

EWA ŁODYGOWSKA  orcid.org/0000-0002-5649-3890

Instytut Psychologii, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin
Institute of Psychology, University of Szczecin, Szczecin
e-mail: ewalodygowska@gmail.com

Motywacja osiągnięć dorosłych z dysleksją rozwojową w kontekście retrospektywnej oceny zachowań nauczycieli

Achievement Motivation in Adults with Developmental Dyslexia in the Context of Retrospective Assessment of Teachers' Behaviors

Abstract. The aim of the research was to verify whether persons with dyslexia differ from those without it in terms of level of achievement motivation and retrospective assessment of teachers' behavior and to define the relationship between the achievement motivation of adults and their retrospective assessment of teachers' behaviors. The study was carried out on 435 adults with (227) or without (208) diagnosed dyslexia, aged 20–30, with the use of socio-demographic survey (Survey-2) enabling to obtain information about retrospective assessment of teachers' behaviors – 3) Inventory of Achievement Motivation (LMI) by Schuler et al. in the Polish adaptation of Klinkosz and Sękowski. Research does not draw a distinction between adults with and without dyslexia in terms of level of achievement motivation. The teachers' behaviors in terms of support, assistance and appreciation of the student were evaluated less favourably by people with dyslexia. There are significant differences between groups within the relationship between the perception of motivating teachers and self-confidence as a dimension of achievement motivation. There are significant differences between groups within the relationship between the perception of teacher appreciation and self-confidence as a dimension of achievement motivation – this relationship is statistically significant in adults with dyslexia.

Keywords: dyslexia, achievement motivation, young adults

Słowa kluczowe: dysleksja, motywacja osiągnięć, młodzi dorośli

WPROWADZENIE

Dysleksja to zaburzenie, które dotyka 10–15% populacji (Bogdanowicz, 2006; Tamboer, Vorst, Oort, 2014); wiąże się ono z trudnościami w czytaniu i pisaniu, jak również z szerokim spektrum problemów emocjonalnych, wśród których wymienia się: obniżoną samoocenę, lęk czy niskie poczucie własnej skuteczności (Bogdanowicz, 2006; Borkowska, Karbowniczek, 2011; Gindrich, 2004; Krasowicz-Kupis, 2009; Krasowicz-Kupis, Pietras, 2008; Rid-

scale, 2005; Terras i in., 2009; Wszeborowska-Lipińska, 1995; Zeleke, 2004; por. Łodygowska, 2017). Jednocześnie należy dodać, iż istnieją badania, które wskazują, że w pewnych aspektach osoby z dysleksją ujawniają porównywalny lub nawet wyższy poziom kompetencji emocjonalno-społecznych niż ich niedyslektyczni rówieśnicy (Krasowicz-Kupis, 2005, za: Krasowicz-Kupis, Pietras, 2008; Łodygowska, 2019a, 2019b; Silverman, Zigmond, 1983, za: Gindrich, 2004), zwłaszcza jeśli miały możliwość uczestniczenia w spe-

cjalistycznej terapii (Wszedorowska-Lipińska, 1995; por. Łodygowska, 2011).

Warunkowane dysleksją problemy w nauce mogą się przyczyniać do nieprawidłowego rozwoju motywacji osiągnięć i powodować, że dzieci i młodzież z tym zaburzeniem specyficznie funkcjonują w sytuacjach zadaniowych: szybko rezygnują z działań, obniżają standardy dotyczące wykonywania zadań, przejawiają mniejszą wytrwałość (Krasowicz-Kupis, 2009; Łodygowska i in., 2017). Na ich postawę wobec nauki i osiągnięć wpływa również w najbliższe otoczenie, w tym nauczyciele i przejawiane przez nich zachowania (Bogdanowicz, Adryjanek, 2005; Doikou-Avlidou, 2015; Dyrda, 2003; Krasowicz-Kupis, 2009).

W prezentowanym artykule skoncentrowano się na motywacji osiągnięć osób dorosłych z dysleksją rozwojową, analizując ją w kontekście zachowań nauczycieli w retrospektywnym ocenie młodych dorosłych. Uwzględniając, iż motywacja osiągnięć jako specyficzna cecha jednostki nie powstaje w okresie dorosłości, lecz kształtuje się w toku wcześniejszych doświadczeń (Bańka, 2016; Łukaszewski, Doliński, 2007; Schuler, Prochaska, 2000), uznano, iż dla jej rozwoju bardzo ważne może być wsparcie ze strony znaczących osób, jakimi niewątpliwie są nauczyciele.

POJĘCIE MOTYWACJI OSIĄGNIĘĆ

W literaturze przedmiotu wskazuje się na różne aspekty motywacji osiągnięć, podkreślając znaczenie poczucia skuteczności (Bandura, 1997; Pajares, 2003; Schunk, 1991), oczekiwań i wartości (Atkinson, 1957, za: Schunk, 1991; Eccles i in., 1983, za: Wigfield, 1997), celów (Ames, 1992; Nichols, 1984, za: Franken, 2006), samodeterminacji (Deci, Ryan, 1985) czy atrybucji przyczyn (Weiner, 1979, za: Schunk, 1991). Wiesław Łukaszewski i Dariusz Doliński (2007, s. 461) proponują, aby motywację osiągnięć określać jako „tendencję do osiągania i przekraczania standardów doskonałości, związaną z odczuwaniem pozytywnych emocji w sytuacjach zadaniowych, spostrzeganych jako wyzwanie”.

Zgodnie z klasyczną koncepcją Davida McClellanda istotną rolę w kształtowaniu motywacji osiągnięć odgrywa socjalizacja, w trakcie której następuje internalizacja określonych wartości (McClelland i in., 1953, za: Łukaszewski, Doliński, 2007). Toteż dzieci zachęcane do niezależności i doskonalenia rozwijają potrzebę odnoszenia sukcesu, zwłaszcza gdy ich działaniom towarzyszy satysfakcja związana z powodzeniem (McClelland i in., 1985, za: Franken, 2006).

W procesie rozwoju motywacji osiągnięć znaczenie mają również dwie tendencje – związane z potrzebą osiągania sukcesu lub z potrzebą unikania porażek (Atkinson, Litwin, 1960; Atkinson, 1974, za: Łukaszewski, Doliński, 2007). Tendencje te, nasilane lub hamowane przez uwarunkowania sytuacyjne, są przejawiane przez większość ludzi. Jednocześnie może zdarzyć się tak, iż określona potrzeba zaczyna przeważać nad drugą. W rezultacie jeśli potrzeba osiągania sukcesów dominuje nad potrzebą unikania niepowodzeń, osoba wykazuje orientację dążeńiową: podejmuje się wyzwań, ujawnia determinację i wytrwałość (Atkinson, Litwin, 1960, Atkinson, 1974, za: Łukaszewski, Doliński, 2007). jeśli natomiast zależność ta jest odwrotna – występuje orientacja unikająca: osoba stroni od działań, które mogą się skończyć potencjalnym niepowodzeniem (Atkinson, Litwin, 1960, Atkinson, 1974, za: Łukaszewski, Doliński, 2007).

