



IZABELLA KUCHARCZYK, AGNIESZKA DŁUŻNIEWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
w Warszawie

---

## Mechanizmy motywacji a wybór strategii uczenia się uczniów szkół gimnazjalnych z i bez specyficznych trudności w uczeniu się

**ABSTRACT:** Izabella Kucharczyk, Agnieszka Dłużniewska, *Mechanizmy motywacji a wybór strategii uczenia się uczniów szkół gimnazjalnych z i bez specyficznych trudności w uczeniu się* [Relationship between the kind of motivation and choice of cognitive and metacognitive strategies of learning the students with and without special educational needs]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 15, Poznań 2016. Pp. 93–109. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

The purpose of this article is to present the results of research concern setting of motivated and cognitive strategies in learning goals achieving by students with and without dyslexia in secondary school. The study included 110 students studying in secondary schools in the Mazovian region. The study used questionnaire Goal Orientations and Learning Strategies Survey (GOAL-S) M. Dowson and D.M. McInerney (2004) in the Polish adaptation of A. Dłużniewska and I. Kucharczyk. Detailed analysis of the results indicates the relationship between the kind of motivation and choice of cognitive and metacognitive strategies of learning. The current study allows to extract factors that are important in achieving success in academic achievements of students with and without special educational needs.

**KEY WORDS:** metacognition, cognitive strategies, metacognitive strategies

Mechanizmy motywacyjne, na równi z procesami poznawczymi, uważa się za główne czynniki będące predyktorami sukcesu w uczeniu się. W wytyczaniu i realizacji celów edukacyjnych, zarówno przez nauczycieli, jak i samych uczniów, powinno uwzględniać się zatem rodzaj motywacji, jaką kieruje się uczeń w podejmowaniu działań związanych z zachowaniami ukierunkowanymi na zdobywanie i opanowywanie wiedzy i umiejętności w procesie edukacyjnym. Warto zaznaczyć, że zgodnie ze społeczno-poznawczymi modelami motywacja jest zjawiskiem zarówno dynamicznym, determinowanym czynnikami środowiskowymi, jak i wewnętrznym dążeniem jednostki ludzkiej do zaspokojenia potrzeb<sup>1</sup>.

W założeniach teorii samodeterminacji (ang. *self-determination theory* – SDT) Edward L. Deci i Richard M. Ryan<sup>2</sup> wyróżnili motywację wewnętrzną i zewnętrzną. Zachowania motywowane wewnętrznie są podejmowane dla własnej przyjemności i satysfakcji, natomiast zachowania motywowane zewnętrznie mają charakter instrumentalny, a reakcja w postaci rozpoczęcia działania jest odpowiedzią na określony rodzaj presji środowiska. Początkowe badania nad motywacją koncentrowały się głównie na różnicach i traktowały wymienione rodzaje jako dwa antagonistyczne konstrukty<sup>3</sup>. Ewolucja podejścia do motywacji skłoniła badaczy do zdefiniowania dwóch kolejnych pojęć – motywacji autonomicznej oraz kontrolowanej<sup>4</sup>. W przypadku motywacji autonomicznej, na którą składa się zarówno motywacja wewnętrzna, jak i zewnętrzna, do-

---

<sup>1</sup> Zob. E.A. Linnenbring, P. R. Pintrich, *Motivation as an enabler for academic success*, "School Psychology Review" 2002, nr 31/3, s. 313–327.

<sup>2</sup> Zob. E.L. Deci, i in., *Motivation and education: the self-determination perspective*, "Educational Psychologist" 1991, nr 26(3–4), s. 325–346; R.J. Vallerand, *Deci and Ryan's self-determination theory: a view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*, "Psychological Inquiry" 2000, nr 11(4), s. 312–318; E.L. Deci, R.M. Ryan, *Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health*, "Canadian Psychology" 2008, nr 49(3), s. 182–185; E.L. Deci, R.M. Ryan, *A Self-determination theory approach to psychotherapy: the motivational basis for effective change*, "Canadian Psychology" 2008, nr 49(3), s. 186–193.

<sup>3</sup> Za: E.L. Deci, i in., op. cit., s. 325–346.

<sup>4</sup> Zob. E.L. Deci, R. M. Ryan, op. cit., s. 182–185.

chodzi do akceptacji i internalizacji narzuconych pierwotnie przez środowisko wartości. Jednostka zmotywowana autonomicznie działa zgodnie ze swoją wolą. Na motywację kontrolowaną, w przeciwieństwie do autonomicznej, składają się dwa rodzaje zewnętrznych mechanizmów regulujących dane zachowanie. W pierwszym z nich działanie jest warunkowane nagrodami lub karami, w drugim regulacja aktywności jest częściowo zinternalizowana i zależy od takich czynników jak: chęć zyskania aprobaty, uniknięcia wstydu czy też dążenie do podniesienia poczucia własnej wartości.

