



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Rola czynników sytuacyjnych i intrapsychicznych a skłonność do ściągania - zjawisko ściągania w percepcji i doświadczeniach uczniów szkół ponadgimnazjalnych

Author: Joanna Gózdź

Citation style: Gózdź Joanna. (2015). Rola czynników sytuacyjnych i intrapsychicznych a skłonność do ściągania - zjawisko ściągania w percepcji i doświadczeniach uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Instytut Pedagogiki

JOANNA GÓŹDŹ

PRACA DOKTORSKA

ROLA CZYNNIKÓW SYTUACYJNYCH I INTRAPSYCHICZ- NYCH A SKŁONNOŚĆ DO ŚCIAGANIA – ZJAWISKO ŚCIAGANIA W PERCEPCJI I DOŚWIADCZENIACH UCZNIÓW SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH

Promotor: dr hab. Ewa Wysocka

Promotor pomocniczy: dr Barbara Ostafińska-
Molik

KATOWICE 2015

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE.....	3
1. TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH – PERSPEKTYWY WIDZENIA ZJAWISKA ŚCIĄGANIA I JEGO DETERMINANT	8
1.1. Szkoła jako przestrzeń uczenia się i rozwoju psychospołecznego	8
1.1.1. Motywacja i edukacja w ujęciu <i>Self Determination Theory</i>	13
1.2. Szkoła jako przestrzeń uczenia się zachowań pozanormatywnych	21
1.2.1. Pojęcie dewiacji	21
1.2.2. Teoria neutralizacji Dawida Matzy i Greshama M. Sykesa jako podłoże zjawiska ściągania.....	23
1.2.3. Percepcja zachowań rodziców i nauczycieli	25
1.2.4. Percepcja relacji w klasie	31
1.3. Ściąganie jako przejaw „patologii szkoły”	39
1.3.1. Ściąganie w szkole – analiza teoretyczna	39
1.3.2. Źródła i motywacja do ściągania.....	41
1.3.3. Ujęcie ściągania w kategoriach ryzyka i ryzykowania	43
1.3.4. Rozwój moralny jako wyznacznik skłonności do ściągania	45
Podsumowanie	48
2. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH	50
2.1. Cel i przedmiot badań własnych – uzasadnienie podjęcia badań	50
2.2. Główne założenia teoretyczne badań własnych.....	53
2.3. Problematyka badań – pytania i hipotezy badawcze	53
2.4. Metody badań	58
2.5. Opis doboru próby i terenu badań.....	60
2.6. Zmienne i ich operacjonalizacja	61
2.7. Analiza statystyczna	77
3. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH – ŚCIĄGANIE W PERCEPCJI I DOŚWIADCZENIACH UCZNIÓW SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH ORAZ ROLA CZYNNIKÓW SYTUACYJNYCH I INTRAPSYCHICZNYCH.....	78
3.1. Rozpowszechnienie oraz opinie i deklaracje uczniów na temat ściągania	78
3.1.1. Rozpowszechnienie zjawiska i sposoby ściągania.....	79
3.1.2. Uzasadnienie zjawiska	87
3.1.3. Czynniki powstrzymujące uczniów od ściągania	97
3.1.4. Konsekwencje zjawiska ściągania w percepcji uczniów	100

3.1.5. Pomoc w ściąganiu – zachowania i emocje związane z sytuacją „wymuszenia ściągania”	105
3.1.6. Podstawy wobec donosicielstwa jako mechanizm utrwalenia zjawiska ściągania.....	113
3.1.7. Czytelność i odrabianie prac domowych jako elementy zjawiska ściągania	115
3.1.8. Wolne uwagi badanych na temat ściągania	122
Podsumowanie pierwszej części badań	125
3.2. Mediacyjna rola motywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją otoczenia a ściąganiem	133
3.2.1. Mediacyjna rola motywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją zachowań rodziców a ściąganiem.....	136
3.2.1.1. Mediacyjna rola motywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki a ściąganiem.....	137
3.2.1.2. Mediacyjna rola motywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca a ściąganiem	157
3.2.2. Mediacyjna rola motywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela a ściąganiem.....	176
3.2.3. Mediacyjna rola motywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją relacji w klasie a ściąganiem	198
Podsumowanie drugiej części badań	213
3.3. Sytuacyjne i intrapsychiczne uwarunkowania skłonności do ściągania - analiza wyników trzeciej części badań	223
PODSUMOWANIE I WNIOSKI KOŃCOWE	229
BIBLIOGRAFIA	252
SPIS TABEL.....	260
SPIS RYSUNKÓW	266
ANEKS	268
Załącznik 1. Kwestionariusz ankiety	268
Załącznik 2. Scenariusze zdarzeń – zestawienie	279
Załącznik 3. Klucz do narzędzi badawczych.....	282
Załącznik 4. Zestawienie rzetelności skonstruowanych skal pomiarowych.....	283
Załącznik 5. Postawy uczniów wobec donosicielstwa w sytuacji ściągania	284
Załącznik 6. Zestawienie tabel analizy regresji: mediacyjna rola motywacji pomiędzy percepcją zachowań matki a ściąganiem	286
Załącznik 7. Zestawienie tabel analizy regresji: mediacyjna rola motywacji pomiędzy percepcją zachowań ojca a ściąganiem.....	314

Załącznik 8. Zestawienie tabel analizy regresji: mediacyjna rola motywacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela a ściąganiem	336
Załącznik 9. Zestawienie tabel analizy regresji: mediacyjna rola motywacji w relacji pomiędzy percepcją relacji w klasie a ściąganiem	367

WPROWADZENIE

Kształcenie stanowi bazę dla rozwoju społeczeństwa, kultury i cywilizacji, stąd każde odpowiedzialnie rządzone państwo dba o edukację swoich obywateli poprzez organizację systemu wychowawczo-oświatowego, którego podstawowym elementem jest szkoła. Jej funkcje, a jednocześnie cele, stanowią: wychowanie, opieka oraz szeroko rozumiany rozwój swoich podopiecznych - zarówno społeczny, jak i intelektualny, moralny oraz emocjonalny.

Obecnie często nagłaśnianymi przez media stają się różnego typu afery wpływające na obniżenie wiarygodności instytucji oświatowych oraz zaufania do wypełniania przez nie przypisywanych im funkcji zarówno dydaktycznych, jak i socjalizacyjnych. Jednym z często pojawiających się zjawisk w obszarze edukacji jest ściąganie.

Ściąganie traktowane jest jako nieuczciwość szkolna. Najczęściej pojmowane jest ono jako spisywanie odpowiedzi z przygotowanych wcześniej ściąg lub korzystanie z pomocy rówieśników i jest ono kojarzone z sytuacjami pisemnych sprawdzianów wiedzy, kartkówek i egzaminów. W szerokim rozumieniu ściąganie obejmuje również spisywanie zadań domowych, korzystanie z szeroko dostępnych, np. w Internecie gotowców i prac pisemnych, bez podjęcia samodzielnej pracy, a także posługiwanie się streszczeniami lektur, nazywanymi często „ściągami”, w zamian za pełen tekst lektury.

Ściąganie nie jest uważane w Polsce za problem społeczny i traktowane jako coś, co „zawsze było, jest i będzie”. Widoczne jest społeczne przyzwolenie na nie, a nawet pozytywne jego spostrzeżenie i traktowanie go przez uczniów jako tradycji, którą należy pielęgnować (por. Kobierski, 2006). W badaniach sondażowych CBOS'u z 1997 roku 52% Polaków uznało ściąganie na maturze jako czynność niewywołującą oburzenia. Z kolei w badaniach Magdaleny Doliwa (2006) 79,75% uczniów klas trzecich szkół gimnazjalnych przyznało, że w czasie jednego miesiąca poprzedzającego badanie przynajmniej raz ściągało w trakcie sprawdzianu, korzystając ze ściąg, 91,75% przynajmniej raz spisywało odpowiedzi lub pytało o nie kolegów, a tylko 8% uczniów oceniło te czynności jako zdecydowanie naganne. Takie wyniki świadczą o tym, że jest to zjawisko w polskiej szkole wszechobecne i normalizowane.

Ściąganie nie jest tu jednak ani przestępstwem, ani też nie ma o nim mowy w regulaminach, a nauczyciele twierdzą, że o rzeczach oczywistych się nie pisze (por. Kobier-

ski, 2006). Ponadto, ściąganie jest zjawiskiem wygodnym nie tylko dla uczniów, ale również dla nauczycieli, dla których liczy się pozytywna ocena, a nie sposób jej uzyskania, co może stanowić podstawę przyzwolenia na ściąganie, które może być „przykrywką” dla ich nieefektywności lub też dla nieefektywnie funkcjonującego systemu edukacji.

Istnieją różnice kulturowe w spostrzeganiu ściągania. Odmienne niż w Polsce, np. w Stanach Zjednoczonych (ale nie tylko), może być ono surowo karane, a także jest zjawiskiem społecznie potępianym. Z kolei w Polsce przymyka się na nie oko. W literaturze wskazuje się, że takie różnice mogą wynikać z uwarunkowań historycznych. W Polsce zjawisko to mogło zostać przewartościowane i traktowane w kategoriach pozytywnych, jako próba walki z rusyfikacją czy germanizacją. Stąd niedostrzegalność ściągania w kategoriach problemowych mogła przyczynić się do jego rozpowszechniania. To co powszechne, staje się również normalne, dlatego też ściągania w Polsce się nie potępia. W gruncie rzeczy nie potępia się zachowań nieetycznych, które mogą się generalizować i mieć swoje konsekwencje w przyszłych zachowaniach nie tylko w sferze edukacyjnej, ale również w pozostałych sferach życia.

Zgodnie z założeniami ukrytego programu (Jackson, 1968 za: Janowski, 1995), system edukacji oprócz realizacji w mniejszym lub większym stopniu przypisywanych mu celów może uczyć również oszustwa. Stąd istotne z punktu widzenia pedagogiki jest postawienie pytania o przyczyny takiej sytuacji oraz mechanizmy sięgania przez uczniów po niedozwoloną pomoc.

W obliczu deficytu publikacji dotyczących tematyki ściągania na gruncie polskim, zwłaszcza takich, które poszukują jego predyktorów, celem niniejszej pracy staje się nie tylko diagnoza postaw uczniów wobec ściągania, ale również próba określenia wpływu czynników intrapsychicznych oraz sytuacyjnych na skłonność do ściągania, a także do pomocy w ściąganiu. W przeprowadzonych badaniach uwzględniono zatem czynniki tkwiące w:

- 1) jednostce, takie jak moralność, czy motywacja do nauki;
- 2) w obrębie instytucji szkolnej (percepcja zachowań nauczyciela, percepcja relacji w klasie, występowanie czynników neutralizujących normy, wielkość ryzyka przyłapania na ściąganiu);
- 3) w obrębie rodziny (percepcja zachowań rodziców).

Niniejsza praca składa się z wprowadzenia oraz trzech zasadniczych części: teoretycznej, metodologicznej oraz analizy wyników badań, a także podsumowania i wniosków końcowych. Ponadto w końcowej części pracy zamieszczono bibliografię, spisy tabel i rysunków oraz aneks, w którym zawarto zastosowane narzędzia badawcze, zestawienie wykorzystanych scenariuszy zdarzeń, klucze do skonstruowanych skal pomiarowych oraz zestawienie współczynników ich rzetelności, a także zestawienie tabel z wynikami analiz regresji niezbędnych w przeprowadzaniu analizy mediacji.

W pierwszej – teoretycznej – części pracy przedstawiono, na podstawie obowiązujących koncepcji teoretycznych, literatury przedmiotu oraz aktualnych danych empirycznych, niezbędne pojęcia, na których opiera się projekt przeprowadzonych badań i w odniesieniu do zmiennych uwzględnionych w przeprowadzonych badaniach. Zaprezentowano tu problematykę uczenia się oraz poddano dyskusji pojęcie ściągania, które następnie omówiono w aspekcie ryzyka i ryzykowania. Dodatkowo przedstawiono koncepcję rozwoju moralnego i pojęcie moralności, będącej jednym z wyznaczników skłonności do ściągania, a równoległe omówiono także koncepcję neutralizacji w ujęciu D. Matzy i G.M. Sykesa. Zaprezentowano pojęcie motywacji i przedstawiono podstawowe jej teorie w odniesieniu do problematyki edukacji. Szczególnie podkreślono tu podejście E. Deciego i R. Ryana. Omówiono także problematykę społecznego kontekstu procesu kształcenia w odniesieniu do środowiska rodzinnego i zachowań rodziców, a także w odniesieniu do środowiska szkolnego i zachowań nauczycieli oraz relacji w klasie.

W drugiej części pracy zaprezentowano metodologiczną koncepcję badań własnych w oparciu o wiedzę i sposoby postępowania badawczego. Część ta rozpoczyna się od przedstawienia celu i przedmiotu badań. Następnie przedstawiono podstawowe założenia, w oparciu o które przeprowadzono niniejsze badania. Problematykę badań własnych podzielono na trzy części, stąd przedstawione dalej pytania i hipotezy zostały adekwatnie rozdzielone pomiędzy wyszczególnione części badań. Zaprezentowano tu metody badań oraz opisano grupę osób poddaną procedurze badawczej. Przedstawiono zmienne uwzględnione w badaniach wraz z ich definicjami i operacjonalizacją. Większość z nich operacjonalizowano za pomocą skal pomiarowych własnej konstrukcji, stąd opisano jej procedurę oraz przedstawiono wyniki analiz czynnikowych, trafności treściowej i rzetelności skal. Zarysowano również podstawowe metody analizy statystycznej, służącej opracowaniu wyników przeprowadzonych badań.

Trzecia część niniejszej pracy obejmuje analizę i interpretację wyników badań wraz z odpowiedzią na postawione pytania badawcze oraz rozstrzygnięciem prawdziwości postawionych hipotez badawczych.

W zakończeniu przedstawiono interpretację przedstawionych wyników badań w świetle literatury przedmiotu oraz w odniesieniu do dostępnych w niej danych empirycznych. Przedstawiono tu również wnioski wynikające z rezultatów badań pozwalające na zarysowanie obrazu zjawiska ściągania w polskiej szkole oraz przyjmowanych przez uczniów postaw względem niego, jego korelatów, jak również predyktorów oraz wpływu percepcji zachowań rodziców i nauczycieli, a także percepcji relacji w klasie na skłonność do ściągania, z uwzględnieniem pośredniczącej roli motywacji do nauki.

Ściąganie w wielu opiniach nie jest zjawiskiem jednoznacznie pozytywnym ani też negatywnym i na pewno trudnym byłoby całkowite jego wyeliminowanie z rzeczywistości szkolnej. Jednak znajomość postaw uczniów wobec tego zjawiska i jego wyznaczników ułatwić może opiekunom organizowanie procesu uczenia się w takich warunkach, które stać się mogą bardziej efektywne. Świadomość wpływu ich zachowań oraz wpływu relacji w klasie nie tylko na procesy motywacyjne, ale również na skłonność do ściągania może przyczynić się do ich przynajmniej drobnej korekty, która z kolei zwrótnie wpływać może na zmniejszenie skłonności do ściągania lub zniwelowanie takiej potrzeby u uczniów.

1. TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH – PERSPEKTYWY WIDZENIA ZJAWISKA ŚCIĄGANIA I JEGO DETERMINANT

W tej części pracy przedstawiono w odniesieniu do obowiązujących w literaturze przedmiotu koncepcji teoretycznych oraz aktualnych wyników badań charakterystykę zmiennych uwzględnionych w projekcie. Zmienne te odniesiono do problemów badawczych. Część ta zawiera trzy zasadnicze rozdziały. W pierwszym przedstawiono dyskusję na temat edukacji i uczenia się oraz szkoły jako miejsca rozwoju psychospołecznego jednostki i społecznego kontekstu edukacji. Zaprezentowano pojęcie motywacji, zwłaszcza w odniesieniu do procesów edukacyjnych. Szczególne miejsce poświęcono tu koncepcji *Self Determination Theory*, na której w przeprowadzonych badaniach oparto operacjonalizację zmiennej: motywacja do nauki. W drugim rozdziale przedstawiono dyskusję na temat szkoły jako przestrzeni uczenia się zachowań pozanormatywnych. Zaprezentowano ściąganie w różnych ujęciach z uwzględnieniem wybranych teorii dewiacji. Szczególne miejsce poświęcono przedstawieniu teorii neutralizacji wraz z koncepcją teoretyczną Dawida Matzy i Greshama M. Sykesa, a także problematyce percepcji zachowań rodziców i nauczycieli oraz percepcji relacji interpersonalnych w klasie. W rozdziale trzecim zaprezentowano pojęcie ściągania, a także sposób jego rozumienia w ujęciu teoretycznym, z uwzględnieniem kontekstu ryzyka. Scharakteryzowano problematykę ryzyka i ryzykowania oraz aktualne podejścia w jego rozumieniu i wyjaśnianiu. Przedstawiono źródła oraz motywy ściągania. Następnie przedstawiono pojęcie moralności oraz koncepcję teoretyczną rozwoju moralnego. Moralność ujęto tu jako jeden z potencjalnych wyznaczników skłonności do ściągania. Ze względu na brak opracowań teoretycznych dotyczących zjawiska dokonano wyboru potencjalnych zmiennych z nim skorelowanych, nie aspirując do osiągnięcia wyczerpywalności przyjętego modelu analizy (eksploracja jest tu ograniczona do wybranych, ale uzasadnionych teoretycznie zmiennych).

1.1. Szkoła jako przestrzeń uczenia się i rozwoju psychospołecznego

W szkole za cel działania ucznia można uznać zdobywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji, które umożliwiają sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie w trakcie całego życia. Cel ten ma zostać osiągnięty poprzez ich uczenie się, a miernikiem jego osiągnięcia mają być oceny szkolne. To oceny generalnie stanowią o określaniu ucznia

jako tego, który odnosi sukces szkolny, bądź porażkę edukacyjną. A choć wskaźnik ten może być zawodny, jednak ze względu na jego potencjalną obiektywność, zwykle stosowany.

Uczenie się jest definiowane jako proces powstawania trwałych zmian w zachowaniu człowieka w wyniku jego doświadczeń. Podłożem tego procesu jest zdolność układu nerwowego do przebudowy połączeń nerwowych, zmiany te są przechowywane jako ślady pamięciowe (engramy). Wyuczone zachowania, pod wpływem adekwatnych bodźców, są przywoływane, wydobywane z pamięci i odtwarzane (Longstaff, 2005, s. 473 – 479).

Procesy pamięci związane są z przetwarzaniem informacji, czyli jej kodowaniem, przechowywaniem oraz odtwarzaniem. W psychologii wyróżnia się trzy fazy (magazyny) pamięci, zależne od czasu doświadczenia bodźca oraz możliwości przechowywania informacji: pamięć sensoryczną, krótkotrwałą i długotrwałą. Pierwsza, to pamięć w głównej mierze nieświadoma, obejmująca wszystkie oddziałujące na człowieka bodźce w postaci wrażeń zmysłowych (słuchowych, wzrokowych, dotykowych, węchowych, smakowych), trwających przez ułamek sekundy. Warunkiem przejścia bodźca do pamięci krótkotrwałej jest zwrócenie na niego uwagi.

Pamięć krótkotrwała obejmuje spostrzeżenia przez okres krótszy niż minutę, jeśli nie są powtarzane, ma też ograniczoną pojemność. Magazyn pamięci krótkotrwałej stanowi bufor przed zaśmiecaniem kolejnego magazynu – pamięci długotrwałej – informacjami, które potrzebne są człowiekowi tylko chwilowo.

Na tym etapie przetwarzania informacja może zostać zakodowana i stworzyć powiązania z danymi przechowywanymi w pamięci długotrwałej. Dobrze zakodowana informacja (na przykład dzięki powtarzaniu opracowującemu jej znaczenie i tworzeniu asocjacji z istniejącymi już w pamięci długotrwałej informacjami) pozostaje w pamięci długotrwałej nawet do końca życia jednostki.

Pamięć długotrwała obejmuje całą wiedzę człowieka na temat świata i życia, a także wykonywanych czynności i ma nieograniczoną pojemność. W literaturze przedmiotu wymienia się zatem dwa rodzaje pamięci długotrwałej: pamięć deklaratywną (opisową) oraz proceduralną (czynności). Pamięć deklaratywna, czyli pamięć faktów obejmuje pamięć semantyczną (dotyczącą ogólnej wiedzy i znaczeń, pogrupowanych w informa-

cje o podobnym charakterze) oraz pamięć epizodyczną, która obejmuje pamięć zdarzeń z życia jednostki, ich czasu, miejsca i osób w nich uczestniczących. Z kolei pamięć proceduralna to wiedza dotycząca tego, w jaki sposób wykonywać konkretne czynności, które grupy mięśni w konkretnym etapie czynności wykorzystają i w jaki sposób to zrobić.

Proces uczenia się polega zatem na opracowywaniu i kodowaniu informacji, powtarzaniu czynności, tak aby utrwalić je w pamięci długotrwałej. Kodowanie zdobywanej wiedzy powinno przebiegać w taki sposób, aby ułatwić odtworzenie nabytej informacji, tak by w każdej chwili możliwe było znalezienie odpowiedniej ścieżki dostępu do niej i jej wydobyć. Stąd proces ten wymaga czasu i wysiłku wkładanego w zrozumienie i opracowanie informacji, jej powtarzanie, a także stworzenie odpowiednich asocjacji z posiadanymi już danymi. Podobnie czasu i wysiłku wymaga nauczenie się konkretnych czynności, co związane jest z wielokrotnym ich powtarzaniem. Efektem uczenia się będzie zatem wydobyć i wykorzystanie danych przechowywanych w pamięci długotrwałej (Zimbardo, Johnson, McCann, 2011).

Zbiorem informacji o rezultatach pracy ucznia, a więc procesu uczenia się, będącym wartościowaniem tej pracy przez nauczyciela, a jednocześnie motywatorem do podejmowania wysiłku, jest ocena szkolna. Zdaniem badaczy, oceny wpływają na poczucie własnej wartości (Covington, Teel, 2004). Najczęściej ocenie podlegają wiadomości, rzadziej umiejętności lub samodzielność myślenia, co oznacza, że ocena bada głównie rezultaty zapamiętywania. Oceny szkolne stanowią przedmiot krytyki ze względu na ich dowolność, subiektywizm, czy nieadekwatność do posiadanej przez ucznia wiedzy, umiejętności lub kompetencji (Bereźnicki, 2004). Przedmiotem krytyki stają się zatem wymagania pamięciowego odtwarzania wiedzy, ze względu na brak umiejętności zastosowania jej w praktyce oraz przekonanie o jej bezużyteczności, co skłania do wspierania się ściągami (Kruszko, 2011). Mattin V. Covington i Karen Manheim Teel (2007, s.19) wymieniają podawane przez nauczycieli problemy związane z ocenianiem:

1. Zdobywanie dobrych ocen może się stać bardziej istotne od samego procesu uczenia się. Ocenianie może także zniechęcić ucznia do przejawiania kreatywności i podejmowania wyzwań intelektualnych.

2. *Oceny mogą wywołać konflikt między uczniami a nauczycielem oraz wytworzyć atmosferę nieufności i podejrzliwości, a prawdziwy proces uczenia może rozwijać się jedynie w atmosferze zaufania i wsparcia.*
3. *System oceniania za pomocą stopni może zachęcać uczniów do oszukiwania, gdyż czują oni presję, by prześcignąć innych za wszelką cenę.*
4. *Oceny są bardzo subiektywne; czasami nie stawia się ich uczciwie lub nie ze słusznych pobudek. Na przykład nie zawsze są odzwierciedleniem osiągnięcia określonych celów nauczania, takich jak doskonalenie własnych umiejętności czy ostateczny poziom zdobytej wiedzy, a raczej stają się wskaźnikiem stopnia podporządkowania się ucznia i jego zachowania, czy nawet świadectwem faworyzowania danego dziecka przez nauczyciela.*
5. *Oceny segregują uczniów w sztuczny sposób na grupy charakteryzujące się innym poziomem przygotowania, bądź też różniące się pod względem uzdolnień i umiejętności, co z czasem staje się podstawą stereotypów i uprzedzeń społecznych.*

Najbardziej podstawowym, a zarazem ogólnym i niejednoznacznym, pojęciem w pedagogice jest pojęcie edukacji. Jest ona rozumiana jako (łac. *ducere* – prowadzić, *educatio* – wychowywać) czynność kształtowania dziecka i kierowania nim do osiągnięcia wieku dojrzałego (Okoń, 1981), czyli stanowi ogół oddziaływań, zarówno instytucjonalnych, jak i indywidualnych, świadomych i nieświadomych, a więc zaplanowanych lub nie, mających na celu formowanie się, zmienianie i rozwijanie zdolności życiowych człowieka w sferze intelektualnej, emocjonalnej, interpersonalnej, motywacyjnej, czy fizycznej. Z tak rozumianego pojęcia edukacji wyprowadza się dwa kolejne pojęcia – wychowanie oraz kształcenie, które rozróżnione zostały głównie ze względu na obszar, w którym formuje się owe zdolności życiowe jednostek. I tak, wychowanie to oddziaływanie w sferze potrzeb, emocji, motywacji, relacji międzyludzkich. Z kolei kształcenie ukierunkowane jest bardziej na rozwój zdolności intelektualnych i poznawczych jednostki, choć pośrednio rozwój tych zdolności wpływać będzie (wraz z nabywaniem wiadomości, ugruntowaniem, bądź przekształcaniem schematów poznawczych) na postawy, a więc komponenty nie tylko poznawcze, związane z rozumieniem i postrzeganiem siebie, ludzi i świata, ale również emocjonalne i motywacyjne funkcjonowanie człowieka (Rubacha, 2004).

Edukacja, a więc kształcenie i wychowanie odbywa się zawsze w swoistym kontekście środowiska wychowawczego, na które składają się wszystkie osoby i grupy

społeczne, które oddziałują na jednostkę. Wytworzenie wobec dziecka oczekiwań wobec jego przyszłych możliwych osiągnięć będzie związane z zachowaniami otoczenia społecznego wobec niego, czego rezultatem może być efekt „Galatei” lub efekt „Golema”. W pierwszym, dziecko wypełnia pozytywne oczekiwania i najlepiej wykorzystuje posiadane możliwości rozwojowe. W drugim, spełnia oczekiwania negatywne, co blokuje rozwój jego możliwości (Seul, 2009). Oczekiwania prowadzą do zjawiska samospełniającej się przepowiedni. Na zasadzie zachowania zgodnego z oczekiwaniami, które zwrótnie wywołuje u drugiej osoby zachowanie, które jest odpowiedzią na to pierwsze, a więc jest adekwatne do pierwotnych wobec niej oczekiwań. Efekt samospełniającej się przepowiedni, zwany też efektem „Pigmaliiona” został potwierdzony między innymi w eksperymencie Rosenthala i Jacobsona (1968 za: Wojciszke, 2002, s. 132), w którym nauczycielom przekazano informację na temat, tego, że konkretni uczniowie (w rzeczywistości losowo wybrani, w preteście nie różniący się pod względem inteligencji od pozostałych) w przeciągu najbliższego roku ujawnią duży przyrost inteligencji. Po roku dokonano kolejnego pomiaru inteligencji, w którym okazało się, że wytypowani uczniowie rzeczywiście cechowali się istotnie wyższym poziomem inteligencji. Czynnikiem odpowiadającym za taką różnicę było prawdopodobnie postępowanie nauczycieli, którzy te konkretne jednostki obdarzali większą uwagą i zachętą do nauki, co zwrótnie wpłynęło na zachowanie uczniów adekwatne do zachowania nauczyciela, a w konsekwencji do rzeczywistego rozwoju intelektualnego. Zjawisko samospełniającej się przepowiedni wskazuje na to, jak istotne są formułowane przez ludzi oczekiwania wobec innych oraz ich zachowania.

Indywidualne zachowanie i przeżywanie człowieka jest wynikiem działania *sił pola* (teoria pola), czyli wszystkich aspektów sytuacji, sił psychicznych tkwiących w jednostce i działaniem całej przestrzeni życiowej (*life space*; Lewin, 1951 za: Bańka 2002, s. 78). W przestrzeń życiową ucznia należy wpisać przede wszystkim środowisko rodzinne oraz szkolne wraz z osobami wchodzącymi w ich skład – rodzicami, nauczycielami, rówieśnikami. W obrębie środowiska szkolnego podkreślić należy znaczenie zachowań nauczycieli oraz procesów przebiegających w środowisku klasy szkolnej, które tworzą specyficzny mikroklimat dla procesu uczenia się (Johnson, Johnson, 1983).

1.1.1. Motywacja i edukacja w ujęciu *Self Determination Theory*

Zagadnienia motywacji obejmują swym zakresem mechanizmy zachowania się człowieka związane z podejmowaniem, ukierunkowaniem, utrzymywaniem i zaprzestaniem aktywności (Łukaszewski, 2006, s.427). W kontekście nauki szkolnej pojęcie motywacji opisuje do jakiego stopnia uczniowie poświęcają uwagę i podejmują wysiłek, by realizować różnego typu czynności przez nauczyciela požądane, bądź nie. Odnosię się też do subiektywnych doznań ucznia, jego chęci zaangażowania się w lekcję i uczenie się oraz ich powody (Brophy, 2007).

Motywacja do nauki może przyjmować formę motywacji wewnętrznej, bądź zewnętrznej. O pierwszym rodzaju można mówić wtedy, gdy aktywność została podjęta i kontynuowana ze względu na samą jej treść; w grę wchodzi wówczas ciekawość, spontaniczność, zainteresowanie. Osoba sama wyznacza sobie tu cele oraz wewnętrzne standardy oceny, a głównym motorem działań jest chęć sprawdzenia siebie, wewnętrzne zadowolenie z wykonywanych zadań czy osiągniętych sprawności, działające na zasadzie „chcę, ale nie muszę”, „mogę i działałam, bo to sprawia mi przyjemność”. Z kolei o motywacji zewnętrznej można mówić, gdy bodźcami do podjęcia działania są zewnętrzne czynniki (nagrody, kary, ocena, nakaz), stanowiące konsekwencję wykonania aktywności (co wskazuje na instrumentalny charakter tego rodzaju motywacji). Czynniki zewnętrzne mogą wywoływać negatywne skutki w postaci hamowania spontaniczności, wywoływania poczucia bycia kontrolowanym, niechęci, poczucia zagrożenia i obniżenia samooceny (Łukaszewski, Doliński, 2006; Budzianowska, 2011). Czynniki zewnętrzne mogą zatem przynosić efekt odwrotny do zamierzonego (por. teoria reaktancji Brehma; Aronson, Wilson, Akert, 1997)¹.

Pierwotne teorie motywacji oparte na założeniach behawiorystycznych, a więc stosowaniu różnego typu wzmocnień, ze względu na budowanie wyłącznie motywacji wewnętrznej i kształtowaniu poczucia bycia kontrolowanym, ze względu na swe negatywne skutki, straciły obecnie na znaczeniu w motywowaniu uczniów. Istotniejsze w wyjaśnianiu motywacji stają się teorie potrzeb oraz teorie celów, zwłaszcza teoria autodeterminacji (Budzianowska, 2011).

¹**Teoria reaktancji (przeciwstawiania się) (*reactance theory*):** koncepcja, wedle której zagrożenie wolności wyboru określonego zachowania powoduje wzbudzenie nieprzyjemnego stanu przeciwstawiania się; ludzie mogą zredukować ten stan, angażując się w zagrożone zachowanie.

Do pierwszych teorii motywacji zaliczane są teorie potrzeb. Zgodnie z nimi zachowanie jest wynikiem odczuwanych przez człowieka potrzeb, które są albo wrodzone (np. instynkt samozachowawczy, głód, pragnienie) albo wyuczone przez uczestnictwo w kulturze (potrzeba osiągnięć, potrzeba afiliacji; Brophy, 2007). Potrzebę najogólniej określa się jako brak czegoś. Nie ma jednak zgodności wśród psychologów co do określenia tego terminu. Pomimo krytyki teorii potrzeb przez wielu psychologów, popularna stała się w psychologii hierarchia potrzeb Abrahama H. Maslowa. Autor uwzględnił potrzeby fizjologiczne oraz następujące potrzeby psychiczne – bezpieczeństwa, afiliacji, szacunku i samoakceptacji oraz samorealizacji. Należy pamiętać, że są one uogólnieniami obejmującymi całe grupy potrzeb, których granice są zatarte, a współzależności rozliczne (Maslow 1990).

Hierarchiczny układ modelu wskazuje, że potrzeby muszą być zaspokajane w określonym porządku (kolejno). Zdaniem Maslowa wszystkie potrzeby domagają się zaspokojenia, ale im niższy poziom potrzeb, tym jest on ważniejszy i bardziej podstawowy. W sytuacji deprivacji wszystkich potrzeb większe znaczenie mają potrzeby najniższe. Tak długo, jak nie są zaspokojone potrzeby niższe, o wyższych, być może nawet się nie myśli i tylko te pierwsze stanowią motyw zachowania (Maslow 1990). Jere Brophy (2007) wskazuje na istotność hierarchii zaspokajania potrzeb w rzeczywistości szkolnej. Sugeruje on, że uczeń głodny lub zmęczony nie będzie angażował się w lekcję, podobnie jak i uczniowie odrzuceni i odczuwający zagrożenie. Jednakże autor ten wskazuje też, że niejednokrotnie uczniowie mogą zrezygnować z potrzeb niższych, by przygotować się np. do klasówki, a więc istnieją sytuacje, w których hierarchiczność potrzeb jest pominięta. Dla skutecznego motywowania uczniów do nauki istotne jest jednak zajmowanie się jednocześnie zarówno potrzebami niższymi, jak i wyższymi.

Teoria Maslowa została przeformułowana przez niektórych badaczy edukacji (por. Arends, 1994, s. 105) i nazwana teorią dyspozycji i potrzeb motywacyjnych. Przyjmuje się tutaj, że uczeń motywowany jest do działania ze względu na pragnienie osiągnięć, afiliacji oraz wpływu i samosterowności. Pierwsze związane jest z wydatkowaniem energii na to, by dobrze zrealizować podjęte zadanie. Drugie, z poparciem i przyjaźnią otoczenia społecznego. Trzecie, z zabiegami o kontrolę nad tym, czego i jak się nauczyć. Od realizacji tych potrzeb zależeć będzie poczucie wartości ucznia, jednak zdaniem Davida C. McCellanda, Johna W. Atkinsona i Normana T. Feathera dla nauczania najważniejszym aspektem tej teorii jest motywacja osiągnięć.

W teoriach potrzeb skupiano się na reaktywnej odpowiedzi na zewnętrzne podniety oraz wewnętrznie odczuwane potrzeby, stopniowo jednak teorie motywacji zaczęły uwzględniać proaktywność i teoretycy zaczęli mówić o celach. Ford (1992 za: Brophy 2007, s. 20) opracował teorię motywacji zawierającą 24 cele podzielone na 6 kategorii:

1. *Emocjonalne: rozrywka, spokój, zadowolenie, miłe doznania cielesne, dobry stan fizyczny.*
2. *Poznawcze: badanie w celu zaspokojenia ciekawości, dochodzenie do wiedzy o czymś, uprawianie twórczości umysłowej, utrzymywanie pozytywnej samooceny.*
3. *Subiektywnej harmonii: integralność (doświadczenie uczucia harmonii lub zespolenia z ludźmi, naturą lub mocą), transcendentność (doznawanie uczucia doskonałego lub nadzwyczajnego funkcjonowania ponad zwyczajny poziom).*
4. *Podporządkowania stosunków społecznych własnym interesom: doświadczenie własnej indywidualności, samostanowienie, wyższość (w porównaniu z innymi), otrzymywanie dóbr (materialnych i społecznego poparcia).*
5. *Integracji poprzez stosunki społeczne: przynależność, społeczne obowiązki (wypełnianie własnych moralnych i społecznych zobowiązań), sprawiedliwość, udostępnianie dóbr (dostarczanie innym dóbr materialnych i poparcia społecznego).*
6. *Zadaniowe: mistrzostwo, oryginalność, zorganizowanie (sprawna i skuteczna realizacja codziennych zadań).*

Lista Forda, zdaniem J. Brophy'ego, wskazuje, że ważne jest by umotywowani uczniowie, pracując na lekcji potrafili zharmonizować cele na lekcji, a także potrafili zharmonizować cele tak, by osiągnąć większość z nich.

W kontekście nauki szkolnej teorie celów podkreślają: po pierwsze znaczenie, jakie mają dla ucznia sprzyjające stosunki międzyludzkie i uczenie się we współpracy, po drugie unikanie presji otwierającej ucznia na cele popisowe i unikowe (Budzianowska, 2011).

Edward Deci i Richard M. Ryan stworzyli teorię samookreślenia (*Self-Determination Theory*), która opiera się na założeniu istnienia u ludzi wrodzonej skłonności do interesowania się nieznanymi bodźcami i podejmowania wyzwań. Ludzie posiadają zdolność samoregulacji, czyli wyznaczania sobie celów. Jednocześnie badacze ci stwierdzili, że ludziom często nie udaje się uaktywnić swej motywacji wewnętrznej, gdyż jest ona delikatna i łatwo ją zakłócić (Franken, 2006).

W teorii samookreślenia dokonuje się rozróżnienia między zachowaniami determinowanymi wewnątrznie (w pełni wolicjonalnymi i aprobowanymi przez jednostkowe poczucie „ja”, a więc takimi, których przyczynowość postrzegana jest jako wewnętrzna w stosunku do *self*) oraz kontrolowanymi zewnątrznie (wzbudzonymi przez siły interpersonalne lub intrapsychiczne, które postrzegane są jako zewnętrzne w stosunku do *self*). Pierwsze zatem stanowią indywidualny wybór, drugie zaś są wynikiem uległości, czy posłuszeństwa, a w niektórych wypadkach oporu. Oba rodzaje zachowań są motywowane lub intencjonalne, jednak ich procesy regulacyjne różnią się (Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991). W myśl tej koncepcji, istnieją również zachowania niemotywowane, które nie są regulowane intencjonalnie (tzw. amotywacja; Deci, Ryan, 2008).

Autorzy wskazują trzy podstawowe potrzeby determinujące ludzkie działania: **kompetencji** (rozumienia tego, w jaki sposób osiągać różnego typu zewnętrzne i wewnętrzne korzyści oraz bycia efektywnym w zakresie wymaganych czynności), **relacji** (rozwoju bezpiecznych i satysfakcjonujących związków z innymi) i **autonomii** (czy samookreślenia i samoregulacji własnych celów, czynności, dokonań). Zdaniem Deciego i Ryana motywację, działanie oraz rozwój można maksymalizować przez społeczny kontekst dostarczający możliwości zaspokojenia tych trzech podstawowych potrzeb. Jednak zaspokojenie potrzeby autonomii staje się niezbędne dla jednostek regulowanych wewnątrznie (Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991). Ludzie są z natury motywowani, by przynależć do grupy i czuć akceptację z jej strony, efektywnie w tym otoczeniu funkcjonować i wykazywać swoją aktywność. Jeśli brakuje zaspokojenia tych trzech potrzeb, motywacja będzie miała charakter zewnętrzny (Budzianowska, 2011).

W teorii samookreślenia wyróżnia się trzy statusy motywacji: brak motywacji (amotywacja), motywację zewnętrzną oraz wewnętrzną. W zakresie zaś motywacji zewnętrznej teoria internalizacji i wyniki badań sugerują istnienie czterech jej typów (*motywacja zewnętrzna*, *motywacja inrojektowana*, *motywacja oparta na identyfikacji* oraz *motywacja zintegrowana*), które różnią się położeniem na kontinuum pomiędzy dwoma biegunami: regulacji zewnętrznej oraz regulacji wewnętrznej (Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991, s. 328 – 331; Deci, Ryan, 2008, s.14 - 23):

Brak motywacji (amotivation) związany jest z brakiem świadomości, intencji wykonywania danej czynności. Przykładem może być dziecko, które mówi, że nie wie

po co chodzi do szkoły. Pomimo, że wykonuje ono czynność (chodzi do szkoły), nie jest to czynność intencjonalna.

Regulacja zewnętrzna (external regulation) odnosi się do zachowań, których przyczyny są zewnętrzne w stosunku do osoby. Mogą nimi być proponowane nagrody lub zagrożenie karą. Uczeń, który podejmuje działanie ze względu na chęć uzyskania aprobaty nauczyciela lub dla uniknięcia konfrontacji z rodzicami jest motywowany zewnątrz. Zachowanie jest podejmowane ze względu na przewidywane zewnętrzne bodźce, które uznawane są jako *loci of initiation*. Regulacja zewnętrzna reprezentuje najslabiej osobiście zdeterminowaną formę motywacji zewnętrznej.

Regulacja introjektowana (introjected regulation) jest stosowana, ale jednocześnie nie jest akceptowana jako własna, wewnętrzna forma regulacji. Obejmuje zinternalizowane reguły i żądania, które oddziałują na zachowania i wzmacniane są zagrożeniem sankcjami (poczucie winy) oraz nagrodami (samozadowolenie). Introjektowane regulatory, pomimo że znajdują się wewnątrz, to jednak nie są częścią zintegrowanego *self*, stąd zachowanie regulowane przez introjekty nie może być uznawane jako osobiście zdeterminowane. Uczeń, który nie spóźnia się na lekcję po to, by uniknąć poczucia, że jest złą osobą, jest regulowany przez introjekty. Uczeń nie identyfikuje się z regulacją, dlatego nie może ona zostać częścią *self*, a punktualność nie jest jego rzeczywistym wyborem. Wynika ona z wewnętrznego przymusu. W skrócie, pomimo że regulacja introjektowana znajduje się wewnątrz osoby, to jednak ma większe podobieństwo do zewnętrznej kontroli niż regulacji wewnętrznej ponieważ obejmuje przymus lub samouwiedzenie i nie wiąże się z rzeczywistym wyborem.

Regulacja oparta na identyfikacji (identified regulation) występuje, gdy osoba ceni dane zachowanie, identyfikuje się z nim i akceptuje proces regulacyjny. Wraz z identyfikacją, proces regulacyjny staje się bardziej częścią *self*, stąd osoba podejmuje aktywność chętniej. Regulowane w taki sposób zachowanie jest uznawane jako bardziej autonomiczne i osobiście determinowane niż zachowanie regulowane przez zewnętrzne bodźce lub introjekty, ponieważ identyfikacja pozwala na odczuwanie możliwości wyboru. Przykładem może być uczeń, który chętnie rozwiązuje dodatkowe zadanie z matematyki, ponieważ wierzy w to, że jest to ważne dla kontynuacji sukcesów w tej dziedzinie. Motywacja jest zewnętrzna ponieważ aktywność jest podejmowana bardziej ze względu na jej użyteczność lub instrumentalnie dla poprawy wyników i realizacji dążeń

w przyszłości, niż ze względu na zainteresowania. Pomimo to, zachowanie jest relatywnie osobiście determinowane, bo uczeń podejmuje je chętnie, bardziej ze względów osobistych niż z powodu zewnętrznej presji.

Motywacja zintegrowana (integrated regulation) jest najbardziej rozwiniętą formą motywacji zewnętrznej. W tym przypadku proces regulacyjny jest w pełni zintegrowany z indywidualnym koherentnym poczuciem *self*, jest zasymilowany z wartościami, potrzebami i tożsamością. Nastolatek może identyfikować się jako dobry uczeń lub jako dobry atleta. Jest możliwe, że te dwie identyfikacje będą ze sobą skonfliktowane i będą powodowały napięcie, pomimo że obie są przez jednostkę cenione. Tylko wtedy, gdy obie zostaną zintegrowane, będą w harmonii z innymi oraz z całym poczuciem *self*, proces internalizacji zostanie zakończony. Kiedy procesy regulacyjne są zintegrowane, zachowanie staje się ekspresją siebie. Zachowanie regulowane przez zintegrowane procesy jest w pełni osobiście determinowane i pojawia się głównie u dorosłych.

Regulacja zintegrowana pozostaje w związku z motywacją wewnętrzną, ponieważ jest formą autonomicznej samoregulacji. Zachowanie podejmowane chętnie, intuicyjnie, kreatywnie, może być obiektywnym markerem tego, że regulacja zewnętrzna została w pełni zintegrowana. Jednakże, motywacja wewnętrzna i zintegrowana regulacja różnią się. Motywacja wewnętrzna charakteryzuje się zainteresowaniem aktywnością samą w sobie, podczas gdy zintegrowaną regulację charakteryzuje aktywność osobiście ważna ze względu na ceniony wynik.

Motywacja wewnętrzna (intrinsic motivation) charakteryzuje się podejmowaniem zachowania dla przyjemności, satysfakcji wynikającej z samej aktywności. Ludzie motywowani wewnętrznie podejmują aktywność ze względu na zainteresowanie nią samą, wykonują ją bez nacisku, z pełnym poczuciem własnej woli, a bez konieczności uzyskania nagród materialnych czy stawiania im ograniczeń.

Istotne jest tu zagadnienie wzbudzania motywacji wśród ludzi do wykonywania zadań w sposób efektywny. W tym aspekcie ważne staje się przytoczenie badań z wykorzystaniem problemu Karla Dunckera (uczestnicy otrzymywali świeczkę, pudełko, w którym znajdowały się pinezki oraz pudełko zapalek; zadanie polega na pionowym przymocowaniu świeczki do ściany, tak by po zapaleniu nie kapał z niej wosk), w którym rozwiązanie polega na pokonaniu fiksacji funkcjonalnej (przez wyciężeniu spo-

strzegania funkcji pudełka jako pojemnika i spostrzeżeniu pudełka jako potencjalnej podstawki dla świeczki; Mietzel, 2000, s. 202). Sam Glucksberg podzielił uczestników eksperymentu na dwie grupy. Pierwsza z nich otrzymała komunikat, że zadanie wykonywane jest na czas, po to by ustalić normy, przeciętny czas jaki potrzebny jest ludziom do rozwiązania problemu. Drugiej grupie zaoferowano nagrody – zakomunikowano, że zadanie wykonywane jest na czas, a osoby które znajdą się w grupie 25 procent najszybciej rozwiązujących zadanie otrzymają pięć dolarów. Z kolei osoba, która będzie najszybsza ze wszystkich otrzyma dwadzieścia dolarów. Okazało się zatem, że grupa motywowana zewnętrznie poprzez nagrodę finansową (co jednocześnie tworzyło klimat rywalizacji pomiędzy badanymi) wypadła gorzej w porównaniu do grupy pierwszej, której nie motywowano zewnętrznie i tym samym nie stworzono badanym klimatu rywalizacji. Czas rozwiązania zadania Dunckera w drugiej grupie był przeciętnie o trzy i pół minuty dłuższy. Okazuje się tu, że zewnętrzne motywatory nie zawsze są efektywne. W tym przypadku spowodowały efekt przeciwny do zamierzonego. Jednak w kolejnym eksperymencie Glucksberga, w którym zmodyfikowano problem (pinezki znajdowały się poza pudełkiem) grupa motywowana zewnętrznie wypadła istotnie lepiej od pierwszej, wykonała zadanie szybciej. Różnicę wyników interpretuje się poprzez fakt, że nagroda skupia uwagę badanych, koncentruje ich myśli, co przydatne jest w zadaniach łatwych (w drugim eksperymencie ułatwienie polegało na tym, że łatwiej jest pokonać fiksację funkcjonalną pudełka i przekształcić jego funkcję w podstawkę, gdy w środku nic się nie znajduje). Jednak w pierwotnym problemie Dunckera rozwiązanie jest peryferyjne, a koncentracja na nagrodzie ogranicza możliwości kreatywnego myślenia (Pink, 2009).

Podobny rezultat nagradzania widoczny jest w wynikach kolejnych badań. Dan Ariely wraz ze współpracownikami (za: Pink, 2009) przeprowadził na grupie studentów eksperyment z wykorzystaniem trzech rodzajów gier: gry wymagające kreatywności, gry zręcznościowe, gry wymagające koncentracji. Badacze zaoferowali studentom za uzyskany w nich wynik nagrodę małą, przeciętną, bądź wysoką. Okazało się, że wielkość nagrody wyznaczała poziom wykonania, ale w zależności od rodzaju gry. W zakresie gier wymagających zręczności, im większa była nagroda, tym lepszy był wynik w grze. Natomiast w zakresie gier obejmujących elementarne zdolności poznawcze, większe nagrody prowadziły do gorszych wyników.

Wyniki powyżej przedstawionych badań można odnieść do funkcjonującego w psychologii motywacji prawa Yerkesa–Dodsona, które składa się z dwóch twierdzeń. Po pierwsze, wraz ze wzrostem pobudzenia efektywność wykonywania zadania do pewnego poziomu krytycznego wzrasta, po czym zaczyna spadać, aż do całkowitej dezorganizacji. Po drugie, poziom krytyczny jest niższy dla zadań trudnych, niż dla zadań łatwych (Łukaszewski, Doliński, 2006, s. 443). Zadania kognitywne były w przedstawionych badaniach trudniejsze i bardziej stymulujące, stąd dodatkowa zewnętrzna stymulacja w postaci nagród mogła prowadzić do pogorszenia jakości wykonania zadania.

Michael Sandel (2013) przytacza badania przeprowadzone w Dallas i Teksasie dotyczące wpływu nagród zewnętrznych na czytelnictwo książek wśród dzieci. W grupie eksperymentalnej ośmiolatkom zaoferowano dwa dolary za każdą przeczytaną książkę. Okazało się, że dzieci które otrzymywały pieniądze za każdą przeczytaną książkę, zaczęły czytać więcej książek w porównaniu z grupą dzieci, której nie zaoferowano takiej nagrody. Jednocześnie badacze zauważyli, że dzieci nagradzane finansowo czytały książki krótsze w porównaniu z książkami czytanyymi przez grupę dzieci nienagradzanych.

Należy zwrócić również uwagę na związki motywacji z oszukiwaniem. Wyniki badań Augustusa E. Jordana (2001) wskazują, że studenci, którzy na kursie oszukiwali charakteryzowali się wyższym poziomem motywacji zewnętrznej i niższym wewnętrzną w stosunku do przedmiotu akademickiego, w porównaniu z kursem, na którym nie oszukiwali. Ponadto ci, którzy na kursie nie oszukiwali cechowali się wyższym poziomem motywacji wewnętrznej i niższym zewnętrznej w porównaniu z tymi, którzy oszukiwali. Wyniki takie wskazują, że motywacja do nauki staje się istotnym czynnikiem wpływającym na skłonność uczniów do oszustw szkolnych. Dotychczasowe badania koncentrowały się jednak na związkach motywacji ze ściąganiem o charakterze sprawczym. Biorąc pod uwagę fakt, że pomoc w zdobyciu zawyżonej oceny również można traktować jako formę oszustwa, powstaje pytanie o to, czy istnieje związek pomiędzy motywacją do nauki oraz moralnością człowieka a skłonnością do pomagania w ściąganiu. Podłożem pomagania w ściąganiu mogą być również inne zmienne, na przykład prospołeczność, potrzeba afiliacji (w *Self Determination Theory* powiązana z motywacją) oraz potrzeba znaczenia.

1.2. Szkoła jako przestrzeń uczenia się zachowań pozanormatywnych

W rozdziale tym przedstawiono pojęcie dewiacji oraz funkcjonowanie uczniów w szkole w kontekście różnych teorii dewiacji. Szczególne miejsce poświęcono teorii neutralizacji. Zaprezentowano tu również problematykę percepcji zachowań rodziców, w kontekście stylów wychowania, a także percepcję zachowań nauczycieli i relacji interpersonalnych w klasie jako potencjalnych czynników sprzyjających ściąganiu.

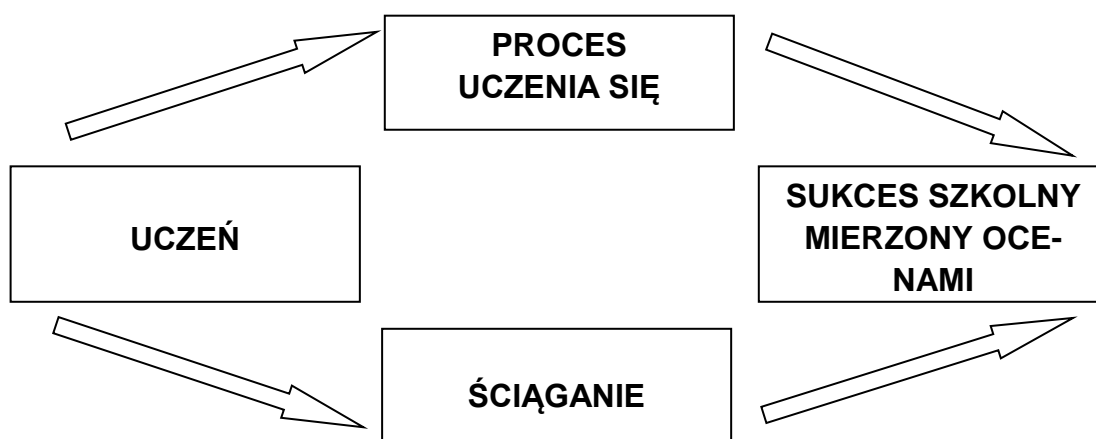
1.2.1. Pojęcie dewiacji

Według słownika wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych (Kopaliński, 1989) dewiacja to zboczenie z drogi lub odchylenie od właściwego kierunku. W nauce o patologiach społecznych termin ten jest różnie definiowany. W podejściu interakcjonistycznym podkreśla się, że zjawiska dewiacyjne nie występują jako byty obiektywne, a ich istnienie zależy od reakcji ludzi na określone zachowania oraz ich subiektywnej oceny, czyli kryterium potępienia (Pospiszyl, 2009).

Rozumienie osiągnięć, czy porażek szkolnych w kategoriach ocen, a nie rzeczywistości posiadanej wiedzy lub kompetencji, sprawia, że najważniejszym celem uczniów staje się zdobywanie dobrych ocen. Do sukcesu utożsamionego z oceną można dojść dwiema drogami (por. rysunek 1). Pierwsza z nich stanowi tę, która zgodna jest z założeniami systemu edukacji. Uczeń poprzez proces uczenia się dochodzi do sukcesu – zdobywa wiedzę, umiejętności i osiąga proporcjonalną do swoich postępów ocenę. W przypadku drugiej drogi osiągnięcie „sukcesu”² szkolnego w postaci dobrej oceny następuje z pominięciem procesu uczenia się. Stanowi to zgodnie z tytułem artykułu (Andrukowicz, 2003) „edukację na skrót”.

Jeśli uczeń nie będzie w stanie osiągnąć sukcesu szkolnego mierzonego systemem ocen w sposób legalny, zgodny z instytucjonalnymi środkami – ucząc się, zdobywając potrzebną wiedzę i kompetencje, poszukiwać może innych dróg realizacji „celu”. Dobrą ocenę może bowiem zdobyć przy pomocy różnych form ściągania, czy oszukiwania.

² Cudzysłowu użyto celowo dla podkreślenia paradoksu pomiaru sukcesów szkolnych.



Rysunek 1. Drogi osiągnięcia sukcesu szkolnego

Źródło: opracowanie własne.

