

Małgorzata GŁOSKOWSKA-SOŁDATOW

Motywacja do nauki a samoocena uczniów klas trzecich

Jednym z najważniejszych zadań edukacji szkolnej jest rozwijanie u uczniów trwałych i silnych motywów uczenia się jako podstawy do dalszego samokształcenia i rozwoju osobowości. W świetle literatury motywacja to nic innego, jak wewnętrzny proces pobudzający jednostkę do działania i je ukierunkowujący. To właśnie motywacja mobilizuje uczniów do podejmowania wysiłku zdobycia wiedzy, to ona sprawia, że dziecko chce się uczyć i nabywać nowe umiejętności.

Najbardziej wartościową, z punktu widzenia efektu, jest motywacja wewnętrzna, jednak dotyczy ona niewielu uczniów, zwłaszcza tych w młodszym wieku szkolnym. Dzięki niej, dziecko samo z siebie, z własnej nieprzymuszonej woli podejmuje kroki do zdobycia wiedzy, gromadzenia nowych doświadczeń i odkrywania własnych możliwości. Jednak motywacji zewnętrznej, która charakteryzuje większość dzieci, nie należy traktować jako coś negatywnego, niepożądanego, co demobilizuje ucznia do wkładania serca w to, co robi. Jest ona równie istotna w procesie edukacyjnym, jak i w całym życiu człowieka. Poprzez motywację zewnętrzną np. w postaci pochwały, wyróżnienia, dyplomu można pokazać młodemu człowiekowi, iż uczenie się nie musi być czymś nieprzyjemnym, co zabiera czas wolny, ale może być formą interesującego spędzania czasu, dawać satysfakcję i zadowolenie. Ważne jest więc wzmacnianie motywacji przez działania zewnętrzne oraz integrujące zewnętrzne i wewnętrzne motywy uczenia się. Dzięki temu będzie można się przekonać, iż droga

od motywacji zewnętrznej do wewnętrznej nie jest aż tak długa, jakby się mogło wydawać.

Jak wiadomo, na osobowość każdego człowieka składają się różne elementy, wśród których można wskazać samoocenę. Samoocena jest to postawa w stosunku do własnej osoby. Składają się na nią przede wszystkim sądy i opinie, które jednostka odnosi do siebie.

O motywacji

Psychologowie różnie definiują termin motywacja. Jednak istnieje zgoda co do tego, że każde motywowane zachowanie jest nastawione na określony cel i powoduje uaktywnienie się organizmu. Motywacja jest związana z naszym działaniem, to właśnie ona kieruje wszystkimi naszymi zachowaniami i podtrzymuje te wybrane spośród innych, alternatywnych form zachowania, w celu osiągnięcia określonych celów.

Zimbardo [2001: 436] wyjaśnia motywację w następujący sposób „to ogólny termin na określenie wszystkich procesów zaangażowanych w rozpoczęcie, kierowanie i podtrzymywanie aktywności fizjologicznych i psychicznych”.

Można przyjąć, że jest to tworzący się w jednostce stan wewnętrznej napięcia uruchamiający zachowanie jednostki i nadający jej energię, będący względnie trwałą dyspozycją do działania w określonym kierunku, w wyniku czego dochodzi do redukcji napięcia [Łukaszewski, Doliński, 2000].

Motywacja jest szerokim pojęciem, na które składa się wiele elementów i mechanizmów zaangażowanych w działanie, m.in.: preferencje jednej aktywności ponad inną, wigor, czyli siła reakcji, wytrwałość w działaniu, motywy podejmowanych działań.

Proces motywacyjny jest zjawiskiem złożonym, charakteryzuje go kilka podstawowych cech takich jak:

- wzbudzanie energii,
- ukierunkowanie wysiłku na określony cel,
- selektywność uwagi, czyli zwiększenie uwagi na bodźce istotne, a zmniejszenie na te, postrzegane jako nieistotne,

- zorganizowanie reakcji i emocji tak, aby tworzyły jeden wzorzec,
- konsekwentne kontynuowanie ukształtowanej czynności dopóki warunki, które ją zapoczątkowały nie ulegną zmianie,
- pobudzenie emocjonalne – pozytywne lub negatywne, w zależności od wyników działania [Biernat, 1998].

Proces ten zachodzi, gdy spełnione są dwa warunki: osiągnięcie celu musi być postrzegane przez człowieka jako użyteczne i prawdopodobieństwo realizacji celu przez jednostkę musi być wyższe od zera. Proces ten uruchamiają motywy. W potocznym ujęciu termin „motyw” rozumiany jest jako coś, co stanowi bezpośredni bodziec pobudzający do działania. Synonimicznie określany jest mianem czynnika wyznaczającego czyjeś zachowanie, podniety, chęć czy wolę działania.

Reykowski [1970] twierdzi, że aby pojawił się motyw, muszą być spełnione pewne warunki. Po pierwsze, człowiek musi czegoś potrzebować lub też mieć do wykonania jakieś zadanie. Niezaspokojona potrzeba lub niewykonane zadanie są źródłem napięcia. Po drugie, człowiek musi dostrzec, że istnieje czynnik, który może potrzebę zaspokoić lub przeciwnie – czynnik, który może przyczynić się do zwiększenia potrzeby. Czynnik zaspokajający potrzebę ma wartość gratyfikacyjną dodatnią, natomiast czynnik wzmagający potrzebę – wartość gratyfikacyjną ujemną. Czynniki te bywają również określane jako nagroda lub jako kara. Po trzecie, człowiek musi mieć przeświadczenie, że w danych warunkach potrafi osiągnąć zaspokojenie potrzeby lub rozwiązanie zadania (uzyskać nagrodę), bądź zapobiec albo usunąć to, co przeszkadza zaspokojeniu (usunąć karę).

A zatem człowiek musi oceniać szanse powodzenia działań (osiągnięcia nagrody, uniknięcia kary) jako wyższe od zera.

Motywacja człowieka jest uwarunkowana czynnikami zewnętrznymi bądź wewnętrznymi. Czynniki te nazywane motywami są różnej natury – mogą to być wewnętrzne stany podmiotu lub zewnętrzne stany otoczenia. W kontekście procesu edukacyjnego najczęściej przyjmuje się następujący podział motywacji poznawczej: motywację zewnętrzną i motywację wewnętrzną [Łukaszewski, Doliński, 2000].

Z motywacją zewnętrzną mamy do czynienia, gdy uczeń podejmuje się wykonania pewnej czynności, która sama w sobie pozbawiona jest dla niego wartości, a stanowi jedynie narzędzie pozwalające uzyskać cenną nagrodę. Jednostka ma określony cel, do którego osiągnięcia dąży, często najkrótszą i najmniej skomplikowaną drogą. Zachowanie podejmowane ze względu na oczekiwanie aprobaty społecznej, wynagrodzenie, podwyższenie własnej pozycji, lęk przed porażką – sterowane jest zewnętrznie, przez innych i wyznaczone przez nich standardy. Działania motywowane zewnętrznie są nastawione na wyniki i nagrody [Gurnik, 2006].

