



Izabella Kucharczyk

The Maria Grzegorzewska University in Warsaw, Poland

ORCID 0000-0003-1054-9825

Paulina Zalewska

The Maria Grzegorzewska University in Warsaw, Poland

ORCID 0000-0002-6998-8470

Strategie budowania autonomii osobistej przez uczniów z dysleksją

Strategies for building personal autonomy by students with dyslexia

Abstract: The article discusses the concept of personal autonomy in the context of individual values shaping a person's life situation. The authors analyze research findings regarding strategies for building personal autonomy in the face of educational and life challenges for students with dyslexia. The strategies identified and described by the authors include self-esteem and self-worth, self-realization, self-efficacy, motivation to learn, and social relationships. The article highlights differences in self-perception among students with dyslexia and the need for understanding and support in building their personal autonomy. Furthermore, it discusses the impact of these strategies on the development of personal identity and effectiveness in coping with specific learning difficulties. The article emphasizes the importance of building positive social relationships and emotional support for the development of personal autonomy in students with dyslexia.

Keywords: personal autonomy, dyslexia, self-esteem, self-actualization, relationships, motivations for learning, sense of self-efficacy.

Wprowadzenie

Pojęcie *autonomii* stosowane jest zazwyczaj w kontekście rozważań prawnych jako element wolności, samorządności oraz ustanawiania norm dla samego siebie. Jednak analizując ten termin w perspektywie wartości osobistych jednostki stanowi on istotny aspekt kształtujący sytuację życiową człowieka. Autonomia oznacza bowiem także prawo do samodzielnego decydowania o swoim życiu osobistym, prywatności, dysponowania wartościami osobistymi (Wojcieszak, 2021). Agata Popławska (2021) wskazuje na powiązanie autonomii z samopoznaniem, samorozwojem i samodoskonaleniem się, które urzeczywistniają się w kompetencjach sprawczych podmiotu, dążeniu do trwałości charakteru oraz świadomym podejmowaniu decyzji działania. Według Magdaleny Otto-Dudek, Anity Famuły-Jurczak i Magdaleny Zięby (2018) kluczem do kontroli nad własnym postępowaniem, w której jednostka przechodzi z bezwolnego i opartego na zewnętrznym do wewnętrznej i celowej jest uzmysłowienie sobie przez jednostkę własnej wartości.

Głównym źródłem autonomicznego funkcjonowania jednostki jest poczucie tożsamości i zdolności, gdzie kluczowe znaczenie mają relacje interpersonalne (Popławska, 2021). Ponadto Jacek Dul (2015) wskazuje, że ważnymi elementami kształtującymi poczucie autonomii są także takie zasoby osobiste jak: umiejętność rozpoznawania i dbania o zaspokajanie swoich potrzeb, zaufanie do siebie i swoich uczuć, danie sobie prawa do spontanicznego reagowania i wypowiadania myśli, umiejętne czerpanie radości ze swoich uczuć i zaspokajanie swoich potrzeb, sprawne radzenie sobie z niezaspokojonymi potrzebami oraz gotowość podjęcia ryzyka w działaniu.

Autonomia osobista stanowi zatem sposób korzystania z wolności który jest uwarunkowany wieloma zmiennymi. W przypadku osób z dysleksją uwarunkowania będą ściśle związane z barierami, doświadczeniami i wyzwaniem edukacyjnym jakie wynikają ze specyficznych trudności w uczeniu się. Codzienne funkcjonowanie uczniów z dysleksją wiąże się ze wzmożonymi zmaganiem w opanowywaniu umiejętności szkolnych w porównaniu do rówieśników. Dysleksja stanowi specyficzne zaburzenie uczenia się czytania i pisania, nieoczekiwane w stosunku do funkcji poznawczych (Krasowicz-Kupis, 2019), co bardzo często łączone jest z szerokim spektrum problemów o charakterze emocjonalnym i społecznym. Niepowodzenia edukacyjne i poczucie inności od rówieśników towarzyszy uczniom już od początku nauki szkolnej, co wiąże się często z presją i oczekiwaniami większego zaangażowania i wysiłku podczas realizacji obowiązku szkolnego (Łodygowska, 2019). Osoby z dysleksją muszą przezwyciężyć wiele barier w ciągu swojego życia, aby móc spełniać swoje marzenia i osiągać różnorodne

cele. Doświadczanie porażek edukacyjnych mimo wkładanego wysiłku i zaangażowania w ich pokonywanie we wczesnym wieku, może wpływać na ich poczucie własnej wartości i samoocenę. Nauczyciele i rodzice koncentrując się na trudnościach ucznia związanych z czytaniem, pisanem, pisownią, a nawet matematyką, bardzo łatwo mogą przeoczyć rosnący brak motywacji, niskie poczucie własnej wartości, niezadowolenie a nawet frustrację wynikającą z ich poczucia niezdolności do spełnienia oczekiwań dorosłych (Sako, 2016). Dlatego, tak ważne wydaje się zwrócenie uwagi i określenie strategii budowania autonomii osobistej przez uczniów z dysleksją, co stanowi cel niniejszego artykułu.

Samoocena uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Analiza współczesnych tendencji w ujmowaniu problematyki postrzegania siebie samych przez uczniów z dysleksją koncentruje się wokół emocjonalnych i społecznych aspektów. Samoocena uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się jest efektem postrzegania własnych osiągnięć szkolnych oraz motywacji do uczenia się, mocnych i słabych stron, posiadanych zasobów osobistych, ale też i środowiskowych. Trudności w uczeniu się wpływają na zdolność do odbierania, przetwarzania, analizowania i przechowywania informacji, co sprawia, że nauka staje się większym problemem, ograniczając zdolność do autonomii i potęgując zależność od innych osób.