Ściąganie można traktować jako formę adaptacji uczniów do środowiska, w którym przyszło im funkcjonować, a więc przede wszystkim środowiska instytucji szkolnej. Jeżeli jako cel edukacji przyjmuje się zdobycie wiedzy, umiejętności i kompetencji, a jako środek uczenie się, to z punktu widzenia teorii anomii Roberta Mertona (Siemieszko, 1993), ściąganie stanowi buntowniczy styl adaptacji. Ściągający uczeń bowiem odrzuca zinstytucjonalizowany środek osiągnięcia celu, czyli proces uczenia się (na przykład poprzez samodzielne odrabianie zadań domowych), wprowadzając w to miejsce własne sposoby (przykładowo spisywanie zadań domowych od kolegów, tuż przed lekcją). Jednocześnie uczeń ten odrzuca lub przynajmniej pomniejsza rolę zdobywania wiedzy czy umiejętności, a za podstawowy cel swego działania przyjmuje – zdobycie dobrej oceny lub uniknięcie otrzymania słabej oceny. Inną interpretacją będzie traktowanie ściągania jako innowacyjnego sposobu adaptacji. Jeśli przyjmiemy, że celem ucznia jest zdobywanie pozytywnych ocen, a środkiem proces uczenia się, to ściągający przyjmuje cel, lecz odrzuca akceptowane środki. Odnosząc proces edukacji szkolnej do pozostałych form adaptacji wyróżnionych przez R. Mertona można stwierdzić, że uczniowie, którzy realizują zinstytucjonalizowany cel w postaci wdrożenia wymaganej wiedzy, bądź dobrej oceny za pomocą zinstytucjonalizowanych środków – procesu uczenia charakteryzują się konformistycznym sposobem przystosowania. Z kolei rytualizm charakterystyczny będzie dla tych, którzy poświęcają czas oraz wkładają wysiłek w naukę - realizują zinstytucjonalizowany środek osiągnięcia celu, jednak celu tego – w postaci dobrej oceny nie osiągają. Rytualizm może powodować zniechęcenie do wkładania wysiłku w naukę i skutkować formą adaptacji w postaci wycofania, czyli rezygnacji zarówno z celów, jak i środków ich osiągnięcia.

Podchodząc do problematyki ściągania w szkole z perspektywy teorii zróżnicowanych powiązań Edwina W. Sutherlanda czynność tę należy traktować jako wyuczoną. Uczenie następuje w procesie komunikacji w szkolnym środowisku wychowawczym i obejmuje techniki ściągania, ukierunkowanie jego motywów i dążeń oraz racjonalizacji i postaw wobec niego. Ściąganie pojawia się wskutek nadwyżki definicji sprzyjających naruszeniu normy zdobywania pozytywnych ocen w drodze uczenia się, zetknięcia się z wzorcami zachowań, które ją łamią. Sutherland uważał, że cele osobiste, czy wartości ściągających nie różnią się od celów i wartości nieściągających. Zarówno przez jednych, jak i drugich ceniony jest sukces szkolny i pozytywne oceny. Osiągane są one jednak różnymi drogami.

1.2.2. Teoria neutralizacji Dawida Matzy i Greshama M. Sykes'a jako podłoże zjawiska ściągania

Teoria neutralizacji stanowi próbę wyjaśnienia przyczyn przestępczości. David Matza i Graham M. Sykes w swojej teorii etiologii przestępczości zanegowali istnienie podkultur dewiacyjnych, twierdząc, że w społeczeństwie, również w praworządnej jego części, funkcjonują dwa systemy wartości – system wartości konformistycznych, oficjalnych oraz system wartości podskórnych, nieoficjalnych. Drugi system wartości jest w dużej mierze dewiacyjny. Autorzy twierdzą, że przestępcy przejawiają poczucie winy. Oznacza to, że jednostki takie zinternalizowały istniejący w społeczeństwie porządek normatywny – znają go i aprobuja. Pod względem wyznawanych wartości nie różnią się one zatem od reszty społeczeństwa, Perspektywa taka analogiczna jest w podejściu Sutherlanda. W teorii neutralizacji tym, co ułatwia im złamanie zinternalizowanej normy bez poczucia lęku i wyrzutów sumienia są wykształcane przed popełnieniem czynu techniki neutralizacji (Siemiaszko, 1993, s. 184-188). Może tu zatem istnieć rozbieżność pomiędzy komponentami postaw (Mika, 1982): poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym. Techniki neutralizacji pozwalają na pozostanie wiernym określonej normie, przy jednoczesnym przejawianiu zachowania, które ją narusza. Ich funkcję stanowi osłabienie mocy obowiązywania normy, ale muszą one zostać wykształcone przed popełnieniem czynu, który staje się akceptowalny lub nawet konieczny w konkretnej sytuacji. Techniki neutralizacji pozwalają więc na zachowanie łamiące normy bez naruszenia obrazu własnej osoby jako konformistycznego członka społeczeństwa.

D. Matza i G. M. Sykes (Siemaszko, 1993, s. 184-202) wyróżnili pięć technik neutralizacji: zaprzeczanie winy, zaprzeczanie szkody, zaprzeczanie ofiary, potępienie potępiających, powołanie się na wyższe racje. Autorzy przyznają też, że katalog tych technik może być rozszerzany.

Pierwszą technikę neutralizacji stanowi *zaprzeczanie winy*, co odzwierciedla przekonanie, że czyny są spowodowane przez czynniki zewnętrzne, nad którymi jednostka nie jest w stanie zapanować (np. wpływ grupy lub wypadek). Na przykład kierowca jadący z nadmierną prędkością i powodujący wypadek samochodowy może tłumaczyć go warunkami atmosferycznymi, pomijając fakt, że przekroczył dozwoloną prędkość. Neguje się tu zarówno intencjonalność działania, jak i własny na nie wpływ.

Drugą technikę stanowi *zaprzeczanie szkody*, co egzemplifikuje sąd mówiący, że czyn w rzeczywistości nie jest szkodliwy: jest nielegalny, ale nie jest niemoralny. Przykładowo osoba pracująca w biurze i kradnąca stamtąd ryzę papieru może twierdzić, że nie szkodzi to nikomu, ponieważ w firmie papieru jest pod dostatkiem i na pewno go nie zabraknie. Jednostka zatem nie zaprzecza odpowiedzialności za swoje zachowanie, ale pomniejsza lub neguje jego szkodliwość (konsekwencje) dla ofiary. Minimalizacji ulega zatem dewiacyjność czynu, poprzez zaprzeczanie szkodzie. Uznanie zachowania za dewiacyjne wymaga bowiem spełnienia dwóch kryteriów: niezgodności z normą i szkodliwości.

Kolejną techniką jest *zaprzeczanie ofiary*, czyli zminimalizowanie jej roli lub zaprzeczenie jej istnienia. Technika ta zatem nie ma nic wspólnego z negowaniem własnej odpowiedzialności lub konsekwencji działania. Przykład może stanowić zniszczenie mienia publicznego (ofiara jest tu fizycznie nieobecna, impersonalna, abstrakcyjna), lub przekonanie, że homoseksualiści zasługują na wymierzenie im sprawiedliwości i ukaranie.

Czwartą techniką neutralizującą jest *potępienie potępiających*, w której następuje przeniesienie uwagi z własnego postępowania, na motywy i postępowanie tych, którzy je potępiają, w zasadzie na całe społeczeństwo. Ci drudzy sami stają się godni potępienia. Występuje tu przekonanie, że „inni także łamią normy”, „wszyscy to robią”, „nie ja jeden”. Z techniką tą może być związane przerzucenie uwagi na skorumpowanych pracowników służb ścigania czy sądownictwa, w związku z tym odbiera się im prawo do wydawania sądów. W związku z zaatakowaniem innych pomniejsza się subiektywnie

naganność własnego zachowania, a nawet czasem można uznać je za uprawomocnione, bo „wymierzone w zło”. Podobnie jak ściągający uczeń może potępiać nauczycieli, którzy uprawomocniają swoje zachowanie ich nierealistycznymi, nadmiernymi wymaganiami, jak również przekonaniem, że sami ściągali, zgodnie z powiedzeniem: „Zapomniał wół, jak cielęciem był”.

Ostatnią technikę stanowi *powoływanie się na wyższe racje*, czyli postrzeganie sytuacji takiej, w której występuje konflikt wartości lub norm (pomiędzy tą, którą zamierza się naruszyć i tą, którą chce się chronić), co powoduje konieczność wyboru „mniejszego zła”. Przykładowo włamując się do apteki i kradnąc leki w celu polepszenia stanu zdrowia.

Techniki neutralizacji pozwalając na redefiniowanie sytuacji, w której znajduje się jednostka pełnią funkcję rozhamowującą, a także motywują do naruszania akceptowanych przez jednostkę norm. Teoria neutralizacji tłumaczy dewiację konformistów. Jednak jej autorom zarzuca się, że nie uwzględnili jednostek, które świadomie zrywają z konformistycznym systemem wartości i kierują się w swym postępowaniu alternatywnym systemem wartości. Brakuje tu zatem wyraźnej granicy pomiędzy postępowaniem związanym z neutralizacją normy a działaniem nonkonformistycznym (Siemaszko, 1993, s. 184 - 202).

1.2.3. Percepcja zachowań rodziców i nauczycieli

Jednostka należąca do klasy pozostaje równocześnie w relacji z osobami wobec tej grupy zewnętrznymi, jak nauczyciele czy rodzina. Osoby te również tworzyć będą społeczny kontekst dla kształtowanej osobowości jednostki. W badaniach Lyn Taylor, Marka Pogrebina i Mary Dodge (2002), w trakcie przeprowadzonych wywiadów respondentów przyznawali, że odczuwają presję tak ze strony nauczycieli, rodziców, jak i rówieśników. Aleza S. Greene i Leonard Saxe (1992) podają, że uczniowie najczęściej obarczają rodziców oraz nauczycieli winą za ściąganie, ponieważ odczuwają z ich strony presję związaną ze spełnieniem oczekiwań co do wyników w nauce.

Każdą rodzinę charakteryzuje określony styl wychowania, który decydować będzie o ilości i jakości oddziaływań na dziecko, ich sposobach i metodach. Style wychowania w rodzinie można odnieść również do stylów kierowania klasą. Najczęściej opi-

sywane w literaturze i najlepiej poznane style wychowania to styl autokratyczny oraz styl demokratyczny, w mniejszym stopniu liberalny. Styl autokratyczny (autorytarny) ma charakter konserwatywny i oparty na autorytecie przemocy, przeważa w rodzinach patriarchalnych. Od dziecka wymagane jest bezwzględne podporządkowanie i posłuszeństwo wobec poleceń i nakazów rodziców, które nie wymagają uzasadnienia. Dziecko zna swoje prawa i obowiązki, a środki wychowawcze stosowane są konsekwentnie i nieodwołalnie (Przetacznik – Gierowska, Włodarski, 1994, s. 129-130). Ponadto, w rodzinie o autokratycznym stylu wychowania dobrze wypełniane przez każdego obowiązki są ważniejsze od troski o zaspokajanie potrzeb i relacje interpersonalne. Rodzice sądzą, że okazywanie dzieciom uczuć psuje je, a sukcesy dziecka traktują jako rzecz oczywistą, uważając, że chwalenie i podkreślanie postępów jest w wychowaniu szkodliwe. Z drugiej strony wychwytyują i krytykują każdy błąd dziecka, a w wychowaniu najważniejszą rolę odgrywa kara. Dodatkowo rodzice kontrolują relacje pozarodzinne swoich dzieci (Ryś, 2001, s. 17). Wychowawcy przejmują tu zatem odpowiedzialność za wszystkie zachowania podopiecznych nieustannie ich kontrolując poprzez wykorzystanie metod behawioralnych. Nieodzownym elementem tego stylu są również wszelkie nakazy i zakazy (Łobocki, 2005). Andrzej Janowski (2002, s. 79) zachowania wychowawcy kierującego swych uczniów autokratycznie charakteryzuje w następujący sposób:

- *samodzielne podejmowanie decyzji o wszystkich sprawach dotyczących grupy;*
- *niewłączanie uczniów w planowanie działań, nieakceptowanie ewentualnych projektów i pomysłów zgłaszanych przez uczniów;*
- *niepokazywanie dalszych perspektyw – informowanie o kroku, jaki uczniowie mają uczynić tylko tuż przed działaniami;*
- *wydawanie poleceń wymagających natychmiastowego wykonania i całkowitego posłuszeństwa, nieprzewidywanie wyjątków;*
- *niedopuszczanie do dyskusji;*
- *bycie tylko rozkazodawcą, obserwatorem, kontrolerem – niewłączanie się w prace wykonywane przez uczniów.*

Podstawową cechą stylu demokratycznego w wychowaniu jest dopuszczenie dziecka do współdziałania z rodzicami i pełnego uczestnictwa w życiu rodziny poprzez wspólne omawianie spraw codziennych, dyskusję, wymianę poglądów, uczestnictwo dziecka w planowaniu i organizacji czasu wolnego i rozrywki. Dziecko ma prawo do

wypowiedzenia własnego zdania i współuczestnictwa w podejmowaniu decyzji. Uczy się liczyć ze zdaniem innych i ich interesami oraz współdziałać z innymi, ale również jego zdanie i interesy są tu uwzględniane. Metody wychowawcze są luźne, obowiązki i zadania dziecka nie są mu narzucane, ale samo je dobrowolnie przyjęło, co wynika z własnej chęci lub z wyjaśnienia mu sensu i konieczności ich podjęcia. Z tego powodu chce jak najlepiej wykonywać to, co do niego należy i co samo zaakceptowało. Ważniejsza niż kara, nagana i surowa represja staje się tu metoda perswazji i argumentacji (Przetacznik–Gierowska, Włodarski, 1994, s. 130-131). W stylu demokratycznym panuje wzajemne zaufanie, sympatia i życzliwość, a także poszanowanie praw i uczuć każdego członka rodziny, co związane jest z troską o rozwój wszystkich osób w rodzinie (Ryś, 2001, s. 17) oraz umożliwia wspólne i samodzielne podejmowanie decyzji, wdrażanie w życie własnych pomysłów i aktywności. Nauczyciele i wychowawcy demokratyczni (Łobocki, 2005, s. 154-155; Janowski, 2002, s. 79):

- *nawiązują z wychowankami serdeczne i przyjacielskie kontakty, co sprzyja zmniejszeniu się motywacji lękowej oraz formalnej kontroli;*
- *odwołują się do inicjatywy i pomysłowości podopiecznych oraz liczą się z ich zamierzeniami i wspólnie podjętymi decyzjami;*
- *udzielają gruntownych informacji, zwłaszcza na interesujące wychowanków tematy oraz umożliwiają przedyskutowanie różnych stanowisk a także problemów;*
- *występują w roli równorzędnych członków kierowanej przez nich grupy;*
- *pełnią wobec wychowanków rolę inicjatorów, animatorów, doradców;*
- *wskazują uczniom sposób postępowania nie wymagając, aby koniecznie tak czynili;*
- *wymieniają poglądy z uczniami;*
- *ośmielają uczniów do wyrażania własnych opinii;*
- *zachęcają uczniów do podejmowania decyzji;*
- *włączają się do działań podejmowanych przez zespół nie dominując;*
- *włączają uczniów do oceniania i kontroli pracy wykonywanej w zespole.*

Kierowanie demokratyczne wspiera autonomię wychowanków, czyli umiejętność podjęcia odpowiedzialności za swoje sprawy. W przypadku ucznia będzie to podejmowanie działania w sytuacjach, w których jest on odpowiedzialny za wszystkie decyzje dotyczące jego uczenia się i ich skutki (Holec, 1980 za: Michońska–Stadnik,

1996, s.16). Podejście autonomiczne w edukacji to takie, w którym wychowawca włącza uczniów w podejmowanie inicjatyw w określaniu potrzeb w uczeniu się, ustalaniu celów, planowaniu ćwiczeń i technik uczenia się, wyborze miejsca i czasu nauki, podejmowaniu działań ochotniczych, poza ustalonymi przez nauczyciela, traktuje nauczyciela jako doradcę i przewodnika, a nie wyłącznie jako instruktora (Boud, 1988 za: Michońska-Stadnik, 1996).

Mniej poznanym stylem wychowania jest styl liberalny. Polega on na całkowitym pozostawieniu dzieci i niewtrącaniu się w ich sprawy oraz pozbawieniu kontroli. Stwarza on możliwości nieskępowanej aktywności i spontaniczności dziecka, a interwencja występuje w wyjątkowych wypadkach. Nie ma tu stawiania wymagań i odwoływania się do autorytetu, a zainteresowanie sprawami dziecka pojawia się wtedy, gdy ono samo tego żąda. Styl ten może przyjmować dwie formy: styl liberalny kochający i niekochający (Ryś, 2001, s. 18).

Stwierdzono wyższość demokratycznego stylu wychowania nad autokratycznym, bowiem podopieczni kierowani demokratycznie darzą większą sympatią swojego wychowawcę i identyfikują się z nim, podejmują odpowiedzialność za wykonywanie zadań wykonują je nawet w sytuacji braku kontroli zewnętrznej, są bardziej kreatywni w osiąganiu celów oraz poszukują sposobów przezwycięzania powstających barier, nie obciążając winą za ich powstanie jednej tylko osoby. Z kolei wychowankowie kierowani autokratycznie mają niechętny stosunek do wychowawcy, co utrudnia znalezienie drogi porozumienia, mają mniej entuzjastyczne podejście do wykonania narzucanych im zadań, co może powodować rozdrażnienie, czasem prowadzące do agresji lub obojętności i niechęci do współpracy z innymi. Również styl liberalny może mieć swe negatywne konsekwencje w postaci: zawyżonego poczucia własnej wartości dziecka, egoizmu, trudności w podejmowaniu trwałego wysiłku i współpracy (Łobocki, 2005).

Teoria samookreślenia podkreśla rolę społecznego kontekstu, który może sprzyjać lub osłabiać motywację wewnętrzną w tym motywację do nauki. Zdaniem autorów proces internalizacji oraz procesy motywacyjne funkcjonują optymalnie, gdy potrzeba autonomii dziecka jest zaspokajana przez rodziców i nauczycieli (Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991). Poniżej opisane wyniki badań sugerują, że ważniejsze od badania stylów wychowania stają się percepcja zachowań w wymiarze kontroli oraz autonomii i wsparcia.

Motywacja do nauki czy skłonność do ściągania są wynikiem wpływu tak środowiska szkolnego, jak i doświadczeń życia domowego. Wendy Grolnick (i in., 1991) oraz Robert Vallerand (i in., 1997) wskazują, że im bardziej rodzice spostrzegani są jako dający autonomię i wsparcie, tym bardziej charakterystyki ich dzieci zbliżone są do profilu motywacji wewnętrznej i odwrotnie – im bardziej rodzice spostrzegani byli jako kontrolujący, tym bardziej charakterystyki dzieci oddalały się od profilu tego rodzaju motywacji.

Badania wskazują, że jakość zewnętrznej nagrody wpływa na motywację wewnętrzną. Pozytywne informacje zwrotne zwiększają ją, podczas gdy wypłaty pieniężne, groźby i negatywne zwroty wpływają na jej pomniejszenie (Deci, Cascio, 1972). Istnieje zatem różnica w działaniu nagród o charakterze informacyjnym oraz sterującym. Badania Edwarda Deciego, Johna Nezleka oraz Louise Sheinman (1981 za: Łukaszeski, Doliński, 2006, s. 461) wskazują, że badani, których nauczyciele zorientowani byli na kontrolowanie ich, wykazywali niższy poziom motywacji wewnętrznej oraz niższą samoocenę w porównaniu z tymi, których nauczyciele zorientowani byli na podtrzymywanie autonomii uczniów. Autorzy sugerują, że jest to spowodowane odmiennym sposobem nagradzania przez nauczycieli – ci pierwsi stosowali nagrody w sposób sterujący, ci drudzy w sposób informacyjny. Wskazują ponadto, że badani spostrzegają nauczycieli zorientowanych na autonomię uczniów jako osoby wyzwalające u nich osobistą odpowiedzialność i wewnętrzną kontrolę w stopniu wyższym niż nauczyciele zorientowani na kontrolę.

Jeżeli zatem zachowania rodziców i nauczycieli wpływają na motywację do nauki, a motywacja ta pozostaje w związku ze skłonnością do ściągania, to zachowania te wpływać powinny również na wybór sposobu zdobycia oceny poprzez uczenie się lub „drogę na skróty”. Hipoteza taka pozostaje ponadto w pośrednim związku z wynikami dwóch eksperymentów przeprowadzonych przez Kathleen D. Vohs i Jonathana W. Schoolera (2008). W pierwszym z nich uczestnicy czytali tekst, który zachęcał do wiary w determinizm lub tekst neutralny. Ekspozycja na tekst zawierający deterministyczny przekaz powodowała wzrost częstości oszukiwania w zadaniu, w którym uczestnicy mogli biernie pozwolić, by zepsuty program komputerowy ujawnił im odpowiedzi na problemy matematyczne, które miały być przez nich rozwiązane samodzielnie. Dodatkowo, wzrost skłonności do oszukiwania był mediowany przez spadek wiary w wolną wolę człowieka. Z kolei w eksperymencie drugim, uczestnicy którzy czytali tekst za-

wierający twierdzenia deterministyczne oszukiwali, wypłacając sobie więcej pieniędzy za poprawne wykonanie zadań poznawczych, podczas gdy uczestnicy czytający tekst tak neutralny, jak i wzmacniający wiarę w wolną wolę człowieka, nie oszukiwali. Autorzy wnioskuje, że wiara w determinizm i zaprzeczanie wolnej woli wpływa na zmniejszenie poczucia własnego sprawstwa i może prowadzić do uzasadnienia zachowań nieetycznych, tym samym torując im drogę do uzewnętrznienia się.

Jeżeli zatem zachowania rodziców i nauczycieli, które wzmacniają autonomię ucznia i dają mu wsparcie, uznamy za takie, które dają jednostce możliwość wiary we własne sprawstwo i zwiększają wiarę w wolną wolę człowieka, to jednocześnie można wysunąć przypuszczenie, że będzie to stanowiło bufor w stosunku do zachowań nieetycznych – oszukiwania i ściągania.

Badacze problematyki motywacji i edukacji, w zgodzie z literaturą dotyczącą stylów wychowywania i postaw wychowawczych, najczęściej koncentrują się na dwóch wymiarach zachowań rodziców i nauczycieli: zachowaniach podtrzymujących autonomię dziecka oraz zachowaniach kontrolujących (taki podział zachowań rodziców i nauczycieli przyjęto również w niniejszej pracy). Zachowania te są różnie operacjonalizowane. W zakresie podtrzymywania autonomii dziecka wymienia się takie zachowania, które: dostarczają uzasadnienia i wyjaśnienia dla pożądanego zachowania dziecka, opierają się na rozpoznaniu i zrozumieniu uczuć dziecka oraz jego punktu widzenia, a nie na bezwzględnym posłuszeństwie, dają możliwość wyboru i zachęcają do inicjowania działań i podtrzymywania podejmowanych aktywności, a nie narzucają bezwzględnie planów opiekuna. W zakresie zachowań kontrolujących – związanych z wywieraniem presji, a więc ograniczających autonomię dziecka – wskazuje się na kontrolę psychologiczną i behawioralną. Kontrola psychologiczna rozumiana jest jako wchodzenie przez opiekunów w psychiczny świat dziecka celem wywołania zmiany w jego sposobie myślenia, odczuwania czy zachowania. Opierać się może ona na wywieraniu presji na dziecku poprzez wzbudzanie poczucia winy, unieważnienie uczuć do dziecka czy wycofanie miłości. Kontrola behawioralna odnosi się do stawiania jasno określonych wymogów i monitorowania ich realizacji przez dziecko, bezwzględny egzekwowanie zasad i ograniczeń (Joussemet, Landry, Koestner, 2008, s.195). Zachowania podtrzymujące autonomię i wspierające przystają do demokratycznego stylu wychowania, zaś kontrolujące odpowiadają stylowi autorytarnemu.

1.2.4. Percepcja relacji w klasie

Klasa szkolna jest odrębnym wobec innych zbiorem jednostek, które wchodzą ze sobą w bezpośrednie interakcje, posiadają wspólny cel, normy zachowania, a także strukturę oraz spójność (Mika, 1982). Można mówić o klasie jako zbiorze tworzącym małą grupę społeczną, ponieważ jednostki wchodzące w skład klasy wzajemnie na siebie oddziałują wchodząc między sobą w różnego rodzaju bezpośrednie interakcje. Zgodnie ze stworzoną przez Ludwiga von Bertalanffy'ego (1984) teorią systemów, przestrzeń życiowa człowieka, a więc i przestrzeń klasy szkolnej, stanowi układ składający się ze zbioru oddziałujących wzajemnie na siebie elementów, przy czym oddziaływanie to ma charakter nieliniowy, a cyrkularny, czyli opiera się na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Każdy system, a więc i klasa szkolna charakteryzuje się: **dynamizmem** (ciągłymi przekształceniami, wynikającymi z wchodzenia przez poszczególne elementy systemu w różne interakcje, zarówno z elementami klasy, tworząc tym samym podsystemy, jak i z elementami systemów zewnętrznych), **zróżnicowaniem** (oznaczającym liczbę wytworzonych w klasie podsystemów, które można traktować jako podgrupy klasowe, np. paczki koleżeńskie), **organizacją** (czyli strukturą wyodrębnioną pod względem pełnionych przez poszczególne podsystemy, czy podgrupy w klasie znaczenia i funkcje, jakie pełnią one dla regulacji systemu) oraz **zdolnością do homeostazy**, czyli mechanizmami samoregulacyjnymi, dostosowującymi jego wewnętrzne właściwości do zachodzących zmian (Grzesiuk, Jakubowska, 2005).

Struktura klasy tworzona jest przez układ zajmowanych przez poszczególnych członków grupy pozycji, które są ze sobą powiązane w zależności od funkcji jaką jednostka pełni w grupie, stopnia sympatii lub antypatii, osiągnięć w nauce, uzdolnień. Z reguły typowa struktura klasy szkolnej ma charakter hierarchiczny, co oznacza że można mówić o wysokich i niskich pozycjach zajmowanych przez uczniów (Łobocki, 2005). Można również mówić o innych strukturach takich jak na przykład para, trójkąt, łańcuch (Sztumski, 2005). W zależności od kryterium przyporządkowania poszczególnym osobom odpowiadających im pozycji mówi się najczęściej o trzech strukturach klasy: strukturze władzy, strukturze socjometrycznej oraz komunikacyjnej. W pierwszej, pozycje są przyporządkowane uczniom ze względu na pełnione przez nich funkcje w klasie, w strukturze socjometrycznej ze względu na sympatię i popularność, a w

strukturze komunikacyjnej ze względu na przepływ informacji w grupie, czy ilość otrzymywanych i przekazywanych informacji (Mika, 1982).

W życiu klasy można mówić o strukturze formalnej, wyznaczonej przez przyznawanie uczniom różnego rodzaju funkcji (np. w samorządzie klasowym, czy funkcji dyżurnych) oraz strukturze nieformalnej wynikającej z naturalnych, niezależnych od formalnych przepisów czy norm życia szkolnego procesów interakcyjnych w klasie. Najczęściej uczniowie niemający możliwości zaspokojenia swoich potrzeb w obrębie struktury formalnej, szukać będą ich zaspokojenia w nieformalnym życiu klasy. Pozycja jaką zajmuje uczeń w strukturze klasy zależy między innymi od możliwości wywierania wpływu na innych, umiejętności interpersonalnych i otrzymywanej sympatii, podporządkowania się normom, uzdolnień, wyglądu fizycznego (Łobocki, 2005).

W wyniku bezpośrednich interakcji pomiędzy jednostkami w grupie wypracowywane są niepisane normy, odzwierciedlające poglądy członków grupy na temat pożądanego przez nich sposobu postępowania i regulujące ich zachowania w różnych sytuacjach. Normy te mogą dotyczyć wykonywania zadań oraz postaw i przekonań, regulować interakcje w sposób zapobiegający konfliktom, zewnętrznych zachowań służących ułatwieniu identyfikacji jednostki z grupą, takich jak na przykład sposób ubierania się (Janowski, 2002, s.59).

Istotna z punktu widzenia dynamiki grupowej jest również spoistość klasy. Oznacza ona integrację jej członków i wewnątrzgrupową więź, z której wynika poczucie przynależności do tej grupy. Emocjonalne przywiązanie do grupy związane jest ze wzajemnym okazywaniem sobie serdeczności, atrakcyjnością grupy, orientacją na osiągnięcie wspólnych celów, stawianiem w obronie klasy, kiedy sytuacja tego wymaga, wspólnym planowaniem, zbieżnością interesów i motywów, opowiadaniem się za podobnymi normami, odpornością na sytuacje konfliktowe i ponoszeniem współodpowiedzialności za to, co dzieje się w grupie, wielością więzi łączących uczestników grupy, co związane jest z zaspokajaniem różnego typu potrzeb w ramach zespołu (Łobocki, 2005; Janowski, 2002). Wskaźnikami spójności grupy są zatem podobne postawy jej członków, uznawanie podobnych norm, wzorów zachowań i wspólne działanie (Szacka, 2008).

Strukturę klasy często definiuje się w literaturze jako zmienną relacyjną, a więc taką, w której cele klasowe określają społeczną współzależność uczniów, czyli łączącą

cele rówieśników względem siebie (Roseth, Johnson, Johnson, 2008, s. 224), wpływając na ich zachowanie. Ze względu na istotną rolę klasowego kontekstu społecznego w zakresie transmisji celów wpływających tak na indywidualną motywację ucznia, jak i na jego skłonność do oszukiwania, w niniejszej pracy uwzględniono percepcję relacji interpersonalnych w klasie. Wykorzystano tu ich podział na: relacje oparte na współpracy i wsparciu oraz rywalizacji. Podział ten przyjęto na podstawie teorii społecznej współzależności (*Social Interdependence Theory*; Johnson, Johnson, 2005) oraz teorii realizowanych celów (*Achievement Goal Theory*; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, Thrash, 2002).

Korzenie teorii współzależności leżą w psychologii Gestalt oraz teorii pola. Teoria społecznej współzależności została formalnie skonceptualizowana przez Mortona Deutscha (1949 za: Johnson, Johnson, 2005, s. 77-82), który wyróżnił dwa rodzaje współzależności: pozytywną i negatywną oraz brak współzależności. Współzależność pozytywna istnieje wtedy, gdy zachodzi pozytywna korelacja pomiędzy realizowaniem swoich celów przez jednostki: ludzie spostrzegają, że mogą osiągnąć swoje cele, jeżeli inne osoby, z którymi są powiązani również osiągną swoje cele. Z kolei współzależność negatywna ma miejsce wtedy, gdy korelacja pomiędzy realizowaniem celów przez jednostki jest negatywna (ludzie spostrzegają, że mogą osiągnąć swoje cele wtedy, gdy jednostki z nimi powiązane ich nie osiągną). Brak współzależności ma miejsce wtedy, gdy realizacja celów jednostki następuje niezależnie od realizacji celów innych ludzi.

Teoria realizowanych celów (*Achievement Goal Theory*) tłumaczy motywację uczniów, koncentrując się na potrzebach i celach związanych z osiągnięciami szkolnymi, zachowaniach i przekonaniach na temat natury kompetencji. Badacze koncentrują się głównie na dwóch celach: rozwijaniu kompetencji (orientacja na mistrzostwo; *mastery goal orientation*) oraz demonstrowaniu kompetencji (demonstrowanie wyników; *performance goal orientation*). W zakresie drugiego celu rozróżnia się ponadto dążenie do demonstrowania kompetencji (*performance approach*) oraz unikanie demonstrowania niekompetencji (*performance avoidance*) (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, Thrash, 2002). Uczniowie, którzy koncentrują się na celach kompetencyjnych, przyswajają wiedzę i umiejętności, których nauczaniu mają służyć dane czynności. Skupiają się zatem na ich wyćwiczeniu. Rekonstruują wiedzę, używając własnych sformułowań i łącząc ją z wcześniej nabytymi informacjami. Z kolei uczniowie, którzy większą wagę przykładają do celów związanych z demonstrowaniem kompetencji, są bardziej skłonni

do traktowania różnego typu zadań „wykonawczo”. Koncentrują się na samoocenie oraz opinii na temat własnej osoby ze strony otoczenia społecznego. Sięgają raczej po płytsze strategie konstruowania wiedzy (uczenie się pamięciowe, zgadywanie, wielkokrotne czytanie tekstu bez jego głębszego przetworzenia), które mogą być mało efektywne, również ze względu na lęk przed porażką i inne negatywne emocje. Osoby takie mogą również uciekać się do odpowiedzi na chybił trafił lub do oszukiwania (Brophy, 2007, s. 39 - 40).

Relacje w klasie oparte na rywalizacji ujęto tutaj jako dążenie jednostek do uzyskania najlepszego wyniku, najlepszej oceny (demonstracja kompetencji). Wynik taki może być tylko jeden, a więc istnieje tutaj negatywna współzależność pomiędzy jednostkami.

Relacje zespołu klasowego związane ze współpracą i wsparciem oparto na braku społecznej współzależności oraz współzależności pozytywnej. Osoby tworzące zespół klasowy będą tutaj spostrzegać uzyskaną przez siebie ocenę, jako wskaźnik poziomu opanowania przez siebie materiału czy umiejętności. Realizowana jest tu potrzeba rozwijania kompetencji związana z orientacją na mistrzostwo. Przyjmuje się, że poziom przyswojenia treści nauczania przez jednostkę jest niezależny od poziomu przyswojenia ich przez pozostałe jednostki. Taka percepcja sytuacji stwarza możliwości wspólnego działania (np. wspólnej nauki, wspólnego rozwiązywania problemów) i pomocy innym (np. pomoc słabszym). Z kolei współzależność pozytywna może przejawiać się w zakresie wspólnego osiągania celów w odniesieniu do różnych przedmiotów szkolnych. Przyjmując założenie, że jedni uczniowie będą lepiej radzili sobie w zakresie określonych dziedzin, z którymi drudzy mogą mieć problemy, ci pierwsi z kolei mogą gorzej radzić sobie z przedmiotami, w zakresie których pozostali radzą sobie doskonale. Współzależność pozytywna może przejawiać się w zasadzie: „ja pomogę tobie w tym, a ty mnie w czym innym”, co sprzyjać będzie wspólnej nauce, wymianie informacji, wzajemnej pomocy w zrozumieniu materiału i rozwiązywaniu problemów, a także wzajemnej pomocy na sprawdzianach.

Struktura klasy i bezpośrednie interakcje pomiędzy uczniami wpłyną będą na spontaniczne formy współpracy i wsparcia oraz współzawodnictwo. „Synonimem” rywalizacji może być sam fakt posiadania dobrych ocen, a często wymienianymi oznakami takich relacji jest walka o oceny, lepsze stopnie, samodzielna praca. Z kolei „syno-

nimem” współpracy jest udzielanie pomocy w postaci dawania do odpisywania zadań domowych lub klasówek, pomoc uczniom słabszym, podpowiadanie, wspólne przygotowywanie się do klasówek. Nasilenie rywalizacji i współpracy w poszczególnych klasach może być bardzo różne i różnie percypowane zarówno przez uczniów jak i nauczycieli (Karolczak–Biernacka, 1987). Niektórzy autorzy uważają, iż angażowanie się uczniów we współzawodnictwo nie oznacza braku kooperacji i odwrotnie, angażowanie się w kooperację niekoniecznie musi wiązać się z całkowitym brakiem współzawodnictwa (Crow, Crow, 1963 za: Karolczak-Biernacka, 1987, s. 103).

Spontaniczna rywalizacja, a także współpraca i wsparcie, wynikać mogą z kilku przyczyn. Po pierwsze, w nauczaniu zbiorowym nie można uniknąć braku odczuwania rywalizacji. Po drugie, rywalizacji sprzyjać mogą wysokie kompetencje jednostek będących uczestnikami grupy. Po trzecie, spontaniczne rywalizowanie wywoływane jest przez system ocen i procedurę sprawdzianów. Po czwarte, współzawodnictwo może wynikać także z indywidualnych potrzeb uczniów (np. wyróżnienia, bezpieczeństwa, potwierdzenia się, przyjemności). Z drugiej strony nauczanie zbiorowe sprzyja „wymianie usług” pomiędzy uczestnikami grupy. Relacje współpracy łatwiej wywiązują się w sytuacjach, w których nie kładzie się dużego nacisku na indywidualny wysiłek. Ponadto, przyczyną dążenia do współpracy z innymi może być niski poziom kompetencji ucznia lub jego niska samoocena. Dodatkowo, współpracy sprzyjać będzie taka praca wychowawcza, która powoduje brak zawiści oraz wzajemną życzliwość, a także ogólną atmosferę pracy i realizacji zadań. Podobnie jak rywalizacja, dążenie do współpracy wynikać może także z realizacji indywidualnych potrzeb (np. afiliacji, przyjemności, przynależności i bezpieczeństwa) uczniów (Karolczak–Biernacka, 1987).

W badaniach przeprowadzonych przez Barbarę Karolczak–Biernacką (1987) dotyczących preferencji wyborów pracy indywidualnej lub zespołowej oraz ich motywów, potwierdzono, że szeroko rozumiane kategorie uzasadnień wyboru rodzaju pracy występujące najczęściej, to chęć sprawdzenia się, rozumiane jako liczenie na własną aktywność i własny wysiłek oraz przyjmowanie postawy sprawcy, człowieka aktywnego dla wyborów sprawdzianów indywidualnych. Z kolei dla wyborów pracy zespołowej: upatrywanie w niej pomocy i ułatwień oraz szeroko rozumiane pielęgnowanie dobrego klimatu interpersonalnego.

W percepcji uczniów rywalizacja jest formą relacji, która w porównaniu ze współpracą bardziej zmusza do wysiłku, umożliwia pokazanie własnych możliwości, wymaga większych kompetencji, jednocześnie wytwarzając większą liczbę zagrożeń, skutkuje większą rzetelnością w wykonywaniu zadań, bardziej sprzyja rozwijaniu własnych umiejętności, w większym stopniu uczy dostrzegania wysiłku innych, jest bardziej atrakcyjna i daje się łatwiej zorganizować. Ci sami uczniowie spostrzegają współpracę jako formę pozwalającą osiągać lepsze wyniki, stwarzającą lepsze warunki równych wymagań i obowiązków. Ponadto, w opinii uczniów współpraca powinna być bardziej rozpowszechniona, stwarza ona bowiem więcej przyjemności i cieszy się większym uznaniem społecznym, a młodzież uczestniczy w niej chętniej i bardziej jej potrzebuje. We współpracy, zdaniem uczniów, łatwiej symulować wysiłek i być „leniwym”, ale stwarza ona większe możliwości do zawierania przyjaźni (Karolczak–Biernacka, 1987). Zdaniem autorki, wypowiedzi uczniów świadczą o tym, że współzawodnictwo bardziej umożliwia pokazanie własnych możliwości, ale nie pozwala osiągać lepszych wyników, niż współpraca. Ponadto, cechy przypisywane rywalizacji oscylują wokół problematyki sprawniejszej i trudniejszej realizacji zadania z różnych perspektyw, podczas gdy cechy przypisywane współpracy odnoszą się do emocji, kontaktów interpersonalnych, preferencji społecznych i małego rygoryzmu w stosunku do zachowań zadaniowych.

Percepcja klasy jako systemu, w którym relacje polegają na rywalizacji, może działać na uczniów motywująco. Jednakże przesadna rywalizacja prowadzi do „wyścigu szczurów” i działania w oparciu o makiawelistyczną zasadę „celu uświęcającego środki”, tym bardziej, że oceny wystawiane przez nauczycieli są przeważnie ocenami relatywnymi w stosunku do tego, jak prezentują się pozostali uczniowie. Społeczna rywalizacja wydaje się być wzmacniana jednoczesnym ignorowaniem przez nauczycieli indywidualnych postępów uczniów.

Zmienne związane z kontrolą społeczną ze strony klasy, a więc nastawienie klasy na rywalizację o oceny w celu demonstrowania indywidualnych kompetencji może prowadzić uczniów do ich nieuczciwego zdobywania. Avinash C. Singhal (1982) podaje, że 68% spośród 364 studentów przyznało, że to właśnie taka rywalizacja stanowi jeden z głównych powodów ściągania.

Ponadto, w literaturze wskazuje się istotną rolę relacji pomiędzy motywacją uczniów a klimatem klasy, czy strukturą celów klasy (Bong, 2005; Tatar, 2010). Motywacja uczniów jest bowiem wynikiem szeroko pojętej społecznej i psychologicznej atmosfery, w której funkcjonują. Wyniki badań wskazują na to, że percepcja klasy nastawionej na cele wewnętrzne związane z samodoskonaleniem pozostaje w pozytywnym związku z motywacją wewnętrzną ucznia. Z kolei percepcja klasy nastawionej na auto-prezentację związana jest z osobistą motywacją zewnętrzną (Lyke, Young, 2006).

W badaniach nad problematyką oszustw szkolnych uwzględniono makiawelizm, który był pozytywnie związany z ich akceptowalnością (Bloodgood, Turnley, Mudrack, 2010). Należy zauważyć, że makiawelizm z kolei związany jest pozytywnie z lękiem zarówno jako stanem, jak i cechą (Nigro, Galli, 1985). W procesie podejmowania decyzji o ściąganiu bardzo istotną rolę stanowi chęć uniknięcia społecznych konsekwencji porażki (Shelton, Hill, 1969), co można wiązać z lękiem przed oceną ze strony innych oraz lękiem przed byciem gorszym od innych. Większa wrażliwość na ocenę społeczną związana jest pozytywnie z nieuczciwością szkolną (Wowra, 2007). Stąd odwołując się do ściągania jako ryzyka, można stwierdzić, że jest ono ryzykiem bardziej etycznym niż społecznym, gdyż można przypuszczać, że wartości społeczne (uznanie, prestiż) stają się tu raczej zyskiem wynikającym ze ściągania niż tym, co człowiek stawia na szali (por. Studenski, 2004).

Oprócz lęku, osobowość makiawelistów związana jest również z zazdrością odczuwaną wobec otoczenia społecznego, jak i z przypisywaniem współpracownikom odczuwania zazdrości wobec siebie (Vecchio, 2005). Robert Vecchio wiązał to z wyższą skłonnością makiawelistów do dokonywania porównań społecznych, którą można odnieść do sytuacji rywalizacji i porównań wyników w nauce mierzonych ocenami szkolnymi.

O roli rywalizacji i porównań społecznych w procesie uczenia się świadczyć mogą wyniki eksperymentu przeprowadzonego przez Wiliama Lewina oraz Jacka Lewina (1973 za: Pilch, 2008). Badani, niezależnie od tego czy w eksperymentalnym teście różnicowania znaczenia słów odnieśli sukces czy porażkę, bardziej preferowali otrzymanie ocen w formie umożliwiającej porównanie własnego wyniku z wynikiem innych osób, niż z własnym, poprzednim wynikiem. Autorzy interpretują ten rezultat jako skutek rywalizacyjnej natury amerykańskiego systemu edukacji. Ponadto, makia-

weliści wyrażali o wiele niższą tendencję do porównania kolejnych dwóch własnych wyników testu, w porównaniu z tendencją do porównania własnej oceny z ocenami innych osób. Autorzy konkludują, że osoby o osobowości makiawelicznej – ze skłonnością do rywalizacji i manipulacji, a więc takie, które częściej oszukują – będą bardziej skoncentrowani na własnym wizerunku (autoprezentacja) w porównaniu z innymi, niż na rzeczywistej poprawie swoich własnych wyników (kierować się będą motywacją zewnętrzną).

1.3. Ściąganie jako przejaw „patologii szkoły”

W niniejszym rozdziale zaprezentowano pojęcie ściągania i jego analizę teoretyczną wraz z podaniem źródeł oraz motywów uzasadniających zjawisko. Przedstawiono również ściąganie w kontekście ryzyka i ryzykowania oraz w odniesieniu do rozwoju moralnego człowieka.

1.3.1. Ściąganie w szkole – analiza teoretyczna

Ściąganie najogólniej można rozumieć jako próbę zdobycia lepszej oceny lub uniknięcia uzyskania oceny negatywnej za pomocą środków odmiennych niż te, które narzuca szkoła, z pominięciem procesu uczenia się. Osiągany w ten sposób cel – dobra ocena, nie jest jednak odzwierciedleniem rzeczywistej wiedzy czy kompetencji. Stanowi ona etykietkę, nieprzystającą do jakości „produktu”. Tego rodzaju „podróbki” stanowią o braku realizacji przypisywanej szkole funkcji dydaktycznej, przy jednoczesnym kształceniu u uczniów zachowań nieetycznych (w wyniku ich powtarzania), które z czasem ulegają normalizacji i generalizacji (ukryty program; Kobierski, 2006).

Ściąganie jako zdobywanie ocen za pomocą środków innych niż te, które narzuca szkoła, można rozumieć nie tylko jako spisywanie odpowiedzi ze ściąg czy od kolegów, ale również jako spisywanie zadań domowych, ściąganie prac z Internetu, czy korzystanie ze streszczeń zamiast czytania pełnych tekstów lektur szkolnych.

Krzysztof Kruszko (2011) przytacza określenia ściągania istniejące w slangu, takie jak: „zżynanie”, „zapuszczanie żurawia”, „zapuszczenie łabędzia”, „xerowanie”, „podkładanie gotowców”. Zdaniem Janusza Gęsickiego (Murzyn, Cibor, Michałowski, 2000, s.49 za: Kobierski 2006, s. 86) istnieją cztery rodzaje ściąg: pełne – encyklopedyczne, hasłowe, porządkujące oraz ściągi z obszaru niewiedzy. Ponadto, ściąganie może przyjąć formę indywidualną, partnerską i grupową.

W Polsce ściąganie *sensu stricto* nie jest przestępstwem, nie stanowi wykroczenia przeciw prawu i nie jest uwzględniane w regulaminach. Nauczyciele mówią, że „w regulaminie nie pisze się o rzeczach oczywistych”, jednak jak pokazują wyniki badań większość nauczycieli tylko grozi, że będzie wyciągać konsekwencje wobec ściągających, a istnieją i tacy, którzy akceptują ściąganie, a nawet poprawiają błędy i podpo-

wiadają uczniom na sprawdzianach. Można powiedzieć, że ściąganie jest „cool”, nie tylko z punktu widzenia uczniów, ale również nauczycieli (Kobierski, 2006, s. 228-259). Z kolei w Stanach Zjednoczonych i innych krajach Europy Zachodniej za ściąganie wyrzuca się ze szkoły i normą jest donoszenie na kolegów, którzy korzystają ze ściągawek. Zaś w Chinach studentom za ściąganie na egzaminie grozi siedem lat więzienia (Informacja podana przez PAP za chińską agencją Xinhua za: Lisiecka, 2006, s. 32). Ceni się tam samodzielnie zdobytą wiedzę i umiejętność jej wykorzystania, a nie „umiejętność” oszukiwania innych i samego siebie. Nie powinien zatem dziwić przykład zdarzenia, wskazującego na kulturowe różnice w mentalności: *„Polka od pół roku ucząca się w Ameryce, pisze sprawdzian z matematyki. Dziwnym trafem matematyka idzie jej znakomicie, choć w Polsce miała z nią problemy. Teraz widzi, że problemy ma siedzący przed nią Mike. Pochyla się więc i szepce: Mike, to trzeba tak i tak liczyć. Na to Mike szepcem odpowiada: Ale ja tego nie umiem! Nasza Polka nie rezygnuje: No właśnie, więc posłuchaj: trzeba.... A Mike swoje: Ale ja tego nie umiem wyliczyć. Po kolejnych próbach pomocy dziewczyna w końcu zrezygnowała”* (Stróżyński, 2006, s. 20).

Gdyby traktować ściąganie jako przestępstwo (por. Kobierski, 2006, s.72-74), to w myśl art.18 § 2 kodeksu karnego („Odpowiada za podżeganie ten, kto chcąc aby inna osoba dokonała czynu zabronionego, nakłania ją do tego”) zachowanie Polki przedstawione w powyższym zdarzeniu można by traktować jako podżeganie.

Zgodnie z treścią art. 18 kodeksu karnego istnieją jeszcze dwie inne formy popełnienia przestępstw: sprawstwo (art. 18 § 1: „Odpowiada za sprawstwo ten, kto wykonuje czyn zabroniony sam albo wspólnie i w porozumieniu z inną osobą, ale także ten, kto kieruje wykonaniem czynu zabronionego przez inną osobę lub wykorzystując uzależnienie innej osoby od siebie, poleca jej wykonanie takiego czynu”) i pomocnictwo (art. 18 § 3: „Odpowiada za pomocnictwo, kto w zamiarze, aby inna osoba dokonała czynu zabronionego, swoim zachowaniem ułatwia jego popełnienie, w szczególności dostarczając narzędzia, środka przewozu, udzielając rady, informacji, odpowiada za pomocnictwo także ten, kto wbrew pewnemu obowiązkowi nie dopuszczając do popełnienia czynu zabronionego swoim zachowaniem ułatwia innej osobie jego popełnienie”). Za ściąganie odpowiedzialną można uznać również osobę, która służy pomocą, informacją, podpowiedzią lub w jakikolwiek inny sposób ułatwia ściąganie innym (na przykład pożyczając koledze zeszyt w trakcie przerwy, by ten mógł odpisać zadanie

domowe). Za pomocnictwo w ściąganiu można uznać także zachowanie nauczyciela, który w trakcie sprawdzianu czyta gazetę, wychodzi z klasy, chcąc tym samym umożliwić swoim uczniom korzystanie z materiałów, z których w jego obecności korzystać nie wolno (por. Śliwerski, Kobierski, 2006).

W związku z powyższym w ramach zjawiska ściągania wśród uczniów w niniejszej pracy wyróżniono dwa jego rodzaje (ze względu na kryterium celu jakim jest ocena własna lub ocena innej osoby): *ściąganie sprawcze*, czyli zachowanie którego celem jest zawyżenie własnej oceny w stosunku do rzeczywiście posiadanej wiedzy lub umiejętności oraz *ściąganie pomocnicze*, polegające na udzieleniu pomocy rówieśnikowi w zawyżeniu jego oceny w stosunku do rzeczywiście posiadanych przez niego umiejętności lub wiedzy i kompetencji.

1.3.2. Źródła i motywacja do ściągania

Ściąganie jako zawyżenie oceny swojej lub kolegi traktuje się tu jako wykorzystywanie różnego typu źródeł informacji, odmiennych od tych, które są wynikiem ich nabywania w procesie uczenia się. Źródła te można traktować jako „niedozwoloną” pomoc, która może przyjmować różne formy – od małych karteczek lub innych przedmiotów w otoczeniu, w tym zeszytów, książek a nawet narzędzi elektronicznych z zapisanymi informacjami, poprzez korzystanie z różnych form pomocy, których źródłem są informacje posiadane przez inne osoby – uzyskanie potrzebnych wiadomości w formie ustnej od kolegi czy koleżanki lub przez zerkanie do wiadomości zapisanych na ich kartce, a także wymianę informacji między sobą (por. Kobierski, 2006).

Wielu uczących się, którzy ściągają pomocniczo („dają ściegać”, spisać, podpowiadają lub pomagają kolegom w inny niedozwolony sposób) uważa to za nienaganne, gdyż sami nie odnoszą ze swego zachowania żadnych korzyści (Sutton, Huba, 1995, s. 30 za: Gromkowska–Melosik, 2007, s. 20). W zakresie tego rodzaju ściągania, należy zwrócić również uwagę na istotną rolę czynników kulturowych i społecznych. W warunkach polskich wydaje się, że uczeń, który nie pomaga innym często jest traktowany przez rówieśników jako egoista, a konsekwencją tego może być odtrącenie przez grupę.

Skłonność do pomagania uzależniona jest od siły zaabsorbowania sobą i innym człowiekiem. Postuluje się dwa rodzaje motywacji leżące u podstaw pomocniczości.

Motywację endocentryczną (skierowaną do wewnątrz), czyli tendencję do pomagania po to, by polepszyć swoje samopoczucie oraz motywację egzocentryczną (skierowaną na zewnątrz), czyli tendencję do pomagania po to, by polepszyć samopoczucie innych osób poprzez zaspokojenie ich potrzeb (Wojciszke, 2002).

Uczeń, który oszukuje w szkole może mieć ku temu różne powody. W literaturze przytacza się grupy motywów oszukiwania (Gromkowska – Melosik, 2007, s. 13 – 14). Pierwszą z nich jest orientacja na brak kłopotów i osiągnięcia (na przykład obawa przed niezaliczeniem przedmiotu, chęć otrzymania lepszej oceny i związanych z nią gratyfikacji), związana z presją wywieraną przez rodziców i nauczycieli na uczniów na współzawodnictwo i osiągnięcie dobrych ocen. Ściąganie jest tu traktowane przez uczniów jako metoda postępowania stanowiąca racjonalną odpowiedź na wymagania sytuacji. Druga grupa motywów wynika z okoliczności zewnętrznych. Są nimi między innymi niska jakość nauczania, nierealne wymagania i niejasne zasady. Trzecia grupa motywów ściągania wynika z obiektywnej niemożności nauczenia się spowodowanej między innymi brakiem czasu czy chorobą. Do czwartej grupy motywów należą czynniki tkwiące w jednostce takie jak lenistwo czy niechęć do nauki, niechęć do uczęszczania na zajęcia. Piąta grupa motywów to chęć współpracy z innymi osobami polegająca na chęci bycia pomocnym kolegom i lojalności wobec nich. Szósta grupa motywów związana jest brakiem konsekwencji oszukiwania, małą dolegliwością kar, tym że niewielki odsetek oszukujących zostaje na tym przyłapanych.

W literaturze przedstawia się również motywy sprzyjające rezygnacji uczniów z oszustwa szkolnego. Pierwsza grupa motywów związana jest z wewnętrznymi przekonaniem, że ściąganie jest złe, pomniejsza osiągnięty sukces lub czyni go bezsensownym. Druga grupa motywów to czynniki zewnętrzne, które powstrzymują przed oszustwem, związane z ryzykiem przyłapania i jego konsekwencjami (Sutton, Huba, 1995, s. 26 za: Gromkowska–Melosik, 2007, s. 18 -19).

Krzysztof Kruszko (2011) podaje uzasadnienia dla tego rodzaju czynności, wśród których wymienia: dużą ilość materiału do opanowania, zbyt małą ilość czasu na naukę, zbyt trudny materiał, lenistwo lub brak zdolności, brak zainteresowania problematyką, brak użyteczności określonej wiedzy w życiu, nadmierne wymagania nauczyciela, chęć odniesienia sukcesu, próbę uniknięcia porażki.

1.3.3. Ujęcie ściągnięcia w kategoriach ryzyka i ryzykowania

Ryzyko uznawane jest jako pewne niebezpieczeństwo czy niepewność i jako takie stanowi atrybut środowiska, w którym żyje człowiek. Termin *risicare* stosowany był w starożytności przez kupców i żeglarzy, którzy rozumieli przez nie żeglowanie w pobliżu skał, z koniecznością ich ominięcia, a więc narażanie się na niebezpieczeństwo, przy jednoczesnym zachowaniu wiary w uniknięcie kolizji. Z czasem termin ten zaczął być wykorzystywany w różnorodnych dziedzinach działalności człowieka, pierwotnie w obszarze ubezpieczeń, później zaś szerzej, w ekonomii, medycynie, psychologii, czy prawie, gdzie wykorzystywano go do określenia możliwej straty oraz zachowań i sytuacji, których te mogą być konsekwencją (Studenski, 2004, s. 15-16).

Najogólniej można stwierdzić, że ryzyko stanowi reprezentację sytuacji (a zatem rozumiane jest w kategoriach subiektywnych, jako wynik percepcji i przetwarzania informacji), w której istnieje zagrożenie, czyli obiektywnie istniejący w danej sytuacji czynnik mający zdolność wywoływania niepożądanych efektów (Ratajczak, 1991). Zachowaniem ryzykownym można natomiast nazwać każde zachowanie, które wiąże się z zaangażowaniem się w sytuację ryzyka, a więc taką, w której istnieje zagrożenie.

