

**Katarzyna Gołębiewska,
Magdalena Giers, Lucyn
Bobkowicz-Lewartowska**

**Struktura motywacji do nauki języka
angielskiego młodzieży gimnazjalnej
o specyficznych trudnościach w
nauce**

Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 3, 93-115

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Lucyna BOBKOWICZ-LEWARTOWSKA

Uniwersytet Gdański

Magdalena GIERS

Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa w Poznaniu

Katarzyna GOŁĘBIEWSKA

Zespół Szkół Ogólnokształcących i Zawodowych nr 1 w Gdańsku

STRUKTURA MOTYWACJI DO NAUKI JĘZYKA ANGIELSKIEGO MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ O SPECYFICZNYCH TRUDNOŚCIACH W NAUCE

W Europie, jako wspólnocie jednoczących się państw, w coraz większym stopniu jesteśmy i będziemy konfrontowani z funkcjonowaniem społeczeństwa wielojęzycznego. Warunkiem sprawnego funkcjonowania takiego społeczeństwa jest opanowanie, obok języka ojczystego, przynajmniej jeszcze jednego języka.¹ Dla większości osób opanowanie dodatkowego języka wiąże się z wysiłkiem i nakładem czasu. Nauczenie się języka obcego jest jednak szczególnie trudne dla dzieci z dysleksją rozwojową, czyli ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania.

Dzieci z dysleksją rozwojową (specyficznymi trudnościami w uczeniu się) zalicza się do grupy osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Grupę tę tworzą, obok dzieci z dysleksją, dzieci z niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz dzieci wybitnie zdolne. Najbardziej wyrazistą grupą są jednak dzieci z problemami w uczeniu się i to im poświęca się najwięcej czasu. Wśród niespecyficznych przyczyn problemów w nauce wymienia się: niesprawność motoryczną, obniżony poziom inteligencji, wady sensoryczne, defekty neurologiczne oraz zaniedbanie środowiskowe.² W przypadku dzieci z dysleksją takie wyraźne przyczyny nie występują, co utrudnia postępowanie z takim dzieckiem.

1. Definicja i formy dysleksji rozwojowej

W Polsce najbardziej znana jest definicja dysleksji, spopularyzowana przez prekursorkę badań w tej dziedzinie, profesor Martę Bogdanowicz.³ Według niej dysleksja to syndrom zaburzeń wyższych czynności psychicznych, które przejawiają się w postaci specyficznych trudności uczenia się czytania i pisania. Są one uwarunkowane parcjalnymi zaburzeniami rozwoju psychomotorycznej funkcji uczestniczących w czynności czytania i pisania oraz ich integracji. Wśród deficytów rozwojowych funkcji poznawczych, najistotniejsze są zaburzenia funkcji językowych, w tym aspektu fonologicznego języka, decydujących o możliwościach porozumienia się językowego.

¹ M. Bogdanowicz, *Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych*. (w:) Bogdanowicz, Smoleń (red.): *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk 2004, s. 78-97

² P. Keil, O. Miller, R. Cobb, *Special educational needs and disability*, "British Journal of Special Education." 2006, nr 33 (4)

³ M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu-dysleksja rozwojowa*. (w:) Gałkowski, Jastrzębowska (red.): *Logopedia-pytania i odpowiedzi*. Opole 2003, s. 491-535

Z punktu widzenia trafności diagnozy istotne jest właściwe ustalenie przyczyn dysleksji. Zaburzenie to możemy dopiero zdiagnozować, kiedy trudności utrzymują się pomimo dodatkowych ćwiczeń i jednocześnie obserwujemy dysproporcje pomiędzy poziomem czytania a oczekiwanymi efektami u dziecka o danym poziomie rozwoju intelektualnego na tym etapie edukacji szkolnej. Przyczyną dysleksji nie może być jedynie zaniedbanie środowiskowe. Zdarza się oczywiście tak, iż uczeń z dysleksją jest dzieckiem zaniedbanym środowiskowo i dydaktycznie, co przyczynia się do nasilenia jego trudności, ale samo zaniedbanie nie może być podstawą do zdiagnozowania dysleksji rozwojowej.⁴

Za Bogdanowicza⁵ można wyróżnić następujące formy dysleksji rozwojowej. Są nimi:

- dysleksja – czyli specyficzne trudności (zaburzenia) w nauce czytania, którym często towarzyszą trudności w pisaniu;
- dysortografia – specyficzne trudności (zaburzenia) w komunikowaniu się za pomocą pisma, zwłaszcza w opanowaniu poprawnej pisowni (m.in. błędy ortograficzne);
- dysgrafia – trudności (zaburzenia) w opanowaniu właściwego poziomu graficznego pisma.

Jak podkreśla Lipowska⁶ specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu nie pojawiają się nagle, a ich wczesne symptomy możemy dostrzec już we wczesnych fazach rozwoju psychoruchowego. W latach 90. ubiegłego wieku Bogdanowicz⁷ zaproponowała termin „ryzyko dysleksji”, aby wcześniej wychwytywać dzieci z problemami i oferować im odpowiednie wsparcie. Do symptomów ryzyka dysleksji, o których można dowiedzieć się z wywiadu z rodzicami, należą: opóźniony rozwój mowy (w zakresie pierwszych słów i zdań, długo utrzymująca się nieprawidłowa artykulacja głosek), opóźniony rozwój motoryki dużej (słabe raczkowanie lub jego brak, późniejsze opanowanie umiejętności chodzenia, opóźnienie w czasie opanowania jazdy na rowerze), deficyty związane z motoryką małą (trudności z wiązaniem butów, zapinaniem guzików, rysowaniem). Przejawami występowania u dzieci ryzyka dysleksji jest również nieustalona lateralizacja (oburęczność, lateralizacja skrzyżowana). W grupie dzieci ryzyka dysleksji znajdują się dzieci pochodzące z ciąży o nieprawidłowym przebiegu, a także urodzone przedwcześnie oraz kiedy poród był skomplikowany.

2. Epidemiologia dysleksji rozwojowej

Ostatnio coraz częściej można spotkać się z opinią wśród lekarzy, pedagogów, rodziców, iż panuje „moda na dysleksję”. Należy podkreślić, że dysleksja istniała zawsze, ale może była mniej widoczna w czasach, kiedy nie wszyscy członkowie społeczeństwa posługiwali się pismem. Dysleksja rozwojowa została opisana po raz pierwszy w 1896 roku przez lekarza W. Pringle Morgana, który użył określenia „wrodzona ślepota słowna”. Termin ten został użyty wobec chłopca, który nie miał problemów w nauce matematyki, był mądry i inteligentny,

⁴ M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis: *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu a funkcje językowe.* (w:) Gałkowski, Szelaż, Jastrzębowska (red.): *Podstawy neurologopedii.* Opole 2005, s. 967-1015

⁵ M. Bogdanowicz, *Niespecyficzne...* op. cit., s. 78-97

⁶ M. Lipowska, *Dysleksja i ADHD. Współwystępujące zaburzenia rozwoju. Neuropsychologiczna analiza deficytów pamięci.* Warszawa 2011, s. 46

⁷ M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie.* Gdańsk 2002, s. 41-42

ale nie był w stanie nauczyć się czytać.⁸

Brak jak dotąd badań ogólnopolskich dotyczących występowania dysleksji rozwojowej. Badania prowadzone w województwie gdańskim ukazały występowanie u 9-10% dysleksji, w tym 4% charakteryzowało się dysleksją o cięższym stopniu nasilenia.⁹ Tak więc w 30-osobowym zespole klasowym uczeń powinien zetknąć się z dwojgiem, trojgiem dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Lipowska¹⁰ podaje, że wielu pedagogów uważa że połowę uczniów stanowią dyslektycy. Jest to jednak bezzasadne twierdzenie, które wynika z braku znajomości kryteriów diagnostycznych.

Dane epidemiologiczne wskazują, że w grupie osób z dysleksją dominują chłopcy. Proporcja chłopców do dziewcząt wynosi od 3:1 do 5:1. Ta większa, specyficzna podatność chłopców na problemy o charakterze dysleksji może być związana ze specyficzną wrażliwością mózgu na uszkodzenia podczas rozwoju oraz może wynikać ze zróżnicowanych zdolności do reorganizacji po uszkodzeniach.¹¹

3. Przyczyny dysleksji rozwojowej

Już w latach 50. XX wieku rozpoczęły się pierwsze badania nad uwarunkowaniami rodzinnymi dysleksji, nie były one jednak zadowalające pod względem metodologicznym. Obecnie, w ramach projektu *Colorado Learning Disabilities Research Center*, jest szczegółowo analizowane rodzinne występowanie dysleksji. W ramach tego przedsięwzięcia poddano badaniom ponad tysiąc par bliźniąt i wykazano, że ryzyko zaburzeń dyslektycznych, jeśli jedno z rodziców ma dysleksję, wynosi ok. 35%, a kiedy obydwój rodziców ma dysleksję ryzyko wynosi nawet 50%.¹²

Panuje powszechny pogląd, że dziedziczenie dysleksji ma charakter poligenetyczny, czyli występuje układ genów, które warunkują specyficzny rozwój mózgu i jego funkcjonowanie. Jednakże uwarunkowanie genetyczne może, ale nie musi wywołać dysfunkcji (brakuje tutaj determinizmu). W ostatnich latach genetycy wskazują też na pojedyncze geny, które mogły powodować podatność na dysleksję. Są nimi geny DYX1C1, KIAA0319, DCDC2, ROBO1.¹³ Jak wskazuje Oniszczenko¹⁴ ważna jest także korelacja pomiędzy genami a środowiskiem. Autor ten wskazuje na trzy jej rodzaje: pasywną, reaktywną i aktywną. W przypadku pasywnej korelacji mamy do czynienia z sytuacją, kiedy rodzice nie kreują pozytywnego środowiska dla dziecka, pogłębiając jego problemy. W przypadku korelacji reaktywnej rodzice, sami obarczeni problemem z czytaniem, mogą

