

Orientacja motywacyjna uczniów – weryfikacja teorii Johna Nichollsa w polskich warunkach edukacyjnych¹

JOANNA OGRODNIK

Zakład Pedagogiki i Psychologii,
Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach*

Artykuł koncentruje się na charakterystyce orientacji motywacyjnej uczniów, zarówno w ujęciu teoretycznym, jak i empirycznym. Jest próbą zweryfikowania teorii Johna Nichollsa w polskich warunkach edukacyjnych. Celem badań było rozpoznanie orientacji motywacyjnej uczniów – zadaniowej, popisowej i unikowej, czyli celów, jakimi uczniowie kierują się, podejmując zadania szkolne. Badaniami objęto 615 maturzystów z 6 liceów ogólnokształcących w województwie śląskim. Posłużono się samodzielnie zaadaptowaną skalą orientacji motywacyjnej Johna Nichollsa, której poszczególne podskale cechowały się wysokim stopniem rzetelności. Wyniki badań wykazały, że młodzież ucząc się, kieruje się przede wszystkim celami zadaniowymi, w dużym stopniu także celami wykonania, natomiast najmniej maturzystów przejawia tendencje unikowe. Oznacza to, iż większość uczniów, zwłaszcza dziewcząt, wykazuje najkorzystniejsze wzorce motywacyjne.

SŁOWA KLUCZOWE: psychologia kształcenia, orientacja motywacyjna, motywacja do uczenia się, teoria osiągnięcie–cel, orientacja zadaniowa, orientacja popisowa, orientacja unikowa.

Wprowadzenie

Motywacja do nauki jest przedmiotem zainteresowań zarówno nauk psychologicznych, jak i pedagogicznych. Od niej zależy zaangażowanie uczniów w proces kształcenia, a co za tym idzie, także ich osiągnięcia szkolne. Traktuje się ją jako

zasadniczy determinant uczenia się i uzyskiwanych wyników (Wolters i Rosenthal, 2000). Współcześni badacze podkreślają, iż dotychczasowe podejście do motywacji w uczeniu się nie wystarcza, szczególnie teraz, gdy coraz bardziej istotne staje się utrzymanie trwałej tendencji do uczenia się, a ustawiczne kształcenie jest koniecznością. Koncentrując się na motywacji uczniów, badacze najczęściej analizowali jej natężenie, poszukując jednocześnie skutecznych strategii i technik, które pozwoliłyby ją wzmocnić. Pedagodzy i psychologowie skupiają się obecnie już nie tylko na sile motywacji, ale także na celach kryjących się za nią. Takie podejście leży u podstaw

¹ Artykuł powstał na podstawie rozprawy doktorskiej „Motywacyjna funkcja celów w procesie uczenia się młodzieży licealnej”, przygotowanej pod kierunkiem dr. hab. prof. nadzw. Mariana Kapicy, na Wydziale Historyczno-Pedagogicznym Uniwersytetu Opolskiego.

teorii osiągnięcie–cel (Achievement Goal Theory), której jednym z czołowych przedstawicieli jest John Nicholls (1989). Zgodnie z założeniami powyższej teorii badacze rzadziej pytają o to, co uczniowie chcą osiągnąć albo jak silna jest ich motywacja, ale przede wszystkim o to, dlaczego chcą coś osiągnąć. Diagnoza orientacji celów uczniów daje zatem odpowiedź na pytanie: dlaczego uczniowie podejmują się wykonania zadania i co nimi kieruje. Według teorii celów uczniowie mogą kierować się chęcią własnego rozwoju i zdobywania nowych umiejętności albo dążyć jedynie do zaprezentowania się w oczach innych jako osoby uzdolnione i o wysokich kompetencjach. Oznacza to, posługując się terminologią właściwą dla teorii celów, że przyjmują oni cele uczenia się (zadaniowe, dydaktyczne) albo cele popisowe (angażujące ego). Idealna sytuacja dydaktyczna zaistniałaby wówczas, gdyby wszyscy uczyli się po to, aby się czegoś nauczyć i jednocześnie rozwijać własne umiejętności, kompetencje i wiedzę. Często jednak uczniami kierują zupełnie odmienne motywy – oceny, opinia rodziców czy rówieśników (Brophy, 2002).

Rozpatrywanie motywacji przez pryzmat celów to dodatkowy ważny aspekt, jednak zarówno jej rodzaj, kierunek, jak i natężenie stanowią ważne czynniki każdego procesu motywacyjnego. Teoria Nicholla jest zatem jedynie uzupełnieniem dotychczasowych badań nad motywacją. Jej przydatność na gruncie odmiennych uwarunkowań kulturowych i tradycji edukacyjnych wymaga zaś badań empirycznych.

Podstawy teoretyczne

Rozumienie celu i orientacji motywacyjnej w ujęciu teorii osiągnięcie–cel

Teoria osiągnięcie–cel (Achievement Goal Theory) koncentrująca się na celach przyjmowanych w sytuacjach zadaniowych, nazywana też teorią celu, należy do nurtu

społeczno-poznawczych teorii motywacji. Do tego samego nurtu zalicza się m.in. także teorię własnej skuteczności, atrybucji lub teorię oczekiwanie–wartość. Teoria celu stawia jednak odmienne pytanie – nie koncentruje się na treści ani sile motywacji, ale pyta o to, dlaczego uczniowie angażują się w zadanie, jakie są ich cele, które ukierunkowują ich zachowanie.

Badania nad celami stały się w ostatnich latach kluczowe w dyskusji na temat motywacji osiągnięć. Rozpoznane w edukacji, zostały następnie przetransponowane do innych dziedzin i dyscyplin naukowych, wywodzą się jednak z praktyki pedagogicznej (Ames, 1992; Jagacinski, Madden i Reider, 2001). Badania te dotyczyły przede wszystkim środowiska szkolnego, a szczególnie procesu dydaktycznego, jego właściwości i organizacji. Te czynniki wpływają bowiem na przyjmowanie przez uczniów określonej orientacji celów i w znacznym stopniu determinują efekty kształcenia, a nawet decyzje uczniów dotyczące kontynuowania lub zaniechania nauki. Wspomniane cele osiągnięć definiowane są jako motywy skłaniające do zaangażowania w zadanie lub jako zintegrowana struktura cech, które łącznie tworzą określoną orientację wobec zadania (Elliot i Trash, 2001). Ames (1992) uważa, iż na podstawie swoistego wzorca przekonań, atrybucji i oczekiwań określają one intencje, jakie kryją się za konkretnym zachowaniem w sytuacji osiągnięć. Uczeń, obierając określone cele, uruchamia szczególnie sposób postrzegania i reagowania na pojawiające się sytuacje.

Studia nad orientacją celów rozpoczęła Dweck (1992), analizując motywację osiągnięć w środowisku klasy szkolnej. Zaobserwowała dwa odrębne modele zachowania wyłaniające się wśród uczniów – wzmacniające aktywność poznawczą i stanowiące przeszkodę przed wykonaniem zadania. Nazwano je modelem mistrzowskim i modelem bezradności. Model mistrzowski

polegał na poszukiwaniu ambitnych zadań i stosowaniu efektywnych strategii w obliczu napotykanych trudności. Model bezradności przejawiał się natomiast unikaniem wyzwań oraz pogorszeniem jakości wykonania zadania w chwili pojawienia się problemów i niepowodzeń. Dweck (1992) wykazała również, że obydwa modele były niezależne od uzdolnień uczniów. Bardzo utalentowani często ujawniali bezradne wzorce zachowania, zaś mniej uzdolnieni – model mistrzowski. W celu wyjaśnienia, dlaczego osoby o takim samym poziomie zdolności wykazują odmienne wzorce zachowania, badaczka wyodrębniła dwa rodzaje celów, które stanowią podstawę zachowania uczniów i interpretowania zdarzeń. Nazwano je celami zorientowanymi na uczenie się, które skłaniają uczniów do zwiększenia kompetencji oraz celami zorientowanymi na wykonanie – wówczas uczniowie koncentrują się na uzyskaniu pozytywnej oceny swoich zdolności (Graham, 1995).