Wykorzystując teorię samodeterminacji oraz biorąc pod uwagę omówione powyżej rodzaje motywacji, Robert J. Vallerand stworzył hierarchiczny model wewnętrznej i zewnętrznej motywacji<sup>5</sup>. Model ten zakłada, że w przypadku każdej jednostki ludzkiej oba rodzaje motywacji oraz jej brak można rozpatrywać na trzech poziomach ogólności. Pierwszy z nich to poziom globalny (osobowościowy), rozumiany jako gotowość człowieka do podejmowania szeroko rozumianej aktywności. Gotowość ta wynika z naturalnego dążenia do osiągnięcia poczucia wewnętrznej spójności organizmu. Pozwala to z kolei na uruchomienie mechanizmów adaptacyjnych wyzwalających chęć angażowania się w interesujące daną osobę działania, dążenie do nawiązywania relacji interpersonalnych oraz integrowania doświadczeń zdobytych w wyniku wspomnianych aktywności we względnie spójną całość<sup>6</sup>. Drugim poziomem jest poziom kontekstowy. Odnosi się on do określonych obszarów funkcjonowania, takich, jak: edukacja, spędzanie wolnego czasu czy też kontakty towarzyskie. Jako ostatnią w hierarchicznym modelu motywacji należy wyróżnić motywację sytuacyjną, która odnosi się do działania w sytuacji tu i teraz.

Na każdym z omówionych poziomów ogólności działają czynniki społeczne, które determinują ujawnienie się określonego rodzaju motywacji. Ponadto na poziomie kontekstowym, zwłaszcza

---

<sup>5</sup> Zob. R.J. Vallerand, op. cit., s. 312–318.

<sup>6</sup> Zob. E.L. Deci, R.M. Ryan, *The "What" and "Why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior*, "Psychological Inquiry" 2000, nr 11(4), s. 227–268.

w odniesieniu do edukacji, nie można pominąć wpływu czynników pośredniczących, do których należą: postrzeganie własnych kompetencji, poczucie autonomii, rozumianej jako wola, dążenie do samoorganizowania aktywności czy inaczej wyboru zachowania oraz pragnienie poczucia związku z określoną grupą. Czynniki te, wpływając na mechanizmy motywacyjne, regulują dynamikę procesu wyznaczania celów działania. Dynamika mechanizmów motywacyjnych jest też efektem wzajemnego oddziaływania na siebie poszczególnych poziomów: globalnego, kontekstowego i sytuacyjnego. Relacje zachodzące na poziomie kontekstowym pomiędzy wymienionymi czynnikami pośredniczącymi mogą przyczyniać się do powstania mechanizmów kompensacyjnych. Rezultaty uruchomienia mechanizmów motywacyjnych mogą mieć charakter poznawczy, emocjonalny lub behawioralny, związany z podjęciem określonego działania<sup>7</sup>. Warto jeszcze dodać, że motywacja wewnętrzna implikuje efekty pozytywne, a motywacja zewnętrzna i brak motywacji efekty negatywne.

Z punktu widzenia edukacyjnego aspektu niniejszych rozważań należy bardziej szczegółowo przeanalizować poziom kontekstowy oraz związane z nim niektóre elementy poziomu sytuacyjnego. Jak już wcześniej zaznaczono, na aktywizację mechanizmów motywacyjnych wpływa wiele czynników. Jednym z nich jest autonomia, której kształtowanie się u ucznia zależy od warunków środowiska, w jakim przebiega proces nauczania i uczenia się. Środowisko to tworzą nauczyciele, rodzice i inni uczniowie. Szczególnie istotne znaczenie we wspieraniu tworzenia się autonomii ucznia mają działania nauczycieli i rodziców. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku powinny być one ukierunkowane na zachęcanie młodego człowieka do podejmowania prób samodzielnego rozwiązywania problemów, dokonywania wyborów oraz uczestniczenia we wspólnym podejmowaniu decyzji. Należy natomiast minimalizować stosowanie represyjnych praktyk dyscyplinarnych, które nie wpływają pozytywnie na wyznaczanie sobie przez uczniów celów

---

<sup>7</sup> Zob. R.J. Vallerand, op. cit., s. 312–318; E.L. Deci, R.M. Ryan, op. cit., s. 227–268.

w uczeniu się oraz związany z tym wybór metakognitywnych i kognitywnych strategii uczenia się<sup>8</sup>. Drugim ważnym czynnikiem jest postrzeganie własnych kompetencji czy inaczej efektywności działań. W przypadku każdego ucznia, a szczególnie ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, problem ten należy rozpatrywać z dwóch perspektyw. Pierwszą jest spostrzeganie trudności ucznia przez nauczycieli. Ważne jest, żeby wiedza i kompetencje nauczycieli pozwalały im na zrozumienie istoty dysfunkcji będącej podłożem trudności w uczeniu się. Świadomy i refleksyjnie działający nauczyciel może poprzez odpowiednie wsparcie i wskazywanie optymalnych dla danego ucznia strategii uczenia się wpływać na kształtowanie się u niego pozytywnej samooceny i poczucia własnej skuteczności<sup>9</sup>. Drugą perspektywą jest percepcja swoich kompetencji przez ucznia. Wiara we własne możliwości kształtuje się na podstawie wspomnianych wyżej działań nauczycieli i informacji zwrotnych, które otrzymuje od nich uczeń, ale również na podstawie efektów samodzielnie podejmowanych w procesie edukacyjnym działań. Częste porażki lub niewspółmiernie niskie w porównaniu do włożonego wysiłku wyniki w nauce stają się czynnikami