Uczniowie z specyficznymi trudnościami w uczeniu się muszą borykać się z wieloma trudnościami na gruncie edukacyjnym i osobistym. Często nie potrafią poradzić sobie z podstawowymi zadaniami w szkole, gdyż zrozumienie poleceń, które trzeba przeczytać lub zapisanie wyników końcowych jest dla nich czasochłonne, trudne i frustrujące. Przyczyniać się to może do tego, że wyniki końcowe egzaminów są często na niższym poziomie niż oczekiwany, co znacząco może wpływać na samoocenę i poczucie sensu podejmowania wysiłku. Dodatkowo, nauczyciele oraz rodzice wywierają presję, oczekując, że uczniowie ci będą osiągać wysokie wyniki w nauce. Takie zachowania ze strony najważniejszych dla dziecka osób prowadzić mogą do zwątpienia w swoje możliwości oraz wzrostu poczucia lęku (Klassen, 2007).

W literaturze przedmiotu (Humphrey i Mullins, 2002; Burden i Burdett 2005; Polychroni, Koukoura i Anagnostou, 2006; Solvang, 2007; Stampoltzis i Polychronopoulou, 2009; Terras, Thompson i Minnis, 2009; Gibson i Kendall, 2010; Jones i Heskin, 2010; Ben-Naim i in., 2016; Huang i in., 2021; Brunswick i Bargary, 2022) obszarem dyskusji jest zależność między występowaniem u uczniów specyficznych trudności w uczeniu się a ich poczuciem własnej wartości, postrzeganiem siebie i samoakceptacją. Liczba

dostępnych badań dotyczących samooceny uczniów z dysleksją jest niewielka, a wyniki często są skrajnie różne. Z prowadzonych badań wyłaniają się dwa stanowiska dotyczące obrazu samego siebie uczniów z dysleksją. Obraz ten jest albo negatywny (m.in. Humphrey i Mullins, 2002; Carroll i Iles, 2006; Burden, 2008; Jones i Heskin, 2010; Novita, 2016; Huang i in., 2021) albo badani postrzegają siebie jako osoby ponadprzeciętne, bardziej wartościowe w porównaniu do rówieśników bez trudności w uczeniu się, przekonani o własnej skuteczności i nieomyślności (m.in. Frederickson i Jacobs, 2001). Odmienności w uzyskiwanych rezultatach wynikają najprawdopodobniej z założeń metodologicznych prowadzonych badań i przyjętego paradygmatu, charakterystyki uczestników, nierównolicznych grup badawczych, narzędzi pomiarowych, jak i różnorodnych środowisk edukacyjnych.

Wczesne doświadczenia edukacyjne mają ogromny wpływ na samoświadomość i własną samoocenę. Wysiłek włożony w naukę, poczucie porażki, brak sukcesu, poczucie inności w porównaniu do rówieśników bez trudności w uczeniu się może przekładać się na występowanie u tych uczniów problemów psychicznych takich jak nasilone stany lękowe, stany depresyjne, niepokój (Carroll i Iles 2006; Grills-Taquechel i in., 2012; Nelson i Harwood, 2012; Alesi, Rappo i Pepi, 2013). Często czują się wyśmiewani z tego powodu, że nie mogą opanować materiału, spędzają większość czasu na nauce, nie mając go na realizację pasji. Brak wypracowanych narzędzi radzenia sobie ze stresem, poczucie lęku i frustracji może tylko obniżać samoocenę i zwiększać występowanie zachowań trudnych. Dysleksja nie jest zaburzeniem o charakterze emocjonalnym, ale jej wtórne konsekwencje mogą doprowadzić do rezygnacji z dążenia do wyznaczonych celów, poczucia bycia gorszym, poczucia braku realizacji oczekiwań ze strony rodzica i nauczyciela, lęku i depresji.

W celu ustalenia związku między występowaniem trudności w uczeniu, a samooceną uczniów oraz czynników wpływających na nią badania podjęli m. in. Maria V. Svetaz, Marjorie Ireland i Robert Blum (2000); Neil Humphrey i Patricia M. Mullins (2002); Batya Elbaum i Sharon Vaughn (2003), Piotr Gindrich (2004); John. W. Maag i Robert Reid (2006); Robert Burden (2008), Melody M. Terras, Lucy C. Thomson i Helen Minnis (2009); Mai Eissa (2010); Mohammeda Al Zoudi (2010), Julia Gallegos, Audry Langley i Diana Villegas (2012). Analiza wyników badań pokazuje, że uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się często mają trudności w postrzeganiu, interpretacji oraz rozumieniu emocji swoich jak i innych, co przekładać się może na bycie niezrozumiałym w grupie rówieśniczej oraz zwiększone poczucie lęku przed odrzuceniem. Nieumiejętność

odczytywania i rozumienia emocji prowadzić może także do wycofywania się z relacji rówieśniczych, a w niektórych przypadkach do izolacji i obniżenia poczucia własnej wartości.