Dla omówienia celów osiągnięć konieczne jest zdefiniowanie orientacji motywacyjnej, rozumianej jako indywidualna cecha odnosząca się do stopnia, w jakim człowiek jest predysponowany do obierania konkretnego rodzaju celów (Jagacinski i Strickland, 2000). Orientacja na cele uczenia się będzie odnosiła się do stopnia, w jakim uczeń przejawia skłonność do wybierania celów zorientowanych na uczenie się, podczas gdy orientacja na wykonanie będzie wskazywała stopień predyspozycji ucznia do przyjmowania celów wykonania. Ta generalna tendencja oceniana jest poprzez kwestionariusz, w którym uczeń definiuje sukces lub powody skłaniające go do angażowania się w wykonanie danego zadania. Osoba zorientowana zadaniowo opisuje sukces za pomocą znamienych stwierdzeń: „czuję, że największy sukces osiągam w szkole, gdy poznaję nowe wyjaśnienie zjawisk”; „nauczę się czegoś, co ma dla mnie szczególne znaczenie”; „to,

czego się nauczę, skłania mnie do dalszej nauki, mam okazję rozwinąć własne umiejętności”. Uczniowie o orientacji popisowej definiują sukces odmiennie. Widać to w ich wypowiedziach: „czuję, że osiągam największy sukces w szkole, gdy osiągnę lepsze wyniki niż koledzy”; „wykonam zadanie lepiej niż inni”; „okażę się zdolniejszy niż moi rówieśnicy” (Nicholls, 1989).

Dalsze rozważania dotyczące roli celów w procesie uczenia się będą koncentrować się na koncepcji Johna Nichollsa, który usiłował stworzyć teorię uzupełniającą do teorii już istniejących, jednocześnie wykorzystując ich najsilniejsze elementy. Autor zauważył, że teorie należące do nurtu motywacji osiągnięć nie dały odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób rozwijać optymalną motywację u uczniów reprezentujących zróżnicowane poziomy uzdolnień. Zdaniem Nichollsa (1989) maksymalny rozwój potencjału intelektualnego każdego ucznia w ramach jego indywidualnych możliwości jest podstawą do stworzenia równości w edukacji. Kluczem do tak pojmowanej równości jest orientacja celu i zróżnicowanie koncepcji zdolności.

Rodzaje celów

W literaturze przedmiotu spotyka się wiele koncepcji celów, spośród których badacze wyodrębnili dwa zasadnicze typy. Choć celom nadawane są odmienne nazwy, to jednak są one na tyle zbieżne, że pozwalają wyodrębnić ich dychotomiczny układ, na który składają się cele zadaniowe oraz cele popisowe (Elliot, 1999). Pierwsze koncentrują się wokół rozwijania własnych kompetencji i osiągnięcia mistrzostwa w jakiejś dziedzinie, a drugie dotyczą demonstrowania własnych zdolności. Nicholls (1989) wyróżnił jeszcze cele unikowe polegające na dążeniu do zminimalizowania wysiłku i jak najmniejszym zaangażowaniu w zadania szkolne.

Dla lepszego zobrazowania odmienności celów i ich znaczenia w procesie nauczania-uczenia się konieczna jest ich dokładniejsza charakterystyka.

Cele zadaniowe

Nazywane są przez badaczy także celami dydaktycznymi (Brophy, 2002), celami uczenia się (Ames, 1992) i celami mistrzowskimi (Dweck, 1992). Uczniowie kierujący się nimi skupiają się głównie na własnym rozwoju, osiągnięciu mistrzostwa w jakiejś dziedzinie, podniesieniu swoich kompetencji i rozwijaniu umiejętności. Zmierzają do lepszego zrozumienia tematu i są skłonni podjąć znaczny trud, aby ten efekt osiągnąć (Archer i Scevak, 1998). Wysiłek jest dla nich drogą do sukcesu – pracując ciężko, spodziewają się osiągnięcia zamierzonych efektów. Sytuacje, w których widzą szansę podwyższenia swoich kompetencji postrzegają jako atrakcyjne, gdyż uczenie się jest dla nich wartością samą w sobie, celem, dla którego warto się poświęcić. Ucząc się, są samodzielni i wytrwali, a poczynione postępy prowadzą ich do poczucia spełnienia (Jagacinski, Madden i Reider, 2001). Im bardziej odczuwają, że czegoś zdołali się nauczyć, tym uważają się za bardziej kompetentnych (Nolen, 1988). Nie koncentrują się na zestawianiu własnych osiągnięć z osiągnięciami rówieśników, ponieważ społeczne porównanie nie jest im potrzebne do oceny swoich umiejętności. Liczą się dla nich indywidualne kryteria, którymi są osobisty postęp i permanentny rozwój (Jagacinski i Strickland, 2000). W przypadku tej orientacji celów bodźcem do zaangażowania poznawczego staje się możliwość rozwinięcia wiedzy i umiejętności oraz zrozumienia przerabianych w szkole treści. W nauczycielu uczniowie ci zaś widzą osobę wspierającą ich w staraniach (Valle, Cabanach, Nunez, Gonzales-Pienda i Rodrigues, 2002).

Przyjmowanie celów zadaniowych łączone jest z preferowaniem trudniejszych

zadań, skupianiem się bardziej na atrybucji sukcesu niż na atrybucji porażki i sprzyja wykorzystywaniu efektywniejszych strategii uczenia się. Inklinacja ta łączy się z przekonaniem, że wysiłek prowadzi do sukcesu, a porażka może być naprawiona poprzez zmianę strategii (Archer i Scevak, 1998). Wiąże się to z odczuwaniem dumy i satysfakcji przez ucznia w momencie włożenia w zadanie należytego wysiłku i poczuciem winy w sytuacji, kiedy wysiłek był nieadekwatny do wymagań (Ames, 1992). Orientacja zadaniowa wiąże się z przekonaniem, że sukces szkolny zależy od zaangażowania ucznia, jego zainteresowania zadaniem i współpracy z innymi osobami oraz podejmowania wysiłku w celu zrozumienia przyswajanych treści, a nie jedynie dla ich pamięciowego opanowania (Nolen, 1988). Uczniowie o orientacji zadaniowej w momencie pojawienia się trudności wykazują większą wytrwałość, podejmują ambitniejsze zadania, odznaczają się większą skłonnością do ryzyka i pozytywnym nastawieniem do uczenia się. Cele zadaniowe dopingują uczniów do odkrywania, inicjowania i wykonywania zadań, które sprzyjają rozwojowi intelektualnemu. Przyczyniają się także do zwiększenia ilości czasu, jaki poświęcają na naukę, a przede wszystkim wpływają na jakość zaangażowania w proces uczenia się (Ames, 1992). Orientacja zadaniowa wiąże się z odczuwaniem dumy i satysfakcji z osiągniętego sukcesu, jest ujemnie skorelowana z poczuciem z troskania i niepokoju związanego z porażką (Covington, 2000). Ma także pozytywny wpływ na ogólną percepcję własnej osoby, z czym wiąże się np. poczucie przynależności do grupy. To, że uczeń uważa się za ważną i aktywną jednostkę w społeczności szkolnej, w znacznym stopniu determinuje jego proces uczenia się. Ames (1992) prezentuje jednoznaczny pogląd, iż przyjmowanie celów zadaniowych wywołuje ten rodzaj motywacji, który przyczynia się do

długotrwałego zaangażowania w proces uczenia się o wysokiej jakości.