Na proces kształtowania motywacji osiągnięć wpływają doświadczenia jednostki, nabywane również w toku nauki i edukacji. Edukacja stanowi istotną część życia dziecka i młodego człowieka, będąc zarazem płaszczyzną mierzenia się z wyzwaniami i doświadczania sukcesów lub porażek. Nauka nowych umiejętności często bywa trudna i żmudna – zwłaszcza, gdy dzieci nie dysponują odpowiednimi zasobami, aby sprostać wymaganiom edukacyjnym i społecznym (Brzezińska, 1987, 2003; Krasowicz-Kupis, 2009). Taka sytuacja dotyczy dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisanii – od początku nauki szkolnej mierzą się one z zadaniami przekraczającymi ich możliwości, a w rezultacie doświadczają licznych porażek (Bogdanowicz, 1994, 2006; Brejnak, Zabłocki, 1999, za: Hughes, Dawson, 1995). Notorycznie

przeżywane niepowodzenia i towarzyszące im negatywne emocje przyczyniają się do wycofywania się z aktywnego i samodzielnego pokonywania trudności oraz utrwalania przekonań o własnej bezradności (Alexander-Passe, 2008; Bogdanowicz, Adryjanek, 2005; Kim, Lorsbach, 2005; Krasowicz-Kupis, 2009; por. Burden, 2008; por. Łodygowska, 2011, 2017). Badania potwierdzają, że dzieci regularnie doświadczające trudności w nauce (w tym dzieci z dysleksją) wątpią w swoje umiejętności uczenia się, ich niepewność zaś może negatywnie oddziaływać na ich motywację i samoocenę (Gindrich, 2004; Kim, Lorsbach, 2005; Łodygowska, 2011; McNulty, 2003; Riddick, 1996, 2000; Schunk, 1991; por. Pajares, 2003), a także wpływać na ich funkcjonowanie również w okresie dorosłości (Alexander-Passe, 2010; Fairhurst, Pumfrey, 1992; Gerber, Reiff, 1991; Gjessing, Karlsen, 1989; Humphrey, 2002; Lewandowski, Arcangelo, 1994).

Koncepcją, na której oparto zaprezentowane badania, jest teoria motywacji osiągnięć Heinza Schulera i Michaela Prochaski (2000). Autorzy nawiązują do teorii Davida McClellanda, Johna W. Atkinsona i Heinza Heckhausena, uznających motywację osiągnięć za dążność wynikającą z konfliktu między podstawowymi tendencjami (dążenie do sukcesu vs. unikanie porażek) oraz z teorii psychologii społecznej i poznawczej (Klinkosz, Sękowski, 2013). We własnym ujęciu motywacji osiągnięć uwzględniają także zmienne dotyczące koncepcji siebie, poczucia własnej wartości oraz subiektywnego przekonania o własnym sprawstwie wobec sukcesów i porażek (Schuler i in., 2004). Jednocześnie dokonując przeglądu różnych czynników wchodzących w skład motywacji osiągnięć, stwierdzają, iż jej najbardziej znaczącymi elementami są: nastawienie na sukces, lęk przed niepowodzeniem i orientacja na cel (Schuler, Prochaska, 2000). Autorzy podkreślają, że stworzony przez nich konstrukt teoretyczny pozwala wskazać różnice indywidualne występujące w zachowaniach ludzi, ujawniane w obliczu zadań i wyzwań życia codziennego, a także w trakcie nauki, edukacji czy życia zawodowego. Schuler i jego współpracownicy (2004) postulują, aby nie ograniczać

się do analizy uogólnionego wyniku motywacji osiągnięć, ale także uwzględniać jej czynniki, do których zaliczają: pewność siebie, ambicję i samokontrolę.

Mimo wielu wymienionych wcześniej opracowań dotyczących motywacji do nauki czy motywacji osiągnięć dzieci i adolescentów z dysleksją wciąż niewiele jest badań, zwłaszcza polskich, poruszających tę problematykę u osób dorosłych. Nieliczne doniesienia potwierdzają, że dorosłych z dysleksją cechuje wyższy poziom aspiracji i potrzeby osiągania sukcesu (Hall i in., 2002; Łockiewicz i in., 2014; Łockiewicz i in., 2013), warunkowany takimi czynnikami, jak: wytrwałość, orientacja na cel i dążność do przejścia kontroli nad własnym życiem (Fink, 2002; Gerber, Ginsberg, 1992; Goldberg i in., 2003). Jednocześnie niektórzy badacze podkreślają, że wyższa motywacja osiągnięć dotyczy przede wszystkim tych dorosłych z dysleksją, którzy odnieśli sukces, na przykład zawodowy (por. Alexander-Passe, 2010; por. Logan, 2009); ponadto wskazuje się, iż wiele osób z dysleksją – ze względu na doświadczane trudności – szybko rezygnuje z edukacji i aspiracji zawodowych (Hellendoorn, Ruijsenaars, 2000; Werner, 1993; Taylor, Walter, 2003, za: Domagała-Zyśk, 2008; por. Bogdanowicz i in., 2007).

ROLA NAUCZYCIELA W KSZTAŁTOWANIU MOTYWACJI UCZNIÓW DO NAUKI

Od początku nauki szkolnej uczeń z dysleksją doświadcza niepowodzeń i odczuwa odmienność od rówieśników (Gindrich, 2004). Bywa również poddawany presji ze strony szkoły i rodziny naciskających na jego większe zaangażowanie czy osiągnięcia (Krasowicz-Kupis, 2009). Liczne badania dowodzą, że w sferze społecznej osoby z dysleksją, zwłaszcza w okresie dzieciństwa i adolescencji, funkcjonują gorzej niż ich niedyslektyczni rówieśnicy – doświadczając akceptacji bądź wrogości nie tylko ze strony rówieśników, ale także nauczycieli (Alexander-Passe, 2008, 2010, 2015; Czerwińska, 2004; Doikou-Avliidou, 2015; Edwards, 1994; La Greca, Stone, 1990, za: Miller i in., 2005; por. Singer, 2005).

Nauczyciele postrzegają uczniów z dysleksją jako mniej zdolnych oraz częściej przysparzających problemów niż pozostali (Alexander-Passe, 2015, 2016; Heiervang i in., 2001, za: Miller i in., 2005; Edwards, 1994; Hellenboom, Ruijssenaars, 2000). Mają w stosunku do nich odmienne oczekiwania, rzadziej ich wspierają i im pomagają (Dale, Taylor, 2001; Doikou-Avlidou, 2015; Hornstra i in., 2010). Przejawiane przez nauczycieli postawy i zachowania mogą natomiast wpływać na kształtującą się u uczniów motywację do nauki i osiągnięć (Alexander-Passe, 2016; Antoniazzi i in., 2010; Bogdanowicz, Adryjanek, 2005; Carvalhais, da Silva, 2010; Doikou-Avlidou 2015; Hornstra i in., 2010; Martan i in., 2017). Opisane w literaturze przedmiotu badania dotyczące wspomnień dorosłych z dysleksją, odnoszących się do zachowań nauczycieli, jednoznacznie wskazują, iż u większości tych osób dominują negatywne (bądź ambiwalentne) oceny i związane z nimi nieprzyjemne emocje (Doikou-Avlidou 2015; Edwards, 1994; Hellenboom, Ruijssenaars, 2000; Hughes, Dawson, 1995; Riddick i in., 1997). Dorośli z dysleksją wspominają szkołę jako środowisko nieprzyjemne, zagrażające, wręcz wrogie (Edwards, 1994; Fawcett, 1995; Scott, 2004, za: Alexander-Passe, 2010; Riddick, 1996).