---

<sup>8</sup> Zob. E. Sierens i in., *The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning*, "British Journal of Educational Psychology" 2009, nr 79, s. 57–68; B. Soenens, M. Vansteenkiste, 2005, za: V. Mih, *Role of parental support for learning, autonomous / control motivation, and forms of self-regulation on academic attainment in high school students: a path analysis*, "Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal" 2013, nr 17(1), s. 35–59; A.M. van Loon, A. Ros, R. Martens, *Motivated learning with digital learning tasks: what about autonomy and structure?*, "Educational Technology Research and Development" 2012, nr 60, s. 1015–1032; V. Mih, C. Mih, *Perceived autonomy-supportive teaching, academic self-perceptions and engagement in learning: toward a process model of academic achievement*, "Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal" 2013, nr 17(4), s. 289–313.

<sup>9</sup> Zob. A. Kirby, R. Davies, A. Bryant, *Do teachers know more about specific learning difficulties than general practitioners?*, "British Journal of Special Education" 2005, nr 32(3), s. 122–126; R. Gwerman-Jones, R.L. Burden, *Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia*, "Dyslexia" 2010, nr 16, s. 66–86; H. Alkharusi i in., *Classroom assessment: teacher practices, student perceptions, and academic self-efficacy beliefs*, "Social Behavior and Personality" 2014, nr 42(5), s. 835–856.

demotywuującymi, które z czasem mogą doprowadzić do unikania i reagowania lękiem na sytuacje testowania i sprawdzania poziomu wiadomości i umiejętności. Fakt ten nie pozostaje natomiast bez wpływu na funkcjonowanie emocjonalne ucznia z trudnościami w uczeniu się<sup>10</sup>. Omówione wcześniej czynniki wiążą się z ostatnim, jakim jest pragnienie poczucia związku z grupą rówieśniczą. Badania dowodzą, że trudności w uczeniu się wpływają na obniżenie poczucia wartości, a to z kolei wyznacza jakościowy i ilościowy charakter nawiązywanych relacji, zarówno z rówieśnikami, jak i członkami rodziny<sup>11</sup>. Jak wynika z przytoczonych rozważań, istnieje ścisły, wzajemny związek między takimi czynnikami jak postępowanie własnych kompetencji ucznia, poczucie autonomii czy pragnienie przynależności do określonej grupy. Wymienione czynniki determinują natomiast uruchomienie mechanizmów motywacyjnych ukierunkowanych na podejmowanie działań związanych z uczeniem się.

## Metodologia badań

Celem zaprezentowanych badań jest ustalenie zależności między mechanizmami motywacji a wyborem strategii uczenia się u uczniów szkół gimnazjalnych z i bez specyficznych trudności w uczeniu się.

---

<sup>10</sup> Zob. D. Lufi, S. Okasha, A. Cohen, *Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities*, "Learning Disability Quarterly" 2004, nr 27, s. 176–184; H. Bembenuddy, *Self-regulation of learning and test anxiety*, "Psychology Journal" 2008, 5(3), 122–139; M.O. Ogundokun, *Learning style, school environment and test anxiety as correlates of learning outcomes among secondary school students*, "IFE PsycholOgIA" 2011, nr 19(2), s. 321–336.

<sup>11</sup> Zob. A.M. Ryan, P.R. Pintrich, C. Midgley, *Avoiding seeking help in the classroom: who and why?*, "Educational Psychology Review" 2001, nr 13(2), s. 93–114; R. Burden, *Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research*, "Dyslexia" 2008, nr 14, s. 188–196; M.M. Terras, L.C. Thompson, H. Minnis, *Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding*, "Dyslexia" 2009, nr 15, s. 304–327.

Badania przeprowadzono w ramach realizowanego projektu badawczego pt.: „Samoregulacja i motywacja a wyznaczanie celów i strategii uczenia się u uczniów szkół gimnazjalnych z i bez specyficznych trudności w uczeniu się” finansowanego przez Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (BSTP WNP 15/14-I).

W badaniach własnych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, natomiast techniką badawczą był kwestionariusz *Goal Orientations and Learning Strategies Survey* (GOAL-S) M. Dowson'a i D.M. McInerney'a (2004) w polskiej adaptacji A. Dłużniewskiej i I. Kucharczyk.