Cele popisowe

Nazywane są także celami angażującymi ego (Nicholls, 1989), celami wykonania (Dweck, 1992) i celami prezentacji (Ames, 1992). Osoby, które się nimi kierują są skoncentrowane na udowodnianiu sobie i innym własnych, ponadprzeciętnych zdolności. Mogą być zainteresowane osiągnięciem mistrzostwa w jakiejś dziedzinie, po to, żeby zademonstrować swoje nadzwyczajne zdolności. Społeczne odniesienie jest dla nich bardzo ważne, gdyż bez porównywania się z rówieśnikami nie są w stanie ocenić własnych kompetencji (Jagacinski, Madden i Reider, 2001). Tak obrane cele nie służą rozwijaniu zdolności u danej osoby, ale udowodnieniu, że je ma. Uczniowie zorientowani popisowo koncentrują się przede wszystkim na uzyskaniu pozytywnej oceny zdolności lub uniknięciu negatywnej. Dlatego w wielu przypadkach wolą oni wybrać proste zadania, niż ponosić ryzyko niekompetencji, podejmując się zadania trudniejszego (Valle i in., 2002).

Demonstrowanie własnych uzdolnień najlepiej dokonuje się u uczniów zorientowanych popisowo poprzez pokonywanie rówieśników. Najlepiej, kiedy sukces osiągnąć jest niewielkim wysiłkiem (Archer i Scevak, 1998). Nie należy zadawać sobie zbyt dużego trudu, by osiągnąć sukces i pokazać innym swoje kompetencje. Uczeń musi zaprezentować się tak dobrze jak inni pomimo mniejszych starań lub nawet lepiej przy takim samym wysiłku. Drogą do sukcesu dla uczniów zorientowanych popisowo są bowiem zdolności i szczęście, a sam sukces definiowany jest jako pokonanie innych. Orientacja na cele angażujące ego związana jest z przekonaniem, że sukces zależy od rywalizacji i takich zewnętrznych czynników, jak np. zrobienie dobrego wrażenia na nauczycielu (Nicholls, 1989). Uczucie dumy

wiąże się natomiast z wykonaniem zadania, mimo niewielkich starań, a nie z osobistym rozwojem.

Przyjmowanie celów wykonania związane jest z tendencją do unikania zadań ambitnych, a także z negatywnymi emocjami takimi jak wstyd i zakłopotanie, pojawiającymi się w momencie miernego wykonania polecenia oraz z wykorzystywaniem powierzchownych strategii poznawczych (Pajares, 2001). Takie postępowanie jest jednak bardziej znamienne dla uczniów przekonanych o swoim braku zdolności. Obawa przed zostaniem uznanym za osobę niekompetentną skłania ich do przejawiania zachowań, które pomogą podwyższyć poziom wykonania zadania w stosunkowo krótkim czasie. Wykorzystują w tym celu najczęściej oszukiwanie i mechaniczne przyswajanie wiadomości (Archer i Scevak, 1998). Nauczyciel jest traktowany przez uczniów zorientowanych popisowo jedynie jako osoba oceniająca ich osiągnięcia. Uczniowie podejmują znaczny wysiłek po to, żeby postrzegano ich jako zdolnych. W ten sposób budują poczucie własnej wartości. Nie pozwala im to na poszukiwanie pomocy w sytuacji, gdy nie potrafią poradzić sobie z zadaniem. W ich mniemaniu byłoby to oznaką braku kompetencji.

Należy podkreślić, że te dwie orientacje są niezależne i uczniowie mogą przyjmować oba rodzaje celów w zależności od konkretnego działania (Valle i in., 2002). Najkorzystniejsza sytuacja występuje wtedy, gdy uczniowie wykazują wysoką orientację zadaniową jednocześnie nawet z wysoką orientacją popisową. Takie osoby przejawiają tendencję do lepszego postrzegania swoich możliwości, przyjmowania celów uczenia się i stosowania głębszych strategii poznawczych niż osoby przejawiające oba rodzaje orientacji na niskim poziomie. Ich zachowanie autoregulacyjne będzie jednak zależeć od percepcji własnych zdolności i swojej definicji sukcesu. Jeżeli sukces

w określonym momencie okaże się trudny do osiągnięcia, uczeń przejawiający wysoką orientacją zadaniową i wysoką orientacją popisową może porzucić zachowanie właściwe dla celów uczenia się i rozpocząć wykorzystywanie strategii, które pomogą uniknąć porażki i posłużą do osiągnięcia celów popisowych. Reakcja taka wynika z faktu, iż osoby zorientowane popisowo o jednoczesnym niskim poczuciu własnej skuteczności reagują na niepowodzenia w sposób negatywny (Valle i in., 2002).

Cele unikowe

Ostatnim rodzajem celów są cele unikowe, które zostały wyodrębnione przez Nichollsa (1989). Określane są także mianem szkolnej alienacji i są traktowane jako amotywacja. Polegają na dążeniu do unikania zaangażowania w zadanie lub wkładanie możliwie najmniejszego wysiłku w jego wykonanie. Uczniowie, którzy przyjmują cele unikowe, często czują się znudzeni podczas zajęć i wykazują skłonność do wybierania łatwych zadań po to, by zminimalizować wysiłek. Koncentrują się

na unikaniu zaangażowania w obowiązki szkolne i przejawiają niewielkie zainteresowanie uczeniem się. Ten rodzaj orientacji wywiera silny wpływ na zachowanie uczniów, których styl przyswajania wiedzy jest pasywny, a zainteresowanie uczeniem się wygasa u nich wraz z opuszczeniem szkoły. Jest ona ujemnie skorelowana z orientacją zadaniową, ale nie z popisową (Nicholls, 1989). W literaturze spotyka się rozważania zawierające wątpliwości, czy ten typ orientacji należy traktować jako rodzaj orientacji motywacyjnej, gdyż w rzeczywistości prezentuje on zachowania amotywacyjne. Elliot (1999) traktuje cele unikowe raczej jako przejaw braku celów osiągnięć w danej sytuacji zadaniowej niż jako obecność celu szczególnego rodzaju. Jednak ze względu na to, że orientacja unikowa wywiera duży wpływ na szkolne zachowania uczniów, traktuje się ją jako jeden z typów orientacji celów, ale w porównaniu z poprzednimi jest stosunkowo mało rozpoznana. Zestawienie charakterystycznych cech opisanych wyżej orientacji celów obrazuje Tabela 1.

