

DOROTA TURSKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Institute of Psychology, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin
e-mail: dorota.turska@poczta.umcs.lublin.pl

AGNIESZKA PISARSKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Institute of Psychology, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin
e-mail: agnieszka.pisarska@poczta.umcs.lublin.pl

Orientacje motywacyjne studentów w uczeniu się a retrospektywna ocena postaw rodzicielskich. Rola płci rodzica i respondenta

Students' Motivational Orientations for Learning and the Retrospective Assessment of Parental Attitudes. Differences Arising from the Gender of the Parent and the Respondent

Abstract. The starting point for this study was the pattern of relations between the motivational orientations for learning and retrospective assessment of parental attitudes, commonly known in educational psychology. The author's own independent research programme founded on a critical review of literature was aimed at explaining how these relations differ according to the gender of the parent and the respondent. The author of the study examined 540 male and female students. The outcomes allowed not only for presenting the results of an in-depth analysis of the role that fathers play in children's education (sons' in particular) but also for showing how the perceived attitude adopted by autonomous mothers affects the process of shaping the 'motivational profile' of a daughter. Moreover, the study also identified parental attitudes typical of the perceiving respondents of either gender and provided insight into the motivational result of heterogeneous types of parents' involvement within a single dimension, as perceived by both daughters and sons.

Keywords: motivational orientations, intrinsic motivation, extrinsic motivation, parental attitudes.

Słowa kluczowe: orientacje motywacyjne, motywacja samoistna, motywacja celowa, postawy rodzicielskie.

WPROWADZENIE

Truizmem wydaje się stwierdzenie Richarda M. Ryana i Edwarda L. Deciego (2000, s. 228), że „szkolne zadania nie zawsze są przyjemne i interesujące”. Ta teza ma jednak ogromną zaletę – trafnie wyjaśnia zainteresowanie psychologów

problematyką motywacji w procesie uczenia się. Studia nad edukacyjnym kontekstem motywacji podejmowane są wciąż na nowo, w obrębie wielu nurtów wyjaśniających (Eccles, Wigfield, 2002), w tym – w ramach teorii autodeterminacji (Ryan, Deci, 2000, 2008). To stanowisko zawiera się w perspektywie teoretycznej, po-

szukującej przyczyn ludzkiego zaangażowania w czynnikach uruchamiających daną aktywność. Czynniki te można identyfikować w działaniach *per se* – motywacja samoistna (MS) lub w przewidywanych ich rezultatach – motywacja celowa, zewnątrzpochodna (MC) (Deci, Ryan, 1985). Oba typy motywacji pojmowane są zazwyczaj nie tylko jako wzbudzony sytuacyjnie stan, lecz jako względnie stabilna „cechopodobna” (*traitlike*, Amabile, Hill, Hennessey, Tighe, 1994, s. 951) orientacja.

Powszechnie przyjęta definicja MS w kontekście edukacyjnym ujmuje ją jako „konstrukt oparty na przyjemności z samego procesu uczenia się, ciekawości, podejmowaniu ambitnych i trudnych zadań; wytrwałości i wysokim stopniu zaangażowania” (Gottfried, Fleming, Gottfried, 2001, s. 3). Powyższe rozumienie implikuje nadrzędną spójność tego typu motywacji z „naturalną dla człowieka od dnia narodzin chęcią eksploracji i poznawania świata, niewymagającą przy tym zachęt, aby tak czynić” (Ryan, Deci, 2000, s. 55). Działania podejmowane z powodu MS uruchamia zatem sama aktywność, zgodna z wrodzonymi potrzebami autonomii, kompetencji oraz przynależności (Ryan, Deci, 2000, 2008). MC natomiast jest konstruktem, który tłumaczy wystąpienie procesu uczenia się oczekiwaniem pewnych wymiernych jego rezultatów (Ryan, Deci, 2000, s. 56). Istnieje przy tym możliwość pojmowania motywacji zewnątrzpochodnej jako źródnicowego kontinuum od zaledwie akceptacji kontroli innych aż po poczucie ścisłego związku celów działania z osobistymi potrzebami. Jednak nawet ostatni, najwyższy poziom motywacji zewnątrzpochodnej, pomimo doświadczanego poczucia kontroli i autonomii, różni się od MS ukierunkowaniem aktywności na skutek, a nie na przyjemność związaną z jej wykonywaniem. W tym przypadku ponadto nie wystąpi taki poziom zaangażowania, wytrwałości, zainteresowania uczeniem się, umiejętności stosowania pozytywnych strategii radzenia sobie ze stresem, jak to ma miejsce w odniesieniu do MS (Deci, Ryan, 2000).

Wyodrębnieniu MS i MC towarzyszy założenie o możliwości ich współwystępowania (Karwowski, Gralewski, 2011). Szczególną korzyść

przy realizacji potencjału człowieka, wynikającą ze współwystępowania wysokiego poziomu obu orientacji motywacyjnych, co określane jest mianem synergii motywacyjnej, sugerowali już Teresa M. Amabile i współpracownicy (1994; Hennessey, Amabile, 1998). Wspomniane zjawisko zostało niedawno empirycznie potwierdzone w warunkach polskich (Karwowski, Gralewski, 2011; Turska, Mrozik, 2014).

Jeżeli zgodzić się ze stanowiskiem Ryana i Deciego (2000), że MS jest naturalnym ludzkim „zasobem”, a podtrzymuje ją przekonanie człowieka, iż jego zaangażowanie służy przede wszystkim jemu samemu, to osobnego wyjaśnienia wymaga fakt sukcesywnego spadku tego typu motywacji wraz z czasem trwania „treningu” edukacyjnego. Motywacja celowa zaś – po początkowym spadku – utrzymuje się na względnie stałym poziomie. Zjawisko to odnotowano zarówno jako rezultat badań podłużnych (Gottfried, 1985; Gottfried, Fleming, Gottfried, 2001; Gottfried, Marcoulides, Gottfried, Oliver, 2013), jak i prowadzonych w ujęciu poprzecznym (Harter, 1981; Lepper, Corpus, Iyengar, 2005; w warunkach rodzimych zaś – Kozłowski, 2012). By wyjaśnić modyfikowalność, ujmowanych jako względnie stabilne, orientacji motywacyjnych, zasadna wydaje się propozycja analizy oddziaływań otoczenia społecznego jednostki (Deci, Ryan, 2000), postulowana już w klasycznej – dla „motywacji kompetencji” – pracy Roberta W. White’a (1959).

Istotne miejsce w psychologii edukacyjnej perspektywy przyjmującej, że oddziaływanie rodziców zasadniczo kształtuje motywację do uczenia się dziecka, należy przypisać zgodnie mu przeświadczeniu wielu badaczy, iż to właśnie rodzice są pierwszymi modelami i źródłem informacji zwrotnych (Eccles, Wigfield, Harold, Blumenfeld, 1993; Garn, Matthews, Jolly, 2012). Obserwowalnym rezultatem oddziaływań rodzicielskich jest postawa wychowawcza. Mieczysław Płopa (2008) wyróżnił sześć wymiarów opisujących relacje między rodzicem a dzieckiem: akceptacja, odrzucenie, autonomia, niekonsekwencja, nadmierne ochranianie, nadmierne wymaganie. Postawa akceptacji odznacza się okazywaniem wspar-

cia, wrażliwością na potrzeby i dążenia dziecka, co sprzyja swobodnej wymianie uczuć. Rodzic prezentujący postawę odrzucającą jest odbierany jako zdystansowany emocjonalnie, nierozumiejący potrzeb dziecka. Postawa nadmiernie wymagająca przejawia się w egzekwowaniu bezwzględności posłuszeństwa, nie pozostawia miejsca na współdecydowanie o sprawach dotyczących dziecka i często nie uwzględnia rzeczywistych jego możliwości. Brak osiągnięć wiąże się z krytyką i stosowaniem kar. Zmienność, nastrojowość oraz brak konsekwencji w podejmowaniu decyzji i wyrażaniu uczuć, jako przejaw postawy niekonsekwentnej, obserwowanej u rodzica, skutkują u dziecka niechęcią wobec „otwierania się”, budują nieufność ze względu na dużą nieprzewidywalność zachowań rodzicielskich. Nadmierne ochranianie dziecka przez rodziców odznacza się niepokojem w odpowiedzi na przejawy autonomii i przeszkadza budowaniu własnej tożsamości dziecka. Natomiast rodzic prezentujący postawę autonomii jest elastyczny w swoich zachowaniach, pozwala dziecku na samodzielne rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji, z uwzględnieniem etapu rozwojowego (Plopa, 2008).