⁸ M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia 2005, s. 18-19

⁹ Ibidem, s. 34

¹⁰ M. Lipowska, *Dysleksja i ADHD. Współwystępujące...*, op. cit., s. 54

¹¹ A. Grabowska, D. Bednarek, *Różnice płciowe w dysleksji*. (w:) Grabowska, Rymarczyk (red.) *:Dysleksja-od badań mózgu do praktyki*. Warszawa 2004, s. 217-243

¹² S. Wadsworth, R. Corley, R. Plomin, *Genetic and environmental influences on continuity and change in reading achievements in Colorado Adoption Project*. (w:) Huston, Ripke (red.) *Developmental contexts in middle childhood: Bridges to adolescence and adulthood*. Cambridge 2006, s. 87-106

¹³ A. Galaburda, L. Turco, F. Ramus, *From genes to behavior in developmental dyslexia*, "Nature Neuroscience". 2006,9(10)

¹⁴ W. Oniszczenko, *Genetyka zachowania i jej rozwój*. (w:) Oniszczenko (red.) *:Geny i środowisko a zachowanie*. Warszawa 2002

koncentrować się na mocnych stronach swojego dziecka lub zapewnić mu odpowiednią terapię. Kiedy korelacja jest aktywna wówczas samo dziecko modyfikuje wpływy środowiska, na przykład poprzez wyszukiwanie grup społecznych, w których pozycja nie jest związana z czytaniem czy z edukacją.

Szukając neuroanatomicznych podstaw dysleksji badacze zwracają uwagę na odmienne ułożenie komórek mózgowych (tzw. ektopie), w których występuje migracja komórek do zewnętrznej warstwy kory, dysplazje (miejscowe zmiany w budowie warstwowej kory) oraz nietypowe pofałdowania kory. Lokalizacja tych nieprawidłowości umiejscawiana jest w głównie w lewej półkuli, która jest dominująca dla procesów językowych.¹⁵ Geschwind i Galaburda¹⁶ uważają, że nieprawidłowości te powstały w okresie prenatalnym jako efekt działania genów, a także skutek działania nadmiernej produkcji testosteronu w okresie intensywnego rozwoju mózgu, czyli do około 20-tego tygodnia ciąży.

W nurcie badań nad mózgowym podłożem dysleksji liczne są doniesienia dotyczące strukturalnej odmienności mózdzku. Mózdzek osób z dysleksją charakteryzuje się mniejszymi prawymi przednimi płacami, mniejszą prawą i lewą częścią trójkątną oraz mniejszą całkowitą objętością mózdzku.¹⁷

4. Patomechanizm dysleksji rozwojowej

Powyżej opisane przyczyny genetyczne, neurochemiczne i biochemiczne dysleksji są podstawą powstawania dysfunkcji czynności motorycznych, poznawczych, integracji sensorycznej. To z kolei staje się podstawą zakłóceń złożonych funkcji behawioralnych i poznawczych. Mówimy tutaj o różnych drogach dochodzenia do zaburzenia, czyli patomechanizmie. Jak podkreśla Lipowska¹⁸ wielość koncepcji w tym zakresie stanowi dopełnienie w zakresie przyczyn powstawania deficytów w dysleksji. Obecnie wyróżnia się następujące rodzaje patomechanizmów leżących u podstaw dysleksji. Są nimi: zaburzenia w układzie wzrokowym, nieprawidłowa równowaga półkulowa, koncepcja lingwistyczna, hipoteza mózdkowa.

W nurcie koncepcji dotyczących zaburzeń w układzie wzrokowym, w miarę postępów badań nad neuroobrazowaniem, zauważa się rolę deficytów w obrębie kanału wielkokomórkowego. Kanał ten dotyczy wszystkich pięter układu wzrokowego: siatkówki, nerwu wzrokowego, ciała kolankowatego bocznego, kory wzrokowej. Kanał ten odpowiedzialny jest za widzenie peryferyczne, percypuje szybkie zmiany i ruch, jest wrażliwy na zmiany jasności i nie reaguje na kolory. W przeciwieństwie do niego, kanał drobnokomórkowy odpowiedzialny jest za widzenie centralne, spostrzeganie szczegółów i różnicowanie kolorów (reaguje powoli). Rolą systemu wielkokomórkowego podczas czytania jest kierowanie uwagą wzrokową, ruchem gałek ocznych oraz przeszukiwanie wzrokowe. Kiedy występuje dysfunkcja tego kanału dochodzi do obniżenia kontroli mięśni oka, przecinania optycznych linii oczu, co powoduje mylenie kształtu liter (np. d-b) lub

¹⁵ M. Lipowska, *Dysleksja i ADHD. Współwystępujące...*, op. cit., s. 64

¹⁶ N. Geschwind, A. Galaburda, *Cerebral lateralization: Biological mechanisms, associations and pathology*, "Archives of Neurology". 1985, s. 42

¹⁷ M. Eckert, C. Leonard, T. Richards, *Anatomical correlates of dyslexia: Frontal and cerebellar findings*, "Brain". 2003,36(3)

¹⁸ M. Lipowska, *Dysleksja i ADHD. Współwystępujące...*, op. cit., s. 70

przestawianie kolejności liter sąsiadujących.¹⁹

Bakker²⁰ zwrócił uwagę na lateralizację półkul mózgowych podczas procesu czytania i wyodrębnił dysleksję typu P i L. W początkowej fazie nauki czytania dziecko opiera się na strategiach związanych z funkcjami wzrokowymi (są one związane z półkulą prawą). W miarę zaawansowania czytania coraz ważniejsze stają się wskazówki językowe i świadomość językowa. Następuje w związku z tym zmiana dominacji półkuli prawej na lewą w procesie czytania. O dysleksji typu P mówimy, kiedy dziecko zatrzymuje się na etapie korzystania ze wskazówek wzrokowych, głoskowania i sylabizowania przy małej ilości popełnianych błędów. Dysleksja typu L polega na tym, że dziecko zbyt szybko zaczyna stosować strategie lingwistyczne, co skutkuje popełnianiem wielu błędów podczas szybkiego czytania.

W koncepcji lingwistycznej dysleksji podkreśla się rolę słuchu fonemowego oraz przede wszystkim świadomości fonologicznej już na wczesnych etapach czytania. Świadomość fonologiczna przejawia się już u dzieci w wieku przedszkolnym w umiejętnościach dzielenia słowa na sylaby, wskazywania rymów oraz słów o podobnym nagłosie. Wielu badaczy, m. in. Krasowicz-Kupis²¹ uważa, że dysfunkcje w tych obszarach są głównym patomechanizmem w powstawaniu dysleksji rozwojowej. Może wiązać się to z deficytem wielkokomórkowym w obrębie systemu słuchowego, który powoduje utrudnienia w identyfikacji krótko trwających elementów mowy.

Przedstawiając hipotezę mózdkową należy odwołać się do głównych funkcji tego organu, do których należą koordynacja ruchowa, utrzymanie równowagi, integracja informacji zmysłowych, automatyzacja czynności. U dzieci z dysleksją zaobserwowano zmniejszoną automatyzację podstawowych czynności motorycznych i poznawczych.²² Badania, przy pomocy pozytonowej emisyjnej tomografii komputerowej (PET), przynoszą zaskakujące doniesienia, iż pobudzenie mózdku u osób z dysleksją było prawie o 90% mniejsze niż w grupie kontrolnej, co wskazuje na niezaangażowanie tego organu w proces automatyzacji.²³

5. Terapia dysleksji rozwojowej w kontekście nauczania języków obcych

Symptomy dysleksji rozwojowej pojawiają się już na wczesnych etapach edukacji, mogą się nasilać lub zmniejszać, a także pozostawać problemem na całe życie. Na etapie nauczania ponadpodstawowego (w tym gimnazjalnego) często ci uczniowie uzyskują oceny niższe w stosunku do swoich możliwości oraz nakładu pracy. Jak podkreśla Bogdanowicz²⁴ każdy uczeń ma inną konstelację objawów, np. może posiadać zaburzenia funkcji językowych, które utrudniają mu uczenie się języków obcych, a nie jest to przeszkodą w nauce geometrii czy geografii z powodu dobrego rozwoju funkcji wzrokowo-przestrzennych. W nauce języków obcych, co stanowi główny temat tego artykułu, osoby z dysleksją rozwojową będą

¹⁹ Ibidem, s. 71-71

²⁰ J. Robertson, D. Bakker, *Model równowagi półkulowej i dysleksja*. (w:) Reid, Wearmouth (red.) *Dysleksja. Teoria i praktyka*. Gdańsk 2008, s. 141-162

²¹ G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*. Warszawa 2008, s. 109-129

²² R. Nicolson, A. Fawcett, P. Dean, *Developmental dyslexia: The cerebellar deficit hypothesis*, "Trends in Neurological Sciences". 2001, s. 24

²³ M. Lipowska, *Dysleksja i ADHD. Współwystępujące...*, op. cit., s. 75

²⁴ M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń...*, op. cit., s. 53-54

miały takie problemy, jak:

- trudności z poprawnym pisaniem pomimo dobrych wypowiedzi ustnych;
- trudności z budowaniem wypowiedzi słownych;
- trudności z zapamiętywaniem słówek;
- trudności z odróżnianiem podobnych wyrazów;
- nieprawidłowa wymowa;
- trudności z rozumieniem i zapamiętywaniem tekstu mówionego lub nagranego na taśmę;
- kłopoty z zapisem wyrazów w poprawnej formie gramatycznej.²⁵

Usprawnieniu funkcjonowania ucznia w szkole służą wskazówki, jakie otrzymują nauczyciele po badaniu ucznia w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Opinia z poradni jest ważnym dokumentem, zobowiązującym nauczycieli do podjęcia konkretnych działań (Rozporządzenie MENIS z dnia 21 marca 2001 DzU z 2001 r., nr29, poz.323). Zazwyczaj w opinii sugeruje się nauczycielom języka obcego, aby zmniejszyli ilość materiału do nauczania się w określonym przedziale czasowym, dawali więcej czasu na np. przygotowanie pracy pisemnej, oceniali głównie na podstawie odpowiedzi ustnych, nie brali pod uwagę błędów w zapisie, jeżeli treść, kompozycja i struktura gramatyczna są poprawne. Dyrektorowi przysługuje również prawo do zwolnienia ucznia z głęboką dysleksją rozwojową z nauki drugiego języka obcego.²⁶

Trafnie postawiona diagnoza jest również punktem wyjścia do podjęcia oddziaływań terapeutycznych. W przypadku dysleksji rozwojowej ugruntowaną metodą terapeutyczną jest metoda polisensorycznego uczenia się, które w zaangażowane jest wiele zmysłów, takich jak wzrok, słuch, dotyk oraz integracja w tym zakresie. Bogdanowicz²⁷ uważa, że metoda polisensoryczna ma kluczowe znaczenie w uczeniu się języków obcych. Ułatwia ona uczenie się słówek, kiedy uczniowie wymawiają je głośno i piszą, wyśpiewują je i chodzą, wyobrażają je sobie i piszą w powietrzu. Jest dla nich również efektywne uczenie się w naturalnym środowisku językowym, np. na obozie językowym. Korzyści z takiego wyjazdu można przyrównać do rocznej, a nawet dwuletniej nauki w szkole. Aby wszystkie oddziaływania odniosły pożądany skutek ważne jest również nastawienie samego ucznia, jego motywacja, aby mimo trudności dążyć do opanowania języka obcego.

6. Charakterystyka motywacji

W celu podjęcia rozważań na temat motywacji młodzieży gimnazjalnej do nauki języka angielskiego warto w pierwszej kolejności przybliżyć najważniejsze poglądy i teorie dotyczące motywacji.

Terminy motyw i motywacja używane są często zamiennie. Termin „motyw” pochodzi od łacińskiego słowa *movere*, co oznacza: poruszać, popychać, oznacza wszystkie czynniki, które spowodowały czyjeś działanie.

Wiedza o motywach opiera się w dużej mierze na badaniach eksperymentalnych przeprowadzonych na zwierzętach. Na podstawie tych badań stwierdzono, iż zachowanie zarówno u zwierząt, jak i u ludzi może być

²⁵ Ibidem, s. 54

²⁶ Ibidem, s. 92-93

²⁷ Ibidem, s. 94

polimotywacyjne. Oznacza to, że dane działanie mogło zostać wywołane przez kilka motywów, które mogą być nawet sprzeczne ze sobą.

Rozpatrując kwestię motywu warto uwzględnić jego natężenie. Bowiern od stopnia jego natężenia zależy efektywność działania. Badania prowadzone przez Obuchowskiego wykazały, że najlepszy efekt działania występuje, gdy stopień natężenia motywu jest średni. Zbyt wysokie lub zbyt niskie natężenie może powodować, iż sprawność wykonania danej czynności jest obniżona.²⁸

W psychologii istnieje wiele definicji motywu. Obuchowski dokonał zestawienia najbardziej popularnych poglądów. Są to między innymi poglądy H.R. English, który pisze, iż motywem można nazwać „to co ktoś świadomie określa jako podstawę swego zachowania”. Z kolei N. Cameron podaje, że: „w praktyce nazywamy motywem jakiegokolwiek czynnik, który wydaje się szczególnie znaczący we wzbudzeniu danej potrzeby – sekwencji działań i określeniu jej przebiegu oraz wyniku”. Natomiast B. Tiejłow definiuje motyw jako: „to, co pobudza człowieka do postawienia sobie takich lub innych celów (mogą to być uczucia, zainteresowania, przekonania i światopogląd)”. Zdaniem J. P. Guilforda: „Motywem jest każdy określony wewnętrzny czynnik lub stan, który prowadzi do rozpoczęcia i podtrzymania aktywności”. Według E. R. Hilgard motywem może być „każdy stan organizmu, który ma wpływ na jego gotowość do rozpoczęcia lub kontynuowania określonej sekwencji zachowań”. Zaś A. Lewicki określa motyw jako „proces psychiczny, który wewnętrznie popycha nas do postawienia sobie celu i przyjęcia odpowiednich środków działania”.²⁹

Obuchowski zauważa też, że często nie dokonuje się rozróżnienia pomiędzy motywem a motywacją, używając jedynie terminu motywacja, które definiuje jako „coś co powoduje, że osobnik jest «raczej aktywny niż nieaktywny» lub coś co powoduje, że jedna forma aktywności dominuje nad drugą”.³⁰

Motyw kreuje poczucie sensu podejmowanego działania. Ponadto ma wpływ na zmianę decyzji jednostki w trakcie dążenia do wyznaczonego celu. Pełni zatem funkcję regulacyjną. Polega to „na dostosowaniu form czynności do zmiennych wymagań sytuacji, tak aby mógł zostać zrealizowany określony standard, założony stan rzeczy”.³¹

7. Rola motywacji w procesie uczenia się

O motywacji ucznia do nauki szkolnej J. Brophy mówi, że pojęcie to stosowane jest „do wyjaśnienia, do jakiego stopnia uczniowie poświęcają uwagę i wysiłek na rozmaite przedsięwzięcia pożądane przez ich nauczycieli. Motywacja dotyczy subiektywnych doznań ucznia, zwłaszcza jego chęci angażowania się w lekcję i czynności uczenia się oraz powodów takiego zaangażowania”.³²

W psychologii motywacji istnieje rozróżnienie pomiędzy motywacją zewnętrzną i wewnętrzną. Po raz pierwszy owego podziału dokonał belgijski psycholog Albert Michotte.³³ Motywacja zewnętrzna do podjęcia działania oparta

²⁸ K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa 1983, s. 22

²⁹ Ibidem, s. 30-31

³⁰ Ibidem, s. 32

³¹ K. Obuchowski, *Psychologia...*, op. cit., s. 34

³² J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa 2004, s. 17

³³ A. Michotte, *Etude expérimentale sur le choix volontaire et ses antécédents, immédiats*. (w:) L. Niebrzydowski *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa 1972, s. 25

jest głównie na aspektach niezależnych od jednostki, głównie na stosowaniu kar i nagród. W Słowniku Psychologicznym znaleźć można następującą definicję motywacji zewnętrznej: „jest to tendencja do podejmowania i kontynuowania działań ze względu na pewne konsekwencje, do których one prowadzą (uzyskanie nagrody lub innej uchwytnej korzyści)”. Motywacja wewnętrzna jest natomiast „tendencją do podejmowania i kontynuowania działania ze względu na jego treść. Cechą określającą motywację wewnętrzną jest ciekawość, czynnikami motywującymi są właściwości będące wynikiem wzajemnego porównywania bodźców docierających do jednostki aktualnie bądź zakodowanych w strukturach pamięciowych: wieloznaczność, niewyraźność, nowość, złożoność, dziwność, niezgodność.³⁴

8.Znaczenie motywacji zewnętrznej i wewnętrznej w uczeniu się szkolnym

Do składników motywacji zewnętrznej w procesie uczenia się Leon Niebrzydowski zaliczył: osobowość nauczyciela, nagrody, kary, oceny oraz sytuację rodzinną ucznia. Do motywacji wewnętrznej zaś takie czynniki jak: potrzeby, zainteresowania, ambicje, plany i dążenia na przyszłość oraz cele i ideały.³⁵ Poniżej omówione zostaną najważniejsze składniki motywacji zewnętrznej i wewnętrznej, które zostały poddane badaniu w grupie młodzieży gimnazjalnej.

8.1. Motywacja zewnętrzna

Spośród najważniejszych aspektów motywacji zewnętrznej, na potrzeby przeprowadzonego badania empirycznego, wyróżnione zostały: rola nauczyciela, ocena szkolna, kary i nagrody, sytuacja rodzinna ucznia.