Z dotychczasowych badań, w których uczestniczyli uczniowie z dysleksją, wynika, że grupa ta odznacza się postrzeganiem siebie jako gorszych i mało inteligentnych ze względu na wolne tempo i małą płynność czytania, brak rozumienia czytanego tekstu, co przekłada się na wypowiedź nie zawsze adekwatną do zadanego pytania (Humphrey i Mullins, 2002; Elbaum i Vaughn, 2003; Ingesson, 2007; Gibson i Kendall, 2010; Leitão i in., 2017; Livingston, Siegel i Ribary, 2018). Takie postrzeganie siebie może być wynikiem stereotypowego sposobu myślenia, że osoby inteligentne potrafią szybko i płynnie czytać, a osoby ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się są leniwe, małe kreatywne, bierne i mało inteligentne. Czynnikiem, który także wpływa na postrzeganie siebie jako kogoś gorszego, jest brak wczesnej diagnozy specyficznych trudności w uczeniu się. Brak identyfikacji trudności w czytaniu i pisaniu prowadzić może do kwestionowaniu własnych zdolności intelektualnych i przekonania, że jest się kimś mało wartościowym.

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami często oprócz zaniżonej samooceny charakteryzują się poczuciem wyuczonej bezradności, ale też przypisywać mogą swoje sukcesy czynnikom zewnętrznym, a nie wewnętrznym, co zwiększa tylko niższe poczucie własnej wartości. Zdaniem Neila Humphreya i Patricii M. Mullins (2002) uczniowie ci mają zewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli (tj. sukcesy przypisują czynnikom zewnętrznym, np. złagodzeniu kryteriów oceny przez nauczyciela, opracowanie łatwej pracy klasowej). W związku z powyższym trudności sprawiać im może rozłożenie pracy na części, określenie, ile wysiłku i czasu muszą poświęcić na rozwiązanie danego zadania. Często wysiłek ten jest niewspółmiernie wysoki do niskich efektów, co prowadzi do obniżenia poczucia własnej wartości.

Zupełnie innego zdania są m.in. Grażyna Krasowicz-Kupis (2005, za: Krasowicz-Kupis, 2019) czy Ewa Łodygowska i Witalia Szebanowa (2018). Zdaniem badaczek im wcześniej zostanie rozpoczęta terapia trudności w uczeniu się, tym przekonanie ucznia o tym, że osiągnięty sukces to efekt jego pracy, a porażka wynika z braku dostatecznego przygotowania, jest większe.

Bardzo ciekawych wniosków dostarczają badania m. in. Parity Shah (2019) zdaniem której nie ma żadnych różnic w zakresie samooceny uczniów z dysleksją oraz bez niej.

Do podobnych wniosków doszła Emma Lindeblad, Idor Svensson oraz Stefan Gustafson (2016), którzy stwierdzili, że badani uczniowie cechują się

podobnym poziomem samooceny co uczniowie bez trudności w czytaniu i pisaniu, podobnym poczuciem lęku. Najprawdopodobniej wynikać to może z faktu, iż nauczyciele znając symptomy ryzyka dysleksji jak i dysleksji potrafią obserwować i zauważać niepokojące objawy nieprawidłowości w czytaniu i pisaniu, wiedzą w jaki sposób pracować i prowadzić zajęcia oraz jak dokonywać adaptacji materiałów.

Reasumując, samoocena jest cechą osobistą, która rozwija się przez całe życie, dlatego tak istotne jest, aby dać uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się możliwość i strategię korzystania z posiadanych zasobów osobistych i zewnętrznych. Nauczyciele pracujący z uczniami z dysleksją powinni mieć świadomość, że zbyt wygórowane wymagania, presja, brak dostosowań wpływają na kształtowanie się samooceny, a ta z kolei przekładać się będzie na chęć rozwoju i samodoskonalenia albo jej brak. Im mniejsze będzie poczucie własnej wartości uczniów z dysleksją, im niższe będą mieć poczucie sprawstwa, tym ich poczucie własnej autonomii będzie mniejsze i przełoży się na jeszcze większą niechęć do uczenia się.

Relacje społeczne jako źródło autonomicznego funkcjonowania jednostki

Edukacja i rozwój poznawczy jednostki uwarunkowany jest przez czynniki kulturowe i społeczne. Z perspektywy systemowej edukacja jako proces uczenia się będzie zatem systematyczną współpracą między nauczycielem a uczniem, przy istotnym wpływie środowiska rówieśniczego i rodzinnego (Hassan, 2023). Interakcja z otoczeniem jest zatem kluczowa dla rozwoju i uczenia się, ale także autonomicznego funkcjonowania. Badania Artemisy Shehu, Eraldy Zhilla i Eglantyny Dervishi (2015) wskazują na istotną zależność pomiędzy samooceną a jakością relacji interpersonalnych uczniów z dysleksją. Podobne wnioski prezentują Jacqueline Caskey, Peter Innes i Geoff Lovell (2018) wskazując, że kluczowe interakcje na wczesnym etapie edukacji oraz w życiu rodzinnym, a także doświadczanie dyskryminacji instytucjonalnej na dalszych etapach edukacji wywierają głęboki wpływ na własne poczucie negatywnej tożsamości społecznej tych uczniów.