Znaczenie środowiska rodzinnego w kontekście motywacji do uczenia się jest szeroko dyskutowane w literaturze światowej od przeszło trzech dekad. W literaturze rodzimej wnikliwy przegląd rodzinnych uwarunkowań motywacji samoistnej prezentuje Kozłowski (2012), wobec czego prowadzone w tym miejscu analizy nie mają charakteru systematycznego. Ich celem jest ukazanie pewnych ograniczeń dotychczasowych studiów, co stanowi podstawę do opracowania własnego programu badawczego.

ORIENTACJE MOTYWACYJNE W UCZENIU SIĘ A POSTAWY RODZIELSKIE – KRYTYCZNY PRZEGLĄD PROGRAMÓW BADAŃ

Empirycznie ukazane (Grolnick, Ryan, 1989) zależności pomiędzy postawą rodziców wspierającą autonomię i oferującą akceptację a kształtowaniem się MS dziecka zosta-

ły wielokrotnie potwierdzone (Finkenauer, Engels, Baumeister, 2005; Froiland, 2015; Knollmann, Wild, 2007; na gruncie polskim – Kadzikowska-Wrzosek, 2011). Uzyskano także empiryczną konfirmację hipotezy, że zarówno postawy wychowawcze wyrażające tzw. psychologiczną kontrolę: nadmierne wymagania i nadmierne ochranianie (Bronstein, Ginsburg, Herrera, 2005), jak i cechujące się niekonsekwencją (Garn, Matthews, Jolly, 2010), są predyktorami MC. Dokładna analiza badań, których rezultaty doprowadziły do przedstawionych zależności o „ugruntowanym” statusie w psychologii edukacyjnej, umożliwiła jednak identyfikację istotnych różnic w programach prowadzonych studiów.

Można wskazać trzy zasadnicze różnice dotyczące programu badań postaw rodzicielskich. Wszystkie one ograniczają uniwersalność uzyskanych wyników. Pierwszą z nich stanowi utożsamianie oddziaływań rodzicielskich z oddziaływaniem matki, zgodnie z tradycyjnym przekonaniem, że to właśnie matka jest osobą angażującą się w aktywność edukacyjną dziecka (Niemiec i in., 2006; d’Ailly, 2003). Najbardziej trafną egemplifikacją takiego stanowiska jest znany program badawczy zespołu Adele Gottfried (Gottfried i in., 2013), podobne ujęcie prezentuje Kozłowski (2012). Coraz liczniejsze doniesienia empiryczne, ukazujące uczestnictwo ojców w edukacji dziecka i akcentowanie specyfiki tego uczestnictwa (Grolnick, Słowiacek, 1994) – oczekiwania rezultatów szkolnego uczenia się w postaci wysokich ocen (Henderson, Mapp, 2002), powodują, że w bardziej współczesnych pracach uwzględnia się zazwyczaj oddziaływanie obojga rodziców (Eccles i in., 1993; Kadzikowska-Wrzosek, 2011).

Miejsce drugiego ze wspomnianych ograniczeń pojawia się na poziomie statystycznych analiz uzyskanych danych. Stanowi je rozłączne wprowadzanie do testowanego modelu postaw wychowawczych – osobno matki i ojca, bez uwzględnienia ich konstelacji (Ginsburg, Bronstein, 1993). Jak się wydaje, takie postępowanie nadmiernie upraszcza obraz ukazywanych zależności, eliminując kwestię ewentualnych niejednorodności oddziaływań obojga rodzi-

ców na dziecko (Plopa, 2008) oraz możliwość określenia „wzoru rodzicielskiego balansowania” tych oddziaływań. Trzecie ograniczenie polega na stosowaniu określenia „moi rodzice”, nieróżnicującego postępowania matki i ojca, na poziomie treści pozycji stosowanego narzędzia badawczego (Al-Dhamit, Kreishan, 2016; Valerland, Fortier, Guay, 1997).

Dokonując analizy programów badań z perspektywy osób pełniących rolę dziecka, należy wskazać na dominację studiów z udziałem młodszych (Grolnick, Ryan, Deci, 1991) lub starszych adolescentów (Niemiec i in., 2006). Jedynie nieliczne badania dotyczą studentów (Fulton, Turner, 2008). Zjawisko to można rozpatrywać w kategoriach ograniczenia uniwersalności uzyskiwanych rezultatów na tle postulatu Deciego i Ryana (1985), aby badać oddziaływania rodziców w percepcji dziecka, a nie w formie rodzicielskiej samooceny lub oceny zewnętrznych ekspertów. Respektując uznaną w psychologii tezę, że dla człowieka ważna jest nie tyle rzeczywistość „dana receptorycznie”, ile sposób, w jaki spostrzega ją jednostka, warto wskazać na możliwe zniekształcenia percepcyjne, związane ze specyfiką adolescencji jako fazy rozwojowej. J.D. Stiller i Ryan (1992) akcentują niewielką umiejętność interpretacji zachowań rodziców (młodzi adolescenty). Należy także odwołać się do tezy Frédérica Guaya, Catherine F. Ratelle i Julien Chanal (2008) co do szczególnego uwrażliwienia na przejawy rodzicielskiej kontroli obserwowane u starszych adolescentów. Mówiąc najogólniej, „adolescenci manifestują obojętną postawę wobec rodziców (co nie oznacza rzeczywistej obojętności) i kwestionują wsparcie, które realnie spostrzegają” (Cripps, Zyromski, 2009, s. 113), co może modyfikować rezultaty pomiaru postaw rodzicielskich. W przypadku studentów natomiast istnieje kulturowe przyzwolenie na doświadczanie większej niż dotychczas niezależności od rodzicielskich oddziaływań, także wtedy, gdy podjęcie studiów nie wiąże się z opuszczeniem domu rodzinnego (Fulton, Turner, 2008). Może to pomagać młodym ludziom w uzyskaniu pewnego dystansu wobec postępowania rodziców i w rezultacie – zmniejszać zniekształcenia percepcyjne.

Ostatnie ze zidentyfikowanych ograniczeń polega na nieróżnicowaniu płci osoby pełniącej rolę dziecka, co operacjonalizowane jest pomijaniem tej zmiennej w testowanym modelu statystycznym (Gottfried, Fleming, Gottfried, 1994; Kozłowski, 2012). Programy wielu badań, w których uwzględniono płeć respondenta, zawierają natomiast jedno lub więcej z wcześniej opisanych ograniczeń. Zwykle stanowi je operowanie zgeneralizowanym określeniem „moi rodzice” w stosowanym narzędziu badawczym (Al-Dhamit, Kreishan, 2016; Gottfried, i in., 2016). Wielu istniejących doniesień, dotyczących prostego zróżnicowania typów motywacji ze względu na płeć (D’Lima, Winsler, Kitsantas, 2014), autorzy nie lokują w kontekście oddziaływań środowiska rodzinnego, nie są zatem przydatne dla programu badań własnych. Istotną inspirację odnaleziono natomiast w sugestii zawartej we wczesnej pracy Diany Baumrind (1971), iż takie same postawy rodzicielskie mogą nie być równie „skuteczne” wobec córek i synów lub też odmiennie przez nich interpretowane, co znalazło częściowe potwierdzenie empiryczne (Fulton, Turner, 2008). Romana Kadzikowska-Wrzosek (2011) ukazała natomiast predyktoryjne znaczenie konstelacji postaw rodzicielskich matki i ojca, przybierającej odmienny wzorzec w wyjaśnianiu zdolności w zakresie samoregulacji córek i synów.

PROBLEM

Niniejsza analiza ma na celu ukazanie, że powszechna konfirmacja tezy o związkach pomiędzy MS (motywacją samoistną) a postawami rodzicielskimi oferującymi autonomię i akceptację oraz MC (motywacją celową, zewnątrzpochodną) a postawami rodziców wyrażającymi tzw. psychologiczną kontrolę dokonywana jest na podstawie rezultatów badań, które operują bardzo zróżnicowanym zakresem analizowanych zmiennych. Opracowany na podstawie przeglądu program badań własnych stanowi kolejną próbę weryfikacji przedstawionej tezy, przy wyeliminowaniu wymienionych ograniczeń. Przyjęto, że badania będą się odbywać z udziałem

łem studentów, zastosowane narzędzie badawcze umożliwi retrospektywną ocenę postaw rodzicielskich – osobno matki i ojca, a analiza rezultatów uwzględni płę zarówno respondenta, jak i rodzica, którego postawa będzie podlegała ocenie, co w tym ostatnim przypadku oznacza także operowanie zmienną: konstelacja postaw.