PROBLEM BADAWCZY

W zaprezentowanych badaniach skupiono się na motywacji osiągnięć dorosłych z dysleksją w kontekście dokonywanej przez nich retrospektywnej oceny zachowań nauczycieli. Pojęcie „zachowania” odnosi się w tym przypadku do szeroko rozumianego wsparcia, jakiego nauczyciel może udzielić uczniowi, oraz obejmuje takie jego aspekty jak: wspieranie, akceptacja, pomoc, motywowanie, okazywanie pozytywnych emocji i docenianie.

Celem badań było określenie związków między motywacją osiągnięć dorosłych z dysleksją rozwojową a ich retrospektywną oceną zachowań nauczycieli (ROZN), a także zweryfikowanie, czy dorośli z dysleksją różnią się od osób bez zaburzeń poziomem motywacji osiągnięć i subiektywną oceną zachowań nauczycieli.

Przytoczone wcześniej badania wskazują na różnice w poziomie motywacji osiągnięć u osób z dysleksją i osób bez tego zaburzenia, dlatego też możliwe było postawienie hipotezy H1, zakładającej, że dorośli z dysleksją różnią się poziomem motywacji osiągnięć i jej trzech głównych czynników (*Pewności siebie, Ambicji, Samokontroli*) od osób bez dysleksji.

Jednocześnie, z uwagi na niespójność rezultatów cytowanych badań, nie było zasadne ukierunkowanie tej hipotezy.

Ponadto opisane wcześniej – głównie zagraniczne doniesienia – potwierdzają negatywne oceny zachowań nauczycieli dokonywane przez osoby z dysleksją, jak również wskazują na związki między tymi ocenami a postawami uczniów wobec nauki i osiągnięć. Możliwe było zatem postawienie kolejnych hipotez:

H2: Dorośli z dysleksją w retrospektywnej ocenie mniej korzystnie postrzegają zachowania nauczycieli w porównaniu z niedyslektycznymi rówieśnikami.

H3: Istnieje związek między subiektywną oceną zachowań nauczycieli a motywacją osiągnięć. Bardziej pozytywna ocena zachowań nauczycieli wiąże się z wyższym poziomem motywacji osiągnięć.

H4: Istnieją różnice w związkach między motywacją osiągnięć a retrospektywną oceną zachowań nauczycieli u osób z dysleksją i bez tego zaburzenia.

METODA

Narzędzia

W badaniu¹ zastosowano następujące metody badawcze:

1. Ankieta-1 – pozwalającą uzyskać dane demograficzne oraz informacje o rozpoznaniu dysleksji.
2. Ankieta-2 – w opracowaniu Ewy Łodygowskiej – umożliwiającą uzyskanie informacji o retrospektywnej ocenie zachowań nauczycieli (ROZN). W ankiecie zawarto pięć pozycji:

W mojej ocenie nauczyciele:

1. Udzielali mi wsparcia.

2. Akceptowali moje trudności.
3. Pomagali mi w radzeniu sobie z trudnościami.
4. Motywowali mnie do nauki.
5. Cieszyli się z moich sukcesów i je doceniali.

Zadaniem osoby badanej była ocena na skali dziesięciostopniowej (w której opisano punkty skrajne: 1 – jako zdecydowanie nie, a 9 – jako zdecydowanie tak) zachowań nauczycieli, odnoszących się do szeroko rozumianego wsparcia.

Zdecydowano się na taką metodę pomiaru zmiennej ze względu na brak standaryzowanych narzędzi odnoszących się do oceny zachowań nauczycieli przez osoby dorosłe. W tworzeniu ankiety dążono z jednej strony do wyszczególnienia różnego typu zachowań nauczycieli, wchodzących w skład czynnika szeroko rozumianego jako wsparcie (wspieranie, akceptacja, pomoc, motywowanie, okazywanie pozytywnych emocji i docenianie), z drugiej zaś – starano się zachować w miarę ogólny charakter pytań (bez odwoływania się do poziomu edukacyjnego i przedmiotu), pozwalający na dokonanie generalizacji przez osobę badaną.

Przeprowadzono analizę czynnikową – metoda ta pozwala na oszacowanie wag (nazywanych ładunkami czynnikowymi) poszczególnych pozycji (wymiarów zachowania): im wyższa w skali od 0 do 1 jest wartość ładunku czynnikowego danej pozycji, tym dane zachowanie jest bardziej reprezentatywne dla badanego konstruktów określonego jako „zachowania nauczycieli”. Przeanalizowanie ładunków czynnikowych poszczególnych pozycji wykazało, iż charakteryzują się one odpowiednią wielkością (tabela 1) pozwalającą traktować je jako elementy oceny odnoszącej się do szeroko rozumianego wsparcia.

Inwentarz Motywacji Osiągnięć (LMI) autorstwa Schulera, Thorntona, Frintrupa i Prochaski w polskiej adaptacji Waldemara Klinkosza i Andrzeja E. Sękowskiego (2013). Kwestionariusz zawiera 170 pozycji i mierzy motywację osiągnięć (pozwala określić jej wynik ogólny – WO) oraz jej komponenty. W prezentowanych analizach skoncentrowano się na wyniku ogólnym motywacji osiągnięć (WO) oraz jej trzech czynnikach: 1. *Pewności siebie* (w skład tego czynnika wchodzi takie wymiary, jak: elastycz-

ność, odwaga, preferowanie trudnych zadań, niezależność, wiara w sukces i dominacja), 2. *Ambicji* (stanowiącej kompilację takich wymiarów, jak: zapal do nauki, ukierunkowanie na cel, wysiłek kompensacyjny, dbanie o prestiż, satysfakcja z osiągnięć, zaangażowanie, nastawienie na rywalizację i tzw. *flow*); 3. *Samokontroli* (określonej przez takie wymiary, jak m.in. internalizacja i wytrwałość). Kwestionariusz LMI charakteryzuje się dobrą rzetelnością – wystarczającą zgodnością wewnętrzną (α Cronbacha wynosi .68–.84) i stabilnością bezwzględną (stałość wyników metodą test-retest wynosi .73–.91). Trafność, oceniana na podstawie korelacji z wynikami Skali Tendencji do Osiągnięć (MACH) oraz innymi zmiennymi psychologicznymi, została uznana za wystarczającą (Klinkosz, Sękowski, 2013).

W przeprowadzonych analizach statystycznych zastosowano analizę czynnikową, test Chi^2 . Rozkłady normalne porównywanych zmiennych pozwoliły na wykorzystanie testów parametrycznych, stąd też zastosowano test t-Studenta dla dwóch prób niezależnych, analizę korelacji parami r -Pearsona oraz transformację Fishera (r -to- z), umożliwiającą dokonanie oceny różnicy między dwoma współczynnikami korelacji (Ferguson, Takane, 2003). Przyjętym poziomem istotności jest $\alpha = .05$, a wyniki opisane jako poziom tendencji istotności statystycznej oznaczają prawdopodobieństwo popełnienia błędu I rodzaju jako większe niż 5 i mniejsze niż 10% (Rycielski, Brzezicka, 2007).

Osoby badane

Zbadano 435 osób, w wieku 20–30 lat ($M = 23.3$), z rozpoznąną (w dzieciństwie, na podstawie badań psychologiczno-pedagogicznych) dysleksją rozwojową ($N = 227$) i bez takiego rozpoznania ($N = 208$). W przypadku grupy kryterialnej zastosowano dobór celowo-losowy, poszukując osób z diagnozą dysleksji w wieku 20–30 lat. Dobór do grupy kontrolnej miał charakter losowy, aczkolwiek kontrolowano zmienną wieku i płci, dążąc do zachowania homogeniczności grup w zakresie tych zmiennych. Badani pochodzili z całej Polski. Uczestnikom badania zapewniono dobrowol-

ność udziału i anonimowość. Badanie zostało zaakceptowane przez Komisję Bioetyczną Instytutu Psychologii Uniwersytetu Szczecińskiego.