Tabela 1

Cechy orientacji zadaniowej, popisowej i unikowej

Orientacja zadaniowa	Orientacja popisowa	Orientacja unikowa
<ul style="list-style-type: none"> ▪ koncentracja na własnym rozwoju i doskonaleniu umiejętności; ▪ ocenianie kompetencji w odniesieniu do własnego postępu, bez społecznego porównania; ▪ drogę do sukcesu stanowi wytrwała praca i odpowiednio duży wysiłek; ▪ poszukiwanie lepszych strategii i zwiększenie wysiłku w obliczu napotykania trudności; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ koncentrowanie się na zdolnościach i ochronie własnego wizerunku; ▪ ocenianie własnych kompetencji poprzez porównanie z innymi; ▪ negatywne reakcje na porażkę, połączone z przekonaniem, że wynika ona z braku zdolności; ▪ unikanie ambitnych zadań; ▪ pozytywne reakcje na sukces osiągnięty małym wysiłkiem; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ koncentracja na zminimalizowaniu wysiłku; ▪ unikanie angażowania się w zadanie; ▪ pasywny styl przyswajania wiedzy; ▪ niski poziom zainteresowania uczeniem się; ▪ wybieranie łatwych zadań; ▪ porzucenie zainteresowania uczeniem się wraz z opuszczeniem szkoły;

Orientacja zadaniowa	Orientacja popisowa	Orientacja unikowa
<ul style="list-style-type: none"> ▪ uczenie się stanowi wartość autoteliczną; ▪ stosowanie głębszych strategii poznawczych i metapoznawczych; ▪ wytrwałość w wykonywaniu zadań, także w obliczu niepowodzeń. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stosowanie powierzchniowych i krótkoterminowych strategii poznawczych; ▪ brak wytrwałości. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ przejawianie zachowań amotywacyjnych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Zakrojone na szeroką skalę światowe badania dotyczące orientacji motywacyjnej uczniów nie zyskały jeszcze w Polsce należytej rangi. Znikoma jest też polska literatura dotycząca tego zagadnienia. Dążąc do zwerifikowania teorii Nichollsa w rodzimych warunkach edukacyjnych i kulturowych, podjęto badania nad orientacją motywacyjną młodzieży licealnej.

Założenia metodologiczne

Cel i problematyka badań

Celem badań była diagnoza orientacji motywacyjnej uczniów – zadaniowej, popisowej i unikowej. Dociekano, jaki wzorzec motywacyjny prezentują badani maturzyści. Analizowano także związek pomiędzy płcią a orientacją motywacyjną uczniów oraz zależność pomiędzy poszczególnymi rodzajami orientacji celów. Sformułowano następujące pytania badawcze:

- Jaka jest orientacja motywacyjna maturzystów?
- Czy płeć wpływa na przyjmowanie określonego rodzaju orientacji motywacyjnej?
- Czy istnieje współzależność pomiędzy poszczególnymi orientacjami celów?

Do tak sformułowanych problemów badawczych przyjęto hipotezy robocze:

Hipoteza 1: Uczniowie reprezentują zróżnicowaną orientację motywacyjną, a rodzaj celów przyjmowanych w sytuacjach zadaniowych zależy od płci – dziewczęta wykazują

skłonność do przyjmowania bardziej optymalnych wzorców motywacyjnych.

Hipoteza 2: Orientacja zadaniowa jest ujemnie skorelowana z orientacją unikową, zaś orientacja popisowa sprzyja tendencjom amotywacyjnym.

Grupa badawcza

W badaniach wzięło udział 615 maturzystów z 6 liceów ogólnokształcących znajdujących się w następujących miastach województwa śląskiego: w Katowicach (2 szkoły), Sosnowcu (1), Tarnowskich Górach (2) i w Chorzowie (1). Dobór próby był celowy i zakładał reprezentację różnych typów szkół – publicznych, niepublicznych oraz stowarzyszonych w Towarzystwie Szkół Twórczych i Stowarzyszeniu Szkół Aktywnych². Badaniami zostali objęci wszyscy maturzyści z wymienionych szkół. Rozkład płci w badanej próbie był nierównomierny – znalazło się w niej więcej kobiet (65,7%; N=404) niż mężczyzn (34,3%; N=211).

Metoda i narzędzie badawcze

Do diagnozy orientacji celów wykorzystano skalę Johna Nichollsa (1989). Przyjęto założenie, że występują trzy rodzaje orientacji – zadaniowa, popisowa i unikowa. W kwestionariuszu każdej z nich przypisano odrębną

² Prezentowane badania są częścią większego projektu badawczego, w którym eksploracji podlegały zróżnicowane środowiska edukacyjne.

podskale i przyporządkowano charakterystyczne stwierdzenia dotyczące definiowania sukcesu przez uczniów (Tabela 4.). Według Nichollsa stwierdzenia te są swoiste dla poszczególnych orientacji celów. Ich zgodność z własnymi przekonaniem uczniowie oceniali, posługując się odpowiedziami na skali: od „całkowicie się zgadzam” do „całkowicie się nie zgadzam”. Tym różnorodnym wariantom odpowiedzi przypisano wartość 1–5 pkt.

Skala orientacji motywacyjnej składała się z 3 podskal i zawierała łącznie 15 pytań:

6 dotyczyło orientacji zadaniowej, 4 orientacji popisowej i 5 orientacji unikowej. Jest to tłumaczenie Motivational Orientation Scale (Nicholls, 1989) wykonane przez autorkę artykułu. Rzetelność narzędzia zweryfikowano w badaniach pilotażowych. Analiza statystyczna wykazała, że cechuje je wysoki stopień rzetelności. Współczynniki alfa Cronbacha dla poszczególnych podskal wynosiły: dla orientacji zadaniowej – 0,74; dla popisowej – 0,74; dla unikowej – 0,83 (Tabela 2.).

Tabela 2

Oceny rzetelności skal kwestionariusza skali orientacji motywacyjnej

Podskala	Współczynnik alfa Cronbacha	Średnia korelacja pomiędzy pozycjami
Orientacja zadaniowa	0,74	0,33
Orientacja popisowa	0,74	0,43
Orientacja unikowa	0,83	0,51

Analiza poszczególnych pozycji skali wykazała, że jedynie usunięcie pierwszego pytania z podskali orientacji zadaniowej zwiększy jej rzetelność, współczynnik alfa

Cronbacha wyniesie wówczas 0,75 (Tabela 3.). Ostateczna wersja skali orientacji motywacyjnej zawiera 14 pozycji.

Tabela 3

Analiza poszczególnych pozycji skali orientacji motywacyjnej

Podskala	Pozycja skali*	Korelacja z wynikiem sumarycznym pozostałych pozycji**	Alfa Cronbacha, gdy pozycja została usunięta***
Orientacja zadaniowa (alfa Cronbacha=0,74)	1	0,34	0,75
	4	0,60	0,67
	7	0,34	0,75
	11	0,46	0,72
	13	0,57	0,70
	15	0,62	0,66
Orientacja popisowa (alfa Cronbacha=0,74)	2	0,44	0,73
	6	0,48	0,70
	9	0,48	0,70
	12	0,74	0,55

Podskala	Pozycja skali*	Korelacja z wynikiem sumarycznym pozostałych pozycji**	Alfa Cronbacha, gdy pozycja została usunięta***
Orientacja unikowa (alfa Cronbacha=0,83)	3	0,56	0,81
	5	0,59	0,80
	8	0,57	0,81
	10	0,70	0,76
	14	0,75	0,75

* Pozycja skali oznacza numer pytania w kwestionariuszu ankiety. Pytania dotyczące poszczególnych orientacji były w kwestionariuszach wymieszane, stąd istnieje konieczność ich wskazania.