Kwestionariusz GOAL-S składa się z 84 itemów i podzielony jest na trzy części. Pierwsza dotyczy celów i strategii uczenia się, a w jej skład wchodzi trzy podskale: Dążenie do prezentowania umiejętności i możliwości uczenia się, Podnoszenie samooceny, Unikanie pracy. Druga część odnosi się do Celów w nauce i celów społecznych i zalicza się do niej następujące podskale: Przynależność społeczna, Akceptacja społeczna, Zainteresowanie społeczne, Odpowiedzialność społeczna, Status społeczny. Trzecia i ostatnia część bada Strategie kognitywne (Doskonalenie, Organizacja, Potwarzanie) oraz Strategie metakognitywne (Monitorowanie, Planowanie, Regulacja). W skład każdej podskali Kwestionariusza GOAL-S wchodzi po 6 pytań, dlatego też osoba badana może uzyskać od 5 do 30 punktów (5-stopniowa Skala Likerta).

## Organizacja i teren badań

Badania objęły grupę 110 uczniów uczęszczających do szkół gimnazjalnych na terenie województwa mazowieckiego. Uczniowie ci zostali podzieleni na dwie podgrupy. Do pierwszej zaliczono 55 uczniów posiadających opinię o specyficznych trudnościach w uczeniu się (dysleksja), natomiast do drugiej grupy zaliczono 55 uczniów bez specyficznych trudności w uczeniu się. Grupy dopierano komple-

mentarnie, czyli z klasy I gimnazjum po 17 uczniów, z klasy II – po 19 uczniów i z klasy III – po 19 uczniów. Obie grupy były zróżnicowane pod względem płci.

## **Analiza i interpretacja wyników badań**

Zgodnie z teorią samodeterminacji każde podejmowane zachowanie ucznia jest skutkiem motywacji, jaka mu przyświeca podczas wykonywania danej czynności. Motywacja może być zarówno wewnętrzna (osiągnięcie określonego statusu społecznego rozumiane jako poczucie związku z daną grupą rówieśniczą – aspekt społeczny, chęć pomocy innym – aspekt prospołeczny oraz poziom samooceny rozumianej jako postrzeganie własnych kompetencji – aspekt indywidualny), jak i zewnętrzna (unikanie dezaprobaty ze strony znaczących osób dorosłych). Pozostałe czynniki, niebędące przedmiotem niniejszych rozważań, determinujące realizowanie podejmowanych działań, to postawa wobec zachowania oraz poczucie własnej skuteczności. Poszczególne czynniki wpływające na poziom motywacji i podejmowany wysiłek związany z procesem uczenia się decydują o wyborze właściwej dla danego ucznia strategii uczenia się.

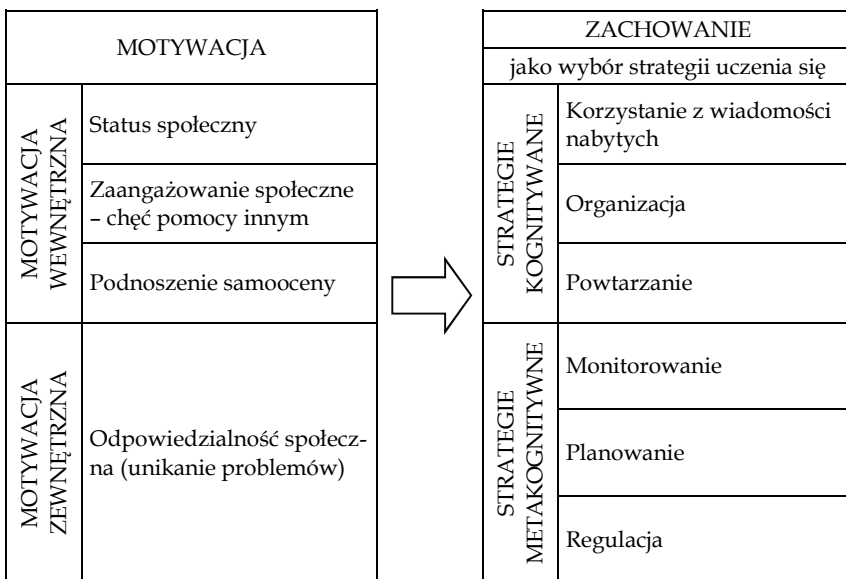
Poniższy schemat 1. prezentuje podział na rodzaje motywacji analizowane w aspekcie wyboru strategii uczenia się.

W niniejszym artykule zostaną omówione tylko relacje, jakie zachodzą między czynnikami motywacyjnymi a podejmowanymi strategiami w uczeniu się przez uczniów z oraz bez dysleksji z pominięciem takich zmiennych jak przyjmowana postawa oraz poczucie własnej skuteczności (korelacja r-Spearmana, poziom istotności 0,01).