Czynnikami motywacji zewnętrznej, której skutkiem jest wykonanie narzuconego zadania mogą być nagroda, ocena, wyrażana akceptacja, nadzór lub nakaz. Ten, kto podlega motywacji zewnętrznej, zdaje się mówić sobie: „Robię to, żeby uniknąć nieprzyjemnych konsekwencji”. Jednakże nieumiejętne zastosowanie tych czynników może wywołać u ucznia negatywne reakcje hamowania spontaniczności, utratę poczucia kontroli, wzrost zagrożenia oraz niską samoocenę. Co gorsze, działanie tego rodzaju motywacji zanika z chwilą ustania bodźca [Przychodzeń, 2004].

Motywacja wewnętrzna pojawia się w momencie, kiedy uczeń zaczyna cenić samo wykonywanie czynności; liczą się działania a nie nagroda. Jej fundamentem jest poczucie autonomii, kompetencji, włączenia [Deci, Ryan za: Brophy, 2002]. Ten typ motywacji uznawany jest za trwalszy, niż motywacja zewnętrzna i ma miejsce, „kiedy jednostka sama wyznacza sobie cele oraz standardy oceny. Celem działania jest wewnętrzne zadowolenie z wykonanych zadań czy osiągniętych sprawności. Uczeń wówczas mówi sobie: «Nie muszę, ale chcę – uczyć się dla siebie a nie dla stopni, nagród. Chcę sukcesów, bo to sprawia mi przyjemność»” [Przychodzeń, 2004: 6-7].

Motywacja wewnętrzna wynika z potrzeb samorealizacji, dotyczy celów, które jednostka określa sama, w warunkach swobody wyboru. Motywację wewnętrzną do uczenia się ukierunkowują zainteresowania, pasja, ciekawość poznawcza, chęć tworzenia, gotowość do realizacji trudnych zadań będących wyzwaniem. Człowieka motywowanego wewnętrznie cechuje autodeterminacja, wytrwałość w dążeniu do celu, zaangażo-

wanie bez względu na nagrody czy przeszkody. Satysfakcję czerpie z faktu działania zgodnie z własnym wyborem. Daje mu to poczucie kompetencji i autonomii [Gurnik, 2006; Kozłowski, 2006].

Do niedawna naukowcy byli skłonni traktować oba typy motywacji jako sprzeczne i wzajemnie niedopasowane. Przestrzegano zwłaszcza przed posługiwaniem się zachętami zewnętrznymi, które uważano za źródło obniżania wewnętrznej motywacji do nauki. Dziś wiadomo, że oba rodzaje można z powodzeniem łączyć – zachęty zewnętrzne powinny przeplatać się z innymi sposobami zachęcania dzieci do uczenia się. Motywację zewnętrzną można wykorzystać do wzmocnienia motywacji wewnętrznej np. poprzez obdarowanie niezapowiedzianymi nagrodami po wykonaniu zadania (nagrody przyjęte jako wyraz uznania, a nie wręczenie obiecanej zachęty) lub wykorzystanie nagrody jako merytorycznej informacji zwrotnej dla dziecka, a nie jako mechanizm kontroli. Motywacja zewnętrzna może stać się uzupełnieniem motywacji wewnętrznej pod warunkiem, że: nie będzie nadużywana, skieruje uwagę dziecka na to, czego się uczy, a nie na nagrody czy inne zachęty, podtrzyma motywację wewnętrzną i nie sprawi, że działania edukacyjne ucznia zakłóci myśl o przypodobaniu się rodzicowi czy nauczycielowi lub o zdobyciu potencjalnych nagród [Brophy, 2002; Łukaszewski, Doliński, 2000].

Zgodnie z teorią Deci'ego, Ryana [2000; 2000a] kolejne typy regulacji zachowań, oparte na motywacji zewnętrznej, oznaczającą brak internalizacji celów oraz regulację o różnym stopniu internalizacji celów: introjekcję, identyfikację i integrację.

Zewnętrznie regulowana aktywność bardzo ogranicza autonomię jednostki. Taka regulacja zachodzi u uczniów, kiedy ich zachowania są zewnętrznie regulowane i nie są podejmowane z własnej woli, ani też kierowane przez siebie. Regulacja zewnętrzna jest też często podsycana poprzez nagrody. Przykładem może tu być wykonywanie przez ucznia czynności ze względu na nakaz nauczyciela.

W przypadku introjekcji mamy do czynienia z przyjmowaniem regulacji zewnętrznych, przy braku pełnej na nie zgody. Przyjęte cele, normy, wartości jednostka akceptuje, zaczyna sama kierować swoimi działaniami,

interioryzuje powody swego działania, ale nie utożsamia się z nimi i brak w niej pragnienia, aby pracować niezależnie.

Jeżeli chodzi o identyfikację, to ma ona miejsce, kiedy jednostka rozpoznaje i przyjmuje wartości, oczekiwania, cele i normy, które są cenione przez otoczenie społeczne, co jest autentycznym źródłem zadowolenia i niekłamanej satysfakcji. Przejmuje myśli, cele i zachowania osoby znaczącej, z którą chce się utożsamiać, w różnym stopniu upodabniając się do niej.

Natomiast integracja stanowi najbardziej pełną formę internalizacji. Regulacja oparta na integracji zachodzi wtedy, kiedy uczeń wykonuje zachowania dowolnie i według zasad samoregulacji oraz zgodnie z pojęciem własnego Ja. Przejawia się nie tylko identyfikacją z celami, ale też łączeniem ich z innymi komponentami własnego Ja.

Wymienione rodzaje motywacji stanowią kontinuum, które zaczyna się od braku poczucia wpływu na zdarzenia, doprowadza do pełnej autonomii. „Procesy regulacyjne typu: introjekcja, identyfikacja i integracja to trzy różne poziomy internalizacji prowadzącej od motywacji zewnętrznej do motywacji wewnętrznej” [Uszyńska-Jarmoc, 2007: 160].

W procesie edukacyjnym motywację współtworzy ogół bodźców (motywów) zarówno zewnętrznych jak i wewnętrznych, powodujących gotowość ucznia do uczenia się. Motywy te rozumiane są jako pragnienia powstałe pod wpływem zewnętrznych bądź wewnętrznych sytuacji i wyrażają się w czynnym dążeniu do wykonania określonego działania dla realizacji jakiegoś celu. Cele mogą mieć charakter czysto fizyczny, wręcz namacalny, kiedy to zaangażowanie się w daną aktywność jest podyktowane chęcią osiągnięcia gratyfikacji zewnętrznych. Takie zachowanie jest tylko instrumentem osiągnięcia czegoś innego. Przeciwny biegun motywacji nie przewiduje osiągnięcia zewnętrznych nagród jako nadrzędnego efektu końcowego podjętej działalności. Wręcz przeciwnie, czasem zaspokojenie potrzeb dokonuje się w sferze psychicznej, a dana aktywność przybiera postać wartości samej w sobie [Niebrzydowski, 1972].