W grupie osób z dysleksją ($N = 227$) było 115 mężczyzn (50,7%) i 112 kobiet (49,3%), ze średnią wieku $M = 23,47$. 16,3% ($N = 37$) badanych było mieszkańcami wsi, 1,8% osób ($N = 4$) mieszkało w miastach liczących do 10 tys. mieszkańców, 7,9% ($N = 18$) w miastach liczących 10–50 tys. mieszkańców, 23,3% ($N = 53$) w miastach liczących 50–150 tys. mieszkańców, 44,1% ($N = 100$) w miastach liczących ponad 150 tys. mieszkańców, a 6,6% ($N = 15$) w miastach liczących ponad 500 tys. mieszkańców. Najczęściej były to osoby z wykształceniem średnim (72,2% – $N = 164$) i wyższym (21,6% – $N = 49$), najmniej było osób z wykształceniem podstawowym (1,8% – $N = 4$) i zawodowym (4,4% – $N = 10$). Wśród osób badanych dominował społeczno-humanistyczny (26,4% – $N = 60$) oraz techniczny (23,3 – $N = 53$) profil wykształcenia. 16,7% badanych ($N = 38$) miało wykształcenie medyczne, 15,4% ($N = 35$) wykształcenie ogólne, pozostałe osoby reprezentowały matematyczno-ekonomiczny, sportowy lub artystyczny profil wykształcenia. 3,1% ($N = 7$) badanych uczyło się na poziomie szkoły średniej (dla dorosłych), 30,8% ($N = 70$) studiowało, 34,8% ($N = 79$) – równocześnie studiowało i pracowało, 27,8% ($N = 63$) – pracowało, a 3,1% ($N = 7$) stanowiły osoby nieuczące się i niepracujące. Większość badanych (75,8%, $N = 172$) pochodziła z rodziny pełnej, 11,5% ($N = 26$) z rozbitej, 9,7% ($N = 22$) ze zrekonstruowanej, a 3,1% ($N = 7$) z rodziny niepełnej, tworzonej od początku tylko przez jednego rodzica. Matki badanych osób przeważnie miały wykształcenie wyższe (40,1% – $N = 91$), nieco rzadziej średnie (28,6% – $N = 65$) i zawodowe (26,9% – $N = 61$), u ojców zaś dominowało wykształcenie zawodowe (41% – $N = 93$), rzadziej występowało wykształcenie średnie (24,7% – $N = 56$) i wyższe (24,2% – $N = 55$).

W grupie osób bez dysleksji ($N = 208$) było 103 mężczyzn (49,5%) i 105 kobiet (50,5%), ze średnią wieku $M = 23,12$. 16,8% ($N = 35$) badanych było mieszkańcami wsi, 1,9% ($N = 4$) mieszkańcami miast liczących do 10 tys. miesz-

kańców, 12% ($N = 25$) mieszkańcami miast liczących 50–150 tys. mieszkańców, 50,5% ($N = 105$) mieszkało w miastach liczących ponad 150 tys. mieszkańców, a 8,7% ($N = 18$) w miastach liczących ponad 500 tys. mieszkańców. Dominowały osoby ze średnim (75,5% – $N = 157$) i wyższym (21,6% – $N = 45$) wykształceniem, najmniej było osób z wykształceniem podstawowym (1% – $N = 2$) i zawodowym (1,9% – $N = 4$). Wśród osób badanych najczęściej występował społeczno-humanistyczny (24,5% – $N = 51$) oraz ogólny (24% – $N = 50$) profil wykształcenia. 19,2% badanych miało wykształcenie techniczne ($N = 40$), 16,8% ($N = 35$) – medyczne, a pozostałe osoby reprezentowały matematyczno-ekonomiczny, sportowy lub artystyczny profil wykształcenia. Wśród badanych najmniej osób uczyło się na poziomie szkoły średniej dla dorosłych (1,9% – $N = 4$), najwięcej osób tylko studiowało (44,7% – $N = 93$). 29,3% ($N = 61$) osób równocześnie studiowało i pracowało, 19,2% ($N = 40$) – pracowało, a 3,4% ($N = 7$) stanowiły osoby nieuczące się i niepracujące. Większość badanych (76,9%, $N = 160$) pochodziła z rodziny pełnej, 11,5% ($N = 24$) z rodziny rozbitej, 8,7% ($N = 18$) ze zrekonstruowanej i 2,9% ($N = 6$) z niepełnej. Matki osób z tej grupy przeważnie miały wykształcenie wyższe (43,8% – $N = 91$), nieco rzadziej średnie (30,8% – $N = 64$) i zawodowe (23,1% – $N = 48$), u ojców zaś dominowało wykształcenie zawodowe (38,5%, $N = 80$), rzadziej wyższe (29,3% – $N = 61$) i średnie (27,4% – $N = 57$).

Porównanie grup pod względem zmienionych demograficznych nie wykazało różnic między nimi w zakresie: płci ($Chi^2(1, N = 435) = .057$; n.i.), wieku ($Chi^2(11, N = 435) = 18.13$; n.i.), miejsca zamieszkania ($Chi^2(5, N = 435) = 9.921$; n.i.), wykształcenia ($Chi^2(3, N = 435) = 2.736$; n.i.), struktury (pełna, niepełna, rozbita, zrekonstruowana) rodziny generacyjnej ($Chi^2(3, N = 435) = 0.161$; n.i.), wykształcenia matki ($Chi^2(4, N = 435) = 2.400$; n.i.) i ojca ($Chi^2(4, N = 435) = 6.243$; n.i.). Porównywane grupy różniły się natomiast w aspekcie wymiaru: edukacja–praca ($Chi^2(4, N = 435) = 10.516$; $p = .033$): w grupie osób z dysleksją większy od-

Tabela 1. Ładunek czynnikowy poszczególnych pozycji Retrospektywnej Oceny Zachowań Nauczycieli (ROZN)

	Ładunek czynnikowy		Różnice między grupami
Nr pozycji ROZN	D (N = 227)	ND (N = 208)	
1.	.882	.873	.008 ¹
2.	.859	.879	.020 ¹
3.	.897	.897	.000 ¹
4.	.845	.878	.033 ¹
5.	.836	.843	.007 ¹

¹p = n.i.; D = grupa z dysleksją; ND = grupa bez dysleksji

setek uczył się na poziomie szkoły średniej lub pracował, w grupie osób bez dysleksji dominowali studenci oraz osoby uczące się i pracujące.

WYNIKI

Poziom motywacji osiągnięć

Grupy porównano pod względem motywacji osiągnięć i jej czynników – statystyki opisowe oraz wyniki porównań przeprowadzonych testem t-Studenta prezentuje tabela 2.

Przeprowadzona analiza nie potwierdziła istotnych statystycznie różnic pomiędzy osobami z dysleksją (D) i bez dysleksji (ND). Na poziomie statystycznej tendencji zarysowuje się różnica między grupami w zakresie ogólnej

motywacji osiągnięć i pewności siebie – grupa z dysleksją (D) wykazuje nieznacznie wyższe wyniki, mimo to nie ma podstaw do potwierdzenia hipotezy H1 zakładającej, iż dorośli z dysleksją różnią się poziomem motywacji osiągnięć i jej trzech głównych czynników od osób bez dysleksji.