Rola nauczyciela

Mówiąc o motywacji zewnętrznej w kontekście nauki szkolnej, nie sposób ominąć roli nauczyciela. Jest on bowiem poprzez różne metody nauczania, stosowanie kar i nagród jest czynnikiem tak silnie oddziałującym, że niekiedy decyduje on o podejściu ucznia do przedmiotu.³⁶

Zwłaszcza w młodszych klasach uczniowie często utożsamiają przedmiot nauczania z nauczycielem. Jeśli nauczyciel jest lubiany, wówczas także obraz wykładanego przez niego przedmiotu jest równie pozytywny. Uczeń często zabiega o dobrą opinię, akceptację i sympatię nauczyciela, a kiedy ją odczuwa, podchodzi do nauki z zapałem, poszerza swoją wiedzę poprzez uczestnictwo w kółkach zainteresowań.³⁷

Opinie uczniów o nauczycielu zmieniają się wraz z dorastaniem. To znaczy, że im dzieci są starsze, tym bardziej stają się krytyczne i tym większe są ich oczekiwania wobec nauczyciela.³⁸

Ocena szkolna

Ocena szkolna jest kolejnym istotnym czynnikiem aktywizującym uczenie się. Jak wynika z przeprowadzonych przez L. Niebrzydowskiego badań na temat

³⁴ W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*. Warszawa 1985

³⁵ L. Niebrzydowski, *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa 1972, s. 60

³⁶ Ibidem, s. 61

³⁷ Ibidem, s. 61-63

³⁸ Ibidem, s. 69-76

wpływu motywacji na efektywność uczenia się dzieci w wieku 11-14 lat, motywem do nauki jest dwa razy częściej dążenie do uniknięcia oceny niedostatecznej niż możliwość zdobycia oceny dobrej lub bardzo dobrej. Sytuację tę tłumaczyć może strach przed karą.³⁹

Kara

Kara wywołuje u dziecka strach, ból, wstyd, a także upokorzenie. Kara może być uzasadniona, jeśli występuje ona w postaci „dezaprobaty, upomnienia, ograniczenia uprawnień lub pozbawienia chwilowej przyjemności”.⁴⁰

Jedną z form negatywnej motywacji jest przymus. Praktyka pokazuje, że mimo, iż strach przed karą przynosi pożądany efekt, tj. sprawia, że uczeń zaczyna uczyć się, nie jest to jednak forma przynosząca długofalowy skutek. Z chwilą, gdy groźba kary mija, dziecko przestaje się uczyć.⁴¹

Nagroda

O tym, że otrzymanie nagrody jest bodźcem motywacyjnym, przekonanych jest wielu psychologów. H. C. Lindgren uważa, że „ludzie łatwiej uczą się tego, za co są nagradzani”.⁴² Nagroda może mieć postać „zmaterializowaną” lub „słowno-idealną” (np. pochwała, gest aprobaty). Nagroda pobudza uczniów do wysiłku twórczego, jednakże zbyt często i nieumiejętnie stosowana nie przynosi pożądanego rezultatu, gdyż powszechnie i przestaje być czymś wyjątkowym.⁴³

Sytuacja rodzinna ucznia

Rola środowiska rodzinnego jest ogromna w kształtowaniu się postawy dziecka wobec szkoły. H. Roth podkreśla, że bardzo ważne jest oparcie się ucznia na motywacji rodziców.⁴⁴ Dziecko cechuje postawa pozytywna, jeśli taki jest stosunek rodziców do szkoły i nauki szkolnej. Ma ono poczucie, że zdobyta przez nie wiedza jest bardzo cenna, gdy jego rodzice potrafią wytworzyć atmosferę zachęcającą dziecko do nauki.

Badania potwierdziły, że dzieciom osiągającym wysokie rezultaty w nauce rodzice poświęcili wystarczająco dużo uwagi. Jednym z istotnych motywów uczenia się dzieci jest pragnienie przypodobania się rodzicom lub chęć nie sprawiania im zawodu.⁴⁵

8.2. Motywacja wewnętrzna

O motywacji wewnętrznej mówi między innymi teoria autodeterminacji, której autorami są Deci i Ryan. Ich zdaniem człowiek jest umotywowany wówczas, gdy podejmuje działania ukierunkowane na cel wcześniej zamierzony. Działania te mogą być motywowane przez czynniki zewnętrzne bądź wewnętrzne. Do tych ostatnich Deci i Ryan zaliczają ciekawość, postawę badawczą, spontaniczność, zainteresowanie otoczeniem. Czynniki te skłaniają jednostkę do zachowania autodeterminowanego, tj. działania motywowanego osobistym, swobodnym wyborem pochodzącym z wewnętrznej pragnienia, nie zaś na skutek nacisków

³⁹ Ibidem, s. 83-88

⁴⁰ Ibidem, s. 96

⁴¹ Ibidem, s. 100

⁴² H. C. Lindgren, *Psychologia wychowawcza w szkole*, (w:) L. Niebrzydowski *Wpływ...*, op. cit., s. 108

⁴³ L. Niebrzydowski, *Wpływ...*, op. cit., s. 102-103

⁴⁴ H. Roth, *Pädagogische...*, op. cit., s. 254 (w:) L. Niebrzydowski *Wpływ...*, op. cit., s. 111

⁴⁵ L. Niebrzydowski *Wpływ...*, op. cit., s. 114-119

z zewnątrz.⁴⁶ Według powyższej teorii otoczenie oddziałuje na motywację wewnętrzną człowieka, jeśli zaspokaja ono trzy jego potrzeby psychiczne: kompetencji, autonomii oraz włączenia. Pierwsza z nich to potrzeba manipulowania środowiskiem oraz kontrolowania go. Kolejną jest możliwość samodecydowania. Zaś ostatnią jest potrzeba afiliacji, tj. poczucie bycia związanym ze społeczeństwem i utrzymywania kontaktów z jego członkami.⁴⁷ W przypadku uczniów możemy mówić o motywowaniu wewnętrznym przez środowisko szkolne oraz o zaspokajaniu potrzeb własnej ingerencji w kształtowanie środowiska, samostanowienia o sobie oraz poczucia przynależności do społeczności szkolnej.

Motywacja wewnętrzna w rozumieniu Leona Niebrzydowskiego, są to „pragnienia powstałe pod wpływem wewnętrznych stanów, wyrażające się w czynnym dążeniu do działania”.⁴⁸

Wśród elementów, które autor zaliczył do motywacji wewnętrznej, są:

- bezinteresowna potrzeba zdobywania i rozumienia wiedzy;
- zainteresowanie nauką szkolną;
- ambicje;
- plany i dążenia życiowe;
- przekonanie uczniów o praktycznej przydatności zdobywanej wiedzy.⁴⁹

O tym, że oprócz bodźców zewnętrznych istnieją jeszcze inne czynniki, które popychają nas do zdobywania wiedzy, świadczy choćby teoria potrzeb A. Masłowa, w której autor, pośród wielu innych potrzeb, wymienia pragnienie wiedzy i rozumienia.⁵⁰

Ponadto, H. A. Murray zakłada również istnienie takich potrzeb psychicznych, jak potrzeba poznawcza, tworzenia czy wyczynu.⁵¹

Aby dążenie poznawcze zaistniało, jednostka musi dostrzegać jego celowość lub odczuwać pragnienie uczenia się. Potwierdzeniem tej tezy jest „prawo gotowości”, którego autorem jest E. L. Thorndike. Zgodnie z nim, jedynie postawa będąca wyrazem emocjonalnego i fizycznego pragnienia zdobywania wiedzy przynosi pożądane rezultaty.⁵²

L. Niebrzydowski wnioskuje, że tylko wtedy, gdy nauka szkolna zaspokaja potrzeby poznawcze, charakterystyczne dla danego okresu rozwojowego, stymuluje ona naturalną chęć uczenia się.⁵³

Ciekawość pobudzana jest przez element zaskoczenia. Zaskoczenie zaś wywołuje nowość. Poznawanie rzeczy nowych z kolei powoduje przyjemność, a tym samym dobre samopoczucie.⁵⁴ Dlatego istotne jest, by nauczyciel umożliwił przeżywanie przyjemności płynącej z uczenia się w takim stopniu, by motywowało to uczniów do chętnego pogłębiania swojej wiedzy.

⁴⁶ E. Deci, R. Ryan, *A motivational approach to self: Integration in personality*, “Nebraska Symposium on Motivation”, t. 38, *Perspectives*, s. 237-288

⁴⁷ J. Brophy, *Motywowanie...*, op. cit., s. 21

⁴⁸ L. Niebrzydowski, *Wpływ...*, op. cit., s. 122

⁴⁹ Ibidem, s. 122

⁵⁰ A.H. Masło (w:) *Motywacja i osobowość*. Warszawa 1990, s. 88-92

⁵¹ H.A. Murray, *Explorations in personality*. (w:) S. Siek *Struktura osobowości*. Warszawa 1986, s. 141

⁵² L. Niebrzydowski, *Wpływ...*, op. cit., s. 130-131

⁵³ Ibidem, s. 132

⁵⁴ E.J. Murray, *Motywacja...*, op. cit., s. 140

Zainteresowanie

S. Szuman, według którego zainteresowanie jest wyrazem naturalnej potrzeby psychicznej człowieka, pobudza go do rozwijania swoich zdolności i poszerzania wiedzy.⁵⁵

Jak wynika z podań S. Baley, w okresie między 12 a 18 rokiem życia krystalizują się zainteresowania.⁵⁶ Okres ten charakteryzuje się wzrostem „zdolności rozumowania i abstrakcyjno-teoretycznego myślenia. Procesy myślowe nabierają charakteru samodzielnego i wartościującego”.⁵⁷ Jest on bardzo ważny, gdyż na tym etapie rozwoju formują się zainteresowania określonymi przedmiotami szkolnymi.