Samooceana

Człowiek w toku swojego życia poznaje i ocenia otaczający go świat. Oprócz tego intensywnie gromadzi informacje dotyczące własnej osoby. Wraz z rozwojem jednostki gromadzone doświadczenia ulegają nawarstwianiu, są porządkowane i organizowane w schematy. Dzięki temu jednostka wykształca unikalny dla niej zestaw pojęć i wyobrażeń, które odnosi do samego siebie, do swojego „Ja”.

Ukształtowanie się własnego ja, stanowi fundament, dzięki któremu jednostka formuje ocenę swoich możliwości, przy realizacji rozmaitych celów. W wyniku uogólniania ocen samego siebie, powstaje ogólna ocena swoich możliwości, czyli samooceana. Człowiek ocenia siebie różnie, w różnych sferach, ale to ogólna samooceana decyduje o tym, jak zachowa się w nowych sytuacjach. Samooceana stanowi element wartościujący w obrazie samego siebie. Można, więc stwierdzić, że istotnym elementem obrazu samego siebie jest samooceana. Stanowi ona „zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do swojej osoby. Dotyczą one fizycznych, psychicznych i społecznych właściwości jednostki” [Kulas, 1983: 34].

Samooceana stanowi nierozzerwalny składnik pojęcia o sobie samym. Jest ona elementem większej całości, stanowi ważny fragment w układance wiedzy człowieka o sobie samym. Samooceana odgrywa ogromną rolę w funkcjonowaniu jednostki w grupie, wpływa na motywację i zachowanie człowieka. Przekonanie o własnej wysokiej wartości daje człowiekowi poczucie bezpieczeństwa, a tym samym ułatwia funkcjonowanie w społeczeństwie.

Wielu autorów podobnie definiuje samoocenę, jako zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do swojej osoby, a w szczególności do swojego wyglądu, uzdolnień, osiągnięć i możliwości – tych aktualnych właściwości, jak i potencjalnych. Stanowi ona istotny składnik świadomości siebie samego [Gancarz, Litke, 2002; Leśniak, 2003; Kulas, 1983].

Z powyższych definicji wynika, iż samooceana to nie tylko uświadomienie sobie przez jednostkę swoich własnych cech, ale samooceana to też ustosunkowanie się emocjonalne do postrzeganych właściwości i ich war-

tościowanie. Tak więc stanowi ona oceniająco-wartościujący komponent pojęcia o samym sobie.

Istotnym faktem jest to, że może być ona rozpatrywana dwojako – w postaci globalnej i częściowej. Samoocena częściowa odnosi się do cech częściowych własnej osoby. Natomiast samoocena globalna „może się wyrażać jako ocena całokształtu cech uznawanych przez jednostkę za ważne” [Adamus, 2004: 65]. Według psychologów z samooceną ogólną wiążą się dwa rodzaje postaw, to jest samoakceptacja – czyli pozytywna postawa wobec własnej osoby, połączona z wysoką samooceną globalną oraz samoodtrącenie – czyli negatywna postawa wobec własnej osoby, połączona z niską samooceną globalną [Kulas, 1986]. W literaturze przedmiotu wyróżnia się wiele rodzajów samooceny: globalna, stabilna, wysoka, przeciętna, zawyżona, adekwatna.

Młodszy wiek szkolny traktuje się jako okres intensywnego rozwoju struktury „ja” dzięki zachodzącym procesom kumulacji doświadczeń oraz wzrostowi możliwości kontroli nad sobą i otoczeniem. Z chwilą wstąpienia dziecka do szkoły oraz w miarę rozszerzania się kontaktów społecznych na terenie szkoły i zdobywanego doświadczenia dziecko zaczyna przekonywać się, że nie zawsze musi być ono podziwiane i nie wszystko to, co robi jest nagradzane. To pozwala uświadomić sobie, że obok zalet posiada również wady. Dziecko wkraczając w nową grupę społeczną podlega również jej oddziaływaniom. Fakt ten w znaczny sposób wpływa na charakter i treść świadomości indywidualnej i przyczynia się do uspołeczniania. W związku z tym, że w szkole główną formą działalności dziecka jest nauka, zmienia się stosunek rodziców do niego oraz zwiększa się odpowiedzialność za powierzone mu zadania.

W niższych klasach szkoły podstawowej świadomość siebie samego i towarzysząca jej samoocena wzbogacają się o te cechy, które określają stosunek ucznia do jego podstawowych obowiązków i zapewniają mu odpowiednią pozycję w klasie. Dlatego też bardzo ważne miejsce zajmują takie cechy jak: obowiązkowość, staranność, posłuszeństwo. Ponadto samoocena, którą dzieci w tym okresie się cechują, ma charakter sytuacyjny i powierzchowny. Dotyczy ona przede wszystkim cech zewnętrznych i opiera się na porównywaniu swojego wyglądu zewnętrznego lub

zachowania z wyglądem czy zachowaniem innych osób, albo też porównywaniu swoich rysunków, prac z pracami kolegów z tej samej klasy. Bardzo ważną rolę odgrywają też opinie osób z najbliższego otoczenia, które w dużym stopniu wpływają na to, jak dziecko postrzega siebie i innych.

Ponadto samoocena:

- stwarza wewnętrzny system odniesienia dla działań jednostki i napływających informacji;
- pozwala na interpretację nowych doświadczeń zgodną z obrazem samego siebie;
- trudno ulega zmianie, gdy jest już ukształtowana i ustabilizowana;
- stanowi filtr selekcyjny napływające treści;
- określa włączenie osoby w grupę oraz specyfikę związków grupowych i stosunek jednostki do otoczenia;
- wpływa na stosunek jednostki do napotkanych trudności;
- determinuje reakcje na różne sytuacje życiowe;
- jest składnikiem motywacji [Kulas, 1986].

Ogólnie rzecz ujmując samoocena stanowi gwarancję kompatybilności zachowania się jednostki i jej obrazu siebie. Prowadzi do rozwoju osobowości, kształtuje wiarę w siebie i we własne siły i możliwości. Przez to podnosi jakość życia człowieka i jego wartość w oczach swoich i innych ludzi.

Zdaniem Wosik-Kawali [2007] na samoocenę mają wpływ: rodzina, porównywanie siebie z innymi ludźmi, obserwacja własnego zachowania, grupa rówieśnicza.

Funkcjonowanie osób o niskiej samoocenie

Jak już wspomiano, rozmiar rozbieżności między „ja realnym” i „ja idealnym” stanowi o funkcjonowaniu człowieka. Według J. Reykowskiego [1992] wielkość tego rozdzwieńka określa stan napięcia emocjonalnego i motywacyjnego. Siła tego napięcia wzrasta wraz ze wzrostem poziomu rozbieżności wcześniej wymienionych rodzajów „ja”. Jednakże zbyt duża rozbieżność i wskutek tego odczuwanie silnego napięcia nie zawsze jest

motorem do działania – stan ten zwykle wywołuje u jednostki poczucie dyskomfortu i staje się przyczyną wewnętrznego konfliktu, w efekcie nie wpływa korzystnie na nastrój człowieka. Wskutek tego konfliktu mogą pojawiać się zachowania przypisane nieprzystosowaniu. Mogą to być: nadwrażliwość, agresywność, niedowierzanie, podejrzliwość, uporczywość. Zakłóca to kontakty z innymi, czyni je trudnymi, a nawet niemożliwymi. Jak widać, konflikt wewnętrzny ewoluuje do rozmiarów konfliktu społecznego. Jest to naturalne, gdyż istnieje silna zależność między postawą w stosunku do siebie i postawą do innych ludzi. Kiedy osoba posiada pozytywną postawę wobec siebie, wtedy łączą ją pozytywne relacje z innymi, kiedy ma negatywne nastawienie wobec siebie, wtedy kontakty z innymi są zaburzone.