Z analizy danych wynika, że w grupie uczniów z dysleksją istnieje dodatnia, istotna statystycznie, wysoka zależność między Odpowiedzialnością społeczną a Statusem społecznym ( $r = ,0622$ ;  $p = 0,000$ ). Natomiast w grupie uczniów bez dysleksji zależność ta jest dodatnia, istotna statystycznie, umiarkowana ( $r = ,477$ ;  $p = 0,001$ ). Oznacza to, że zarówno uczniowie z jednej, jak i z drugiej grupy dążą



Schemat 1. Rodzaje motywacji oraz strategie uczenia się (źródło własne)



Źródło: opracowanie własne

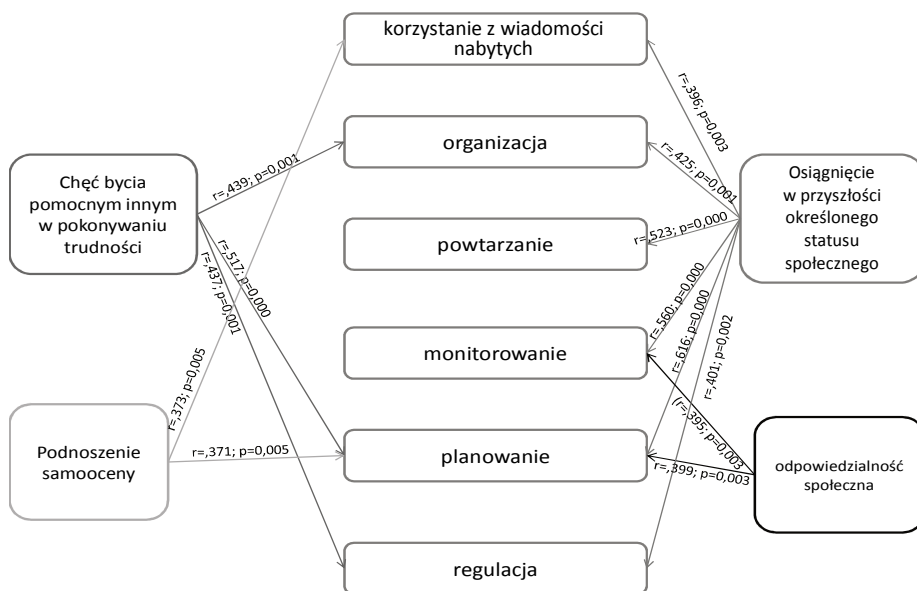
do spełniania oczekiwań środowiska poprzez unikanie problemów w szkole, wypełnianie obowiązków szkolnych, a także starają się przestrzegać zasad obowiązujących w danej placówce. Takie zachowania ukierunkowane na osiągnięcie wysokich wyników w nauce, a następnie zdobycie dobrego zawodu i dobrze płatnej pracy pozwolą zarówno teraz, jak i w przyszłości osiągnąć status społeczny zapewniający poczucie przynależności do grupy rówieśniczej, a następnie zawodowej.

Kolejną zależność występuje między Odpowiedzialnością społeczną a Zainteresowaniem społecznym, ale tylko w grupie uczniów bez specyficznych trudności w uczeniu się ( $r = ,459$ ;  $p = 0,000$ ). Oznacza to, że im uczniowie bardziej chcą sprostać zobowiązaniom interpersonalnym oraz obowiązkom wynikającym z odgrywania danej roli społecznej, tym większą przejawiają chęć pomocy uc-

niom, którzy jej potrzebują. Zależności takie nie występują w grupie uczniów z dysleksją, gdyż najprawdopodobniej uczniowie ci wszystkie podejmowane wysiłki kierują na sprostanie obowiązkom szkolnym i powtarzanie materiału, potrzebując więcej czasu na selekcję i przyswajanie treści. Może to się również wiązać ze świadomością swoich niedoskonałości i braku kompetencji.

Zarówno w jednej, jak i w drugiej grupie istnieje dodatnia, istotna statystycznie, umiarkowana zależność między Odpowiedzialnością społeczną a Podnoszeniem samooceny (uczniowie z dysleksją  $r = ,487$ ;  $p = 0,000$ ; uczniowie bez dysleksji  $r = ,402$ ;  $p = 0,002$ ). Oznacza to, że im bardziej uczniowie chcą unikać problemów związanych z nauką szkolną, tym silniej dążą do podniesienia swojej samooceny, uzyskania gratyfikacji z podjętych działań. Jedni i drudzy uczniowie chcą pokazać, że potrafią sprostać wymaganiom szkolnym.