Autor rozróżnił także dwa rodzaje zainteresowań: zainteresowania bezpośrednie oraz pośrednie. Pierwsze z nich kierują się wyłącznie na uczenie poszczególnych przedmiotów. Te drugie zaś, na uświadomieniu sobie przydatności a także korzyści materialnych z nauki wpływających.⁵⁸

Ambicja

Ambicja jest także ważnym czynnikiem sterującym zachowaniem człowieka. W pojęciu J. Pietera jest to w mniejszym lub większym stopniu permanentne dążenie jednostki ukierunkowane na zdobycie wysokiego uznania dla własnej osoby ze strony innych ludzi.⁵⁹ Dążenie to ma ścisły związek z tym, co J. Reykowski określa mianem „potrzeby osiągnięć”.

Działanie na każdym polu oceniane jest podług określonej „skali doskonałości”. Dziecko jest chwalone lub strofowane zależnie od poziomu wykonania zadania, co w następstwie rzutuje na jego własną miarę doskonałości. W wyniku tych działań powstaje pewne ogólne nastawienie, które Reykowski nazywa „nastawieniem na zdobywanie sukcesów”. Jest to mechanizm psychologiczny nazywany „potrzebą osiągnięć”, które cechuje nastawienie na czynność osiągania sukcesów. Dla człowieka motywowanego tą potrzebą, miarą sukcesu nie jest cel sam w sobie, lecz fakt osiągnięcia go.⁶⁰

Charakterystyczną cechą ambicji jest chęć bycia zauważonym. Niebrzydowski wyróżnił trzy typy zachowań o podłożu potrzeby osiągnięć. Pierwszemu z nich nadał miano „zdrowej ambicji”, czyli chęci wykazania prawdziwych możliwości. Uczniowie z taką ambicją są sumienni w wykonywaniu obowiązków, zazwyczaj przygotowani do lekcji, potrafią odpowiedzieć na pytania stawiane przez nauczyciela, choć nie wrywają się do odpowiedzi i na ogół nie zabiegają o zwrócenie na siebie uwagi otoczenia. Mają oni także wiarę we własne możliwości i odporni są na ewentualne niepowodzenia. Swoje możliwości pokazują zaś poprzez czyny, a nie słowa.

Drugi typ można by nazwać przerostem ambicji. Człowiek, który kieruje się taką ambicją, pragnie wyróżnić się za wszelką cenę, pomimo iż jest to ponad jego rzeczywiste możliwości. Uczeń przejawiający tego typu ambicję uczy się dobrze,

⁵⁵ S. Szuman, *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego*. (w:) L. Niebrzydowski, *Wpływ...*, op. cit., s. 137

⁵⁶ S. Baley, *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka*. (w:) L. Niebrzydowski... op. cit., s. 142

⁵⁷ Ibidem, s. 141-142

⁵⁸ L. Niebrzydowski, *Wpływ...*, op. cit., s. 142

⁵⁹ J. Pieter, *Psychologia uczenia się*. (w:) L. Niebrzydowski... op. cit., s. 155

⁶⁰ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa 1982, s. 181-185

jednak stopnie, które zdobywa, nie satysfakcjonują go. Dlatego dąży do bycia zauważonym wszelkimi dostępnymi mu środkami, w tym poprzez agresję.

Ostatni rodzaj autor nazywa „ambicją obniżoną”, która przejawia się w wyborze zadań poniżej możliwości jednostki.⁶¹ Dlatego uczniom charakteryzującym się takimi zachowaniami jest szczególnie trudno odnosić sukcesy w nauce. Uczniowie ci wolą nie podejmować żadnych zadań, które mogłyby ich skompromitować, choć przy odrobinie wiary w siebie mogliby im sprostać. W zachowaniu ich zauważa się nieśmiałość, a czasem bojaźliwość, która może wynikać z kompleksu niższości.⁶²

Plany i dążenia życiowe uczniów

Plany życiowe uczniów kształtują się pod wpływem wielu czynników, takich jak: rodzina, rówieśnicy, nauczyciele, a także literatura, środki masowego przekazu i inne. Plany te motywują też uczniów do nauki. Oprócz zewnętrznych bodźców, znaczącą rolę w formułowaniu się planów są marzenia i dziecięce (lub młodzieńcze) pragnienia, które określane są przez wielu psychologów mianem aspiracji. Aspiracje są to nadzieje na powodzenie w urzeczywistnieniu określonych zamierzeń lub planów.⁶³

Leon Niebrzydowski wyróżnił trzy znaczące punkty w życiu młodego człowieka, które pokazują stopniowy rozwój i ukierunkowanie się jego planów i dążeń życiowych jako motywów uczenia się. Pierwszym punktem jest okres pierwszej klasy szkoły podstawowej. Potrzeba uczenia się u dzieci w tym wieku nie jest jeszcze sprecyzowana. Dzieci uczą się najczęściej dlatego, że taki jest wymóg rodziców, nie zastanawiając się bliżej nad tym. Dopiero w okresie między 14 a 15 rokiem życia, młodzież zaczyna on myśleć o przyszłości realnie. Adolescent jest już świadomy tego, że wkrótce będzie musiał podjąć decyzję o kierunku dalszego kształcenia. W wyborze tym jednak najczęściej pomagają mu rodzice, gdyż na tym etapie większość uczniów nie ma jeszcze do końca określonych planów. Trzeci zaś okres, to ostatnia klasa szkoły średniej. Jest to okres decydujący dla wyboru dalszej drogi kształcenia. Młodzież w tym wieku jest najbardziej świadoma swoich planów życiowych.⁶⁴

Na podstawie badań przeprowadzonych przez autora, którymi objęci zostali uczniowie w wieku 11-14 lat, stwierdzono, że ich plany życiowe oscylują wokół dwóch zasadniczych kierunków: dążeń społecznych (38%) oraz dążeń typu egoistycznego (45%). Grupa pierwsza uzależniała od tych dążeń swój sukces i szanse życiowe. Uczniowie ci patrzyli na życie w sposób realny, a ich plany były zgodne z ich możliwościami umysłowymi lub ekonomiczno-społecznymi. Drugą grupę cechowała zaś duża doza marzycielstwa nie mającego pokrycia w ich rzeczywistych zdolnościach i zainteresowaniach.⁶⁵

Niebrzydowski podkreśla, że bez względu na typ celu, jakim młodzi ludzie kierowali się, 70% uczniów zgodnych było co do wartości zdobywania wykształcenia. Ich zadaniem tylko człowiek mający kwalifikacje i będący przydatny dla społeczeństwa, może cieszyć się jego uznaniem.

⁶¹ L. Niebrzydowski, *Wpływ...*, op. cit., s. 156

⁶² Ibidem, s. 156-160

⁶³ Ibidem, s. 167

⁶⁴ Ibidem, s. 168

⁶⁵ Ibidem, s. 171-175

Przekonanie uczniów o celowości zdobywania wiedzy

Zgodnie z opisaną wcześniej teorią, jednostka musi dostrzegać celowość przedmiotu nauki, aby podjąć działania poznawcze. Innymi słowy, uczeń będzie odczuwał potrzebę uczenia się w szczególności tych przedmiotów, które uznaje za ogólnie przydatne w życiu.

Jak wynika z analizy prac pisemnych wyżej wspomnianych badanych, znalazły się też tam opinie uczniów, którzy podkreślali, że tylko wiedza przydatna bezpośrednio w ich życiu stanowi dla nich wartość, wszystkie inne przedmioty szkolne zaś za bezużyteczne. Autor nazwał ten motyw „użytkowo-praktycznym”.⁶⁶

9. Metodologia badań

Przedmiotem badań jest nauka języka angielskiego uczniów z dysleksją klas trzecich gimnazjum. Celem badań jest poznanie struktury motywacji do nauki języka angielskiego uczniów z dysleksją. Jako problem badawczy przyjęto zaś pytanie: Jakimi komponentami motywacji zewnętrznej i wewnętrznej kierują się uczniowie dyslektyczni w nauce języka angielskiego w porównaniu z grupą kontrolną?

Jako teren badań przyjęto tu Gimnazjum Nr 13 w Gdańsku Brzeźnie oraz Gimnazjum Nr 18 w Gdańsku Zaspie. Zastosowano tu dobór celowy: młodzież z opinią o dysleksji rozwojowej klas trzecich szkoły gimnazjalnej.

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety. Narzędziem zaś jest kwestionariusz ankiety.

9.1. Charakterystyka grup

Grupa dyslektyczna

Badaniami została objęta młodzież z dysleksją klas trzecich Gimnazjum nr 13 w Gdańsku Brzeźnie oraz Gimnazjum nr 18 w Gdańsku Zaspie. Wśród badanych dyslektyków było ogółem 30 osób, w tym 15 dziewcząt i 15 chłopców w wieku 15-16 lat.

Grupa kontrolna

Grupa ta pochodziła z wymienionych wyżej szkół, była dobrana proporcjonalnie z osób bez dysleksji.

10. Analiza wyników

Przeprowadzone badania pokazały, że młodzież gimnazjalna, dyslektyczna i niedyslektyczna, w nauce języka angielskiego kieruje się zarówno motywami zewnętrznymi, jak i wewnętrznymi. Wśród wymienionych przez obydwie grupy komponentów motywacji zewnętrznej znalazły się:

- ocena szkolna;
- certyfikat FCE;
- wymagania rodziców;
- osoba nauczyciela;
- lęk przed drugorocznością;
- metody stosowane przez nauczyciela;
- Atmosfera panująca podczas lekcji języka angielskiego.

⁶⁶ Ibidem, s. 184-185

Wyróżnione przez obydwie grupy motywy wewnętrzne to:

- przydatność języka angielskiego w uzyskaniu pracy;
- pragnienie wyjazdu za granicę;
- potrzeba rozwoju;
- przyjemność płynąca z nauki czegoś nowego;
- ambicjonalne pragnienie podwyższania swoich umiejętności językowych;
- łatwość w przyswajaniu tego języka;
- pragnienie dostania się do klasy o profilu z rozszerzonym językiem angielskim;
- rywalizacja między rówieśnikami;
- zainteresowanie przedmiotem.