Motywacja pozostaje w związku z samooceną. Niski poziom jednej warunkuje niski poziom drugiej. W momencie, kiedy jednostka nisko ocenia swoje szanse, niskie są jej aspiracje. Osoby o niskiej samoocenie nie podejmują się zadań trudnych, obarczonych ryzykiem, wybierają zadania łatwe. Jest to uwarunkowane ich obrazem samego siebie. Osoby o niskiej motywacji zwykle są bierne, nie podejmują wysiłków, często nie wierząc w swoje możliwości nie podejmują się proponowanego zadania, a jeśli już podejmą, zwykle szybko rezygnują, łatwo się zniechęcają. Powoduje to swoisty efekt domina: mało ryzykuję mało osiągam, mało osiągam – obniżam swoją samoocenę, obniżam swoją samoocenę – dalej zmniejszam swoją aktywność [Kulas, 1986].

Samoocena pozwala dobrze funkcjonować społecznie. Jeżeli jest niska, zwykle pozycja dziecka w grupie też jest niska. Dzieje się tak, ponieważ nie podejmując działania jednostka nie odnosi sukcesu i zanika możliwość zdobycia korzystnej pozycji w grupie.

Osoby o niskiej samoocenie wykazują symptomy nieprzystosowania społecznego. Jak pisze H. Kulas [1986] mogą występować u nich lęk i zahamowanie społeczne. Lęk powoduje, że osoby są wrażliwe na opinie otoczenia – krytykę i pochwały, obawiają się ośmieszenia i niepowodzeń, dlatego mogą unikać pewnych sytuacji i wycofywać się. Pesymistycznie widzą kontakty z innymi ludźmi, boją się źle wypaść w oczach innych, czują się zagrożone. Przeważnie stronią od ludzi, a w kontaktach z nimi

są niezaradni, bierni, nieśmiali. Nie ułatwia im to zdobywania grona kolegów i przyjaciół. Wszystkie te lęki i obawy przyczyniają się nawet do braku inicjatywy, w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych lub utrzymywania ich tylko z wybranymi osobami, o których życzliwości jednostka jest przekonana, bądź są to osoby odbierane jako w żaden sposób niezagrażające. W ostateczności osoby o niskiej ocenie są skłonne do wycofywania się z życia towarzyskiego. Brak kontaktów wywołuje poczucie osamotnienia i opuszczenia, co niekorzystnie wpływa na jednostkę.

Osoby o niskiej samoocenie unikają współzawodnictwa. Stres wpływa na nie demobilizująco. Brak pewności siebie sprawia, że jednostka reaguje obawą i lękiem na wszelkie nowe sytuacje i zadania, w których spodziewa się niepowodzenia. Oczekiwanie porażki wynika z niskiej samooceny. Osoby o niskiej samoocenie często zakładają maskę, która ukazuje ich w fałszywym świetle. Próbuje ukryć swoje prawdziwe oblicze przed światem zewnętrznym. Mają rozwinięte życie wewnętrzne w przeciwieństwie do nikłego zainteresowania światem zewnętrznym. Skłonne są do nadmiernej samoanalizy, przeżywania poczucia winy i odczuwania swojej niższej wartości. Łatwo nimi kierować, gdyż nie potrafią narzucić swego zdania innym, łatwo ulegają wpływom, brak im stanowczości i pewności siebie. Zakładają a priori, że otoczenie ma o nich złe zdanie i dlatego nikomu nie mogą zaufać. Subiektywne odczucia osób o niskiej samoocenie w sposób znaczący rzutują na życie i funkcjonowanie w różnych jego dziedzinach. Henryk Kulas [1986] dokonuje następującego podziału na zasadnicze symptomy psychiczne i społeczne osób o niskiej samoocenie:

- symptomy psychiczne: negatywna postawa w stosunku do samego siebie, niedowierzanie innym, podejrzliwość, lęk i związane z nim silne napięcie emocjonalne, nadwrażliwość na krytykę, obawa przed niepowodzeniem, poczucie beznadziejności i nieszczęścia, marzycielstwo, niska motywacja do działania bądź jej brak, poczucie bezwartościowości lub niepełnowartościowości, brak wiary we własne siły, pragnienie spokojnego życia, bez wzruszeń, niepokoju i ryzyka, w przypadku niepowodzenia – przygnębienie i zakłopotanie, brak stanowczości i pewności siebie, małe zainteresowanie światem zewnętrznym, introwersja, nadmierna samoanaliza,

- symptomy społeczne: niska na ogół pozycja społeczna w grupie, trudności w kontaktach interpersonalnych, dystans w stosunku do innych osób, dość częste konflikty z otoczeniem, tendencja do uległości (submisja), zahamowanie społeczne (zachowania unikające i wycofujące), krytyka innych i brak zaufania do ludzi.

Funkcjonowanie osób o umiarkowanie wysokiej samoocenie

Skoro rozbieżność między „ja realnym” i „ja idealnym” jest nieuniknionym stanem rzeczy, rodzi się pytanie o jej bezpieczne granice. Najbardziej optymalnym stanem jest rozbieżność tylko w pewnym zakresie, nieprzekraczająca możliwości osoby, jeżeli chodzi o realizację swoich pragnień, bądź rozbieżność niewielka umożliwiająca zrównoważenie obu komponentów. Wydawać by się mogło, że taka rozbieżność występuje u osób o umiarkowanie wysokiej samoocenie.

Zachowanie jednostki o samoocenie umiarkowanie wysokiej cechuje realizm. Dlatego zna swoje możliwości, wie na co ją stać i co może osiągnąć. Elastycznie przystosowuje się do warunków zewnętrznych poprzez stopniowe zmiany samooceny w zależności od sytuacji i zdobytego doświadczenia. Jednostka ma świadomość swoich braków, ale akceptuje siebie taką, jaka jest. Nie ma ludzi idealnych, więc nie ma sensu zadreżać się niedoścignionym widmem człowieka idealnego pod każdym względem. Człowiek o takiej samoocenie nie musi udawać kogo innego. Zna swoje możliwości, ma zdrowy stosunek do siebie, działa swobodnie i spontanicznie. Cechy te umożliwiają mu nabranie zdrowego dystansu do siebie i uniezależnienie się od opinii innych. Samoocena taka pozwala dobrze funkcjonować społecznie, nawiązywać przyjaźnie i znajomości, być lubianym. Osoby takie chętnie angażują się w życie społeczne, szybko adaptują się w nowym otoczeniu.