Sformułowano następujący problem badawczy:

Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób obraz zależności pomiędzy orientacjami motywacyjnymi studentów w uczeniu się a retrospektywną oceną postaw rodzicielskich różnicuje się ze względu na płę rodzica oraz respondenta?

Na tym etapie analiz, ze względu na eksploracyjny charakter badań, postanowiono odstąpić od formułowania hipotez.

METODA

Osoby badane

W badaniu uczestniczyło 540 studentów (274 kobiety i 266 mężczyzn; średnia wieku = 21.3, odchylenie standardowe = 1.2), wywodzących się – w zbliżonych proporcjach – z pięciu uczelni w Lublinie: Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Uniwersytetu Medycznego, Uniwersytetu Przyrodniczego oraz Politechniki Lubelskiej. Rekrutowano respondentów pomiędzy IV a VI semestrem studiów, zakładając, iż sprostali oni specyficznym wyzwaniom natury edukacyjnej i społecznej, związanym z przejściem na akademicki etap kształcenia (Larose, Bernier, Tarabulsy, 2005). W przypadku 339 osób (156 kobiet i 183 mężczyzn) podjęcie studiów wiązało się z opuszczeniem domu rodzinnego.

Pomiar zmiennych

W badaniach zastosowano Inwentarz Orientacji Motywacyjnych (IOM) – polską adaptację kwestionariusza Amabile *Work Preference Inventory* (1994), dokonaną przez Karwowskiego (2013).

Jest to narzędzie składające się z 30 stwierdzeń opisujących różne poglądy na temat uczenia się czy rozwiązywania problemów. Zadaniem osoby badanej jest ocena, w jakim stopniu treść każdej pozycji jest prawdziwa w jej przypadku (w skali od 4 – „stwierdzenie całkowicie prawdziwe i zawsze lub prawie zawsze tak się zachowuję” do 1 – „stwierdzenie całkowicie nieprawdziwe i nigdy lub prawie nigdy tak się nie zachowuję”).

Orientacje motywacyjne mają charakter strukturalny (Karwowski, 2013). W przypadku MS (15 pozycji) strukturę tę tworzą: motywacja wewnętrzna (umiejscowienie źródła motywacji w jednostce – „Wolę samemu wymyślać/stawiać sobie zadania”), wyzwanie (chęć podejmowania zadań trudnych, nowych – „Im trudniejszy problem, tym bardziej cieszę się, próbując go rozwiązać”) oraz przyjemność i uniesienie (dążenie do stanów emocjonalnych określanych jako przepływ – „Lubię realizować zadania, które są tak wciągające, że zapominam o wszystkim wokół”). Struktura MC (15 pozycji) określana jest natomiast poprzez motywację zewnętrzną (lokowanie motywu w zewnętrznej zachęcie – „Silnie motywuje mnie uznanie, jakie mogę uzyskać od innych ludzi”), umiejętność stawiania celów („Mniej skupiam się na tym, co robię, bardziej na tym, co za to dostanę”) oraz ich szczegółowość i klarowność („Jestem w pełni świadomy(a) tego, co zrobić, aby uzyskać dobre stopnie”).

Do pomiaru percepcji postaw wychowawczych rodziców wykorzystano Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodzicielskich (Plopa, 2008). Na podstawie analiz wyodrębniono sześć wymiarów relacji między rodzicem a dzieckiem, tworzących pięć podskal: akceptacja–odrzućenie, autonomia, niekonsekwencja, nadmierne ochranianie, nadmierne wymaganie (Plopa, 2008). Ocenie z perspektywy czasowej podlegają oddziaływania rodzicielskie, oddzielnie postawy matki i ojca. Odpowiedzi udzielane są przez badanego na pięciostopniowej skali Likerta. Należy podkreślić, że w przypadku postaw: ochraniającej, wymagającej i niekonsekwentnej – odmiennie niż w odniesieniu do pozostałych wymiarów – to wyniki niskie interpretowane są jako właściwe/pożądane.

Stosowane narzędzia mają określone, zado- walające walory psychometryczne (Karwowski, 2013; Plopa, 2008).

Badania, o charakterze anonimowym, prze- prowadzono na terenie uczelni oraz domów studenckich od stycznia do maja 2015 roku.

WYNIKI

Statystyki opisowe uzyskanych rezultatów (orientacje motywacyjne, retrospektywna ocena postaw matki i ojca), z uwzględnieniem zróżni- cowania ze względu na płeć studenta, prezentują odpowiednio tabele 1 i 2.

Uzyskane dane (tabela 1) informują o braku zróżnicowania MS ze względu na płeć badanych studentów [$t(538) = .95; p = .34$]. Takie zróżni- cowanie występuje w przypadku MC – studentki uzyskują (w relacji do kolegów) wyniki istotnie wyższe [$t(538) = 2.11; p = .036$]; uzyskany efekt należy jednak określić jako mały (d -Cohena = .18). Dalsze analizy ukazują, że motywacyjna przewaga studentek dotyczy wyłącznie jednego wymiaru MC – klarowności celów [$t(538) = 2.85; p = .01$], a wielkość tego efektu (d -Cohena = .34) oscyluje wokół przeciętnej.

Odniesienie uzyskanych rezultatów do norm (Karwowski, 2011) informuje o ponadprzecięt- nym poziomie MS w badanej próbie (7. sten). W odniesieniu do MC średni wynik studentek plasuje się na poziomie 6. stenu, studentów zaś – osiąga 5. sten. Przytoczone przyporząd- kowanie należy jednak traktować z ostrożnoś- cią, gdyż normalizacji dokonano z udziałem

uczniów w wieku 13–20 lat (średnia = 16.44 roku) (Karwowski, 2011).

Analogiczną analizę w odniesieniu do retro- spektywnej oceny postaw rodzicielskich matki i ojca zawiera tabela 2.

Z podanych danych (tabela 2) wynika brak różnicowania ze względu na płeć studentów w zakresie spostrzeganych postaw wychowaw- czych matek. Takie różnicowanie występuje na- tomiaś w odniesieniu do oceny postawy ojców (wyższe nasilenie w w percepcji studentów), wyłącznie w wymiarze „Wymagania” [$t(538) = -2.07; p = .039$]. Uzyskany efekt należy określić jako bardzo mały d -Cohena = .086), interpreto- wany przez niektórych badaczy (Hyde, Frost, 2002) jako praktycznie nieistniejący.

Odnosząc otrzymane średnie wyniki do norm (Plopa, 2008), można zaobserwować, że spostrzegane postawy wychowawcze zarów- no matek, jak i ojców mieszczą się w zakresie rezultatów określanych jako przeciętne (5.–6. sten), umiarkowanie właściwe.

Aby odpowiedzieć na postawione pytanie badawcze, przeprowadzono – osobno dla ba- danych obu płci – hierarchiczną analizę regresji wielozmiennowej dla poszczególnych orientacji motywacyjnych, traktowanych jako zmienne wyjaśniane. Najpierw stwierdzono spełnienie założeń wstępnych dla analizy regresji: normalność rozkładu reszt (nieistotna statystycznie wartość testu Kołmogorowa-Smirnowa), linio- wość zależności (istotna statystycznie wartość chi-kwadrat) oraz niewystępowanie silnych in- terkorelacji pomiędzy predyktorami (wartość statystyki Durbina-Watsona oscylująca wokół 2).