Negatywny wpływ doświadczeń uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się na samoocenę, czy tożsamość społeczną to nie jedyne konsekwencje dysleksji na jakie wskazują badacze w obszarze relacji społecznych. Okazuje się, że dysleksja rozwojowa może być przyczyną lub współczynnikiem wielu problemów społecznych, w tym w zakresie samoregulacji i interakcji społecznej (De Beer i in., 2014; Kempe, Gustafson i Samuelsson, 2011), a także lęków społecznych (Mammarella i in., 2014; Terras,

Thompson i Minnis, 2009). Badania przeprowadzone w Grecji opisujące sytuację uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych wskazały, że uczniowie z dysleksją objęci kształceniem specjalnym mieli wyższe wskaźniki bycia ofiarami przemocy, choć stwierdzono, że ci uczniowie byli zarówno sprawcami, jak i ofiarami, co wiązało się z niską efektywnością społeczną z rówieśnikami oraz poczuciem samotności (Andreou, Didaskalou i Vlachou, 2013). Osoby z dysleksją rozwojową mogą mieć problemy ze znalezieniem przyjaciół lub nawiązaniem relacji, co może wynikać częściowo z negatywnych nastawień wobec osób z wyzwaniami rozwojowymi (Lisle i Wade, 2014), a także z obawy przed ujawnieniem własnych trudności w nauce lub odebraniem osoby z dysleksją jako nieinteligentnej (Denhart, 2008; McNulty, 2003).

Nieprawidłowości w relacjach społecznych uczniów z dysleksją wiązana jest także z agresją (Terras, Thompson i Minnis, 2009) oraz przestępczością w późnej adolescencji (Livingston, Siegel i Ribary i2018). Badania kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów z dysleksją wskazały na ich znacząco niższe wyniki w odniesieniu do ekspozycji społecznej, ogólnej inteligencji emocjonalnej oraz wykorzystania emocji w procesie myślenia i działania (Dłużniewska, Kuracki i Kosewska, 2017). Nieprawidłowości w funkcjonowaniu społecznym łączone są także z nadpobudliwością, która stanowi często występujące zaburzenie współwystępujące z dysleksją rozwojową (Lindgren i in., 2010).

Ważnym czynnikiem wpływającym na relacje koleżeńskie i pozycję w klasie są osiągnięcia w nauce. Jednocześnie od relacji rówieśniczych zależne jest samopoczucie, ocena własnych możliwości oraz poczucie przydatności społecznej ucznia z dysleksją (Łodygowska, 2017). Specyficzny charakter mają także relacje społeczne w diadzie: uczeń z dysleksją-nauczyciel. Uczniowie wyrażają brak zaufania względem nauczycieli, odbierają ich jako osoby nierozumiejące trudności o charakterze dyslektycznym i niepomocne, co powoduje konflikty i frustrację obu stron (Gindrich, 2004). Istotne w kontekście interakcji społecznych są z pewnością doniesienia badawcze dotyczące wsparcia emocjonalnego i znaczącego wpływu relacji z rodzicami uczniów z dysleksją. Okazuje się bowiem, że matki które angażują się w różne formy wsparcia emocjonalnego, takie jak skupienie się na talentach dziecka i zachęcanie do rozwijania zainteresowań pozytywnie wpływały na poprawę samooceny dziecka (Riddick, 1995; Roll-Pettersson i Mattson, 2007; Pawluk-Skrzypek i in. 2017). Podobne stanowisko prezentuje Piotr Gindrich (2011), podkreślając istotne znaczenie komunikatów dotyczących informacji zwrotnych odnośnie do poziomu kompetencji oraz osiągnięć w nauce ucznia z dysleksją otrzymywanych z najbliższego otoczenia (rówieśnicy,

nauczyciele, rodzice) i jego wpływ na samoocenę oraz relacje społeczne. Istnienie pozytywnego związku między zdrowymi relacjami społecznymi, a wysokim poziomem samooceny u dzieci z dysleksją, przy jednoczesnym związku niezdrowych relacji społecznych z niższym poziomem samooceny u tych dzieci pokazano także poprzez analizę danych w badaniu Artemisy Shehu, Eraldy Zhilla i Eglantiny Dervishi (2015).

Można zatem stwierdzić, że relacje i komunikaty społeczne, które w dużym stopniu wpływają na samoocenę ucznia z dysleksją stanowią istotne źródło autonomicznego funkcjonowania jednostki. Warto podkreślić istotę prawidłowych relacji rodzinnych i komunikacji z rodzicami dla kształtowania się pozytywnych interakcji społecznych ucznia. Budowanie pozytywnych relacji społecznych u ucznia z dysleksją może wzmacniać poczucie tożsamości społecznej, autonomii osobistej, samostanowienie, zmniejszając jednocześnie agresję i działania przestępcze.

Poczucie własnej skuteczności u uczniów z dysleksją jako jeden z zasobów wpływających na poczucie autonomii osobistej

Dysleksja jest specyficzną trudnością, której konsekwencją są nie tylko trudności w czytaniu i pisaniu, ale także trudności w sferze emocjonalnej i społecznej. Od pewnego czasu badacze oraz praktycy zwracają uwagę, że poczucie samoskuteczności jest predyktorem motywacji do uczenia się (Zimmerman, 2000). Zdaniem Alberta Bandury (1997) poczucie skuteczności jest przekonaniem osoby o jej zdolnościach do rozwiązania zadania. Jeżeli poczucie własnej skuteczności jest wyższe niż zdolności danej osoby, to będzie najprawdopodobniej zmotywowana do rozwiązania go, do poświęcenia na to czasu i wysiłku. W tym przypadku istnieje pewne ryzyko przeszacowania własnych kompetencji, przez co uzyskane wyniki mogą być niższe niż spodziewane. W sytuacji, gdy poczucie własnej skuteczności jest na niewysokim poziomie, uczeń może uznać, że zadanie jest za trudne i nie ma co poświęcać czasu i energii na rozwiązywanie go.