„Zdrowa samoocena koreluje z racjonalizmem, intuicją, twórczością, niezależnością, elastycznością, zdolnością do radzenia sobie ze zmianą, chęcią do przyznawania się do błędów i ich korygowania, życzliwością oraz gotowością do współpracy” [Wosik-Kawała, 2007: 39].

Według Kulasa [1983] u osób o umiarkowanie wysokiej samoocenie występują następujące symptomy:

- psychiczne: akceptacja siebie, wiara we własne siły, traktowanie siebie jako osoby wartościowej, równowaga emocjonalna, przyjmowanie odpowiedzialności za swoje działanie, życzliwość i zaufanie o innych, silna motywacja do działania,
- społeczne: poprawne stosunki z otoczeniem, ponadprzeciętna lub wysoka pozycja społeczna w grupie (osoby na ogół lubiane), duża efektywność społeczna.

Z przytoczonego wyżej obrazu funkcjonowania osób o umiarkowanie wysokiej samoocenie wynika, że są to osoby o optymalnym stopniu przygotowania do funkcjonowania w społeczeństwie.

Funkcjonowanie osób o bardzo wysokiej samoocenie

Wysoka bądź stuprocentowa zbieżność „ja realnego” i „ja idealnego” (czyli bardzo wysoka samoocena), ma miejsce w dwóch sytuacjach:

- a) „u osób, których «ja realne» jest zawyżone w stosunku do możliwości i pokrywa się, bądź prawie pokrywa z się z ich «ja idealnym»,
- b) u osób, które mają zaniżone «ja idealne», a być może w ogóle go nie mają (ich ideały, pragnienia są bardzo małe bądź w ogóle nie występują)” [Kulas, 1986: 78].

W pierwszej z wymienionych sytuacji jednostki kierują się bardziej pragnieniami, niż rzeczywistymi możliwościami. W ten sposób przypisują sobie wyższe możliwości niż posiadają. To nie skłania ich do analizy stopnia trudności podejmowanych zadań i owocuje podejmowaniem działań ponad siły. Źródeł niepowodzeń osoba szuka w czynnikach zewnętrznych i w ten sposób naraża się innym ludziom. Wytwarza się niesprzyjająca atmosfera i przyczynia się do załamania i rezygnacji z osiągnięcia pozytywnego rezultatu w podjętych zadaniach. Zawyżone potrzeby są trudne, bądź niemożliwe do zrealizowania, co staje się źródłem trwałego niezadowolenia i poczucia niepowodzenia. Taka postawa nie przysparza osobie popularności. Wygórowane wymagania względem

otoczenia są powodem aroganckiego i roszczeniowego sposobu zachowania i, nieprzystającego do możliwości, poziomu aspiracji.

W drugiej sytuacji mogą wystąpić poważne uszczerbki w sferze „ja idealnego”. Przejawia się to brakiem aspiracji, ideałów i motywacji do działania. Mogą wystąpić trudności z ukierunkowaniem poczynań na cele.

Zdaniem Wosik-Kawali [2007] u osób mających zbyt wyidealizowany obraz siebie można wyróżnić następujące objawy:

- a) stawianie sobie zbyt surowych wymagań (wymagania te przekraczają możliwości osoby, dlatego ich realizacja jest niemożliwa, co powoduje odczuwanie w stosunku do siebie niechęci czy nienawiści),
- b) oskarżanie siebie (z powodu niewypełnienia stawianych sobie wymagań, efektem oskarżania siebie są wzrost niepokoju, poczucie winy, wyrzuty sumienia),
- c) umyślne wystawianie siebie na frustrację,
- d) autodestrukcja (zachowania, których nieświadomym motywem jest niszczenie siebie, własnego ciała, sił psychicznych, pozycji społecznej).

Innymi cechami tej grupy osób są także:

- a) potrzeba perfekcji (czyli „potrzeba bycia doskonałym”, bycia najlepszym, unikalnym pod każdym względem),
- b) przesadna, nadmierna, neurotyczna ambicja (jednostka taka musi być w centrum uwagi, być kimś „naj” pod względem atrakcyjności, inteligencji, oryginalności).

Osoby o bardzo wysokiej samoocenie, zdaniem H. Kulasa [1986], charakteryzują:

- symptomy psychiczne: dość częste frustracje, rezygnacja z podjętych działań, zmniejszona odporność w sytuacji zagrożenia, nadmierna samokontrola i brak szczerości, stosowanie mechanizmów obronnych,
- symptomy społeczne: konflikty z otoczeniem, brak popularności w grupie.

Podsumowując powyższe rozważania, można przyjąć założenie, że samoocena, która w dużym stopniu ma znaczenie w funkcjonowaniu

ucznia powinna również być elementem istotnym w motywacji ucznia do nauki.

Badania

Podstawę teoretyczną analizowanych badań stanowi teoria samodeterminacji Deci'ego i Ryana. Jedną z tez tej teorii jest przeświadczenie, że człowiek samodzielnie podejmuje decyzje dotyczące własnego działania, a tym samym traktowany jest jako podmiot całkowicie odpowiadający za aktualny poziom motywacji do działań [Tokarz, 1985].

Główne rodzaje zachowania motywowanego wewnątrznie to: poszukiwanie stymulacji, gdy jest ona niedostateczna; podejmowanie tzw. próby sił z otoczeniem oraz działania zmierzające do redukcji niepewności. Cechą charakterystyczną tych zachowań jest brak widocznej, namacalnej nagrody zewnętrznej. Aktywność motywowana wewnątrznie stanowi sama w sobie nagrodę, a jednostka podejmuje się pewnej pracy ze względu na samą treść działania [Brophy, 2002]. Autorzy tej koncepcji [Deci, Ryan, 1985; 2000; 2000a] wyodrębniają następujące warunki motywacji wewnętrznej:

- kompetencja (potrafię manipulować środowiskiem i kontrolować je);
- autonomia (sam decyduję, co i jak robić);
- włączenie (afiliacja) – utrzymuję kontakty z innymi.

Deci i Ryan na podstawie wielu badań dowiedli, że uczenie się poprzez samokierowanie wykazuje przewagę nad uczeniem się wspartym motywacją zewnętrzną. Wewnątrznie motywowane działania definiują jako wykonywane wskutek zainteresowania i niewymagające żadnych zewnętrznych podnieć, obietnic czy pogroźek. Człowiek odczuwa je jako zupełnie samodeterminowane, wynikające z poczucia własnego „ja”. Człowiek wolny od zewnętrznych nacisków podejmuje działania, bo tak chce.