** Wielkość tej pozycji mówi o sile związku między pozycją skali a pozostałymi wariantami.

*** Wartości w tej kolumnie wskazują, jaką rzetelność uzyskałaby skala po usunięciu z niej danej pozycji.

Tabela 4

Stwierdzenia uczniów charakterystyczne dla poszczególnych orientacji celów

Orientacja motywacyjna	Typowe stwierdzenia uczniów dotyczące sukcesu w szkole
Zadaniowa (alfa Cronbacha=0,75)	Największy sukces osiągam w szkole, gdy: <ul style="list-style-type: none"> ▪ wkładam wiele starań i dzięki temu rozwiązuję trudne problemy (pyt. 3*); ▪ udaje mi się w końcu zrozumieć naprawdę skomplikowane zagadnienie (pyt. 6); ▪ nauczę się czegoś interesującego i przydatnego (pyt. 10); ▪ daję z siebie wszystko w szkole, pilnie pracuję na lekcjach (pyt. 12); ▪ lekcje zachęcają mnie do dalszej nauki (pyt. 14).
Popisowa (alfa Cronbacha=0,74)	Największy sukces osiągam w szkole, gdy: <ul style="list-style-type: none"> ▪ uzyskuję lepsze oceny niż koledzy (pyt. 1); ▪ jako jedyny w klasie potrafię odpowiedzieć na pytanie nauczyciela (pyt. 5); ▪ jestem najlepszy (pyt. 8); ▪ ze sprawdzianu uzyskuję lepsze wyniki niż moi koledzy (pyt. 11).
Unikowa (alfa Cronbacha=0,83)	Największy sukces osiągam w szkole, gdy: <ul style="list-style-type: none"> ▪ nie muszę odrabiać żadnej pracy domowej (pyt. 2); ▪ nauczyciel nie zadaje trudnych pytań (pyt. 4); ▪ wszystkie zadania i przerabiane tematy są łatwe (pyt. 7); ▪ nie muszę dawać z siebie zbyt wiele w czasie lekcji (pyt. 9); ▪ nie muszę rozwiązywać żadnych testów (pyt. 13).

* Numer pytania w kwestionariuszu

Źródło: opracowanie własne.

Metodami statystycznymi posłużono się także w analizie zebranego materiału

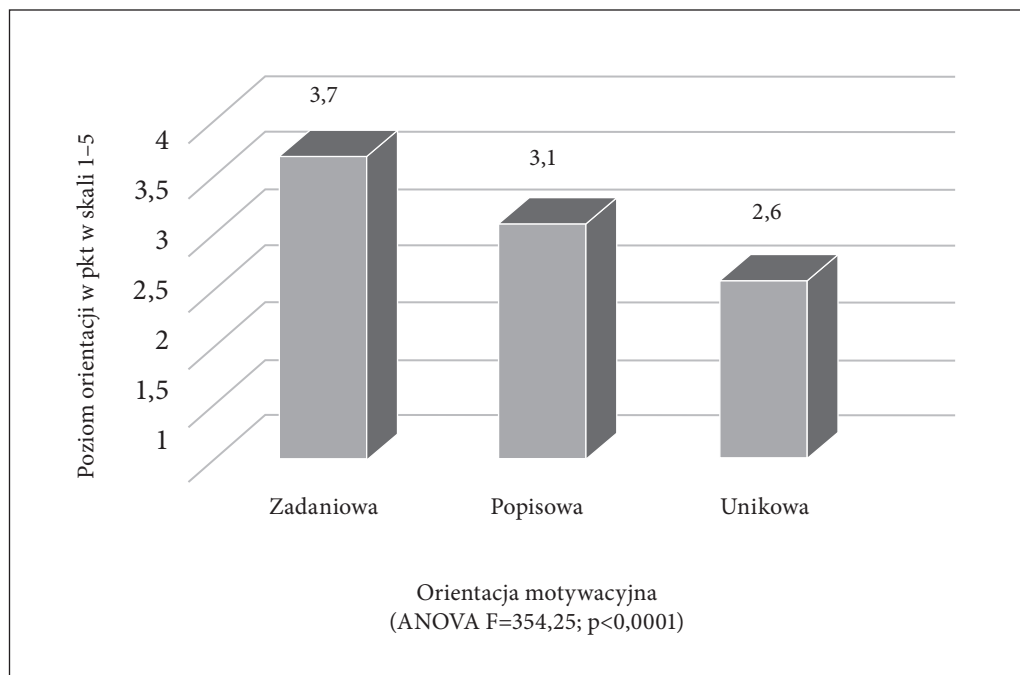
badawczego. Dane, które poddano analizie statystycznej dotyczyły cech ilościowych

(mierzalnych) – poziomu orientacji zadaniowej, popisowej i unikowej. Przyjmowały one dowolne wartości z określonego skończonego przedziału liczbowego [1–5]. Dwie próby niezależne porównywano testem t-Studenta – porównanie średnich poziomów orientacji celów dziewcząt i chłopców. Dla więcej niż dwóch prób niezależnych zastosowano metodę jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) weryfikowanej jednowymiarowym testem F. Uczyniono tak w przypadku porównania średnich poziomów orientacji zadaniowej, popisowej i unikowej. W przypadku, gdy analiza wariancji wykazała istotne różnice między porównywanymi średnimi wykonano test post hoc Tukeya. Hipotezy statystyczne weryfikowano na poziomie istotności $\alpha=0,05$.

Analiza wyników badań

W badanej grupie poziom poszczególnych orientacji celów był odmienny

(ANOVA $F=354,25$; $p<0,0001$). Najwyższy wynik osiągnęła orientacja zadaniowa (3,74 pkt w skali 1–5), następnie popisowa (3,11 pkt) i unikowa (2,6 pkt). Różnice wystąpiły pomiędzy poziomami wszystkich trzech orientacji (Tabela 5). Wysoka orientacja zadaniowa w badanej grupie nie oznacza, że wszyscy uczniowie byli zorientowani na cele uczenia się. Wynik ten mówi jedynie, że większość z nich cechował wysoki poziom tej orientacji. Część maturzystów mogła jednak przejawiać jednocześnie wysoki poziom orientacji popisowej. Oznacza to, że uczniowie, podejmując się wykonania zadania, kierują się przede wszystkim chęcią rozwijania własnych zdolności i umiejętności (cele zadaniowe) lub pozytywnym zaprezentowaniem swoich kompetencji i osiągnięciem lepszych wyników niż rówieśnicy (cele popisowe). Znacznie mniej osób przejawia cechy amotywacyjne, o czym świadczy niski poziom ich orientacji unikowej (Rysunek 1.).



Rysunek 1. Poziom orientacji motywacyjnych uczniów w badanej próbie (pkt).

Tabela 5

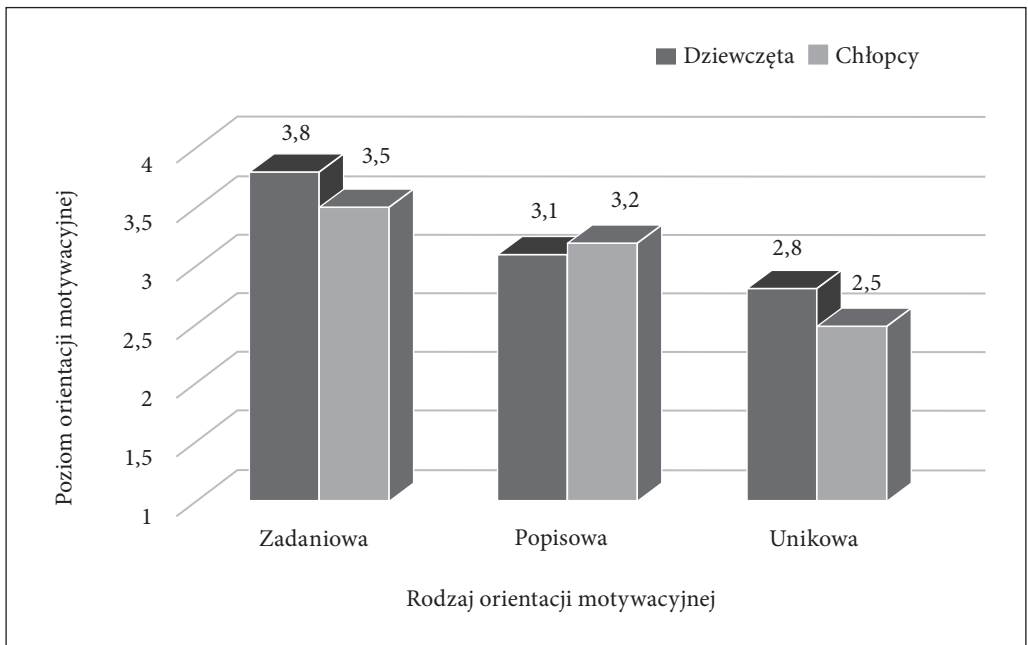
Prawdopodobieństwa testowe (p) testu post hoc Tukeya wykonanego w celu porównania średnich poziomów orientacji motywacyjnych

Zmienna	Orientacja zadaniowa (3,74)	Orientacja popisowa (3,12)	Orientacja unikowa (2,6)
	p	p	p
Orientacja zadaniowa	—	<0,0001	<0,0001
Orientacja popisowa	<0,0001	—	<0,0001
Orientacja unikowa	<0,0001	<0,0001	—

Źródło: obliczenia własne na podstawie wyników badań.