Retrospektywna ocena zachowań nauczycieli

W kolejnej analizie porównano grupy w zakresie ocen dotyczących zachowań ze strony nauczycieli (rysunek 1).

Przeprowadzona analiza statystyczna z wykorzystaniem testu t-Studenta wykazała różnice między grupami (tabela 3).

Tabela 2. Motywacja osiągnięć – statystyki opisowe i porównanie grupy z dysleksją (D) i bez dysleksji (ND)

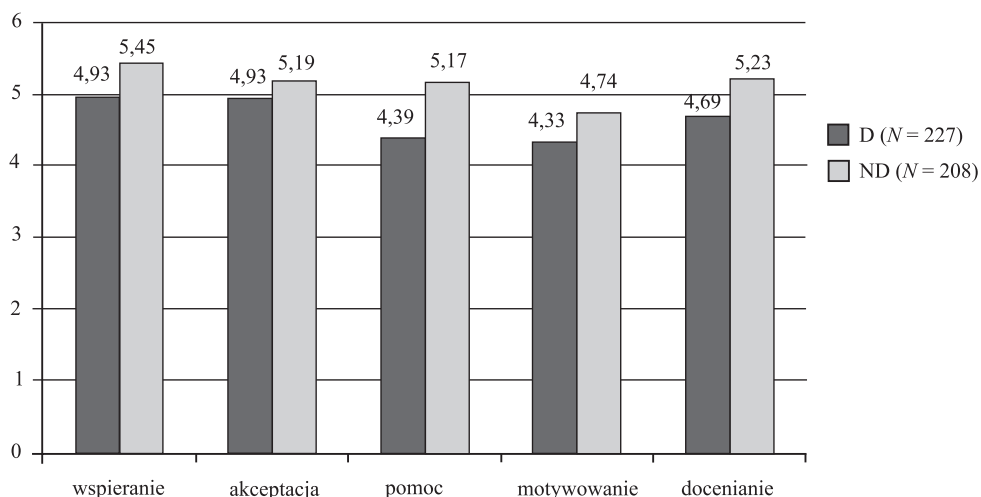
Motywacja osiągnięć	Grupa	M	SEM	SD	test t-Studenta		
					t	df	P
WO	D (N = 227)	767.50	7.471	112.56	1.856	433	.064 ^A
	ND (N = 208)	748.37	7.030	101.38			
Pewność siebie	D (N = 227)	263.26	3.275	49.34	1.887	433	.060 ^A
	ND (N = 208)	254.61	3.182	45.89			
Ambicja	D (N = 227)	372.42	4.146	62.47	1.458	433	.146
	ND (N = 208)	364.20	3.766	54.32			
Samokontrola	D (N = 176)	131.82	1.626	24.49	1.000	433	.318
	ND (N = 180)	129.56	1.569	22.62			

^Ap < 0.10 (wynik na poziomie tendencji istotności statystycznej); WO = wynik ogólny

Tabela 3. Porównanie retrospektywnych ocen zachowań nauczycieli u osób z dysleksją i bez dysleksji

ROZN	test t-Studenta		
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Wspieranie	-2.570	433	.011*
Akceptacja	-1.282	432,601	.201
Pomoc	-3.754	433	< .001***
Motywowanie	-1.842	433	.066 ^A
Docenianie	-2.375	433	.018*

^A $p < 0.10$ (wynik na poziomie tendencji istotności statystycznej); * $p < .05$; *** $p < .001$



Rysunek 1. Średnie oceny zachowań nauczycieli dokonane przez osoby z dysleksją (D) i bez dysleksji (ND)

Dorośli z dysleksją – w porównaniu z osobami bez dysleksji – w retrospektywnej ocenie postrzegają nauczycieli jako mniej wspierających i mniej pomocnych (tabela 3). Podobnie jak niedyslektyczni rówieśnicy oceniają akceptację okazywaną przez nauczycieli. Nieznacznie słabiej, na poziomie statystycznej tendencji, wspominają motywowanie przez nauczycieli do nauki. Istotnie natomiast różnią się od niedyslektycznych rówieśników mniej korzystną oceną zachowań nauczycieli w zakresie wyrażania przez nich pozytywnych emocji z tytułu sukcesów ucznia i doceniania go. Istnieją zatem podstawy do częściowego potwierdzenia postawionej hipotezy H2 zakładającej, że dorośli z dysleksją

w retrospektywnej ocenie mniej korzystnie postrzegają zachowania nauczycieli w porównaniu z niedyslektycznymi rówieśnikami.

Zależności między motywacją osiągnięć a retrospektywną oceną zachowań nauczycieli

W celu zweryfikowania hipotezy H3 o związku między oceną zachowań nauczycieli a poziomem motywacji osiągnięć zastosowano analizę korelacji parami *r*-Pearsona, a następnie porównano współczynniki korelacji zmiennych, wykorzystując transformację Fishera (*r-to-z*) – wyniki obu analiz prezentuje tabela 4.

Przeprowadzona analiza wykazała, że wyżej oceniane wsparcie ze strony nauczycieli wiąże się z wyższym poziomem ogólnej motywacji osiągnięć i jej czynnikiem, jakim jest samokontrola, niezależnie od tego, czy zależności te odnoszą się do osób z dysleksją, czy bez dysleksji (tabela 4). U osób bez dysleksji wsparcie nauczycieli sprzyja wyższemu poziomowi ambicji, a różnice między grupami w nasileniu związku między tymi zmiennymi nie są istotne statystycznie. Również w przypadku osób bez dysleksji wyżej oceniana akceptacja nauczy-

cieli wiąże się z większą motywacją osiągnięć i samokontrolą, aczkolwiek niskie współczynniki korelacji ($r < .20$) wskazują na słabą siłę tego związku.

W przypadku oceny dotyczącej pomocy uzyskiwanej od nauczycieli zaznacza się istotny, dodatni związek poziomu tej zmiennej z poziomem motywacji osiągnięć osób dyslektycznych i wykazywanej przez nie samokontroli (tabela 4). Pogłębiona analiza nie potwierdza jednak także w tym zakresie istotnych różnic między grupami.

Tabela 4. Zależności między motywacją osiągnięć a Retrospektywną Oceną Zachowań Nauczycieli (ROZN) – współczynniki korelacji i różnice międzygrupowe

Zmienne		Współczynniki korelacji		Różnice w sile korelacji	
Zmienna 1	Zmienna 2	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
ROZN	Motywacja osiągnięć	D (N = 2 27)	ND (N = 208)		
Wspieranie	WO	.155*	.165*	.106	.458
	Pewność siebie	.123	.074	.512	.304
	Ambicja	.116	.174*	.613	.270
	Samokontrola	.169*	.171*	.021	.492
Akceptacja	WO	.091	.153*	.651	.257
	Pewność siebie	.071	.111	.417	.338
	Ambicja	.063	.131	.710	.239
	Samokontrola	.112	.146*	.358	.360
Pomoc	WO	.151*	.063	.922	.178
	Pewność siebie	.106	.015	.946	.172
	Ambicja	.118	.063	.574	.283
	Samokontrola	.179*	.099	.844	.199
Motywowa- nie	WO	.176*	.152*	.255	.399
	Pewność siebie	.112	.1	.126	.450
	Ambicja	.161*	.143*	.191	.424
	Samokontrola	.175*	.136	.414	.340
Docenianie	WO	.254**	.1	1.649	.050 ^Δ
	Pewność siebie	.19**	.024	1.742	.041*
	Ambicja	.236**	.136*	1.073	.142
	Samokontrola	.184**	.072	1.179	.119

^Δ $p < 0.10$ (wynik na poziomie tendencji istotności statystycznej); * $p < .05$
D = grupa z dysleksją; ND = grupa bez dysleksji; WO = wynik ogólny

Motywowanie przez nauczycieli w retrospektywnej ocenie młodych dorosłych (z dysleksją i bez dysleksji) istotnie sprzyja ich wyższej motywacji osiągnięć i wykazywanej ambicji (tabela 4). Ponadto osoby z dysleksją o wyższym poziomie samokontroli postrzegają nauczycieli jako bardziej motywujących do nauki – aczkolwiek różnica w sile tej zależności między porównywanymi grupami nie jest istotna statystycznie.