Ryszard Studenski (2004, s. 27-28) wyróżnia cztery rodzaje ryzyka w zależności od jakości potencjalnej straty (zagrożenia). Wtedy, gdy potencjalną stratę stanowiąc będą pieniądze lub zasoby na nie przeliczane można mówić o **ryzyku finansowym**. O **ryzyku fizycznym** stanowiąc będzie potencjalna utrata zdrowia lub życia, czy też narażenie się na ból i chorobę. Kolejnym rodzajem ryzyka jest **ryzyko społeczne** wyznaczone przez sytuacje, w których człowiek naraża się na ostracyzm, utratę dobrej opinii, wiarygodności, prestiżu, czy też naraża na uszczerbek relacje interpersonalne. W końcu, jeśli jednostka naraża się na spadek samooceny, poczucie winy, czy dyskomfort wynikający z konfliktu wewnętrznego mówić można o **ryzyku etycznym**.

O ściągnięciu można mówić jako o zachowaniu ryzykownym, gdyż zaangażowanie się w nie naraża jednostkę na zagrożenie stratą. Potencjalna strata wiąże się tu ze wszelkimi konsekwencjami takiego zachowania, zarówno zewnętrznymi (np. sankcje społeczne), jak i wewnętrznymi (poczucie winy, dyskomfort).

Podjęcie ryzyka wiąże się jednak nie tylko z potencjalną stratą. Tym, co motywuje do jego podjęcia jest potencjalna nagroda, a więc zysk wynikający z narażenia

się na stratę. Ryzyko stanowi zatem dla człowieka **sytuację decyzyjną**, swoisty konflikt wartości, w którym człowiek dąży do maksymalizacji zysków i jednocześnie pragnie uniknąć straty.

Ściąganie, zgodnie z teorią konfliktów Kurta Lewina (Doliński, Łukaszewski, 2006, s. 488-489), można traktować jako konflikt dążenie – unikanie, a więc konflikt pomiędzy dążeniem do zdania egzaminu, sprawdzianu, uzyskania oceny pozytywnej, spełnienia oczekiwań swoich lub otoczenia społecznego i jednocześnie unikania straty związanej ze wszelkimi konsekwencjami przyłapania na ściąganiu.

Należy zauważyć, że w każdej sytuacji ryzyka mamy do czynienia z potencjalnymi korzyściami i stratami różniącymi się nie tylko obiektywną ich wielkością, ale także jakością. Dlatego też w każdej sytuacji należy uwzględnić **aksjologiczną ocenę** jakości zysków i strat, która może wpływać na percepcję ich wielkości. Stawiając bowiem na szali wartość wyżej cenioną, człowiek ocenia sytuację jako bardziej ryzykowną niż wtedy, gdy zagrożone jest dobro zajmujące niższą pozycję w jego hierarchii wartości (Spendel, 2004).

Ryzyko ma charakter subiektywnej oceny sytuacji. Stąd pomimo pierwotnych ściśle obiektywnych badań nad ryzykiem, w oparciu o rachunek prawdopodobieństwa i ilościową kalkulację zysków i strat, z uwzględnieniem cech sytuacji (*podejście sytuacyjne*), naukowcy nie byli w stanie w pełni wyjaśnić, dlaczego jedni ludzie podejmują ryzyko i decydują się na możliwość poniesienia straty, a inni w tej samej sytuacji unikają ryzyka i wycofują się z niej. W celu wyjaśnienia tego problemu zainteresowanie badaczy skierowało się do wnętrza jednostki (*podejście osobowościowe*). Ponownie, samo tylko podejście osobowościowe, głównie ze względu na różnice międzysytuacyjne w decyzjach o podejmowaniu ryzyka, nie dało pełnej odpowiedzi na pytania dotyczące przyczyn narażania się ludzi na ponoszenie strat. Ostatecznie ważny okazał się być kompromis pomiędzy stanowiskiem sytuacyjnym oraz osobowościowym, w którym zakłada się interakcję (*podejście interakcyjne*) czynników tak wewnętrznych, jak i zewnętrznych (Goszczyńska, 1997). Decyzje o podejmowaniu lub też wycofaniu się z ryzyka, decyzje o ściąganiu zależą zatem zarówno od charakterystyk osobowościowych jednostki, jak i czynników tkwiących w sytuacji.

1.3.4. Rozwój moralny jako wyznacznik skłonności do ściągania

Osobowość człowieka można najogólniej określić jako system postaw, a więc ustosunkowań poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych jednostki do siebie samej, otaczającego ją świata i ludzi. Kształtuje się ona w toku rozwoju człowieka, w interakcjach społecznych. Częścią tak rozumianej osobowości staje się moralność, czyli „system przekonań, wartości i podstawowych ocen dotyczących słuszności lub niesłuszności ludzkich zachowań” (Gerrig, Zimbardo, 2011, s. 345). Ocena słuszności zachowań towarzyszy człowiekowi nieustannie, bez niej niemożliwe staje się niezaburzone funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie. Otoczenie społeczne wymaga bowiem od jednostki podporządkowania się ogólnie akceptowanemu systemowi norm i zasad. To podporządkowanie następuje stopniowo w rozwoju człowieka, jego socjalizacji poprzez mechanizmy naśladownictwa, identyfikacji i internalizacji norm. Posiada ono dwa poziomy – poznawczy (rozumowanie, oceny moralne) i behawioralny (działanie moralne).

Jedną z koncepcji rozwoju moralnego jest koncepcja Lawrence’a Kohlberga (Birch, Malim, 2002, s. 90-95), który rozszerzył poznawcze podejście Jeana Piageta do tej problematyki, wyróżniające **stadium moralności heteronomicznej**, w którym ważne są materialne konsekwencje czynu, a nie jego intencje, oraz **stadium relatywizmu moralnego**, w którym reguły ustanawiane są i utrzymywane dzięki negocjacji i umowie członków społeczności i opierają się zarówno na konsekwencjach materialnych czynu, jak i jego intencjach. Lawrence Kohlberg zaproponował trzy stadia rozwoju moralnego (przedkonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne). W każdym z nich z kolei wyróżnił dwa etapy.

Na **poziomie przedkonwencjonalnym** (do około 12 roku życia) dziecko w rozumowaniu moralnym kieruje się zasadą egoizmu i instrumentalizmu. Stadium pierwsze – **egoizm** – opiera się na karze i posłuszeństwie, a więc na podporządkowaniu się regułom, które wpływają na skutki jej naruszenia – potencjalna kara. Człowiek znajdujący się na tym poziomie rozwoju przestrzega normy z lęku przed karą. W stadium drugim - **instrumentalnego relatywizmu** – słuszność działania wyznaczana jest poprzez możliwość zaspokojenia własnych potrzeb, uzyskania nagród lub jakichkolwiek korzyści. Istnieje tu świadomość względności reguł, jednostka zaspakaja przede wszystkim własne potrzeby, a dobro innych uwzględniane jest jedynie „przy okazji” realizacji własnych interesów.

Na drugim poziomie, **konwencjonalnym** (13 – 16 rok życia) jednostka w sądach moralnych kieruje się **konformizmem**, a więc adaptacją swoich zachowań do oczekiwań otoczenia społecznego i ich realizacją. Wyróżnione trzecie stadium rozwoju moralnego, orientacja dobrego chłopca / dziewczyny, charakteryzuje się ceniением standardów oczekiwanych przez innych ludzi, czyli ma tu miejsce uwzględnianie ich punktu widzenia, co związane jest z dążeniem do uzyskania aprobaty społecznej. W kolejnym, czwartym stadium (**orientacja na prawo i porządek**) jednostka z szacunku do autorytetu nadaje mu prawo do ustalania i utrzymywania ładu, który będzie przez nią przestrzegany celem uniknięcia krytyki ze strony owego autorytetu i wynikającego z niej poczucia winy.

Fundamentem poziomu **postkonwencjonalnego** (powyżej 16 roku życia) są akceptowane przez autonomiczną jednostkę zasady moralne i ideały. Wyróżnione tu stadium piąte, czyli **orientacja umowy społecznej** to etap, w którym jednostka postrzega moralność jako społeczną konwencję i uznaje wartości, które wynikają z woli i służą większości społecznej. **Orientacja uniwersalnych zasad sumienia** to ostatnie stadium, czyli najwyższy etap rozwoju moralnego, w którym o słuszności postępowania decyduje jego zgodność z własnym sumieniem. Osoby na tym poziomie rozwoju kierują się autonomią moralną i postępują kongruentnie do wybranych przez siebie zasad etycznych niezależnie od sytuacji.

Jeżeli moralność rozumiana jest jako część osobowości, to integracja akceptowanych społecznie norm, a więc i realizowanych w nich wartości jest wyrazem zdrowej, dojrzałej osobowości, a moralność jako ocena słuszności postępowania odnosi się zarówno do działań jednostki, jak i jej otoczenia.

Najogólniejszą normą etyczną jest stworzony przez Immanuela Kanta (Tatarkiewicz, 2003, s. 178) imperatyw kategoryczny: „Postępuj wedle takiej tylko zasady, co do której mógłbyś jednocześnie chcieć, aby stała się prawem powszechnym”. Nikt nie chciałby, żeby oszustwo stało się powszechne, bo nikt nie chce być okłamywany. Stąd niektórymi z zasad postępowania stać się powinny normy „nie oszukuj”, „nie kłam”, „nie ściągaj”. Ściąganie to naruszenie wszystkich wymienionych zasad (por. Kobierski, 2006), zatem kwestią zasadniczą staje się pytanie o to, co powoduje, że jednostka ściąga lub powstrzymuje się od tego. Na poziomie rozwoju przedkonwencjonalnego hamulcem będzie lęk przed przyłapaniem na ściąganiu i otrzymaniem negatywnej oceny, czy ja-

kiejkolwiek innej kary. Na poziomie konwencjonalnym hamulec stanowić będzie lęk przed utratą aprobaty społecznej. Zaś na poziomie postkonwencjonalnym ochroną przed ściągnięciem staje się własne sumienie, a zinternalizowanie i zintegrowanie normy „nie oszukuj” wysoko w obrębie hierarchii wartości pozwala na uczciwe postępowanie pomimo pojawiających się okoliczności, które sprzyjają oszustwu (pokusa). Zatem uczeń znajdujący się na tym poziomie rozwoju moralnego nie będzie ściągał pomimo okoliczności sprzyjających temu, by normę tę zneutralizować. Należy pamiętać jednak o tym, że ludzie w specyficznych warunkach zachowują się niezgodnie z osiągniętym poziomem rozwoju.

Emily LaBeff (za: Gromkowska–Melosik, 2007, s. 14) zwraca uwagę na pojawiającą się wśród niektórych jednostek „etykę sytuacyjną”, polegającą na tym, że to, co generalnie jest złe, może być właściwe i akceptowalne w specyficznych sytuacjach. Przejawem takiego podejścia są różnorodne strategie obronne na przykład „każdy na moim miejscu by tak zrobił”. Człowiek nieustannie doświadcza różnego rodzaju pokusy, ulegając (lub nie) chęci działania niezgodnego z normami czy standardami, wcześniejszymi planami i postanowieniami, chęć zrobienia czegoś, co jest niewskazane z różnych względów. Pokusa jest wyrazem napięć, wynikających ze sprzeczności i przeciwieństw, tkwiących w komponentach ludzkiej natury: biologicznym, psychologicznym i społecznym. Odwołując się do teorii psychodynamicznych, komponentom biologicznym odpowiadać będą struktury „id”, a więc nieświadome siły i popędy, komponentom społecznym struktury „superego”, czyli półświadomy system zakazów, nakazów i norm, z kolei komponentom psychologicznym odpowiada „ego”, czyli struktura świadoma, decydująca o tym w jakiej kolejności i w jakiej sytuacji popędy będą zaspokajane (Murzyn, Cibor, Michałowski, 2000). Zbyt silne hamowanie popędów „id”, przez „superego”, jak i całkowity brak ograniczeń dla „id” będą działały w sposób dezadaptacyjny. Dla zdrowego funkcjonowania człowieka ważne zatem będzie zachowanie „złotego środka” pomiędzy popędami a ich ograniczeniami, zakazami i nakazami.

Podsumowanie

Zjawisko ściągania w Polsce jest rozpowszechnione i stanowi zbanalizowany problem społeczny. Można przypuszczać, że stało się ono normą tak statystyczną, jak i społeczną – zarówno w zakresie oszukiwania w celu podwyższenia własnej oceny, jak i pomocy koledze w jej zawyżeniu. Jego rozmiary świadczą o porażce w realizacji podstawowych funkcji szkoły, tak dydaktycznej jak i wychowawczej i wynikają głównie stąd, iż edukacja nastawiona jest na przekazywanie suchej wiedzy i informacji, które to stają się podstawą weryfikacji i oceny stawianej uczniowi. Pomijane jest tu zatem kształtowanie różnego rodzaju umiejętności, a szkoła kojarzy się raczej z pamięciowym uczeniem się, często zbędnych informacji lub informacji, które można w każdej chwili odnaleźć w różnego typu źródłach, niż z kształtowaniem umiejętności życiowych lub umiejętności praktycznego zastosowania wiedzy. Nie dziwi więc fakt, iż uczniowie pomijają uczenie się informacji, które w ich ocenie nie są im przydatne, a ich weryfikację opierają na ściąganiu.

Niepisaną zasadą w szkole jest samodzielność pracy na sprawdzianie, stąd skłonność do ściągania można utożsamiać ze skłonnością do ryzyka, głównie etycznego. Zakłada się, że wysoki poziom rozwoju moralnego będzie prawdopodobnie czynnikiem zmniejszającym prawdopodobieństwo jego podjęcia. Przeciwnie zaś działać mogą tkwiące w sytuacji czynniki neutralizujące normy, w więc wszystkie te czynniki, które powodują u człowieka przyzwolenie na zachowanie sprzeczne z normą, usprawiedliwione sytuacją, w jakiej się znalazł.

Zachowanie człowieka stanowi wynik interakcji pomiędzy zmiennymi osobowościowymi oraz tkwiącymi w jego środowisku życia. Podstawowym środowiskiem życia ucznia jest środowisko rodzinne i szkolne. W niniejszej pracy uwzględniono percepcję zachowań rodziców i nauczycieli jako dających autonomię i wsparcie oraz kontrolujących, a także percepcję klasy jako współpracującej oraz rywalizującej. W zakresie czynników intrapsychicznych istotną staje się motywacja do nauki, która wyznaczać będzie kierunek działań jednostki i sposoby osiągnięcia sukcesów (mierzonych ocenami). Przedstawiono wyniki badań sugerujących, że motywacja zewnętrzna sprzyjać będzie nieuczciwości szkolnej, zaś wewnętrzna stanowić będzie czynnik chroniący. Ponadto wskazano, że motywacja pozostaje w istotnym związku z zachowaniami tak rodziców, nauczycieli, jak i relacjami klasowymi. Wyniki badań sugerują pośrednio również zwią-

związek percepcji zachowań rodziców i nauczycieli ze skłonnością do ściągania. Można zatem wysunąć przypuszczenie, że czynniki motywacyjne mediować będą związek pomiędzy percepcją zachowań rodziców i nauczycieli oraz percepcją relacji w klasie a ściąganiem.

2. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH

Niniejsza część pracy ma za zadanie przedstawienie koncepcji metodologicznej badań własnych wraz z przedstawieniem ich przedmiotu i celu oraz podstawowych założeń. Zaprezentowano tu pytania oraz hipotezy badawcze, z uwzględnieniem trzech zasadniczych części badań oraz odnoszące się do nich metody badań a także charakterystykę grupy poddanej badaniu. Zdefiniowano uwzględnione w projekcie zmienne wraz z ich operacjonalizacją i szczegółowym opisem. Ponadto przybliżono metody analizy statystycznej uzyskanych w badaniu danych.

2.1. Cel i przedmiot badań własnych – uzasadnienie podjęcia badań

Podjęcie w niniejszej pracy problematyki ściągania w szkole średniej wiąże się z obserwacją rozpowszechnienia tego zjawiska wśród uczniów i coraz większego przyzwolenia na oszukiwanie nie tylko wśród uczniów i nauczycieli, ale również w mediach. Niejednokrotnie jesteśmy obserwatorami tego, jak tzw. celebryci chwala się tym, w jaki sposób oszukiwali nie tylko podczas zwykłych sprawdzianów, ale również na maturze i innych egzaminach. Ściąganie i związany z nim spryt paradoksalnie staje się więc raczej powodem do dumy niż wstydu, pomimo powszechnie akceptowanej w społeczeństwie normy „nie oszukuj”.

Edukacja stanowi podstawę rozwoju społeczeństwa, kultury, cywilizacji. Stąd każde państwo jest odpowiedzialne za oświatę, edukację swoich obywateli. Kluczową instytucją edukacyjną jest szkoła. Ma ona kształtować podstawowe zdolności życiowe młodego człowieka (Rubacha, 2004). Oprócz kształcenia, podstawowymi celami systemu oświaty są również wychowanie i opieka (Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991), stąd system oświaty odpowiedzialny jest za rozwój intelektualny – zdobywanie wiedzy i umiejętności zgodnie z założeniami programowymi (ale również wykraczających poza te założenia odpowiednio do potrzeb uczniów zdolnych), a także rozwój w sferze moralnej i emocjonalnej.

Obserwowane coraz częściej różnego typu afery (dotyczące oszustw egzaminacyjnych, czy korupcji wśród nauczycieli), wpływają na obniżenie wiarygodności instytucji oświatowych i zaufania do pełnionych przez nie funkcji, tak dydaktycznych, jak i socjalizacyjnych. Ujawnione afery wydają się jednak być tylko wierzchołkiem góry lodowej

zjawisk związanych z „patologizacją”³ szkoły jako instytucji. Interesującym w tym względzie zjawiskiem staje się ściąganie.

Ściąganie ujęto w tej pracy jak nieuczciwość szkolną. Nie musi ono dotyczyć sytuacji egzaminu, sprawdzianu czy kartkówki, na których spisuje się odpowiedzi z przygotowanych ściąg, bądź odpisuje się je od rówieśników. Może odnosić się również do codzienności szkolnej, czyli odrabiania prac domowych, które niejednokrotnie są po prostu spisywane od kolegi tuż przed lekcją, bądź z portali internetowych dostarczających tzw. gotowców (na przykład wypracowań z języka polskiego). Innym rodzajem ściągania jest czytanie „bryków”, czy streszczeń zamiast pełnych tekstów lektur szkolnych.

Ważnym przyczynkiem dla podjęcia niniejszych badań – wskazywanym już wcześniej – był fakt, że ściąganie nie jest uważane w Polsce za problem społeczny, a raczej widoczne jest społeczne przyzwolenie na nie, bądź nawet jego spostrzeganie w kategoriach pozytywnych. W sondażu CBOS’u z 1997 tylko 28% spośród 1142 Polaków uznało ściąganie na maturze za oburzające, 52% zaś stwierdziło, że nie jest ono oburzające. Z kolei w badaniach Magdaleny Doliwa (2006) - 79,75% spośród 400 uczniów trzecich klas gimnazjum przyznało, że w przeciągu miesiąca poprzedzającego badanie przynajmniej raz korzystało ze ściąg podczas sprawdzianu, 91,75% przynajmniej raz spisywało odpowiedzi lub pytało o nie kolegów, zaś tylko 8% uczniów oceniło oszustwo szkolne jako postępowanie zdecydowanie naganne.

W Polsce zatem problem ściągania jest w szkole wszechobecny. Jak zaznaczono wcześniej, istnieją jednak pewne różnice kulturowe z nim związane, np. w Stanach Zjednoczonych i innych krajach Europy Zachodniej ściąganie jest surowo karane i społecznie potępiane, w Polsce zaś „przymyka się na nie oko”. Wskazuje się, że różnice te mogą wynikać z uwarunkowań historycznych: w Polsce oszustwa szkolne były czymś pozytywnym, jako próba walki z rusyfikacją czy germanizacją w okresie zaborów (Kobierski, 2006), a nawet zakłamywaniem historii. Hipotetycznie mogło to dać moralne przyzwolenie na tego typu zachowanie, które w konsekwencji spowodowało, że problem do tej pory był lekceważony i niedostrzegany. Wydaje się, że dzięki jego niewidoczności mógł się rozszerzać, a także mogło dojść do pewnego rodzaju przewarto-

³ Słowo patologizacja celowo umieszczono w cudzysłowie, ponieważ trudno mówić o patologii dla zjawisk, które mają znaczne poparcie społeczne.

ściowania zachowań. Oszustwo stało się obecnie powszechne, a więc „normalne”⁴. Czegoś normalnego z kolei nie potępia się, co w tym przypadku skutkuje tym, że nie potępia się zachowań nieetycznych, które dzięki temu mają szansę ugruntować się i generalizować. Może to mieć swoje konsekwencje w przyszłości w nieetycznym postępowaniu już nie tylko w sferze edukacyjnej, ale i w innych sferach życia.

Znaczenie mogą tu mieć także inne czynniki, które wcześniej podkreślano, gdyż oprócz aspektu związanego z rozwojem etycznym człowieka, należy zwrócić uwagę na to, że ściąganie jest wygodne nie tylko dla uczniów, ale również dla nauczycieli. Dla pierwszych stanowi bowiem swoistą „protezę pamięci”, dla drugich zaś pozytywna ocena ucznia, choć uzyskana w sposób nieuczciwy, stanowi wygodną „przykrywkę” dla nieefektywności ich działań zawodowych (por. Andrukowicz, 2003).

Podsumowując, problem ściągania zwrótnie „uderza” w system edukacji, który jak można przypuszczać, nie realizuje podstawowych celów jakimi są kształcenie i wychowanie. Wręcz przeciwnie, zgodnie z założeniami ukrytego programu (Jackson, 1968 za: Jankowski, 1995) – uczy oszustwa. Stąd, ważne staje się poszukiwanie odpowiedzi na pytania o przyczyny takiej sytuacji, o mechanizm ściągania i sięgania przez uczniów po niedozwoloną pomoc w postaci m.in. ściąg, czy generalnie oszustw szkolnych.

Celem niniejszej pracy jest eksploracja zjawiska ściągania oraz poszukiwanie jego predyktorów. Na gruncie polskim występuje deficyt publikacji związanych z tą tematyką, a te nieliczne, które są dostępne, rzadko odnoszą się do empirycznego poszukiwania predyktorów, czy mechanizmów zjawiska.

Eksploracja zjawiska ściągania obejmować będzie kilka aspektów: poznanie postaw i doświadczeń uczniów szkół ponadgimnazjalnych w zakresie ściągania oraz czynników, predyktorów i mediatorów tego zjawiska. Ponieważ postawy obejmują trzy komponenty: poznawczy, emocjonalny i behawioralny (Mika, 1982), stąd badania obejmować będą akceptację zjawiska ściągania w środowisku uczniów, jego rozpowszechnienie oraz opinie i deklaracje uczniów na jego temat (przedmiot, formy i sposoby ściągania, motywy, generowane uczucia i znaczenia, konsekwencje i reakcje nauczyciela, percypowane „ofiary”). Natomiast w zakresie poszukiwania predyktorów celem staje się określenie struktury (modelu) zależności pomiędzy:

⁴ Odwołując się do normy tak statystycznej, jak i społecznej

1) percypowanymi czynnikami tkwiącymi w jednostce (moralność), w obrębie instytucji szkolnej (percepcja zachowań nauczyciela, percepcja relacji w klasie, występowanie czynników neutralizujących normy, wielkość ryzyka przyłapania) oraz w obrębie rodziny (percepcja zachowań rodziców)

2) skłonnością uczniów do oszustw szkolnych (ściąganie sprawcze oraz pomocnicze).

Na podstawie wykrytych zależności możliwe będzie określenie działań ograniczających negatywne zjawiska służące odbudowie wizerunku polskiej szkoły, co stanowi podstawę sformułowania praktycznych rekomendacji związanych z eliminowaniem czynników normalizujących zjawisko ściągania.

2.2. Główne założenia teoretyczne badań własnych

W przeprowadzonych badaniach przyjęto trzy podstawowe założenia, które nierozdzielnie związane są z przyjętą metodologią. Założenia badań własnych przedstawiają się następująco:

1. Indywidualne zachowanie i przeżywanie człowieka jest wynikiem działania *sił pola* (teoria pola), czyli wszystkich aspektów sytuacji, sił psychicznych tkwiących w jednostce i działania całej przestrzeni życiowej (*life space*; Lewin, 1951 za: Bańka 2002, s. 78).
2. W analizie wpływu czynników zewnętrznych na zachowanie i motywację jednostki ważniejsza staje się ich percepcja przez jednostkę niż obiektywna ocena tych czynników (Popiel, Pragłowska, 2008).
3. Znajomość siebie, przy jednoczesnym określeniu sytuacji, stanowią dobry predyktor oszacowania prawdopodobieństwa zaangażowania się w określone zachowanie (por. Studenski, 2004) – normatywne lub pozanormatywne.

2.3. Problematyka badań – pytania i hipotezy badawcze

W niniejszej pracy przyjęto podejście diagnostyczno-weryfikacyjne, co wynika z tego, iż postawiono pytania badawcze dotyczące wartości zmiennych (pytania diagnostyczne), a także relacji pomiędzy nimi (pytania weryfikacyjne). W ramach pracy przy-

jęto następujący główny problem badawczy: **Jaki jest poziom rozpowszechnienia zjawiska ściągania w środowisku uczniów szkół ponadgimnazjalnych, ich opinie i deklaracje na temat tego zjawiska oraz jakie czynniki sytuacyjne i intrapsychiczne stanowią wyznaczniki „ściągania”?**

Na podstawie głównego problemu badawczego wysunięto następujące szczegółowe pytania badawcze oraz hipotezy:

Część pierwsza badań (diagnostyczna):

1. Jakie jest rozpowszechnienie zjawiska ściągania w deklaracjach uczniów szkół ponadgimnazjalnych?
2. Jakie są deklarowane przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych motywy ściągania?
3. Jakie czynniki powstrzymują uczniów od ściągania?
4. Jakie sposoby ściągania preferują uczniowie szkół ponadgimnazjalnych?
5. Kto jest „autorem” wykorzystywanych przez uczniów ściąg?
6. Jakie są pożądane przez uczniów reakcje nauczyciela na ściąganie?
7. Jakich konsekwencji doświadczyli uczniowie przyłapani na ściąganiu?
8. W jaki sposób – w percepcji uczniów – reaguje na ściąganie nauczyciel?
9. Kto, zdaniem uczniów, jest ofiarą ściągania?
10. Jakie uczucia towarzyszą uczniom po ściąganiu na sprawdzianie?
11. W jaki sposób zachowują się uczniowie w sytuacji próby ściągania od nich bez pytania o zgodę?
12. Jakie uczucia towarzyszą uczniom w sytuacji próby ściągania od nich bez pytania o zgodę?
13. Jaki jest poziom rozpowszechnienia pomagania innym na sprawdzianach?
14. Jakie są motywy pomocy kolegom na sprawdzianach?
15. Jakie są sposoby pomocy kolegom na sprawdzianie?
16. Jakie postawy prezentują uczniowie wobec donosicielstwa w zakresie „ściągania”?
17. Jaki jest behawioralny aspekt postawy uczniów wobec odrabiania zadań domowych?

18. Jaki jest behawioralny aspekt postawy uczniów wobec czytelnictwa pełnych tekstów lektur szkolnych?

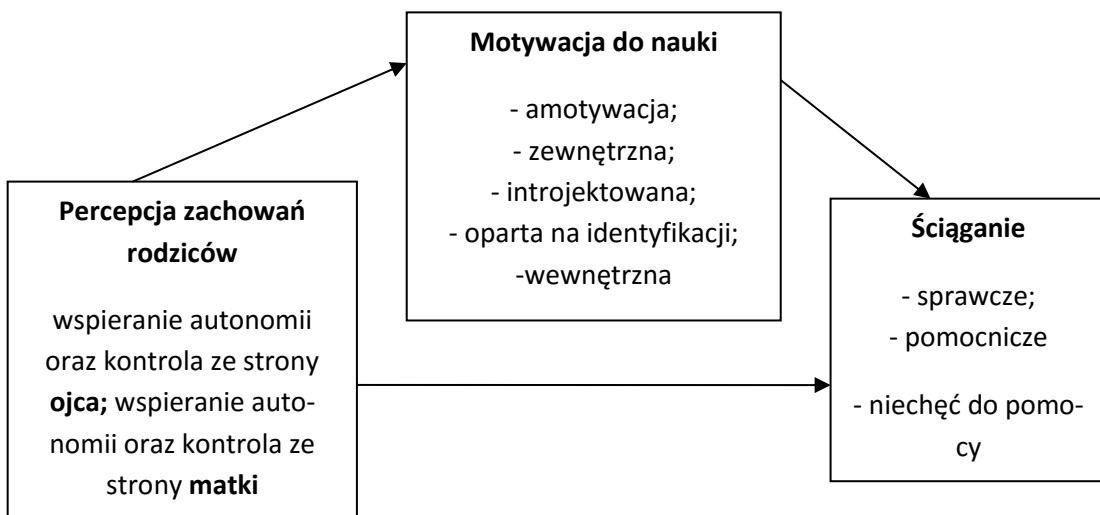
Część druga badań (weryfikacyjna):

1. Czy motywacja do nauki stanowi mediator pomiędzy percepcją zachowań rodziców a skłonnością do ściągania (rysunek 2)?

Hipoteza główna 1: Zakłada się, że motywacja do nauki stanowi mediator pomiędzy percepcją zachowań rodziców a skłonnością do ściągania.

Wynikają z tego również następujące hipotezy:

- a) Percepcja zachowań rodziców stanowi predyktor motywacji do nauki u uczniów.
- b) Percepcja zachowań rodziców stanowi predyktor skłonności do ściągania wśród uczniów.
- c) Motywacja do nauki stanowi u uczniów predyktor ich skłonności do ściągania.



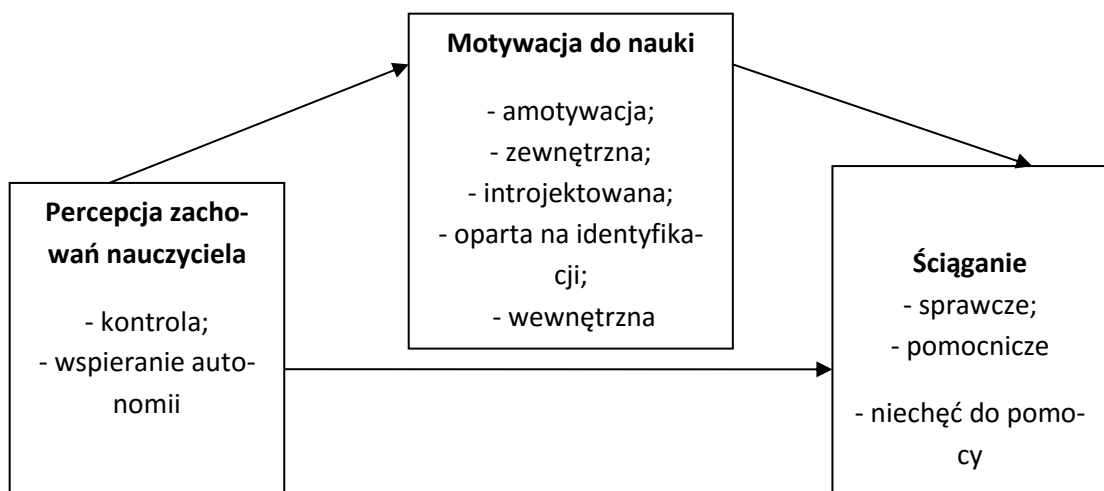
Rysunek 2. Hipoteza mediacyjnej roli motywacji w związku pomiędzy percepcją zachowań rodziców a ściąganiem

2. Czy motywacja do nauki stanowi mediator pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela a skłonnością do ściągania (rysunek 3)?

Hipoteza główna 2: Zakłada się, że motywacja do nauki stanowi mediator pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela a skłonnością do ściągania.

Wynikają z tego również następujące hipotezy:

- Percepcja zachowań nauczyciela stanowi predyktor motywacji do nauki u uczniów.
- Percepcja zachowań nauczyciela stanowi predyktor skłonności do ściągania wśród uczniów.
- Motywacja do nauki stanowi u uczniów predyktor ich skłonności do ściągania.



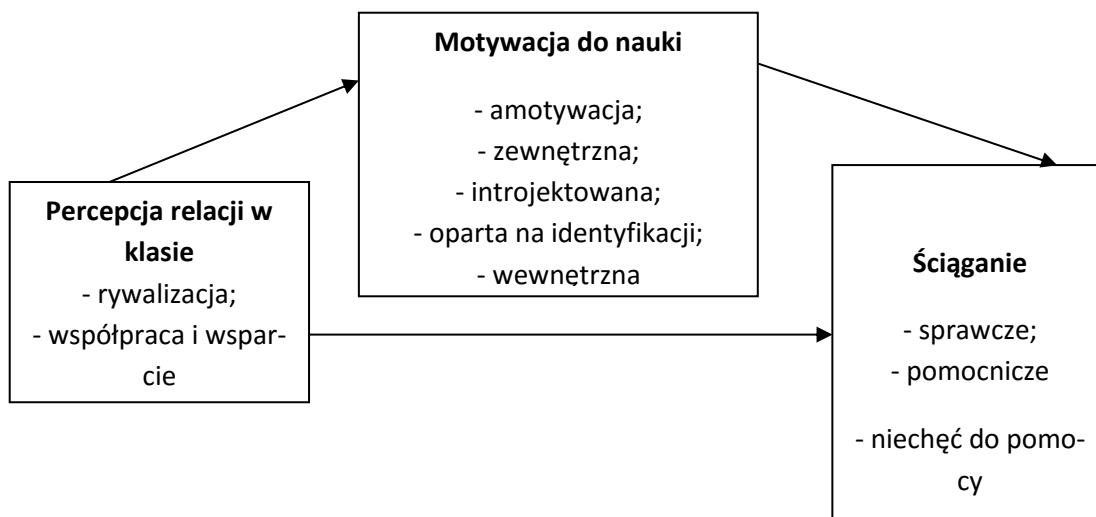
Rysunek 3. Hipoteza mediacyjnej roli motywacji w związku pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela a ściąganiem

3. Czy motywacja do nauki stanowi mediator pomiędzy percepcją relacji w klasie a skłonnością do ściągania (rysunek 4)?

Hipoteza główna 3: Zakłada się, że motywacja do nauki stanowi mediator pomiędzy percepcją relacji w klasie a skłonnością do ściągania.

Wynikają z tego również następujące hipotezy:

- a) Percepcja relacji w klasie stanowi predyktor motywacji do nauki u uczniów.
- b) Percepcja relacji w klasie stanowi predyktor skłonności do ściągania wśród uczniów.
- c) Motywacja do nauki stanowi u uczniów predyktor ich skłonności do ściągania.



Rysunek 4. Hipoteza mediacyjnej roli motywacji w związku między percepcją relacji w klasie a ściąganiem

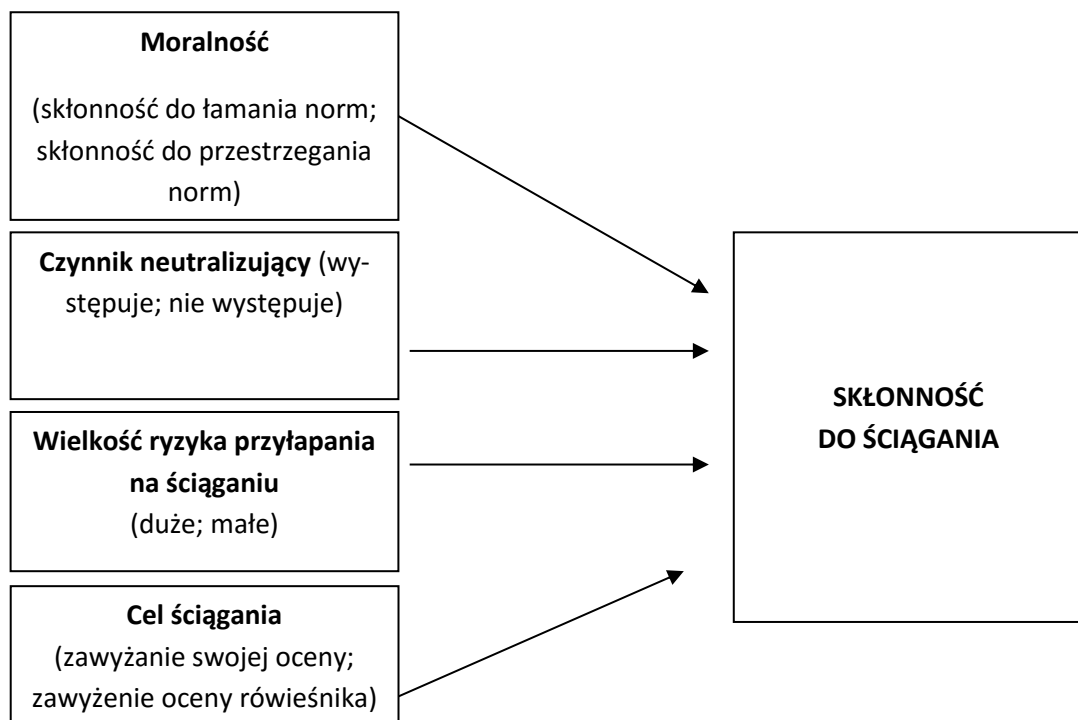
Na podstawie analizy literatury przedmiotu oczekiwać można, że percepcja zachowań rodziców i nauczycieli jako dających autonomię i wsparcie będzie wpływać na zwiększenie wewnętrznej motywacji do nauki oraz zmniejszenie skłonności do ściągania. Z kolei rywalizacja sprzyjać może motywacji zewnętrznej i ściąganiu, a współpraca i wsparcie motywacji wewnętrznej i ściąganiu pomocniczemu.

Część trzecia badań:

1. Jak kształtują się zależności pomiędzy moralnością, czynnikami neutralizującymi normy, wielkością ryzyka przyłapania na ściąganiu i celem ściągania a prawdopodobieństwem podjęcia decyzji o ściąganiu (rysunek 5)?

Hipotezy:

- a) Prawdopodobieństwo podjęcia decyzji o ściąganiu będzie wzrastało wraz ze zmniejszającym się poziomem moralności;
- b) Występowanie czynników neutralizujących normy będzie zwiększało prawdopodobieństwo podjęcia decyzji o ściąganiu.
- c) Wielkość ryzyka przyłapania na ściąganiu będzie zmniejszała prawdopodobieństwo podjęcia decyzji o ściąganiu.



Rysunek 5. Zależności pomiędzy moralnością, neutralizacją, wielkością ryzyka przyłapania na ściąganiu, celem ściągania a prawdopodobieństwem podjęcia decyzji o ściąganiu

2.4. Metody badań

W niniejszej pracy zastosowane zostały dwie metody badawcze – metoda sondażu diagnostycznego oraz metoda quasi-eksperymentalna.

Celem odpowiedzi na pierwszą i drugą część pytań badawczych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety służącej poznaniu

opinii, deklaracji i doświadczeń uczniów na temat ściągania oraz skal ocen typu Likerta, służących do pomiaru percepcji otoczenia społecznego (percepcji zachowań matki i ojca, nauczyciela oraz relacji w klasie), motywacji do nauki oraz skłonności do ściągania.

Z kolei celem odpowiedzi na pytanie o zależności pomiędzy moralnością, neutralizacją, wielkością ryzyka przyłapania na ściąganiu, celem ściągania a prawdopodobieństwem podjęcia decyzji o ściąganiu zastosowana została metoda quasi-eksperymentalna z wykorzystaniem scenariuszy zdarzeń (por. Murdock, Miller, Kohlhardt, 2004; Brzeziński, 2007) w planie quasi-eksperymentalnym: 2 (wielkość ryzyka: duże vs. małe) x 2 (zachowanie kolegów jako czynnik neutralizujący: ściąganie vs. brak ściągania) x 2 (cel: zawyżenie własnej oceny vs. zawyżenie oceny kolegi), w którym wprowadzono zmienną niemanipulowaną – poziom moralności. Jej pomiaru dokonuje się za pomocą odrębnej skali. Z kolei pomiar skłonności do ściągania następuje za pomocą pojedynczego pytania pod scenariuszem, w którym badany zaznacza prawdopodobieństwo (od 0% do 100%) zaangażowania się w ściąganie w opisanej sytuacji. Każdemu z badanych losowo przydzielono jeden scenariusz stanowiący opis jednej z ośmiu możliwych konfiguracji wartości zmiennych.

Celem stosowania metod eksperymentalnych jest wykrycie związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy zmiennymi niezależnymi i zmiennymi zależnymi. Wykrycie tych związków możliwe jest dzięki porównaniu przebiegu badanych procesów w grupie kontrolnej (na którą badacz nie oddziałuje) oraz w grupie eksperymentalnej (na którą badacz oddziałuje wprowadzając nowy czynnik). Eksperyment jest więc szczególnym przypadkiem obserwacji zmian pod wpływem czynnika eksperymentalnego (Pilch, Bauman, 2010, s. 73). Zakłada się tu zatem kontrolę, manipulację zmienną niezależną. W naukach przyrodniczych badania eksperymentalne opierają się na pięciu kanonach: jedynej różnicy, jedynej zgodności, połączonej różnicy i zgodności, zmian towarzyszących oraz kanonie reszt (tamże, s. 74).

Niektórzy badacze w dziedzinie nauk społecznych zauważają problemy w aplikacji eksperymentu w tym obszarze badawczym, co związane jest z wątpliwościami zarówno natury etycznej, jak i możliwością kontroli zmiennych. Stąd w praktyce badawczej, również pedagogicznej, istotną rolę przypisuje się badaniom porównawczym (por. Łobocki, 2010; Pilch, Bauman, 2010). Badania takie nazywane są badaniami *ex post facto*

lub quasi-eksperymentalnymi na planie badawczym opierającym się wyłącznie na post-testach (Cook, Campbell, 1979).

W niniejszych badaniach dokonano w scenariuszach zdarzeń manipulacji zmiennymi niezależnymi (czynnik neutralizujący, wielkość ryzyka, cel ściągania). Czwarta zmienna niezależna (moralność) stanowi zmienną niemanipulowaną, której wartość zidentyfikowano na podstawie kwestionariusza „Normy”. Pomiaru zmiennej zależnej (skłonność do ściągania) dokonano za pomocą pojedynczego pytania (por. załącznik 2). W związku z powyższym, opisaną metodę scenariuszy zdarzeń można uznać za metodę quasi-eksperymentalną. Zachowano tu bowiem manipulację zmiennymi niezależnymi i dokonano pomiaru zmiennej zależnej. Jednak ze względu na niemanipulowaną zmienną niezależną „moralność” nie została zachowana podwójna randomizacja (por. Brzeziński, 2007).

2.5. Opis doboru próby i terenu badań

Dobór próby był dwuetapowy. W pierwszej kolejności wylosowano szkoły ponadgimnazjalne – licea i technika – na terenie województwa śląskiego (podregion centralny). W drugiej kolejności do badań wylosowano grupy klasowe.

Przystępując do badań uzyskano pozytywną opinię Naczelnika Wydziału Edukacji w Katowicach, co ułatwiło organizację badań z punktu widzenia formalnego i zwiększyło częstość wyrażenia zgody na przeprowadzenie badań przez dyrektorów wylosowanych do badań szkół. Badania pilotażowe przeprowadzono w jednym technikum oraz jednym liceum na terenie Katowic. Ostatecznie badania przeprowadzono w 3 technikach oraz 4 liceach ogólnokształcących (włączając w to szkoły, w których przeprowadzono badania pilotażowe).

Badani otrzymali instrukcję wypełniania kwestionariusza wraz z prośbą o rzetelne jego wypełnienie. Ze względu na obawy wynikające ze specyfiki tematu zostali zapewnieni o pełnej anonimowości i dyskrecji oraz wykorzystaniu uzyskanych wyników w zbiorczym opracowaniu naukowym.

Przebadano łącznie grupę 1070 uczniów szkół ponadgimnazjalnych w wieku od 15 do 21 lat ($M=17,25$ $SD=1,12$). Kobiety stanowiły 56,2% grupy badanej ($n=601$), a mężczyźni 43,8% ($n=469$). Grupa była zróżnicowana pod względem poziomu kształce-

nia ponadgimnazjalnego oraz typu szkoły średniej: 54,2% (n=580) badanych było uczniami liceów ogólnokształcących, a 45,8% (n=490) było uczniami techników. Badani uczęszczali do klas o różnych profilach kształcenia. Do klasy pierwszej uczęszczało 34,5% badanych uczniów, do klasy drugiej 26,4% badanych, do klasy trzeciej uczęszczało 26,4%, a do klasy czwartej 12,6% z nich. Spośród przebadanych uczniów szkół ponadgimnazjalnych 85,3% wyrażało chęć kontynuacji swojej edukacji na uczelni wyższej, a 79,9% z nich oświadczyło, że chciałoby studiować bezpłatnie. Grupa była zróżnicowana pod względem miejsca zamieszkania: 6,8% osób badanych pochodziło ze wsi, 14% z małego miasta (do 50 tysięcy mieszkańców), 9,2% z miasta średniej wielkości (do 100 tysięcy mieszkańców), a 70% zamieszkiwało w dużym mieście (powyżej 100 tysięcy mieszkańców).

2.6. Zmienne i ich operacjonalizacja

Część pierwsza badań:

Opinie i deklaracje uczniów na temat ściągania dotyczą: odsetka ściągających oraz nieściągających, częstości ściągania na poszczególnych przedmiotach, motywów i sposobów ściągania, przyczyn powstrzymywania się od ściągania, samodzielności przygotowania ściąg i autorstwa ściąg, pożądanej reakcji nauczyciela na ściąganie, percepcji ofiar ściągania, odczuć towarzyszących ściąganiu, zachowań i uczuć w sytuacji próby odpisywania bez pytania o zgodę, częstości pomagania kolegom na sprawdzianie, motywów i sposobów pomocy, postaw wobec osoby donosiciela; częstości i ilości przyłapania na ściąganiu oraz jego konsekwencji, percypowanych reakcji nauczycieli na ściąganie, częstości nieodrabiania prac domowych, odsetka samodzielnie odrobionych prac domowych oraz źródeł pomocy w zadaniach domowych, odsetka i ilości przeczytanych lektur szkolnych, częstości posługiwania się streszczeniami lektur. Opinie i deklaracje uczniów na temat ściągania uzyskano z przygotowanego kwestionariusza ankiety (załącznik 1).

Część druga badań:

Ściąganie definiowane jako podejmowanie podczas prac pisemnych (testów, sprawdzianów, klasówek) zachowań mających na celu zawyżenie oceny własnej (ściąganie

sprawcze) lub oceny rówieśnika (ściągnięcie pomocnicze) w stosunku do rzeczywiście posiadanej wiedzy/umiejętności. Zmienna ta została opisana w rozdziale pierwszym. Zmienna ilościowa, której pomiar (w dwóch wymiarach: ściągnięcie sprawcze oraz pomocnicze) następuje za pomocą kwestionariusza „Sprawdziany” (własnej konstrukcji) składającego się w wersji pierwotnej z 35 itemów (15 odnoszących się do ściągnięcia sprawczego; 15 do ściągnięcia pomocniczego oraz pięciu stanowiących pozycje buforowe). Trafność treściową narzędzia badano współczynnikiem zgodności ocen sędziów kompetentnych W-Kendalla. W skład sędziów kompetentnych wchodziło ośmiu psychologów, którzy oceniali reprezentatywność każdej pozycji na pięciostopniowej skali zgodności pozycji z definicją (1-bardzo mała; 2 – mała; 3-średnia; 4-duża; 5-bardzo duża). Średnia ocen dla wszystkich pozycji wyniosła 4,71. Zaś współczynnik zgodności W-Kendalla=0,372; $p=0,000$. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych ($N=276$) usunięto 13 pozycji kwestionariusza. Ostateczna wersja kwestionariusza składa się z 22 twierdzeń (w tym 5 pozycji buforowych), których analiza czynnikowa przeprowadzona metodą głównych składowych (rotacja ortogonalna *Varimax*) pozwoliła na wyodrębnienie 3 czynników wyjaśniających łącznie 68,19% wariancji. Czynniki pierwsze tworzą pozycje odnoszące się do ściągnięcia sprawczego (8 pozycji wprost i odwrotnie diagnostycznych, których rzetelność mierzona Alfą Cronbacha wyniosła 0,94; czynnik ten nazywany będzie **ściągnięciem sprawczym**). Czynniki drugie tworzą pozycje diagnostyczne dla ściągnięcia pomocniczego (4 pozycje, których rzetelność mierzona Alfą Cronbacha wyniosła 0,88; czynnik ten nazywany będzie **pomocnictwem**), a czynniki trzecie tworzą pozycje odwrotnie diagnostyczne dla ściągnięcia pomocniczego (5 pozycji, których rzetelność mierzona Alfą Cronbacha wyniosła 0,80; czynnik ten można nazwać **niechęcią do ściągnięcia pomocniczego**). Strukturę czynnikową 17 twierdzeń diagnostycznych wraz z ich ładunkami czynnikowymi przedstawiono w tabeli 1⁵.

⁵ Oceniając prezentowany model miara adekwatności doboru próby wyniosła 0,90, zaś test sferyczności Barletta 10431, $df=231$; $p<0,000$.

Tabela 1. Struktura czynnikowa twierdzeń wchodzących w skład kwestionariusza „Sprawdziany”

Macierz rotowanych składowych^a			
	Składowa		
	1	2	3
Na klasówkach korzystam z niedozwolonej pomocy	,879	,217	,044
Korzystam ze ściąg podczas sprawdzianów	,865	,203	,055
Żeby poprawić swój wynik, oszukuję podczas sprawdzianu	,861	,202	,048
Ściągam na sprawdzianach, gdy czegoś się nie douczyłem/am	,833	,233	,005
Oceny ze sprawdzianów zdobywam w sposób uczciwy	-,830	-,029	,168
Z zasady na sprawdzianach piszę to co wiem – nie korzystam z niedozwolonych pomocy	-,801	-,070	,212
W trakcie sprawdzianów zadania rozwiązuję bez jakiegokolwiek niedozwolonej pomocy	-,795	-,062	,201
Na sprawdzianie pracuję samodzielnie	-,741	-,074	,085
Gdy moi koledzy tego potrzebują, w trakcie sprawdzianu przekazuję im prawidłowe odpowiedzi	,173	,844	-,256
Pomagam innym w trakcie sprawdzianu, gdy widzę że tego potrzebują	,177	,835	-,253
Na klasówkach przekazuję kolegom informacje potrzebne i do udzielenia odpowiedzi na pytanie nauczyciela	,219	,809	-,192
Za moją zgodą koledzy spisują ode mnie odpowiedzi na klasówkach	,132	,707	-,244
Staram się siadać tak, by nikt nie mógł ode mnie ściągnąć na sprawdzianie	-,054	-,125	,783
Nawet jeśli kolega prosi mnie o pomoc na sprawdzianie i tak mu jej nie udzielam	-,042	-,204	,771
Nie zgadzam się na to, by inni spisywali ode mnie	-,102	-,275	,736
Z zasady nie pomagam innym na sprawdzianach	-,061	-,408	,640
Jeżeli kolega nie douczył się na sprawdzian – w trakcie pisania nie pomagam mu	-,051	-,088	,631
Metoda wyodrębniania czynników - głównych składowych.			
Metoda rotacji - Varimax z normalizacją Kaisera.			
a. Rotacja osiągnięła zbieżność w 5 iteracjach.			

Percepcja zachowań rodziców definiowana w dwóch wymiarach: *wspierania autonomii* oraz *kontroli* (z rozróżnieniem percypowanych zachowań matki oraz ojca). W przypadku wymiaru *wspierania autonomii* osoba badana spostrzega rodziców jako takich,

którzy zachęcają ją do inicjowania aktywności; cenią oraz stosują techniki, które dają poczucie bezpieczeństwa, zachęcają do podejmowania wyborów, inicjowania działań i uczestnictwa w podejmowaniu decyzji. Dla wymiaru *kontroli* spostrzegane zachowanie rodziców zdefiniowano jako takie, które wywiera presję na dziecko, by zachowywało się w określony przez nich sposób; motywują dzieci poprzez stosowanie silnie asertywnych technik oraz nacisku na posłuszeństwo, zastosowanie się do narzuconych reguł. Zmienna ta została opisana w rozdziale 1.2.3. Zachowania rodziców – zarówno w wymiarze wspierania autonomii, jak i kontroli odnoszą się do sytuacji związanych z nauką. Pomiar obu wymiarów następuje za pomocą „Kwestionariusza percepcji zachowań rodziców” własnej konstrukcji, który składa się z 23 pozycji badających percepcję zachowań matki oraz ojca (11 itemów odnoszących się do wspierania autonomii oraz 11 odnoszących się do kontroli). Trafność treściowa pozycji testowych zmierzona została współczynnikiem zgodności ocen sędziów kompetentnych W-Kendalla. W skład sędziów kompetentnych wchodziło ośmiu psychologów, którzy oceniali reprezentatywność każdej pozycji na pięciostopniowej skali zgodności pozycji z definicją (1-bardzo mała; 2 – mała; 3-średnia; 4-duża; 5-bardzo duża). Średnia ocen dla wszystkich pozycji wyniosła 4,42. Zaś współczynnik zgodności W-Kendalla=0,38; p=0,000. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych (N=276) usunięto 3 pozycje kwestionariusza. Ostateczna wersja kwestionariusza składa się z 20 twierdzeń, których analiza czynnikowa przeprowadzona metodą głównych składowych (rotacja ortogonalna *Varimax*) pozwoliła na wyodrębnienie 2 czynników wyjaśniających łącznie 51,45% wariancji w przypadku percepcji zachowań matki oraz 52,15% wariancji w przypadku zachowań ojca. Czynniki pierwszy tworzą pozycje odnoszące się do **wspierania autonomii** (10 pozycji, których rzetelność mierzona Alfą Cronbacha wyniosła 0,89 dla percepcji zachowań ojca oraz 0,88 dla percepcji zachowań matki). Czynniki drugi tworzą pozycje odnoszące się do **kontroli rodziców** (10 pozycji, których rzetelność mierzona Alfą Cronbacha wyniosła 0,88 dla percepcji zachowań ojca oraz 0,88 dla percepcji zachowań matki). Strukturę czynnikową pozycji wchodzących w skład kwestionariusza przedstawiono w tabeli 2 (percepcja matki)⁶ oraz tabeli 3 (percepcja ojca)⁷.

⁶ Oceniając prezentowany model miara adekwatności doboru próby wyniosła 0,945, zaś test sferyczności Barletta 9264,512, df= 190, p<0,000.

⁷ Oceniając prezentowany model miara adekwatności doboru próby wyniosła 0,939, zaś test sferyczności Barletta 8380,379, df= 190, p<0,000.

Tabela 2. Struktura czynnikowa pozycji wchodzących w skład kwestionariusza „Percepcji zachowań rodziców” – percepcja matki

Macierz rotowanych składowych^a		
	Składowa	
	1	2
Rozumie, że każdemu zdarza się popełnić błąd	,766	-,149
Rozumie, że nie we wszystkim można być orłem	,758	-,130
Wierzy we mnie nawet wtedy, gdy mam problem ze zrozumieniem materiału szkolnego	,746	-,109
Zauważa to, jak bardzo się staram	,735	-,188
Potrafi zrozumieć moje trudności w nauczaniu się niektórych rzeczy przerabianych w szkole	,719	-,173
Rozumie, że robię tyle, na ile mnie stać	,689	-,335
Gdy powinie mi się noga na sprawdzianie, potrafi to zrozumieć	,680	-,297
Jest zadowolona z moich osiągnięć - na miarę moich możliwości	,646	-,267
Zachęca mnie do rozwijania moich zainteresowań	,591	,104
Wychodzi z założenia, że najważniejsze jest to, bym uczył/a się przedmiotów, które lubię	,428	-,236
Prawi mi kazania żeby się uczyć	-,225	,778
Mam wrażenie, że stara się zmusić mnie do nauki	-,274	,738
Każe mi się uczyć	,054	,734
Narzeka na moje oceny	-,257	,707
Mówi mi, że za mało się uczę	-,211	,703
Jest zły/zła, gdy przyniosę gorszą ocenę	-,169	,694
Wywiera presję żeby się uczyć	-,296	,688
Gdy nie spełniam jego/jej oczekiwań jest na mnie zły/zła	-,347	,603
Podkreśla jak ważna jest nauka.	,299	,565
Karze mnie za złe oceny	-,289	,450
Metoda wyodrębniania czynników - głównych składowych.		
Metoda rotacji - Varimax z normalizacją Kaisera.		
a. Rotacja osiągnęła zbieżność w 3 iteracjach.		