Wymienione wyżej czynniki potwierdzają tezę L. Niebrzydowskiego, zgodnie z którą uczenie się, tak jak każdy inny rodzaj zachowania, jest „wypadkową wielu bodźców zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. (...) Dopiero w zetknięciu się obydwu tych sił – wewnętrznej i zewnętrznej – wystąpić może aktywne i prawidłowe działanie zapewniające pożądaną przebieg procesu uczenia się.”⁶⁷

10.1. Motywy zewnętrzne

Wśród czynników zewnętrznych najważniejszą rolę dla uczniów z dysleksją, jak i bez dysleksji, jak się zdaje odgrywa ocena szkolna oraz pragnienie uzyskania certyfikatu potwierdzającego osiągnięcia sprawności językowej na poziomie FCE lub wyższym.

Oba motywy (ocena szkolna i międzynarodowy certyfikat językowy) okazały się bardzo ważne w obu badanych grupach. W grupie dyslektycznej 67% ankietowanych, a w grupie kontrolnej 70%, uznało tę przesłankę za ważny powód do nauki języka obcego.

Uwzględniając podejście polimotywacyjne można wysunąć wniosek, że wbrew pozorom młodzież obu tych grup nie uczy się jedynie dla oceny. Powyższą informację można połączyć z motywacją wewnętrzną. Najprawdopodobniej ocena jest tylko środkiem potrzebnym do uzyskania postawionego sobie celu – motywacji wewnętrznej. Celem pośrednim tym w przypadku może być uzyskanie wysokiej średniej na świadectwie końcowym, co w rezultacie umożliwi dostanie się do wybranej szkoły średniej, a w dalszej kolejności zwiększenie szans na dobrze płatną pracę. Realizacji tego celu pomóc może również uzyskanie certyfikatu językowego traktowanego jako narzędzie do realizacji planów życiowych.

Wymagania rodziców także odgrywają znaczącą rolę motywującą w nauce języka angielskiego. W grupie osób z dysleksją motywację do nauki języka uwarunkowaną sytuacją rodzinną wyraziło 53% ankietowanych, natomiast w grupie kontrolnej odsetek ten wynosił 43%.

Znaczącą rolę dla młodzieży obu grup odgrywa także nauczyciel – 30% ankietowanych z grupy z dysleksją i 37% z grupy kontrolnej przyznało, iż motywacją do nauki języka jest:

- sympatia do nauczyciela;
- metody nauczania stosowane przez nauczyciela;
- budowana przez nauczyciela atmosfera podczas lekcji językowych.

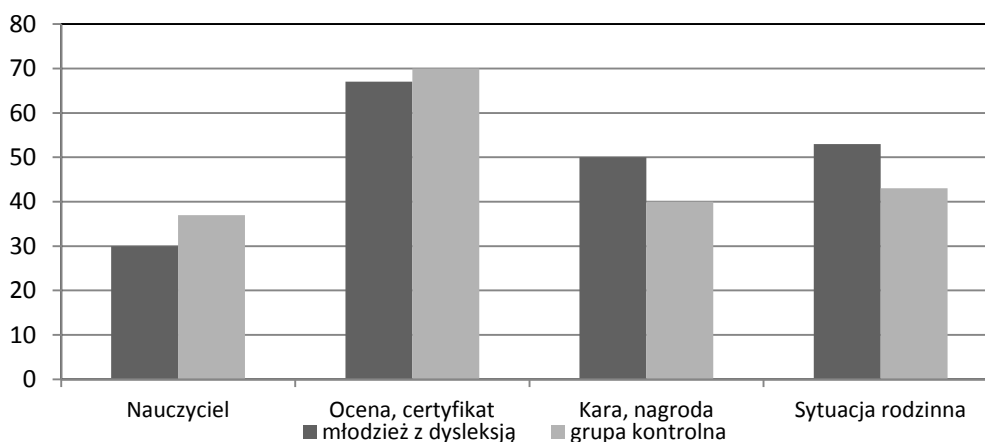
⁶⁷ Ibidem, s. 135-136

Wśród wypowiedzi ankietowanych na pytania otwarte dotyczące roli nauczyciela w kształtowaniu motywacji do nauki, przeważały odpowiedzi typu: „Lubię lekcje, ponieważ mamy wesołego, dobrze uczącego nauczyciela”, „Podoba mi się forma zajęć i mam dobre relacje z nauczycielem”, „Nauczyciel prowadzący jest doskonały w swoim fachu i potrafi uczyć”.

Czynnikiem motywującym, który wiąże się z osobą nauczyciela, jest system metod przez niego stosowanych, w tym również repertuar kar i nagród. Wśród najczęściej wymienianych kar uczniowie wymieniają możliwość braku klasyfikacji do następnej klasy. Motywem do nauki jest więc również lęk przed drugorocznością. Obawa ta dotyczy 50% osób z dysleksją i 40% osób bez dysleksji.

Wszystkie wyżej wymienione motywy występujące u obu badanych grup zostały dla lepszego zobrazowania przedstawione na Rysunku 1.

Rysunek nr 1: Rozkład motywów zewnętrznych w grupie młodzieży z dysleksją i w grupie kontrolnej



Źródło: opracowanie własne

10.2. Motywy wewnętrzne

Najważniejszym komponentem motywacji wewnętrznej w obu tych grupach (100% w każdej) okazała się przydatność tego języka w uzyskaniu dobrej pracy w przyszłości. Jest to dowód na przekonanie młodzieży o celowości zdobywania wiedzy.

Jedna osób, na pytanie, dlaczego lubi uczyć się języka angielskiego, odpowiedziała następująco: „Ponieważ język zawsze może przydać się w życiu. Języki, a w szczególności język angielski jest potrzebny do pracy. Pracodawcy na rozmowie kwalifikacyjnej pytają o znajomość języków”. Inne odpowiedzi sugerowały, że: „Angielski to podstawa, by dostać pracę, więc mam motywację, by się go uczyć”, „Język obcy będzie mi potrzebny w dorosłym życiu (zwłaszcza w karierze zawodowej)”.

Świadomość możliwości wykorzystania języka angielskiego do realizacji planów i dążeń życiowych jest kolejnym ważnym motywem do nauki wśród młodzieży gimnazjalnej. Obie grupy uzyskały w tej kategorii 70% odpowiedzi

pozytywnych. Tego typu motywację potwierdzają również opisywane przez respondentów marzenia i plany życiowe. Jedna z osób pisze, że chciałaby: „dostać się do dobrego liceum, zdać dobrze maturę, dostać się i ukończyć dobrze studia, mieć satysfakcjonującą pracę”. Badane grupy, w równym stopniu, wyraziły pragnienie dostania się do klasy o profilu z rozszerzonym językiem angielskim, po ukończeniu gimnazjum. Pośród wypowiedzi w ramach omawianego aspektu znalazły się również wypowiedzi sugerujące, iż bardziej istotnym motywem dla dyslektyków i niedyslektyków był wyjazd za granicę, w szczególności przydatność języka angielskiego w porozumiewaniu się z obcokrajowcami, a także w nawiązywaniu nowych znajomości.

Kolejnym, stosunkowo częstym w obu grupach, komponentem motywacji wewnętrznej, zarówno dla dyslektyków (27%), jak i niedyslektyków (33%), była ambicja rozumiana jako pragnienie doskonalenia swoich umiejętności, a jednocześnie jako chęć zaimponowania rówieśnikom.

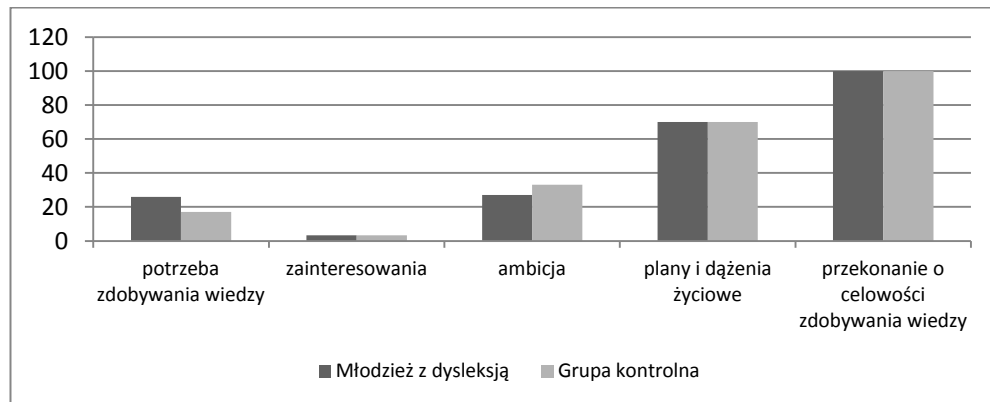
Analizowane wypowiedzi uczniów sugerują również, że ważnym elementem motywacji do nauki języka angielskiego u dyslektyków była też potrzeba rozwoju, doskonalenia posiadanych już umiejętności porozumiewania się i płynnego posługiwania językiem angielskim, a także przyjemność płynąca z uczenia się i poznawania tego, co nowe (26%).

Zaskoczeniem może być fakt, że motyw ten wystąpił z większym nasileniem w grupie dyslektycznej. W grupie kontrolnej tego rodzaju motywację wewnętrzną wymieniło tylko 17% ankietowanych.