Większość badań sugeruje konieczność dalszej analizy w tym obszarze ze względu na niespójność osiągniętych dotąd wyników. Niejednoznaczność zgromadzonego materiału empirycznego może być wynikiem, podobnie jak w przypadku badań nad samooceną, różnych podejść metodologicznych, różnorodnych grup badawczych, różnorodnych narzędzi badawczych (Ingesson, 2007; Lindeblad, Svensson i Gustafson, 2016; Kowaluk-Romanek, 2018).

Robert M. Klassen i Shane L. Lynch (2007) są przekonani, że uczniowie z dysleksją bardzo nisko oceniają swoje kompetencje na temat skutecznego

radzenia sobie w sytuacjach szkolnych, ale jest też grupa, która przecenia swoje możliwości.

Z kolei w badaniach Pära Sehlströma, Christiana Waldmanna oraz Marrii Levlin (2023) udowodniono, że poczucie własnej skuteczności w zakresie pisania przekłada się na wyniki w nauce (por. Graham i in., 2018). Bardzo ważnym wnioskiem płynącym z tych badań naukowych jest również to, że czytanie jest zasobem dla pisania (por. Hayes i Berninger, 2014) oraz czytanie i pisanie mają tę samą podstawę, zgodnie z założeniami interaktywnego, dynamicznego modelu umiejętności czytania i pisania (Kim, 2020). Zdaniem badaczy uczniom z trudnościami w czytaniu i pisaniu należy udzielić dodatkowego wsparcia, aby mogli zdobyć odpowiednie strategie motywacyjne, by wzmocnić poczucie własnej skuteczności.

Na gruncie polskim Marzena Kowaluk-Romanek (2018) jak i Piotr Gindrich (2011) twierdzą, że uczniowie z dysleksją charakteryzują się niższym poziomem uogólnionego poczucia własnej skuteczności oraz mniejszą motywacją do podejmowania działania i wysiłku oraz mniejszym zaangażowaniem.

Reasumując, przekonanie uczniów z dysleksją o tym, że są zdolni do tego, aby rozwiązać dane zadanie, że posiadają odpowiednie zasoby, jest często zaniżone. Dlatego też wskazane byłoby, aby opracowywano programy terapeutyczne w taki sposób, aby wyposażać uczniów w odpowiednie strategie, dzięki którym ich przekonanie o tym, że to, co robią ma sens i przyniesie efekt, powinno być często priorytetem terapeuty-specjalisty.

Samorealizacja jako zmienna budowania autonomii

Zgodnie z założeniami społecznej teorii poznawczej Alberta Bandury uczeń poznaje otaczającą rzeczywistość, swoje potrzeby, emocje i uczucia, zdobywa doświadczenia, uczy się wykorzystywać różnorodne strategie dzięki interakcji między trzema grupami czynników: osobistymi, behawioralnymi i środowiskowymi (Usheri i Schunk, 2018). Dale H. Schunk oraz Maria K. Di Benedetto (2021) twierdzą, że podejmowane aktywności są realizowane wytrwale i do końca w zależności od przekonania, czy uczniowie są w stanie realizować wyznaczone sobie zadania. Dzięki poczuciu własnej skuteczności uaktywnia takie cechy jak wytrwałość, odporność, wysiłek i dążenie do osiągnięcia wyznaczonych celów. Wykorzystywanie samoregulacji wpływa na samoocenę i motywację do nauki. Dzięki niej uczeń jest przekonany, że to czego się uczy, co robi, ma sens.

Dla uczniów z dysleksją ogromną rolę wspierającą rozwój samorealizacji i umiejętność wyznaczania sobie możliwych do realizacji celów ma

środowisko szkolne. Dlatego też nauczyciele powinni dostosowywać strategie uczenia do indywidualnych potrzeb każdego ucznia z dysleksją, bazując na odpowiednio dobranych metodach sprzyjających uczeniu się, rozwijając techniki czytania i pisanie. Również bardzo istotnym jest, aby nauczyciele dokonywali identyfikacji mocnych stron i pomagali rozwijać zainteresowania oraz pomagali uczniom dążyć do samorozumienia swoich trudności, ale też i atutów.

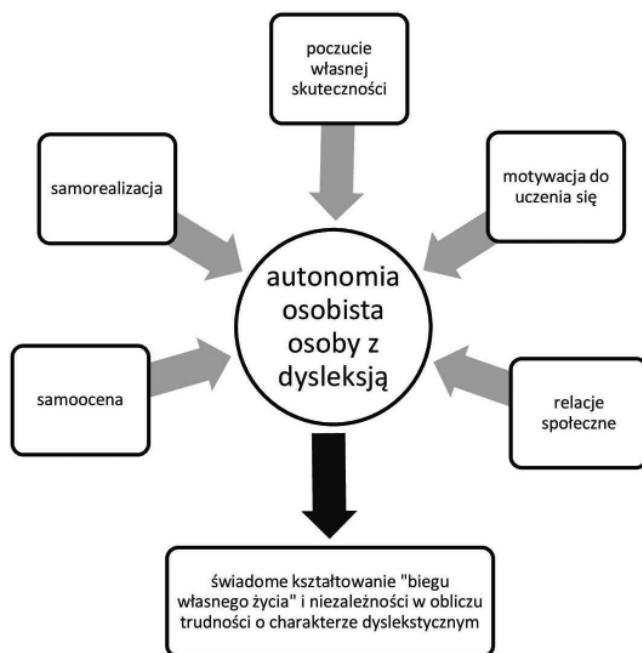
Motywacja do uczenia się uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Mimo, że dysleksja jest zaburzeniem neurorozwojowym diagnozowanym w poradni psychologiczno-pedagogicznej z wykorzystaniem odpowiednio opracowanych i dobranych testów psychologicznych, w najnowszych badaniach (m.in. Cano i in., 2021) podkreśla się rolę motywacji do realizacji wyznaczonych celów. W przypadku uczniów z dysleksją jest ona niezwykle ważna, gdyż pomaga przezwyciężać trudności w nauce, pozwala na rozwój umiejętności przez wykorzystywanie posiadanych zasobów osobistych i środowiskowych. Wzmacnia poczucie własnej wartości, ale też redukuje poczucie lęku i strachu. Motywacja może także pomóc uczniom w większym zaangażowaniu się w proces uczenia się. W związku z tym istotnym jest, aby nauczyciele oraz rodzice uczniów z dysleksją wykorzystywali szereg różnorodnych strategii motywacyjnych w zależności od potrzeb edukacyjnych oraz pomagali wyznaczać cele krótko i długoterminowe dostosowane do każdego ucznia.