Tabela 3. Struktura czynnikowa pozycji wchodzących w skład kwestionariusza „Percepcji zachowań rodziców” – percepcja ojca

Macierz rotowanych składowych^a		
	Składowa	
	1	2
Rozumie, że każdemu zdarza się popełnić błąd	,756	-,126
Potrafi zrozumieć moje trudności w nauczaniu się niektórych rzeczy przerabianych w szkole	,753	-,139
Wierzy we mnie nawet wtedy, gdy mam problem ze zrozumieniem materiału szkolnego	,753	-,070
Rozumie, że nie we wszystkim można być orłem	,744	-,094
Zauważa to, jak bardzo się staram	,731	-,136
Rozumie, że robię tyle, na ile mnie stać	,728	-,248
Jest zadowolony z moich osiągnięć - na miarę moich możliwości	,727	-,226
Gdy powinie mi się noga na sprawdzianie, potrafi to zrozumieć	,700	-,271
Zachęca mnie do rozwijania moich zainteresowań	,606	,223
Wychodzi z założenia, że najważniejsze jest to, bym uczył/a się przedmiotów, które lubię	,487	-,176
Prawi mi kazania żeby się uczyć	-,162	,774
Mam wrażenie, że stara się zmusić mnie do nauki	-,209	,763
Każe mi się uczyć	,132	,724
Narzeka na moje oceny	-,111	,722
Mówi mi, że za mało się uczę	-,189	,716
Jest zły/zła, gdy przyniosę gorszą ocenę	-,159	,706
Wywiera presję żeby się uczyć	-,292	,684
Gdy nie spełniam jego/jej oczekiwań jest na mnie zły/zła	-,294	,635
Podkreśla jak ważna jest nauka	,322	,569
Karze mnie za złe oceny	-,264	,462
Metoda wyodrębniania czynników - głównych składowych.		
Metoda rotacji - Varimax z normalizacją Kaisera.		
a. Rotacja osiągnęła zbieżność w 3 iteracjach.		

Percepcja zachowań nauczyciela, która podobnie jak w przypadku percepcji zachowań rodziców definiowana jest w dwóch wymiarach: *wspierania i autonomii* oraz *kontroli*. Ze względu na różnice uczniów w percepcji zachowań różnych nauczycieli (a także motywacji do nauki różnych przedmiotów) ograniczono się tu do pomiaru percepcji zachowania nauczyciela matematyki (podobnie w przypadku motywacji do nauki ograniczono badanie do przedmiotu matematyka). W wymiarze *wspierania autonomii* zachowanie nauczyciela określono jako takie, które zachęca uczniów, by inicjowali różne aktywności. Nauczyciel ceni oraz stosuje techniki, które dają poczucie bezpieczeństwa, zachęca do aktywności i współpracy. Z kolei w wymiarze *kontroli* nauczyciel wywiera presję na uczniów, by ci zachowywali się w określony przez niego sposób. Motywuje uczniów poprzez stosowanie silnie asertywnych technik oraz nacisku na posłuszeństwo, zastosowanie się do narzuconych reguł. Zmienna ta została opisana w rozdziale 1.2.3.

Pomiar obu wymiarów następuje za pomocą „Kwestionariusza percepcji zachowań nauczyciela”, własnej konstrukcji, który składa się z 24 pozycji (12 odnoszących się do wymiaru wspierania autonomii oraz 12 odnoszących się do wymiaru kontroli). Trafność treściowa narzędzia badana była metodą sędziów kompetentnych. W skład sędziów kompetentnych wchodziło ośmiu psychologów, którzy oceniali reprezentatywność każdej pozycji na pięciostopniowej skali zgodności pozycji z definicją (1-bardzo mała; 2 – mała; 3-średnia; 4-duża; 5-bardzo duża). Średnia ocen dla wszystkich pozycji wyniosła 4,50. Zaś współczynnik zgodności W-Kendalla=0,41; $p=0,000$. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych ($N=276$) usunięto 9 pozycji kwestionariusza. Ostateczna wersja kwestionariusza składa się z 15 twierdzeń, których analiza czynnikowa przeprowadzona metodą głównych składowych (rotacja ortogonalna *Varimax*) pozwoliła na wyodrębnienie 2 czynników wyjaśniających łącznie 59,64% wariancji. Czynniki pierwszy tworzą pozycje odnoszące się do **wspierania i autonomii** (9 pozycji, których rzetelność mierzona Alfą Cronbacha wyniosła 0,921). Czynniki drugi tworzą pozycje diagnostyczne dla **wymiaru kontroli** (6 pozycji, których rzetelność mierzona Alfą Cronbacha wyniosła 0,83). Strukturę czynnikową 15 twierdzeń „Kwestionariusza percepcji zachowań nauczyciela” przedstawiono w tabeli 4⁸.

⁸ Oceniając prezentowany model miara adekwatności doboru próby wyniosła 0,937, zaś test sferyczności Barletta 8252,552, $df= 105$, $p<0,000$.

Tabela 4. Struktura czynnikowa „Kwestionariusza percepcji zachowań nauczyciela”

	Składowa	
	1	2
Zachęca do pracy na lekcji	,804	-,077
Chętnie wyjaśnia wątpliwości uczniów	,792	-,246
Służy pomocą, gdy ktoś tego potrzebuje	,787	-,277
Chętnie udziela odpowiedzi na zadane mu pytania	,779	-,222
Docenia to, że ktoś się stara	,775	-,190
Zachęca nas do aktywności na lekcji	,762	-,148
Docenia samodzielne próby rozwiązywania zadań	,759	-,053
Zachęca do zadawania mu pytań dotyczących treści lekcji	,743	-,133
Potrafi zrozumieć to, że nie każdy może być orłem z jego przedmiotu	,651	-,334
Krytykuje uczniów, którzy nie spełniają jego oczekiwań	-,191	,772
Zdarza się, że mówi niemiłe rzeczy, gdy ktoś czegoś nie potrafi	-,239	,741
Gdy oddaje sprawdziany, to prawi nam kazania	-,110	,723
Gdy komuś powinie się noga na sprawdzianie, komentuje to w niemiły sposób	-,305	,722
Lepiej traktuje tych, którzy mają dobre oceny	-,334	,658
Wywiera presję, aby się uczyć	,045	,631
Metoda wyodrębniania czynników - głównych składowych.		
Metoda rotacji - Varimax z normalizacją Kaisera.		
a. Rotacja osiągnęła zbieżność w 3 iteracjach.		

Percepcja relacji w klasie, którą zdefiniowano jako spostrzeganie celów członków klasy względem siebie w dwóch wymiarach: *rywalizacji* (percepcja klasy, jako grupy osób, które walczą pomiędzy sobą o zdobycie najwyższej oceny, pozycji, dominacji nad innymi) oraz *współpracy i wsparcia* (percepcja klasy jako grupy osób nastawionych do siebie przyjaźnie, potrafiących ze sobą współdziałać, oraz na których pomoc i wsparcie można liczyć).

Tabela 5. Struktur czynnikowa „Kwestionariusza percepcji relacji w klasie”

	Składowa	
	1	2
Moja klasa świetnie się dogaduje	,806	-,235
Moje koleżanki i koledzy starają się pomagać sobie nawzajem	,792	-,181
Wydaje mi się, że w mojej klasie istnieje atmosfera wzajemnego wsparcia	,789	-,252
Do koleżanek i kolegów z mojej klasy można zwrócić się z każdym problemem	,786	-,152
Moje koleżanki i koledzy dobrze współpracują ze sobą	,783	-,220
Moje koleżanki i koledzy starają się ułatwić życie słabszym uczniom pomagając im w razie potrzeby	,746	-,173
Część osób z klasy zrobi wszystko by na tle innych wypaść jaknajlepiej	-,138	,741
Moi koledzy/moje koleżanki rywalizują między sobą	-,155	,739
Niektórym z mojej klasy trudno jest się pogodzić z tym, że ktoś może być od nich lepszy	-,097	,728
Moje koleżanki/koledzy z klasy walczą o pozycję	-,262	,720
Wydaje mi się, że w mojej klasie jest „wyścig szczurów”	-,284	,712
Gdy komuś powinie się noga na sprawdzianie, niektórzy w mojej klasie w głębi serca cieszą się z tego	-,212	,624
Metoda wyodrębniania czynników - głównych składowych.		
Metoda rotacji - Varimax z normalizacją Kaisera.		
a. Rotacja osiągnęła zbieżność w 3 iteracjach.		

Pomiar percepcji dokonuje się za pomocą „Kwestionariusza percepcji relacji w klasie” własnej konstrukcji, który składa się z 23 pozycji (11 odnoszących się do wymiaru współpracy i wsparcia oraz 12 odnoszących się do wymiaru rywalizacji). Trafność treściowa narzędzia badana była metodą sędziów kompetentnych. W skład sędziów kompetentnych wchodziło ośmiu psychologów, którzy oceniali reprezentatywność każdej pozycji na pięciostopniowej skali zgodności pozycji z definicją (1-bardzo mała; 2 – mała; 3-średnia; 4-duża; 5-bardzo duża). Średnia ocen dla wszystkich pozycji wyniosła 4,53. Zaś współczynnik zgodności W-Kendalla=0,30; p=0,000. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych (N=276) usunięto 11 pozycji kwestionariusza. Ostatecz-

na wersja kwestionariusza składa się z 12 twierdzeń, których analiza czynnikowa przeprowadzona metodą głównych składowych (rotacja ortogonalna *Varimax*) pozwoliła na wyodrębnienie 2 czynników wyjaśniających łącznie 60,22% wariancji. Czynniki tworzą pozycje odnoszące się do **współpracy i wsparcia** (6 pozycji, których rzetelność mierzona Alfą Cronbacha wyniosła 0,89). Czynniki drugi tworzą pozycje diagnostyczne dla **rywalizacji** (6 pozycji, których rzetelność mierzona Alfą Cronbacha wyniosła 0,83). Strukturę czynnikową 12 twierdzeń „Kwestionariusza percepcji relacji w klasie” przedstawiono w tabeli 5⁹.

Motywacja do nauki w rozumieniu *Self-Determination Theory* E. Deciego i R. M. Ryana w oparciu o wskazane w rozdziale 1.1.1.: (*Teoria motywacji E. Deciego i R. Ryana*) definicje. Ze względów metodologicznych ograniczono się tu do pomiaru motywacji do nauki jednego przedmiotu – matematyki. Pomiar zmiennej następuje za pomocą „Kwestionariusza motywacji do nauki” własnej konstrukcji, na który składa się 38 itemów (5 odnoszących się do amotywacji; 11 do regulacji zewnętrznej; kolejnych 8 do regulacji introjektowanej; 7 do motywacji opartej na identyfikacji i 7 do motywacji wewnętrznej). Trafność treściową narzędzia badano metodą sędziów kompetentnych, w których skład weszło 8 psychologów. Oceniali oni reprezentatywność każdej pozycji na pięciostopniowej skali zgodności pozycji z definicją (1-bardzo mała; 2 – mała; 3-średnia; 4-duża; 5-bardzo duża). Średnia ocen dla wszystkich pozycji wyniosła 4,62. Zaś współczynnik zgodności W-Kendalla=0,36; p=0,000. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych (N=276) usunięto 8 pozycji kwestionariusza. Ostateczna wersja kwestionariusza składa się z 30 twierdzeń, których analiza czynnikowa przeprowadzona metodą głównych składowych (rotacja ortogonalna *Varimax*) pozwoliła na wyodrębnienie 5 czynników wyjaśniających łącznie 69,77% wariancji. Czynniki pierwszy tworzą pozycje odnoszące się do **motywacji opartej na identyfikacji** (7 pozycji, których rzetelność mierzona Alfą Cronbacha wyniosła 0,96). Czynniki drugi tworzą pozycje diagnostyczne dla **motywacji wewnętrznej** (7 pozycji, których rzetelność mierzona Alfą Cronbacha wyniosła 0,93). Czynniki trzeci tworzą pozycje odnoszące się do **motywacji introjektowanej** (7 pozycji, dla których Alfa Cronbacha wynosi 0,88). Czynniki czwarty tworzą

⁹ Oceniając prezentowany model miara adekwatności doboru próby wyniosła 0,913, zaś test sferyczności Barletta 5759,901, df= 66, p<0,000.

pozycje diagnostyczne dla **amotywacji** (5 pozycji, dla których Alfa Cronbacha wynosi 0,89), a czynnik piąty dla **motywacji zewnętrznej** (4 pozycje, których rzetelność mierzona Alfą Cronbacha wyniosła 0,75). Strukturę czynnikową „Kwestionariusza motywacji do nauki” przedstawiono w tabeli 6¹⁰.

Tabela 6. Struktura czynnikowa „Kwestionariusza motywacji do nauki”

	Składowa				
	1	2	3	4	5
Ponieważ jest mi to potrzebne ze względu na wybrane przeze mnie ukierunkowanie zawodowe	,866	,187	,170	-,189	-,003
Ponieważ sprzyja to rozwijaniu kompetencji, potrzebnych do pracy w zawodzie, który wybrałem.	,845	,220	,206	-,197	-,024
Ponieważ jest to niezbędne dla realizacji moich planów zawodowych.	,843	,197	,156	-,179	-,022
Gdyż pozwala mi to zbliżyć się do wybranego przeze mnie celu zawodowego.	,841	,266	,170	-,194	-,072
Gdyż jest to niezbędne ze względu na moje wybory życiowe	,811	,211	,226	-,178	-,016
Ponieważ to sprzyja mojemu przygotowaniu do zawodu, który sobie wymarzyłem	,808	,289	,145	-,206	-,027
Ponieważ to pozwala mi przygotować się lepiej do studiów, które wybrałem.	,690	,283	,206	-,185	-,049
Bo sprawia mi to przyjemność	,265	,811	,206	-,264	-,084
Ponieważ to sprawia mi radość	,218	,792	,214	-,235	-,082
Ponieważ to dla mnie rozrywka	,212	,790	,116	-,104	,006
Bo po prostu to lubię	,282	,773	,157	-,315	-,125
Ponieważ to mnie interesuje	,331	,743	,193	-,302	-,059
Ponieważ mnie to „bawi”	,160	,659	,051	,134	,103
Ponieważ to daje mi satysfakcję	,269	,652	,359	-,303	-,078
By mieć poczucie, że jestem w stanie ją zrozumieć	,181	,196	,760	-,167	,077
Bo chce mieć poczucie, że jestem w stanie opanować materiał, który przerabiamy	,181	,158	,746	-,163	,026
By udowodnić sobie, że nie jestem gorszy od innych	,032	-,017	,729	,012	,321

¹⁰ Oceniając prezentowany model miara adekwatności doboru próby wyiosła 0,955, zaś test sferyczności Barletta 23872,621, df= 435, p<0,000.

Aby udowodnić sobie, że jestem w stanie zdać maturę	,145	,039	,727	-,092	-,005
Aby udowodnić sobie, że jestem inteligentnym człowiekiem	,226	,253	,685	-,171	-,029
Ponieważ, gdy odnoszę sukcesy czuję się lepsz/a	,145	,212	,641	-,231	-,033
Bo chcę udowodnić sobie, że jestem w stanie odnieść sukces	,327	,315	,604	-,186	-,058
Nie wiem, w zasadzie jest mi to w ogóle nie potrzebne	-,221	-,137	-,197	,778	,183
Nie wiem po co się tego w ogóle uczę	-,206	-,129	-,198	,756	,194
Generalnie to nie wiem, w zasadzie można byłoby się bez tego obejść	-,222	-,135	-,168	,752	,164
W zasadzie to nie wiem, mam wrażenie, że na tych lekcjach marnuję czas	-,210	-,196	-,251	,715	,101
Właśnie, czasem zastanawiam się po co to komu	-,273	-,290	-,078	,671	,087
By rodzice się nie czepiali	-,070	-,058	,004	,176	,815
Żeby nauczyciel nie wzywał rodziców	-,054	-,055	,033	,200	,762
By nauczyciel dał mi święty spokój	-,099	-,070	-,079	,398	,672
Żeby rodzice byli zadowoleni	,100	,069	,327	-,095	,642
Metoda wyodrębniania czynników - głównych składowych.					
Metoda rotacji - Varimax z normalizacją Kaisera.					
a. Rotacja osiągnęła zbieżność w 6 iteracjach.					

Część trzecia badań:

Moralność definiowana jako przekonanie o potrzebie postępowania zgodnego z normami etycznymi niezależnie od okoliczności. Zmienna ta została opisana w rozdziale 1.3.4. Pomiar za pomocą kwestionariusza „Normy” własnej konstrukcji, składającego się z 11 pozycji, których trafność treściowa zmierzona została współczynnikiem zgodności ocen sędziów kompetentnych W-Kendalla. W skład sędziów kompetentnych wchodziło ośmiu psychologów, którzy oceniali reprezentatywność każdej pozycji na pięciostopniowej skali zgodności pozycji z definicją (1-bardzo mała; 2 – mała; 3-średnia; 4-duża; 5-bardzo duża). Średnia ocen dla wszystkich pozycji wyniosła 4,91. Zaś współczynnik zgodności W-Kendalla=0,26; p=0,021. Pomiar zmiennej dokonany został na poziomie ilościowym. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych (N=276) wykonano analizę czynnikową (metoda głównych składowych; rotacja ortogonalna *Varimax*) dla wszystkich 11 twierdzeń, która pozwoliła na wyodrębnienie 2 czynników wy-

jaśniających łącznie 62,69% wariancji. Czynniki pierwsze stanowią pozycje odwrotnie diagnostyczne dla moralności (7 pozycji, dla których Alfa Cronbacha wyniosła 0,88) i który można nazwać **skłonnością do łamania norm**. Czynniki drugie tworzą pozycje diagnostyczne dla moralności (4 pozycje; których rzetelność mierzona Alfą Cronbacha wyniosła 0,78). Czynniki te można nazwać **skłonnością do bezwarunkowego przestrzegania norm**. Strukturę czynnikową twierdzeń wchodzących w skład kwestionariusza „Normy” przedstawiono w tabeli 7¹¹.

Tabela 7. Struktura czynnikowa kwestionariusza „Normy”

	Składowa	
	1	2
Dla pieniędzy warto nagiąć reguły	,826	-,169
Celem zdobycia bogactwa można potraktować zasady etyczne ulgowo	,810	-,208
Gdy przyniesie to zysk materialny, lepiej jest oszukać niż postępować uczciwie	,781	-,291
Gdy nikt tego nie widzi, można łamać normy	,768	-,319
Każde odstępstwo od zasad można usprawiedliwić, jeśli tylko przynosi ono zysk materialny	,743	-,297
W celu zdobycia korzyści kłamstwo jest dopuszczalne	,725	-,317
Pomimo troski o przestrzeganie reguł etycznych, w dzisiejszym świecie należy wykorzystywać nadarzające się okazje robiąc to, co jest najbardziej korzystne finansowo dla nas samych	,615	-,065
Należy wypełniać wszystkie zobowiązania, nawet jeśli nikt tego nie skontroluje	-,151	,814
Podstawowe zasady powinny być przestrzegane niezależnie od tego, czy ich złamanie przynosi korzyść materialną	-,151	,808
Zasady etyczne powinny być przestrzegane niezależnie od pojawiających się z ich złamania korzyści materialnych	-,247	,681
Niezależnie od tego czy ktoś nas kontroluje, należy być przede wszystkim uczciwym	-,432	,616
Metoda wyodrębniania czynników - Głównych składowych.		
Metoda rotacji - Varimax z normalizacją Kaisera.		
a. Rotacja osiągnęła zbieżność w 3 iteracjach.		

¹¹ Oceniając prezentowany model miara adekwatności doboru próby wyiosła 0,921, zaś test sferyczności Barletta 5752,211, df= 55, p<0,000.

Tabela 8. Charakterystyka przestrzeni zmiennych w drugiej części badań

NAZWA ZMIENNEJ	NAZWA PODSKALI	RODZAJ ZMIENNEJ	SKALA POMIAROWA	ZAKRES WARTOŚCI	NARZĘDZIE POMIARU
Percepcja zachowań matki	Kontrola matki	Niezależna	Interwałowa	10 – 50	Kwestionariusz percepcji zachowań rodziców
	Autonomia i wsparcie matki	Niezależna	Interwałowa	10 – 50	
Percepcja zachowań ojca	Kontrola ojca	Niezależna	Interwałowa	10 – 50	
	Autonomia i wsparcie ojca	Niezależna	Interwałowa	10 – 50	
Percepcja zachowań nauczyciela	Kontrola nauczyciela	Niezależna	Interwałowa	6 – 30	Kwestionariusz percepcji zachowań nauczyciela
	Autonomia i wsparcie nauczyciela	Niezależna	Interwałowa	9 – 45	
Percepcja relacji w klasie	Współpraca i wsparcie	Niezależna	Interwałowa	6 – 30	Kwestionariusz percepcji relacji w klasie
	Rywalizacja	Niezależna	Interwałowa	6 – 30	
Motywacja do nauki	Amotywacja	Mediator	Interwałowa	5 – 25	Kwestionariusz motywacji do nauki
	Motywacja zewnętrzna	Mediator	Interwałowa	4 – 20	
	Motywacja introjektowana	Mediator	Interwałowa	7 – 35	
	Motywacja oparta na identyfikacji	Mediator	Interwałowa	7 – 35	
	Motywacja wewnętrzna	Mediator	Interwałowa	7 – 35	
Ściąganie	Ściąganie sprawcze	Zależna	Interwałowa	8 – 40	Kwestionariusz „Sprawdziany”
	Ściąganie pomocnicze	Zależna	Interwałowa	4 – 20	
	Niechęć do ściągania pomocniczego	Zależna	Interwałowa	5 – 25	

Czynnik neutralizujący, czyli czynnik występujący w otoczeniu, który sprzyja zobojętnieniu wobec normy, osłabia jej moc. Zmienna ta została opisana w rozdziale 1.2.2. W badaniu czynnikiem neutralizującym określono obserwowane zachowanie rówieśników podczas sprawdzianu (zmienna nominalna przyjmująca dwie wartości): neutralizacja *występuje* w wypadku zaobserwowania, że któryś z nich ściąga (co może powodować przekonanie, że norma „nie oszukuj” jest powszechnie łamana – zgodnie z myślą „wszyscy to robią”), *nie występuje* w przypadku braku obserwacji takiego zachowania u innych. Pomiaru zmiennej dokonano za pomocą scenariuszy zdarzeń, w których określona została wartość zmiennej. Dla ośmiu scenariuszy zdarzeń proporcja zgodności zakładanej wartości zmiennej z wartością zmiennej percypowaną przez ośmiu sędziów kompetentnych wyniosła 0,75 (jeden ekspert – psycholog, oceniał tylko jeden, losowo przydzielony mu scenariusz stwierdzając czy czynnik neutralizujący normę występuje czy też nie występuje).

Wielkość ryzyka przyłapania na ściąganiu, czyli prawdopodobieństwo wykrycia ściągania przez nauczyciela podczas sprawdzianu. Zmienna ta została opisana w rozdziale 1.3.3. Jest zmienną nominalną przyjmującą dwie wartości: *duże ryzyko* w sytuacji, gdy nauczyciel kontroluje to, co dzieje się w trakcie sprawdzianu spacerując po klasie oraz *ryzyko małe* w sytuacji, gdy na chwilę zostaje wywołany przez dyrekcję na korytarz. Pomiaru zmiennej dokonano za pomocą scenariuszy zdarzeń, w których określona została wartość zmiennej. Dla ośmiu scenariuszy zdarzeń proporcja zgodności zakładanej wartości zmiennej z wartością zmiennej percypowaną przez ośmiu sędziów kompetentnych wyniosła 0,63 (jeden ekspert – psycholog, oceniał tylko jeden, losowo przydzielony mu scenariusz stwierdzając czy ryzyko percypowane przez niego jest duże czy też małe).

Cel ściągania. Zmienna nominalna przyjmująca dwie wartości: w zależności od tego czy wynikiem zachowania jest: *zawyżenie własnej oceny*, czy też *zawyżenie oceny rówieśnika* w stosunku do posiadanej wiedzy, umiejętności, kompetencji. Zmienna ta została opisana w rozdziale 1. Pomiaru zmiennej dokonano za pomocą scenariuszy zdarzeń, w których określona została wartość zmiennej. Dla ośmiu scenariuszy zdarzeń proporcja zgodności zakładanej wartości zmiennej z wartością zmiennej percypowanej

przez ośmiu sędziów kompetentnych wyniosła 1 (jeden ekspert – psycholog, oceniał tylko jeden, losowo przydzielony mu scenariusz stwierdzając czy opisane zachowanie jest zachowaniem nastawionym na zawyżenie własnej oceny czy też na zawyżenie oceny rówieśnika).

Tabela 9. Charakterystyka przestrzeni zmiennych w trzeciej części badań

NAZWA ZMIENNEJ	NAZWA PODSKALI / WARTOŚCI NIELICZBOWYCH	RODZAJ ZMIENNEJ	SKALA POMIAROWA	ZAKRES WARTOŚCI/ LICZBA WARTOŚCI	NARZĘDZIE POMIARU
Moralność	Skłonność do łamania norm	Niezależna	Interwałowa	7 – 35	Scenariusze zdarzeń
	Skłonność do przestrzegania norm	Niezależna	Interwałowa	4 – 20	
Czynnik neutralizujący	Występuje	Niezależna	Nominalna	2	
	Nie występuje				
Wielkość ryzyka przyłapania na ściąganiu	Małe	Niezależna	Nominalna	2	
	Duże				
Cel ściągania	Zawyżenie własnej oceny	Niezależna	Nominalna	2	
	Zawyżenie oceny rówieśnika				
Skłonność do ściągania	-----	Zależna	Interwałowa	0 – 100	Pojedyncze pytanie pod scenariuszem zdarzeń

Skłonność do ściągania to prawdopodobieństwo podjęcia decyzji o próbie zawyżenia oceny własnej lub oceny rówieśnika. Zmienna ilościowa, której pomiaru dokonuje się za pomocą pojedynczego pytania pod scenariuszem, w którym badany zaznacza prawdopodobieństwo zaangażowania się w ściąganie (na skali od 0-100%) w przedstawionej mu (pojedynczej) sytuacji.

Scenariusze zdarzeń wraz z konfiguracją występujących w nich wartości zmiennych przedstawiono w załączniku 2.

Podsumowanie przestrzeni zmiennych uwzględnionych w drugiej i trzeciej części badań przedstawiono w tabeli 8 oraz tabeli 9.

2.7. Analiza statystyczna

Odpowiedzi na pierwszą część pytań badawczych – deklaracje i opinie uczniów na temat ściągania – przedstawione zostały procentowo (w przypadku pytań otwartych odpowiedzi zostały skategoryzowane). Zastosowano tu również statystyki opisowe oraz współczynniki korelacji i testy istotności różnic (dobór odpowiedniego współczynnika, bądź testu w zależności od poziomu pomiaru konkretnej zmiennej; por. klasyfikacja zmiennych Stevensa: Brzeziński, 2007).

W celu sprawdzenia założeń o mediacyjnej roli motywacji wykorzystano klasyczne podejście Baron'a i Kenny'ego (1986) oraz Cohena i Cohen (Badyńska, Książek, 2012). W trzeciej części analizy wyników badań zastosowano analizę regresji.

Klasyczne podejście Barona i Kenny'ego w pierwszej kolejności wymaga sprawdzenia trzech zależności: zmiennej niezależnej ze zmienną zależną; zmiennej niezależnej z mediatorem oraz mediatora ze zmienną zależną; zmiennej niezależnej ze zmienną zależną, gdy zarówno zmienna niezależna, jak i mediator są uwzględniane w modelu. Zmienną uznaje się jako mediator interesującego nas zjawiska, gdy dokonując regresji wielozmiennej uwzględniającej jako predyktory zmienną niezależną siła zależności między zmienną niezależną a zależną jest nieistotna po wprowadzeniu do modelu mediatora, mediator jest natomiast istotnie związany ze zmienną zależną. Mamy wtedy do czynienia z mediacją całkowitą (Badyńska, Książek, s. 111). Mediacja całkowita jest rzadka. W przypadku, gdy siła zależności między zmienną niezależną a zależną staje się słabsza w modelu regresji uwzględniającym mediatora w porównaniu z modelem regresji, w którym jedynym predyktorem jest zmienna niezależna możemy mówić o mediacji częściowej. Model Cohena i Cohen uznaje, że mediacja jest istotna, gdy iloczyn współczynników obu tych relacji, sprawdzany testem Sobela, jest istotnie różny od zera (Pretcher, Hayes, 2004).

3. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH – ŚCIAGANIE W PERCEPCJI I DOŚWIADCZENIACH UCZNIÓW SZKÓŁ PONADGIMANAZJALNYCH ORAZ ROLA CZYNNIKÓW SYTUACYJNYCH I INTRAPSYCHICZNYCH

W tej części pracy przedstawiono wyniki przeprowadzonych badań. Rozdział podzielono na trzy części zgodnie z postawionymi wcześniej problemami i pytaniami badawczymi. Część pierwsza odnosi się do problemów diagnostycznych związanych z rozpowszechnieniem ściągania oraz postawami uczniów wobec niego. Część druga obejmuje mediacyjną rolę motywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją otoczenia społecznego – zachowań rodziców, nauczyciela oraz klasy a ściąganiem. Z kolei w trzeciej części, w celu odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące wpływu wielkości ryzyka, czynnika neutralizującego, celu ściągania, skłonności do łamania i przestrzegania norm na skłonność do ściągania przedstawiono wyniki analizy regresji.

3.1. Rozpowszechnienie oraz opinie i deklaracje uczniów na temat ściągania

W niniejszym rozdziale pracy przedstawiono wyniki przeprowadzonych badań w odniesieniu do opinii i deklaracji uczniów na temat: częstości i sposobów ściągania, a także samodzielności przygotowywania ściąg i ich autorstwa. Dalej w ramach czynników uzasadniających zjawisko zaprezentowano podane przez uczniów motywy ściągania, percypowane ofiary oraz pożądane reakcje nauczycieli na ściąganie. Następnie przedstawiono czynniki powstrzymujące uczniów od ściągania, a także konsekwencje zjawiska – doświadczane oraz percypowane reakcje nauczycieli na ściąganie oraz emocje pojawiające się po ściąganiu. W kolejnym podrozdziale przedstawiono problematykę pomocy w ściąganiu – deklarowaną przez uczniów częstość pomocy, jej motywy oraz sposoby a także sposoby zachowań i emocje pojawiające się w sytuacji swobodnego wymuszenia pomocy.

W analizie wyników badań pojawiają się różne liczebności badanych, co wynika z braków odpowiedzi na poszczególne pytania. Procenty zaś liczone są względem całkowitej ilości odpowiedzi na konkretne pytanie.

3.1.1. Rozpowszechnienie zjawiska i sposoby ściągania

Wyniki badań wskazują powszechność analizowanego zjawiska, gdyż 88,6% spośród badanych uczniów przyznało, że w trakcie nauki w szkole ponadgimnazjalnej ściągano na sprawdzianie, a tylko 11,4% zaprzeczyło temu (N=935). Pogłębiona analiza danych (tabela 10) pozwala określić odsetek sprawdzianów, w trakcie których uczniowie ściągają wraz z wyszczególnieniem przedmiotów szkolnych. W tabeli przedstawiono dane uszeregowane według średniej arytmetycznej odsetka sprawdzianów (oceniającego retrospektywnie przez badanych uczniów) z poszczególnych przedmiotów, w trakcie których oszukiwali (w czasie nauki w szkole ponadgimnazjalnej).

Tabela 10. Odsetek sprawdzianów, na których uczniowie ściągają z wyszczególnieniem przedmiotów szkolnych

Przedmiot	N	M	Me	SD	Min	Max
Fizyka	901	35,54	30	34,76	0	100
Chemia	898	34,39	20	33,35	0	100
Geografia	900	30,88	20	34,21	0	100
Drugi język obcy	880	29,77	10	34,52	0	100
Biologia	900	27,41	10	31,98	0	100
Historia	904	25,29	10	31,49	0	100
Matematyka	904	22,28	10	27,98	0	100
Język polski	903	21,76	10	26,21	0	100
Pierwszy język obcy	899	17,91	0	26,91	0	100

Analiza danych pozwala stwierdzić, że uczniowie w szkole ponadgimnazjalnej najczęściej ściągają na fizyce (M=35,54; SD=34,76; Me=30), chemii (M=34,39; SD=33,35; Me=20) i geografii (M=30,88; SD=34,21; Me=20) oraz na drugim języku obcym (M=29,77; SD=34,52; Me=10). Zdecydowanie najniższy odsetek sprawdzianów, na których respondenci deklarują oszustwo, dotyczy pierwszego języka obcego (M=17,91; SD=26,91; Me=0). Jednocześnie należy zauważyć, że są jednostki, które nie

ściągają w ogóle (Min=0), albo ściągają na każdym sprawdzianie (Max=100). Dotyczy to każdego z wymienionych tu przedmiotów. Z analizy median wynika, że przeciętnie uczeń ściąga na 10% - 20% sprawdzianów.

Struktura przedmiotów, na sprawdzianach z których uczniowie oszukiwali, wskazuje jednocześnie na charakter ich zainteresowań i trudności, a także możliwości „ściągnięcia”. Ujawniają się one głównie w obszarze przedmiotów ścisłych (fizyka, chemia, ale nie matematyka) oraz przyrodniczych (geografia), a także drugiego języka obcego. Oznaczać to może, że ściągnięcie częstsze jest w zakresie przedmiotów ścisłych, w których istnieje większa możliwość ściągnięcia sprawczego, np. wzorów z fizyki lub chemii. Ściągnięcie dotyczy potencjalnie przedmiotów, które budzą mniejsze zainteresowanie lub też słabo identyfikowana jest przez uczniów ich przydatność (geografia, drugi język obcy), być może również na tych przedmiotach istnieją mniejsze obiektywne przesłanki ich przydatności w dalszej perspektywie. Brak ściągnięcia w zakresie pierwszego języka obcego wskazuje bądź zainteresowanie nim, bądź też świadomość jego przydatności. Ściągnięcie na fizyce, chemii, geografii oraz drugim języku obcym może również wskazywać na deficyty w metodyce nauczania tych przedmiotów i zastosowanie głównie metody pamięciowo–odtwórczej (np. „wkuwania” nazw rzek, stolic, itp. z geografii; definicji i wzorów z przedmiotów ścisłych, słówek z języka obcego).

Zbadano również różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami pod względem częstości ściągnięcia na sprawdzianach z poszczególnych przedmiotów. W tabeli 11 przedstawiono średnie rangi oraz statystyki testu U Manna-Whitneya dla zmiennej płęć w odniesieniu do kolejnych przedmiotów szkolnych.

W danych zawartych w tabeli 11 widoczna jest ogólna tendencja (choć nie potwierdzona statystycznie) do częstszego ściągnięcia przez mężczyzn niż kobiety, z wyjątkiem matematyki. Ponadto z przedstawionych danych wynika, że mężczyźni istotnie częściej niż kobiety ściągają na sprawdzianach z języka polskiego, biologii oraz drugiego języka obcego. W zakresie pozostałych przedmiotów nie ma istotnych różnic pomiędzy płciami pod względem częstości ściągnięcia. Wyniki takie zdają się częściowo potwierdzać istniejący w społeczeństwie stereotyp kobiety, jako jednostki myślącej syntetycznie, nastawionej humanistycznie (stąd rzadziej ściągają na przedmiotach humanistycznych, jakimi są przecież język polski, czy języki obce lub przyrodniczych –

Tabela 11. Różnice pomiędzy płaciami pod względem częstości ściągania na sprawdzianach - Statystyki testu U Manna - Whitneya

	płeć	N	Średnia ranga	Suma rang
Język polski	kobieta	538	431,86	U=87348,50 z=-2,909 p=0,004**
	mężczyzna	365	481,69	
	Ogółem	903	-	
Matematyka	kobieta	537	463,52	U=92619,5 z=-1,598 p=0,110
	mężczyzna	367	436,37	
	Ogółem	904	-	
Fizyka	kobieta	537	439,76	U=91700 z=-1,600 p=0,110
	mężczyzna	364	467,58	
	Ogółem	901	-	
Chemia	kobieta	535	437,90	U=90898,5 z=-1,653 p=0,098
	mężczyzna	363	466,59	
	Ogółem	898	-	
Biologia	kobieta	534	419,47	U=81152,5 z=-4,476 p=0,000**
	mężczyzna	366	495,77	
	Ogółem	900	-	
Geografia	kobieta	534	442,67	U=93539,0 z=-1,121 p=0,262
	mężczyzna	366	461,93	
	Ogółem	900	-	
Historia	kobieta	536	441,88	U=92931 z=-1,545 p=0,122
	mężczyzna	368	467,97	
	Ogółem	904	-	
Pierwszy język obcy	kobieta	535	448,34	U=96483,5 z=-0,252 p=0,801
	mężczyzna	364	452,44	
	Ogółem	899	-	
Drugi język obcy	kobieta	531	426,70	U=85330,0 z=-2,050 p=0,040*
	mężczyzna	349	461,50	
	Ogółem	880	-	

*p<0,05; **p<0,01

biologia) oraz mężczyzny ścisłowca, myślącego analitycznie. Potwierdza to wcześniejsze wskazania badaczy, że dziewczynki uzyskują wyższe niż chłopcy wyniki w testach mierzących zdolności werbalne, natomiast chłopcy lepiej wykonują zadania wymagające uzdolnień matematycznych i przestrzennych (Birch, Malim, 1998, s. 100).

Wyniki można interpretować zgodnie z potocznym stereotypem, ale też i cechami rozwojowymi – jako lepsze przystosowanie kobiet (większy lęk przed łamaniem norm, a też i potencjalnymi sankcjami stąd wynikającymi) lub większą ich pracowitość, niezależną od zainteresowań. Możliwe jest też, że chłopcy z większą niechęcią uczą się tego, co sprawia im trudność wybierając drogę na skróty wówczas, gdy uznają przedmiot za nieciekawym, niepotrzebnym (więc dodatkowo trudniejszy do opanowania).

Dodatkowo przeanalizowano związek pomiędzy częstością ściągania na sprawdzianach a osiąganymi wynikami w nauce. W tym celu skorelowano podany przez badanych odsetek sprawdzianów z poszczególnych przedmiotów, w trakcie których ściągali, z podaną przez nich przeciętną oceną z przedmiotu. Wyniki analizy korelacji przedstawiono w tabeli 12.

Tabela 12. Korelacje Pearsona pomiędzy częstością ściągania na sprawdzianach a wynikami w nauce z poszczególnych przedmiotów

Przedmiot	Korelacja	Istotność
Język polski	-0,188	0,000
Matematyka	-0,288	0,000
Fizyka	-0,093	0,005
Chemia	-0,239	0,000
Geografia	-0,045	0,184
Biologia	-0,101	0,003
Historia	-0,171	0,000
Pierwszy język obcy	-0,272	0,000
Drugi język obcy	-0,212	0,000

W zakresie wszystkich przedmiotów (z wyjątkiem geografii) korelacje okazały się statystycznie istotne. W zakresie związku pomiędzy częstością ściągania na sprawdzianach z fizyki i biologii a przeciętną oceną z tych przedmiotów poziom istotności jest nieco niższy ($p < 0,01$), a korelacja słabsza w porównaniu z poziomem istotności analogicznych związków w zakresie innych przedmiotów ($p < 0,001$). Jak wynika z powyższej tabeli wszystkie korelacje okazały się być negatywne, co oznacza, że im wyż-

sze oceny - osiągnięcia ucznia z poszczególnego przedmiotu, tym rzadziej ściąga on na sprawdzianach z tego przedmiotu. Związek ten można interpretować również w drugą stronę – im rzadziej uczniowie ściągają na danym przedmiocie, tym wyższe oceny z niego uzyskują. Wskazuje to dość jednoznacznie, iż poziom doświadczanej trudności decyduje o podejmowaniu decyzji o ściągnięciu („nie radzę sobie”), a hipotetycznie wynikać to może także z poziomu zainteresowania danym przedmiotem.

Sposoby ściągnięcia można w różny sposób kategoryzować, wykazują one też znaczną dynamikę. Skategoryzowane odpowiedzi na kolejne pytanie, dotyczące preferowanych sposobów ściągnięcia przedstawiono w tabeli 13.

Tabela 13. Sposoby ściągnięcia (N=793)

Kategoria	Sposób ściągnięcia	n	% ¹²	Ranga
Sposoby wykorzystujące pomoc innych osób	Kolega (rozmowa, spisywanie)	448	21,9	2
	Pytam nauczyciela	2	0,1	
	Ściąga na plecach kolegi	5	0,2	
	Wymiana kartek	7	0,3	
	Znam pytania	23	1,1	
Razem		485	23,7	
Tradycyjne sposoby	Dodatkowa kartka	19	0,9	1
	Gotowiec	47	2,3	
	Książka	96	4,7	
	Napisy na ręce	102	5,0	
	Ściąga (karteczka)	599	29,3	
	Ściąga ołówkiem na kartce	6	0,3	
	Zeszyt	199	9,7	
Razem		1068	52,2	
Sposoby z zastosowaniem techniki	Długopis UV	3	0,1	3
	Internet w telefonie	46	2,2	
	iPod	1	0,05	
	Odstuchiwanie przez słuchawki	6	0,3	
	Pliki PDF lub wiadomość w telefonie	8	0,4	
	Sms	18	0,9	
	Ściąga na/w kalkulatorze	2	0,1	
	Telefon	174	8,5	
	Zdjęcia w telefonie	31	1,5	
Razem		289	14,1	

¹² Każdy respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stąd suma jest większa niż liczebność badanych (N=793). Wartości procentowe liczone są względem ogólnej liczby odpowiedzi respondentów (2046).

Sposoby wykorzystujące przedmioty z najbliższego otoczenia	Bizuteria	4	0,2	4
	Etykieta soku/napoju	3	0,1	
	Napisy na krześle	6	0,3	
	Napisy na ławce	35	1,7	
	Napisy na piórniku	44	2,2	
	Ściąga na bucie	12	0,6	
	Ściąga na gumce	1	0,05	
	Ściąga na identyfikatorze	3	0,1	
	Ściąga w długopisie	41	2,0	
	Ściąga w ubraniu	37	1,8	
Tablice na ścianach	12	0,6		
Razem		198	9,1	
	Każdy możliwy sposób	6	0,3	5
Ogółem		2046	100	

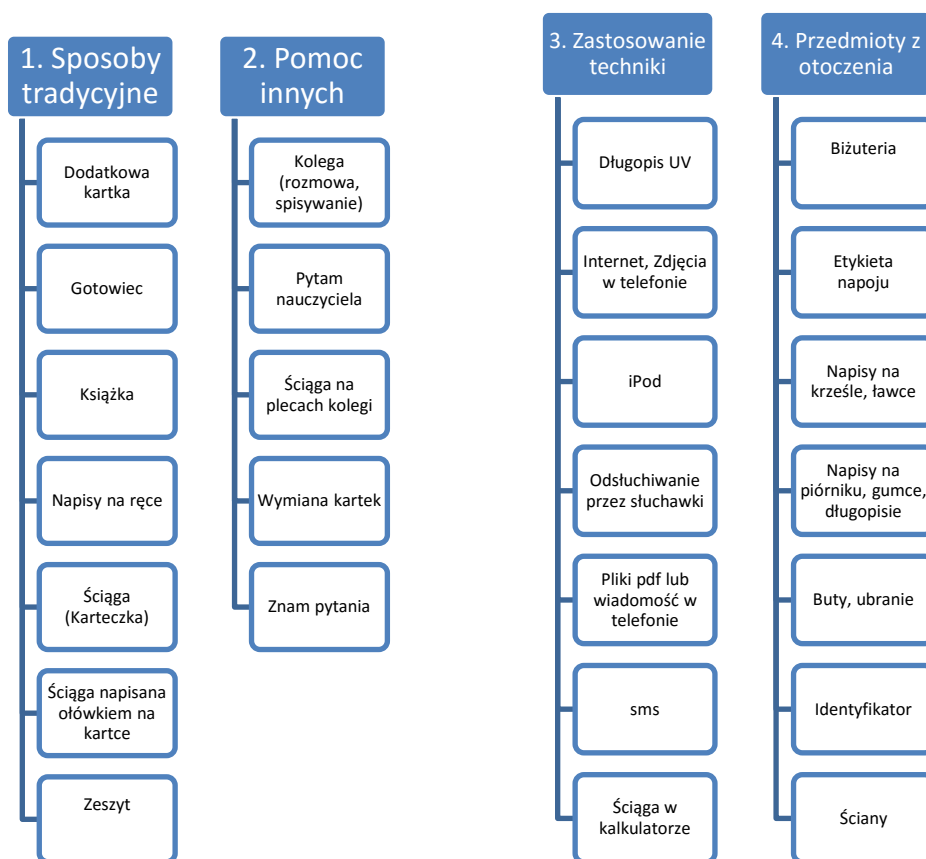
Najczęściej stosowanymi sposobami ściągania okazują się małe karteczki, których używanie zadeklarowano w 29,3% wypowiedzi respondentów. Nieco rzadziej badani korzystają na sprawdzianach z pomocy swoich kolegów i koleżanek (21,9% odpowiedzi). Ponadto, 9,7% odpowiedzi respondentów wskazuje, że ściągają oni z zeszytu, a 8,5% wskazuje na wykorzystywanie do tego telefonu, 4,7% książki a 5,0% napisów na ręce lub dłoniach. W zakresie 2,3% wypowiedzi wskazywano na przygotowywanie wcześniej gotowców, 2,2% pisanie najważniejszych informacji na piórniku lub przygotowywanie specjalnych ściąg umieszczonych w przezroczystym długopisie (2,0%). Mniejsza liczba wypowiedzi uczniów wskazuje również, że ściągają oni korzystając ze sfotografowanych telefonem komórkowym notatek lub książek zawierających informacje niezbędne do napisania sprawdzianu, jak również wykorzystują iPod'a, ściągi umieszczone w gumce, kalkulatorze, identyfikatorze czy etykietce napoju stojącego na ławce. Ponadto są również uczniowie, którzy podchwytliwie wykorzystują informacje podane w trakcie sprawdzianu przez samego nauczyciela. Badani wykazują zatem dużą pomysłowość w zakresie sposobów ściągania.

Tradycyjne sposoby ściągania okazują się najpowszechniejsze wśród wszystkich wymienionych przez badanych sposobów. Przeciętnie badani korzystają z przynajmniej jednego sposobu tradycyjnego (52,2% odpowiedzi). Należy zauważyć, że spory odsetek wypowiedzi uczniów wskazuje na wykorzystywanie każdej możliwej pomocy innych osób (w tym kolegów i nauczycieli; 23,7% odpowiedzi). Coraz większą rolę (14,1% odpowiedzi) wydają się odgrywać metody wykorzystujące zdobycze techniki i elektroniki, głównie telefonu komórkowego. Pozostałą część wypowiedzi stanowią te, które

wskazują wykorzystywanie różnego typu przedmiotów w otoczeniu (9,1% odpowiedzi), albo każdego możliwego sposobu (0,3% odpowiedzi) by podnieść swoją ocenę.

Struktura stosowanych „metod ściągania” wskazuje zatem dominację tradycyjnych sposobów (52,2% ogółu wypowiedzi), następnie związanych z wykorzystywaniem pomocy innych (23,7% ogółu wypowiedzi) lub nieco rzadziej z zastosowaniem techniki, czyli nowych urządzeń elektronicznych (14,1% ogółu wypowiedzi) i przedmiotów z najbliższego otoczenia (9,7% ogółu wypowiedzi).

Zróznicowanie technik ściągania jest duże (por. rysunek 6), ale w obrębie wskazanych kategorii dominują takie, które powinny być łatwo rozpoznawalne i tym samym możliwe do identyfikacji przez nauczyciela. Jeśli zaś uczniowie je wykorzystują, oznaczać to może, że nauczyciele ich „nie chcą dostrzegać”, bowiem jest to dla nich wygodne (co już wcześniej zostało podkreślone).



Rysunek 6. Dominujące metody i techniki ściągania w deklaracjach uczniów

Częstym usprawiedliwieniem dla ściągania są wypowiedzi twierdzące, że przygotowując ściągę można nauczyć się materiału, ponieważ istnieje potrzeba jego opracowania w formie skróconej. Stąd w omawianym badaniu zadano pytanie o samodzielność w przygotowywaniu ściąg. Odpowiedzi respondentów przedstawiono w tabeli 14.

Tabela 14. Samodzielność przygotowania ściąg (N=785)

Kategorie odpowiedzi	n	%
Tak, zawsze	310	39,5
Tak, ale nie zawsze	387	49,3
Nie, nigdy	88	11,2
Razem	785	100

Najczęstszą sytuacją jest samodzielne przygotowywanie ściąg, ale nie do każdego sprawdzianu (49,3%); 11,2% respondentów przyznaje, że w ogóle nie przygotowuje ściąg samodzielnie, natomiast 39,5% badanych uczniów deklaruje samodzielne przygotowywanie ściąg do każdego sprawdzianu. Można zatem sądzić, że wśród uczniów dominuje wyraźnie samodzielne przygotowywanie ściąg, co potwierdza z jednej strony „walor uczący” tego typu postępowania, zaś z drugiej strony może sugerować wykorzystywanie istniejących możliwości (np. dostępne są gotowe ściągę z różnych przedmiotów, które można zakupić).

Dodatkowo w przypadkach niepełnej samodzielności w przygotowaniu ściąg zadano pytanie o to, kto jest autorem ściąg lub w jaki sposób zostały pozyskane (Tabela 15). W wypowiedziach udzielonych przez prawie wszystkich respondentów, którzy w ogóle nie przygotowują ściąg samodzielnie lub robią to, ale nie zawsze, ściągę pozyskiwane są od kolegów i koleżanek (90,3%), a 6,5% wypowiedzi badanych wskazuje, że są one pobierane z Internetu. Zaś 0,5% wypowiedzi uczniów wskazuje, że uczniowie nie wiedzą nawet kto jest autorem ściąg. Cztery wypowiedzi (0,9%) przypisują ich autorstwo twórcom książek.

Tabela 15. Autor ściąg/sposób ich pozyskania w przypadku niesamodzielnego ich przygotowania (N=422)

Kategorie odpowiedzi	n	% ¹³
Autor książek	4	0,9
Kolega	401	90,3
Internet	29	6,5
Chłopak/Dziewczyna	3	0,7
Nie wiem	2	0,5
Inne	5	1,1
Ogółem	444	100

Podsumowując, większość badanych przyznaje, że ściagi przygotowuje samodzielnie, ale nie zawsze. Spora część, przygotowuje je zawsze samodzielnie. Sugeruje to częściowe potwierdzenie powszechnego przekonania, że samodzielnie opracowanie materiału sprzyja procesowi uczenia się lub utrwalania go. Proces ten jednak nie zachodzi w przypadku korzystania za ściąg pochodzących z innych źródeł. Ponadto, w przypadku nieopracowania własnej ściąg prawie wszyscy uczniowie mogą liczyć na to, że ściągę otrzymają od kolegi lub koleżanki, co w dobie powszechności komputerów, drukarek i ksero nie jest zaskakujące. Sugerować to może wcześniejsze przygotowanie i istnienie „systemu” opracowanego przez uczniów.

3.1.2. Uzasadnienie zjawiska

Istotne jest także pytanie o przyczyny ściągania lub nieściągania. W tabeli 16 przedstawiono skategoryzowane wypowiedzi uczniów dotyczące motywów ściągania, uszeregowane od tych, które wymieniane są najczęściej. Jak widać zdecydowanie najczęściej (46,1% wypowiedzi) badani bezpośrednio przyznają, że przyczyną oszukiwania na sprawdzianie był brak wiedzy, co może być wzmocnione przez poziom trudności w opanowaniu materiału (8,2%), brak czasu na naukę (7%) lub lenistwo (6,5%). Mniejszy odsetek badanych (4,9%) przyznaje, że ściąganie motywowane jest chęcią zdobycia lepszej oceny, nierozumieniem materiału (3,3%), co wiąże się z jego trudnością oraz niepewnością odpowiedzi (3,0%) i zapominaniem informacji w wyniku stresu spowodowanego sprawdzianem (2,5%), nadmiernymi wymaganiami nauczyciela (2,5%) oraz

¹³ Każdy respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stąd suma jest większa niż liczebność badanych (N=422). Wartości procentowe liczone są względem ogólnej liczby odpowiedzi respondentów (444).

brakiem predyspozycji do uczenia się danego przedmiotu (2,5%), zaś 2,2% wypowiedzi uczniów podaje jako przyczynę ściągania unikanie negatywnych ocen. Podobny procent uczniów (2,0%) motywowany jest do ściągania przekonaniem, że uczenie się to strata czasu. Innymi motywami ściągania są również: brak kontroli ze strony nauczyciela na sprawdzianie oraz nieumiejętność uczenia się na pamięć, zapominanie o sprawdzianach, czy niechęć do przedmiotu. Pojedyncze wypowiedzi uczniów wskazują także, iż przyczyny ściągania leżą w rozpowszechnieniu pytań, które pojawiają się na sprawdzianach, złej pracy dydaktycznej nauczyciela, problemach życiowych i zaległościach w opanowaniu materiału, niezainteresowaniu materiałem oraz poświęcaniem czasu na inne aktywności, często w formie zabawowej. Ponadto pojawiają się również wypowiedzi wskazujące z jednej strony, że ściąganie daje poczucie komfortu i ma pomagać, a nie zastępować uczenie się, a z drugiej strony na rozpowszechnienie ściągania i „lubienie” tej czynności (ryzykowanie).

Wymieniane przez badanych motywy ściągania w szkole średniej pokategoryzowano, wyodrębniając pięć typów uwarunkowań (tabela 17). Podział ten oparto na koncepcji Konrada Kobierskiego (2006, s. 130-131), który wymienia cztery typy motywów ściągania (uwarunkowania kompetencyjne, organizacyjne, wolicjonalne, emocjonalne). Ze względu na pojawiające się wypowiedzi uczniów, nie mieszczące się w tej systematyzacji, dodano tu piąty typ uwarunkowań, który jest związany z pracą nauczyciela.

Pierwszy typ to uwarunkowania ściągania związane z **kompetencjami**, które łącznie stanowią 65,3% odpowiedzi uczniów. Wśród nich najczęściej uczniowie wymieniają brak wiedzy i trudny materiał. Drugi typ to uwarunkowania **emocjonalne**, które wskazywane są łącznie w 11,2% odpowiedziach badanych. Najczęściej pojawiające się tu wypowiedzi to chęć zdobycia lepszej oceny oraz zapominanie w wyniku stresu. Dwa kolejne typy przyczyn ściągania – uwarunkowania **organizacyjne** oraz **wolicjonalne** wskazywane są w podobnym odsetku odpowiedzi badanych (odpowiednio: 9,3% oraz 9,1%), którzy najczęściej odwołują się tu albo do braku czasu na naukę albo do lenistwa i niechęci do niej. Ostatni typ, to uwarunkowania ściągania, które związane są z **pracą nauczyciela**. Takie przyczyny ściągania wskazywane są najrzadziej spośród wszystkich typów (5,1% odpowiedzi badanych), a najczęściej uczniowie twierdzą, że „nauczyciel za dużo wymaga”.