Deklarowane przez uczniów obu tych grup zainteresowanie językiem angielskim, w tym kulturą krajów angielskiego obszaru językowego nie było jednak motywem wymienianym przez młodzież gimnazjalną jako ten, którym kierują się w nauce przedmiotu. O zainteresowaniu jako bodźcu pobudzającym do nauki pisała tylko jedna osoba w każdej z tych grup (po 3,3%).

Poniższy wykres przedstawia zestawienie omówionych motywów wewnętrznych w obu badanych grupach.

Rysunek nr 2: Rozkład motywów wewnętrznych w grupie młodzieży z dysleksją i w grupie kontrolnej.



Źródło: opracowanie własne.

11. Wyniki dodatkowe – analiza trudności w nauce osób z dysleksją

Wielu ankietowanych ujawniło niepokojące informacje o braku motywacji do nauki języka angielskiego ze względu na doświadczane trudności w nauce.

Dla 63,3% dyslektyków, nauczanie się tego języka nie jest rzeczą łatwą. Szczególną trudność sprawia dyslektykom gramatyka (36,7%), wypowiedzi ustne (36,6%) oraz pisemne (33,3%). W dalszej kolejności jest to rozumienie ze słyszenia (23,3%) rozumienie tekstów (20%) a także zapamiętywanie słownictwa (16,7%), które, biorąc pod uwagę specyfikę zaburzeń w tej grupie, jest zrozumiałe. Godny uwagi zarazem jest fakt, że procent uczniów mający trudności z zapamiętywaniem słownictwa jest stosunkowo niewielki.

Dowodem na to, że język angielski nie jest tak prosty w opanowaniu, mogą być też osiągnięcia końcowe z tego przedmiotu w poprzednich klasach gimnazjum. Wyniki badań potwierdzają, że dla dyslektyków nauka języka obcego jest znacznie większym wyzwaniem niż dla grupy kontrolnej. W grupie dyslektycznej ocena celująca była rzadkością, w przeciwieństwie do niedyslektyków. W klasie pierwszej tylko jedna osoba (3,3%), w drugiej dwie (6,7%). W grupie kontrolnej sytuacja wyglądała następująco: kl. I – 16,7%, kl. II – 20%. Natomiast procent uczniów, którzy otrzymali ocenę bardzo dobrą był porównywalny, choć w dalszym ciągu na korzyść grupy kontrolnej. Ocena dopuszczająca występowała jedynie w grupie z dysleksją: w kl. I – 6,7%; kl. II – 6,7%. Fakt ten potwierdza tezę, że nauka języka obcego stanowi większą trudność dla grupy dyslektycznej niż grupy niedyslektycznej.

12. Wnioski

Analiza materiału empirycznego pozwala na wyciągnięcie wniosku, iż na motywację uczniów z dysleksją składają się zarówno motywy zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Zatem nauka języka angielskiego uwarunkowana jest wieloczynnikowo, co jest zgodne z pojęciem polimotywacyjności.

Zarówno uczniowie z dysleksją jak i bez dysleksji w nauce języka angielskiego kierują się indywidualnie przyjętą hierarchią, w której na miejscu naczelnym znajduje się jeden z aspektów motywacji wewnętrznej, a mianowicie przekonanie o celowości zdobywania wiedzy. Młodzież gimnazjalna jest całkowicie przekonana (100% potwierdzających odpowiedzi w obu badanych grupach) o przydatności języka angielskiego w uzyskaniu satysfakcjonującej pracy, w tym również za granicą, oraz o przydatności znajomości tego języka podczas podróży zagranicznych. Świadomość użyteczności umiejętności językowych dotyczy zatem zarówno realizacji potrzeb związanych z przyszłą pracą zawodową, jak również z zaspokojeniem pragnienia podróżowania, poznawania nowych osób, nawiązywania wartościowych kontaktów, odpoczynku.

Jednomysłność uczniów dyslektycznych i niedyslektycznych w kwestii celowości zdobywania wiedzy z zakresu języków obcych odzwierciedla ogólnie panującą obecnie tendencję w myśleniu młodych ludzi. Można powiedzieć, iż marzenia nastoletnich uczniów o pracy za granicą wychodzą poza granice marzeń i stają się dążeniami życiowymi. W obliczu powszechnej migracji Polaków do krajów Unii Europejskiej plany te są bardzo realne. Ankietowani uczniowie koncentrują się również na planach o krótszym terminie realizacji. Są to dążenia uwzględniające rekrutację do renomowanych szkół średnich oraz ukończenie

uczelni wyższych. Niemniej jednak realizacji powyższych planów sprowadza się do zdobycia satysfakcjonującej pracy oraz zadawalającego wynagrodzenia.

W dalszej kolejności strukturę motywacji do nauki języka angielskiego tworzą motywy zewnętrzne. Wśród komponentów motywacji zewnętrznej u obu badanych grup dominowały: ocena szkolna oraz pragnienie uzyskania certyfikatu FCE. Na podstawie całościowej analizy uzyskanych odpowiedzi i wyników prawomocnym wydaje się wniosek sugerujący, że pomimo, iż zdobywanie dobrych ocen jest motywacją zewnętrzną, może służyć w sposób pośredni realizacji motywacji wewnętrznej dotyczącej przekonania o celowości zdobywania wiedzy oraz urzeczywistnienia planów i dążeń życiowych. Ocena szkolna nie jest więc celem samym w sobie, lecz środkiem do realizowania dalszych planów życiowych.

Z analizy wyników obu grup wynika ponadto, że uczniowie dyslektyczni, w równej mierze co niedyslektyczni, mają świadomość znaczenia ich wyników w nauce, bowiem mogą one decydować o ich dalszym losie. Uwzględniając specyficzne trudności w nauce, jakie ciążą na osobach obarczonych dysleksją warto podkreślić wagę powyższego wniosku. Młodzież z dysleksją wie, że dobre oceny są gwarancją przyszłego sukcesu. Jednakże pragnąc je zdobyć, musi wykonać znacznie więcej pracy niż młodzież nieobciążona dysleksją. Jak wynika z analizy ocen końcowych z poprzednich klas gimnazjalnych różnice międzygrupowe są znaczne. Uwidacznia się wyraźna dysproporcja między ocenami obu grup, na niekorzyść dzieci z dysleksją.

Wyżej przytoczone informacje są spójne z kolejnym wnioskiem z analizy wyników przeprowadzonych badań. Młodzież z dysleksją ze względu na odczuwane trudności w nauce, w tym również języka angielskiego, jest w większej mierze niż grupa kontrolna jest motywowana zewnętrznymi przez system kar i nagród, ze szczególnym uwzględnieniem kar w postaci braku promocji do następnej klasy. Nauka języka angielskiego jest trudniejszym wyzwaniem dla dyslektyków niż osób bez dysleksji, dlatego też ich lęk przed drugorocznością jest znacznie większy niż w grupie kontrolnej. Prawdopodobnie wynika on nie tylko ze specyficznych trudności w nauce tego języka, ale także dotychczasowych niepowodzeń szkolnych.

Znaczącym czynnikiem dla dyslektyków jest również sytuacja rodzinna, a przede wszystkim wymagania edukacyjne nakładane przez rodziców. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, iż młodzież gimnazjalna z obu grup przeważnie odczuwa wyraźne zainteresowanie rodziny oraz pomoc w przypadku napotkanych trudności. Wymagania rodziców, czy wręcz nawet presja nakładana na konieczność intensywnej pracy i zdobywania dobrych ocen silniejsza jest w grupie osób z dysleksją. Fakt ten można tłumaczyć dotychczasowym doświadczeniem rodzin dzieci z dysleksją, bowiem od momentu diagnozy dzieci obciążone są dodatkowym obowiązkiem systematycznych ćwiczeń i pracy nad korekcją symptomów dysleksji. Stąd też presja do wytrwałej pracy i nastawienia na osiąganie sukcesów jest większa w grupie z dysleksją niż w grupie kontrolnej.

Młodzież z dysleksją wykazuje się także większą potrzebą zdobywania wiedzy niż ich rówieśnicy bez dysleksji. Jeśli na motywację wewnętrzną i zewnętrzną do nauki języka obcego spojrzymy całościowo, to potrzeba zdobywania wiedzy również wiąże się z przekonaniem o celowości zdobywania wiedzy, a w konsekwencji możliwości realizacji planów i dążeń życiowych, z uwzględnieniem dotychczasowych sukcesów i trudności edukacyjnych. Młodzież

obarczona dysleksją musi stawić czoło większym problemom w nauce języka obcego, aby uzyskać porównywalny efekt do osób bez dysleksji. Prowadzić to może do szybkiego zniechęcenia i zaprzestania wysiłków. Swoistym antidotum, zabezpieczeniem przed przedwczesnym poddaniem się w walce o dobre oceny, jest właśnie motywacja wewnętrzna polegająca na potrzebie zdobywania wiedzy, ciekawości poznawczej, przyjemności płynącej z nauki czegoś nowego, chęci poszerzania swoich horyzontów myślowych oraz doskonaleniu umysłu.

Kolejnym motywem różnicującym obie badane grupy jest poziom ambicji. Młodzież z dysleksją wykazuje się niższym natężeniem tej cechy niż osoby z grupy kontrolnej. Wynikać może to z posiadanego doświadczenia i przekonaniu o braku możliwości zaimponowania rówieśnikom znajomością języka angielskiego i dobrymi ocenami z tego przedmiotu, co spowodowane jest niezależnymi od nich specyficznymi trudnościami w nauce. Młodzież z dysleksją odczuwa mniejszą potrzebę rywalizacji z rówieśnikami oraz mniejsze ambicjonalne pragnienie osiągania doskonałości w zakresie umiejętności językowych.