Z analizy literatury przedmiotu wynika, że u uczniów z dysleksją występuje obniżony poziom motywacji w procesie uczenia się (Chamberlin i in., 2018; Koenka i in., 2021). Niski poziom motywacji w połączeniu z negatywnymi emocjami, niskimi wynikami w nauce, mimo włożonego wysiłku oraz z etykietowaniem i odrzuceniem społecznym może być przyczyną, że uczniowie ci nie stawiają sobie wysokich celów do osiągnięcia, a w konsekwencji nie angażują się w naukę, gdyż nie jest ona dla nich satysfakcjonująca. Nie mają motywacji do nauki, słysząc od nauczycieli, a czasem rodziców pejoratywne określenia pod swoim adresem. W związku z tym ich potrzeba samorealizowania się i zdobywania wiedzy spada, co negatywnie wpływa na ich potrzebę niezależności.

Podsumowanie

Codzienne funkcjonowanie uczniów z dysleksją związane jest z wieloma wyzwaniami wynikającymi z trudności w uczeniu się, licznymi porażkami edukacyjnymi, frustracjami oraz nieadekwatnymi osiągnięciami szkolnymi w stosunku do podjętego wysiłku i włożonej pracy. Efektem tych doświadczeń mogą być m.in. konsekwencje społeczne, emocjonalne, poznawcze, tożsamościowe a nawet psychologiczne. Mogą one także stanowić przyczynę licznych zaburzeń wtórnych związanych przede wszystkim z zachowaniem (Livingston, Siegel, Ribary, 2018). Niezależnie jednak od stopnia nasilenia i obszarów następstw lub nieprawidłowości wynikających z trudności o charakterze dyslektycznym, negatywne doświadczenia jednostki wpływają na jej autonomiczne funkcjonowanie i jakość życia. W przypadku uczniów w okresie adolescencji, u których intensywnie kształtuje się poczucie tożsamości społecznej i osobistej, wszystkie czynniki wpływające na ich autonomię osobistą będą miały ogromne znaczenie dla świadomego kształtowania „biegu własnego życia”. Zatem troska o autonomię ucznia z dysleksją i jego poczucie niezależności w obliczu specyficznych trudności w uczeniu się, będzie miała odzwierciedlenie w jego wyborach życiowych, celach, karierze i ścieżce zawodowej, realizacji zadań rozwojowych, a także pełnieniu ról społecznych. Przedstawione w niniejszym artykule strategie budowania autonomii osobistej ucznia z dysleksją implikują obszary funkcjonowania jednostki, które powinny zostać poddane szczególnej uwadze i trosce rodziców, terapeutów, nauczycieli oraz innych osób znaczących, którym zależy na wspieraniu wszechstronnego rozwoju młodego człowieka. Wnikliwa analiza artykułów naukowych i doniesień z analiz empirycznych przeprowadzona przez autorki powyższego opracowania pozwoliła na wyodrębnienie podstawowych kategorii strategii budowania autonomii osobistej uczniów z dysleksją.



Rycina 1. Model budowania strategii autonomii osobistej osób z dysleksją

Źródło: opracowanie własne

Jak pokazują przytoczone w tekście wnioski z badań, wyróżnione strategie pełnią istotną rolę dla kształtowania się tożsamości i autonomii ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Samoocena i poczucie własnej wartości odgrywają decydującą rolę w radzeniu sobie z trudnościami oraz porażkami edukacyjnymi. Warunkują także jakość relacji społecznych z rówieśnikami, nauczycielami oraz rodzicami, które mogą być ważnym potencjałem wykorzystywanym w pokonywaniu wyzwań wynikających z dysleksji. Równie istotnym zasobem, kształtującym się na bazie wielu doświadczeń osobistych jest poczucie własnej skuteczności. Strategia ta jest szczególnie istotna w przypadku uczniów, których wyniki w nauce i osiągnięte efekty często są niewspółmierne do włożonego wysiłku i pracy. Poszukiwanie rozwiązań, które będą dawały uczniowi odczucie satysfakcji i sukcesu na wielu polach jego funkcjonowania wpłyną pozytywnie na poczucie skuteczności a także motywację do dalszej nauki.