Teoria samodeterminacji zawiera analizę rozwoju motywacji zewnętrznej w ontogenezie. Tłumaczy, w jaki sposób na skutek procesu internalizacji i integracji działania motywowane zewnątrznie mogą stać się

samodeterminowane (motywowane wewnętrznie). Internalizacja jest procesem przekształcania zewnętrznych reguł lub wartości na odczuwane jako własne, integracja zaś ma na celu włączenie do „ja” zinternalizowanych reguł i wartości. Zewnętrzne regulacje zachowania zdradzają niektóre cechy motywacji wewnętrznej. Badacze zaproponowali cztery typy zewnętrznej regulacji tworzące kontinuum od kontroli zewnętrznej po autonomiczną samosterowność:

- regulacja zewnętrzna ma miejsce, gdy działanie jest sterowane poprzez nagrody zewnętrzne, presję lub ograniczenia, np. dziecko odrabia pracę domową, ponieważ wie, że rodzic nagrodzi je za to;
- regulacja introjekcyjna pojawia się, kiedy działamy i jesteśmy przekonani, że postępujemy właściwie. Jest to regulacja wewnętrzna, ponieważ, jednostka nie potrzebuje zewnętrznych pobudek, by działać, ale jest świadoma i reaguje na odczuwaną presję zewnętrzną w stosunku do własnego „ja”, np. uczniowie wykonują jakąś pracę, ponieważ mają na względzie to, że niepodjęcie się danego działania może zaowocować złymi ocenami lub rozczarowaniem rodziców;
- regulacja utożsamiona ujawnia się, gdy reguła/wartość staje się dla jednostki czymś osobiście niezwykle ważnym i cennym, np. uczeń uczestniczy w lekcji, ponieważ takie zachowanie uważa za istotne i prawidłowe z punktu widzenia celów, jakie sam wybrał;
- regulacja zintegrowana przywraca spójność i harmonię między wartościami i odpowiadającymi im działaniami, umożliwia spójne funkcjonowanie poczucia „ja” [Brophy, 2002].

Przedmiotem prezentowanych badań jest motywacja i samoocena uczniów klas trzecich szkoły podstawowej, a celem przeprowadzonych badań jest odkrycie związku występującego pomiędzy samooceną a motywacją do nauki uczniów klas trzecich szkoły podstawowej, a więc poszukiwanie empirycznej odpowiedzi na pytanie:

Jaki jest związek pomiędzy samooceną a rodzajem motywacji do nauki uczniów klas trzecich?

Narzędziem wykorzystanym w badaniach był kwestionariusz samooceny ucznia. Opracowany został na podstawie kwestionariusza samo-

oceny dziecka według B. Kaji. Zawierał on 10 pytań, które badający zadawał dziecku w trakcie rozmowy. Do kwestionariusza dołączony był klucz odpowiedzi. Każda odpowiedź dziecka była punktowana w granicach od 1 do 3 punktów. Jeżeli odpowiedź brzmiała: „Ja” przyznawano 3 punkty, „Ja też” – 2 punkty, „Ja nie” – 1 punkt. Przykłady pytań: „Kto w Twojej klasie ładnie czyta?”, „Z kim uczniowie z Twojej klasy najchętniej przebywają?”

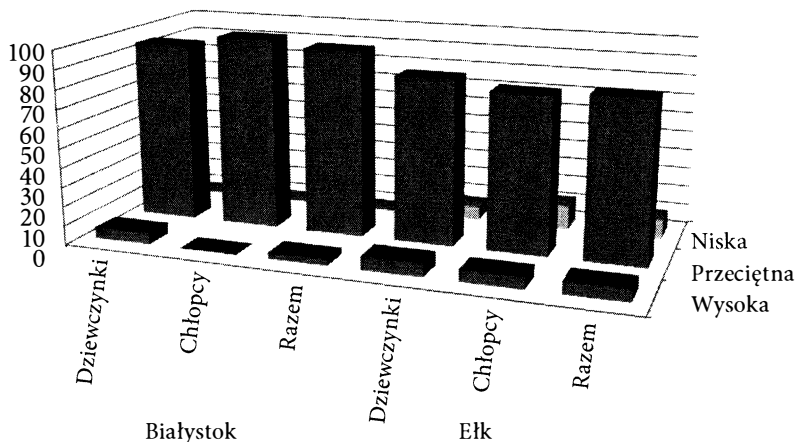
Kolejnym narzędziem był kwestionariusz motywacji SRQ-A zatytułowany „Dlaczego robię pewne rzeczy?” [Ryan, Connell, 1989]. Składał się on z 4 bloków pytań. Pierwszy dotyczył odrabiania pracy domowej, drugi odnosił się ogólnie do pracy na lekcji, trzeci odpowiadania na trudne pytania, natomiast czwarty dotyczył bezpośrednio dziecka, dlaczego stara się być dobrym uczniem w szkole. Do każdego bloku dołączonych było osiem stwierdzeń, badany musiał ustosunkować się do nich, zaznaczając odpowiedź – „Prawda” – 4 punkty, „Raczej prawda” – 3 punkty, „Raczej nieprawda” – 2 punkty, „Nieprawda” – 1 punkt. Na podstawie klucza odpowiedzi podliczone zostały punkty i w ten sposób wyróżniono 4 rodzaje motywacji do nauki, występujące w różnym nasileniu u każdego ucznia. Dominującą okazywała się ta motywacja, przy której uczeń uzyskał największą liczbę punktów.

Badania zostały przeprowadzone wśród uczniów klas trzecich w Białymstoku oraz w Ełku.

Próbę badawczą stanowiło 30 uczniów klas trzecich ze Szkoły Podstawowej nr 49 w Białymstoku oraz 30 uczniów klas trzecich ze Szkoły Podstawowej nr 7 w Ełku. Łącznie badaniami objęto 60 uczniów. Pod względem płci i wieku badani uczniowie nie wykazywali większego liczbowego zróżnicowania.

Po dokonaniu stosownych obliczeń określono poziom samooceny poszczególnych respondentów w obu badanych miejscowościach. Wyniki przedstawiono na wykresie 1.

Wykres 1. Poziom samooceny uczniów



Źródło: badania własne.

Na podstawie zilustrowanych danych widać, iż poziom samooceny uczniów z Białegostoku nieco różni się od poziomu samooceny uczniów z Ełku.

Uczniowie z Białegostoku przejawiają przeciętny poziom samooceny. Nie występuje zróżnicowanie w poziomie samooceny dziewcząt i chłopców. Wśród dziewcząt zaledwie jedna dziewczynka wyróżniała się wysokim poziomem samooceny. Pozostałe, tak jak chłopcy posiadają przeciętny, czyli umiarkowany poziom oceny własnej osoby.