Istotne różnice międzygrupowe wystąpiły natomiast w obrębie oceny odnoszącej się do okazywania przez nauczycieli pozytywnych emocji związanych z sukcesami ucznia i docenianiem go (tabela 4). W przypadku osób z dysleksją ten wymiar znacznie sprzyja ogólnej motywacji osiągnięć i pewności siebie. Różnice między grupami są istotne statystycznie – w zakresie zależności między oceną dotyczącą motywowania przez nauczycieli a przejawianą pewnością siebie – bądź zarysowują się na poziomie statystycznej tendencji w odniesieniu do motywacji ogólnej (tabela 4).

Reasumując, istnieją podstawy do częściowego potwierdzenia hipotezy H3, ponieważ pewne zachowania nauczycieli w retrospektywnej ocenie uczniów wiążą się z wyższym poziomem motywacji osiągnięć i niektórych jej czynników. Przeprowadzone analizy dostarczają również przesłanek do częściowego potwierdzenia hipotezy H4: różnice między grupami są istotne statystycznie w aspekcie związku między oceną dotyczącą doceniania przez nauczycieli a przejawianą pewnością siebie; w przypadku osób z dysleksją zależność ta jest dodatnia, podczas gdy u osób bez dysleksji pozostaje nieistotna.

DYSKUSJA

Motywacja osiągnięć stanowi ważną zmienną psychologiczną determinującą funkcjonowanie człowieka w wielu sytuacjach i sferach życiowych. Uzyskane w badaniu wyniki wskazują, że w zakresie motywacji i jej głównych czynników osoby z dysleksją nie różnią się istotnie od niedyslektycznych rówieśników. Oznacza to, iż w wielu obszarach funkcjonowania ujawniają one podobny poziom ambicji, wytrwałości czy

pewności siebie jak osoby bez specyficznych zaburzeń. Uzyskany wynik – w kontekście zaprezentowanych wcześniej badań (Hall i in., 2002; Łockiewicz i in., 2013, 2014) – może zaskakiwać tym, że nie potwierdza wyraźnej przewagi (lecz jedynie statystyczną tendencję) osób z dysleksją w zakresie motywacji osiągnięć. Mimo to skłania jednak do optymistycznych refleksji, wykazując, że dorośli z dysleksją – niezależnie od napotkanych trudności na edukacyjnej drodze, rzadziej doświadczanych sukcesów i mniej korzystnych zachowań ze strony nauczycieli – są w stanie wykształcić prawidłowe mechanizmy motywacyjne. Warto tutaj dodać, iż część badaczy opierając się na założeniu, że doświadczenia trudności w uczeniu się mogą również pozytywnie wpływać na rozwój psychiczny jednostki (Łockiewicz, Bogdanowicz, 2013), uważa, że to właśnie przeżywane przez osobę problemy i niepowodzenia przyczyniają się do wzmocnienia jej determinacji i wytrwałości (Logan, 2009), zwłaszcza jeśli potrafi ona postrzegać trudności w kategoriach wyzwań (Fink, 2002; Goldberg i in. 2003; Łockiewicz i in., 2014). Jednocześnie należy podkreślić, że dysleksja nie jest zaburzeniem homogenicznym (różna może być „rozpiętość” i nasilenie dysfunkcji), stąd też powyższa teza o wzmacniającej roli trudności odnosi się tylko do części osób z dysleksją (McLoughlin, Leather, Stringer, 2002; Reid, Kirk, 2001; Wszeborowska-Lipińska, 1997; por. Alexander-Passe, 2010, 2016).

Uzyskane wyniki są zgodne z rezultatami innych doniesień na temat pejoratywnej oceny zachowań nauczycieli, dokonywanej przez uczniów (Doikou-Avlidou 2015; Edwards, 1994; Hellendoorn, Ruijsenaars, 2000; Hughes, Dawson, 1995, Riddick i in., 1997). Badane osoby z dysleksją – w porównaniu z osobami bez zaburzeń – odwołując się do wspomnień z okresu edukacji, oceniają nauczycieli jako mniej wspierających w sytuacjach trudnych, mniej chętnych do pomocy, słabiej okazujących pozytywne emocje z powodu sukcesów ucznia i rzadziej je doceniających. Otrzymany wynik sugeruje występowanie negatywnych zjawisk w relacji nauczyciel–uczeń, które nie tylko mogą rzutować na jakość funkcjonowania ucznia w sferze

poznawczej, ale również powodować jego dyskomfort psychiczny i emocjonalny (Alexander-Passe, 2010, 2016; Antoniazzi i in., 2010; Carvalhais, da Silva, 2010; Krasowicz-Kupis, 2009; Martan i in., 2017; Thompson, Chinn, 2001). Jednocześnie należy w tym miejscu wskazać na ograniczenia badania – zastosowana ankieta (typu *self-report*) nie stanowiła standaryzowanego narzędzia, zawierała zaledwie kilka pozycji, a funkcjonowanie nauczycieli było oceniane jedynie przez pryzmat subiektywnej, retrospektywnej perspektywy dorosłych już uczniów. Stąd trudno jest formułować zgeneralizowane wnioski o negatywnych postawach polskich nauczycieli wobec uczniów z dysleksją (zwłaszcza że istnieją badania tego niepotwierdzające, np. Borowskiej, 2008). Natomiast uwzględniając fakt, że sposób percepcji zachowań znaczących osób może warunkować przekonania, emocje i działania jednostki, nie należy bagatelizować tego wyniku jednoznacznie wskazującego na mniej korzystne postrzeganie zachowań nauczycieli przez osoby z dysleksją.

Jednocześnie godny odnotowania jest fakt, że dla motywacji osiągnięć osób z dysleksją i ich pewności siebie szczególne znaczenie ma to, czy dostrzegają oni, że nauczyciele doceniają ich sukcesy – w tym zakresie grupa ta różni się od osób niedyslektycznych. Ta różnica potwierdza, że w przypadku osób doświadczających trudności w czytaniu i pisaniu docenianie ze strony nauczycieli i dostrzeganie przez nich sukcesów ucznia odgrywa ważniejszą rolę, niż ma to miejsce w przypadku osób bez zaburzeń. Jednocześnie należy zaznaczyć, iż taka postawa

wobec ucznia przejawiającego trudności jest możliwa tylko wtedy, kiedy pedagog rozumie istotę problemów podopiecznego, a zarazem ma świadomość, że w przypadku dysleksji inaczej przebiegają postępy w rozwoju poszczególnych umiejętności (Bogdanowicz, 1994; Bogdanowicz, Adryjanek, 2005; Brejnak, Zabłocki, 1999). To z kolei oznacza zindywidualizowane podejście nauczyciela jako warunek budowania systemu wsparcia. Opisane w literaturze przedmiotu badania potwierdzają, iż w przypadku odnoszących sukcesy osób z dysleksją duże znaczenie ma indywidualizacja wymagań i działań wobec uczniów oraz zachęcanie ich do rozwijania specyficznych dla nich talentów i umiejętności (Dyson, Skidmore, 2002; Martan i in., 2017; Scott i in., 1992).