Tabela 16. Powody ściągania w szkole ponadgimnazjalnej (N=797)

Powód ściągania	n	%¹⁴
Brak wiedzy	472	46,1
Trudny materiał	84	8,2
Brak czasu na naukę	72	7,0
Lenistwo (nie chciało mi się uczyć)	66	6,5
Chęć zdobycia lepszej oceny	50	4,9
Brak zrozumienia materiału	34	3,3
Niepewność odpowiedzi	31	3,0
Nadmierne wymagania nauczyciela	26	2,5
Brak predyspozycji	26	2,5
Zapominanie w wyniku stresu	26	2,5
Unikanie złej oceny	23	2,2
Nieprzydatność wiedzy, strata czasu na naukę	20	2,0
Brak kontroli na sprawdzianie	17	1,7
Sposób uczenia się (nie umiem uczyć się na pamięć)	17	1,7
Zapominanie o sprawdzianie	15	1,5
Brak zainteresowania (nie lubię przedmiotu)	8	0,8
Problemy życiowe	5	0,5
Rozpowszechnienie pytań	5	0,5
Zaległości	5	0,5
Sposób nauczania (dydaktyka)	4	0,4
Niezainteresowanie przedmiotem, materiałem	4	0,4
Ryzyko (lubię ściągać)	4	0,4
Inna aktywność	3	0,3
Komfort (ściąga ma pomagać)	3	0,3
Wszyscy to robią	3	0,3
Razem	1023	100,0

¹⁴ Każdy respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stąd suma jest większa niż liczebność badanych (N=797). Wartości procentowe liczone są względem ogólnej liczby odpowiedzi respondentów (1023)

Z powyższego wynika, że prawie wszyscy uczniowie szkół ponadgimnazjalnych ściągają, co generalnie spowodowane jest brakiem poczucia kompetencji w zakresie danego przedmiotu czy uwarunkowaniami emocjonalnymi, organizacyjnymi lub wolicjonalnymi. W niewielkim stopniu zaś związane jest to z uwarunkowaniami tkwiącymi w pracy nauczyciela.

Struktura ujawnionych motywów jest dosyć logiczna, biorąc pod uwagę istotę zjawiska ściągania, które pojawia się w sytuacji braku dostatecznych kompetencji przedmiotowych, stąd dominujące przyczyny (motywy) mają charakter stricte poznawczy (przyczyny tzw. wprost). Jednak na uwagę zasługuje fakt, iż w katalogu czynników tzw. „nie wprost” w kontekście istoty ściągania, wśród najważniejszych wymienionych są te, które mają charakter emocjonalny; choć są zróżnicowane pod względem jakościowym. Dwie najważniejsze kategorie motywów (unikanie złej lub osiągnięcie dobrej oceny) mogą pierwotnie być związane z mechanizmem lęku, którego źródło może być głównie zewnętrzne (ocena, reakcje np. rodziców) lub czasem wewnętrzne (samoocena, potrzeba własnej wartości). Generalnie jednak lęk ewokujący stres i jego oczekiwanie (dyskomfort) – są tu dominujące. Mogą też powodować, że przedmiot, który wyzwała stres i lęk, nie jest lubiany, co zwrótnie utrudnia uczenie się, powodując z kolei wzmocnienie stanów lękowych (stresu). Wskazuje to na dominację powiązanych ze sobą motywów poznawczo–emocjonalnych (to, co trudne budzi lęk).

Ogólnie analizując strukturę wskazywanych motywów, można dokonać ich kolejnej kategoryzacji na **wewnętrzne** (kompetencyjne, wolicjonalne, emocjonalne) i **zewewnętrzne** (organizacyjne, związane z pracą nauczyciela) lub dyspozycyjne (wewnętrzne) i sytuacyjne (zewewnętrzne). W deklaracjach uczniów wyraźnie dominują motywy wewnętrzne (dyspozycyjne) nad zewnętrznymi (sytuacyjnymi), co wskazuje z jednej strony na dużą autoświadomość i refleksyjność, ewokując wewnętrzną atrybucję przyczyn, a z drugiej na brak tendencji do przerzucania odpowiedzialności za nienormatywne zachowanie na innych (brak tendencji do zewnętrznej atrybucji przyczyn).

Tabela 17. Typologia przyczyn ściągnięcia (N=797)

Typ przyczyn	Przyczyny	n	% ¹⁵	Motywy
Uwarunkowania związane z kompetencjami	Brak predyspozycji	26	2,5	Wewnętrzne
	Brak wiedzy	472	46,1	
	Brak zrozumienia materiału	34	3,3	
	Sposób uczenia się (pamięciowy)	17	1,7	
	Niezainteresowanie materia-	4	0,4	
	Niepewność odpowiedzi	31	3,0	
	Trudny materiał	84	8,2	
Razem		668	65,3	
Uwarunkowania organizacyjne	Brak czasu na naukę	72	7,0	Zewnętrzne
	Inna aktywność	3	0,3	
	Zaległości	5	0,5	
	Zapominanie o sprawdzianie	15	1,5	
Razem		95	9,3	
Uwarunkowania wolicjonalne	Lenistwo (nie chciało mi się uczyć)	66	6,5	Wewnętrzne
	„Lubię ściągać”	4	0,4	
	„Uczenie się tego to strata czasu”	20	2,0	
	Wszyscy to robią	3	0,3	
Razem		93	9,1	
Uwarunkowania emocjonalne	Chęć zdobycia lepszej oceny	50	4,9	Wewnętrzne
	Komfort (ściąga ma pomagać)	3	0,3	
	„Nie lubię przedmiotu”	8	0,8	
	Problemy życiowe	5	0,5	
	Unikanie złej oceny (lęk)	23	2,2	
	Zapominanie w wyniku stresu	26	2,5	
Razem		115	11,2	
Uwarunkowania tkwiące w pracy nauczyciela	Brak kontroli nauczyciela	17	1,7	Zewnętrzne
	Zbyt duże wymagania	26	2,5	
	Sposób nauczania	4	0,4	
	Rozpowszechnienie pytań	5	0,5	
Razem		52	5,1	
Ogółem		1023	100	

¹⁵ Każdy respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stąd suma jest większa niż liczebność badanych (N=797). Wartości procentowe liczone są względem ogólnej liczby odpowiedzi respondentów (1023).

Z perspektywy praktyki pedagogicznej jest to sytuacja tzw. „optymistyczna” (jeśli coś zależy ode mnie, mogę coś z tym zrobić – zmienić); jednak ogranicza ów optymizm charakter wskazywanych – dominujących – motywów poznawczo–emocjonalnych, pierwotnie determinowanych niekorzystną atmosferą i deficytami dydaktycznymi związanymi z sytuacją szkolną. Brak kompetencji i lęk przez poczucie niekompetencji wywoływany – mają pierwotne źródło zewnętrzne.

W następnej kolejności zadano uczniom pytanie, co według ich opinii powinien zrobić nauczyciel, gdy zauważy, że któryś z uczniów ściąga na sprawdzianie z jego przedmiotu. Można założyć, że jest to jednak pochodna realnych doświadczeń uczniów w takich sytuacjach szkolnych, ale zależne jest to zapewne także od własnego stosunku do ściągania. Dane zawarto w tabeli 18, przedstawiającej skategoryzowane odpowiedzi respondentów. Najczęściej wypowiedzi uczniów (20,2%) stwierdzają, że nauczyciel powinien w tej sytuacji pozwolić dalej ściągać; 12,1% odpowiedzi badanych wskazuje, że powinien on zabrać ściągę, 11,9% wypowiedzi, że powinien on zabrać kartkę ze sprawdzianem bez poważniejszych konsekwencji, a 11,7% wypowiedzi badanych stwierdza, że nauczyciele powinni w tej sytuacji tylko upominać ściągających.

Kategoryzacja odpowiedzi na powyższe pytanie pozwala stwierdzić, że największy odsetek wypowiedzi uczniów wskazuje, iż nauczyciel w przypadku zauważenia oszustwa na sprawdzianie powinien takiemu uczniowi dać szansę zaliczenia sprawdzianu (26,6%) lub pozwolić dalej ściągać (20,2%). Podobnie, 20,2% wypowiedzi respondentów wskazuje, że następstwa powinny być łagodne, np. w postaci zabrania kartki bez większych konsekwencji lub obniżenia oceny. Mniejszy odsetek wypowiedzi badanych (15,4%) jest zdania, że konsekwencje ściągania powinny być dolegliwe, w postaci niezaliczenia sprawdzianu, braku możliwości jego poprawy lub nawet pisania wszystkich sprawdzianów jeszcze raz. Tylko 12,9% wypowiedzi respondentów wskazuje, że nauczyciel powinien utrudnić ściąganie poprzez zabranie ściągę lub przesadzenie ucznia, a 0,6% odpowiedzi na to pytanie stanowią odpowiedzi unikowe – twierdzące między innymi, że nauczyciel powinien zrobić to, co według niego słuszne. Ponadto, 2% wypowiedzi badanych wskazuje, że ściąganie powinno być dla nauczyciela bodźcem do zmiany jego podejścia do pracy.

Tabela 18. Powinność nauczyciela w sytuacji ściągania w percepcji uczniów (N=906)

Kategoria odpowiedzi	Powinność nauczyciela	n	% ¹⁶	Ranga
Przyzwolenie	Pozwolić ściągać	254	20,2	2
Utrudnienie ściągania	Przesadzić	9	0,7	5
	Zabrać ściągę	153	12,1	
Razem		162	12,9	
Łagodne konsekwencje	Dać szansę napisania w innym terminie	14	1,1	3
	Kazać pisać od nowa	14	1,1	
	Obniżyć ocenę	42	3,3	
	Skreślić ściągnięte	4	0,3	
	Ujemne punkty	11	0,9	
	Ukarać w jakiś sposób	10	0,8	
	Zabrać kartkę	150	11,9	
Razem		254	20,2	
Druga szansa	Nie dawać jedynki	14	1,1	1
	Nie zabierać kartki	91	7,2	
	Ocenić ściągę	4	0,3	
	Odpytać	6	0,5	
	Ostrzeżenie, a kolejnym razem ukarać	72	5,7	
	Upomnienie	148	11,7	
Razem		335	26,6	
Poważne konsekwencje	Brak możliwości poprawy	49	3,9	4
	Kazać pisać wszystkie sprawdziany jeszcze	1	0,1	
	Niezaliczenie	144	11,4	
Razem		194	15,4	
Zmiana podejścia nauczyciela	Dawać łatwiejsze sprawdziany	1	0,1	7
	Porozmawiać z uczniem	11	0,9	
	Zacząć inaczej/lepiej uczyć	3	0,2	
Razem		15	1,2	
Unikanie odpowiedzi	Co według niego słuszne	8	0,6	6
	Nie wiem	38	3,0	
Razem		46	3,7	
Ogółem		1260	100	

¹⁶ Każdy respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stąd suma jest większa niż liczebność badanych (N=906). Wartości procentowe liczone są względem ogólnej liczby wypowiedzi badanych (1260)

Reasumując, nauczyciel zauważający oszustwo na sprawdzianie powinien w opinii badanych dać ściągającemu szansę lub po prostu pozwolić ściągać dalej, ewentualnie zastosować wobec ściągającego ucznia łagodną karę – na przykład w postaci obniżenia oceny.

Generalnie widoczna jest dominacja łagodnego traktowania ściągania przez uczniów, wyznaczana przez triadę: przyzwolenie, druga szansa, łagodne konsekwencje, co stanowi podstawę „ochrony celu ściągania”. Stosowanie poważnych konsekwencji, które pojawiają się w wypowiedziach uczniów znacznie rzadziej dotyczy zapewne tych uczniów, których stosunek do ściągania jest negatywny, bądź doświadczają ambiwalencji w ocenie własnego postępowania.

Dojrzały stosunek do sytuacji, w których istnieje tzw. sytuacja pokusy, a jednocześnie eliminacja jej przesłanek (brak konieczności ściągania) dotyczy bardzo niewielkiego odsetka uczniów, którzy wskazują sposoby rozwiązania problemu (zmiana sposobu nauczania i kontroli wyników).

Ogólnie jednak, uczniowie dążą do zachowania „status quo”, co świadczy o niedojrzałym stosunku do zdobywania wiedzy oraz braku zainteresowania nauką szkolną, co determinowane może być sposobem nauczania słabo motywującym do zdobywania rzeczywistej wiedzy o świecie. Oczywiście przesłanek tego stanu rzeczy może być więcej i mogą one mieć charakter systemowy, związany choćby z przekonaniem, że większość przekazywanej wiedzy nie jest uczniom potrzebna, np. ze względu na brak zainteresowania różnymi przedmiotami, nieadekwatność do własnych potencjałów ucznia, które chce rozwijać oraz brak ich potrzeby w dalszej ścieżce kariery „naukowej” i przygotowującej do zawodu.

Dojrzały stosunek do ściągania wiąże się także z postrzeganiem indywidualnych konsekwencji (ofiar) związanych z oszukiwaniem. Kolejne zagadnienie niniejszej pracy dotyczy percypowanych przez uczniów ofiar ściągania (Tabela 19). Dominuje tu wyraźnie bezrefleksyjność uczniów, bowiem 19,2% odpowiedzi wskazuje, że ściąganie nie niesie ze sobą żadnych ofiar, a 16,4%, że nie wiadomo kto jest ofiarą ściągania. Dopiero w następnej kolejności pojawiają się odpowiedzi tzw. dojrzałe, związane z twierdzeniem, że ofiarami ściągania są ogólnie uczniowie (11,7%) lub sami ściągający (11%). Kategoryzacja odpowiedzi i rozkład wyników przedstawiony w tabeli 24 pozwala stwierdzić, że najczęściej uczniowie nie są świadomymi ofiar i konsekwencji ściągania

(35,6% wypowiedzi respondentów). W nieco mniejszym odsetku odpowiedzi (31,4%) badani dostrzegają, że ofiarami ściągania są sami ściągający, co oznacza brak wymaganej na sprawdzianie wiedzy.

Tabela 19. Ofiary ściągania w opiniach uczniów (N=888)

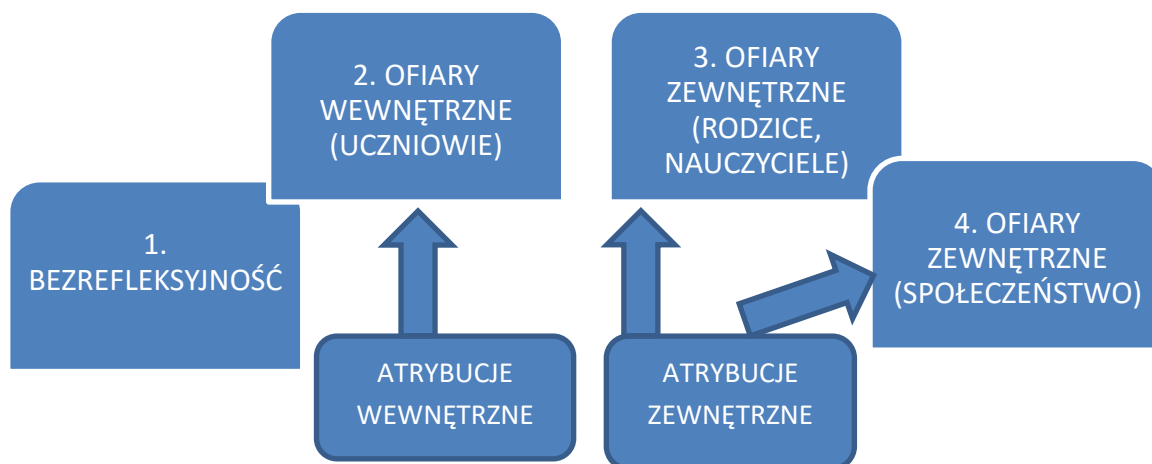
Kategoria odpowiedzi	Ofiary ściągania	n	% ¹⁷	Ranga
Brak świadomości ofiar	Nie wiem	151	16,4	1
	Nikt	176	19,2	
Razem		327	35,6	
Ściągający w wyniku braku wymaganej wiedzy	Maturzyści	1	0,1	2
	Moja przyszłość	35	3,8	
	Niedouczeni	43	4,7	
	Studenci	1	0,1	
	Ściągający	101	11,0	
	Uczniowie	107	11,7	
Razem		288	31,4	
Osoby kontrolujące wyniki uczniów	Nauczyciel	67	7,3	5
	Rodzice	1	0,1	
Razem		68	7,4	
Osoby, które nie umieją ścigać	Mało sprytni	42	4,6	4
	Niestuszenie oskarżeni	3	0,3	
	Przyłapani	42	4,6	
	Ujawniający ściąganie	1	0,1	
	Zestresowani uczniowie	2	0,2	
Razem		90	9,8	
Osoby uczciwie zdobywające swoje oceny	Dający od siebie ścigać	46	5,0	3
	Uczący się	44	4,8	
	Uczciwi	19	2,1	
Razem		109	11,9	
Społeczeństwo	System edukacji	2	0,2	6
	Wszyscy ludzie	20	2,2	
Razem		22	2,4	
Inne	Ocena	4	0,4	7
	Papier	6	0,7	
	Sumienie	4	0,4	
Razem		14	1,5	
Ogółem		918	100	

¹⁷ Każdy respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stąd suma jest większa niż liczebność badanych (N=888). Wartości procentowe liczone są względem ogólnej liczby wypowiedzi badanych (918)

Część (11,9%) wypowiedzi respondentów wskazuje, że poszkodowanymi są uczniowie uczący się i uczciwie zdobywający swoje oceny. Podobny odsetek wypowiedzi badanych (9,8%) wykazuje makiaweliczne podejście do tego zagadnienia stwierdzając, że ofiary to osoby, które nie potrafią ściągać i są mało sprytne, stąd ponoszą bezpośrednie konsekwencje ściągnięcia. Jedynie wśród 2,4% wypowiedzi uczniów widoczne jest szersze ocenianie tego zagadnienia – uczniowie dostrzegają, że na ściągnięciu cierpi całe społeczeństwo.

Najczęściej zatem badani nie zauważają tego, że ściągnięcie w szkole może komukolwiek zaszkodzić, stąd może być traktowane w kategoriach „przestępstwa bez ofiar”, a jeśli komukolwiek szkodzi to, w opinii badanych, są to głównie sami ściągnący (więc „nic złego się nie dzieje”). Rzadko problem ten spostrzegany jest przez uczniów w szerszej perspektywie (por. rysunek 7). W związku z powyższym, ściągnięcie jako łamanie normy uczciwości i sprawiedliwości może być związane z zastosowaniem opisanej w rozdziale 1.2.2. techniki neutralizacji nazwanej „zaprzeczanie ofiary”.

Nietrudno zauważyć, że tego typu przekonania torują drogę – poprzez usprawiedliwienie i normalizowanie – rozprzestrzenianiu się zjawiska. Przekonanie o braku ofiar może stanowić podstawę kształtowania się przekonania o nieszkodliwości ściągnięcia, czyli – w domyśle – przekonania, że zachowania takie są zasadne i usprawiedliwione, choćby bezpośrednimi korzyściami, jakie odnosi podmiot ściągnący (zaliczyć przedmiot, sprawdzian); nie ma bowiem strat, są jedynie korzyści, zatem nie ma przesłanek negatywnych dla tego typu zachowań („dlaczego nie ściągać”).



Rysunek 7. Sposób postrzegania przez uczniów ofiar ściągnięcia

Widoczna jest zatem duża niedojrzałość uczniów związana z postawami wobec ściągania, wyznaczana: bezrefleksyjnością, nieświadomością rzeczywistych konsekwencji ściągania (np. przypisywanie znaczenia kategorii „sprytu”), a także normalizowaniem ściągania poprzez ocenę zachowań w perspektywie braku ofiar (brak szkodliwości).

Można założyć, że powyższe przesłanki stanowią silną podstawę ugruntowania pozytywnych postaw wobec ściągania, a jednocześnie bariery zmiany tej postawy w kierunku negatywnym. Pozytywny aspekt stanowią wypowiedzi uczniów (niestety niezbyt liczne) wskazujące na postrzeganie ofiar ściągania w kategorii uczniów ściągających i ich braku wiedzy, czy umiejętności.

3.1.3. Czynniki powstrzymujące uczniów od ściągania

Kolejne ważne zagadnienie to pytanie o przyczyny nieściągania przez uczniów w szkole ponadgimnazjalnej. W tabeli 20 przedstawiono odpowiedzi respondentów w kolejności od tych, które pojawiają się najczęściej, do tych pojawiających się najrzadziej.

Tabela 20. Powody nieściągania wskazywane przez uczniów (N=81)

Powód nieściągania	n	% ¹⁸
Uczenie się	31	29,5
Brak potrzeby	19	18,1
Uczciwe zdobywanie ocen	14	13,3
Strach przed nauczycielem	11	10,5
„Stawiam na wiedzę, a jeśli się nie nauczę poniosę tego konsekwencje”	8	7,6
Niechęć do oszukiwania	6	5,7
„Przyrzekłem sobie, że w szkole średniej nie będę ściągać”	3	2,9
Sumienie	3	2,9
Niechęć do pisania ściąg	3	2,9
Brak umiejętności ściągania	2	1,9
Sprawiedliwość	2	1,9
Duma	1	0,9
„Jestem mądry”	1	0,9
Nie wiem	1	0,9
Razem	105	100

¹⁸ Każdy respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stąd suma jest większa niż liczebność badanych (N=81). Wartości procentowe liczone są względem ogólnej liczby odpowiedzi respondentów (105).

Na pierwszy plan wysuwają się tu odpowiedzi związane z brakiem potrzeby ściągania (uczenie się; 29,5%) oraz stwierdzenia wprost, że nie ma potrzeby oszukiwania (18,2%). Ponadto, wśród wypowiedzi uczniów ważną okazała się również chęć uczciwego zdobywania ocen (13,3%), strach przed przyłapaniem przez nauczyciela (10,5%), świadomość roli rzetelnej wiedzy i gotowość do ponoszenia konsekwencji w przypadku nieprzygotowania się do sprawdzianu (7,6%). Dodatkowo wśród 5,7% odpowiedzi, uczniowie stwierdzili, że po prostu nie lubią oszukiwać. Niższy odsetek wypowiedzi respondentów wskazuje na to, że uczniowie nie ściągają, ponieważ przyrzekli sobie, że w szkole średniej nie będą tego robić (2,9%), nie chce im się pisać ściąg (2,9%), bądź nie pozwala im na to sumienie (2,9%). Pojedyncze odpowiedzi wskazują na to, że uczniowie nie ściągają, ponieważ nie potrafią tego robić (1,9%), wierzą w sprawiedliwość (1,9%), nie pozwala im na to duma (0,9%) lub uważają się za jednostki mądre (0,9%). Incydentalnie też (0,9%) odpowiedzi badanych wskazują na to, że uczniowie mają problem z udzieleniem odpowiedzi na to pytanie.

Wymieniane przez badanych uczniów przyczyny nieściągania w szkole ponadgimnazjalnej udało się stypologizować. Typologizację tę przedstawiono w tabeli 21.

Kategorie czynników powstrzymujących uczniów od ściągania są niemal analogiczne do motywów ściągania, jednak ze względu na treść wypowiedzi - wyszczególnione wcześniej motywy emocjonalne i wolicjonalne, lokują się w przesłankach (uwarunkowaniach) etycznych, zaś uwarunkowania organizacyjne mają nieco inną naturę. Najczęstsze okazały się uwarunkowania kompetencyjne (38,1%), wśród których najważniejsza jest zdobywana wiedza i umiejętności. Drugą grupę motywów nieściągania stanowią uwarunkowania etyczne (27,6%), związane z uczciwością, sprawiedliwością oraz w przypadku naruszenia zasad z wyrzutami sumienia. Nieco rzadziej uczniowie odnoszą się do uwarunkowań organizacyjnych (22,9%), to jest braku potrzeby ściągania, nieumiejętności oszukiwania, czy braku chęci do pisania ściąg. Kolejny typ motywów stanowi obawa przed konsekwencjami w przypadku przyłapania ucznia na ściąganiu. To strach powstrzymuje przed oszustwem 10,5% osób, które zadeklarowały, że w szkole średniej nigdy nie ścięgały.

Można zatem stwierdzić, że uczniowie nie ścięgaają, gdy czują się kompetentni w zakresie wymagań programowych. Obawa przed przyłapaniem i jego konsekwencjami jest tu mniej istotnym czynnikiem ochronnym.

Tabela 21. Typologia przyczyn nieściągnięcia (N=81)

Typ motywów nieściągnięcia	Powód nieściągnięcia	n	% ¹⁹
Uwarunkowania kompetencyjne	Uczenie się	31	29,5
	„Stawiam na wiedzę, a jeśli się nie nauczę poniosę tego konsekwencje”	8	7,6
	„Jestem mądry”	1	0,9
Razem		40	38,1
Uwarunkowania etyczne	Uczciwe zdobywanie ocen	14	13,3
	Niechęć do oszukiwania	6	5,7
	„Przyrzekłem sobie, że w szkole średniej nie będę ściągać”	3	2,9
	Sumienie	3	2,9
	Sprawiedliwość	2	1,9
	Duma	1	0,9
Razem		29	27,6
Uwarunkowania organizacyjne	Brak takiej potrzeby	19	18,1
	Niechęć do pisania ściąg	3	2,9
	Brak umiejętności ściągania	2	1,9
Razem		24	22,9
Obawa przed konsekwencjami	Strach przed nauczycielem	11	10,5
Razem		11	10,5
Bezrefleksyjność	Nie wiem	1	0,9
Razem		1	0,9
Ogółem		105	100

W zasadzie wnioskowanie jest tu analogiczne jak w wypadku motywów ściągania. Dominują wyraźnie czynniki dyspozycyjne, wewnętrzne (wewnętrzna atrybucja), o charakterze poznawczym oraz normatywno–etycznym, w mniejszym stopniu organizacyjnym. Wskazuje to, że młodzież uczy się i jest motywowana głównie autotelicznie w tym zakresie lub działają tu „powściągi etyczne”, rzadziej zaś ściąganie związane jest z tzw. „powściągnięciami sprawnościowymi, instrumentalnymi (brak kompetencji ściągania). Relatywnie rzadko pojawia się deklaracja zewnętrznych czynników (atrybucja zewnętrzna) o charakterze emocjonalnym (lęk, obawa przed nauczycielem i konsekwencjami), zaś bezrefleksyjność jest incydentalna.

¹⁹ Każdy respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stąd suma jest większa niż liczebność badanych (N=81). Wartości procentowe liczone są względem ogólnej liczby odpowiedzi badanych (105)

Można skonkludować zatem, że badana młodzież przejmuje odpowiedzialność za własne zachowania niezależnie od ich „jakości” – pozytywne (brak ściągania) i negatywne (ściąganie), co wskazuje także na potencjalnie dużą autonomiczność jej działań.

3.1.4. Konsekwencje zjawiska ściągania w percepcji uczniów

Patrząc z perspektywy nauczyciela, sprawdzanie i ocenianie osiągnięć uczniów czyni z nich oponentów ściągania, zaś przy tak szerokim rozpowszechnieniu tego zjawiska, istotny staje się sposób myślenia oraz zachowania nauczycieli w sytuacji, kiedy stają przed próbą oszukiwania przez któregoś ze swoich uczniów. Zbyt luźne podejście oraz brak reakcji nauczycieli w takiej sytuacji może ułatwiać, a także zwiększać pokusę oszustwa. Z kolei ich czujność, jak i odpowiednie reakcje mogą zapobiegać takim próbom, czy nawet pokusie (por. M. Dei, 2009). W celu sprawdzenia, w jaki sposób zachowują się nauczyciele w obliczu prób ściągania, zadano badanym uczniom pytania dotyczące częstości i liczby przyłapań na ściąganiu oraz ich konsekwencji we własnym doświadczeniu w okresie nauki w szkole ponadgimnazjalnej, a także percypowanych reakcji nauczycieli na ściąganie w klasie (tabela 22-23).

Tabela 22. Częstość przyłapania na ściąganiu przez nauczyciela (N=915)

Kategoria odpowiedzi	n	%
Nigdy	101	11,0
Rzadko	58	6,3
Czasami	171	18,7
Często	580	63,4
Nigdy bo nie ściagam	5	0,5
Razem	915	100,0

W kontekście częstości „przyłapywania” na ściąganiu: 11% uczniów jednoznacznie stwierdza, że w szkole średniej nigdy nie zostało przyłapanych na ściąganiu, 6,3% uważa, że przyłapywani są rzadko, a 18,7% twierdzi, że zdarza się to czasami; aż 63,4% uczniów deklaruje, że na ściąganiu przyłapywani są często. Dodatkowo poproszono badanych (N=800) o wpisanie cyfrą ile razy w okresie nauki w szkole średniej zostali przyłapani na próbie oszustwa. Wyniki wahały się od 0 do 20 przyłapań

($M=0,72$; $SD=1,72$; $Me=0$). Dominująca ilość przyłapań w okresie nauki w szkole średniej to zero, co w kontraście do częstości ściągania może świadczyć o ignorowaniu tego zjawiska przez nauczycieli lub skuteczności metod ściągania, czyniącymi je niedostrzegalnym. Wynik ten nie jest jednak spójny z wynikiem poprzednim, w którym 63,4% uczniów stwierdziło, że często przyłapuje się ich na próbie oszustwa. Istotne staje się zatem pytanie o konsekwencje przyłapania i spostrzegane reakcje nauczycieli na ściąganie w klasie.

Tabela 23. Konsekwencje przyłapania na ściąganiu (N=219)

Kategoria odpowiedzi	n	% ²⁰
Niezaliczenie sprawdzianu (niedostateczny, 0%)	96	34,7
Brak możliwości poprawy	25	9,0
Upomnienie	50	18,1
Brak konsekwencji	40	14,4
Zabranie ściągania	21	7,6
Ujemne punkty	1	0,4
Obniżenie oceny	12	4,3
Zabranie kartki	22	7,9
Przesadzenie	1	0,4
Ciche przyzwolenie	3	1,1
Pisałem od nowa	4	1,4
Zadra z nauczycielem	1	0,4
Dogadywałem się z nauczycielem	1	0,4
Ogółem	277	100

Konsekwencje, których uczniowie doświadczyli w wyniku przyłapania na ściąganiu przedstawiono w tabeli 23. Większość odpowiedzi uczniów spośród przyłapanych na ściąganiu (N=219), wskazuje, że ponieśli poważne konsekwencje oszustwa w postaci braku zaliczenia sprawdzianu lub braku możliwości jego poprawy (łącznie 43,7% wypowiedzi). Jednak część odpowiedzi wskazuje, że uczniowie doznali łagodnych konsekwencji swojego czynu w postaci ujemnych punktów (0,4%) lub obniżenia oceny (4,3%) lub okazało się, że utrudniono im ściąganie przez zabranie ściągania (7,6%) bądź przesadzenie (0,4%). Ponadto, według wypowiedzi uczniów, nauczyciel może przyzwalać na ten proceder, w tym przypadku uczniowie nie doświadczają konsekwencji (14,4%) lub zachowanie nauczyciela postrzegają jako „ciche przyzwolenie” na ściąganie

²⁰Każdy respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stąd suma jest większa niż liczebność badanych (N=219). Wartości procentowe liczone są względem ogólnej liczby odpowiedzi badanych (277)

nie (1,1%). Część uczniów, w swych wypowiedziach jako konsekwencję swojego ściągania postrzega zabranie im kartki przez nauczyciela (7,9%), nie uszczegóławiając jednak tego zachowania. Z kolei w 18,1% wypowiedzi uczniowie stwierdzili, że nauczyciel dał im drugą szansę po upomnieniu.

Ogólnie więc większość z przyłapanych na ściąganiu uczniów doświadczyło mniej lub bardziej nieprzyjemnych konsekwencji swego czynu, nawet jeśli było to upomnienie, które powoduje poczucie wstydu, ale znaczący odsetek wypowiedzi uczniów (14,4%) spośród przyłapanych wskazuje, że nie doświadczyli żadnych konsekwencji ściągania. W dalszej części ważne staje się sprawdzenie percepcji zachowań nauczyciela w obliczu ściągania również przez tych uczniów, którzy nie zadeklarowali doświadczenia związanego z przyłapaniem na ściąganiu.

Tabela 24. Percepcja reakcji nauczycieli na ściąganie w klasie (N=908)

Kategoria odpowiedzi	n	% ²¹
Udają, że nie widzą	260	14,4
Upominają	548	30,4
Krzyczą	84	4,7
Niedostateczny/ niezaliczenie sprawdzianu	225	12,5
Zabierają kartkę	657	36,5
Inne (w ogóle nie widzą; nie przyłapują nas; śmieją się; oceniają ściągę; bulwersują się w sposób komiczny)	27	1,5
Ogółem	1801	100

Ocena percypowanych działań nauczyciela w sytuacji ściągania (tabela 24), dokonana przez badanych uczniów wskazuje, że reakcja nauczyciela to upomnienie (30,4% odpowiedzi), a więc brak poważnych konsekwencji (choć subiektywnie dla ucznia samo upomnienie może stanowić już poważną konsekwencję). Znaczący odsetek odpowiedzi uczniów (14,4%) wskazuje, że nauczyciele udają, że nie widzą ściągania. Najwięcej odpowiedzi badanych (36,5%) wskazuje jednak, że zdarza się, że nauczyciel zabiera kartkę ściągającemu, a 12,5% wskazuje, że reakcją nauczyciela może być wstawienie oceny niedostatecznej, w więc dolegliwa już konsekwencja. Pojawia się też ka-

²¹ Każdy respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stąd suma jest większa niż liczba respondentów (908). Wartości procentowe liczone są względem ogólnej liczby odpowiedzi respondentów (1801).

tegoria reakcji emocjonalnej (krzyk) nauczyciela (4,7%), co wskazuje na jego nieradzenie sobie z sytuacją.

Z doświadczeń badanych wynika, że większość z nich nie została przyłapana na ściąganiu, a jeżeli takie zdarzenie miało miejsce, to najczęściej wskazują, że doświadczyli poważnych konsekwencji swego czynu. Potwierdza to percepcja reakcji nauczyciela na ściąganie w klasie, gdzie najczęściej uczniowie wskazali, że nauczyciel zabiera kartkę ściągającemu. Część spośród percypowanych przez uczniów reakcji nauczycieli na ściąganie stwarzać może przekonanie o braku konsekwencji oszukiwania. Stąd też może wynikać różnica pomiędzy częstością odpowiedzi na pytania dotyczące częstości oraz liczby przyłapań przez nauczyciela w doświadczeniach uczniów, a także liczby odpowiedzi na pytanie o konsekwencje.

Ważne wydaje się skierowanie uwagi na niektóre aspekty nieistotnych na pierwszy rzut oka szczegółów, takich jak stan emocjonalny ucznia tuż po sprawdzianie, na którym ściągał, co stanowi swoistą konsekwencję zjawiska ściągania. Ma to znaczenie dla kształtowania się postaw wobec ściągania, a jednocześnie tłumaczy samo zjawisko (np. emocje pozytywne) lub stanowić może przesłankę dla zmiany postaw wobec ściągania (np. emocje negatywne). Można tu wyróżnić lekkie i przyjemne doznania takie jak ulga czy odprężenie, uczucia silne i przyjemne, jak radość, a także uczucia nieprzyjemne, jak poczucie winy, wstyd, czy obniżenie poczucia własnej wartości. Po oszustwie można odczuwać również obojętność, co oznacza, że taki czyn jest nieistotny z punktu widzenia emocjonalnego (por. M. Dei, 2009).

W tabeli 25 przedstawiono wyniki prezentujące częstość pojawiania się różnego rodzaju odczuć po ściąganiu. Najczęściej uczniowie po takiej czynności wskazywali odczuwanie obojętności (26,1%), co oznacza, że oszustwo szkolne nie ma żadnego znaczenia emocjonalnego. Drugim pod względem częstości odpowiedzi uczniów (20,2%) stanem emocjonalnym jest odczucie ulgi, a więc łagodnie przyjemnego stanu. Nieco niższy odsetek odpowiedzi badanych (18,4%), po ściąganiu na sprawdzianie wskazuje na odczuwanie satysfakcji ze sprytu. Kolejną pod względem częstości odczuwanych emocji jest radość (9,5%). Zgodnie z teorią procesów przeciwstawnych Solomona (por. Mietzel, 2000), uczucie ulgi, radości lub satysfakcji, które są stanami przeciwstawnym do strachu czy lęku oraz hamującym te odczucia, mogą działać uzależniająco i motywować do oszustwa. Zaskakujący jest fakt, że poczucie winy po oszustwie, jakim jest

przecież ściąganie, wskazywane jest tylko w 6,1% odpowiedzi uczniów. W 2% odpowiedzi uczniowie stwierdzili, że po takim czynie czują się lepsi od innych.

Tabela 25. Odczucia po ściąganiu (N=850)

Odczucia po ściąganiu na sprawdzianie		n	% ²²	Ranga	
Poczucie wyższości (pozytywne)		29	2,0	9	
Poczucie winy (negatywne)		87	6,1	6	
Radość (pozytywne)		135	9,5	4	
Obojętność (neutralne)		371	26,1	1	
Satysfakcja ze sprytu (pozytywne)		262	18,4	3	
Duma (pozytywne)		66	4,6	7	
Ulga/Odprężenie (pozytywne)		288	20,2	2	
Nie wiem (ambiwalencja)		126	8,8	5	
Inne	Obojętność (<i>nic</i>)	6	60	4,2	8
	Ambiwalencja (<i>pewność podejmowania ryzyka, skupienie, czujność</i>)	3			
	Pozytywne (<i>zadowolenie, jakbym wypił kieliszek dobrego wina, nadzieja, adrenalina, podniecenie, pławię się w swojej zajębistości, wdzięczność</i>)	9			
	Negatywne (<i>stres, panika, dyskomfort, smutek, strach</i>)	42			
Razem		1424	100		

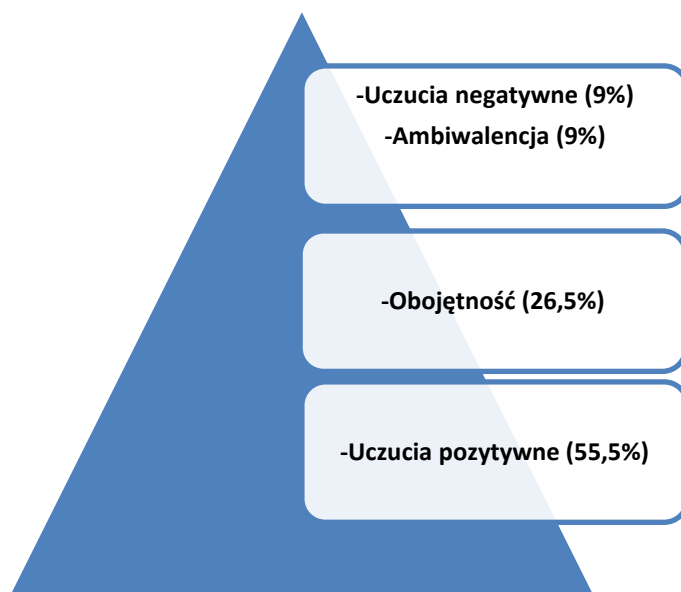
Można zatem zauważyć, że dominująca kategoria emocji ma charakter pozytywny (łącznie 55,5% odpowiedzi), po niej lokuje się obojętność (26,5% odpowiedzi), zaś słabiej zaznaczają się uczucia negatywne i ambiwalencja (po 9% odpowiedzi; por. rysunek 8).

Wnioskowanie z perspektywy zmian postaw wobec ściągania jest tu wyraźnie pesymistyczne, bowiem tego typu układ emocji nie sprzyja eliminacji zdarzeń (ściągania), które je wywołują. Stan emocjonalny zdaje się zatem „utwierdzać” i „gruntować” zachowania negatywne.

Ponadto można wnioskować, iż emocje te wyzwalane są bezpośrednimi konsekwencjami („udane ściąganie”) bez włączania refleksji związanych z negatywnymi konsekwencjami odległymi („brak wiedzy”). Potwierdza to zarazem analizy związane z postrzeganiem „ofiar ściągania”, których tak naprawdę nie ma, a jeśli są to wynikają z

²² Każdy respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stąd suma jest większa niż liczba respondentów (850). Wartości procentowe liczone są względem ogólnej liczby odpowiedzi respondentów (1424).

„nieudanego ściągania”. Włączać to może jedynie tendencję do „ulepszania technik ściągania”, zaś wyraźnie jest barierą dla zmiany postaw wobec samego zachowania (negatywnego), czyli ściągania.



Rysunek 8. Dominujący kierunek emocji uczniów po ściąganiu

Na podstawie powyższych wyników można stwierdzić, że uczniowie po sprawdzianie, na którym ściągali najczęściej są wobec tego czynu obojętni pod względem emocjonalnym lub odczuwają przyjemne emocje, które mogą działać jako wzmocnienie tego typu zachowań. Rzadziej z kolei deklarują oni odczuwanie stanów nieprzyjemnych (poczucie winy), działających karząco. Obojętność emocjonalna wobec ściągania może być związana ze stosowaniem technik neutralizacji i przekonaniem o normalności, czy powszechności tego czynu.

3.1.5. Pomoc w ściąganiu – zachowania i emocje związane z sytuacją „wymuszenia ściągania”

Na pytanie czy kiedykolwiek pomogłeś komuś na sprawdzianie, aż 92,2% badanych odpowiedziało twierdząco. Dokonano zatem próby poznania motywów ich działania: zapytano o przyczyny pomocy kolegom. Wyniki przedstawiono w tabeli 26.

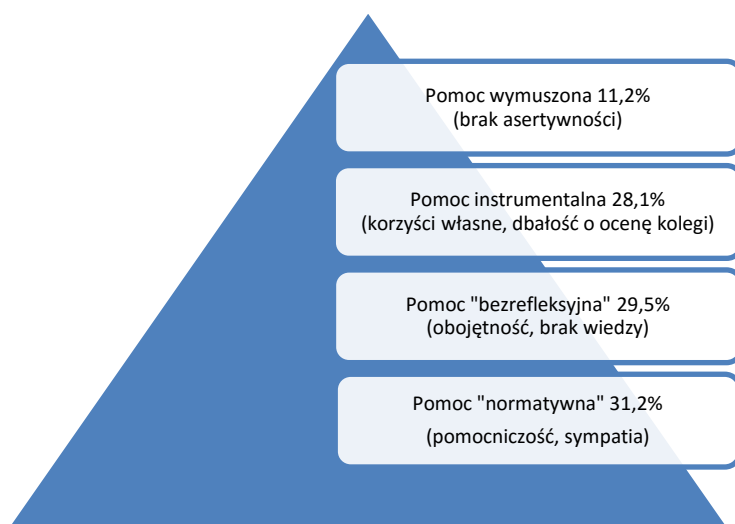
Tabela 26. Przyczyny pomocy kolegom na sprawdzianie (N=832)

Kategoria	Przyczyna pomocy	n	% ²³	Ranga
Obojętność	Miałem taką możliwość	21	2,4	6
	Bo to nic złego	49	5,7	
Razem		70	8,2	
Korzyści własne	Samooceń (porównanie w dół)	67	7,8	3
	Zasada wzajemności	84	9,8	
Razem		151	17,6	
Pomocniczość (norma)	Potrzebował pomocy	100	11,7	1
	Należy pomagać	27	3,1	
	Chciałem pomóc	74	8,6	
Razem		201	23,4	
Brak wiedzy	Nie umiał	183	21,3	2
Brak asertywności	Prosił o to	90	10,5	4
	Głupio odmówić	6	0,7	
Razem		96	11,2	
Sympatia	Koleżeństwo/Przyjaźń	67	7,8	7
Dbanie o ocenę kolegi	By nie dostał złej oceny	53	6,2	5
	By dostał lepszą ocenę	37	4,3	
Razem		90	10,5	
Ogółem		858	100	

Motywy/przyczyny pomocy w ściąganiu wskazywane przez uczniów cechuje duże zróżnicowanie. Najczęściej badani odpowiedzieli „bo nie umiał” (21,3% wypowiedzi badanych). Dane po skategoryzowaniu motywów pomagania na sprawdzianie wskazują, że nieco częściej (23,4%) badani kierowali się pomocniczością oraz tkwiącym w społeczeństwie przekonaniem, że zawsze należy pomagać innym. Znaczna część odpowiedzi badanych (17,6%) wskazuje na pomoc innym na sprawdzianach ze względu na płynące z tego zachowania korzyści, bądź to w postaci zasady wzajemności („ja pomogę tobie dzisiaj, ty mnie innym razem”), bądź to w postaci korzyści emocjonalnych wynikających z podniesienia swojej samooceny poprzez porównania w dół („jestem lepszy, bo wiem więcej niż inni”). Sporo odpowiedzi uczniów (11,2%) stwierdza, że pomoc jest wynikiem problemów z asertywnością lub też wynikiem chęci, by kolega do-

²³ Każdy respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stąd suma jest większa niż liczba respondentów (N=832). Wartości procentowe liczone są względem ogólnej liczby odpowiedzi respondentów (858)

stał lepszą ocenę niż ta, na którą w rzeczywistości zasługuje (10,5%). Część uczniów w swych wypowiedziach twierdzi, że pomaga ze względu na sympatię (7,8%), którą darzy drugą osobę. Podobny odsetek wypowiedzi badanych (8,2%) jest wobec tego zachowania obojętnych i uważa po prostu, że to nic złego. Sposoby racjonalizowania pomocy w ściąganiu można ostatecznie pogrupować w kategorie różniące się mechanizmem „uzasadniania oszustwa” (por. rysunek 9).



Rysunek 9. Uogólnione kategorie pomocy w ściąganiu wskazywane przez uczniów

Dominuje tu pomoc normatywna, a więc traktowana z perspektywy różnie, ale zawsze źle rozumianego dobra osoby, której się pomaga, a także warunkowane normą pomocy osobom bliskim (sympatia). Wspomagane jest to swoistą bezrefleksyjnością warunkowaną zapewne „zwyczajami szkolnymi” („jak ktoś nie umie, to mu należy pomóc”), stąd naturalnym jest wskazanie motywu „brak wiedzy”, wzmacniane możliwością pomocy i przeświadczeniem, że własne zachowanie nie jest złe. Nie bez znaczenia są tu motywy instrumentalne, choć różnej natury, służące bądź podwyższeniu poczucia własnej wartości (porównanie w dół), bądź też bezpośrednio związane z normą wzajemności, co jednocześnie potwierdza normalizowanie zjawiska (naturalne jest to, że w sytuacji potrzeby pomagamy sobie, zaś potrzeby podmiotowo się zmieniają).

Pomagających pytano też o to, w jaki sposób udzielali kolegom pomocy na sprawdzianie. Odpowiedzi wskazują na różnorodność form działania „wspomagającego” (tabela 27). Najczęściej, bo w połowie odpowiedzi, badani podawali podpowiedzi ustne (49,2%). Drugą pod względem rozpowszechnienia formą pomocy jest wśród wy-

powiedzi badanych „dawanie spisać od siebie samego” (15,8%). Część wypowiedzi badanych (7,7%) wskazuje, że uczniowie „podają odpowiedzi”, jednak w wypowiedziach tych, nie określono dokładniej, w jaki konkretnie sposób. W następnej kolejności pomoc następuje poprzez podanie innym własnej ściągki (7,3%), zaś 5,4% odpowiedzi badanych wskazuje wymianę ze swoimi kolegami kartek, po to by im pomóc, a niejednokrotnie wymiana kartek może być związana z rozwiązywaniem za kolegów całych zadań lub pisaniem za nich sprawdzianu. Wypowiedzi uczniów wskazują również na pomoc w formie pisemnej: pisanie informacji na brzegu kartki (4,8%), wysyłanie „liścików” (1,7%) lub pisanie na ławce (0,9%). Niewielki odsetek wypowiedzi badanych (2,9%) wskazuje na pomoc innym poprzez pokazywanie odpowiedzi „na migi”. Można sądzić, że forma pomocy zależy tu od typu przedmiotu i formy sprawdzianu, a także własnego przygotowania do sprawdzianu. Jest to zatem zależne od sytuacji, ale wskazuje także na różnorodność form i swoistą „pomysłowość” warunkującą efektywność pomocy w ściąganiu.

Tabela 27. Sposób pomocy kolegom na sprawdzianie (N=764)

Kategoria odpowiedzi	n	%²⁴
Dałem odpowiedzi (nieokre-	78	7,7
Ustnie	498	49,2
Pisanie na ławce	9	0,9
Pisanie na kartce	49	4,8
Pisanie liścików	17	1,7
Podanie ściągki	74	7,3
Wymiana kartek	55	5,4
Pokazałem odpowiedzi (migi)	29	2,9
Dałem spisać od siebie	160	15,8
Inne	44	4,3
Razem	1013	100

Powyżej przedstawione wyniki świadczą o tym, że prawie wszyscy uczniowie pomagają sobie wzajemnie na sprawdzianach najczęściej poprzez podpowiedź ustną. Swoje zachowanie tłumaczą brakiem wiedzy kolegi, tkwiącym w nich przekonaniem o potrzebie niesienia pomocy innym oraz korzyściami płynącymi z takiego zachowania.

²⁴ Każdy respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stąd suma jest większa niż liczba respondentów (N=764). Wartości procentowe liczone są względem ogólnej liczby odpowiedzi respondentów (N=1013).

Istotnym wskaźnikiem postawy uczniów wobec ściągania w szkole są również zachowania i emocje towarzyszące sytuacji, w której kolega lub koleżanka próbuje w trakcie sprawdzianu ściągać. W życiu klasowym panują bowiem nieformalne zasady, które wyznaczać będą interakcje w takich przypadkach, jednak istotne w takich sytuacjach będą również indywidualnie odczuwane emocje.

Zdecydowana większość badanych uczniów (95%) stwierdziło, że w szkole średniej przynajmniej raz zdarzyła się sytuacja, w której kolega lub koleżanka próbował ściągać od nich na sprawdzianie bez pytania o pozwolenie. W tabeli 28 przedstawiono deklarowane przez badanych zachowania w opisanej sytuacji.

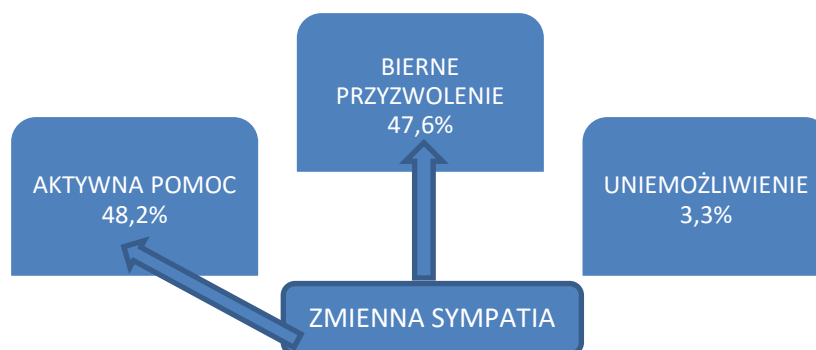
Tabela 28. Deklarowane zachowania w sytuacji próby odpisywania bez pytania o zgodę (N=852)

Kategoria zachowania	n	% ²⁵
Bierne przyzwolenie	410	46,4
Aktywna pomoc	416	47,1
Uniemożliwienie	29	3,3
Czasem bierne przyzwolenie	11	1,2
Czasem aktywna pomoc (sympa-	10	1,1
Inne reakcje	8	0,9
Razem	884	100

Połowa badanych (46,4%) przyznaje, że bierne przyzwala na odpisywanie, co oznacza, że w takiej sytuacji w ogóle nie reaguje (ani nie utrudnia ani nie ułatwia). Podobnie często (47,1%) odpowiedzi badanych wskazują na aktywną pomoc drugiej osobie w ściąganiu poprzez przysunięcie do niej swojej kartki, podpowiadanie lub podanie ściągki. Tylko 3,3% w odpowiedzi uczniowie przyznają, że w opisanej sytuacji uniemożliwiają koledze oszustwo. Są też odpowiedzi, które dodatkowo wyróżniają sytuację, w której zachowanie zależne było od sympatii (lub jej braku) wobec ściągającego. Jedna na sto odpowiedzi badanych wskazuje, że w związku z sympatią, którą darzy się kolegę lub koleżankę, zdarza się aktywna pomoc. W podobnym odsetku odpowiedzi uczniowie uznają bierne przyzwolenie w sytuacji, gdy druga osoba była przez nich lubiana. Zatem najczęstszą reakcją na próbę spisywania na sprawdzianie jest bierne przyzwolenie na nie lub aktywna pomoc. Łącznie obie reakcje są charakterystyczne dla prawie wszyst-

²⁵Każdy respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stąd suma jest większa niż liczba respondentów (N=852). Wartości procentowe liczone są względem ogólnej liczby odpowiedzi respondentów (884).

kich odpowiedzi badanych. W wyjątkowych wypadkach zdarza się, że uczeń uniemożliwia spisanie od niego lub różnicuje swą reakcję ze względu na sympatię do drugiej osoby lub jej brak (por. rysunek 10).



Rysunek 10. Struktura zachowań w sytuacji „wymuszenia pomocy”

Struktura zachowań w sytuacji swoistego „wymuszenia pomocy” w formie ściągania wskazuje, że tego typu zachowania są aprobowane i wyznaczają tendencję do rozpowszechniania zjawiska w szkole. Można zaryzykować postawienie hipotezy (nie-sprawdzonej), że wynika to z przyjętych norm szkolnych, ale także podporządkowanie się im może być związane w tym okresie rozwoju z ogromnym znaczeniem grupy rówieśniczej (grupa odniesienia), która stanowi swoisty „środek” umożliwiający zarówno zaspokojenie potrzeb afiliacyjnych, jak i związanych z potwierdzeniem siebie (zwierciadło społeczne). Uczniowie, którzy przyzwalają lub wspomagają ściąganie przez innych postawieni są w sytuacji trudnej decyzyjnie, wybierając jednak częściej „akceptację otoczenia społecznego” (rówieśniczego), niż akceptację normy „nie ściągania”, która zresztą ma bardzo niską obowiązywalność. Potrzeby afiliacyjne i tożsamościowe zrazem zdają się ciągle znosić wyraźne współcześnie tendencje rywalizacyjne, które nie ujawniają się w ten sposób (brak pomocy w ściąganiu związany z lepszymi własnymi wynikami).

Kolejnym wskaźnikiem postaw wobec ściągania są także uczucia towarzyszące uczniom w sytuacji próby ściągania od nich bez pytania o zgodę. Wyniki deklarowanych przez uczniów uczuć towarzyszących próbie spisywania bez pytania o ich zgodę przedstawiono w tabeli 29.