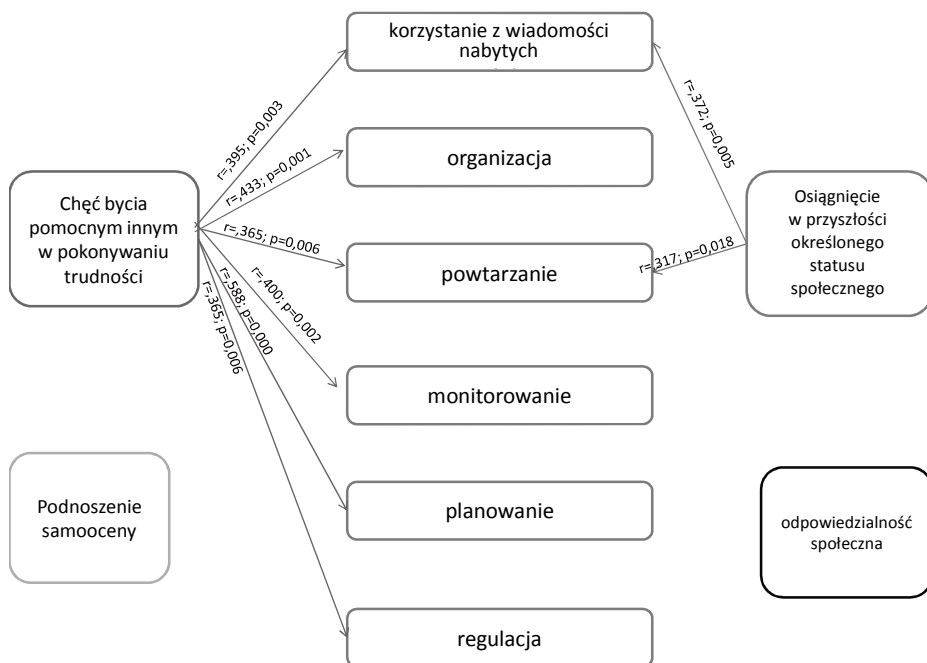
Schemat 2. Czynniki motywacyjne a strategie uczenia się uczniów z dysleksją



Źródło: opracowanie własne

Kolejnym punktem analizy jest ustalenie zależności między czynnikami motywacyjnymi a wyborem odpowiednich strategii (kognitywnych i metakognitywnych) wykorzystywanych w procesie uczenia się. Zależności te u uczniów z dysleksją prezentuje schemat 2., a u uczniów bez specyficznych trudności w uczeniu się schemat 3.

Schemat 3. Czynniki motywacyjne a strategie uczenia się uczniów bez dysleksji



Źródło: opracowanie własne

Analiza wyników badań pozwoliła stwierdzić, że w przypadku uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksja) istnieje dodatnia, istotna statycznie, niska zależność między Zainteresowaniem społecznym a jedną strategią kognitywną, jaką jest Organizacja ( $r = .439; p = 0,001$ ) oraz dwoma strategiami metakogni-

tywnymi: Planowaniem ( $r = ,517$ ;  $p = 0,000$ ) i Regulacją ( $r = ,437$ ;  $p = 0,001$ ). Oznacza to, że im bardziej u uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się chęć zdobywania nowych wiadomości i umiejętności wiąże się z potrzebą udzielania pomocy uczniom słabszym, tym częściej wybierają oni i stosują strategie uczenia się polegające na odpowiedniej selekcji informacji, organizowaniu danych, a także częściej dokonują podsumowań celem porządkowania wiedzy. Takie podejście pozwoli im na skuteczniejsze planowanie działań związanych z procesem nauki, takich jak zarządzanie czasem czy ustalanie harmonogramu wykonywanych czynności, co z kolei pozytywnie wpłynie na wykorzystywanie różnych strategii dotyczących metod i sposobów uczenia się. Nieco inną sytuację obserwujemy w grupie uczniów bez specyficznych trudności w uczeniu się. W omawianym przypadku istnieją dodatnie, istotne statystycznie zależności między Zainteresowaniem społecznym a każdą z badanych kognitywnych strategii uczenia się: Korzystanie z wiadomości nabytych – zależność niska ( $r = ,343$ ;  $p = 0,010$ ), w zakresie Organizacji – zależność umiarkowana ( $r = ,433$ ;  $p = 0,001$ ), Powtarzania – zależność niska ( $r = ,365$ ;  $p = 0,006$ ) i metakognitywnych (Monitorowanie – zależność niska ( $r = ,400$ ;  $p = 0,002$ ), Planowanie – zależność umiarkowana ( $r = ,588$ ;  $p = 0,000$ ) i Regulacja – zależność niska ( $r = ,365$ ;  $p = 0,006$ ). Różnica między obydwoma grupami dotyczy liczby wykorzystywanych strategii uczenia się. Grupa uczniów z dysleksją stosuje ich znacznie mniej. Uczniowie ci nie koncentrują się na strategiach kognitywnych, prawdopodobnie z uwagi na świadomość niższych kompetencji. Jako mechanizmy kompensacyjne wykorzystują natomiast strategie metakognitywne, w przypadku których mogą wykazać się większą autonomią działania.