Wśród motywów skłaniających do nauki znalazł się również aspekt związany z rolą nauczyciela. Uwzględniono tu zarówno jego osobowość, sympatią jaką obdarzają go uczniowie, stosowane metody nauczania, indywidualne podejście do ucznia oraz atmosferę, którą buduje podczas zajęć. Osoba nauczyciela ważna jest dla obu tych grup. Wśród dyslektyków jego rola jest o tyle bardziej znacząca, że dobry nauczyciel potrafi zmotywować do nauki języka angielskiego nawet te osoby, które zniechęcone, na skutek negatywnych doświadczeń.

Zainteresowanie samym przedmiotem i kulturą krajów angielskiego obszaru językowego nie stanowi ważnej pobudki do nauki języka w żadnej z badanych grup. Wynikać może to z faktu, że pomimo deklarowanego zainteresowania kulturą, uczniowie rzadko podejmują rzeczywiste starania, aby pogłębić swoją wiedzę na ten temat. Ponadto sposoby, które wybierają, tj. głównie oglądanie filmów oraz słuchanie muzyki, dają im ograniczoną wiedzę o kulturę tych krajów.

Reasumując przeprowadzone badania należy stwierdzić, że w obszarze motywów warunkujących naukę języka obcego w grupie gimnazjalnej z dysleksją i bez dysleksji więcej jest podobieństw niż różnic. Różnice dotyczyły przede wszystkim mniejszego poziomu ambicji, mniejszej potrzeby rywalizacji i większego znaczenia kar i nagród. Szczególnie niepokojące może być większe znaczenie motywacji zewnętrznej, jaka są kary i nagrody. Jak podaje Fontana,⁶⁸ jeśli presja tego typu motywacji jest zbyt silna, uczniowie mogą się uciekać do takich niewłaściwych strategii, jak: oszukiwanie, absencja czy symulowanie choroby – w celu uniknięcia efektów porażki. Tak więc w pracy z osobami z dysleksją należy starać się umiarkowanie stosować kary i nagrody, nie przypisując do nich nadmiernej wagi. Również należy uważać, aby współzawodnictwo w zespole klasowym nie było zbyt intensywne. Mimo, iż ten typ motywacji jest wartościowym czynnikiem motywującym, może doprowadzić do złego samopoczucia i niepożądanych efektów porażki. Należy pamiętać, aby współzawodnictwo było równoważone przez współpracę, które sprzyja socjalizacji i zapobiega wtórnym zaburzeniom emocjonalnym, na które narażone są osoby z dysleksją. Jak ukazały

⁶⁸ D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*. Warszawa 1995, s. 169

nasze badania młodzież dyslektyczna oznacza się dużą potrzebą zdobywania wiedzy. Bardzo istotne wydaje się podtrzymanie tego typu motywacji na przykład poprzez ukazywanie i wzmacnianie efektów pracy uczniów w krótkich odcinkach czasowych, aby nie było zbyt długiej przerwy pomiędzy działaniem a jego efektami (por.⁶⁹).

Streszczenie

W artykule podjęto problem motywacyjnych uwarunkowań uczenia się języków obcych u młodzieży gimnazjalnej klas trzecich, przejawiających specyficzne problemy w uczeniu się. Chciano również odnieść wyniki młodzieży z dysleksją do wyników uzyskanych przez osoby bez dysleksji. Celem pracy było także odświeżenie znaczenia pojęcia motywacji oraz zasygnalizowanie jego wagi w procesie uczenia się. Punktem wyjścia podjętych badań było wyróżnienie w obszarze motywacji jej składników zewnętrznych i wewnętrznych oraz zoperacjonalizowanie ich w użytym narzędziu badawczym, jakim była ankieta. Przeprowadzone badania dowiodły, że młodzież z dysleksją i młodzież bez dysleksji, w nauce języka angielskiego, kieruje się zarówno motywami zewnętrznymi, jak i wewnętrznymi. Pierwzoplanowym motywem zarówno w grupie kryterialnej, jak i porównawczej, było przekonanie o przydatności tego języka w uzyskaniu dobrej pracy w przyszłości, co świadczy o wewnętrznej świadomości celowości zdobywania wiedzy. Analiza wykazała, że młodzież dyslektyczna ma większe problemy z nauką języków obcych i większą rolę w tym zakresie odgrywa u niej motywacja zewnętrzna. Odnotowano również w grupie kryterialnej zwiększoną ogólną potrzebę zdobywania wiedzy.

Summary

The article discusses the problem of motivational conditions for foreign language learning in third grade junior high school students, manifesting the specific learning difficulties. The idea was also to refer young people with dyslexia results to the results obtained by individuals without dyslexia. The aim of this study was to also refresh the meaning of motivation and signaled its importance in the learning process. The starting point of the study was a distinction in the motivation of its internal and external components and operationalized them as used research tool, which was the survey. Studies show that young people with dyslexia and adolescents without dyslexia, learning English, are guided by both motives: external and internal. The primary theme in both the criterion and the comparison groups was convinced of the usefulness of language in getting a good job in the future, reflecting the inner consciousness purpose of acquiring knowledge. The analysis showed that dyslexic young people have more problems with language learning and a greater role in this field plays external motivation. There has also been increased in overall need for acquiring knowledge in criterion group.

⁶⁹ Ibidem, s. 169

Bibliografia

1. Baley S., *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka*. (w:) L. Niebrzydowski (red.) *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa 1972
2. Bogdanowicz M., *Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych*. (w:) M. Bogdanowicz, Smoleń (red.): *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk 2004
3. Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Gdańsk 2002
4. Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa*. (w:) Gałkowski, Jastrzębowska (red.): *Logopedia – pytania i odpowiedzi*. Opole 2003
5. Bogdanowicz M., Adryjanek A., *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia 2005
6. Bogdanowicz M., Krasowicz-Kupis G., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu a funkcje językowe*. (w:) Gałkowski, Szelaż, Jastrzębowska (red.): *Podstawy neurologopedii*. Opole 2005
7. Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa 2004
8. Deci E., Ryan R., *A motivational approach to self: Integration in personality*, "Nebraska Symposium on Motivation", t. 38
9. Eckert M., Leonard C., Richards T., *Anatomical correlates of dyslexia: Frontal and cerebellar findings*, "Brain". 2003,36(3)
10. Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*. Warszawa 1995
11. Galaburda A., Turco L., Ramus F., *From genes to behavior in developmental dyslexia*, "Nature Neuroscience". 2006,9(10)
12. Geschwind N., Galaburda A., *Cerebral lateralization: Biological mechanisms, associations and pathology*, "Archives of Neurology" 1985
13. Grabowska A., Bednarek D., *Różnice płciowe w dysleksji*. (w:) Grabowska, Rymarczyk (red.): *Dysleksja-od badań mózgu do praktyki*. Warszawa 2004
14. Keil P. Miller O., Cobb R., *Special educational needs and disability*, "British Journal of Special Education." 2006, nr 33(4)
15. Krasowicz-Kupis G., *Psychologia dysleksji*. Warszawa 2008
16. Lewicki A., *Rola abstrakcji pozytywnej i negatywnej w procesie uczenia się nowych pojęć*, „Studia Psychologiczne” 1959, t. III
17. Lindgren H.C., *Psychologia wychowawcza w szkole*, (w:) L. Niebrzydowski (red.) *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa 1972
18. Lipowska M., *Dysleksja i ADHD. Współwystępujące zaburzenia rozwoju. Neuropsychologiczna analiza deficytów pamięci*. Warszawa 2011
19. Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*. Warszawa 1990
20. Michotte A., *Etude expérimentale sur le choix volontaire et ses antécédents, immédiats*. (w:) L. Niebrzydowski (red.) *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa 1972
21. Murray E.J., *Motywacja uczuć*. Warszawa 1968
22. Murray H.A., *Explorations in personality*. (w:) S. Siek *Struktura osobowości*. Warszawa 1986

23. Nicolson R., Fawcett A., Dean P. *Developmental dyslexia: The cerebellar deficit hypothesis*, "Trends in Neurological Sciences" 2001
24. Niebrzydowski L., *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa 1972
25. Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa 1983
26. Oniszczenko W., *Genetyka zachowania i jej rozwój*. (w:) Oniszczenko (red.): *Geny i środowisko a zachowanie*. Warszawa 2002
27. Pieter J., *Psychologia uczenia się*. (w:) L. Niebrzydowski (red.) *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa 1972
28. Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa 1982
29. Robertson J., Bakker D., *Model równowagi półkulowej i dysleksja*. (w:) Reid, Wearmouth (red.) *Dysleksja. Teoria i praktyka*. Gdańsk 2008
30. Roth H., *Pädagogische*. (w:) L. Niebrzydowski (red.) *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa 1972
31. Szewczuk W. (red.) *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985
32. Szuman S., *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego*. Kraków 1947
33. Thorndike E.L., *The Fundamentals of Learning*. (w:) L. Niebrzydowski (red.) *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa 1972
34. Wadsworth S., Corley R., Plomin R., *Genetic and environmental influences on continuity and change in reading achievements in Colorado Adoption Project*. (w:) Huston, Ripke (red.) *Developmental contexts in middle childhood: Bridges to adolescence and adulthood*. Cambridge 2006