Poszczególne orientacje kształtowały się jednak odmiennie w zależności od płci (Rysunek 2.). Dziewczeta przejawiały wyższą orientację zadaniową (3,8 pkt) niż chłopcy (3,5 pkt); (test t-Studenta $p=0,000$). Różnili się oni także pod względem orientacji

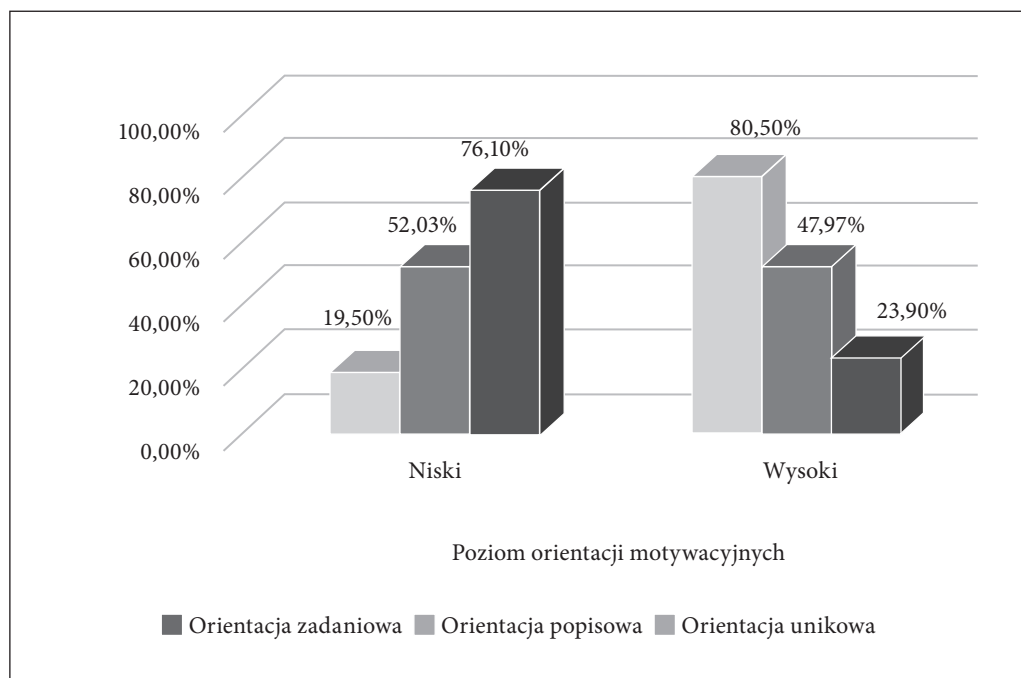
unikowej (test t-Studenta $p=0,000$), która u chłopców była wyższa (2,8 pkt) niż u dziewcząt (2,5 pkt). W obrębie orientacji popisowej u dziewcząt (3,1 pkt) i chłopców (3,2 pkt) nie zauważono istotnych różnic (test t-Studenta $p=0,352$).



Rysunek 2. Poziom orientacji motywacyjnych dziewcząt i chłopców (pkt).

Rozważania nad orientacją motywacyjną powinny koncentrować się przede wszystkim na uczniu i na przejawianym przez niego wzorcu motywacyjnym. Najbardziej pożądana jest sytuacja, gdy w procesie nauczania-uczenia się dana osoba będzie wykazywać ukierunkowanie na cele uczenia się. W badanej grupie przejawiało je 80,5% uczniów. Wysoka orientacja popisowa cechowała natomiast blisko połowę wszystkich badanych (47,97%). Mniej osób (23,9%) wykazywało skłonność do unikania aktywności szkolnej (Rysunek 3.). Przyjmowane przez nie cele

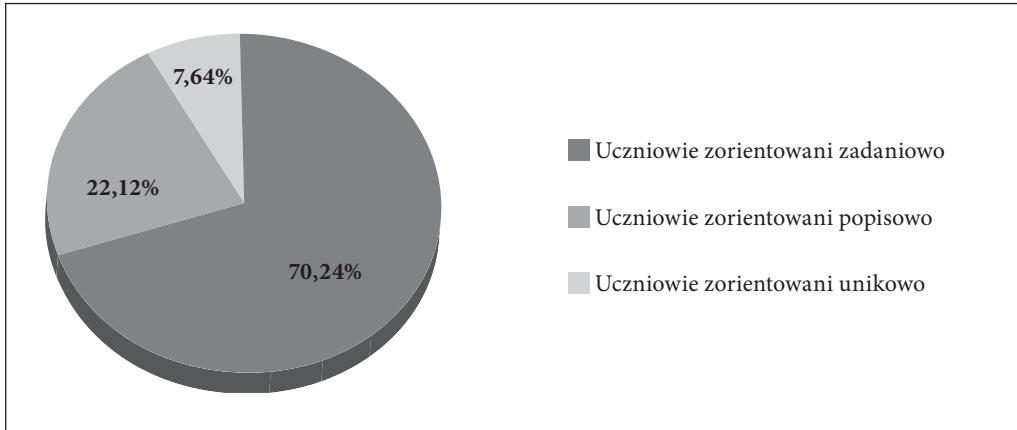
koncentrują się na minimalizowaniu wysiłku poznawczego i jak najmniejszym zaangażowaniu w proces kształcenia, a w konsekwencji przyczyniają się do niskiego poziomu motywacji do nauki. Zaznaczyć należy, iż uczniowie mogą jednocześnie prezentować wysoki poziom dwóch orientacji – zadaniowej i popisowej lub popisowej i unikowej, przy czym pierwszy wariant oznacza, że będą oni skoncentrowani na osiągnięciu sukcesu, podczas gdy w drugim przypadku towarzyszyć im będzie przede wszystkim chęć uniknięcia porażki (Archer i Scevak, 1998).



Rysunek 3. Uczniowie o wysokim i niskim poziomie poszczególnych orientacji celów (w procentach).

Podczas oceniania poziomu orientacji motywacyjnych licealistów, wyodrębniono także grupę uczniów, u których jedna z orientacji była nie tylko wysoka, ale także przewyższała pozostałe. Można mówić o tych osobach, iż są zorientowane zadaniowo, popisowo lub unikowo. Zaobserwowano bardzo korzystne tendencje, bowiem większość uczniów wykazała

najbardziej optymalną orientację zadaniową (70,24%; N=432), o wiele mniej było osób zorientowanych popisowo (22,12%; N=136), a najmniej unikowo (7,64%; N=47) (Rysunek 4.). Tę ostatnią, najmniejszą grupę stanowi młodzież, która uczy się jedynie pod przymusem. Taki rodzaj zachowania amotywacyjnego określa się mianem szkolnej alienacji.