Tabela 1. Statystyki opisowe dla orientacji motywacyjnych i rezultaty testu istotności różnic ze względu na płeć badanych studentów

	Osoby badane	\bar{x}	SD	Zróżnicowanie międzygrupowe: A i B
Motywacja samoistna (MS)	Ogółem	44.28	5.03	$t = .95; n.i.$
	A. Kobiety	44.48	4.84	
	B. Mężczyźni	44.07	5.22	
Motywacja celowa, zewnętrzna (MC)	Ogółem	40.53	5.34	$t = 2.11; p = .036$ A > B; d -Cohena = .19
	A. Kobiety	41.01	4.99	
	B. Mężczyźni	39.95	5.84	

n.i. – nieistotne statystycznie

Tabela 2. Statystyki opisowe dla retrospektywnej oceny postaw rodzicielskich matki i ojca oraz rezultaty testu istotności różnic ze względu na płeć badanych studentów

Postawa rodzicielska	Osoby badane	Ocena postaw matki			Ocena postaw ojca		
		\bar{x}	SD	Zróżnicowanie międzygrupowe A i B	\bar{x}	SD	Zróżnicowanie międzygrupowe A i B
Autonomia	Ogółem	36.88	7.16	$t = -.27$; n.i.	35.37	7.37	$t = .14$; n.i.
	A. Kobiety	36.80	7.16		35.41	6.71	
	B. Mężczyźni	36.97	7.17		35.52	8.01	
Akceptacja-odrzućenie	Ogółem	38.65	7.51	$t = .03$; n.i.	34.83	8.99	$t = -.95$; n.i.
	A. Kobiety	38.57	8.03		34.46	9.39	
	B. Mężczyźni	38.56	6.94		35.20	8.56	
Ochranianie	Ogółem	35.15	6.99	$t = -.61$; n.i.	29.52	7.25	$t = .08$; n.i.
	A. Kobiety	34.97	7.61		29.55	7.66	
	B. Mężczyźni	35.33	6.29		29.50	6.82	
Wymagania	Ogółem	28.62	8.26	$t = -.49$; n.i.	29.05	9.27	$t = -2.07$ $p = .039$ A < B. d -Cohena = .086
	A. Kobiety	28.45	8.57		28.24	9.45	
	B. Mężczyźni	28.79	7.94		29.88	8.98	
Niekonsekwencja	Ogółem	25.10	9.63	$t = .89$; n.i.	27.24	9.35	$t = -1.11$; n.i.
	A. Kobiety	25.43	10.38		26.80	9.87	
	B. Mężczyźni	24.76	8.93		27.70	8.73	

n.i. – nieistotne statystycznie

Najpierw do równania regresji wprowadzono ocenę postawy rodzicielskiej matki (model 1), w kolejnych krokach zaś dodawano ocenę postawy ojca (model 2) oraz konstelację tych postaw (model 3). W celu oszacowania konstelacji utworzono dodatkowy predyktor – interakcję postaw, będący iloczynem obu zmiennych wyjaśniających (postawy matki i ojca w zakresie danego wymiaru) (Sosnowski, 2010; Kadzikowska-Wrzošek, 2011).

W tabelach 3 i 4, ukazujących predykcję odpowiednio: MS oraz MC, przedstawiono tylko ten model, który uzyskał najlepsze dopasowanie.

Predyktory MS w uczeniu się studentek i studentów

Uzyskane rezultaty informują, że istnieją trzy predyktory MS w uczeniu się studentek. Stanowi je ocena postaw rodzicielskich: auto-

nomii, akceptacji oraz ochraniania. W przypadku każdego predyktora najlepsze wyjaśnienie oferuje odmienny model. W odniesieniu do autonomii istotne znaczenie dla poziomu MS ma jedynie postawa matki (predyktor pozytywny – model 1), w przypadku akceptacji zaś – zarówno postawa matki, jak i ojca (oba predyktory pozytywny – model 2). Istotny efekt interakcji postaw matki i ojca występuje natomiast w wymiarze ochraniania (model 3).

Aby precyzyjnie ukazać omawiane zjawisko, dokonano wizualizacji efektu interakcji postaw ochraniania matki i ojca (rysunek 1). Kryteria zamieszczonego pod rysunkiem opisu podporządkowano definicji efektu interakcji, zgodnie z którą „zachodzi on wtedy, gdy efekt jednej zmiennej niezależnej ma inną wielkość lub/i kierunek na poszczególnych poziomach drugiej zmiennej niezależnej” (Krejtz, Krejtz, 2007, s. 233).

Tabela 3. Retrospektywna ocena postaw matki i ojca oraz ich interakcja jako predyktory MS studentek i studentów – wyniki hierarchicznej analizy regresji

Studentki			Studentzi				
Predyktor	B	Najlepszy model	Skoryg.R2	Predyktor	β	Najlepszy model	Skoryg.R2
Autonomia matki	.21	Model 1 F = 11.84**	.05	Autonomia matki	-.49	Model 3 F = 13.99***	.11
				Autonomia ojca	-.44		
				Autonomia matki × Autonomia ojca	1.12		
Akceptacja matki	.23	Model 2 F = 20.26***	.08	Akceptacja matki	-.52	Model 3 F = 16.91***	.18
				Akceptacja ojca	-.97		
				Akceptacja matki × Akceptacja ojca	1.65		
Akceptacja ojca	.11						
Ochranianie matki	.58						
Ochranianie ojca	.53	Model 3 F = 12.34**	.09	Ochranianie		Brak istotnych zależności	
Ochranianie matki × Ochranianie ojca	-.96						
Wymagania		Brak istotnych zależ- ności		Wymagania matki	-.28	Model 3 F = 4.01*	.15
				Wymagania ojca	-.51		
				Wymagania matki × Wymagania ojca	.89		
Niekonsekwencja		Brak istotnych zależ- ności		Niekonsekwencja		Brak istotnych zależności	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Widoczne jest (rysunek 1), że kierunek związku między MS studentek a percepcją postawy ochraniającej matki zmienia się w zależności od poziomu postawy ochraniającej ojca. W przypadku niskiego jej nasilenia u ojca związek ten jest pozytywny, przy wysokim nasileniu – negatywny, porównywalna jest siła omawianych zależności. Analizowany związek nie występuje w przypadku deklaracji umiarkowanego nasilenia tej postawy u ojca. Warto podkreślić, że wszystkie modele przedstawione w tabeli 1 wyjaśniają niewielki procent wariacji zmiennej zależnej (odpowiednio: autonomia, akceptacja i ochranianie: 5, 8 i 9%).

W przypadku badanych studentów uzyskano również trzy predyktory MS w uczeniu się (tabela 1). Stanowi je ocena postaw: autonomii, akceptacji oraz wymagań. Wszystkie wymienione wymiary najlepiej wyjaśnia model 3, ukazujący istotny efekt interakcji postaw obojga rodziców. Odpowiednie wizualizacje prezentują rysunki 2–4.

Siła i kierunek zależności między MS studentów a percepcją postawy autonomii matki (rysunek 2) zmienia się w związku z nasileniem tego wymiaru u ojca. Zależność ta jest pozytywna (lecz o słabnącej sile) przy wysokiej

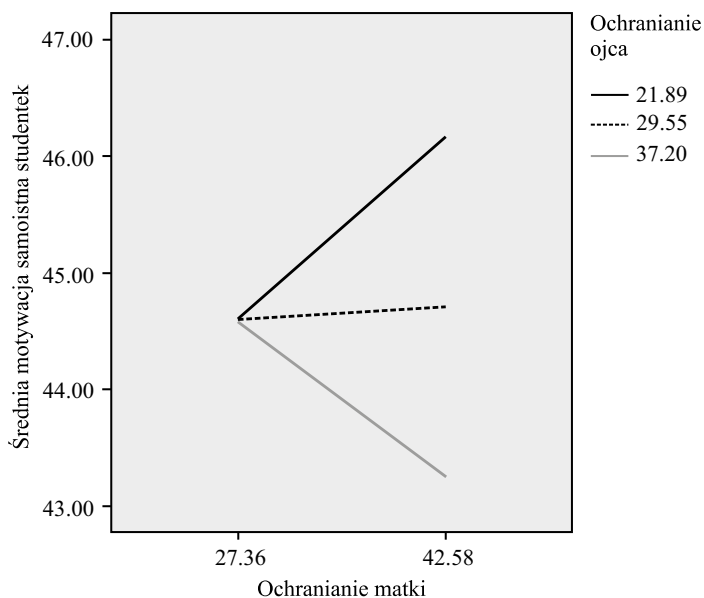
i przeciętnej postawie autonomii ojca. Przy dalszym spadku jej nasilenia kierunek omawianej zależności odwraca się.

Na rysunku 3 pokazano, że kierunek zależności pomiędzy MS studentów a deklarowaną postawą akceptacji matki jest zawsze pozytywny, nie zmienia się zatem wraz z modyfikacją postawy akceptacji ojca. Zmiana dotyczy siły tej zależności, która słabnie wraz ze spadkiem nasilenia postawy akceptacji ojca. Przedstawiona na rysunku 4 specyfika zależności pomiędzy MS a wymaganiami matki zmienia kierunek w związku z wymaganiami ojca. Przy niskich wymaganiach ojca jest to zależność negatywna, wraz ze wzrostem poziomu wymagań ojca kierunek zależności odwraca się.