Analiza danych wskazuje na istnienie u uczniów z dysleksją dodatniej, istotnej statystycznie, niskiej zależności między Podnoszeniem samooceny a dwoma strategiami kognitywnymi: Korzystaniem z wiadomości nabytych ( $r = ,373$ ;  $p = 0,005$ ) oraz Powtarzaniem ( $r = ,371$ ;  $p = 0,005$ ). Oznaczać to może, że im bardziej uczniowie z dysleksją starają się osiągać lepsze rezultaty w nauce, aby podnieść swoją samoocenę, tym częściej stosują strategie związane

z powtarzaniem materiału, dzieleniem go na części, tworzeniem powiązań między danymi, ale też powtarzaniem na głos, tworzeniem list i określaniem tego, czego należy się nauczyć. Omówione wyżej zależności nie występują w grupie uczniów bez dysleksji. Różnice między grupami mogą wynikać z faktu, że samoocena u uczniów bez dysleksji nie jest uwarunkowana wysiłkiem włożonym w opanowanie materiału. Inaczej niż w przypadku uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, których wkład w opanowanie wiadomości i umiejętności szkolnych wiąże się z koniecznością częstszego powtarzania materiału i powracania do opanowanych już treści.

Analiza zależności pokazuje, że u uczniów z dysleksją występuje dodatnia, istotna statystycznie, niska zależność między Odpowiedzialnością społeczną a dwiema strategiami metakognitywnymi: Monitorowaniem ( $r = ,395$ ;  $p = 0,003$ ) i Planowaniem ( $r = ,399$ ;  $p = 0,003$ ). Takie dane świadczą o tym, że uczniowie posiadający zdiagnozowaną dysleksję i będący w wieku gimnazjalnym, chcąc sprostać wymaganiom i zobowiązaniom wynikającym z przyjętej roli społecznej i norm obowiązujących w danym środowisku, częściej wykorzystują strategie związane z procesem uczenia się polegające na samodzielnym sprawdzaniu na ile zapamiętali i zrozumieli dany materiał. Starają się też organizować powtórki treści zadanych w szkole, a także wyznaczają sobie realne cele, mając świadomość czasu, który potrzebny jest do trwałego zapamiętania materiału. W grupie uczniów bez dysleksji nie stwierdzono istnienia żadnych istotnych statystycznie zależności między Odpowiedzialnością społeczną a wykorzystywanymi strategiami w uczeniu się. Różnice między grupami najprawdopodobniej wynikają z faktu, że presja ze strony otoczenia, związana ze stosowaną motywacją zewnętrzną przez nauczycieli i rodziców, jest udziałem codziennych doświadczeń uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Analiza uzyskanych danych liczbowych w grupie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się pozwala stwierdzić, że w zakresie Statusu społecznego istnieją dodatnie, istotne statystycznie zależności ze wszystkimi wykorzystywanymi strategiami, za-

równy kognitywnymi, jak i metakognitywnymi. W zakresie Korzystania z wiadomości nabytych zależność ta jest niska ( $r = ,396$ ;  $p = 0,003$ ), w zakresie Organizacji – umiarkowana ( $r = ,425$ ;  $p = 0,001$ ), Powtarzania – umiarkowana ( $r = ,523$ ;  $p = 0,000$ ), Monitorowania – umiarkowana ( $r = ,560$ ;  $p = 0,000$ ), Planowania – wysoka ( $r = ,616$ ;  $p = 0,000$ ) i Regulacji – umiarkowana ( $r = ,401$ ;  $p = 0,002$ ). Uczniowie z dysleksją, chcąc w przyszłości zdobyć dobry zawód i dobrą pracę, co wiąże się z osiągnięciem w dorosłym życiu lepszego statusu społecznego, stosują w szkole strategie pozwalające im na selekcjonowanie, powtarzanie i utrwalanie materiału. Z kolei w grupie uczniów bez dysleksji pomiędzy Statusem społecznym a wyborem strategii uczenia się występują dwie, dodatnie, istotne statystycznie zależności: niska ze strategią kognitywną Korzystanie z wiadomości nabytych ( $r = ,372$ ;  $p = 0,005$ ) oraz niska ze strategią kognitywną Powtarzanie ( $r = ,317$ ;  $p = 0,018$ ). Można przypuszczać, że uczniowie z dysleksją mają poczucie inności związane z doświadczanymi trudnościami w uczeniu się, przez co nie czują się w pełni zintegrowani z grupą rówieśniczą w przeciwieństwie do uczniów, którzy takich trudności nie doświadczają. Dyslektycy, podejmując wzmoczony wysiłek i wykorzystując wszystkie możliwe strategie uczenia się, oczekują, że w przyszłości pozwoli im to osiągnąć sukces w życiu zawodowym postrzegany jako środek do osiągnięcia określonego statusu społecznego, a tym samym poczucia przynależności i aprobaty społecznej.

## Podsumowanie i wnioski

Celem zaprezentowanych badań było określenie zależności między mechanizmami motywacji a wyborem odpowiednich strategii uczenia się u uczniów szkół gimnazjalnych z i bez specyficznych trudności w uczeniu się.

Centralnym punktem rozważań stały się mechanizmy motywacyjne, które pozwalają uczniom na wytyczanie celów edukacyjnych i związanych z tym wyborem kognitywnych i metakognitywnych

strategii uczenia się. Jak już wcześniej wspomniano, motywacja jest zjawiskiem dynamicznym, uwarunkowanym wewnętrznym dążeniem jednostki do zaspokajania swoich potrzeb, ale także presją otoczenia.