Rysunek 4. Uczniowie o orientacji zadaniowej, popisowej i unikowej (w procentach).

Diagnoza orientacji motywacyjnej uczniów dowodzi, iż badani maturzyści wykazują korzystne wzorce motywacyjne. W szkole kierują się przede wszystkim celami zadaniowymi, rozwojowymi, które warunkują najbardziej optymalną motywację – do uczenia się. Co drugi uczeń wykazuje wysoką orientacją popisową, co oznacza, iż ważna jest dla nich także społeczna prezentacja; koncentrują się oni przede wszystkim na samym wykonaniu zadania i efektach swojej pracy. W takim przypadku motywacja do nauki może być silna, szczególnie z jednoczesnym wysokim poziomem orientacji zadaniowej, ale jest ukierunkowana przede wszystkim na zdobycie pozytywnych ocen. Znalazło się także 47 osób zorientowanych unikowo, czyli dwie średniej wielkości klasy szkolne skupiające uczniów całkowicie niezainteresowanych uczeniem się, traktujących szkołę i naukę jako przykry obowiązek i usiłujących jedynie przebrnąć przez kolejne etapy edukacji. Osoby te stanowią szczególne wyzwanie dla nauczycieli.

Osoby przejawiające wyższą orientację zadaniową wykazywały jednocześnie niższy poziom orientacji unikowej. Na podstawie badań własnych stwierdzono, że orientacje te są ze sobą ujemnie skorelowane ($r=-0,19$;

$p=0,000$) (Tabela 6.). U chłopców korelacja ta była silniejsza ($r=-0,28$; $p=0,000$). Kształtowanie orientacji na uczenie się sprzyja więc jednocześnie eliminowaniu tendencji amotywacyjnych. Wysokiej orientacji popisowej może bowiem towarzyszyć wysoka orientacja zadaniowa ($r=0,23$; $p=0,000$) lub unikowa ($r=0,22$; $p=0,000$).

O korzystnym wzorcu motywacyjnym możemy mówić tylko w pierwszym przypadku, kiedy cele uczenia się skorelowane są pozytywnie z celami popisowymi. W takiej sytuacji uczeń wykazuje tendencję do osiągnięcia sukcesu, którym może być rozwinięcie własnych umiejętności lub pozytywne zaprezentowanie swoich kompetencji. Drugi przypadek, kiedy wraz ze wzrostem zachowań unikowych zwiększa się jednocześnie orientacja popisowa, jest najbardziej niekorzystnym rodzajem motywacji. Tacy uczniowie są bowiem przede wszystkim skoncentrowani na możliwie jak najmniejszym wysiłku poznawczym i uniknięciu porażki w procesie kształcenia.

Analiza związków pomiędzy poszczególnymi orientacjami wskazuje na istnienie dwóch ważnych zależności: orientacja zadaniowa sprzyja obniżaniu poziomu orientacji unikowej, podczas gdy orientacja popisowa przyczynia się do jej wzrostu.

Tabela 6

Korelacje (r) pomiędzy poszczególnymi orientacjami motywacyjnymi uczniów

Orientacja motywacyjna	Orientacja zadaniowa	Orientacja popisowa	Orientacja unikowa
	Ogółem		
Zadaniowa	—	0,23 ¹	-0,19 ¹
Popisowa	0,23 ¹	—	0,22 ¹
Unikowa	-0,19 ¹	0,22 ¹	—
Dziewczęta			
Zadaniowa	—	0,26 ¹	-0,10 ²
Popisowa	0,26 ¹	—	0,21 ¹
Unikowa	-0,10 ²	0,21 ¹	—
Chłopcy			
Zadaniowa	—	0,21 ²	-0,29 ¹
Popisowa	0,21 ²	—	0,23 ²
Unikowa	-0,29 ¹	0,23 ²	—

Źródło: obliczenia własne na podstawie wyników badań.

1 $p < 0,001$; 2 $p < 0,005$

Powyższy wniosek ma istotne znaczenie dla praktyki pedagogicznej. Implikuje bowiem, że stwarzanie w procesie dydaktycznym warunków kształtujących orientację na cele uczenia się wpływa jednocześnie na eliminowanie zachowań amotywacyjnych uczniów, podczas gdy klimat motywacyjny sprzyjający orientacji popisowej wzmacnia te tendencje. W świetle omawianej teorii (Ames, 1992; Archer i Scevak, 1998; Brophy, 2002; Linnenbrink i Pintrich, 2002; Nicholls, 1989) w praktyce pedagogicznej istotne jest przede wszystkim stwarzanie warunków do rozwoju orientacji zadaniowej poprzez:

- wyeliminowanie elementów rywalizacyjnych z procesu kształcenia,
- uczenie się we współpracy,
- przesunięcie akcentu z samego wykonania zadania na jego zrozumienie i samodzielne poszukiwanie rozwiązań,

- skłanianie uczniów do samorozwoju poprzez wprowadzenie zmodyfikowanego systemu oceniania, pozwalającego na doskonalenie własnych osiągnięć oraz wyznaczanie celów przez uczniów i nauczycieli,
- rozbudzanie zainteresowań poznawczych uczniów poprzez wzrost atrakcyjności zajęć lekcyjnych,
- uaktywnienie uczniów w procesie kształcenia poprzez stwarzanie okazji do samodzielnego konstruowania wiedzy, formułowania problemów i kreatywnego poszukiwania rozwiązań,
- ustawiczne wskazywanie na wartość uczenia się,
- stawianie wysokich wymagań dydaktycznych z jednoczesną otwartą i pomocną postawą nauczycieli pozbawioną dystansu i surowości.

Dyskusja i wnioski

W warunkach polskiej szkoły potwierdzone zostały główne założenia teorii Johna Nichollsa, mówiące o korzystnym wpływie orientacji zadaniowej i ujemnym jej skorelowaniu z zachowaniami amotywacyjnymi oraz pozytywnej korelacji między orientacją popisową a unikową. Zależności takie zaobserwowano także we wcześniejszych badaniach (Ames, 1992; Nicholls 1989). U dziewcząt potwierdziła się także inklinacja do przejawiania korzystniejszych wzorców motywacyjnych. Zaobserwowane tendencje są zbieżne z wcześniejszymi badaniami nad orientacją motywacyjną, które wskazały zależność pomiędzy płcią a rodzajem przyjmowanych celów w sytuacjach zadaniowych (Thorkildsen i Nicholls, 1998). Chłopcy częściej wykazują skłonność do unikania zaangażowania w zadanie, podczas gdy dziewczęta są gotowe do większej wytrwałości, koncentracji na rozwijaniu swoich umiejętności oraz zaangażowania się w zdobywanie wiedzy i rozwijanie swoich umiejętności. Obierane przez nie cele zadaniowe warunkują optymalną motywację wynikającą z wewnętrznej potrzeby podnoszenia własnych kompetencji, niezależnie od tego, czy przyswajane treści są dla nich atrakcyjne czy nie.