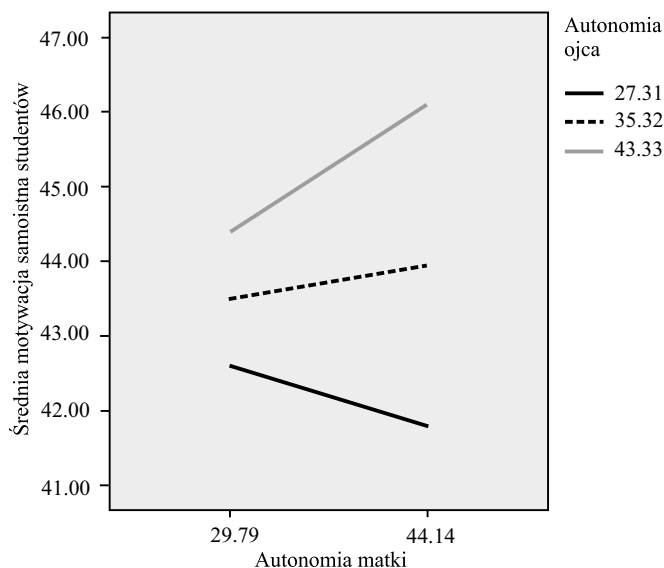
W odniesieniu do studentów analizowane modele (tabela 1) wyjaśniają większy – niż w przypadku studentek – procent wariacji MS (od 11 do 18%).

Predyktory MC w uczeniu się studentek i studentów

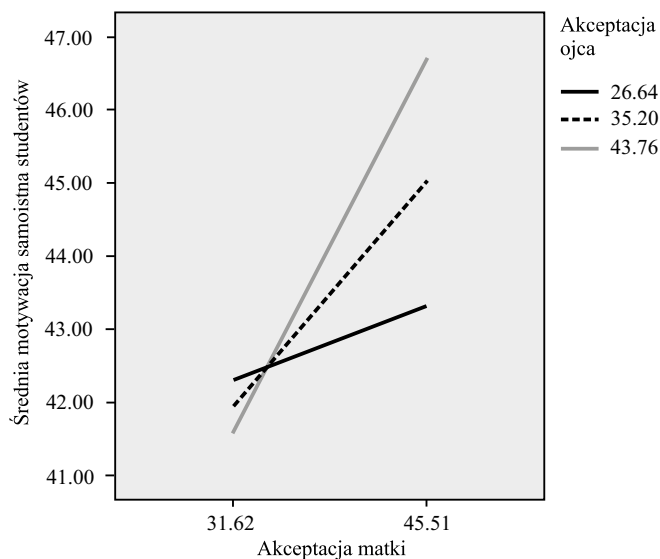
W tabeli 4 zawarto rezultaty analogicznego wnioskowania statystycznego w odniesieniu do MC.



Rysunek 1. Motywacja samoistna studentek a różne nasilenie postawy ochraniającej matki i ojca



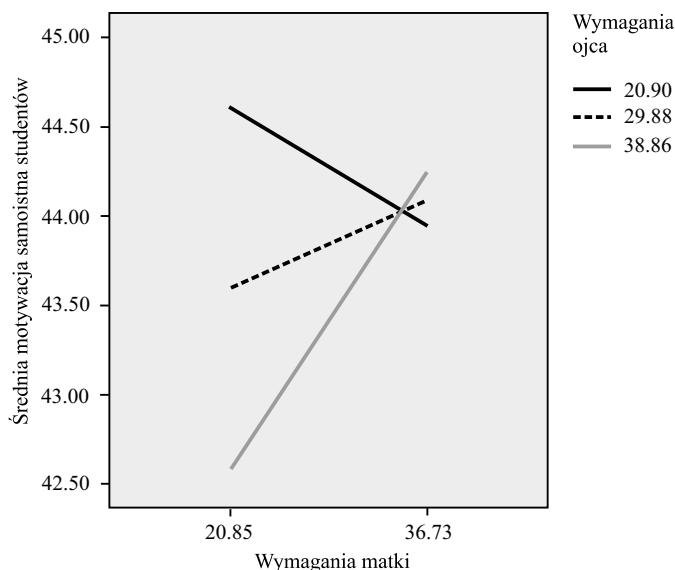
Rysunek 2. Motywacja samoistna studentów a różne nasilenie postawy autonomii matki i ojca



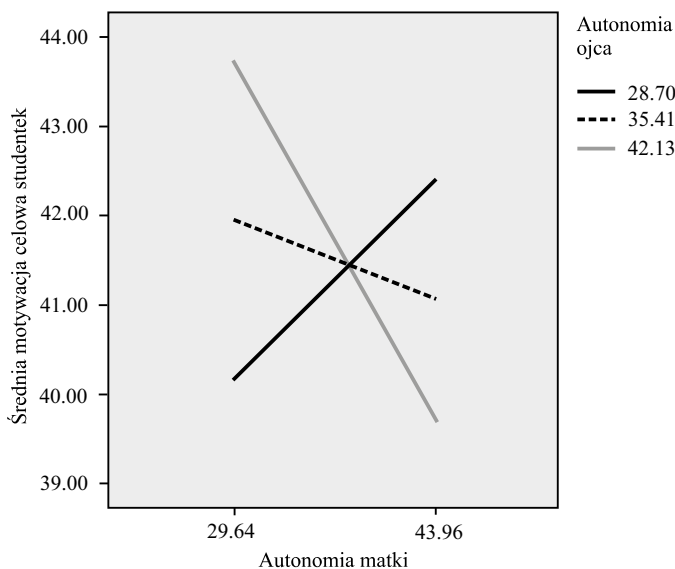
Rysunek 3. Motywacja samoistna studentów a różne nasilenie postawy akceptacji–odrzućenia matki i ojca

Uzyskane rezultaty informują (tabela 4), że istnieją cztery predyktory MC w uczeniu się studentek. Stanowi je ocena postaw rodzicielskich: autonomii, ochraniań, wymagań oraz niekonsekwencji. Niekonsekwencja dotyczy wyłącznie postawy matki (predyktor pozytyw-

ny, model 1). W przypadku trzech pierwszych z wymienionych postaw najlepsze wyjaśnienie oferuje model 3. Wizualizację efektu interakcji rodzicielskich oddziaływań przedstawiają rysunki 5–7.



Rysunek 4. Motywacja samoistna studentów a różne nasilenie postawy nadmiernych wymagań matki i ojca



Rysunek 5. Motywacja samoistna studentek a różne nasilenie postawy autonomii matki i ojca

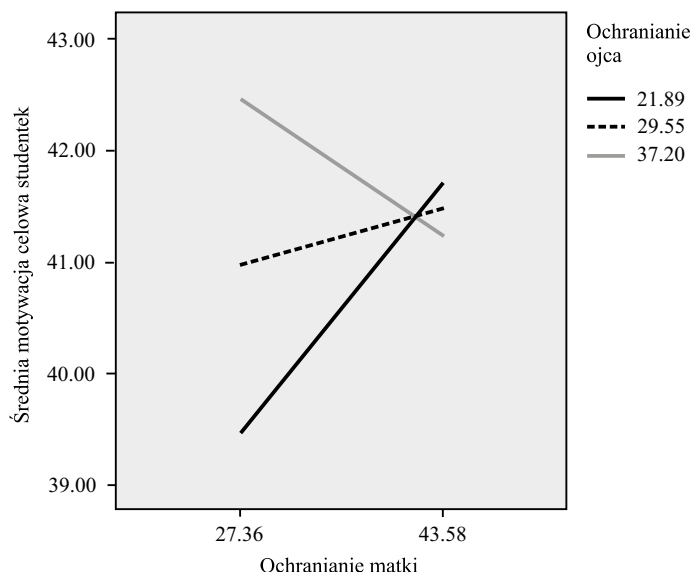
Zależność pomiędzy MC studentek a postawą autonomii matki (rysunek 5) zmienia kierunek oraz siłę w związku z nasileniem tej postawy u ojca. Gdy jej nasilenie u ojca jest wysokie, kierunek zależności jest negatywny. Wraz ze spadkiem nasilenia postawy autono-

mii ojca siła zależności słabnie, a następnie kierunek zależności odwraca się przy niskim jej nasileniu. Pozytywna zależność pomiędzy MC a spostrzeganym ochranianiem przez matkę natomiast (rysunek 6) zmienia się w związku z postawą ochraniania przez ojca. Wraz ze