Reasumując, należy zaznaczyć, że motywacja osiągnięć osób dorosłych z dysleksją kształtuje się w kontekście wielu różnych uwarunkowań. W procesie jej rozwoju istotną rolę odgrywa środowisko szkolne i nauczyciele oraz inne źródła wsparcia – rodzice, terapeuci i rówieśnicy (Alexander-Passe, 2016; Goldberg i in., 2003; Scott i in., 1992; Wszeborowska-Lipińska, 1995), a także doświadczenia jednostki z pozaszkolnego obszaru funkcjonowania – stąd istnieje potrzeba pogłębiania badań w tym zakresie. Jednocześnie warto podkreślić uzyskany rezultat: dorośli z dysleksją w aspekcie motywacji osiągnięć nie różnią się w stosunku do niedyslektycznych rówieśników, mimo problemów doświadczanych w toku edukacji i przekonani o mniej przychylnych zachowaniach nauczycieli.

PRZYPIS

¹ Zaprezentowane badania stanowią część większego projektu badawczego zatytułowanego „Motywacja osiągnięć u młodych dorosłych z dysleksją rozwojową”, realizowanego w 2018 roku w ramach grantu Miniatura-1 przyznanego przez Narodowe Centrum Nauki (nr rejestracyjny 2017/01/X/HS6/02017).

BIBLIOGRAFIA

- Alexander-Passe N. (2008), The sources of manifestations of stress amongst school-aged dyslexics, compared with sibling controls. *Dyslexia*, 14, 291–313.
- Alexander-Passe N. (2010), *Dyslexia and Depression: The Hidden Sorrow*. New York: Nova Science Publishers.

- Alexander-Passe N. (2015), *Dyslexia and Mental Health: Helping people to overcome depressive, self-harming and other adverse emotional coping strategies*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Alexander-Passe N. (2016), The School's Role in Creating Successful and Unsuccessful Dyslexics. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 6,1, 1–13.
- Ames C. (1992), Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261–271.
- Antoniazzi D., Snow P., Dickson-Swift V. (2010), Teacher Identification of Children at Risk for Language Impairment in the First Year of School. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12,3, 244–252.
- Atkinson J.W. (1957), Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359–372.
- Atkinson J.W. (1974), Strength of motivation and efficiency of performance. W: J.W. Atkinson, J.O. Raynor (red.), *Motivation and achievement*. New York: Wiley.
- Atkinson J.W., Litwin G.H. (1960), Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and avoid failure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 52–63.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bańka A. (2016), *Motywacja osiągnięć. Podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*. Warszawa: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bogdanowicz M. (1994), *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisanii – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo Linea.
- Bogdanowicz M. (2006), Specyficzne trudności w czytaniu i pisanii. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A. (2005), *Uczeń z dysleksją w szkole*. Gdynia: Wydawnictwo Operon.
- Bogdanowicz M., Łockiewicz M., Bogdanowicz K. (2007), Umiejętności życiowe. W: I. Smythe (red.), *Dysleksja. Przewodnik dla dorosłych*. Publikacja realizowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej.
- Borkowska A.R., Karbowniczek D. (2011), Analiza porównawcza funkcjonowania psychospołecznego młodzieży z dysleksją rozwojową mieszkającą na wsi i w mieście. W: M.B. Pecyna (red.), *Dysleksja rozwojowa. Fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej*. Opole: Wydawnictwa Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu.
- Borowska M. (2008), Postawy nauczycieli języka polskiego i języków obcych w gimnazjum wobec dysleksji rozwojowej. W: G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras (red.), *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*. Gdynia: Wydawnictwo Operon.
- Brejnak W., Zabłocki K.J. (1999), *Dysleksja w teorii i praktyce*. Warszawa: Warszawski Oddział PTD.
- Brzezińska A. (1987), Umiejętność czytania i pisanie – warunki jej rozwoju i kształtowania. W: A. Brzezińska (red.), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Brzezińska A. (2003), Dzieci z układu ryzyka. W: A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Burden R. (2008), Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, 14, 3, 188–196.
- Carvalho L., da Silva F.C. (2010), Developmental Dyslexia: Perspectives on Teacher Training and Learning Disabilities in Portugal. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8, 2, 1–8.
- Czerwińska A. (2004), Uwarunkowania akceptacji uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w klasie szkolnej. Perspektywa edukacyjna W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 6. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Dale M., Taylor B. (2001), How adult learners make sense of their dyslexia. *Disability & Society*, 16, 7, 997–1008.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Doikou-Avliidou M. (2015), The educational, social and emotional experiences of students with dyslexia: the perspective of postsecondary education students. *International Journal Of Special Education*, 30, 1, 132–145.
- Domagała-Zyśk E. (2008), Specyfika trudności i potrzeb doświadczanych przez dorosłe osoby z syndromem dysleksji. W: G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras (red.), *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*. Gdynia: Wydawnictwo Operon.
- Dyrda J. (2003), *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.

- Dyson A., Skidmore D. (2002), Contradictory Models: The Dilemma of Specific Learning Difficulties. W: J. Wearmouth, J. Soler, R. Reid (red.), *Addressing Difficulties in Literacy Development*. London: Open University Press.
- Eccles J.S., Adler T.F., Futterman R., Goff S.B., Kaczala C.M., Meece J.L., Midgley C. (1983), Expectancies, values, and academic behaviors. W: J.T. Spence (red.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Edwards J. (1994), *The scars of dyslexia*. London: Cassell.
- Fairhurst P., Pumphrey P.D. (1992), Secondary school organisation and the self concepts of pupils with relative reading difficulties. *Research in Education*, 47, 325–331.
- Fawcett A.J. (1995), Case studies and some recent research. W: T. Miles, V. Varma (red.), *Dyslexia and Stress*. London: Whurr.
- Ferguson G.A., Takane Y. (2003), *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fink R.P. (2002), Successful Careers: The Secrets of Adults with Dyslexia, Career Planning and Adult Development Network. *Career Planning and Adult Development Journal*, 18, 118–135.
- Franken R.E. (2006), *Psychologia motywacji*. Gdańsk: GWP
- Gerber P.J., Reiff H.B. (1991), *Speaking for themselves: Ethnographic interviews with adults with learning disabilities*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Gerber P.J., Ginsberg R.J. (1992), School of Education. Identifying Alterable Patterns of Success in Highly Successful Adults with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 8, 475–487.
- Gindrich P.A. (2004), *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gjessing H. J., Karlsen B. (1989), *A longitudinal study of dyslexia*. New York: Springer.
- Goldberg R.J., Higgins E.L., Raskind M.H., Herman K.L. (2003), Predictors of Success in Individuals with Learning Disabilities: A Qualitative Analysis of a 20-Year Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 4, 222–236
- Heiervang E., Stevenson J., Lund A., Hugdahl K. (2001), Behaviour problems in children with dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry*, 55, 251–256.
- Hall C.W., Spruill K.L., Webster R.E. (2002), Motivational and Attitudinal Factors in College Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 79–86.
- Hellendoorn J., Ruijsseenaars W. (2000), Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21, 4, 227–239.
- Hornstra L., Denessen E., Bakker J., van den Bergh L., Voeten M. (2010), Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 6, 515–529.
- Hughes W., Dawson R. (1995), Memories of school: Adult dyslexics recall their school days. *Support for Learning*, 10, 4, 181–184.
- Humphrey N. (2002), Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29,1, 29–36.
- Kaja B. (1995), *Zarys terapii dziecka*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Kim J.A., Lorschbach A.W. (2005), Writing self-efficacy in young children: Issues for the early grades environment. *Learning Environments Research*, 8, 157–175.
- Klinkosz W., Sękowski A.E. (2013), *Inwentarz Motywacji Osiągnięć H. Schulera, G.C. Thorntona, A. Frin-trupa i M. Prochaski*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Krasowicz-Kupis G. (2005), *Psychospołeczne funkcjonowanie w dysleksji – stereotypy i fakty*, referat prezentowany na II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Dysleksja – problem znany czy nieznan? Lublin: Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie.
- Krasowicz-Kupis G. (2009), *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasowicz-Kupis G., Pietras I. (2008), *Funkcjonowanie psychospołeczne osób z dysleksją – stereotypy i fakty. Przegląd literatury*. W: G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras (red.), *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*. Gdynia: Wydawnictwo Operon.
- La Greca A.M., Stone W.L. (1990), LD status and achievement: Confounding variables in the study of children's social status, self-esteem, and behavioral functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 483–490.