Reasumując, poczucie autonomii wpływa na wszystkie aspekty funkcjonowania ucznia z dysleksją i stanowi niezwykle istotny warunek

świadomego kształtowania "biegu życia" oraz niezależności życiowej. Budowanie autonomii osobistej ucznia z dysleksją możemy wspierać poprzez: wzmacnianie pozytywnej samooceny i poczucia własnej wartości, tworzenie okazji do odczuwania własnej skuteczności, zachęcanie do ujawniania oraz realizacji potencjału dziecka dając mu możliwość do samorealizacji, pobudzanie motywacji do uczenia się i dawanie okazji do odczuwania satysfakcji, sukcesu oraz pozytywnego stosunku do nauki, a także kształtować umiejętności społeczne i wzmacniać prawidłowe relacje społeczne ucznia. Każda z powyższych strategii pełni znaczącą rolę w pokonywaniu trudności związanych z trudnościami w uczeniu się, zaś wzajemnie się dopełniając budują autonomię osobistą ucznia z dysleksją.

Bibliografia:

- Al Zyoudi, M. (2010). Differences in Self-Concept Among Student with and Without Learning Disabilities in Al Karak District in Jordan. *International Journal of Special Education*, 25(2), 72–77.
- Alesi, M., Rappo, G., Pepi, A. (2013). Depression, Anxiety at School and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(3), 1-8
- Andreou, E., Didaskalou, E., Vlachou, A. (2013). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: Associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 235–246.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Ben-Naim, S., Laslo-Roth, R., Einav, M., Biran, H., Margalit, M. (2017). Academic Self-Efficacy, Sense of Coherence, Hope and Tiredness Among College Students with Learning Disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 18–34.
- Brunswick, N., Bargary, S. (2022). Self-concept, creativity and developmental dyslexia in university students: Effects of age of assessment. *Dyslexia*, 28(3), 293–308.
- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, 14, 188–196.
- Burden, R., Burdett, J. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: A motivational analysis. *British Journal of Special Education*, 32(2), 100–104.
- Cano, S. R., Alonso, P. S., Benito, V. D., Villaverde, V. A. (2021). Evaluation of motivational learning strategies for children with dyslexia:

- a FORDYSVAR proposal for education and sustainable innovation. *Sustainability*, 13(5), 2666.
- Carroll, J. M., Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 651–662.
- Caskey, J., Innesa, P., Lovella, G. P. (2018). Making a Difference: Dyslexia and Social Identity in Educational Contexts. *Support for Learning*, 33(1), 73 – 88.
- Chamberlin, K., Yasue, M., Chiang, I.-C. (2018). The impact of grades on student motivation. *Active Learning in Higher Education*, 24(1), 1–16.
- De Beer, J., Engels, J., Heerkens, Y., van der Klink, J. (2014). Factors influencing work participation of adults with developmental dyslexia: A systemic review. *BMC Public Health*, 14(77), 1–22.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483–497.
- Dłużniewska, A., Kuracki, K., Kosewska, B. (2017). Postawy twórcze a kompetencje społecznoemocjonalne uczniów z dysleksją bez dysleksji w okresie wczesnej adolescencji. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 24(1), 59–77.
- Dul, J. (2015). *Co to jest autonomia osobista*. Pobrano z: <https://www.mops-stalwol.pl/index.php/edukacja/co-to-jest-autonomia-osobista> (dostęp: 29.03.2024).
- Eissa, M. (2010). Behavioral and Emotional Problems Associated with Dyslexia in Adolescence. *Current Psychiatry*, 17(1), 39–47.
- Elbaum, B., Vaughn, S. (2003). For which students with learning disabilities are self-concept interventions effective? *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 101–108.
- Frederickson, N., Jacobs, S. (2001). Controllability attributions for academic performance and the perceived scholastic competence, global self-worth and achievement of children with dyslexia. *School Psychology International*, 22(4), 401–416.
- Gallegos, J., Langley, A., Villegas, D. (2012). Anxiety, Depression, and Coping Skills among Mexican School Children: A Comparison of Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 35(1), 54–61.
- Gibson, S., Kendall, L. (2010). Stories from school: Dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for Learning*, 25(4), 187–193.

- Gindrich, P. A. (2011). *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gindrich, P. A. (2004). *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., Stuebing, K. K. (2012). Anxiety and reading difficulties in early elementary school: Evidence for unidirectional-or bi-directional relations? *Child Psychiatry and Human Development*, 43(1), 35–47.
- Hassan, O. A. B (2023). Dyslexia and learning in view of the socio-cultural theory and development psychology. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100718.
- Hayes, J. R., Berninger, V.W. (2014). Cognitive processes in writing: a framework. In: B. Arfé, J. Dockrell, V. Berninger (Eds.), *Writing development in children with hearing loss, dyslexia, or oral language problems* (p. 3-15). Oxford: Oxford University Press.
- Huang, A., Sun, M., Zhang, X., Lin, Y., Lin, X., Wu, K., Huang, Y. (2021). Self-Concept in Primary School Student with Dyslexia: The Relationship to Parental Rearing Styles. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9718.
- Humphrey, N., Mullins, P.M. (2002). Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(4), 196–203.
- Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International*, 28(5), 574–591.
- Jones, R. S. P., Heskin, K. J. (2010). Self-concept and learning disability: An experimental analysis. *Insights on Learning Disability*, 7, 49–55.
- Kempe, C., Gustafson, S., Samuelsson, S. (2011). A longitudinal study of early reading difficulties and subsequent problem behaviors. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(3), 242–250.
- Kim, Y.-S. G. (2020). “Interactive dynamic literacy model: an integrative theoretical framework for reading-writing relations. In: R. A. Alves, T. Limpo, R. M. Joshi (Eds.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science* (p. 11-34). New York: Springer International Publishing AG.
- Klassen, R. M. (2007). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 173–87.