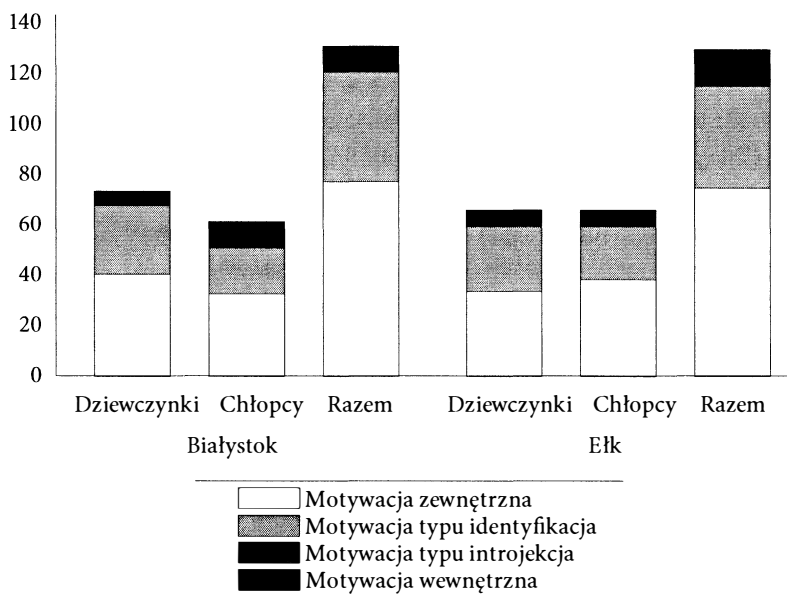
Natomiast samoocena uczniów z Ełku jest bardziej różnorodna. Samoocenę na poziomie wysokim posiada niewielki odsetek uczniów, aczkolwiek większy niż w przypadku uczniów z Białegostoku. Większość badanych cechuje samoocena przeciętna, a co dziesiąty uczeń ma niską samoocenę. Ponadto więcej dziewcząt, aniżeli chłopców posiada samoocenę wysoką, natomiast chłopcy częściej niż dziewczęta cechują się niską samoocenę. Jednak wartości procentowe są do siebie bardzo zbliżone, nie ma znacznych rozbieżności pomiędzy poziomem samooceny u obu płci.

Podsumowując tę część badań można stwierdzić, iż poziom samooceny uczniów klas trzecich jest zadowalający. Większość psychologów

uważa, że najbardziej optymalnym poziomem samooceny jest właśnie poziom umiarkowany, zwany inaczej przeciętnym, którym charakteryzuje się większość badanych uczniów (prawie 90%). Uczniowie przejawiający ten poziom samooceny dobrze funkcjonują zarówno w środowisku szkolnym, jak i pozaszkolnym. Cechują się życzliwością, otwartością w stosunku do innych osób, a nauka na ogół nie sprawia im trudności.

Ta sama grupa uczestniczyła w badaniu motywacji. Biorąc pod uwagę tylko najwyższe, dominujące wartości punktowe uzyskane w badaniu motywacji (kwestionariusz SRQ-A) można określić rodzajami motywacji charakteryzującymi respondentów (wykres 2).

Wykres 1. Rodzaj motywacji do nauki*



*Wyniki nie sumują się do 100%, gdyż niektórzy respondenci w równym stopniu przejawiali co najmniej dwa rodzaje motywacji. Źródło: badania własne.

Z analizy danych zawartych w wykresie wynika, że ponad połowa badanych uczniów z obu miejscowości przejawia zewnętrzną motywację

do nauki, która charakteryzuje się tym, że działanie podejmowane jest ze względu na zewnętrzne wymagania, w celu uzyskania nagrody, czy uniknięcia kary.

Motywacja zewnętrzna typu introjekcja występuje częściej u dziewczynek niż u chłopców (choć w przypadku Ełku wartości te są bardzo zbliżone). Introjekcja w literaturze określana jest jako podporządkowanie się kontroli, zadaniom, celom, normom bez pełnej dla nich wewnętrznej akceptacji i zgody. Oznacza ona również brak dążenia do niezależności w pracy. Przenosząc to na grunt motywacji do nauki oraz na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, iż wyraża się to w tym, że dziewczynki częściej niż chłopcy działają po to, aby uniknąć poczucia winy, lęku, niepokoju lub też, aby odczuwać szacunek dla własnej osoby. Ponadto wykonując powierzone zadanie starają się one w pełni podporządkować i zaakceptować jego wymogi (mimo iż nie zawsze się z nimi utożsamiają). Nie podejmują także próby uruchomienia własnej kreatywności dla tego, co robią, ponieważ obawiają się porażki, jaka może je spotkać. Chłopcy często zachowują się podobnie, jednak są oni bardziej innowacyjni i cechują się większą odwagą, aby wnieść w to, co robią własną twórczość, dzięki temu będą mogli w znacznym stopniu utożsamić się z wykonywaną pracą.

Analizując dane, możemy także zauważyć, że jedynie chłopcy przejawiają motywację wewnętrzną do nauki. Choć stanowią oni znikomy procent (ok. 3%), świadczy to o tym, że ich działanie częściej podejmowane jest ze względu na własną satysfakcję oraz zadowolenie.

W tym miejscu należy zwrócić szczególną uwagę, aby motywacji wewnętrznej nie pomylić ze zinternalizowaną motywacją zewnętrzną, określaną jako integracja. Polega ona na pełnej akceptacji celów prowadzących do tzw. samoregulacji. Działanie podejmowane jest dobrowolnie, świadomie, zgodnie z zainteresowaniami oraz wyraża realizację potrzeb autonomii i kompetencji. Jednak w dalszym ciągu jest kontrolowane z zewnątrz. Taka zinternalizowana motywacja zewnętrzna niekoniecznie musi przerodzić się w motywację wewnętrzną, lecz jest ona równie pożądana. Dzięki niej jednostka nie tylko identyfikuje się z celami, ale także łączy je z innymi aspektami własnego Ja.

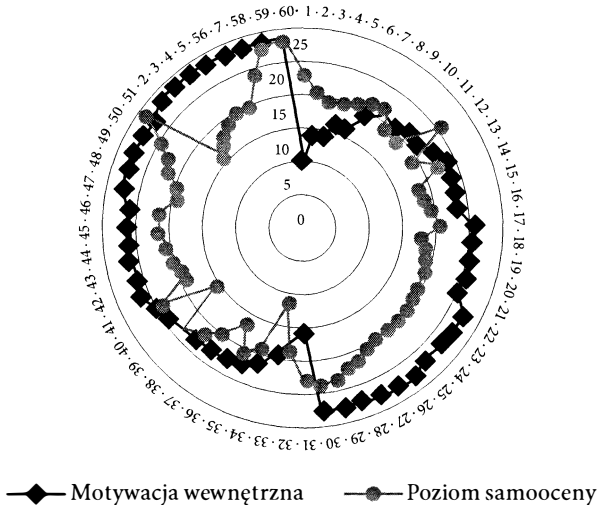
Na podstawie danych przedstawionych na wykresie widać, iż uczniowie przejawiają jeszcze jeden rodzaj motywacji – motywację wewnętrzną typu identyfikacja. Jest to mechanizm polegający na dostosowaniu się ucznia do społecznie akceptowanych i uznawanych oraz cenionych norm, zasad, celów. Ma związek z potrzebą uspołecznienia, afiliacji i kontaktu z innymi. W przypadku tego rodzaju motywacji tendencje u chłopców i dziewczynek są podobne, występują zaledwie u 6% ogółu badanych z Białegostoku i około 10% badanych z Ełku. Z analiz wynika, iż jednostki te podejmują działania, ponieważ uważają je za osobiście ważne i wartościowe. Na wyniki mogła mieć wpływ atmosfera panująca w klasie oraz stosunki między uczniami, ponieważ to właśnie potrzeba bycia z innymi, zdrowe relacje, powodują uruchomienie tego rodzaju regulacji.