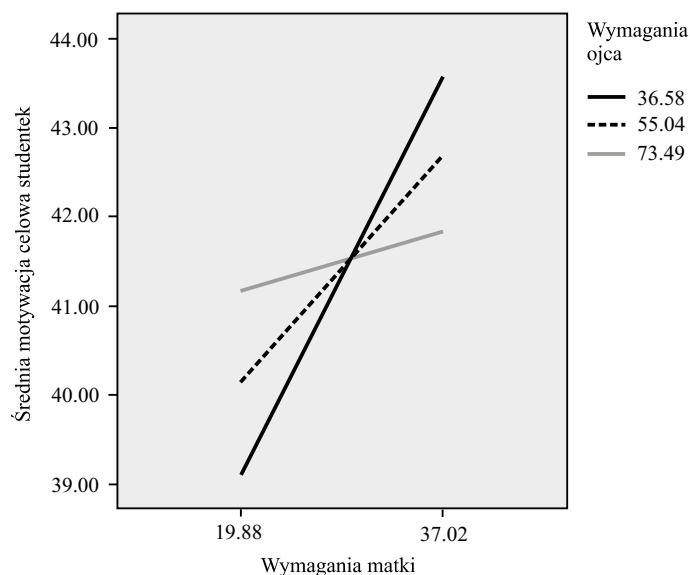
Tabela 4. Retrospektywna ocena postaw matki i ojca oraz ich interakcja jako predyktory MC studentek i studentów – wyniki hierarchicznej analizy regresji

Studentki			Studentzi				
Predyktor	β	Najlepszy model	Skoryg.R2	Predyktor	β	Najlepszy model	Skoryg.R2
Autonomia matki	1.57			Autonomia matki	.19		
Autonomia ojca	1.66	Model 3 F = 11.80***	.11	Autonomia ojca	-.32	Model 2 F = 8.38***	.06
Autonomia matki × Autonomia ojca	-2.71						
Akceptacja		Brak istotnych zależności		Akceptacja matki	.16		
				Akceptacja ojca	-.35	Model 2 F = 9.90***	.06
Ochranianie matki	.72						
Ochranianie ojca	.92	Model 3 F = 9.02***	.09	Ochranianie		Brak istotnych za- leżności	
Ochranianie matki × Ochranianie ojca	-1.13						
Wymagania matki	.85						
Wymagania ojca	.74	Model 3 F = 13.57***	.16	Wymagania ojca	.49	Model ostateczny F = 5.01*	.11
Wymagania matki × Wymagania ojca	-1.17						
Niekonsekwencja matki	.54	Model 1 F = 13.47***	.12	Niekonsekwencja ojca	.38	Model ostateczny F = 3.67*	.05

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$



Rysunek 6. Motywacja celowa studentek a różne nasilenie postawy ochraniającej matki i ojca



Rysunek 7. Motywacja celowa studentek a różne nasilenie postawy nadmiernych wymagań matki i ojca

spadkiem nasilenia postawy ochraniającej ojca siła zależności słabnie, a następnie przy niskim poziomie odwraca się kierunek zależności. Wreszcie, dane zobrazowane na rysunku 7 informują, że wysoki poziom spostrzeganych wymagań ojca nie pozostaje w związku

z zależnością pomiędzy MC a wymaganiami matki. Wraz ze spadkiem wymagań ojca siła tej zależności rośnie, przy utrzymującym się kierunku negatywnym.

W przypadku studentów również uzyskano cztery predyktory MC w uczeniu się

(tabela 4). Stanowi je ocena postaw rodzicielskich: autonomii, akceptacji, wymagań oraz niekonsekwencji. Najlepsze wyjaśnienie dla dwóch pierwszych wymiarów oferuje model 2. W obu przypadkach występują efekty główne postaw matek (słabszy predyktor pozytywny) oraz ojców (silniejszy predyktor negatywny), nie pojawia się natomiast efekt interakcji, właściwy dla modelu 3. Oznacza to, że istnieje odmiennie nasilenie postaw rodzicielskich, z tym że efekt postaw matek ma taką samą wielkość na poszczególnych poziomach postaw ojców.

Zależności pomiędzy poziomem MC a konstelacją postaw wymagania i niekonsekwencji także cechuje podobieństwo. Najlepiej dopasowany jest tutaj model określony jako ostateczny (tabela 4). Oznacza to, że nie istnieje efekt główny postawy matki (model 1), występuje natomiast efekt główny postawy ojca w modelu 2, co nie spełnia opisanych wcześniej warunków tego modelu. MC studentów wyjaśniana jest zatem wyłącznie wymaganiami i niekonsekwencją ojca (predyktor dodatni). Ponadto percepcja wymagań ojca wyjaśnia największy procent zmienności motywacji cełowej studentów (11%).

Analizowane modele (tabela 4) wyjaśniają mniejszy – w relacji do MC studentek – procent wariacji zmiennej zależnej studentów (od 5 do 11%).

DYSKUSJA

Obraz motywacji w kontekście edukacyjnym, jaki deklarują badani, zdaje się bliski zjawisku synergii motywacyjnej, co oznacza współwystępowanie obu orientacji. Dla procesu uczenia się, zwłaszcza na poziomie akademickim, znaczenie prymarne ma – porównywalna dla studentów obu płci – MS. Umożliwia ona podejmowanie się realizacji zadań nowych i trudnych oraz uruchamia proces „zatopienia się” w zadaniu (Karwowski, 2013). Aktywizacja motywatorów celowych zaś sprzyja skuteczności działań jednostki (Vansteenkiste i in., 2008; Turska, 2013), znajdując swe miejsce np. w problematyce stylów i strategii uczenia się (Czerniawska, 1999). „Przestrzeń” MC wyjaś-

niana jest zasadniczo poprzez zorientowanie na cel (wymiar: stawianie sobie celów) oraz sprawność w jego realizacji (wymiar: klarowność i szczegółowość celów). Rezultaty badań własnych wskazują, że ta ostatnia umiejętność, polegająca na dostosowaniu się do „akademickich zasad gry”, stanowi domenę studentek. Jest to stwierdzenie zgodne z innymi ustaleniami (Garn i in., 2010; Turska, Mrozik, 2014).

Poszukiwanie zależności pomiędzy opisaną specyfiką motywacji badanych a retrospektywną oceną postaw rodzicielskich poprzedziło przyjęcie uznanej tezy o związkach MS z wychowaniem oferującym autonomię i akceptację, MC natomiast – z tzw. wychowaniem kontrolującym. Teza ta została ogólnie potwierdzona. Zasadniczym celem artykułu było poszukiwanie zróżnicowania obrazu zależności w przypadku oddziaływań poszczególnych rodziców na córkę i syna, pełniących obecnie rolę studenta. Główną rolę w kształtowaniu MS w uczeniu się – jak zgodnie podaje literatura przedmiotu (Guay i in., 2008) – należy przypisać rodzicielskiej postawie autonomii. Niejednoznaczne doniesienia dotyczą natomiast relatywnego znaczenia tej postawy w przypadku poszczególnych rodziców. Niektórzy badacze informują, że predycyjna rola autonomii występuje w sytuacji spójności postaw obojga rodziców (Guay i in., 2008), inni zaś utrzymują, że istotne znaczenie ma tylko postawa autonomii matki (d'Ailly, 2003). Wyniki badań własnych pozwalają na jednoczesną confirmację obydwu tych stanowisk, pod warunkiem, że uwzględniona zostanie płeć dziecka. Okazuje się, że MS pozostaje w wyłącznym, pozytywnym związku z postawą autonomii ze strony matki tylko w przypadku córek. Postulowana w literaturze wysoka, pozytywna siła predykcji spójnych postaw autonomii rodziców pojawia się wyłącznie w przypadku synów. Ponadto pokazano, że nieznacząca w odniesieniu do MS córek postawa autonomii ojca okazuje się tak istotna u synów, że niskie jej nasilenie nie jest rekompensowane wysokim poziomem autonomii ofertowanej przez matkę.

Rezultaty badań własnych potwierdziły również znaczenie postawy akceptacji

dla kształtowania się MS. W tym przypadku obraz omawianych zależności cechuje podobieństwo bez względu na płeć respondenta – każdorazowo korzystna okazuje się spójność tych postaw rodzicielskich. Ponadto uzyskane wyniki sugerują, że w percepcji synów ojciec nie jest w stanie zrekomensować braku akceptacji matki. W literaturze zgodnie przyjmuje się, że to przede wszystkim matka tworzy klimat ciepła i bezpieczeństwa (Guay i in., 2008). Własne studium akcentuje dodatkowo szczególne znaczenie dla synów odrzucenia przez matkę.