Analizowane wyniki wskazują, że w przypadku badanych grup uczniów określony rodzaj motywacji implikuje wybór odpowiednich strategii uczenia się. U uczniów z dysleksją wybór strategii uwarunkowany jest zarówno motywacją wewnętrzną związaną z osiągnięciem określonego statusu społecznego, chęcią pomocy innym oraz podniesieniem poziomu samooceny, jak i zewnętrzną, polegającą na unikaniu dezaprobaty ze strony znaczących osób dorosłych. Natomiast u uczniów bez dysleksji wybór strategii uczenia się nie zależy od czynnika zewnętrznego w postaci presji otoczenia ani także od czynnika wewnętrznego, jakim jest chęć podniesienia poziomu samooceny.

Wyniki badań wskazują na to, że w przypadku uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w celu podniesienia efektywności procesu edukacyjnego należałoby uruchomić nie tylko wsparcie mające na celu minimalizowanie skutków występujących dysfunkcji w przyswajaniu materiału, ale także wsparcie w sferze emocjonalno-społecznej i wolicjonalno-motywacyjnej. Związane jest to z dużym wpływem opinii osób znaczących w uruchamianiu przez uczniów z dysleksją mechanizmów motywacyjnych.

Planowanie procesu edukacyjnego powinno również uwzględnić zaangażowanie uczniów z dysleksją w udzielanie pomocy uczniom słabszym. Pozwoli to na uruchomienie strategii związanych z lepszą organizacją, planowaniem i regulacją ich własnego procesu uczenia się. W tym miejscu należy także wspomnieć o pozytywnych skutkach społecznych zastosowania tego typu oddziaływań, jakim jest poczucie sprawstwa, czyli świadomość autonomii w procesie uczenia się.

Badania wskazują też, że świadomość ograniczeń w uczeniu się będących konsekwencją dysleksji sprawia, że sposób uczenia się uczniów ze specyficznymi trudnościami jest bardziej refleksyjny niż w przypadku uczniów bez dysleksji.

W związku z powyższym rozpoznanie rodzaju motywacji, jakim kierują się uczniowie z dysleksją, pozwoli nauczycielom i rodzicom racjonalnie ukierunkować ich aktywność, a tym samym stworzyć optymalne środowisko edukacyjne.

## Bibliografia

- Alkharusi H., Aldhafri S., Alnabhani H., Alkalbani M., *Classroom assessment: teacher practices, student perceptions, and academic self-efficacy beliefs*, "Social Behavior and Personality" 2014, 42(5).
- Bembenutty H., *Self-regulation of learning and test anxiety*, "Psychology Journal" 2008, 5(3).
- Burden, R. *Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research*, "Dyslexia" 2008, 14.
- Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M., *Motivation and education: the self-determination perspective*, "Educational Psychologist" 1991, 26(3-4).
- Deci E.L., Ryan R.M., *The "What" and "Why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior*, "Psychological Inquiry" 2000, 11(4).
- Deci E.L., Ryan R.M., *Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health*, "Canadian Psychology" 2008, 49(3).
- Deci E.L., Ryan R.M., *A self-determination theory approach to psychotherapy: the motivational basis for effective change*, "Canadian Psychology" 2008, 49(3).
- Gwernan-Jones R., Burden R.L., *Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia*, "Dyslexia" 2010, 16.
- Kirby A., Davies R., Bryant A., *Do teachers know more about specific learning difficulties than general practitioners?*, "British Journal of Special Education" 2005, 32(3).
- Linnenbring E.A., Pintrich P. R., *Motivation as an enabler for academic success*, "School Psychology Review" 2002, 31/3.
- Loon van A.M., Ros A., Martens R., *Motivated learning with digital learning tasks: what about autonomy and structure?*, "Educational Technology Research and Development" 2012, 60.
- Lufi D., Okasha S., Cohen A., *Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities*, "Learning Disability Quarterly" 2004, 27.
- Mih V., *Role of parental support for learning, autonomous / control motivation, and forms of self-regulation on academic attainment in high school students: a path analysis*, "Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal" 2013, 17(1).
- Mih V. Mih C., *Perceived autonomy-supportive teaching, academic self-perceptions and engagement in learning: toward a process model of academic achievement*, "Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal" 2013, 17(4).



- Ogundokun M.O., *Learning style, school environment and test anxiety as correlates of learning outcomes among secondary school students*, "IFE Psychologia", 2011, 19(2).
- Ryan A.M. Pintrich P.R. Midgley C., *Avoiding seeking help in the classroom: who and why?*, "Educational Psychology Review" 2001, 13(2).
- Sierens E., Vansteenkiste M., Goossens L., Soenens B., Dochy F., *The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning*, "British Journal of Educational Psychology" 2009, 79.
- Terras M. M., Thompson, L. C., Minnis H., *Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding*, "Dyslexia" 2009, 15.
- Vallerand, R.J., *Deci and Ryan's self-determination theory: a view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*, "Psychological Inquiry" 2000, 11(4).