Podsumowując wyniki badań na temat motywacji uczniów do nauki widać, iż najczęściej powodem podejmowania wysiłku intelektualnego są motywy zewnętrzne. Nie jest to zadowalający fakt, ponieważ uczniowie bardziej uczą się dla innych, niż dla siebie lub po to, by nie doznawać porażek, czy też z powodu nagród, jakie otrzymają za wzorowe zachowanie i bardzo dobre wyniki w nauce. Przyczyna tego stanu może tkwić zarówno w środowisku szkolnym, jak i w środowisku rodzinnym.

Zestawiając uzyskane wyniki poszczególnych uczniów uzyskane w badaniu samooceny i motywacji nie można stwierdzić, że istnieje związek pomiędzy motywacją do nauki a samooceną, bez względu na rodzaj motywacji i poziom samooceny. Uzyskane wyniki nie potwierdzają przyjętego w badaniach założenia, że poziom samooceny wpływa na rodzaj motywacji ucznia do nauki, ani że rodzaj motywacji, jaką przejawia uczeń wpływa na jego ocenę własnej osoby. Wyniki te prezentowane są na wykresach 3 i 4.

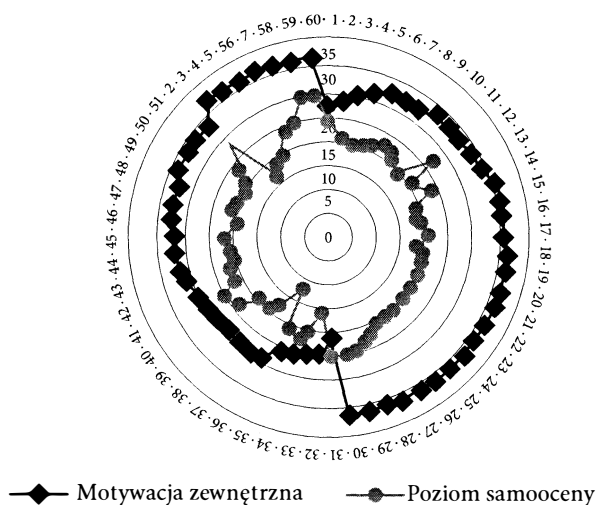
Dane zilustrowane na wykresie wskazują, że wartości samooceny i motywacji wewnętrznej nie pokrywają się, poza pojedynczymi przypadkami. Podobna sytuacja występuje między motywacją zewnętrzną a samooceną.

Wykres 3. Motywacja wewnętrzna a samoocena badanych uczniów



Źródło: badania własne.

Wykres 4. Motywacja zewnętrzna a poziom samooceny badanych uczniów



Źródło: badania własne.

Współczynnik korelacji pomiędzy motywacją wewnętrzną a samooceną dla całej badanej populacji wyniósł $r_{zy}=0,15$, dla motywacji zewnętrznej i samooceny przyjął wartość zaledwie $r_{zy}=0,06$.

Wnioski

Przystępując do formułowania wniosków należy wyraźnie podkreślić, że dotyczą tylko badanej grupy. Niemniej uzyskane wyniki wydają się być na tyle interesujące i zaskakujące, że wskazują na potrzebę bardziej wnikliwego przyjrzenia się temu zagadnieniu i konieczność prowadzenia dalszych eksploracji, ale już na reprezentatywnej grupie. Oto wnioski z badań:

- uczniowie klas trzecich przejawiają przeciętny, określany również jako umiarkowany, poziom samooceny, tzn. potrafią realnie spojrzeć na rzeczywistość, zdają sobie sprawę ze swoich możliwości, wiedzą na co je stać;
- rodzaj motywacji, jaki dominuje wśród uczniów klas trzecich to motywacja zewnętrzna. Bardzo niewielki procent badanych uczniów wykazuje wewnętrzną potrzebę zdobywania wiedzy. Uczniowie w większości uczą się, gdyż nie chcą zawieść swoich opiekunów lub też dlatego, że za dobre osiągnięcia czeka ich nagroda;
- z przeprowadzonych badań wynika, iż nie ma związku pomiędzy poziomem samooceny a rodzajem motywacji do nauki. Zarówno uczniowie o wysokim, niskim, jak i umiarkowanym poziomie samooceny posiadają zarówno zewnętrzną, jak i wewnętrzną motywację do nauki. Ponadto obliczony współczynnik korelacji również wskazuje na brak związku między badanymi zmiennymi.

BIBLIOGRAFIA

- Adamus M. (2004), *Samoocena a zachowania społeczne*, „Edukacja i Dialog”, nr 4.
 Biernat T. (1998), *Motywacja do nauki szkolnej*, „Wychowanie na Co Dzień”, nr 12.
 Brophy J. (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa, PWN.
 Deci E. L. (1985), *Intrinsic motivation*, New York, Plenum Press.

- Deci E. L., Ryan R. M. (2000), *The "What" and "Why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior*, "Psychological Inquiry", No. 11, p. 4.
- Gancarz B., Litke J. (2002), *Samoocena dzieci u progu młodszego wieku szkolnego*, „Wychowanie na Co Dzień”, nr 6.
- Gurnik G. (2006), *Ocenianie wzmacniające*, „Edukacja”, nr 3
- Kozłowski W. (2006), *Szkolna motywacja wewnętrzna*, „Edukacja”, nr 1.
- Kulas H. E. (1983), *Mechanizm funkcjonowania samooceny*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 4.
- Kulas H. (1986), *Samoocena młodzieży*, Warszawa, WSiP.
- Leśniak A. (2003), *Wpływ samooceny na funkcjonowanie uczniów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6.
- Łukaszewski W., Doliński D. (2000), *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. II, J. Strelau (red.), Gdańsk, GWP.
- Niebrzydowski L. (1972), *Wpływ motywacji na uczenie się*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Przychodzeń A. (2004), *Rozwijanie motywacji wewnętrznej*, „Edukacja i Dialog”, nr 4.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, "American Psychologist", No. 55.
- Ryan R. M., Connell J. P. (1989), *Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains*, "Journal of Personality and Social Psychology", No. 57, p. 749-761.
- Reykowski J. (1970), *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa, WSiP.
- Reykowski J. (1992), *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności*, [w:] *Psychologia*, T. Tomaszewski (red.), Warszawa, PWN.
- Tokarz A. (red.) (2005), *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tokarz A. (1985), *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wrocław, Ossolineum.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2007), *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok, Trans Humana.
- Wosik-Kawala D. (2007), *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Zimbardo P. G. (2001), *Psychologia i życie*, tłum. E. Czerniawska, Warszawa, PWN.

SUMMARY

Małgorzata GŁOSKOWSKA-SOŁDATOW

Motivation for Learning and Pupils' Self-Esteem

The study is dedicated to the issues of younger school age students' motivation for learning. The author examines one of the possible determinants of self-motivation. After a theoretical introduction referring to the self-esteem theory and Deci and Ryan's theory of self-determination, the results of the research on the types of self-esteem and motivation of students of classes III will be presented.