Tabela 29. Odczucia uczniów w sytuacji prób ściągania przez innych (N=859)

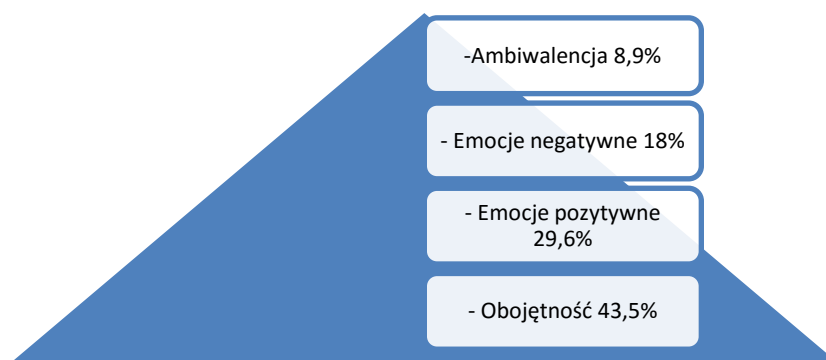
Kategoria odpowiedzi		n	% ²⁶		
Obojętność (neutralność)		393	43,3		
Satysfakcja (pozytywne)		186	20,5		
Dowartościowanie (poczucie wyższości; pozytywne)		73	8,0		
Napięcie/Strach (negatywne)		38	4,2		
Frustracja (negatywne)		15	1,7		
Złość (negatywne)		55	6,1		
Poczucie obowiązku pomocy (negatywne)		35	3,9		
Nie wiem (ambiwalencja)		71	7,8		
Inne odczucia	Negatywne (np. niechęć, zniecierpliwienie, niepewność, poczucie niesprawiedliwości)	19	41	2,1	4,5
	Pozytywne (np. spełnienie się, solidarność, rozbawienie)	10		1,1	
	Ambiwalencja (np. dziwienie, pot, poirytowanie i)	10		1,1	
	Neutralne (np. nie miałem pretensji, to się zdarza)	2		0,2	
Razem		907	100		

Jak widać, w aż 43,3% odpowiedzi uczniów ujawnia się obojętność wobec tego procederu. Odsetek ten przystaje do częstości deklarowanej obojętności po sprawdzeniu, na którym uczeń sam ściągał, jak również do częstości biernego przyzwalania na spisywanie bez pytania o zgodę. W wypowiedziach uczniów kolejno plasują się odczucia przyjemne związane z satysfakcją (20,5%) oraz poczuciem wyższości (8,0%) wobec kolegi, który wie mniej. Stanowią one mogą motywatorem aktywnej pomocy drugiej osobie. Z mniejszą częstotliwością uczniowie w swoich odpowiedziach przyznają się do poczucia obowiązku pomocy (3,9%) zgodnie z niepisаныmi normami klasowymi, choć podobnie często (4,2%) towarzyszy im w tej sytuacji strach przed przyłapaniem przez nauczyciela. Niewielki odsetek odpowiedzi badanych (6,1%) odnosi się do odczuwania złości, a tylko incydentalnie (1,7%) poczucia frustracji, z racji tego, że uczniowie sami

²⁶Każdy respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stąd suma jest większa niż liczba respondentów (N=859). Wartości procentowe liczone są względem ogólnej liczby odpowiedzi respondentów (907).

poświęcili czas na naukę, a ktoś inny kieruje się tylko sprytem. Nieprzyjemne emocje mogą tu powodować zachowania związane z uniemożliwieniem spisywania od siebie.

Podobnie jak w przypadku sposobów zachowań, także i emocje towarzyszące próbom „wymuszenia ściągania”, czy pomocy w ściąganiu (oszukiwaniu) – stanowią strukturę „przepowiadającą” raczej utrwalenie się analizowanego zjawiska, bo choć ich natura jest różna, to jednak dominacja obojętności (wynikającej zapewne z przekonań, „że tak ma być”) i emocji pozytywnych stanowić może pozytywny predyktor pomocy w ściąganiu (por. rysunek 11). Emocje, które mogą stanowić bufor takich zachowań – emocje negatywne i ambiwalencja – są tu mniej widoczne.



Rysunek 11. Kierunek dominujących emocji towarzyszących pomocy w ściąganiu

Podsumowując typ zachowań i emocji w przypadku prób ściągania bez pytania o zgodę, można stwierdzić, że prawie wszyscy badani reagują biernym przyzwoleniem na takie zachowanie lub aktywną pomocą. Towarzyszy temu obojętność lub satysfakcja, rzadziej emocje negatywne. Dodatkowo należy podkreślić, że negatywne emocje (strach, złość, frustracja) w sytuacji braku pytania o zgodę na spisywanie są częstsze niż zachowania związane z uniemożliwieniem spisania i zróżnicowanie tych zachowań ze względu na sympatię do drugiej osoby (razem wzięte). Może to świadczyć o tym, że bierne przyzwolenie na ściąganie lub aktywna pomoc w opisywanej tu sytuacji będzie miała miejsce pomimo tego, że u niektórych uczniów nastawienie emocjonalne będzie negatywne.

3.1.6. Podstawy wobec donosicielstwa jako mechanizm utrwalenia zjawiska ściągania

Dodatkowo, w celu sprawdzenia stereotypu klasy jako grupy zwartej i wspierającej się, a pośrednio również weryfikacji postawy wobec ściągania, poproszono uczniów o dokończenie następującego zdania: „Jeżeli któryś z uczniów donosi nauczycielowi, że kolega/koleżanka ściąga to...” Przypuszczano, że denuncjacja przez kolegę lub koleżankę będzie budzić wśród badanych dysonans – z jednej strony uczniowie mogą traktować takie zdarzenie jako zdradę solidarności, z drugiej uważać to jako akt zachowania zasad sprawiedliwości i uczciwości (M. Dei, 2009). Wyniki badań wskazują, że u badanych niedostrzegalny jest taki dylemat. Skategoryzowane odpowiedzi przedstawiono wraz z ich częstością w tabeli 30.

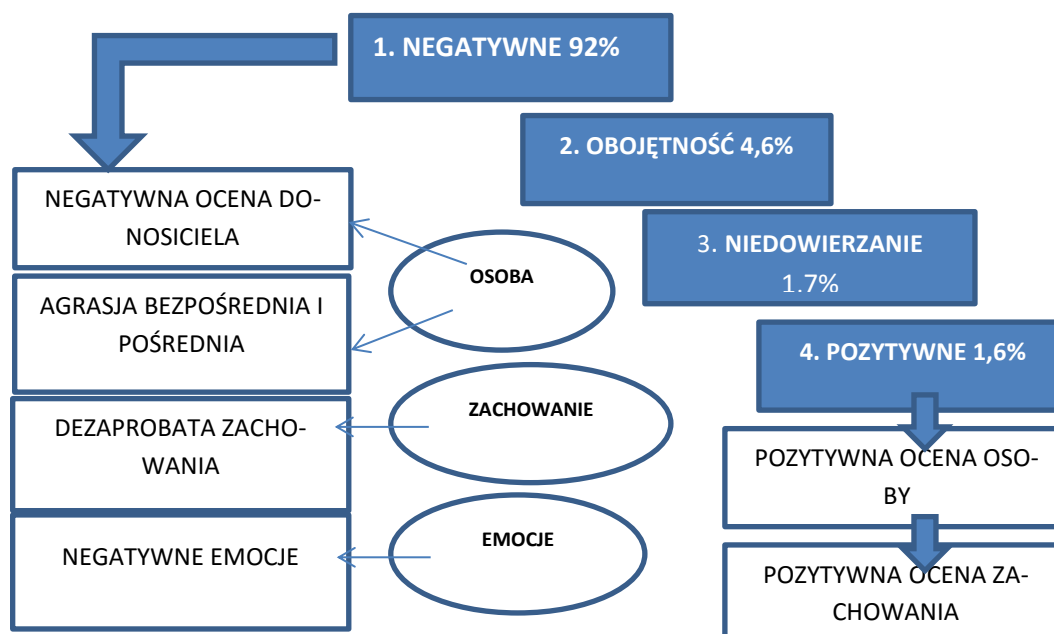
Tabela 30. Postawy uczniów wobec donosicielstwa w sytuacji ściągania (N=856)

Kategoria odpowiedzi (z przykładowymi wypowiedziami uczniów)	n	% ²⁷	Ranga
Dezaprobatą zachowania	122	12,8	3
Negatywna ocena osoby	557	58,6	1
Agresja pośrednia	123	12,9	2
Agresja bezpośrednia	67	7,1	4
Niedowierzenie	16	1,7	6
Neutralność	44	4,6	5
Aprobata zachowania	4	0,4	9
Pozytywna ocena osoby	11	1,2	7
Wywołuje emocje	6	0,6	8
Razem	950	100	

Pojawiające się wypowiedzi uczniów miały w większości (58,6%) charakter negatywnej oceny osoby donosiciela. Pojawiały się tu również wypowiedzi dezaprobuujące takie zachowanie (12,8%), a nawet mające charakter agresji pośredniej (12,9%) i bezpośredniej (7,1%). Tylko niewielki odsetek odpowiedzi uczniów (4,6%) zachowuje neutralność, a nieliczne wypowiedzi uczniów wskazują na pozytywną ocenę osoby donosiciela (1,2%) lub wyrażają aprobatę jego zachowania (0,4%). Należy podkreślić, że 1,7% wypowiedzi uczniów jednoznacznie wyraża ich niedowierzenie, że taka sytuacja w ogó-

²⁷ Każdy respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stąd suma jest większa niż liczebność osób badanych (N=856). Wartości procentowe liczone są względem ogólnej liczby odpowiedzi respondentów (950).

le mogłyby się zdarzyć. Wyniki ogólnie świadczą o tym, że grupa klasowa jest ze sobą zsolidaryzowana (w tym zakresie), stąd ważniejsze staje się tu „dobro grupowe” lub bardziej znaczące są przyjęte „normy grupowe”, niż wartości związane z uczciwością i sprawiedliwością (por. rysunek 12).



Rysunek 12. Reakcje na donosicielstwo

Normatywne reakcje (informacja o ściąganiu) wobec „nienormatywnych zachowań” (ściąganie) są dla uczniów w polskiej szkole zupełnie obce i naganne, podczas gdy w badaniach włoskich (Dei, 2009) denuncjację ściągania podczas sprawdzianu klasowego 21,7% badanych uznało jako zachowanie pozytywne, co może wskazywać na różnice kulturowe w podejściu do tej problematyki i większy poziom racjonalizowania oraz uprawomocnienia denuncjacji uzasadnionej w innych krajach.

Źródła takiej postawy są zapewne bardzo złożone, także determinowane historycznie, ale jednocześnie wskazują na tzw. „podwójną moralność” i niezrozumienie zasad moralnych związanych z oszukiwaniem. Wprost zapewne oszustwo jest traktowane jako naganne, ale skoro samo „ściąganie” nie jest traktowane jako oszustwo, zatem włącza się tu inna norma, regulująca inne zachowania, którym przypisuje się negatywny status (donosicielstwo).

Ponadto widoczna jest też i potwierdzona bezrefleksyjność uczniów związana z procesem uczenia się, który nie stanowi czynności autotelicznej, a głównie (nawet pra-

wie bezwyjątkowo) czynność instrumentalną. Nie wiąże się z procesem samodoskonalenia, ale „przechodzeniem bezboleśnie” przez proces edukacji. Nie ma też statusu „samosprowadzania się”, co jest istotą każdej formy sprawdzania wiedzy.

Jest to kolejny i zapewne bardzo znaczący czynnik utrzymywania się w polskiej szkole „pozytywnego statusu ściągania”. Zwykle jest to racjonalizowane ogromem wiedzy do przyswojenia, jej encyklopedyzmem, wielością przedmiotów, które „musi przejść każdy” niezależnie od osobistych potencjałów, preferencji i dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej.

3.1.7. Czytelnictwo i odrabianie prac domowych jako elementy zjawiska ściągania

Behawioralny aspekt postawy uczniów wobec odrabiania zadań domowych oraz czytelnictwa lektur szkolnych to dodatkowe aspekty zjawiska ściągania. Z punktu widzenia etyki, ściąganie to bowiem nic innego, jak tylko nieuczciwość albo oszustwo szkolne. Stąd do ściągania można też zaliczyć nieodrabianie lub spisywanie zadań domowych, które z założenia mają być pracą samodzielną, kształtującą, rozwijającą lub utrwalającą wiedzę i umiejętności uczniów, bądź też czytelnictwo streszczeń lub opracowań lektur szkolnych zamiast pełnej ich lektury.

W kontekście zadań domowych ważne staje się więc pytanie o to, czy uczniowie odrabiają prace domowe w ogóle, w jakiej części jest to praca samodzielna, a jeśli nie, to z czyjej lub z jakich pomocy uczniowie korzystają. Na pytanie: „Czy generalnie odrabiasz zadania domowe?” – 66,9% badanych odpowiedziało twierdząco, co trzeci badany (33,1%) stwierdził jednak, że prac domowych nie odrabia. W tabeli 31 przedstawiono deklarowaną częstość nieodrabiania przez uczniów prac domowych z uwzględnieniem przedmiotów szkolnych.

Analiza danych pozwala stwierdzić, że uczniowie najczęściej nie odrabiają zadań domowych z przedmiotów ścisłych, głównie z matematyki (15,9%) i fizyki (12,8%), a także z geografii (10,3%) oraz drugiego języka obcego (14,2%). Wskazuje to na: ich trudność, niedostatki metodyki nauczania lub brak motywacji do nauki, np. zwykle narzuconego, drugiego języka obcego.

Tabela 31. Częstość nie odrabiania prac domowych z poszczególnych przedmiotów

Przedmiot	N	n	%
Język Polski	897	66	7,4
Matematyka	899	143	15,9
Fizyka	899	115	12,8
Chemia	896	85	9,5
Biologia	898	71	7,9
Geografia	896	92	10,3
Historia	898	68	7,6
Pierwszy język obcy	886	83	9,4
Drugi język obcy	874	124	14,2

Idąc tym tokiem myślenia, w przypadku samodzielnych prób odrabiania prac domowych poproszono badanych o oszacowanie odsetka zadań odrobionych całkowicie samodzielnie z poszczególnych przedmiotów (por. tabela 32), a w przypadku niesamodzielnej pracy podanie źródła pomocy (por. tabela 34).

Tabela 32. Odsetek samodzielnie odrobionych prac domowych z uwzględnieniem przedmiotów

Przedmiot	M	Me	SD
Język Polski	68,92	80,00	27,38
Matematyka	61,62	70,00	31,84
Fizyka	56,91	60,00	33,69
Chemia	62,88	70,00	33,37
Biologia	68,72	80,00	30,78
Geografia	67,05	80,00	32,10
Historia	72,31	80,00	30,52
Pierwszy język obcy	73,61	80,00	28,30
Drugi język obcy	67,14	80,00	43,17

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 32, badani najczęściej odrabiają prace domowe całkowicie samodzielnie z pierwszego języka obcego (M=73,61) oraz historii (M=72,31). Dalej pod tym względem plasuje się język polski (M=68,92) oraz biologia (M=68,72). Najrzadziej badani samodzielnie odrabiali prace domowe z fizyki (M=56,91).

Potwierdza to jednocześnie wcześniejsze wnioskowanie o jakości prac domowych, a także preferencjach uczniów. Odrabiane są zapewne te zadania domowe, które nie sprawiają trudności (są bądź łatwe, bądź przedmiot jest dobrze metodycznie prowadzony) lub stanowią przedmioty budzące zainteresowanie uczniów. Wnioskowanie to jest jedynie hipotetyczne, bowiem nie weryfikowano przyczyn/czynników odrabiania/nieodrabiania zadań domowych, a jedynie źródła pomocy w sytuacji nieradzenia sobie uczniów w tym zakresie.

By zweryfikować zasadność wnioskowania (w niektórych zakresach) dodatkowo przeanalizowano związki pomiędzy osiągnięciami uczniów (podaną przez ucznia przeciętną oceną z danego przedmiotu) a odsetkiem samodzielnie odrobionych przez niego prac domowych z odpowiadającego osiągnięciom przedmiotu. Współczynniki korelacji oraz ich poziom istotności przedstawiono w tabeli 33.

Tabela 33. Współczynniki korelacji Pearsona – związek pomiędzy wynikami w nauce a odsetkiem samodzielnie odrobionych prac domowych w zakresie poszczególnych przedmiotów

Przedmiot	Korelacja	Istotność
Język polski	0,309	0,000
Matematyka	0,421	0,000
Fizyka	0,338	0,000
Chemia	0,366	0,000
Geografia	0,263	0,000
Biologia	0,274	0,000
Historia	0,329	0,000
Pierwszy język obcy	0,266	0,000
Drugi język obcy	0,270	0,000

Jak wynika z analizy danych zawartych w powyższej tabeli, w zakresie wszystkich przedmiotów związek pomiędzy wynikami ucznia – przeciętną oceną z danego przedmiotu a odsetkiem samodzielnie odrabianych zadań domowych z tego przedmiotu okazał się być istotny statystycznie. Wszystkie współczynniki mają znak dodatni (korelacja pozytywna). Oznacza to, że im częściej uczeń samodzielnie odrabia zadania domowe, tym wyższe osiąga wyniki w nauce lub bardziej logicznie – im wyższe badani uzyskują wyniki w nauce, tym częściej samodzielnie odrabiają prace domowe. Obie sytuacje są możliwe, choć w kontekście osiągnięć poszczególnych uczniów ma to różny „przebieg”. Samodzielność w wykonywaniu różnych zadań niewątpliwie może sprzyjać

polepszeniu się wyników w nauce, ale trudności w opanowaniu danego materiału z pewnością ograniczają samodzielność wykonywania zadań domowych. Pośrednio potwierdzają to najsilniejsze korelacje uzyskane w zakresie przedmiotów ścisłych (matematyki, fizyki i chemii), gdzie ogólnie stwierdza się większe trudności (niepowodzenia szkolne) uczniów w ich opanowaniu. Wymagają one bowiem z jednej strony większej systematyczności ze strony ucznia, zaś z drugiej – odpowiedniej metodyki nauczania dostosowanej do uczniów o różnych potencjałach (np. inteligencjach wielorakich, zdolnościach specjalnych), czego nie obserwujemy w polskiej szkole.

Tego typu sytuacja powoduje, że bardziej prawdziwe wydaje się twierdzenie, iż doświadczane trudności w uczeniu (ewokowane różnymi czynnikami: osobowymi – zdolnościami, metodycznymi – szkoła) powodują niechęć do wysiłku i w zasadzie zwykle ograniczone możliwości samodzielnego wykonywania zadań (przy „normalnym” poziomie włożonego wysiłku).

Stanowi to jednocześnie potwierdzenie faktów wskazywanych w różnych badaniach (i obecnych w myśleniu potoczym), że metodyka nauczania w polskich szkołach jest ukierunkowana głównie na uczniów o rozwiniętych specyficznych zdolnościach (logiczno – matematycznych, lingwistycznych), zaniedbując uczniów o innych potencjałach (inteligencjach wielorakich). Oczywiście kompleks zmiennych wyjaśniających te zależności jest o wiele szerszy, ale trudno się na nie powoływać bez potwierdzenia w badaniach własnych, innych autorów, a nawet w teorii.

Interesujące w tym kontekście wydają się być tu źródła pomocy w odrabianiu zadań domowych (por. tabela 34).

Najczęściej badani podawali swoich kolegów i koleżanki jako osoby pomagające im w odrabianiu prac domowych (37,9%), nie specyfikując jednak, czy ich pomoc polegała na wytłumaczeniu zadania czy też na podaniu gotowych odpowiedzi, co wymagałoby tylko ich odpisania. Znaczna część badanych (24,1%) stwierdza jednoznacznie, że zadanie spisywało od swoich kolegów z klasy najczęściej tuż przed lekcją. Z kolei niewielki odsetek odpowiedzi badanych (2,1%) wskazuje, że korzystają oni z gotowych rozwiązań dostępnych w Internecie lub (0,7%) spisują zadania z dostępnego na końcu książki klucza. Innymi słowy, badani przyznają się do tego, że zadanie domowe odpisują (z jakiegokolwiek źródła: kolega, internet, klucz). Część odpowiedzi dotycząca wykorzystania Internetu jako źródła pomocy, nie specyfikuje jednak, czy jest to pomoc,

czy też spisywanie z niego gotowych rozwiązań. Dla części badanych (5,4%), pomocna przy rozwiązywaniu zadań domowych okazuje się rodzina, a incydentalnie wsparciem jest dla nich chłopak lub dziewczyna (0,4%). Co ciekawe, w 2,2% odpowiedzi badani stwierdzają, że zatrudniają korepetytora po to, by pomógł im w rozwiązaniu zadania, co powoduje paradoksalną sytuację płacenia za pomoc w kształceniu, które w Polsce z założenia jest bezpłatne.

Tabela 34. Źródła pomocy w odrabianiu zadań domowych (N=824)

Kategoria odpowiedzi	n	% ²⁸
Kolega (ogólnie)	423	37,9
Spisuję od kolegów	269	24,1
Rodzina	60	5,4
Internet	276	24,7
Gotowe zadania w Internecie	23	2,1
Chłopak/Dziewczyna	5	0,4
Korepetytor	25	2,2
Klucze z tyłu książki	8	0,7
Inne	28	2,5
Ogółem	1117	100

Można zatem wnioskować, że dominuje tu pomoc „nieprofesjonalna” i nie służąca rozwojowi uczniów, a pogłębiająca ich trudności szkolne, stanowiące przesłankę do zachowań nieprawomocnych (ściąganie)

Podsumowując, okazuje się, że jedna trzecia badanych nie podejmuje próby samodzielnej pracy w domu. Dotyczy to głównie przedmiotów ścisłych i drugiego języka obcego. Najczęściej badani odrabiają prace domowe samodzielnie z pierwszego języka obcego i historii. Dla połowy uczniów korzystających z pomocy w odrabianiu zadań źródłem pomocy są koledzy i koleżanki, a jedna trzecia otwarcie przyznaje, że prace domowe spisuje. Ponadto istnieje pozytywny związek pomiędzy ocenami uczniów a częstością samodzielnej pracy. Wszystko to stanowi ważną przesłankę dla formułowania zaleceń wychowawczych, a także dydaktyczno–metodycznych, służących potencjalnie eliminowaniu negatywnego zjawiska ściągania.

Behawioralny aspekt postawy uczniów wobec czytelnictwa lektur szkolnych to kolejny aspekt ściągania pojmowanego jako nieuczciwość szkolna. Czytelnictwo stresz-

²⁸ Każdy respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stąd suma jest większa niż liczebność badanych. Wartości procentowe liczone są względem ogólnej liczby odpowiedzi respondentów.

czeń lub opracowań lektur szkolnych w zamian za pełny tekst lektury, stanowi wyznacznik wadliwego realizowania ról szkolnych przez ucznia (por. tabela 35).

Na pytanie: „Czy czytasz lektury szkolne?”, 70,4% respondentów odpowiedziało twierdząco, a 29,6% zaprzeczyło, co stanowi znaczący odsetek uczniów. Badanym zadano dodatkowe pytanie o liczbę przeczytanych lektur. Wynik wahał się w granicach od 0 do 34 lektur, ze średnią $M=5,07$ i odchyleniem standardowym $SD=6,53$. Zastosowano statystyki opisowe, z których wynika, że połowa badanych uczniów przeczytała 2 lektury ($Me=2$), większość jednak w okresie nauki w szkole średniej nie przeczytała żadnej obowiązkowej książki ($Dominanta=0$).

Tabela 35. Liczba przeczytanych lektur z uwzględnieniem klasy

Klasa	M	SD	Me	Min	Max
Pierwsza	1,20	1,47	1	0	16
Druga	5,99	5,64	5	0	30
Trzecia	8,25	8,00	5	0	30
Czwarta	6,21	7,85	3	0	34
Ogółem	5,07	6,53	2	0	34

Liczba przeczytanych lektur wzrasta wraz z kolejnym rokiem uczęszczania do szkoły ponadgimnazjalnej (tabela 35) co jest zjawiskiem naturalnym. Zauważyć należy jednak wyjątek, w klasie czwartej (technikum) jest ona niższa niż w klasie trzeciej (liceum i technikum). Świadczyć to może o tym, że uczniowie techników ($M_{Ranga}=346,84$) czytają mniej lektur szkolnych niż uczniowie liceum ($M_{Ranga}=407,92$). Analiza testem rangowym U Manna–Whitneya wykazała, że różnice pomiędzy grupami są istotne statystycznie ($U=59575$; $p<0,001$; por. tabela 36). Ponadto na każdym poziomie szkoły ponadgimnazjalnej są uczniowie, którzy nie przeczytali żadnej lektury.

Dodatkowo zdecydowana większość (87,4%) badanych uczniów przyznało się do posługiwania się streszczeniami lektur. W porównaniu z odsetkiem uczniów czytających lektury (70,4%), można przypuszczać, że uczniowie szkół ponadgimnazjalnych częściej posługują się gotowymi opracowaniami lektur szkolnych (często zresztą nazywanych ściągami) w zamian za pełny tekst książki, lub korzystają z nich równolegle. Porównanie deklarowanego przez badanych odsetka przeczytanych lektur ($M=50,38$; $SD=36,96$; $Me=50$) w stosunku do wszystkich przerobionych do czasu badania lektur

na lekcji języka polskiego, z deklarowanym przez respondentów odsetkiem przeczytanych streszczeń ($M=68,37$; $SD=35,76$; $Me=80$) pozwala stwierdzić, że uczniowie częściej niż po pełen tekst lektury sięgają po jej streszczenie. Odsetek przeczytanych streszczeń jest wyższy niż odsetek przeczytanych pełnych tekstów lektur szkolnych. Analiza testem znaków rangowych Wilcozona wykazała, że różnica ta jest istotna statystycznie ($Z=-8,031$; $p<0,001$).

Tabela 36. Czytelność lektur i streszczeń w zależności od płci i typu szkoły

	Płeć	N	Średnia ranga	Suma rang
Liczba przeczytanych lektur	Technikum	318	346,84	U=59575 p=0,001**
	Liceum	446	407,92	
	Ogółem	764	-	
Odsetek przeczytanych lektur	Kobieta	504	464,52	U=77104 p=0,001**
	Mężczyzna	364	394,24	
	Ogółem	869	-	
Odsetek przeczytanych streszczeń	Kobieta	500	406,35	U=203175 p=0,01*
	Mężczyzna	355	458,49	
	Ogółem	855	-	

Dodatkowo sprawdzono różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami w częstości posługiwania się pełnym tekstem lektury oraz odsetkiem przeczytanych streszczeń. Kobiety ($M_{rangal}=464,52$) deklaruja, że przeczytały większy niż mężczyźni ($M_{rangal}=394,24$) odsetek lektur. Analiza testem rangowym U Manna–Whitneya wykazała, że różnice pomiędzy grupami są istotne statystycznie ($U=77104$; $p<0,001$). Z kolei mężczyźni ($M_{ranga}=458,49$) w porównaniu z kobietami ($M_{ranga}=406,35$), deklaruja wyższy odsetek przeczytanych streszczeń. Analiza testem rangowym U Manna–Whitneya wykazała, że różnice pomiędzy grupami są istotne statystycznie ($U=203175$; $p<0,01$).

Można zatem stwierdzić, że uczniowie generalnie częściej posługują się streszczeniem lektury niż samą lekturą. Dodatkowo analiza różnic międzypłciowych wskazuje, że kobiety częściej czytają pełen tekst lektury, natomiast mężczyźni częściej niż kobiety posługują się streszczeniami. Wcześniej wykazano, że mężczyźni częściej niż ko-

biety ściągają na sprawdzianach z języka polskiego. Wyniki te mogą potwierdzać istniejący w społeczeństwie stereotyp kobiety jako jednostki myślącej bardziej syntetycznie, preferującej przedmioty humanistyczne i osiągającej lepsze wyniki w testach wymagających zdolności werbalnych w porównaniu z mężczyznami, którzy częściej są analitykami i preferują przedmioty ścisłe i wykazują lepsze umiejętności przestrzenne (por. Birch, Malim, 1998).

Ponadto w kontekście rezultatów kształcenia (edukacji) wyniki te wskazują, że uczniowie bardzo często wybierają „drogę na skóty”, co nie służy ich rzeczywistemu rozwojowi, a uczy jedynie „radzenia sobie” w sytuacjach, które są dla nich zbyt trudne lub obciążające. Wykazywać także może, że systemowo przyjęty „zakres lektur szkolnych” jest dla młodzieży nieatrakcyjny, zaś nauczyciele nie potrafią nimi zainteresować. Może to też być wynikiem swoistej „normy nie czytania lektur szkolnych”, wynikającej z potocznej opinii o lekturach szkolnych jako nieatrakcyjnych, nieinteresujących. Ogólnie zaś stanowiąc wyznacznik „nieuczciwości szkolnej” jest jednocześnie wskaźnikiem ogólnej tendencji – szczególnie silnie zaznaczającej się w młodym pokoleniu – do „nieczytania”, czytelnictwo zastępowane jest przez korzystanie z nowych mediów, stanowiąc przejaw kształtującej się od kilku dekad kultury obrazu (epoka wizualna), zastępującej kulturę słowa/ tekstu (epoka werbalna).

3.1.8. Wolne uwagi badanych na temat ściągania

Ciekawym aspektem z punktu widzenia omawianego tematu są wolne uwagi badanych na temat ściągania. Uczniom dano możliwość swobodnej wypowiedzi na temat ściągania. Ich uwagi podzielono na wyrażające negatywny, niejednoznaczny oraz pozytywny stosunek do tego zjawiska. Poniżej przedstawiono przykładowe wypowiedzi uczniów.

Uwagi wyrażające negatywny stosunek do ściągania:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- „Ściągają tylko ludzie, którzy są głupi”- „Ściąganie jest niesprawiedliwe”- „Ściąganie jest wyrazem bezsilności osoby praktykującej ten czyn”- „Ściąganie jest złe” |
|--|

- „Jest niekorzystne”
- „Jest to oszustwo, złodziejstwo czyjejs ciężko zdobytej wiedzy”
- „Jest to złe, ale to indywidualna decyzja każdego człowieka”
- „Jest złe, ale ten kto chce napisać dobrze maturę to nie ściąga”
- „Nie jest to w porządku, uważam, że każdy powinien pracować samodzielnie”
- „Nie lubię ściągać – uważam, że to nieuczciwe, ściągający sami sobie szkodzą”
- „Nie lubię”
- „Nie ma sensu by ściągać. Na maturze i tak musimy to wszystko wiedzieć”

Uwagi wyrażające ambiwalentny stosunek do ściągnięcia:

- „Ci, co ściągną robią sobie sami krzywdę, chyba że dany przedmiot nie jest im potrzebny do zawodu”
- „Ściąganie to oszukiwanie samego siebie, ale trzeba mieć w życiu priorytety i wiedzieć na czym się skupić - wtedy ściągnięcie jest koniecznością”
- „Czasami ten, co ściąga ma lepszą ocenę niż ten, co pracuje sam”
- „Jest to na własne ryzyko, nie powinno się wciągać innych osób”
- „Jest to oszustwo, lecz nie każdy jest dobry ze wszystkiego i uważam, że można tak robić lecz z umiarem”
- „Jest to sprawa indywidualna, własny wybór każdego ucznia”
- „Jest to tylko i wyłącznie forma współpracy”
- „Jest za dużo materiału na sprawdzianach”
- „Jest złe jak był czas i jest wywołane lenistwem, dopuszczalne jak było mało czasu na naukę”
- „Jeśli przedmiot nie jest nam potrzebny, to nie powinno się zmuszać uczniów do wymaganej nauki, a na pewno nie na dogłębnym badaniu. Wówczas powinno dać się wolną rękę uczniowi”
- „Jest dobre, bo niektóre przedmioty to wiedza nieużyteczna”
- „Jeśli nie ściąga się nagminnie to teoretycznie nie jest to jakoś bardzo złe”
- „Jest dobre na chwilę obecną, a potem dopadnie nas nawał materiału”
- „Jeśli jakiś przedmiot nie jest nam potrzebny to szkoda tracić na niego więcej czasu niż na lekcjach”
- „Jeżeli piszę sprawdzian z przedmiotu, który mnie nie obchodzi to uważam, że mogę ściągać. Mogłoby państwo nie utrudniać i odejmować lekcje, które nie są nam potrzebne np. religia”
- „Można ściągać, jeżeli osoba, od której się ściąga o tym wie i nie ma nic przeciwko”
- „Myślę, że ściągnięcie nie jest dobre – lepiej się pouczyć, ale jak już trzeba, bo się nie umie to już się ściąga”
- „Nauczyciel niech uczy tak, by zainteresować uczniów, by oni nie musieli ściągać. To jest nauczyciel, a nie uczytel”.
- „Nie jest szkodliwe, takie tam”
- „Nie jest złe, jeśli jest wyjściem ostatecznym. Jestem na to obojętna to nie mam co mówić”
- „Nie należy się nim martwić – to norma”
- „Nie podoba mi się, gdy ktoś ściąga nałogowo, sam też musi się pouczyć”

- „Nie powinno być surowo traktowane, jeżeli widać, że uczeń starał się nauczyć i wie cokolwiek”
- „Nie powinno się tego robić, ale czasem jest to trudne”
- „Nie traktowałbym tego jako oznaki braku zasad etycznych czy moralności. To nie jest przestępstwo”
- „Nie uważam by ściąganie było czymś złym. Negatywne skutki odczujemy w przyszłości”
- „Nie uważam ściągania za coś dobrego, ale chyba nie da się bez tego obejść.”

Uwagi wyrażające pozytywny stosunek do ściągania:

- „Będę ściągać”
- „Chciałbym umieć ściągać lecz nie potrafię”
- „Chciałbym umieć ściągać”
- „Ściągając w pewnym sensie uczymy się tego materiału”
- „Ściąganie jest dobre”
- „Ściąganie jest fajne”
- „Ściąganie jest git”
- „Ściąganie jest pomocne”
- „Ściąganie jest dobre, bo niekiedy nie umiemy na szóstkę a ściąga daje wsparcie, że zawsze można zerknąć i się wspomóc”
- „Ściąganie jest dobre, lecz chociaż na te 50% trzeba umieć, bo nigdy nie wiadomo co nauczyciel może w danej chwili zrobić, np. chodzić po klasie”
- „Czasami jest potrzebne bo można zyskać lepszą ocenę”
- „Ściągi są przydatne”
- „Czasami można czegoś nie umieć i ściągnąć”
- „Czasami pomaga, gdy nie rozumie się jakiegoś przedmiotu”
- „Czasami się przydaje, ale nie zawsze da się ściągać”
- „I LOVE IT <3”
- „Jak możesz ratuj się chłopie”
- „Jak inteligentny uczeń ściąga to nie ma ofiar - nikt na tym nie cierpi ściągi nie zastępują wiedzy tylko wspomagają w trakcie stresu związanego z pisaniem sprawdzianu. Zazwyczaj ściąga upewnia mnie o poprawności tego, co napisałem. Poza tym podczas pisania ściąg też się uczę”
- „Jest dobre i pomaga innym”
- „Jest fajne”
- „Jest fajne i przyjemne”; „Jest lepsze niż mogłoby się wydawać”
- „ Jest przydatne, nie każdy potrafi się super nauczyć, czasami trzeba”
- „Jest skuteczne”
- „Jeśli się ma za dużo do nauczenia to ściągi mogą pomóc”
- „Jeżeli nie umiem to ściągam”
- „Każdy orze jak może”
- „Lepiej, że ktoś przygotował sobie ściągi i chce otrzymać pozytywną ocenę, niż żeby otrzymywał oceny niedostateczne. Przynajmniej w 30% się przygotował ☺”

- „Lubię to!”
- „Nie daj się złapać”
- „Nie tracę czasu na naukę rzeczy, które nie są mi potrzebne”

Dokonując ilościowej analizy, najczęściej pojawiały się uwagi świadczące o ambiwalentnym oraz pozytywnym stosunku do ściągania, pozwalające wnioskować, że ściąganie jest swoistego rodzaju normą. W zakresie uwag pozytywnych uczniowie wskazują, że jest ono przydatne, pozwala zaoszczędzić czas i energię oraz uzyskać lepszą ocenę, a same ściągi wspomagają uczniów. Widoczne jest tu również pozytywne nastawienie emocjonalne uczniów („I love it <3”, „Lubię to!”). Niejednoznaczne ustosunkowanie wobec ściągania wyraża się w głównej mierze negatywną oceną czynu, ale tylko wtedy, gdy ściąga się nagminnie. Uczniowie wskazują również, że ocena czynu zależy od użyteczności sprawdzanej wiedzy. Ponadto, podkreślają, że jest to indywidualna decyzja każdej jednostki i czasem stanowi „wyjście ostateczne”. Widoczne staje się tu potępienie czynu z punktu widzenia etycznego, przy jednoczesnym ograniczeniu obowiązywania norm moralnych w konkretnych przypadkach, a nawet nieuchronności ich łamania. Rzadziej pojawiały się uwagi o zabarwieniu jednoznacznie negatywnym, podkreślające istniejącą w ściąganiu nieuczciwość i niesprawiedliwość oraz negatywne konsekwencje dla ucznia w aspekcie długoterminowym.

Podsumowanie pierwszej części badań

Dokonując ogólnej rekapitulacji uzyskanych wyników, w odniesieniu do postawionych pytań badawczych, można stwierdzić, że:

1. Rozpowszechnienie zjawiska ściągania w szkole ponadgimnazjalnej jest duże. Do ściągania na sprawdzianie w trakcie nauki na tym poziomie edukacji przyznało się 88,6% spośród badanych uczniów, a 11,4% temu zaprzeczyło. Najczęściej uczniowie ściągają na fizyce, chemii, geografii oraz drugim języku obcym. Najbardziej na sprawdzianach z pierwszego języka obcego. Przeciętnie uczeń ściąga na 10% - 20% sprawdzianów, choć są osoby, które na poszczególnych przedmiotach nie ściągają w ogóle lub uczniowie, którzy ściągają na każdym sprawdzianie.

Wyniki analiz wskazują, że ściąganie w szkole jest zjawiskiem powszechnym. Zauważalne są pewne różnice międzypłciowe w zakresie częstości ściągania na poszczególnych przedmiotach. Mężczyźni istotnie częściej niż kobiety ściągają na sprawdzianach z języka polskiego, biologii oraz drugiego języka obcego (a więc przedmiotach humanistycznych i przyrodniczych), co częściowo może potwierdzać stereotypowe widzenie mężczyzn jako analityków, kobiet z kolei jako jednostki ukierunkowane bardziej humanistyczne.

Dodatkowo można stwierdzić, że istnieje negatywny związek pomiędzy wynikami uzyskiwanymi przez uczniów a częstością ściągania na sprawdzianach. Innymi słowy, im rzadziej uczeń ściąga na danym przedmiocie, tym lepsze uzyskuje z niego wyniki. Związek ten można jednak interpretować w drugą stronę – im lepsze uczeń uzyskuje wyniki w zakresie danego przedmiotu, tym rzadziej ściąga na sprawdzianach. Trudno jednoznacznie określić tu co jest przyczyną, a co skutkiem. Choć w kontekście dalszych analiz drugi typ wnioskowania wydaje się być bardziej uzasadniony – ściąganie wywoływane jest bowiem brakiem kompetencji, czy trudnościami w zakresie przedmiotu.

2. Ściąganie w opinii uczniów motywowane jest głównie brakiem kompetencji w zakresie danego przedmiotu oraz czynnikami emocjonalnymi, rzadko zaś uwarunkowaniami tkwiącymi w pracy nauczyciela.
3. Czynnikami powstrzymującymi uczniów od ściągania są głównie poczucie kompetencji w zakresie wymagań programowych, czynniki etyczne oraz organizacyjne, które podobnie jak wcześniej wymienione mają tu charakter atrybucji wewnętrznych. Jednocześnie obawa przed przyłapaniem i jego konsekwencjami jest tu mniej istotnym „czynnikiem ochronnym”.
4. Najpowszechniejsze wśród wszystkich wymienionych przez badanych „technik” okazały się tradycyjne sposoby ściągania. Przeciętnie, ściągający uczniowie korzystają z przynajmniej jednego sposobu tradycyjnego (głównie papierowych ściąg). W następnej kolejności plasują się techniki opierające się na szeroko rozumianej pomocy innych osób (w tym kolegów i nauczycieli), co oznacza, że ściąganie oparte jest na kooperacji z innymi ludźmi, bądź nawet na wytworzeniu swoistego systemu pomocy. Rzadziej badani ściągają wykorzystując zdobycze techniki i elektroniki, zwłaszcza telefonu komórkowego. Dodatkowo do ściągania wykorzystuje się również przedmioty z najbliższego otoczenia, takie jak etykiety napojów, tablice,

gumki, ubranie, buty czy biżuterię. Są także uczniowie, którzy przyznają, że wykorzystują każdy możliwy sposób, by podnieść swoją ocenę.

Wśród wymienionych technik ściągania dominują zatem te, które są łatwo rozpoznawalne i wykrywalne przez nauczyciela.

5. W zakresie samodzielności przygotowywania ściąg, połowa badanych przyznaje, że ściągę przygotowuje samodzielnie, ale nie zawsze. Spora część, przygotowuje je zawsze samodzielnie. Wyniki po części potwierdzają optymistyczne argumenty zwracające uwagę, że ściągający częściowo nauczył się wymaganego materiału pisząc ściągę. Jednak spory odsetek respondentów korzysta również z niesamodzielnie przygotowanej „pomocy”, wtedy proces uczenia w wyniku opracowywania materiału nie zachodzi. Autorstwo wykorzystywanych przez uczniów ściąg, w przypadku niesamodzielnego ich opracowania przypisywane jest głównie innym uczniom – prawie wszyscy, którzy chcą ściegać, a nie przygotowali „pomocy” samodzielnie mogą liczyć, że ściągę otrzymają od kolegi lub koleżanki, co w dobie powszechności komputerów, drukarek i ksero nie jest zaskakujące. Sugeruje to powstanie opracowanego przez uczniów „systemu” wymiany ściąg.
6. W opinii badanych nauczyciel zauważający oszustwo na sprawdzianie powinien dać ściągającemu szansę lub po prostu pozwolić ściegać dalej, ewentualnie zastosować wobec ściągającego ucznia łagodną karę – na przykład w postaci obniżenia oceny. Opinie te sugerują, że uczniowie dążą do zachowania „status quo”, co stanowi „ochronę celu ściągania”.
7. Większość z przyłapanych na ściąganiu uczniów doświadczyło mniej lub bardziej nieprzyjemnych konsekwencji swego czynu w postaci niezaliczenia sprawdzianu lub upomnienia, które powoduje poczucie wstydu. Znaczący odsetek wypowiedzi uczniów (14,4%) spośród przyłapanych wskazuje, że nie doświadczyli oni żadnych konsekwencji ściągania.
8. Percepcja zachowań nauczyciela w obliczu ściągania zarówno przez przyłapanych, jak i nie przyłapanych na nim wskazuje, że nauczyciele zabierają kartkę lub upominają, a tylko 14,4% wypowiedzi uczniów stwierdza, że nauczyciele udają, że nie widzą ściągania. Struktura percypowanych przez uczniów zachowań nauczyciela w obliczu ściągania przystaje do struktury realnych konsekwencji przyłapania na nim.
9. Widoczna jest duża niedojrzałość uczniów związana z postawami wobec ściągania, wyznaczana: bezrefleksyjnością i normalizowaniem ściągania poprzez ocenę zachowań w perspektywie braku ofiar. Spora część wypowiedzi badanych odnosi się

do ofiar w postaci samych uczniów i wynikającego ze zjawiska braku wiedzy, jednak dużą rolę badani uczniowie przypisują także kategorii „sprytu”. Można założyć, że powyższe przesłanki stanowią silną podstawę ugruntowania pozytywnych postaw wobec ściągania, a jednocześnie bariery zmiany tej postawy w kierunku negatywnym. Bardziej optymistyczny jest fakt dojrzałości uczniów, którzy w swych wypowiedziach odnoszą się do ofiar wewnętrznych – ściągających i ich braków wiedzy.

10. Struktura emocji pojawiających się po sprawdzianie, na którym uczniowie ściągali wskazuje, że mają one charakter pozytywny – co z punktu widzenia behawioryzmu wskazuje, że mogą one działać jako wzmocnienie tego typu zachowań; następnie lokuje się obojętność – co może być związane z traktowaniem ściągania jako zjawiska normalnego. Słabiej zaznaczają się uczucia negatywne (działające karząco) i ambiwalencja. Wnioskowanie z perspektywy zmian postaw wobec ściągania jest tu wyraźnie pesymistyczne, bowiem tego typu układ emocji nie sprzyja eliminacji zdarzeń (ściągania), które je wywołują. Stan emocjonalny zdaje się zatem „utwierdzać” i „gruntować” zachowania negatywne.
11. Najczęstszą reakcją na próbę „wymuszenia pomocy” na sprawdzianie jest bierne przyzwolenie na nie lub aktywna pomoc. Łącznie obie reakcje są charakterystyczne dla prawie wszystkich odpowiedzi badanych. W wyjątkowych wypadkach zdarza się, że uczeń uniemożliwia spisanie od niego lub różnicuje swą reakcję ze względu na sympatię do drugiej osoby lub jej brak. Struktura zachowań w sytuacji swobodnego „wymuszenia pomocy” w formie ściągania wskazuje, że tego typu zachowania są aprobowane i wyznaczają tendencję do rozpowszechniania zjawiska w szkole. Może to być związane z dużym znaczeniem potrzeb afiliacyjnych. Silniejsze są tutaj jednak zachowania zgodne z niepisаныmi normami grupowymi i wzajemnym wsparciem, niż zewnętrznymi wobec grupy normami wyznaczanymi przez nauczyciela.
12. Emocje towarzyszące próbom „wymuszenia pomocy”, stanowią strukturę „przepowiadającą” raczej utrwalenie się analizowanego zjawiska, bo choć ich natura jest różna, to jednak dominacja obojętności (wynikającej zapewne z przekonania, „że tak ma być”) i emocji pozytywnych stanowiąc może pozytywny predyktor pomocy w ściąganiu. Rzadziej pojawiają się emocje negatywne i ambiwalencja.
13. Okazuje się, że 92,2% badanych pomaga swoim kolegom i koleżankom podczas sprawdzianów. Wyniki wskazują na to, że wzajemna pomoc kolegom w trakcie

sprawdzianu jest powszechna. Może to świadczyć też o wytworzeniu przez uczniów „systemu” ściągania i pomocy w ściąganiu.

14. Wśród motywów pomocy innym podczas sprawdzianów dominuje *pomoc normalna*, a więc traktowana z perspektywy różnie, ale zawsze źle rozumianego dobra osoby, której się pomaga, a także warunkowane normą pomocy osobom bliskim (sympatia). Wspomagane jest to swoistą *pomocą bezrefleksyjną* wyznaczaną „zwyczajami szkolnymi” („jak ktoś nie umie, to mu należy pomóc”), stąd naturalnym jest wskazanie motywu „brak wiedzy”, wzmacniane możliwością pomocy i przeświadczeniem, że własne zachowanie nie jest złe. Nie bez znaczenia są tu *motywy instrumentalne*, choć różnej natury, służące bądź podwyższeniu poczucia własnej wartości (porównanie w dół), bądź też bezpośrednio związane z normą wzajemności, co jednocześnie potwierdza normalizowanie zjawiska (naturalne jest to, że w sytuacji potrzeby pomagamy sobie, zaś potrzeby podmiotowo się zmieniają). Mniejszą rolę odgrywa *pomoc wymuszona* warunkowana brakiem asertywności.

Wśród motywów pomocy zatem na pierwszy plan wysuwają się te, które mogą być związane z normami grupowymi i wsparciem grupy oraz potrzebą afiliacji.

15. Forma pomocy zależy prawdopodobnie od typu przedmiotu i formy sprawdzianu, a także własnego przygotowania do sprawdzianu. Jest to zatem zależne od sytuacji, ale wskazuje także na różnorodność form i swoistą „pomysłowość” warunkującą efektywność pomocy w ściąganiu. Najczęściej uczniowie pomagają sobie ustnie, dają spisać od siebie, podają odpowiedzi pisząc je na ławce, kartce lub na „liścikach” lub wymieniają między sobą ściągi. Pomoc może następować również poprzez wymianę kartek i rozwiązywanie zadań za kolegę lub koleżankę.
16. Postawy uczniów wobec donosicielstwa w zakresie ściągania mają głównie charakter negatywny wobec osoby donosiciela, włącznie z pojawiającymi się wypowiedziami o charakterze agresji pośredniej i bezpośredniej, oraz samego zachowania. Nieliczne wypowiedzi zachowują neutralność wobec takiego czynu i osoby, wyrażają niedowierzanie, że sytuacja donosicielstwa mogłaby w ogóle mieć miejsce. Najbardziej wyrażana jest aproba osoby donosiciela i jego zachowania. Wyniki ogólnie świadczą o tym, że grupa klasowa jest ze sobą zsolidaryzowana, ważniejsze staje się tu „dobro grupowe” i wzajemne zaufanie lub bardziej przyjęte „normy grupowe” niż wartości związane z „uczciwością wobec nauczyciela”, czy interesem własnym.

17. Spory odsetek badanych (33,1%) nie podejmuje próby samodzielnej pracy w domu. Dotyczy to głównie przedmiotów ścisłych i drugiego języka obcego, a więc przedmiotów, które mogą powodować większe trudności w zrozumieniu i opanowaniu materiału lub przedmiotów, którymi uczniowie nie są zainteresowani, na przykład ze względu na mniejszą ich przydatność, co może dotyczyć zwykle narzuconego drugiego języka obcego. Większość (66,9%) uczniów stwierdziła, że przeważnie odrabia zadane prace domowe. Najczęściej badani odrabiają prace domowe samodzielnie z pierwszego języka obcego i historii, najrzadziej z fizyki.

W większości wypowiedzi uczniów w przypadku braku samodzielnego odrobienia pracy, czy korzystania z pomocy w odrabianiu zadań, źródłem pomocy są koledzy i koleżanki lub Internet. Spory odsetek wypowiedzi wskazuje, że prace domowe są spisywane z różnych źródeł. Dominuje zatem pomoc nieprofesjonalna, nie służąca rozwojowi uczniów, a nawet pogłębiająca ich problemy.

Dodatkowo należy zauważyć, że istnieje pozytywny związek pomiędzy samodzielną pracą w domu a uzyskiwanymi przez uczniów wynikami w nauce. Prawdopodobnie im lepsze uczeń uzyskuje rezultaty, im mniej problemów sprawia mu dany przedmiot, tym więcej i częściej pracuje samodzielnie.

18. Większość uczniów (70,4%) stwierdza, że czyta lektury szkolne. Co trzeci badany jednak wskazuje, że tego nie robi. Przeciętnie uczniowie czytają połowę zadanych im lektur szkolnych. Częściej w zamian za pełny tekst książki posługują się oni gotowymi opracowaniami lektur szkolnych (często zresztą nazywanych ściągami). Lektury szkolne częściej czytają kobiety, podczas gdy mężczyźni częściej posługują się ich streszczeniami. Spójne jest to z częstszym oszukiwaniem mężczyzn w porównaniu z kobietami na języku polskim. Ponadto, uczniowie techników czytają mniejszą liczbę lektur niż uczniowie szkół ogólnokształcących.

Podsumowując, ściąganie jest zjawiskiem powszechnym i wyrazem „drugiego życia uczniów”. Wyznacznikiem przedmiotów, na których uczniowie ściągają, oraz z których nie odrabiają samodzielnie zadań domowych jest charakter ich zainteresowań, trudności oraz obiektywne możliwości ściągania, bądź uzyskania pomocy (głównie kolegów) w uzupełnieniu brakującego zadania. Ściąganie na przedmiotach sprawiających trudności potwierdza pozytywne korelacje pomiędzy odsetkiem samodzielnie odrobionych prac domowych a wynikami w nauce. Widoczne są też tendencje do ogólnego częstszego ściągania przez mężczyzn, zwłaszcza na przedmiotach humani-

stycznych i przyrodniczych. Dodatkowo potwierdza to mniejszy odsetek przeczytanych lektur oraz większy w posługiwaniu się streszczeniami lektur przez mężczyzn niż kobiety.

Wśród motywów ściągania dominują przyczyny mające charakter kompetencyjno – poznawczy oraz emocjonalny, a więc atrybucje wewnętrzne nad zewnętrznymi. Wskazuje to na dużą samoświadomość uczniów. Jednak czynniki te są prawdopodobnie pierwotnie determinowane źródłami zewnętrznymi – niekorzystną atmosferą i deficytami dydaktycznymi. Z kolei czynniki powstrzymujące uczniów od ściągania mają charakter głównie kompetencyjno–poznawczy oraz etyczny (atrybucje wewnętrzne), w mniejszym stopniu organizacyjny (atrybucje wewnętrzne) lub zewnętrzny – związany z możliwością przyłapania i jego konsekwencjami. Wskazywane przez uczniów bufory oraz inhibitory ściągania sugerują, że młodzież przejmuje odpowiedzialność za własne zachowanie niezależnie od jego jakości (ściąganie vs brak ściągania), co wskazuje na dużą autonomiczność jej działań.

Zróznicowanie technik ściągania jest duże, jednak dominują sposoby tradycyjne, oraz oparte na wzajemnej pomocy, czyli te, które są łatwo rozpoznawalne przez nauczyciela. Może to oznaczać, że jeśli nauczyciel ich nie zauważa, to znaczy, że nie chce tego robić. W wypowiedziach uczniów dotyczących realnych konsekwencji przyłapania na ściąganiu oraz percypowanych reakcji nauczyciela na sytuację ściągania pojawia się spójność wskazująca, że najczęściej nauczyciele zabierają kartkę, nie zaliczają sprawdzianu lub upominają. Część wypowiedzi wskazuje jednak, że ściąganie nie niesie, że sobą większych konsekwencji. Może to oznaczać, że zyski ze ściągania są obojętne (ukrycie nieefektywnej pracy nauczyciela oraz braku wiedzy, czy umiejętności uczniów), co częściowo zdaje się potwierdzać wskazywana przez uczniów powinność nauczyciela (*druga szansa, przyzwolenie, łagodne konsekwencje*), stanowiąca podstawę „ochrony celu ściągania” oraz dążność z ich strony do zachowania „status quo”. Z drugiej strony fakt, że dominująca liczba przyłapań w trakcie nauki w szkole ponadgimnazjalnej to „zero”, może wskazywać na skuteczność sposobów ściągania i systemu współpracy wytwarzanego przez uczniów, a dominacja emocji pozytywnych i obojętności po ściąganiu zdaje się utwierdzać i gruntować opisywane zjawisko oraz włączać tendencję do „ulepszania technik ściągania”.

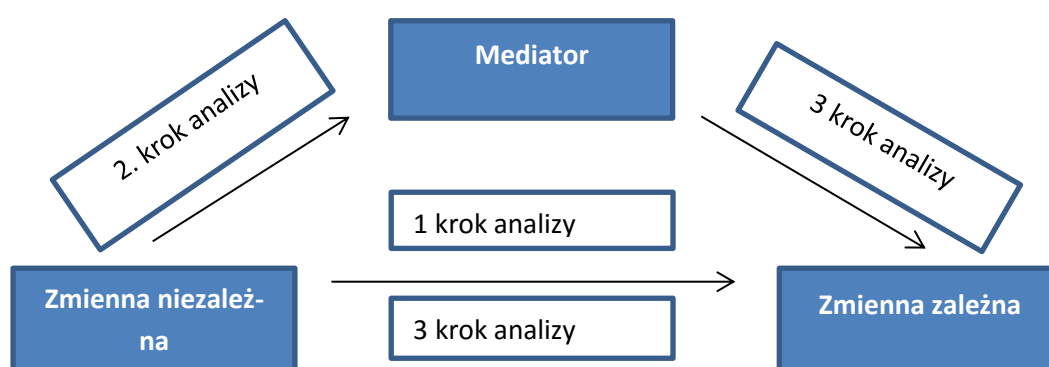
Połowa badanych przyznaje, że ściąganie przygotowuje samodzielnie, ale nie zawsze. Może to wskazywać na charakter „uczący” przygotowywania ściąg, ale również wykorzystywanie innych możliwości i pomocy np. tych które istnieją w postaci dostępnych gotowych ściąg lub systemu wymiany opracowanego przez uczniów (na co wskazuje autorstwo pozyskiwanych ściąg). W drugim wypadku potoczne stwierdzenie, że „pisanie ściąg uczy” staje się nieprawdziwe.