Diagnoza orientacji motywacyjnej maturzystów wykazała, iż są oni skierowani w stronę najbardziej optymalnej orientacji celów – zadaniowej, zaś tendencje do amotywacyjnego zachowania okazały się znacznie słabsze. Taki stan rzeczy, a zwłaszcza wysoki poziom orientacji zadaniowej, który cechuje większość badanych, wywiera korzystny wpływ na ich aktywność poznawczą. Dotyczy to stopnia zaangażowania w wypełnianie zadań szkolnych, wytrwałości oraz rodzaju wykorzystywanych strategii poznawczych (Covington, 2000). Mamy więc do czynienia przede wszystkim

z uczniami skoncentrowanymi na własnym rozwoju, dążącymi do podniesienia swoich kompetencji, dla których najważniejszy jest indywidualny postęp. Zbliżone tendencje wskazuje Turska (2006); z jej badań wynika, iż licealiści w mniejszym stopniu niż uczniowie gimnazjum skoncentrowani są na celach wykonania. Bardziej znaczące jest dla nich nie tyle uzyskanie dobrej oceny, ile raczej bycie dobrym w danej dziedzinie. Nie dotyczy to rzecz jasna wszystkich licealistów, ale ich wzorce motywacyjne okazały się lepsze niż prezentowane przez gimnazjalistów skupionych głównie na sprostaniu celom wykonania.

Badani maturzyści wykazali także wysoki poziom orientacji popisowej, która jest mniej korzystna dla procesu uczenia się niż orientacja zadaniowa. Sytuacja, w której uczniowie większość swoich starań ukierunkowują na zaprezentowanie siebie w korzystnym świetle i podporządkowują temu celowi zdobywanie wiedzy, nie jest zgodna z misją pedagogiczną szkoły. Alternatywą jest rozwijanie orientacji skierowanej na przyjmowanie celów uczenia się (Mietzel, 2002). Sprzyja temu tworzenie autentycznych sytuacji zadaniowych w szkole. Z wcześniejszych badań wynika, że orientacja zadaniowa niweluje częstokroć negatywne skutki, jakie wiążą się z przyjmowaniem celów unikowych i popisowych (Linnenbrink i Pintrich, 2002).

Pozytywne jest to, że jedynie niewielka część badanych maturzystów odznacza się dążeniem do unikania wysiłku poznawczego, nie jest zainteresowana uczeniem się i zdobywaniem wiedzy, a naukę traktuje jako przykry obowiązek. U takich uczniów poziom orientacji unikowej przewyższał wyraźnie pozostałe rodzaje orientacji celów.

Taka diagnoza orientacji motywacyjnej wskazuje na obecność zarówno silnych, jak i słabych ogniw procesu kształcenia. Szczególnego znaczenia nabiera ona

w przypadku pojedynczych klas, gdyż stanowi dla nauczyciela-wychowawcy ważną informację dotyczącą kierunku dalszych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Tam, gdzie obserwuje się np. wysoki poziom orientacji popisowej konieczne jest przede wszystkim wyeliminowanie zachowań rywalizacyjnych i rozwijanie uczenia się we współpracy. W przypadku uczniów biernych priorytetem staje się ich uaktywnienie w procesie dydaktycznym. Stwarzanie im warunków do rozwijania optymalnej orientacji celów wpływa znacząco na ich motywację i jakość zaangażowania w proces kształcenia. W zależności od rodzaju przyjmowanych celów przejawiają bowiem odrębne wzorce zachowania w sytuacjach dydaktycznych – od wewnętrznego zaangażowania w zdobywanie wiadomości oraz rozwijania umiejętności i kompetencji po unikanie jakiegokolwiek wysiłku poznawczego, czyli brak aktywności podczas zajęć lekcyjnych oraz lekceważenie poleceń nauczyciela. Działania polegające na kreowaniu właściwego środowiska dydaktycznego powinny być poprzedzone rozpoznaniem sytuacji w klasie. Jest to bardzo istotne do tego, aby następnie projektować i wdrażać takie oddziaływania wychowawcze i dydaktyczne, które albo zmodyfikują dotychczasowe wzorce motywacyjne uczniów, albo zmierzać będą do ich podtrzymania. Ma to doniosłe znaczenie dla praktyki pedagogicznej, gdyż środowisko szkoły i klasy ma silny wpływ na kształtowanie orientacji motywacyjnej uczniów. Diagnoza taka jest zatem punktem wyjścia do dalszych przedsięwzięć zarówno teoretycznych, jak i praktycznych. W następnej kolejności konieczne jest intencjonalne wprowadzenie zasad wywodzących się z teorii Nichollsa po to, aby zmodyfikować niewłaściwe wzorce motywacyjne uczniów. To zaś stworzy fundament do empirycznych dociekań na następujący temat: w jakim stopniu formowanie środowiska

dydaktycznego w myśl założeń teorii osiągnięcia–cel wpływa na zmianę orientacji motywacyjnej uczniów. Istnieje konieczność dalszych badań w tym względzie, zwłaszcza zmierzających do szerszego rozpoznania szkolnych zachowań uczniów prezentujących odmienne orientacje celów. Szczególnie ważne jest zaś zweryfikowanie orientacji unikowej oraz jej uwarunkowań, gdyż nadal pozostaje najmniej zbadana.

Literatura

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Archer, J. i Scevak, J. (1998). Enhancing Student Motivation to Learn. Achievement Goals in University Classrooms. *Educational Psychology*, 18(2), 205–223.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN.
- Covington, M. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.
- Elliot, A. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychology*, 34(3), 169–189.
- Elliot, A. i Trash, T. (2001). Achievement Goals and the Hierarchical Model of Achievement Motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139–156.
- Dweck, C. (1992). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Graham, S. (1999). Implicit Theories as Conceptualized by An Attribution Researcher. *Psychological Inquiry* 6(4), 294–297.
- Jagacinski, C. i Strickland, O. (2000). Task and Ego Orientation. The Role of Goal Orientations in Anticipated Affective Reactions to Achievement Outcomes. *Learning & Individual Differences*, 12(2), 189–208.
- Jagacinski, C., Madden, J. i Reider, M. (2001). The Impact of Situational and Dispositional Achievement Goals on Performance. *Human Performance*, 14, 321–337.
- Linnenbrink, E. A. i Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31(3), 313–327.
- Mietzel, G. (2002). *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańsk: GWP.

- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nolen, S. (1988) Reasons for Studying: Motivational Orientations and Study Strategies. *Cognitions and Instructions*, 5, 269–287.
- Pajares, F. (2001). Toward a Positive Psychology of Academic Motivation. *Journal of Educational Research*, 95(1), 27–35.
- Thorkildsen, T. i Nicholls, J. G. (1998). Fifth Graders' Achievement Orientations and Beliefs: Individual and Classroom Differences. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 179–201.
- Turska, D. (2006). *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Rodríguez, S. i Piñeiro, I. (2010). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 71–87.
- Wolters, C. A., Rosenthal, H. (2000). The Relation Between Students' Motivational Beliefs and Their Use of Motivational Regulation Strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801–820.

Pupils' motivational orientation – verification of John Nicholls' theory under Polish educational conditions

The article focuses on the characteristics of the motivational orientation of pupils, both theoretical and empirical. It is an attempt to verify John Nicholls's theory under Polish educational conditions. The aim of the research was to identify the motivational orientation of pupils – their task, ego and avoidance orientations, i. e. the goals that pupils pursue when undertaking school tasks. The study covered 615 upper secondary school graduates from 6 general upper secondary schools in the Silesian region. John Nicholls' self-adapted Motivational Orientation Scale was used, whose individual subscales are characterized by a high degree of reliability. The results of the research showed that young people in their learning process are guided primarily by task goals, to a large extent also by performance goals, while the smallest number of upper secondary school graduates showed avoidance tendencies. This means that most upper secondary school graduates, especially girls, exhibit the most positive motivational patterns.

KEYWORDS: educational psychology, motivational orientation, motivation to learn, Achievement Goal Theory, task orientation, ego orientation, avoidance orientation.