Ugruntowany w literaturze obraz zależności pomiędzy MS a postawami rodzicielskimi we własnym studium „poszerzają” wymiary wyrażające psychologiczną kontrolę (Ryan, Deci, 2000). W przypadku córek jest to ochranianie. Zgodnie z opisem postawy ochraniającej, akcentującym blokowanie przez rodzica przejawów autonomii i swobody dziecka (Plopa, 2008, s. 238), nie budzi zdziwienia fakt niekorzystnych zależności pomiędzy MS córek a spójnością tej postawy u obojga rodziców. Należy jednak zauważyć, że wystarczające dla rozwoju MS córek okazuje się właściwe oddziaływanie jednego z rodziców, w tym przypadku – ojca. W odniesieniu do synów natomiast poszerzony obraz predykcji MS tworzą wymagania. W ich percepcji zapisuje się korzystna zależność ze spójnymi, racjonalnymi wymaganiami obojga rodziców. O szczególnym znaczeniu dla syna wymagań ojca świadczy fakt, że nadmierne nasilenie tej postawy nie jest kompensowane racjonalnymi wymogami matek.

Analizując obraz predykcji MC córek, rezultaty badań oferują potwierdzenie postulowanych w literaturze związków z postawami wyrażającymi psychologiczną kontrolę. Częściowa konfirmacja dotyczy zależności z MC synów.

W świetle wyników badań własnych szczególną rolę w wyjaśnianiu MC należy przypisać postawie wymagań. Nadmierne wymagania matki (nieredukowalne przez racjonalne wymagania ojca) zapisują się wysokim poziomem MC córek. MC synów w wyłączny sposób zależy od nadmiernych wymagań ojca. Dodatnia, zgodna zależność pomiędzy

MC dziecka a postawą rodzica tej samej płci pojawia się także w przypadku niekonsekwencji. Właściwa tylko córkom, predykcyjna dla MC rola nadmiernego ochraniania, ujawnia się natomiast w przypadku oddziaływań ojca, czego nie kompensuje racjonalne, pożądane ochranianie przez matkę.

Zaistniała w badaniach własnych istotna relacja pomiędzy MC córek a oddziaływaniem rodziców wspierającym autonomię wymaga szczególnego podkreślenia, tym bardziej, że pojawia się także w przypadku synów. Dokładna analiza omawianych związków (por. rysunek 5) ukazuje, że silnie ograniczająca autonomię matka odpowiada za kształtowanie MC córek. Jednoczesna percepcja nawet wysokiej autonomii ojca nie rekompensuje ograniczeń stawianych przez matkę.

W odniesieniu do synów spektrum postaw rodzicielskich jako predyktorów MC poszerza (oprócz wspomnianej autonomii) również – akceptacja. W przypadku obu tych wymiarów widoczne jest rejestrowanie niespójnych oddziaływań poszczególnych rodziców. Występuje wspieranie autonomii i okazywanie ciepła przez matkę, co stanowi uznany, pozytywny prognostyk MS. Jednocześnie spostrzegane niskie nasilenie postawy autonomii i akceptacji u ojca nie sprzyja kształtowaniu tej orientacji. Uzyskane wyniki informują, że „motywacyjna odpowiedź” syna pozostaje w związku z oddziaływaniem ojca, nie – matki.

Refleksja nad przedstawionymi rezultatami potwierdza zasadność przyjętego programu badań własnych, w którym poddano jednoczesnej kontroli wiele zmiennych, uwzględnianych w różnym stopniu w dotychczasowych badaniach. Jako uzasadnienie tezy posłużą następujące argumenty.

Uzyskano możliwość precyzyjnego ukazania często niedocenianej roli ojca w aktywności edukacyjnej dziecka. Okazuje się, że to ojciec – bardziej niż matka – odpowiada za kształt orientacji motywacyjnych synów. Związek ten jest bardziej wyraźny w odniesieniu do MS i słabszy, lecz za to niemal wyłączny – w przypadku MC. Można zatem potwierdzić sugestię (Henderson, Mapp, 2002) co do specyfiki ojcowskiego uczestnictwa w edukacji dziecka

w postaci oczekiwania sukcesów rozumianych jako dobre oceny, z zastrzeżeniem, że oczekiwania te dotyczą synów.

Ukazano ogromną rolę postawy autonomii matki dla kształtowania edukacyjnego „profilu motywacji” córki. W przypadku MS ta sama postawa ojca nie jest w ogóle rejestrowana przez córkę, w przypadku MC natomiast – rejestrowana, nawet wysoka autonomia ojca ustępuje skutecznością ograniczającym oddziaływaniom matki. Uzyskane rezultaty znajdują pośrednie potwierdzenie w doniesieniach o związkach postawy matki (lecz nie – ojca) zawężającej perspektywy edukacyjne (np. niewiara w zdolności dziecka) z dalszą karierą szkolną córki (lecz nie – syna) (Frome, Eccles, 1998; Tomasetto, Alparone, Cadinu, 2011).

Zidentyfikowano postawy, których znaczenie można określić jako specyficzne dla percepcji dzieci odmiennej płci. Są to odpowiednio dla córek i synów: postawa ochraniająca oraz postawa wymagająca. Nadmierne ochranianie córek przez oboje rodziców, reagowanie niepokojem na przejawy autonomii i samodzielności, wpisuje się (w różnych konfiguracjach nasilenia) w obraz zależności tak z MS, jak i MC. Biorąc pod uwagę, że jest to postawa zupełnie nieznacząca dla obrazu motywacji synów, możliwe są dwa, komplementarne wyjaśnienia: (1) rodzice w różny sposób ochraniają dzieci odmiennej płci, (2) ochranianie jest inaczej interpretowane przez córkę i syna (Fulton, Turner, 2008). W przypadku synów natomiast w obrazie zależności z MS miejsce ochraniania zajmują rozsądne wymagania. Te wyjaśnienia pozostają spójne z konstatacją Sally M. Reis (2002, s. 310), iż „od najwcześniejszych lat, rodzice są mniej skłonni poświęcać czas i środki na rozwój zainteresowań córek (w relacji do synów), stwarzają mniej okazji do podejmowania ryzyka, do aktywności intelektualnej, do rozwijania niezależności”. Kontynuując tę płaszczyznę analizy porównawczej, wskazano także, że w percepcji córek zapisuje się

oddziaływanie rodziców silniej kształtujące MC, w percepcji synów zaś – MS.

Przedstawiono motywacyjny rezultat niejednorodnych oddziaływań rodzicielskich w obrębie tego samego wymiaru. Precyzyjnie pokazano, że możliwy jest wówczas zapis w percepcji dziecka oddziaływań jednego tylko rodzica (zwykle pojawia się tu zgodność płci rodzica i dziecka; Bussey, Bandura 2004) lub też korzystny efekt kompensacyjny. Sugestię, że niekiedy wystarczające dla rozwoju jest wsparcie ze strony tylko jednego rodzica, przedstawili Ryan i Deci (2000), co znalazło empiryczne potwierdzenie w studium Kadzi-kowskiej-Wrzosek (2011), obecnie – w rezultatach badań własnych.

Po dokonaniu całościowej interpretacji należy podjąć próbę wyjaśnienia specyfiki motywacyjnej „przewagi” studentek (w relacji do studentów). Jak się wydaje, postawy rodzicielskie wyrażające psychologiczną kontrolę silniej oddziałują na córki, zwłaszcza gdy tą kontrolą operuje matka (por. tabela 4). „Motywacyjna odpowiedź” córki wyraża się wówczas w klarowności i szczegółowości celów, których sama nie formułuje, lecz są one ustalone zewnętrznie. Taka specyfika motywacji zdaje się sprzyjająca realizacji społecznie uznanego wzorca pilnej uczennicy (Reis, 2002). Warto także odwołać się do sugestii Elizabeth Fulton i Lisy A. Turner (2008), że córki są – znacznie bardziej niż synowie – przyzwyczajone do rodzicielskiego ochraniania. Być może traktują je zatem jako mniej inwazyjne, nieimplikujące braku rodzicielskiego zaufania. W ten sposób można z kolei wytłumaczyć ponadprzeciętne nasilenie MS, tożsame z rejestrowanym u studentów. W każdym jednak razie jest to rezultat uzyskany przez studentki *pomimo* rodzicielskiego ochraniania.

Konkludując, obraz relacji pomiędzy specyfiką motywacji a postawami rodzicielskimi sugeruje, że percepcja oddziaływań środowiska rodzinnego ukazuje pewne zawężanie potencjału motywacyjnego córek, większe stymulowanie zaś – synów (Baer, Kaufman, 2008).