W zakresie percepcji ofiar ściągania widoczna jest duża niedojrzałość uczniów związana z postawami wobec ściągania: bezrefleksyjnością i normalizowaniem zachowania, czy przypisywaniem znaczenia kategorii „sprytu”, co może stanowić podstawę ugruntowania pozytywnych postaw wobec ściągania. Spora część uczniów postrzega jednak ofiary w kategorii uczniów ściągających i deficytu ich wiedzy, co z punktu widzenia zmiany postaw wobec ściągania jest oznaką pozytywną.

Pomoc w ściąganiu na sprawdzianie jest powszechna i zróżnicowana - prawdopodobnie dopasowana do wymogów sytuacyjnych. Sposoby racjonalizowania pomocy kolegom na sprawdzianie, a także postawy wobec donosicielstwa wskazują na traktowanie zjawiska ściągania w sposób normatywny, będący wyrazem „solidarności grupowej” i realizacji potrzeb afiliacyjnych. Potwierdza to także struktura zachowań uczniów w sytuacji „wymuszenia pomocy” oraz struktura emocji pojawiających się w tej sytuacji – z dominacją obojętności oraz emocji pozytywnych.

3.2. Mediacyjna rola motywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją otoczenia a ściąganiem

W celu odpowiedzi na pytania badawcze dotyczące pośredniczącej (mediacyjnej) roli motywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją zachowań rodziców, percepcją zachowań nauczyciela, percepcją relacji w klasie a skłonnością do ściągania sprawczego, pomocniczego i niechęcią do pomocnictwa przeprowadzono analizę mediacji uzupełnioną analizą testu Sobela. Była ona przeprowadzona w trzech krokach zgodnie z podejściem Cohena i Cohen (Badyńska, Książek, 2012).



Rysunek 13. Schemat analizy relacji między zmiennymi w modelu mediacyjnym

Podejście to zakłada po pierwsze sprawdzenie (za pomocą analizy regresji, metodą wprowadzania), czy występuje istotna relacja między zmienną niezależną (zmiennie związane z percepcją otoczenia) a zależną (skłonnością do ściągania sprawczego, pomocniczego i niechęcią do pomocy). W drugim kroku, tą samą metodą sprawdza się, czy relacja pomiędzy zmienną niezależną (percepcją otoczenia) a mediatorem (motywacja) jest statystycznie istotna. W ostatnim, trzecim kroku sprawdza się, czy relacja pomiędzy zmienną niezależną a zależną po wprowadzeniu mediatora do modelu regresji jest słabsza (jeśli słabnie, ale dalej jest istotna statystycznie mówimy o **mediacji częściowej**²⁹, natomiast w przypadku, gdy okazuje się statystycznie nieistotna mówimy o **mediacji całkowitej**³⁰) oraz wykonuje się dodatkowy test (test Sobela) sprawdzający istotność iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora (por. rysunek 13).

²⁹ Mediacja częściowa oznacza osłabienie siły bezpośredniego wpływu zmiennej niezależnej na zależną (choć wpływ ten dalej pozostaje istotny statystycznie) przez mediator. Zmienna niezależna wpływa na zależną w sposób pośredni oraz bezpośredni.

³⁰ Mediacja całkowita oznacza zanik bezpośredniego wpływu zmiennej niezależnej na zależną przy uwzględnieniu mediatora. Można tu zatem mówić o pośrednim wpływie zmiennej niezależnej na zależną: zmienna niezależna wpływa na mediator, ten z kolei wpływa na zmienną zależną

Tabela 37. Macierz korelacji Pearsona pomiędzy zmiennymi.

Zmienne	AM	KM	AO	KO	AN	KN	WS	Ryw	Amot	Zew	Int	Id	Wew	SS	SP	NP
AM	1	-,484**	,606**	-,246**	,190**	-,107**	,156**	-,094**	-,157**	-,206**	,216**	,085**	,063*	-,119**	,018	,006
KM		1	-,312**	,636**	-,053	,104**	,059	,032	,118**	,405**	-,069*	-,022	-,071*	,131**	,092**	,001
AO			1	-,343**	,201**	-,102**	,176**	-,075*	-,223**	-,194**	,207**	,155**	,117**	-,096**	,073*	-,033
KO				1	-,012	,122**	,057	,059	,098**	,420**	,016	-,033	-,031	,095**	,060	,077*
AN					1	-,480**	,260**	-,113**	-,252**	-,048	,246**	,210**	,236**	-,221**	,042	-,016
KN						1	-,097**	,229**	,203**	,171**	-,077*	-,042	-,089**	,185**	,062*	,087**
WS							1	-,491**	-,121**	,067*	,144**	,171**	,128**	-,064*	,109**	-,071*
Ryw								1	,078*	,066*	,061*	-,025	-,009	,046	,012	,096**
Amot									1	,374**	-,470**	-,547**	-,549**	,380**	,075*	-,019
Zew										1	,081**	-,113**	-,140**	,168**	,089**	,024
Int											1	,498**	,513**	-,255**	-,013	,081**
Id												1	,613**	-,231**	,005	,096**
Wew													1	-,305**	-,035	,117**
SS														1	,375**	-,198**
SP															1	-,536**
NP																1

**p<0,01; *p<0,05; AM – autonomia i wsparcie matki; KM- kontrola matki; AO-autonomia i wsparcie ojca; KO- kontrola ojca; AN- autonomia i wsparcie nauczyciela; KN- kontrola nauczyciela; WS. – współpraca w klasie; Ryw. – rywalizacja w klasie; Amot.- amotywacja; Zew. – motywacja zewnętrzna; Int – motywacja introjektowana; Id – motywacja oparta na identyfikacji; Wew – motywacja wewnętrzna; SS – ściąganie sprawcze; SP – ściąganie pomocnicze; NP – niechęć do ściągania pomocniczego.

Przed przystąpieniem do analizy mediacji sprawdzono istotne założenia. Szerzej kwestie te omawiają Sylwa Badyńska i Monika Książek (2012). Korelacje pomiędzy zmiennymi (percepcja zachowań rodziców, nauczyciela, percepcja relacji w klasie, mo-

tywacja oraz skłonność do ściągania) przedstawiono w tabeli 37. Na podstawie analizy korelacji wybrano czterdzieści trzy kombinacje zmiennych (zmienna niezależna – mediator – zmienna zależna), które potencjalnie stanowią model mediacyjny (zmienna niezależna korelowała z mediatorem, mediator ze zmienną zależną oraz zmienna niezależna ze zmienną zależną) i które poddano analizie mediacji.

Analiza mediacji została przeprowadzona w analogiczny sposób we wszystkich czterdziestu trzech przypadkach, które zostały opisane poniżej.

3.2.1. Mediacyjna rola motywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją zachowań rodziców a ściąganiem

W niniejszym rozdziale przedstawiono analizy hipotetycznych (wykrytych na podstawie związków korelacyjnych: korelacja pomiędzy zmienną niezależną i mediatorem; mediatorem i zmienną zależną oraz pomiędzy zmienną niezależną a zmienną zależną) modeli mediacyjnych: zmienna niezależna (percepcja zachowań rodziców w wymiarze autonomii i wsparcia oraz kontroli) – motywacja do nauki (amotywacja, motywacja zewnętrzna, introjektowana, oparta na identyfikacji oraz motywacja wewnętrzna) – ściąganie (sprawcze oraz pomocnicze).

Przystępując do analizy wyników należy przypomnieć definicje omawianych zmiennych (por. rozdział 1). Percepcja zachowań rodziców składa się z dwóch wymiarów: wymiaru *autonomii i wsparcia* – osoba badana spostrzega rodziców jako takich, którzy zachęcają ją do inicjowania aktywności; cenią oraz stosują techniki, które dają poczucie bezpieczeństwa, zachęcają do podejmowania wyborów, inicjowania działań i uczestnictwa w podejmowaniu decyzji; oraz wymiaru *kontroli*, w którym spostrzegane zachowanie rodziców zdefiniowano jako takie, które wywiera presję na dziecko, by zachowywało się w określony przez nich sposób; motywują dzieci poprzez stosowanie silnie asertywnych technik oraz nacisku na posłuszeństwo, zastosowanie się do narzuconych reguł.

Definicje potencjalnych mediatorów – wymiarów motywacji zostały oparte na koncepcji *Self Determination Theory* Deciego i Ryana (por. rozdział 1.1.1.). W skrócie można je przedstawić następująco:

Brak motywacji (amotivation) związany jest z brakiem świadomości, intencji wykonywania danej czynności.

Regulacja zewnętrzna (external regulation) odnosi się do zachowań, których przyczyny są zewnętrzne w stosunku do osoby. Mogą nimi być proponowane nagrody lub zagrożenie karą.

Regulacja introjektowana (introjected regulation) jest stosowana, ale jednocześnie nie jest akceptowana jako własna - wewnętrzna forma regulacji. Obejmuje zinternalizowane reguły i żądania, które oddziałują na zachowania i wzmacniane są zagrożeniem sankcjami (poczucie winy) oraz nagrodami (samozadowolenie).

Regulacja oparta na identyfikacji (identified regulation) występuje, gdy osoba ceni dane zachowanie, identyfikuje się z nim i akceptuje proces regulacyjny. Wraz z identyfikacją, proces regulacyjny staje się bardziej częścią *self*, stąd osoba podejmuje aktywność chętniej, ponieważ identyfikacja pozwala na odczuwanie możliwości wyboru.

Motywacja wewnętrzna (intrinsic motivation) charakteryzuje się podejmowaniem zachowania dla przyjemności, satysfakcji wynikającej z samej aktywności. Ludzie motywowani wewnętrznie podejmują aktywność ze względu na zainteresowanie nią samą, wykonują ją bez nacisku, z pełnym poczuciem własnej woli, a bez konieczności uzyskania nagród materialnych czy stawiania im ograniczeń.

Zmienna zależna, czyli *ściąganie* definiowane jest jako podejmowanie podczas prac pisemnych (testów, sprawdzianów, klasówek) zachowań mających na celu zawyżenie oceny własnej (*ściąganie sprawcze*) lub oceny rówieśnika (*ściąganie pomocnicze*) w stosunku do rzeczywistości posiadanej wiedzy/umiejętności. Niechęć do pomocy ujawnia się w odmowie zachowań mających na celu zawyżenie oceny rówieśnika.

Rozdział podzielono na dwa zasadnicze podrozdziały w odniesieniu do zmiennej niezależnej. W pierwszym jest nią percepcja zachowań matki, w drugim natomiast percepcja zachowań ojca.

3.2.1.1. Mediacyjna rola motywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki a ściągnięciem

W analizie uwzględniono kombinacje zmiennych, w których (na podstawie tabeli 37 występowały jednocześnie trzy zależności: zmienna niezależna (percepcja zachowań rodziców) korelowała istotnie z mediatorem (motywacją do nauki); mediator (motywacja do nauki) korelowała istotnie ze zmienną zależną (*ściągnięciem sprawczym, pomocniczym, niechęcią do pomocy*); zmienna niezależna (percepcja zachowań rodziców) korelowała istotnie ze zmienną zależną (*ściągnięciem sprawczym, pomocniczym, niechęcią do pomocy*).

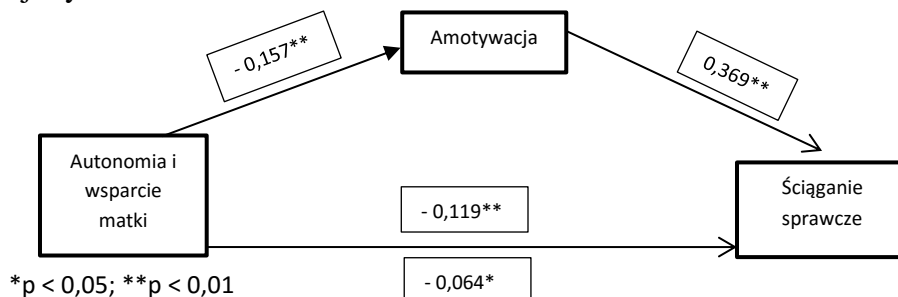
1. Mediacyjna rola amotywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

Wstępnie analizie poddano relacje pomiędzy: percepcją zachowań matki – motywacją do nauki – ściąganiem sprawczym.

W pierwszym kroku analizy potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań matki jako osoby dającej autonomię i wsparcie (AM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki. Model regresji okazał się być dobrze dopasowany do danych. Zależność okazała się słaba i negatywna: im bardziej zachowania matki spostrzegane są jako dające autonomię i wsparcie, tym niższa jest skłonność do ściągania na sprawdzianach z matematyki ($\beta = -0,119$; $p < 0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie a mediatorem – amotywacją do nauki. Ponownie relacja ta okazała się słaba, ale istotna ($\beta = -0,157$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają matkę jako dającą autonomię i wsparcie, tym mniejszym cechują się poziomem amotywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora, rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się mniej istotna ($\beta = -0,064$; $p = 0,03$), podczas gdy mediator był silnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta = 0,369$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem amotywacji do nauki zwiększa się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników β prezentuje rysunek 14.



Rysunek 14. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki

W celu sprawdzenia istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora wykonano dodatkowo test Sobela, który okazał się istotny statystycznie ($Z=-4,65$; $p<0,05$). Oznacza to, że mamy tu do czynienia z **częściową mediacją** zmiennej „amotywacja do nauki” w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako osoby dającej autonomię i wsparcie (AM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki.

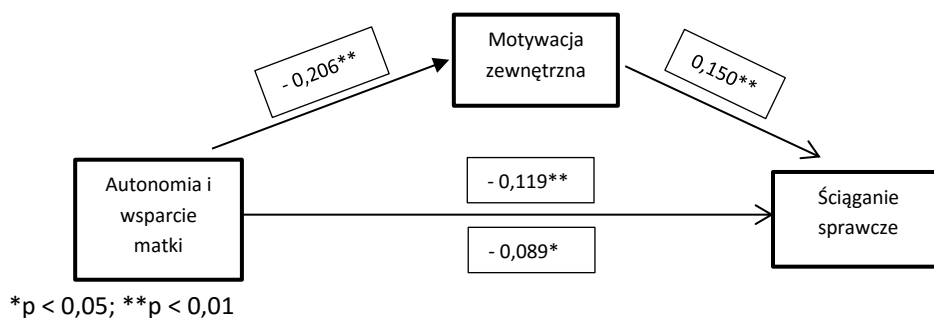
Można więc założyć, że zmienna „dawanie autonomii i wsparcia” przez matkę może istotnie wyznaczać (zmniejszać) zmienną „ściąganie sprawcze”, ale o sile zależności decyduje brak motywacji do nauki, który częściowo znosi (istotnie zmniejsza) siłę związku między zmienną zależną a zmienną niezależną, choć jego kierunek pozostaje taki sam. Ponadto istnieje tu drugi istotny mechanizm – wpływu pośredniego: percepcja zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie zmniejsza słabo poziom amotywacji do nauki, która z kolei silnie zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.

2. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

Pierwszy krok analizy jest tu analogiczny (por. punkt 1) – potwierdzono bezpośrednio zależność pomiędzy percepcją zachowań matki jako osoby dającej autonomię i wsparcie (AM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta=-0,119$; $p<0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie a mediatorem – motywacją zewnętrzną do nauki. Ponownie relacja ta okazała się umiarkowana i istotna ($\beta=-0,206$; $p<0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają matkę jako dającą autonomię i wsparcie, tym mniejszym cechują się poziomem motywacji zewnętrznej do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator – rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się mniej istotna ($\beta=-0,089$; $p<0,01$), podczas gdy mediator był słabo powiązany ze zmienną zależną ($\beta=0,150$; $p<0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem motywacji zewnętrznej do nauki zwiększa się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników β prezentuje rysunek 15.



Rysunek 15. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja zewnętrzna do nauki.

W celu sprawdzenia istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora wykonano także test Sobela, który okazał się istotny statystycznie ($Z=-3,90$; $p<0,05$). Oznacza to, że mamy tu do czynienia z **częściową mediacją** zmiennej „zewnętrzna motywacja do nauki” w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako osoby dającej autonomię i wsparcie (AM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki.

Można więc założyć, że zmienna „dawanie autonomii i wsparcia” przez matkę może istotnie wyznaczać (zmniejszać) zmienną „ściąganie sprawcze”, ale o sile zależności decyduje zewnętrzna motywacja do nauki, która częściowo znosi (istotnie zmniejsza) siłę związku między zmienną zależną a zmienną niezależną, choć jego kierunek pozostaje taki sam. Istnieje tu także drugi mechanizm związany w wpływem pośrednim: percepcja matki jako dającej autonomię i wsparcie umiarkowanie zmniejsza poziom zewnętrznej motywacji do nauki, która z kolei słabo zwiększa skłonność do ściągania.

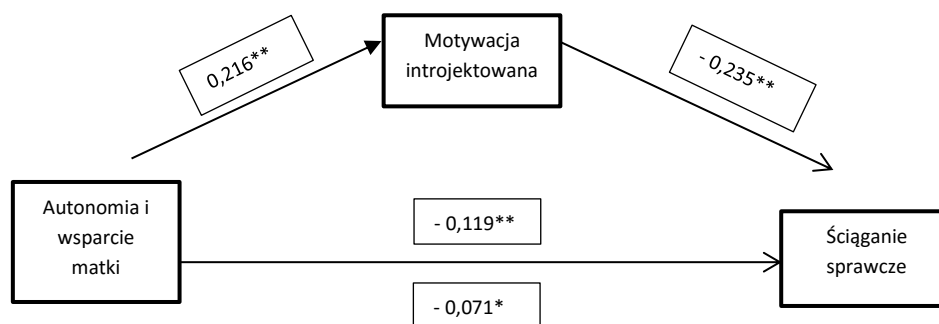
3. Mediacyjna rola motywacji introjektowanej w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

Pierwszy krok analizy jest tu analogiczny (por. punkt 1) – potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań matki jako osoby dającej autonomię i wsparcie (AM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta=-0,119$; $p<0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeżenie zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie a mediatorem –

motywacją introjektowaną do nauki. Ponownie relacja ta okazała się umiarkowana i istotna ($\beta = 0,216$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają matkę jako dającą autonomię i wsparcie, tym wyższym cechują się poziomem motywacji introjektowanej do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator – rolę zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się mniej istotna ($\beta = -0,071$; $p = 0,022$), podczas gdy mediator był umiarkowanie silnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta = -0,235$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem motywacji introjektowanej do nauki zmniejsza się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników β prezentuje rysunek 16.



* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Rysunek 16. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja introjektowana do nauki

Podobnie jak wcześniej w celu sprawdzenia istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora wykonano test Sobela, który okazał się istotny statystycznie ($Z = -5,17$; $p < 0,05$). Oznacza to, że mamy tu do czynienia z **częściową mediacją** zmiennej motywacja introjektowana do nauki w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako osoby dającej autonomię i wsparcie (AM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki.

Można więc założyć, że zmienna „dawanie autonomii i wsparcia” przez matkę może istotnie wyznaczać (zmniejszać) zmienną „ściąganie sprawcze”, ale o sile zależności decyduje introjektowana motywacja do nauki, która częściowo znosi (istotnie zmniejsza) siłę związku między zmienną zależną a zmienną niezależną, choć jego kierunek pozostaje taki sam. Drugi mechanizm, wpływ pośredni percepcji matki jako dającej

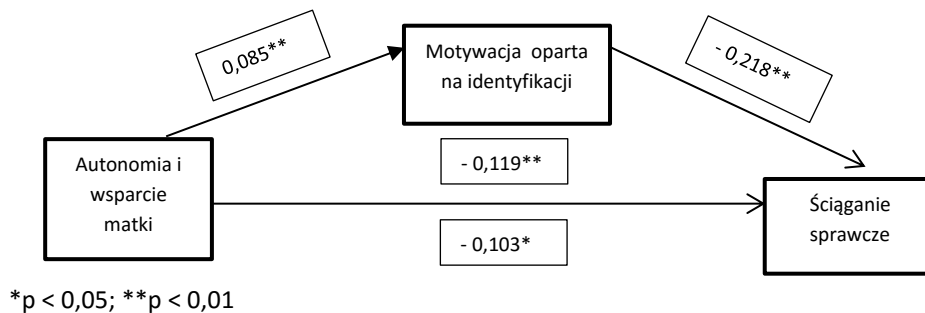
autonomię i wsparcie polega na umiarkowanym zmniejszeniu poziomu motywacji introjektowanej do nauki, który z kolei umiarkowanie zwiększa skłonność do ściągania.

4. Mediacyjna rola motywacji opartej na identyfikacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

Pierwszy krok analizy jest analogiczny (por. punkt 1) – potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań matki jako osoby dającej autonomię i wsparcie (AM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta = -0,119$; $p < 0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie a mediatorem – motywacją opartą na identyfikacji. Ponownie relacja ta okazała się słaba, ale istotna ($\beta = 0,085$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają matkę jako dającą autonomię i wsparcie, tym wyższym cechują się poziomem motywacji do nauki opartej na identyfikacji.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator – rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się mniej istotna ($\beta = -0,103$; $p < 0,01$), podczas gdy mediator był umiarkowanie silnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta = -0,218$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem motywacji do nauki opartej na identyfikacji zmniejsza się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 17.



Rysunek 17. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja do nauki oparta na identyfikacji

W celu sprawdzenia istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora, ponownie wykonano test Sobela, który okazał się istotny statystycznie ($Z=-2,52$; $p<0,05$). Oznacza to, że mamy tu do czynienia z **częściową mediacją** zmiennej „motywacja do nauki oparta na identyfikacji” w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako osoby dającej autonomię i wsparcie (AM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki.

Można więc założyć, że zmienna „dawanie autonomii i wsparcia” przez matkę istotnie wyznacza (zmniejsza) zmienną „ściąganie sprawcze”, ale o sile zależności decyduje motywacja do nauki oparta na identyfikacji, która częściowo znosi (istotnie zmniejsza) siłę związku między zmienną zależną a zmienną niezależną, choć jego kierunek pozostaje taki sam. Mechanizm wpływu pośredniego percepcji matki jako dającej autonomię i wsparcie polega na słabym zwiększeniu poziomu motywacji opartej na identyfikacji, który z kolei umiarkowanie silnie zmniejsza poziom ściągania sprawczego.

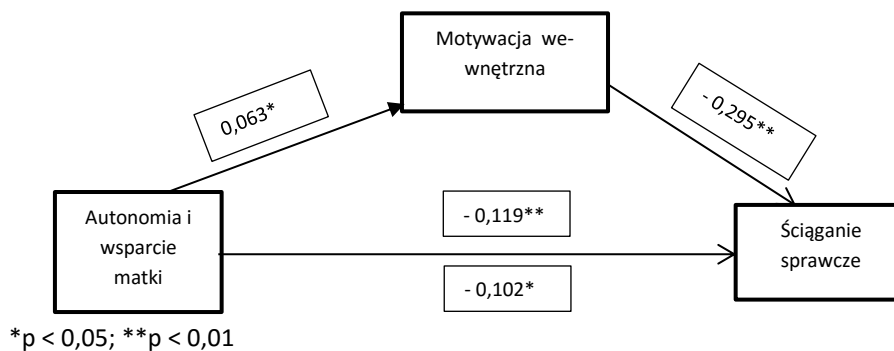
5. Mediacyjna rola motywacji wewnętrznej do nauki w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

Pierwszy krok analizy jest analogiczny (por. punkt 1) - potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań matki jako osoby dającej autonomię i wsparcie (AM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta=-0,119$; $p<0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie a mediatorem – motywacją wewnętrzną. Ponownie relacja ta okazała się słaba, ale istotna ($\beta=0,063$; $p < 0,05$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają matkę jako dającą autonomię i wsparcie, tym wyższym cechują się poziomem motywacji wewnętrznej do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się mniej istotna ($\beta=-0,102$; $p<0,01$), podczas gdy mediator był silnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta=-0,295$; $p<0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem wewnętrznej motywacji do nauki

zmniejsza się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 18.



Rysunek 18. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja wewnętrzna do nauki

W celu sprawdzenia istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora wykonano dodatkowo test Sobela, który okazał się istotny statystycznie ($Z=-2,0$; $p<0,05$). Oznacza to, że mamy tu do czynienia z **częściową mediacją** zmiennej wewnętrzna motywacja do nauki w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako osoby dającej autonomię i wsparcie (AM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki.

Można więc założyć, że zmienna „dawanie autonomii i wsparcia” przez matkę istotnie wyznacza (zmniejsza) zmienną „ściąganie sprawcze”, ale o sile zależności decyduje wewnętrzna motywacja do nauki, która częściowo znosi (istotnie zmniejsza) siłę związku między zmienną zależną a zmienną niezależną, choć jego kierunek pozostaje taki sam. Istnieje również drugi mechanizm – wpływ pośredni – polegający na tym, że percepcja matki jako dającej autonomię i wsparcie słabo zwiększa poziom motywacji wewnętrznej do nauki, która z kolei silnie zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.

Podsumowując wpływ mediatora jakim jest motywacja do nauki na zależność pomiędzy postrzeganiem matki jako dającej autonomię i wsparcie a ściąganiem należy po pierwsze zwrócić uwagę na to, że mediacja występowała tylko w przypadku ściągania sprawczego (mediacja nie występowała w przypadku ściągania pomocniczego ani też niechęci do pomocy w ściąganiu). Po drugie, wszystkie rodzaje motywacji ujęte w koncepcji *Self Determination Theory* Deciego i Ryana stanowiły mediator częściowy, to znaczy istotnie zmniejszały siłę związku pomiędzy zmienną niezależną, jaką była tu

percepcja zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie a zmienna niezależna, czyli ściąganiem sprawczym. Po uwzględnieniu mediatora w postaci zmiennej intrapsychicznej jaką jest motywacja do nauki, percepcja matki jako dającej autonomię i wsparcie dalej jednak zmniejsza w sposób istotny skłonność do ściągania sprawczego.

Istotne przede wszystkim jest to, że percepcja matki jako dającej autonomię i wsparcie zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego, ale o sile wpływu współdecydują zmienne intrapsychiczne – motywacja do nauki, które istotnie zmniejszają zależność (siłę związku).

Dodatkowo istnieje drugi mechanizm – wpływu pośredniego. Porównując wykonane analizy można zauważyć, że istnieją dwa ogólne kierunki zależności pomiędzy percepcją zachowań matki jako dającej autonomię i wsparcie, mediatorem i ściąganiem sprawczym wyznaczone przez mediator (motywację do nauki).

Pierwszy z nich wyznaczany jest przez diadę: amotywację do nauki oraz motywację zewnętrzną, które to w koncepcji Deciego i Ryana odpowiednio nie są czynnikami świadomie regulującymi zachowanie lub znajdują się na skraju bieguna zewnętrznej jego regulacji. Diada amotywacji oraz motywacji zewnętrznej ograniczana jest przez percepcję matki jako dającej autonomię i wsparcie, sama jednak amotywacja i motywacja zewnętrzna zwiększają skłonność do ściągania sprawczego.

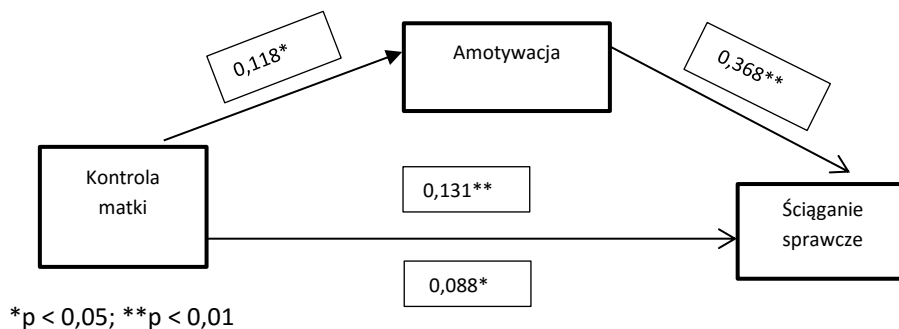
Drugi kierunek zależności wyznaczany jest przez triadę: motywację introjektowaną, opartą na identyfikacji oraz motywację wewnętrzną, które w tejże koncepcji bliższe są regulacji wewnętrznej. Triada ta wzmacniana jest przez percepcję matki jako dającej autonomię i wsparcie (najsilniej wzmacniana jest tu motywacja introjektowana, która stanowi przejście od bieguna regulacji zewnętrznej w stronę regulacji wewnętrznej zachowania, słabiej zaś dwie pozostałe, które stanowią prawdopodobnie wynik świadomej decyzji, na którą mniejszy wpływ ma zapewne percepcja zachowań matki), sama w sobie jednocześnie zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego. Ściąganie sprawcze najsilniej ograniczane jest tu przez motywację wewnętrzną.

6. Mediacyjna rola amotywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących (KM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki. Model regresji okazał się być dobrze dopasowany do danych. Zależność okazała się słaba i pozytywna: im bardziej zachowania matki spostrzegane są jako kontrolujące, tym większa skłonność do ściągania na sprawdzianach z matematyki ($\beta = 0,131$; $p < 0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań matki jako kontrolujących a mediatorem – amotywacją do nauki. Ponownie relacja ta okazała się słaba, ale istotna ($\beta = 0,118$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają matkę jako kontrolującą, tym wyższym cechują się poziomem amotywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator – rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się mniej istotna ($\beta = 0,088$; $p < 0,01$), podczas gdy mediator był silnie powiązany pozytywnie ze zmienną zależną ($\beta = 0,368$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem amotywacji do nauki zwiększa się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników β prezentuje rysunek 19.



Rysunek 19. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki

W celu sprawdzenia istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora wykonano do-

datkowo test Sobela, który okazał się istotny statystycznie ($Z=3,68$; $p<0,05$). Oznacza to, że mamy tu do czynienia z **częściową mediacją** zmiennej amotywacja do nauki w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolującej (KM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki.

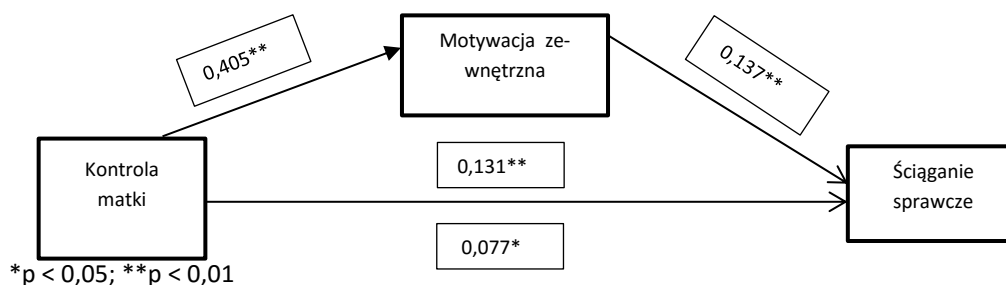
Oznacza to, że amotywacja częściowo wyjaśnia zależność pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym. Zmienna „kontrola matki” istotnie wyznacza – zwiększa – skłonność do ściągania sprawczego, ale o sile zależności współdecyduje amotywacja, która częściowo zmniejsza siłę związku pomiędzy zmienną niezależną a zmienną zależną, przy czym kierunek związku pozostaje taki sam. Istnieje również drugi mechanizm – wpływu pośredniego – polegający na tym, że percepcja matki jako kontrolującej zwiększa poziom amotywacji do nauki, która z kolei zwiększa skłonność do ściągania.

7. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

Pierwszy krok analizy jest analogiczny do poprzedniego modelu mediacyjnego (por. punkt 6). Potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących (KM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta=0,131$; $p<0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań matki jako kontrolujących a mediatorem – motywacją zewnętrzną do nauki. Relacja ta okazała się silna, ale istotna ($\beta=0,405$; $p<0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają matkę jako kontrolującą, tym wyższym cechują się poziomem motywacji zewnętrznej do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator - rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się mniej istotna ($\beta=0,077$; $p<0,05$), podczas gdy mediator był słabo powiązany ze zmienną zależną ($\beta=0,137$; $p<0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem motywacji zewnętrznej do nauki zwiększa się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników β prezentuje rysunek 20.



Rysunek 20. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja zewnętrzna do nauki

W celu sprawdzenia istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora wykonany test Sobela okazał się także istotny statystycznie ($Z=3,88$; $p<0,05$). Oznacza to, że mamy tu do czynienia z **częściową mediacją** zmiennej „motywacja zewnętrzna do nauki” w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako osoby kontrolującej (KM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki.

Oznacza to, że zewnętrzna motywacja częściowo wyjaśnia zależność pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym. Zmienna „kontrola matki” istotnie wyznacza (zwiększa) skłonność do ściągania sprawczego, ale o sile zależności współdecyduje zewnętrzna motywacja do nauki, która częściowo zmniejsza siłę związku pomiędzy zmienną niezależną a zmienną zależną, przy czym kierunek związku pozostaje taki sam. Ponadto w drugim mechanizmie – wpływu pośredniego – kontrola matki zwiększa poziom zewnętrznej motywacji do nauki, a ta z kolei zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.

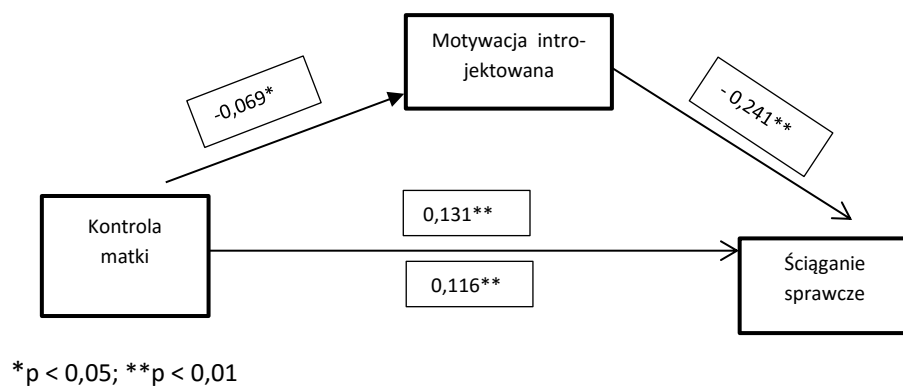
8. Mediacyjna rola motywacji introjektowanej w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

Pierwszy krok analizy jest analogiczny do dwóch poprzednich modeli mediacyjnych (por. punkt 6 i 7). Potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących (KM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta=0,131$; $p<0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeżenie zachowań matki jako kontrolujących a mediatorem – motywacją introjektowaną do nauki. Relacja ta okazała się słaba, ale istotna ($\beta=-0,069$; $p<0,05$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie

spostrzegają matkę jako kontrolującą, tym niższym cechują się poziomem motywacji introjektowanej do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator – rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się mniej istotna ($\beta=0,116$; $p<0,01$), podczas gdy mediator był umiarkowanie silnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta=-0,241$; $p<0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem motywacji introjektowanej do nauki zmniejsza się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 21.



Rysunek 21. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja introjektowana do nauki

W celu sprawdzenia istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora wykonany test Sobela okazał się istotny statystycznie ($Z=2,13$; $p<0,05$). Oznacza to, że mamy tu do czynienia z **częściową mediacją** zmiennej motywacja introjektowana do nauki w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących (KM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki.

Oznacza to, że introjektowana motywacja do nauki częściowo wyjaśnia zależność pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym. Zmienna „kontrola matki” istotnie wyznacza (zwiększa) skłonność do ściągania sprawczego, ale o sile zależności współdecyduje motywacja introjektowana, która częściowo zmniejsza siłę związku pomiędzy zmienną niezależną a zmienną zależną, przy czym kierunek związku pozostaje taki sam. Z kolei mechanizm wpływu pośredniego polega

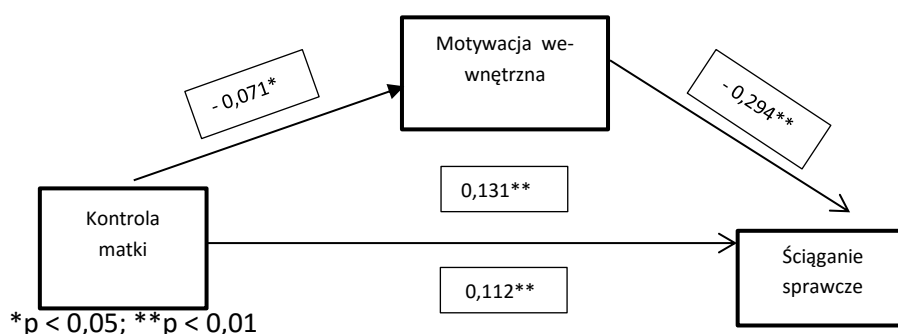
na tym, że percepcja zachowań matki jako kontrolujących zmniejsza poziom motywacji introjektowanej do nauki, która dalej zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.

9. Mediacyjna rola motywacji wewnętrznej do nauki w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy ponownie (por. punkt 6, 7, 8) potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących (KM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta=0,131$; $p<0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań matki jako kontrolujących a mediatorem – motywacją wewnętrzną do nauki. Relacja ta okazała się słaba, ale istotna ($\beta=-0,071$; $p<0,05$) a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają matkę jako kontrolującą, tym niższym cechują się poziomem motywacji wewnętrznej do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator – rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się mniej istotna ($\beta=0,112$; $p<0,01$), podczas gdy mediator był silnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta=-0,294$; $p<0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem motywacji wewnętrznej do nauki zmniejsza się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 22.



Rysunek 22. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja wewnętrzna do nauki

W celu sprawdzenia istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora wykonany test Sobela, okazał się istotny statystycznie ($Z=2,26$; $p<0,05$). Oznacza to, że mamy tu do czynienia z **częściową mediacją** zmiennej „wewnętrzna motywacja do nauki” w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako osoby kontrolującej (KM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki.

Oznacza to, że wewnętrzna motywacja do nauki częściowo wyjaśnia zależność pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym. Zmienna „kontrola matki” istotnie wyznacza (zwiększa) skłonność do ściągania sprawczego, ale o sile zależności współdecyduje motywacja wewnętrzna, która częściowo zmniejsza siłę związku pomiędzy zmienną niezależną a zmienną zależną, przy czym kierunek związku pozostaje taki sam. Drugi mechanizm – wpływ pośredni polega na tym, że percepcja zachowań matki jako kontrolujących zmniejsza poziom wewnętrznej motywacji do nauki, a ta dalej zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.

Podsumowując, pierwszy mechanizm relacji między zmiennymi – motywacja do nauki częściowo wyjaśnia zależność pomiędzy spostrzeganiem matki jako kontrolującej a ściąganiem sprawczym. Kontrola matki istotnie wyznacza skłonność do ściągania sprawczego zwiększając ją, ale o sile zależności decydują zmienne intrapsychiczne w postaci motywacji do nauki (przy czym kierunek zależności pozostaje taki sam).

Należy zauważyć, że w przypadku relacji kontrola matki – ściąganie sprawcze mediacyjną rolę odgrywają cztery czynniki intrapsychiczne: amotywacja do nauki, motywacja zewnętrzna, motywacja introjektowana oraz motywacja wewnętrzna. Motywacja oparta na identyfikacji nie stanowi tu czynnika mediującego, co jest wynikiem braku spełnienia jednego z założeń, mianowicie braku istotnej korelacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolującej a motywacją opartą na identyfikacji (por. tabela 37).

W drugim mechanizmie – pośrednim wpływie percepcji zachowań matki jako kontrolujących na skłonność do ściągania sprawczego – zauważalne są tu dwie diady mediatorów działających w podobny sposób (pod względem siły i kierunków zależności). Pierwszą tworzą amotywacja do nauki oraz motywacja zewnętrzna. Drugą, motywacja introjektowana oraz wewnętrzna motywacja do nauki.

Porównując siłę zmniejszenia wpływu percepcji kontroli matki na skłonność do ściągania sprawczego silniejszymi mediatorami są czynniki motywacyjne z pierwszej diady (amotywacja oraz motywacja zewnętrzna do nauki) w porównaniu z diadą drugą (motywacja introjektowana oraz motywacja wewnętrzna). Może to być związane ze zmniejszoną możliwością przejścia od regulacji zewnętrznej do regulacji wewnętrznej w przypadku poczucia bycia kontrolowanym. Jest to zgodne z koncepcją *Self Determination Theory* Ryana i Deciego, którzy podkreślali znaczenie zaspokojenia potrzeb kompetencji, relacji oraz autonomii dla jednostek regulowanych wewnętrznie (Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991). Pośrednio może to być potwierdzone brakiem związku pomiędzy percepcją matki jako kontrolującej a motywacją opartą na identyfikacji.

Drugi mechanizm – wpływu pośredniego przedstawia się w następujący sposób: w diadzie pierwszej (amotywacja, motywacja zewnętrzna do nauki) kontrola matki wzmacnia te typy motywacji, które z kolei zwiększają skłonność do ściągania sprawczego (najsilniej oddziałuje w tym zakresie amotywacja do nauki); w drugiej diadzie natomiast kontrola matki zmniejsza poziom tak motywacji introjektowanej, jak i wewnętrznej motywacji do nauki. Jednocześnie zarówno motywacja introjektowana, jak i motywacja wewnętrzna zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego.

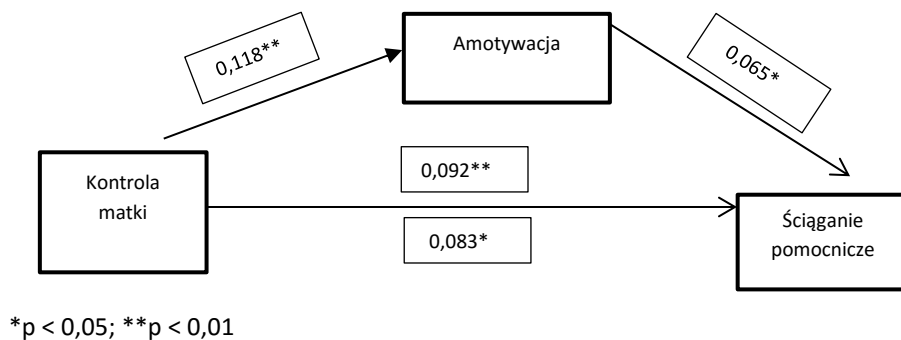
10. Mediacyjna rola amotywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących a ściąganiem pomocniczym

W pierwszym kroku analizy potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących (KM) a ściąganiem pomocniczym na sprawdzianach z matematyki. Model regresji okazał się być dobrze dopasowany do danych. Zależność okazała się słaba i pozytywna – im bardziej zachowania matki spostrzegane są jako kontrolujące, tym większa skłonność do ściągania pomocniczego na sprawdzianach z matematyki ($\beta=0,092$; $p<0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań matki jako kontrolujących a mediatorem – amotywacją do nauki. Relacja ta okazała się słaba, ale istotna ($\beta=0,118$; $p<0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają

matkę jako kontrolującą, tym wyższym cechują się poziomem amotywacji do nauki (co wskazywano już wcześniej).

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator – rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się mniej istotna ($\beta=0,083$; $p<0,01$), podczas gdy mediator był słabo, ale statystycznie istotnie powiązany ze zmienną zależną – ściąganiem pomocniczym ($\beta=0,065$; $p<0,05$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem amotywacji do nauki zwiększa się skłonność do ściągania pomocniczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 23.



Rysunek 23. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja wewnętrzna do nauki

Sprawdzenie istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora, wykonane z wykorzystaniem testu Sobela, wykazało jego nieistotność statystyczną ($Z=1,84$; $p>0,05$). Oznacza to, że mediacja zmiennej „amotywacja do nauki” **nie występuje** w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki kontrolujących (KM) a ściąganiem pomocniczym na sprawdzianach z matematyki.

Oznacza to że percepcja zachowań matki jako kontrolujących istotnie wpływa na zwiększenie skłonności do ściągania pomocniczego, siła tej zależności nie jest współwyznaczana przez amotywację do nauki. Zatem czynnikiem decydującym o sile skłonności do ściągania pomocniczego jest percepcja matki jako kontrolującej. Amotywacja do nauki może nie współwyznaczać wraz z percepcją matki jako kontrolującej siły skłonności do ściągania pomocniczego, ponieważ pod względem sił zależności to bardziej percepcja zachowań matki jako kontrolujących wyznacza poziom amotywacji do nauki, niż sama amotywacja do nauki skłonność do ściągania pomocniczego. W przypadku zmiennych kontrola matki – amotywacja do nauki – ściąganie pomocnicze czyn-

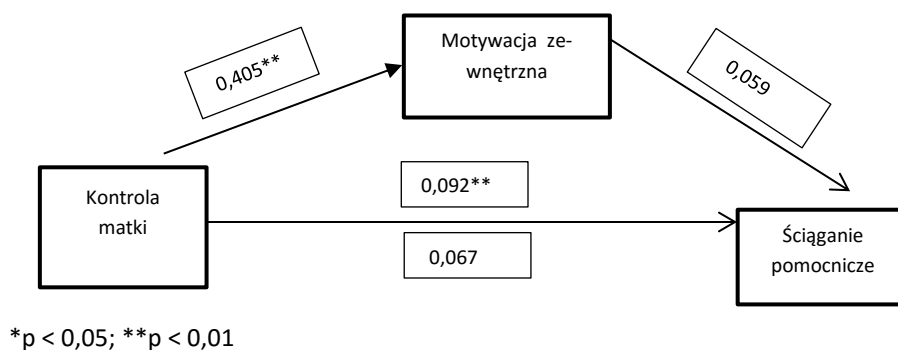
nikiem wyznaczającym zarówno poziom amotywacji do nauki, jak i skłonności do ściągania pomocniczego jest percepcja matki jako kontrolującej.

11. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących a ściąganiem pomocniczym

Analogicznie do poprzedniego modelu mediacyjnego (por. punkt 10), w pierwszym kroku analizy potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących (KM) a ściąganiem pomocniczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta=0,092$; $p<0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeżenie zachowań matki jako kontrolujących a mediatorem – motywacją zewnętrzną do nauki. Relacja ta okazała się silna i pozytywna ($\beta=0,405$; $p<0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają matkę jako kontrolującą, tym wyższym cechują się poziomem zewnętrznej motywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora, rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się nieistotna ($\beta=0,067$; $p=0,051$), podczas gdy mediator był statystycznie istotnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta=0,059$; $p=0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem motywacji zewnętrznej do nauki nie zwiększa się skłonność do ściągania pomocniczego. Zestawienie uzyskanych współczynników β prezentuje rysunek 24.



Rysunek 24. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako kontrolujących na ściąganie pomocnicze, w którym mediatorem jest motywacja zewnętrzna do nauki

Dodatkowo wykonano test Sobela ($Z=1,74$; $p>0,05$), który okazał się statystycznie nieistotny. Taki układ wyników wskazuje, że w omawianym przypadku nie można mówić o mediacyjnej roli motywacji zewnętrznej.

Oznacza to, że kontrola matki istotnie zwiększa skłonność do ściągania pomocniczego, a relacja ta nie jest współwyznaczana przez motywację zewnętrzną. Jednocześnie to kontrola matki silnie zwiększa poziom motywacji zewnętrznej. Zatem percepcja zachowań matki jako kontrolujących wyznacza poziom motywacji zewnętrznej, jak również poziom skłonności do ściągania pomocniczego. Natomiast sama motywacja zewnętrzna nie odgrywa roli w zakresie ściągania pomocniczego.

Podsumowując relacje pomiędzy percepcją zachowań matki, motywacją i ściąganiem w zakresie relacji zmiennych percepcja zachowań matki – motywacja - ściąganie pomocnicze zatem można powiedzieć, że **ściąganie pomocnicze wyznaczone (zwiększane) jest przez percepcję matki jako kontrolującej** (nie przez percepcję matki jako dającej autonomię i wsparcie), **a czynniki motywacyjne nie mają tu znaczenia**. Ponadto to percepcja matki jako kontrolującej wyznacza poziom czynników motywacyjnych: amotywację do nauki oraz motywację zewnętrzną.

W zakresie zależności pomiędzy postrzeganiem matki jako dającej autonomię i wsparcie a ściąganiem, mediacyjna rola motywacji zachodzi tylko w przypadku ściągania sprawczego (mediacja nie zachodzi w przypadku ściągania pomocniczego ani też niechęci do pomocy w ściąganiu).

Po drugie, wszystkie rodzaje motywacji ujęte w koncepcji *Self Determination Theory* Deciego i Ryana istotnie zmniejszyły siłę związku pomiędzy zmienną percepcją zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym. Po uwzględnieniu mediatora w postaci zmiennej intrapsychicznej jaką jest motywacja do nauki, percepcja matki jako dającej autonomię i wsparcie dalej jednak zmniejsza w sposób istotny skłonność do ściągania sprawczego. **Oznacza to, że skłonność do ściągania sprawczego współwyznaczana jest przez percepcję matki jako dającej autonomię i wsparcie oraz czynniki intrapsychiczne – motywacyjne**. Wraz z percepcją matki jako dającej autonomię i wsparcie, czynnikami w największym stopniu ograniczającymi skłonność do ściągania sprawczego są **motywacja oparta na identyfikacji oraz motywacja wewnętrzna, czyli te, które najbliższe są wewnętrznej regulacji zachowania**.

Istnieją dwa ogólne kierunki zależności pośrednich – pomiędzy percepcją zachowań matki jako dającej autonomię i wsparcie, mediatorem i ściągnięciem sprawczym **wyznaczone przez** motywację do nauki. Pierwszy z nich wyznaczany jest przez **diadę: amotywację do nauki oraz motywację zewnętrzną**, które to w koncepcji Deciego i Ryana odpowiednio nie są czynnikami świadomie regulującymi zachowanie lub znajdują się na skraju bieguna zewnętrznej jego regulacji. Diada amotywacji oraz motywacji zewnętrznej ograniczana jest przez percepcję matki jako dającej autonomię i wsparcie, sama jednak amotywacja i motywacja zewnętrzna zwiększa skłonność do ściągnięcia sprawczego. **Drugi kierunek zależności wyznaczany jest przez triadę bliższą regulacji wewnętrznej (wzmacnianą przez percepcję matki jako dającej autonomię i wsparcie): motywację introjektowaną, opartą na identyfikacji oraz motywację wewnętrzną**, która zmniejsza skłonność do ściągnięcia sprawczego. Warto zaznaczyć, że najsilniej wzmacniana przez matkę dającą autonomię i wsparcie jest **motywacja introjektowana**, która zdaje się stanowić próg przejścia od bieguna regulacji zewnętrznej w stronę regulacji wewnętrznej zachowania.

Motywacja do nauki częściowo wyjaśnia również zależność pomiędzy spostrzeganiem matki jako kontrolującej a ściągnięciem sprawczym. **Kontrola matki istotnie wyznacza skłonność do ściągnięcia sprawczego zwiększając ją, ale o sile zależności decydują zmienne intrapsychiczne w postaci motywacji do nauki. Mediacyjną rolę odgrywają cztery czynniki intrapsychiczne: amotywacja do nauki, motywacja zewnętrzna, motywacja introjektowana oraz motywacja wewnętrzna. Motywacja oparta na identyfikacji nie stanowi tu czynnika mediującego.**

Zauważalne są tu **dwie diady mediatorów działających w podobny sposób** (pod względem siły i kierunków zależności). **Pierwszą tworzą amotywacja do nauki oraz motywacja zewnętrzna** (podobnie jak w przypadku percepcji matki jako dającej autonomię i wsparcie). **Druga diada to motywacja introjektowana oraz wewnętrzna motywacja do nauki. Silniejszymi mediatorami są czynniki motywacyjne z diady pierwszej.** Może to być związane ze zmniejszoną możliwością przejścia od regulacji zewnętrznej do regulacji wewnętrznej w przypadku poczucia bycia kontrolowanym, co zgodne jest z koncepcją *Self Determination Theory*, pośrednio jest potwierdzone brakiem związku pomiędzy percepcją matki jako kontrolującej a motywacją opartą na identyfikacji, a bezpośrednio różnicami w kierunkach zależności pomiędzy diadami. W diadzie pierwszej (amotywacja, motywacja zewnętrzna do nauki) kontrola matki

wzmacnia te typy motywacji, które z kolei zwiększają skłonność do ściągania sprawczego (najsilniej oddziałuje w tym zakresie amotywacja do nauki). W drugiej diadzie natomiast kontrola matki zmniejsza poziom tak motywacji introjektowanej, jak i wewnętrznej motywacji do nauki. Jednocześnie zarówno motywacja introjektowana, jak i motywacja wewnętrzna zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego.

3.2.1.2. Mediacyjna rola motywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca a ściąganiem

W niniejszym rozdziale przedstawiono analizy hipotetycznych relacji mediacyjnych pomiędzy zmiennymi: percepcja zachowań ojca (autonomia i wsparcie oraz kontrola) – motywacja do nauki – ściąganie (sprawcze oraz pomocnicze). Definicje uwzględnionych zmiennych przedstawiono we wcześniejszej części pracy (por. rozdział 1 oraz rozdział 3.2.1).

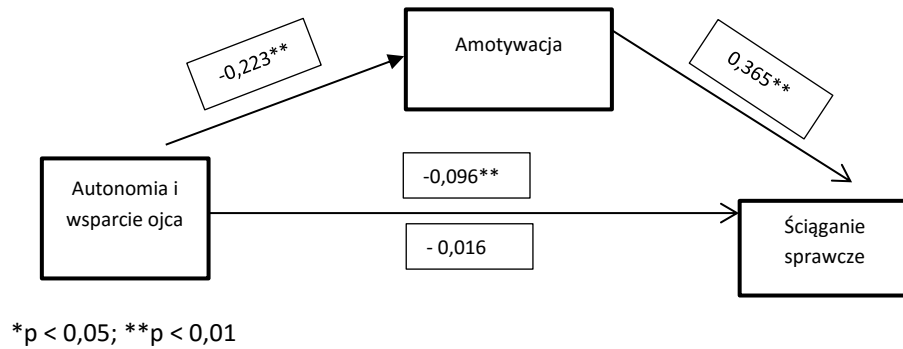
12. Mediacyjna rola amotywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie (AO) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki. Model regresji okazał się być dobrze dopasowany do danych. Zależność okazała się słaba i negatywna – im bardziej zachowania ojca spostrzegane są jako dające autonomię i wsparcie, tym mniejsza skłonność do ściągania sprawczego na sprawdzianach z matematyki ($\beta = -0,096$; $p < 0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a mediatorem – amotywacją do nauki. Relacja ta okazała się umiarkowanie silna i negatywna ($\beta = -0,223$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają ojca jako dającego autonomię i wsparcie, tym niższym cechują się poziomem amotywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator – rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się nieistotna ($\beta = -0,016$; $p > 0,05$),

podczas gdy mediator był statystycznie istotnie, silnie powiązany ze zmienną zależną (beta=0,365; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem amotywacji do nauki zwiększa się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 25.



Rysunek 25. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki

Układ wyników sugeruje, że amotywacja pełni funkcję **całkowitego mediatora** w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym. Dodatkowo przeprowadzono analizę istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora z wykorzystaniem testu Sobela ($Z = -5,92$; $p < 0,05$), który jest istotny statystycznie. Oznacza to, że mamy tu do czynienia z całkowitą mediacją zmiennej „amotywacja do nauki” w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym.