- Klassen, R., Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 494–507.
- Koenka, C., Linnenbrink-Garcia, L., Moshontz, H., Atkinson, K., Sanchez, C., Cooper, H. (2021). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: a case for written feedback. *Educational Psychology*, 41(7), 922–947.
- Kowaluk-Romanek, M. (2018). Poczucie własnej skuteczności a stanowienie o sobie uczniów z dysleksją. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 37(4), 67–78.
- Krasowicz-Kupis, G. (2019). *Nowa psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Leitão, S., Dzidic, P., Claessen, M., Gordon, J., Howard, K., Nayton, M., Boyes, M. E. (2017). Exploring the impact of living with dyslexia: The perspectives of children and their parents. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19(3), 322–334.
- Lindeblad, E., Svensson, I., Gustafson, S. (2016). Self-Concepts and Psychological Well-Being Assessed by Beck Youth Inventory Among Pupils with Reading Difficulties. *Reading Psychology*, 37(3), 449–469.
- Lindgren, M., Jensen, J., Dalteg, A., Meurling, A. W., Ingvar, D. H., Levander, S. (2010). Dyslexia and AD/HD among Swedish prison inmates. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 3(1), 37–41.
- Lisle, K., Wade, T. J. (2014). Does the presence of a learning disability elicit a stigmatization? *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(2), 211–225.
- Livingston, E. M., Siegel, L. S., Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: Emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107–135.
- Łodygowska, E. (2019). Motywacja osiągnięć dorosłych z dysleksją rozwojową w kontekście retrospektywnej oceny zachowań nauczycieli. *Psychologia Rozwojowa*, 24(3), 61–75.
- Łodygowska, E. (2017). Dysleksja a problemy emocjonalne dzieci i młodzieży - przegląd badań. W: E. Łodygowska, E. Pieńkowska (red.), *Psychologia wieku rozwojowego. Norma - nietypowość – patologia* (s. 101-117). Szczecin: Wydawnictwo Volumina.pl.
- Łodygowska, E., Szebanowa, W. (2018). Lęk jako mediator umiejscowienia kontroli u dzieci z dysleksją rozwojową. W: *Problemi Syčasnoï Psihologii: Zbirnik naukovih prac Kam'ânc'-Podil's'kogo Nacional'nogo*

- Universitetu Імені Івана Огієнка, Інституту Психології імені Г.С. Костюка НАПН України (s. 208–225). Kamieniec-Podolski: Аксіома.
- Maag, J., Reid, R. (2006). Depression among Students with Learning Disabilities: Assessing the Risk. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 3–10.
- Mammarella, I., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., Nacinovich, R. (2014). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 130–139.
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363–381.
- Nelson, J. M., Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3–17.
- Novita, Sh. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279–288.
- Otto-Dudek, M., Famuła-Jurczak, A., Zięba, M. (2018). Osoby z dysleksją rozwojową a praca zawodowa. *Problemy Profesjologii*, 2, 59–67.
- Pawluk-Skrzypek, A., Witek, A. (2016). Rodzicielskie komunikaty akceptacji w kontekście samooceny młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. W: M. Podkowińska (red.), *Komunikacja w rodzinie* (s. 23–41). Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Polychroni, F., Koukoura, K., Anagnostou, I. (2006). 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), 415–430.
- Popławska, A. (2021). Autonomia nauczyciela w reformowanej szkole. W: A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej* (s. 77–96). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Riddick, B. (1995). Dyslexia: Dispelling the myths. *Disability & Society*, 10(4), 457–474.
- Roll-Pettersson, L., Mattson, E. H. (2007). Perspectives of mothers of children with dyslectic difficulties concerning their encounters with school: A Swedish example. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 409–423.
- Sako, E. (2016). The Emotional and Social Effects of Dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(2), 175–183.

- Schunk, D. H., DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. In: A. J. Elliot (Eds.), *Advances in motivation science* (p. 153–179). Cambridge: Elsevier Academic Press
- Sehlström, P., Waldmann, C., Levlin, M. (2023). Self-efficacy for writing and written text quality of upper secondary students with and without reading difficulties. *Frontiers in Psychology*, 14, 1231817.
- Shah, P. (2019). The Relationship between Anxiety, Depression and Self-esteem in Adolescents with Learning Disability. *Indian Journal of Mental Health*, 6(4), 368-376.
- Shehu, A., Zhilla, E., Dervishi, E. (2015). The impact of the quality of social relationships on self-esteem of children with dyslexia. *European Scientific Journal*, 11(17), 308-318.
- Solvang, P. (2007). Developing an ambivalence perspective on medical labelling in education: Case dyslexia. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1–2), 79–94.
- Stampoltzis, A., Polychronopoulou, S. (2009). Greek university students with dyslexia: An interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 307–321.
- Svetaz, M. V., Ireland, M., Blum, R. (2000). Adolescents with Learning Disabilities: Risk and Protective Factors Associated with Emotional Well-Being: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of Adolescent Health*, 27(5), 349–348.
- Terras, M. M., Thompson, L. C., Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15, 304–327.
- Usher, E. L., Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In: D. H. Schunk, J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 19-35). New York: Routledge.
- Wojcieszak, A. (2021). Ochrona autonomii człowieka w ramach wybranych gwarancji dotyczących wolności. *Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny*, 83(3), 63-75.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.