BIBLIOGRAFIA

- Al-Dhamit Y., Kreishan L. (2016), Gifted Students' Intrinsic and Extrinsic Motivations and Parental Influence on their Motivation: From the Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 1, 13–23.
- Amabile T.M., Hill K.G., Hennessey B.A., Tighe E.M. (1994), The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 950–967.
- Baer J., Kaufman J.C. (2008), Gender Differences in Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42, 2, 75–105.
- Baumrind D. (1971), Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1–103.
- Bronstein P., Ginsburg G.S., Herrera I.S. (2005), Parental Predictors of Motivational Orientation in Early Adolescence: A Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 6, 559–575.
- Bussey K., Bandura A. (2004), Social Cognitive Theory of Gender Development and Functioning. W: A.H. Eagly, A. Beall, R. Sternberg (eds.), *The Psychology of Gender*, 92–119. New York: Guilford.
- Cripps K., Zyromski B. (2009), Adolescents' Psychological Well-Being and Perceived Parental Involvement: Implications for Parental Involvement in Middle Schools. *Research in Middle Level Education*, 34, 113–126.
- Czerniawska E. (1999), *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się z tekstów podręcznikowych*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- D'Ailly H. (2003), Children's Autonomy and Perceived Control in Learning. *Journal of Educational Psychology*, 95, 84–96.
- D'Lima G.M., Winsler A., Kitsantas A. (2014), Ethnic and Gender Differences in First-Year College Students' Goal Orientation, Self-Efficacy, and Extrinsic and Intrinsic Motivation. *Journal of Educational Research*, 107, 5, 341–356.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2000), The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Eccles J.S., Wigfield A., Harold R., Blumenfeld P.B. (1993), Age and Gender Differences in Children's Self- and Task Perceptions During Elementary School. *Child Development*, 64, 830–847.
- Eccles J.S., Wigfield A. (2002), Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Finkenauer C., Engels R.C.M.E., Baumeister R.F. (2005), Parenting Behaviour and Adolescent Behavioural and Emotional Problems: The Role of Self-Control. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 1, 58–69.
- Froiland J.M. (2015), Parents' Weekly Descriptions of Autonomy Supportive Communication: Promoting Children's Motivation to Learn and Positive Emotions. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 117–226.
- Frome P.M., Eccles J.S. (1998), Parents' Influence on Children's Achievement-Related Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 2, 435–452.
- Fulton E., Turner L.A. (2008), Students' Academic Motivation: Relations with Parental Warmth, Autonomy Granting, and Supervision. *Educational Psychology*, 28, 5, 521–534.
- Garn A.C., Matthews M.S., Jolly J.L. (2010), Parental Influences on the Academic Motivation of Gifted Students: A Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54, 4, 263–272.
- Garn A.C., Matthews M.S., Jolly J.L. (2012), 'Parents' Role in the Academic Motivation of Students with Gifts and Talents'. *Psychology in the Schools*, 49, 656–667.
- Ginsburg G.S., Bronstein P. (1993), Family Factors Related to Children's Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. *Child Development*, 3, 64, 1461–1474.
- Gottfried A.E. (1985), Academic Intrinsic Motivation in Elementary and Junior High School Students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631–645.
- Gottfried A.E., Fleming J.S., Gottfried A.W. (1994), Role of Parental Motivational Practices in Children's Academic Intrinsic Motivation and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86, 104–113.

- Gottfried A.E., Fleming J.S., Gottfried A.W. (2001), Continuity of Academic Intrinsic Motivation From Childhood Through Late Adolescence: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 1, 3–13.
- Gottfried A.E., Marcoulides G.A., Gottfried A.W., Oliver P.H. (2013), Motivation and Achievement to Math Course Accomplishments and Educational Attainment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6, 1, 68–92.
- Gottfried A., Eskeles P., Johnson Preston K.S., Gottfried A.W., Oliver P.H., Delany D. E., Ibrahim S.M. (2016), Pathways from Parental Stimulation of Children's Curiosity to High School Science Course Accomplishments and Science Career Interest and Skill. *International Journal of Science Education*, 38, 12, 1972–1995.
- Grolnick W.S., Ryan R.M. (1989), Parent Styles Associated with Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143–154.
- Grolnick W.S., Ryan R.M., Deci E.L. (1991), The Inner Resources for School Performance: Motivational Mediators of Children's Perceptions of their Parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508–517.
- Grolnick W.S., Slowiaczek M.L. (1994), Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65, 237–252.
- Guay F., Ratelle C.F., Chantal J. (2008), Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. *Canadian Psychology*, 49, 3, 233–240.
- Harter S. (1981), A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17, 3, 300–312.
- Henderson A.T., Mapp K.L. (2002), *A New Wave of Evidence SEDL – Advancing Research, Improving Education The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Annual Synthesis 2002, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536946.pdf> (dostęp: 2.02.2017).
- Hennessey B.A., Amabile T.M. (1998), Reality, Intrinsic Motivation, and Creativity. *American Psychologist*, 53, 6, 674–675.
- Hyde J.S., Frost L.A. (2002), Metaanalizy w psychologii kobiety. W: B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*. Gdańsk: GWP.
- Kadzikowska-Wrzosek R. (2011), Postawy rodzicielskie a zdolności w zakresie samoregulacji: wychowawcze uwarunkowania gratyfikacji podstawowych potrzeb, internalizacji standardów oraz siły woli. *Psychologia Rozwojowa*, 16, 4, 89–108.
- Karwowski M., Gralewski J. (2011), Zmotywowana kreatywność. Synergia motywacyjna postawy twórczej młodzieży. *Chowanna*, 2, 45–58.
- Karwowski M. (2013), Z miłości do nauki czy z miłości do ocen? Wstępna adaptacja Inwentarza Orientacji Motywacyjnych. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 105–120.
- Knollmann M., Wild E. (2007), Quality of Parental Support and Students' Emotions During Homework: Moderating Effects of Students' Motivational Orientations. *European Journal of Psychology of Education* 22, 1, 63–76.
- Kozłowski W. (2012), *Motywacja samoistna a strategie uczenia się*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Krejtz K., Krejtz I. (2007), Dwuczynnikowa analiza wariacji w schemacie międzygrupowym. W: S. Bedyńska, A. Brzezicka (red.), *Statystyczny drogowskaz*, 231–252. Warszawa: Academica.
- Larose S., Bernier A., Tarabulsky G.M. (2005), Attachment State of Mind, Learning Dispositions, and Academic Performance During the College Transition. *Developmental Psychology*, 41, 1, 281–289.
- Lepper M.R., Corpus J.H., Iyengar S.S. (2005), Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 2, 184–196.
- Niemiec C.P., Lynch M.F., Vansteenkiste M., Bernstein J., Deci E.L., Ryan R.M. (2006), The Antecedents and Consequences of Autonomous Self-Regulation for College: A Self-Determination Theory Perspective on Socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761–775.
- Płopa M. (2008), *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Kraków: Impuls.
- Reis S.M. (2002), Toward a Theory of Creativity in Diverse Creative Women. *Creativity Research Journal*, 14, 3–4, 305–316.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000), Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

- Ryan R.M., Deci E.L. (2008), From Ego Depletion to Vitality: Theory and Findings Concerning the Facilitation of Energy Available to the Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 2, 702–717.
- Sosnowski T. (2010), Analiza interakcji zmiennych kategoryalnych i ciągłych. *Psychologia Społeczna*, 5, 2–3, 14, 162–190.
- Stiller J.D., Ryan R.M. (1992), Teachers, Parents, and Student Motivation: The Effects of Involvement and Autonomy Support. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 20–24, 1992), <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348759.pdf> (dostęp: 1.03.2017).
- Tomasetto C., Alparone F.R., Cadinu M. (2011), Girls' Math Performance under Stereotype Threat: The Moderating Role of Mothers' Gender Stereotypes. *Developmental Psychology*, 47, 4, 943–949.
- Turska D. (2013), Poczucie autoskuteczności w matematyce uczniów i uczennic. *Kultura i Edukacja*, 3, 98–115.
- Turska D., Mroziak M. (2014), Orientacje motywacyjne a osiągnięcia szkolne z matematyki. Psychologiczne znaczenie ogłoszonego „przełomu edukacyjnego”. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 67–78.
- Vallerand R.J., Fortier M.S., Guay F. (1997), Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 5, 1161–1176.
- Vansteenkiste M., Timmermans T., Lens W., Soenens B., Van den Broeck A. (2008), Does Extrinsic Goal Framing Enhance Extrinsic Goal-Oriented Individuals' Learning and Performance? An Experimental Test of the Match Perspective Versus Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology*, 100, 2, 387–397.
- White R.W. (1959), Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297–330.