- Lewandowski L., Arcangelo K. (1994), The social adjustment and self-concept of adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 598–605.
- Łockiewicz M., Karasiewicz K., Bogdanowicz M., Bogdanowicz K.M. (2013), Modele zasobów psychologicznych u osób z dysleksją i bez tego zaburzenia. *Psychologia Rozwojowa*, 18, 2, 65–78.
- Łockiewicz M., Bogdanowicz K.M. (2013), *Dysleksja u osób dorosłych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łockiewicz M., Bogdanowicz K.M., Bogdanowicz M. (2014), Psychological Resources of Adults with Developmental Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 6, 543–555.
- Łodygowska E. (2011), *Wybrane aspekty poczucia sprawstwa szkolnego u dzieci dyslektycznych z różnymi doświadczeniami terapeutycznymi*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański (niepublikowana praca doktorska).
- Łodygowska E. (2017), Dysleksja a problemy emocjonalne dzieci i młodzieży – przegląd badań. W: E. Łodygowska, E. Pieńkowska (red.), *Psychologia wieku rozwojowego. Norma – nietypowość – patologia*. Szczecin: Volumina.pl.
- Łodygowska E. (2019a), Locus of control in adolescents with dyslexia – research report. *Studia Psychologiczne*, w druku.
- Łodygowska E. (2019b), Poziom lęku a styl radzenia sobie ze stresem u młodych dorosłych z dysleksją rozwojową. *Pomeranian Journal of Life Sciences*, 65, 1, 113–119.
- Łodygowska E., Chęć M., Samochoń A. (2017), Academic motivation in children with dyslexia. *Journal of Educational Research*, 110, 5, 575–580.
- Logan J. (2009), Dyslexic Entrepreneurs: The Incidence; Their Coping Strategies and Their Business Skills. *Dyslexia*, 15, 328–346.
- Łukaszewski W., Doliński D. (2007), Mechanizmy leżące u podstaw motywacji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2*. Gdańsk: GWP.
- Martan V., Skočić-Mihic S., Matošević A. (2017), Teachers' Attitudes toward Teaching Students with Dyslexia. *Croatian Journal of Education*, 19, 3, 75–97.
- McClelland D.C., Atkinson J.W., Clark R.A., Lowell E.L. (1953), *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McLoughlin D., Leather C., Stringer P. (2002), *The adult dyslexic. Interventions & Outcomes*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- McNulty M. A. (2003), Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 4, 363–381.
- Miller C.J., Hynd G.W., Miller S.R. (2005), Children with dyslexia: Not necessarily at risk for elevated internalizing symptoms. *Reading and Writing*, 18, 425–439.
- Nichols J.G. (1984), Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Pajares F. (2003), Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of literature. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19, 139–158.
- Reid G., Kirk J. (2001), *Dyslexia in adults. Education and employment*. New York: John Wiley & Sons.
- Riddick B. (1996), *Living with dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties*. London: Routledge.
- Riddick B. (2000), An examination of the relationship between labelling and stigmatism with special reference to dyslexia. *Disability & Society*, 15, 4, 653–667.
- Riddick B., Farmer M., Sterling C. (1997), *Students and dyslexia: Growing up with a specific learning difficulty*. London: Whurr Publishers.
- Ridscale J. (2005), Dyslexia and self-esteem. W: M. Turner, J. Rack (red.), *The Study of Dyslexia*, Springer US.
- Rycielski P., Brzezicka A. (2007), Wnioskowanie statystyczne na danych jakościowych: testy oparte na rozkładzie chi-kwadrat. W: S. Bedyńska, A. Brzezicka (red.), *Statystyczny drogowskaz*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS „Academica”.
- Schuler H., Prochaska M. (2000), Entwicklung und Konstruktvalidierung eines berufsbezogenen Leistungsmotivations-tests. *Diagnostica*, 46, 61–72.
- Schuler H., Thornton G.C., Frintrup A., Mueller-Hanson R. (2004), *Achievement Motivation Inventory. Manual*. Oxford: Hogrefe & Huber Publisher.
- Schunk D.H. (1991), Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
- Scott R. (2004). *Dyslexia and Counselling*. London: Whurr.

- Scott M.E., Scherman A., Philips H. (1992), Helping individuals with dyslexia succeed in adulthood: Emerging keys for effective parenting, education and development of positive self-concept. *Journal of Instructional Psychology*, 19, 197–204.
- Silverman R., Zigmund N. (1983), Self-concept in learning-disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 478–482.
- Singer E. (2005), The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 5, 411–423.
- Tamboer P., Vorst H., Oort F. (2014), Identifying dyslexia in adults: An iterative method using the predictive value of item scores and self-report questions. *Annales of Dyslexia*, 64, 1, 34–56.
- Taylor K.E., Walter J. (2003), Occupation choices of adults with and without symptoms of dyslexia. *Dyslexia*, 9, 177–185.
- Terras M.A., Thompson L.C., Minnis H. (2009), Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15, 304–327.
- Thompson M., Chinn S. (2001), Good Practice in the Secondary School. W: A. Fawcett (red.), *Dyslexia Theory and Practice*. London: Whurr Publishers.
- Weiner B. (1979), A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3–25.
- Werner E.E. (1993), Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from Kauai longitudinal study. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8, 28–34.
- Wigfield A. (1997), Reading motivation; a domain and specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 2, 59–68.
- Wszeborowska-Lipińska B. (1995), Młodzież ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 223–234.
- Wszeborowska-Lipińska B. (1997), Trzy modele rozumienia dysleksji. *Forum Psychologiczne*, 2, 1, 39–54.
- Zelege S. (2004), Self-concepts of students with learning disabilities and their normally peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 2, 145–170.