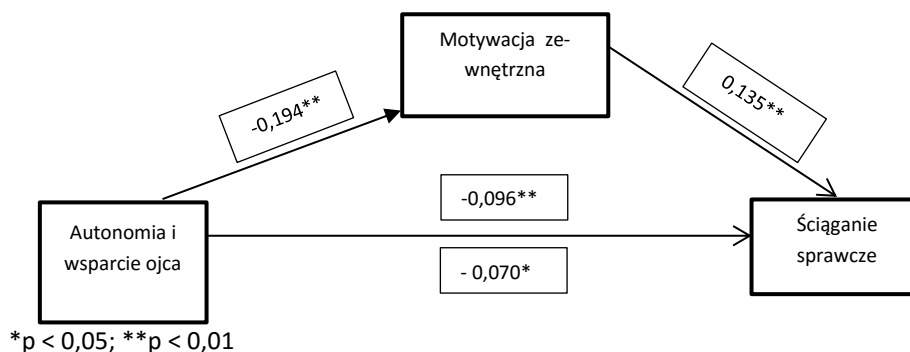
Autonomia i wsparcie ojca istotnie zmniejsza ściąganie sprawcze, jednak po uwzględnieniu czynnika intrapsychicznego - amotywacji do nauki okazuje się, że relacja ta nie istnieje. **Oznacza to, że działa tu tylko jeden mechanizm – wpływu pośredniego – autonomia i wsparcie ojca wyznacza (zmniejsza poziom) amotywacji do nauki. Z kolei ściąganie sprawcze wyznaczane (wzmacniane) jest wyłącznie przez amotywację ucznia do nauki.**

13. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do poprzedniego modelu mediacyjnego (por. punkt 12), potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie (AO) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta = -0,096$; $p < 0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a mediatorem – motywacją zewnętrzną do nauki. Relacja ta okazała się umiarkowana, ale statystycznie istotna ($\beta = -0,194$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają ojca jako dającego autonomię i wsparcie, tym niższym cechują się poziomem motywacji zewnętrznej do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała, ale okazała się istotna ($\beta = -0,070$; $p = 0,036$), podczas gdy mediator był słabo, ale statystycznie istotnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta = 0,135$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem motywacji zewnętrznej do nauki zwiększa się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników β prezentuje rysunek 26.



Rysunek 26. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest zewnętrzna motywacja do nauki

Dodatkowo przeprowadzono analizę istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora z wykorzystaniem testu Sobela ($Z = -3,39$; $p < 0,05$), który okazał się statystycznie istotny.

Taki układ wyników sugeruje, że motywacja zewnętrzna pełni funkcję **częściowego mediatora** w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym.

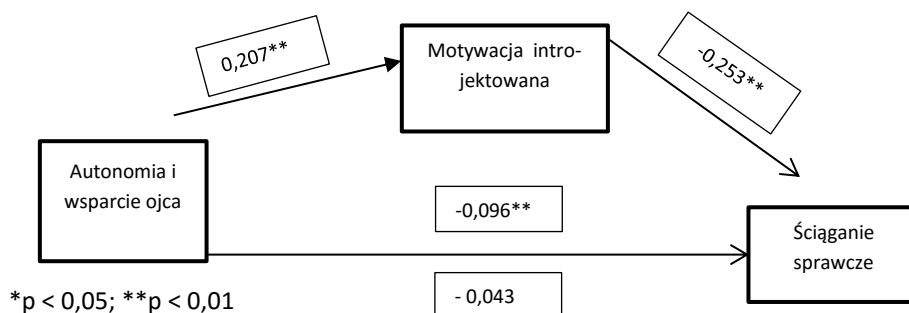
Istnieją tu zatem dwa mechanizmy regulacji. Po pierwsze bezpośredni – autonomia i wsparcie ojca zmniejsza zatem skłonność do ściągania sprawczego, ale o sile jej wpływu współdecyduje poziom zewnętrznej motywacji do nauki, który istotnie ogranicza tę zależność (zmniejsza siłę wpływu percepcji zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie na skłonność do ściągania sprawczego). Drugi mechanizm – zależność pośrednia, polega na tym, że percepcja zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie zmniejsza poziom zewnętrznej motywacji do nauki, która z kolei zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.

14. Mediacyjna rola motywacji introjektowanej w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do dwóch poprzednich modeli mediacyjnych, potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie (AO) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta = -0,096$; $p < 0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a mediatorem – motywacją introjektowaną do nauki. Relacja ta okazała się umiarkowanie silna i statystycznie istotna ($\beta = 0,207$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają ojca jako dającego autonomię i wsparcie, tym wyższym cechują się poziomem motywacji introjektowanej do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się nieistotna ($\beta = -0,043$; $p > 0,05$), podczas gdy mediator był statystycznie istotnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta = -0,253$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem motywacji introjektowanej do nauki zmniejsza się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 27.



Rysunek 27. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest zewnętrzna motywacja do nauki

Taki układ wyników wskazuje, że motywacja introjektowana pełni funkcję **całkowitego mediatora** w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym. Dodatkowo przeprowadzono analizę istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora z wykorzystaniem testu Sobela ($Z=-4,94$; $p<0,05$), który okazał się statystycznie istotny.

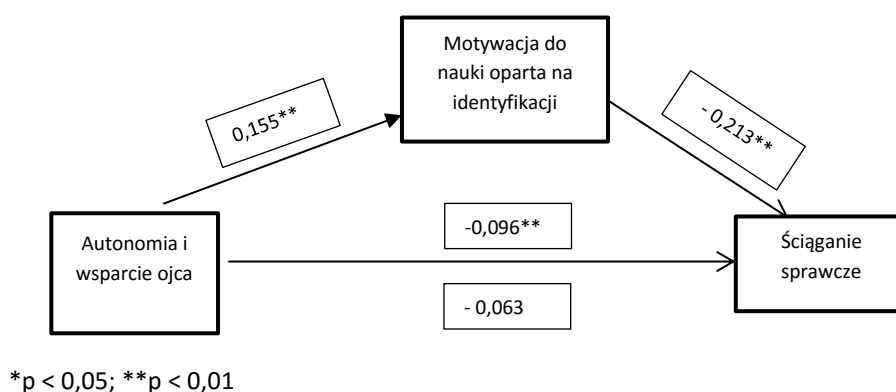
Istnieje tu zatem jeden mechanizm regulacyjny, percepcja zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie wyznacza (zmniejsza) skłonność do ściągania sprawczego, jednak po uwzględnieniu mediatora – motywacji introjektowanej do nauki zależność ta zanika. Oznacza to, że **percepcja ojca jako dającego autonomię i wsparcie wyznacza (zwiększa) poziom introjektowanej motywacji do nauki. Z kolei poziom skłonności do ściągania sprawczego wyznaczany jest wyłącznie (zmniejszany) przez poziom czynnika intrapsychnicznego – introjektowanej motywacji do nauki.**

15. Mediacyjna rola motywacji opartej na identyfikacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do poprzednich trzech modeli mediacyjnych (por. punkt 12, 13, 14) potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie (AO) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta=-0,096$; $p<0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a mediatorem – motywacją do nauki opartą na identyfikacji. Relacja ta okazała się słaba, ale statystycznie istotna ($\beta=0,155$; $p<0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają ojca jako dającego autonomię i wsparcie, tym wyższym cechują się poziomem motywacji do nauki opartej na identyfikacji.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się nieistotna ($\beta=-0,063$; $p>0,05$), podczas gdy mediator był statystycznie istotnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta=-0,213$; $p<0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem motywacji do nauki opartej na identyfikacji zmniejsza się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 28.



Rysunek 28. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja do nauki oparta na identyfikacji

Dodatkowo przeprowadzono analizę istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora z wykorzystaniem testu Sobela ($Z=-3,83$; $p<0,05$), który okazał się statystycznie istotny. Taki układ wyników wskazuje, że motywacja oparta na identyfikacji pełni funkcję **całkowitego mediatora** w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym.

Działa w tym modelu jeden mechanizm – zależność pośrednia. Autonomia i wsparcie ojca zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego, ale po uwzględnieniu czynnika intrapsychniczego, jakim jest motywacja do nauki oparta na identyfikacji, zależność ta

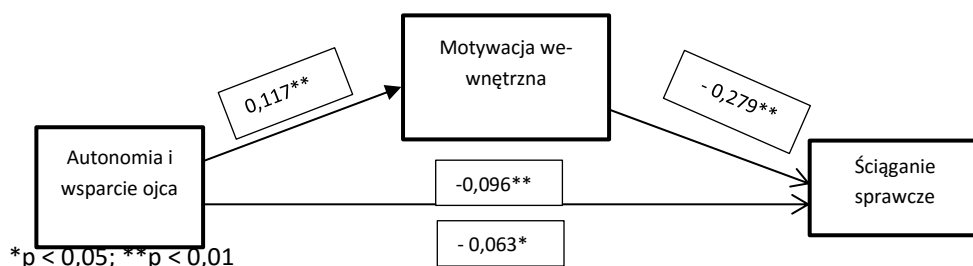
zanika. Oznacza to, że **autonomia i wsparcie ojca wyznacza (zwiększa) poziom motywacji do nauki opartej na identyfikacji. Z kolei jedynie ten czynnik wyznacza (zmniejsza) skłonność do ściągania sprawczego.**

16. Mediacyjna rola motywacji wewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do poprzednich czterech modeli mediacyjnych (por. punkt 12, 13, 14, 15) potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie (AO) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta = -0,096$; $p < 0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a mediatorem – motywacją wewnętrzną. Relacja ta okazała się słaba, ale statystycznie istotna ($\beta = 0,117$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają ojca jako dającego autonomię i wsparcie, tym wyższym cechują się poziomem motywacji wewnętrznej.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora, rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała, ale okazała się istotna ($\beta = -0,063$; $p < 0,05$), podczas gdy mediator był statystycznie istotnie, silnie negatywnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta = -0,279$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem wewnętrznej motywacji do nauki zmniejsza się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 29.



Rysunek 29. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest wewnętrzna motywacja do nauki

Dodatkowo przeprowadzono analizę istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora z wykorzystaniem testu Sobela ($Z=-3,31$; $p<0,05$), który okazał się statystycznie istotny. Taki układ wyników wskazuje, że motywacja wewnętrzna pełni funkcję **częściowego mediatora** w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym.

Działają tu zatem dwa mechanizmy regulacji. Pierwszy, bezpośredni, polega na tym, że skłonność do ściągania sprawczego zmniejszana jest przez autonomię i wsparcie ojca, jednak okazuje się, że motywacja wewnętrzna do nauki ogranicza siłę tej zależności, współwyznaczając skłonność do ściągania sprawczego. Drugi mechanizm, regulacji pośredniej polega na tym, że percepcja zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie zwiększa poziom wewnętrznej motywacji do nauki, która z kolei silnie ogranicza skłonność do ściągania sprawczego.

Podsumowując zależności w zakresie percepcji zachowań ojca jako dającego autonomię i wsparcie, motywacją do nauki oraz ściąganiem sprawczym można wyodrębnić czynniki intrapsychiczne stanowiące **mediatory całkowite** (amotywacja, motywacja introjektowana oraz oparta na identyfikacji) oraz czynniki będące **mediatorami częściowymi** (motywacja zewnętrzna oraz motywacja wewnętrzna). Jednocześnie **pod względem kierunków występujących zależności wyróżnić należy ponownie diadę:** amotywacja i motywacja zewnętrzna **oraz triadę:** motywacja introjektowana, oparta na identyfikacji oraz motywacja wewnętrzna.

Oznacza to po pierwsze, że percepcja ojca jako dającego autonomię i wsparcie wyznacza poziom czynników intrapsychicznych: amotywacji do nauki, motywacji introjektowanej oraz opartej na identyfikacji, te z kolei wyznaczają skłonność do ściągania sprawczego. W przypadku motywacji zewnętrznej oraz motywacji wewnętrznej działanie czynników intrapsychicznych jest odmienne – działają tu bowiem dwa mechanizmy. Motywacja zewnętrzna oraz wewnętrzna współwyznaczają bowiem wraz z zachowaniami ojca dającymi autonomię i wsparcie poziom skłonności do ściągania sprawczego (mechanizm bezpośredniego wpływu autonomii i wsparcia ojca na skłonność do ściągania sprawczego). Drugi mechanizm polega na pośredniczącej roli obu czynników motywacyjnych. Po pierwsze percepcja ojca jako dającego autonomię i wsparcie zmniejsza poziom motywacji zewnętrznej do nauki, z kolei ta zwiększa skłonność do ściągania sprawczego. Po drugie, percepcja

autonomii i wsparcia ze strony ojca zwiększa poziom motywacji wewnętrznej do nauki, która z kolei zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.

Należy zauważyć, że mediatory częściowe to te czynniki intrapsychiczne, które znajdują się po przeciwnych stronach kontinuum regulacji: na biegunie regulacji zewnętrznej oraz na biegunie regulacji wewnętrznej. Mediatory całkowite znajdują się po środku tego kontinuum (motywacja introjektowana oraz motywacja oparta na identyfikacji) lub są nieregulowane w sposób świadomy (amotywacja).

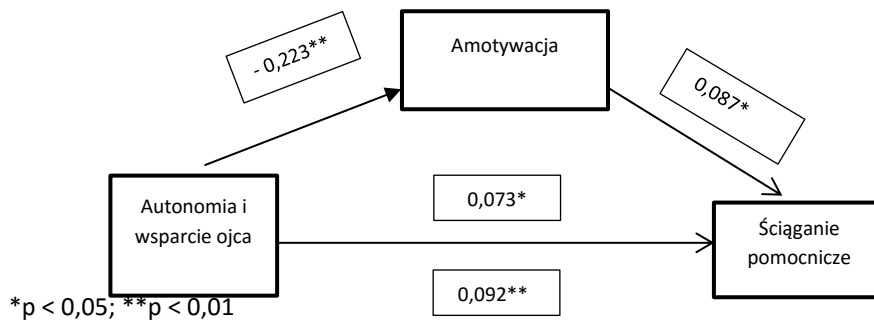
Po drugie należy zróżnicować kierunki oddziaływania diady: amotywacji i motywacji zewnętrznej oraz triady: motywacji introjektowanej, opartej na identyfikacji i motywacji wewnętrznej. Autonomia i wsparcie ojca zmniejsza poziom amotywacji do nauki oraz motywacji zewnętrznej, te z kolei zwiększają skłonność do ściągania sprawczego. Natomiast poziom motywacji w zakresie triady: motywacja introjektowana, motywacja oparta na identyfikacji, motywacja wewnętrzna zwiększany jest przez percepcję zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie. Triada ta z kolei zmniejsza poziom skłonności do ściągania sprawczego.

17. Mediacyjna rola amotywacji do nauki w relacji pomiędzy autonomią i wsparciem ojca a ściąganiem pomocniczym

W pierwszym kroku analizy potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie (AO) a ściąganiem pomocniczym na sprawdzianach z matematyki. Model regresji okazał się być dobrze dopasowany do danych. Zależność okazała się słaba i pozytywna – im bardziej zachowania ojca spostrzegane są jako dające autonomię i wsparcie, tym większa skłonność do ściągania pomocniczego na sprawdzianach z matematyki ($\beta=0,073$; $p<0,05$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a mediatorem – amotywacją do nauki. Relacja ta okazała się umiarkowanie silna i statystycznie istotna ($\beta=-0,223$; $p<0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają ojca jako dającego autonomię i wsparcie, tym niższym cechują się poziomem amotywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku nie zmalała, ale okazała się istotna ($\beta=0,092$; $p<0,01$), podczas gdy mediator był słabo, ale statystycznie istotnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta=0,087$; $p<0,05$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem amotywacji do nauki zwiększa się skłonność do ściągania pomocniczego. Zestawienie użytych współczynników beta prezentuje rysunek 30. Taki układ wyników wskazuje, że nie można w tym przypadku mówić o mediacyjnej roli amotywacji do nauki ($Z=1,67$; $p>0,05$).



Rysunek 30. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie pomocnicze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki

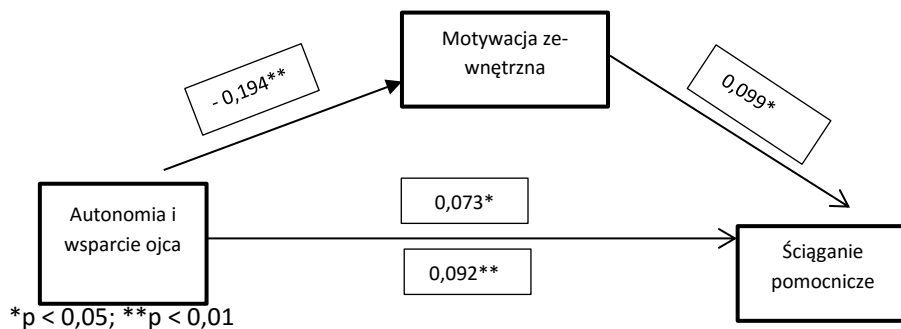
Oznacza to, że percepcja zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie istotnie wpływa na zwiększenie skłonności do ściągania pomocniczego, siła tej zależności nie jest współwyznaczana przez amotywację do nauki. Zatem czynnikiem decydującym o sile skłonności do ściągania pomocniczego jest percepcja ojca jako dającego autonomię i wsparcie. Amotywacja do nauki może nie współwyznaczać wraz z percepcją ojca jako dającego autonomię i wsparcie siły skłonności do ściągania pomocniczego, ponieważ pod względem sił zależności to bardziej percepcja zachowań ojca jako dającego autonomię i wsparcie wyznacza poziom amotywacji do nauki, niż sama amotywacja do nauki skłonność do ściągania pomocniczego. W przypadku zmiennych autonomia i wsparcie ojca – amotywacja do nauki – ściąganie pomocnicze, czynnikiem wyznaczającym zarówno poziom amotywacji do nauki, jak i skłonności do ściągania pomocniczego jest percepcja ojca jako dającego autonomię i wsparcie.

18. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem pomocniczym

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do poprzedniego modelu (por. punkt 17) potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie (AO) a ściąganiem pomocniczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta=0,073$; $p < 0,05$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeżenie zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a mediatorem – motywacją zewnętrzną do nauki. Relacja ta okazała się umiarkowanie silna i statystycznie istotna ($\beta=-0,194$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają ojca jako dającego autonomię i wsparcie, tym niższym cechują się poziomem zewnętrznej motywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku nie zmaląła, ale okazała się istotna ($\beta=0,092$; $p < 0,01$), podczas gdy mediator był statystycznie istotnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta=0,099$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem zewnętrznej motywacji do nauki zwiększa się skłonność do ściągania pomocniczego. Zestawienie uzyskanych współczynników β prezentuje rysunek 31. Układ wyników wskazuje, że nie można mówić tu o mediacyjnej roli zewnętrznej motywacji do nauki ($Z=-2,67$; $p < 0,05$).



Rysunek 31. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie pomocnicze, w którym mediatorem jest zewnętrzna motywacja do nauki

Podobnie jak w przypadku analizy mediacyjnej roli amotywacji, percepcja zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie istotnie wpływa na zwiększenie skłonności do ściągania pomocniczego, siła tej zależności nie jest współwyznaczana przez zewnętrzną motywację do nauki. Oznacza to, że czynnikiem decydującym o sile skłonności do ściągania pomocniczego jest percepcja ojca jako dającego autonomię i wsparcie. Pod względem sił zależności to bardziej percepcja zachowań ojca jako dającego autonomię i wsparcie wyznacza poziom zewnętrznej motywacji do nauki, niż sama motywacja zewnętrzna do nauki skłonność do ściągania pomocniczego. W przypadku zmiennych autonomia i wsparcie ojca – zewnętrzna motywacja do nauki – ściąganie pomocnicze, czynnikiem wyznaczającym zarówno poziom motywacji zewnętrznej do nauki, jak i skłonności do ściągania pomocniczego jest percepcja ojca jako dającego autonomię i wsparcie.

Podsumowując relację pomiędzy autonomią i wsparciem ze strony ojca a skłonnością do ściągania pomocniczego, amotywacją i motywacją zewnętrzną można stwierdzić, że percepcja ojca stanowi wyznacznik ściągania pomocniczego, jak również obu czynników intrapsychicznych, a czynniki motywacyjne nie pełnią tu roli mediacyjnej.

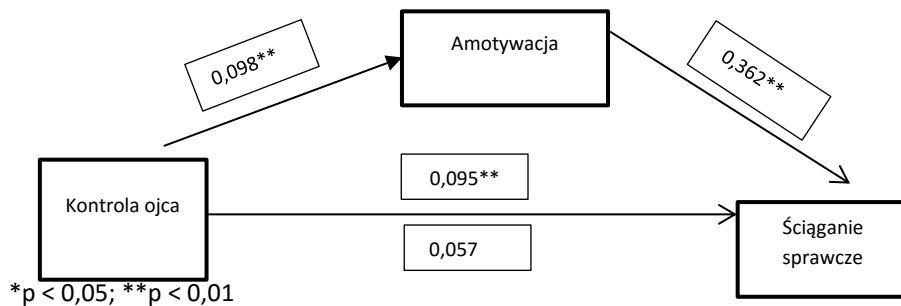
19. Mediacyjna rola amotywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań ojca jako kontrolujących (KO) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki. Model regresji okazał się być dobrze dopasowany do danych. Zależność okazała się słaba i pozytywna – im bardziej zachowania ojca spostrzegane są jako kontrolujące, tym większa skłonność do ściągania sprawczego na sprawdzianach z matematyki ($\beta=0,095$; $p<0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań ojca jako kontrolujących a mediatorem – amotywacją do nauki. Relacja ta okazała się umiarkowanie silna i statystycznie istotna ($\beta=0,098$; $p<0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej

uczniowie spostrzegają ojca jako kontrolującego, tym wyższym cechują się poziomem amotywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się nieistotna ($\beta=0,057$; $p>0,05$), podczas gdy mediator był statystycznie istotnie, silnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta=0,362$; $p<0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem amotywacji do nauki zwiększa się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 32. Taki układ wyników wskazuje, że można mówić tu o **całkowitej mediacyjnej roli** amotywacji do nauki, co potwierdzone zostało istotnością statystyczną testu Sobela ($Z=2,95$; $p<0,05$).



Rysunek 32. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań ojca jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki

Oznacza to, że istnieje tu tylko jeden mechanizm regulacji – wpływ pośredni. Percepcja zachowań ojca jako kontrolujących zwiększa skłonność do ściągania sprawczego, jednak po uwzględnieniu amotywacji do nauki związek ten zanika. Oznacza to, że kontrola ojca wyznacza poziom amotywacji do nauki, zaś amotywacja stanowi jedyny wyznacznik ściągania sprawczego.

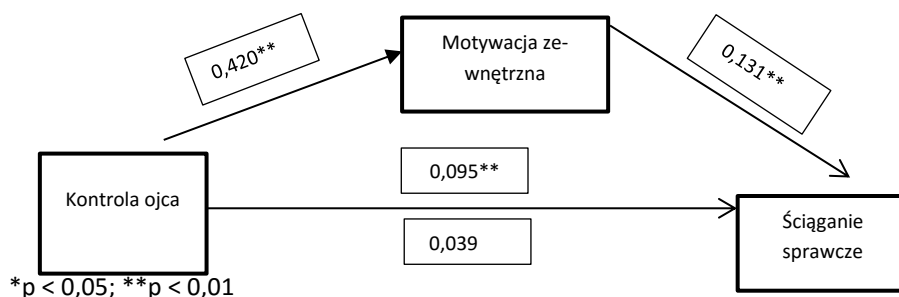
20. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do poprzedniego modelu mediacyjnego (por. punkt 19) potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań

ojca jako kontrolujących (KO) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta=0,095$; $p<0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań ojca jako kontrolujących a mediatorem – zewnętrzną motywacją do nauki. Relacja ta okazała się silna i statystycznie istotna ($\beta=0,420$; $p<0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają ojca jako kontrolującego, tym wyższym cechują się poziomem zewnętrznej motywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się nieistotna ($\beta=0,039$; $p>0,05$), podczas gdy mediator był statystycznie istotnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta=0,131$; $p<0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem zewnętrznej motywacji do nauki zwiększa się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 33. Taki układ wyników wskazuje, że można mówić tu o **całkowitej mediacyjnej roli** zewnętrznej motywacji do nauki, co zostało potwierdzone istotnością testu Sobela ($Z=3,53$; $p<0,05$).



Rysunek 33. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań ojca jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest zewnętrzna motywacja do nauki

Kontrola ojca zwiększa zatem skłonność do ściągania sprawczego, ale po uwzględnieniu motywacji zewnętrznej zależność ta zanika. Oznacza to, że kontrola ojca poprzez wyznaczenie poziomu motywacji zewnętrznej wpływa na ściąganie sprawcze (wpływ pośredni). Bezpośrednio zaś poziom skłonności do ściągania sprawczego wyznaczany jest poziomem motywacji zewnętrznej.

Podsumowując relacje pomiędzy percepcją ojca jako kontrolującego, ściąganiem sprawczym oraz amotywacją i motywacją zewnętrzną do nauki można stwierdzić, że percepcja kontroli ze strony ojca wyznacza skłonność do ściągania sprawczego w sposób pośredni poprzez czynniki motywacyjne. Kontrola ze strony ojca zwiększa poziom amotywacji do nauki, jak również poziom motywacji zewnętrznej, te z kolei wyznaczają (zwiększają) poziom skłonności do ściągania sprawczego.

Rekapitulując relacje pomiędzy percepcją zachowań rodziców, motywacją i ściąganiem wyróżnić można ogólne kierunki zależności³¹:

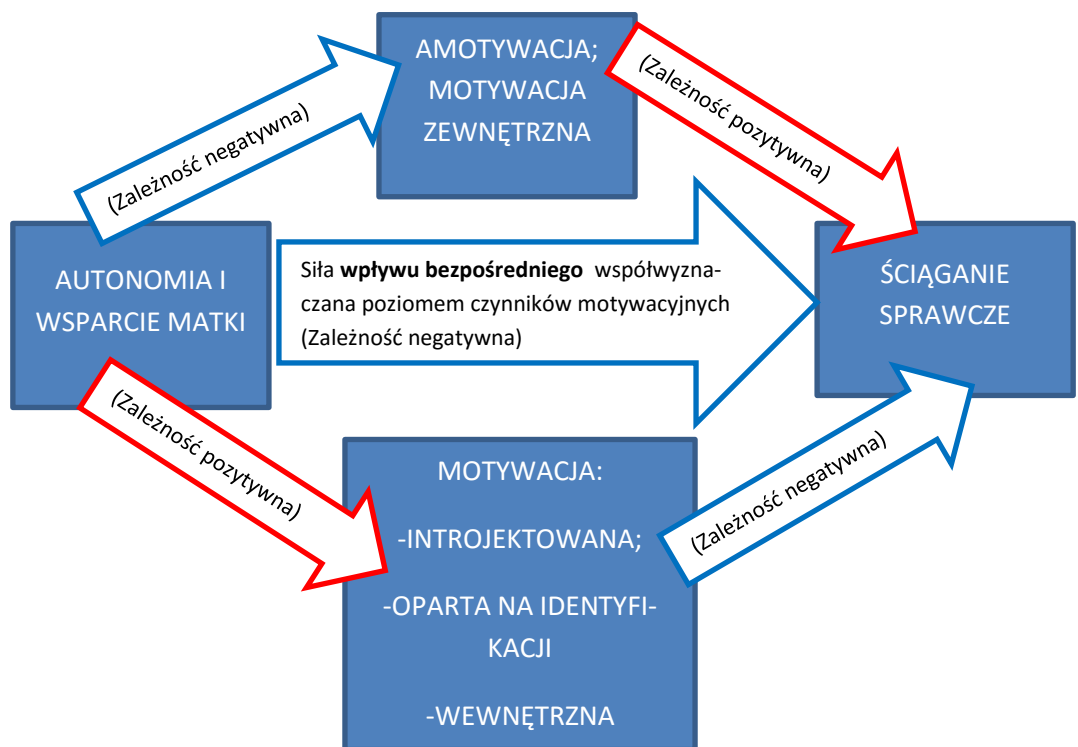
- 1) W zakresie relacji percepcja zachowań rodziców – ściąganie:**
 - a) Percepcja zachowań zarówno matki, jak i ojca jako dających autonomię i wsparcie zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego;
 - b) Percepcja zachowań zarówno matki, jak i ojca jako kontrolujących zwiększają skłonność do ściągania sprawczego;
 - c) Percepcja zachowań matki jako kontrolujących oraz ojca jako dających autonomię i wsparcie zwiększają skłonność do ściągania pomocniczego;
- 2) W zakresie relacji percepcja zachowań rodziców – motywacja do nauki:**
 - a) Percepcja zachowań zarówno matki, jak i ojca jako dających autonomię i wsparcie zmniejszają poziom amotywacji oraz motywacji zewnętrznej;
 - b) Percepcja zachowań zarówno matki, jak i ojca jako dających autonomię i wsparcie zwiększają poziom motywacji introjektowanej, opartej na identyfikacji oraz wewnętrznej;
 - c) Percepcja zachowań zarówno matki, jak i ojca jako kontrolujących zwiększają poziom amotywacji oraz zewnętrznej motywacji do nauki.
 - d) Percepcja zachowań matki jako kontrolujących zmniejsza poziom motywacji introjektowanej oraz wewnętrznej;
- 3) W zakresie relacji motywacja do nauki – ściąganie:**
 - a) Amotywacja oraz zewnętrzna motywacja do nauki zwiększają skłonność do ściągania sprawczego;
 - b) Motywacja introjektowana, oparta na identyfikacji oraz motywacja wewnętrzna zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego;

³¹ Przedstawiono tu ogólne kierunki relacji pomiędzy zmiennymi, na podstawie analizy mediacji. Konkluzje analizy mediacyjnej przedstawiono dalej.

Na podstawie wcześniej zaprezentowanych analiz mediacyjnych, można przedstawić następujące konkluzje:

- a) W relacji pomiędzy percepcją zachowań rodziców a ściąganiem motywacja do nauki pełni rolę mediacyjną tylko w przypadku ściągania sprawczego (nie w przypadku ściągania pomocniczego ani też niechęci do pomocy w ściąganiu).
- b) Biorąc pod uwagę rodzaj mediacji:

- **motywacja pełni rolę mediatora częściowego w relacji percepcja zachowań matki – ściąganie sprawcze**. Oznacza to, że istnieją tu dwa mechanizmy regulacyjne. Po pierwsze, bezpośredni wpływ percepcji zachowań matki na skłonność do ściągania sprawczego. Po drugie, percepcja zachowań matki wyznacza poziom czynników motywacyjnych, które z kolei wyznaczają skłonność do ściągania sprawczego. Relacje te zwizualizowano na rysunku 34 oraz 35.



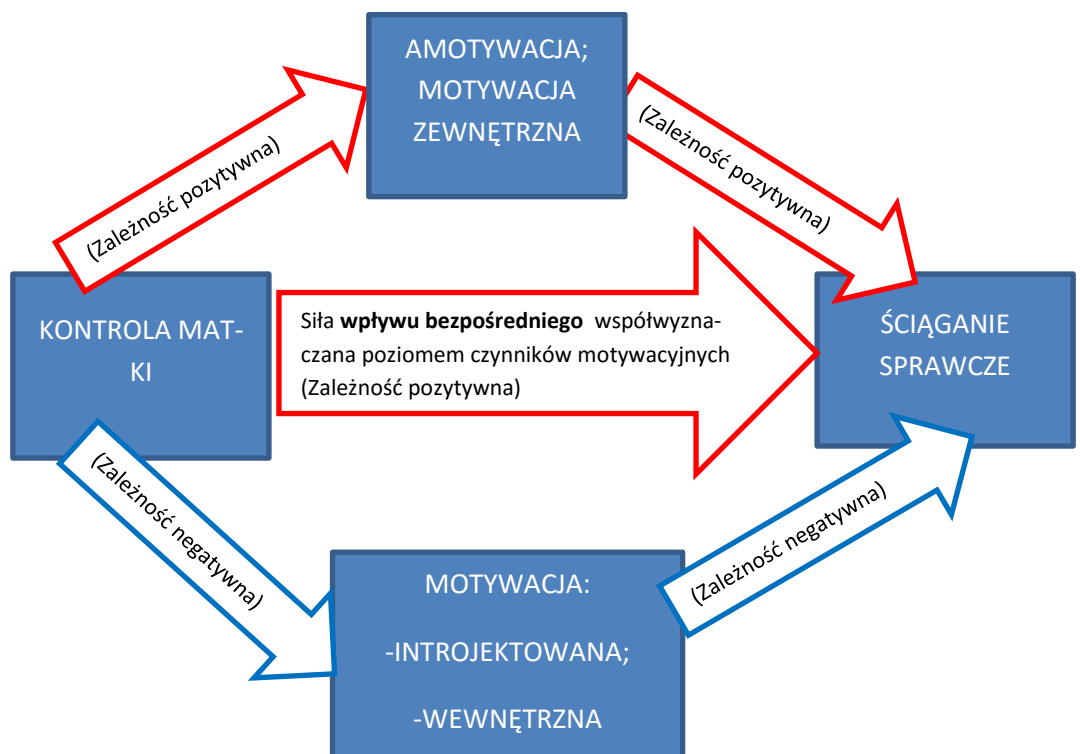
Rysunek 34. Mechanizmy zależności pomiędzy percepcją matki jako dającej autonomię i wsparcie, motywacją oraz ściąganiem sprawczym

W zakresie percepcji matki jako dającej autonomię i wsparcie istnieją zatem mechanizm wpływu bezpośredniego i pośredniego na zmienną ściągania sprawcze. Percepcja zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie bezpośrednio zmniejsza poziom

skłonności do ściągania sprawczego, ale o sile tej zależności współdecydują czynniki motywacyjne. W zakresie wpływu pośredniego:

- a) Percepcja matki jako dającej autonomię i wsparcie zmniejsza poziom amotywacji i motywacji zewnętrznej do nauki, które z kolei zwiększają skłonność do ściągania sprawczego;
- b) Percepcja matki jako dającej autonomię i wsparcie zwiększa poziom motywacji introjektowanej, motywacji opartej na identyfikacji oraz wewnętrznej motywacji do nauki, które z kolei zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego.

Kierunki zależności przybierają nieco inny kształt (kierunek) w przypadku percepcji matki jako kontrolującej (por. rysunek 35).



Rysunek 35. Mechanizmy zależności pomiędzy percepcją matki jako kontrolującej, motywacją oraz ściąganiem sprawczym

W zakresie percepcji matki jako kontrolującej również istnieją dwa mechanizmy wpływu (bezpośredniego i pośredniego) na zmienną ściągania sprawcze. Percepcja zachowań matki jako kontrolujących bezpośrednio zwiększa poziom skłonności do ściągania sprawczego, ale o sile tej zależności współdecydują czynniki motywacyjne. W zakresie wpływu pośredniego:

- c) Percepcja matki jako kontrolującej zwiększa poziom amotywacji i motywacji zewnętrznej do nauki, które z kolei zwiększają skłonność do ściągania sprawczego;
- d) Percepcja matki jako kontrolującej zmniejsza poziom motywacji introjektowanej oraz wewnętrznej motywacji do nauki, które z kolei zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego.

- **motywacja pełni rolę mediatora częściowego** (współwyznacza skłonność do ściągania sprawczego wraz z percepcją zachowań ojca), **jak również całkowitego** (jest wyznaczana przez percepcję zachowań ojca i jednocześnie sama wyznacza skłonność do ściągania sprawczego, przy braku bezpośredniego wpływu percepcji zachowań ojca na skłonność do ściągania sprawczego) **w relacji percepcja zachowań ojca – ściąganie sprawcze**. Relacje te zwizualizowano na rysunkach 36-38.

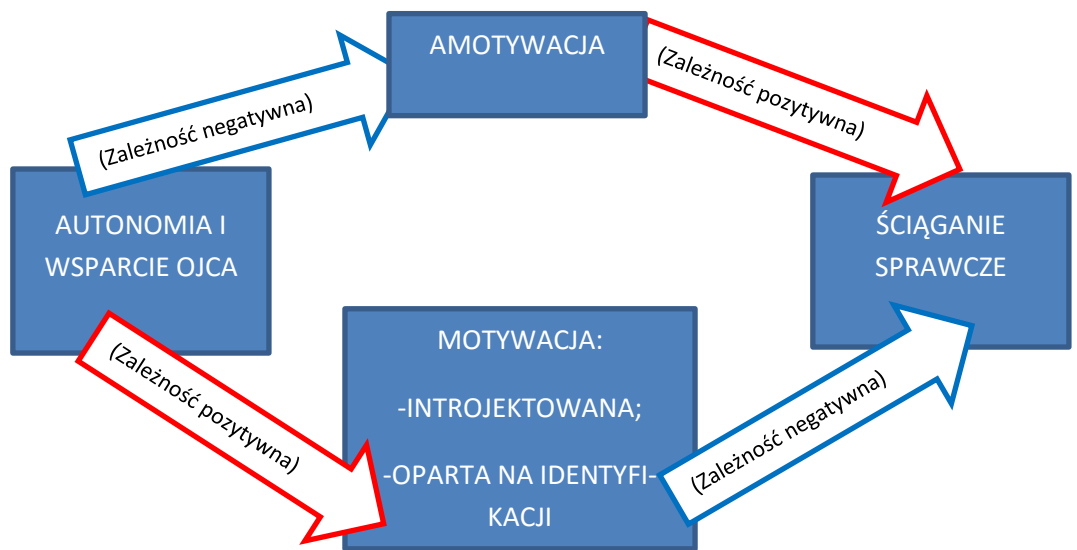


Rysunek 36. Mechanizmy zależności pomiędzy percepcją ojca jako dającego autonomię i wsparcie, motywacją oraz ściąganiem sprawczym (mediacje częściowe)

Na rysunku 36 przedstawiono uogólniony obraz mediacji częściowych. Po pierwsze istnieje mechanizm wpływu bezpośredniego: percepcja ojca jako dającego autonomię i wsparcie zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego. O sile tego wpływu współdecydują jednak czynniki motywacyjne, które wyznaczają wpływ pośredni o dwóch kierunkach:

- a) Percepcja ojca jako dającego autonomię i wsparcie zwiększa poziom motywacji zewnętrznej do nauki, która z kolei zwiększa skłonność do ściągania sprawczego;
- b) Percepcja ojca jako dającego autonomię i wsparcie zwiększa poziom wewnętrznej motywacji do nauki, która z kolei zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.

Na kolejnych dwóch rysunkach (37-38) przedstawiono obraz mediacji całkowitych.

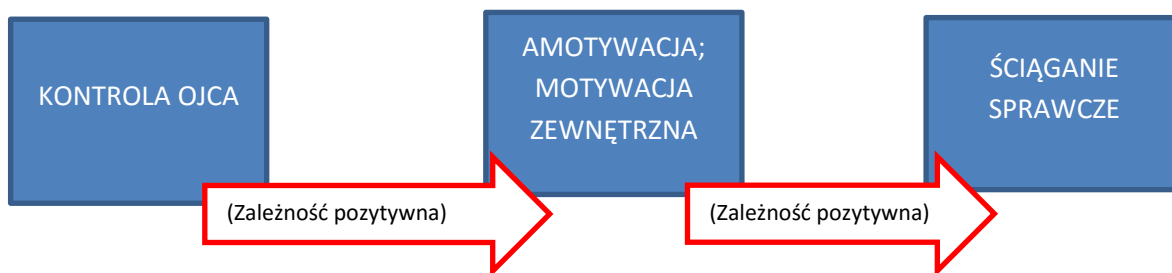


Rysunek 37. Mechanizmy zależności pomiędzy percepcją ojca jako dającego autonomię i wsparcie, motywacją oraz ściąganiem sprawczym (mediacje całkowite)

Na podstawie rysunku 37 można mówić tylko o jednym, pośrednim mechanizmie zależności między zmiennymi – nie występuje tu bezpośrednia zależność pomiędzy percepcją zachowań ojca a ściąganiem sprawczym. Mechanizm jest dwutorowy:

- a) Percepcja ojca jako dającego autonomię i wsparcie zmniejsza poziom amotywności do nauki, która z kolei zwiększa skłonność do ściągania sprawczego;
- b) Percepcja ojca jako dającego autonomię i wsparcie zwiększa poziom motywacji introjektowanej do nauki oraz motywacji opartej na identyfikacji, które z kolei zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego

Podobnie nie istnieje mechanizm bezpośredniej zależności pomiędzy percepcją ojca jako kontrolującego a ściąganiem sprawczym (por. rysunek 38).



Rysunek 38. Mechanizmy zależności pomiędzy percepcją ojca jako kontrolującego, motywacją oraz ściąganiem sprawczym (mediacje całkowite)

Mechanizm zależności jest tylko pośredni: percepcja ojca jako kontrolującego zwiększa poziom amotywacji do nauki oraz poziom motywacji zewnętrznej, a te z kolei dalej zwiększają skłonność do ściągania sprawczego.

3.2.2. Mediacyjna rola motywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela a ściąganiem

W rozdziale tym przedstawiono analizy hipotetycznych modeli mediacyjnych wyodrębnionych na podstawie korelacji (tabela 37) pomiędzy zmiennymi:

- a) Zmienną niezależną: percepcja zachowań nauczyciela w wymiarze autonomii i wsparcie oraz kontroli;
- b) Potencjalnymi mediatorami – czynnikami motywacyjnymi – amotywacją do nauki, motywacją zewnętrzną, introjektowaną, opartą na identyfikacji oraz motywacją wewnętrzną;
- c) Zmienną zależną: ściąganiem (sprawczym, pomocniczym oraz niechęcią do pomocy).

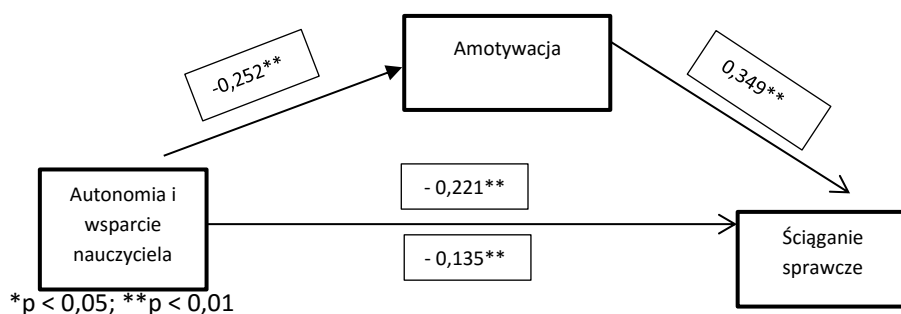
Definicje zmiennych przedstawiono wcześniej (por. rozdział pierwszy oraz rozdział 3.2.1), a szczegółowo zostały zoperacjonalizowane w rozdziale metodologicznym, stąd nie ma potrzeby, by w tym miejscu do nich powracać.

1. Mediacyjna rola amotywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela a ściągnięciem sprawczym

W pierwszym kroku analizy potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie (AN) a ściągnięciem sprawczym na sprawdzianach z matematyki. Model regresji okazał się być dobrze dopasowany do danych. Zależność okazała się umiarkowanie silna i negatywna: im bardziej zachowania nauczyciela spostrzegane są jako dające autonomię i wsparcie, tym mniejsza jest skłonność do ściągnięcia sprawczego na sprawdzianach z matematyki ($\beta = -0,221$; $p < 0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie a mediatorem – amotywacją do nauki. Relacja ta okazała się umiarkowanie silna i statystycznie istotna ($\beta = -0,252$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają nauczyciela jako dającego autonomię i wsparcie, tym niższym cechują się poziomem amotywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator – rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała, ale dalej jest statystycznie istotna ($\beta = -0,135$; $p < 0,01$), podczas gdy mediator był statystycznie istotnie, silnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta = 0,349$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem amotywacji do nauki zwiększa się skłonność do ściągnięcia sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 39. Dodatkowo przeprowadzono analizę istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora z wykorzystaniem testu Sobela ($Z = -6,8$; $p < 0,05$), który okazał się statystycznie istotny. Taki układ wyników wskazuje, że można mówić tu o **częściowej mediacyjnej** roli zewnętrznej motywacji do nauki.



Rysunek 39. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie na ściganie sprawcze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki

Wyniki wskazują, że autonomia i wsparcie nauczyciela zmniejsza skłonność do ścigania sprawczego, ale siła tej zależności zależy również od poziomu amotywacji. Amotywacja istotnie zmniejsza siłę związku pomiędzy autonomią i wsparciem nauczyciela a ściganie sprawczym. Pierwszy, zależność bezpośrednia (opisana wcześniej) oraz drugi, zależność pośrednia: percepcja zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie zmniejsza poziom amotywacji do nauki, która z kolei zwiększa skłonność do ścigania sprawczego.

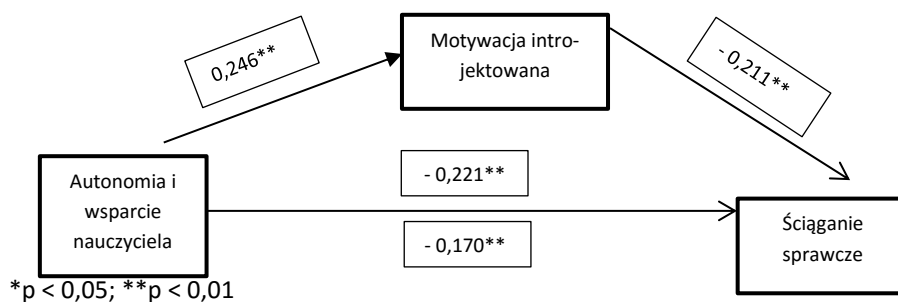
2. Mediacyjna rola motywacji introjektowanej w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie a ściganie sprawczym

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do poprzedniego modelu (por. punkt 1) potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie (AN) a ściganie sprawczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta = -0,221$; $p < 0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie a mediatorem – motywacją introjektowaną do nauki. Relacja ta okazała się umiarkowanie silna i statystycznie istotna ($\beta = 0,246$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają nauczyciela jako dającego au-

tonomię i wsparcie, tym wyższym cechują się poziomem motywacji introjektowanej do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator – rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała, ale dalej jest statystycznie istotna ($\beta = -0,170$; $p < 0,01$), podczas gdy mediator był statystycznie istotnie, umiarkowanie powiązany ze zmienną zależną ($\beta = -0,211$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem motywacji introjektowanej do nauki zmniejsza się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników β prezentuje rysunek 40. Dodatkowo przeprowadzono analizę istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora z wykorzystaniem testu Sobela ($Z = -5,25$; $p < 0,05$), który okazał się istotny statystycznie. Taki układ wyników wskazuje, że można mówić tu o **częściowej mediacyjnej roli** introjektowanej motywacji do nauki.



Rysunek 40. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja introjektowana do nauki

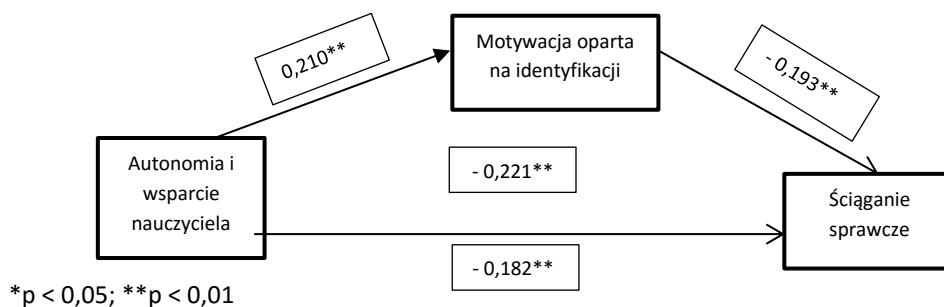
Wyniki wskazują, że motywacja introjektowana do nauki współwyznacza wraz z autonomią i wsparciem nauczyciela skłonność do ściągania. Istnieją dwa mechanizmy zależności. Pierwszy, bezpośredni: autonomia i wsparcie nauczyciela zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego, a uwzględnienie poziomu motywacji introjektowanej do nauki zmniejsza siłę tej zależności. Drugi, pośredni: percepcja zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie zwiększa poziom motywacji introjektowanej do nauki, która z kolei zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.

3. Mediacyjna rola motywacji opartej na identyfikacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do poprzednich dwóch modeli (por. punkt 1 i 2) potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie (AN) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta = -0,221$; $p < 0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie a mediatorem – motywacją do nauki opartą na identyfikacji. Relacja ta okazała się umiarkowanie silna i statystycznie istotna ($\beta = 0,210$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają nauczyciela jako dającego autonomię i wsparcie, tym wyższym cechują się poziomem motywacji do nauki opartej na identyfikacji.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała, ale dalej jest statystycznie istotna ($\beta = -0,182$; $p < 0,01$), podczas gdy mediator był statystycznie istotnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta = -0,193$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem motywacji do nauki opartej na identyfikacji zmniejsza się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 41. Dodatkowo przeprowadzono analizę istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora z wykorzystaniem testu Sobela ($Z = -4,68$; $p < 0,05$), który okazał się statystycznie istotny. Taki układ wyników wskazuje, że można mówić tu o **częściowej mediacyjnej roli** motywacji do nauki opartej na identyfikacji.



Rysunek 41. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie na ściganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja do nauki oparta na identyfikacji

Wyniki wskazują, że motywacja do nauki oparta na identyfikacji współwyznacza wraz z autonomią i wsparciem nauczyciela poziom ścigania sprawczego. Istnieją dwa mechanizmy zależności. Pierwszy, bezpośredni: autonomia i wsparcie nauczyciela zmniejsza poziom ścigania sprawczego, ale motywacja do nauki oparta na identyfikacji zmniejsza siłę tego związku. Druga, pośrednia: percepcja zachowań nauczyciela jako dającego autonomię i wsparcie zwiększa poziom motywacji opartej na identyfikacji, ta z kolei zmniejsza skłonność do ścigania sprawczego.

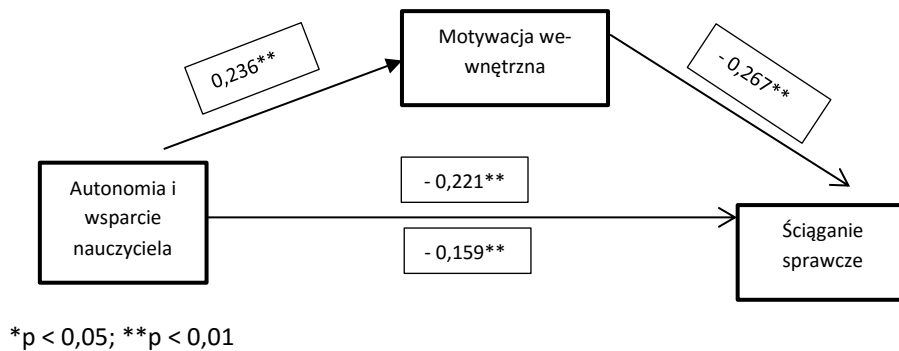
4. Mediacyjna rola motywacji wewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie a ściganie sprawczym

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do poprzednich trzech modeli (por. punkt 1, 2, 3), potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie (AN) a ściganie sprawczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta = -0,221$; $p < 0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie a mediatorem – wewnętrzną motywacją do nauki. Relacja ta okazała się umiarkowanie silna i statystycznie istotna ($\beta = 0,236$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają nauczyciela jako dającego au-

tonomię i wsparcie, tym wyższym cechują się poziomem wewnętrznej motywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora, rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała, ale dalej jest statystycznie istotna ($\beta = -0,159$; $p < 0,01$), podczas gdy mediator był statystycznie istotnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta = -0,267$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem wewnętrznej motywacji do nauki zmniejsza się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 42. Dodatkowo przeprowadzono analizę istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora z wykorzystaniem testu Sobela ($Z = -5,78$; $p < 0,05$), który okazał się istotny statystycznie. Taki układ wyników wskazuje, że można mówić tu o **częściowej mediacyjnej roli** wewnętrznej motywacji do nauki.



Rysunek 42. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja wewnętrzna

Wyniki wskazują, że poziom skłonności do ściągania sprawczego zmniejszany jest przez percepcję zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie, ale o sile tej zależności współdecyduje poziom wewnętrznej motywacji do nauki. Ponadto, istnieje tu drugi mechanizm – wpływ pośredni, polegający na tym, że percepcja nauczyciela jako dającego autonomię i wsparcie zwiększa poziom motywacji wewnętrznej do nauki, która z kolei zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.

Podsumowując relacje pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie, motywacją do nauki i ściąganiem sprawczym wykryto cztery zależności mediacyjne o charakterze mediacji częściowej. Wyniki wskazują, że percepcja zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie zmniejsza skłon-

ność do ściągania sprawczego, ale o sile tej zależności współdecydują czynniki motywacyjne (amotywacja, motywacja introjektowana, oparta na identyfikacji oraz motywacja wewnętrzna). Oprócz zmniejszenia skłonności do ściągania percepcja nauczyciela jako dającego autonomię i wsparcie wpływa na poziom czynników motywacyjnych, które z kolei wpływają na poziom skłonności do ściągania sprawczego. Ze względu na kierunki zależności mediatorzy można podzielić na dwie kategorie. Pierwszą stanowi amotywacja do nauki (czyli czynniki motywacyjny pozostający poza świadomą regulacją zachowań człowieka), której poziom zmniejszany jest przez percepcję nauczyciela jako osoby dającej autonomię i wsparcie, zaś ona sama zwiększa skłonność do ściągania sprawczego. Drugą kategorię stanowi triada (bliższa świadomej, wewnętrznej regulacji zachowania): motywacja introjektowana, motywacja oparta na identyfikacji oraz motywacja wewnętrzna. Percepcja zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie zwiększa poziom czynników motywacyjnych wyodrębnionych w tej kategorii, z kolei czynniki intrapsychiczne zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego.

Należy nadmienić, że zewnętrzna motywacja do nauki nie pełniła tu roli mediacyjnej ze względu na brak związku pomiędzy tym czynnikiem intrapsychicznym a percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie.

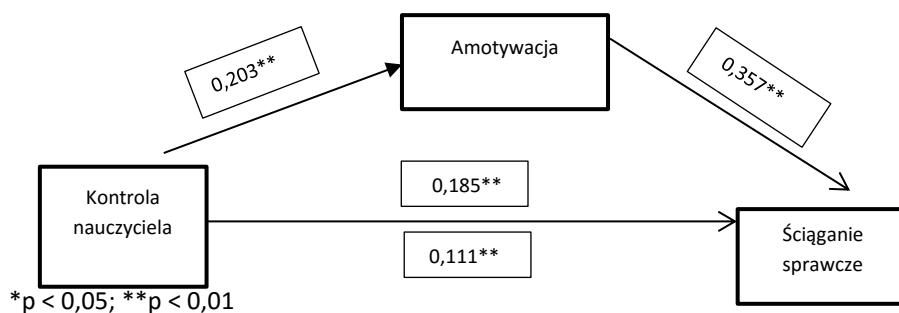
5. Mediacyjna rola amotywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących (KN) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki. Model regresji okazał się być dobrze dopasowany do danych. Zależność okazała się słaba i pozytywna - im bardziej zachowania nauczyciela spostrzegane są jako kontrolujące, tym większa jest skłonność do ściągania sprawczego na sprawdzianach z matematyki ($\beta=0,185$; $p<0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań nauczyciela jako kontrolujących a mediatorem – amotywacją do nauki. Relacja ta okazała się umiarkowanie silna i statystycznie istotna ($\beta=0,203$; $p<0,01$) a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im

bardziej uczniowie spostrzegają nauczyciela jako kontrolującego, tym wyższym cechują się poziomem amotywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała, ale dalej jest statystycznie istotna ($\beta=0,111$; $p<0,01$), podczas gdy mediator był statystycznie istotnie, silnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta=0,357$; $p<0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem amotywacji do nauki zwiększa się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników β prezentuje rysunek 43. Dodatkowo przeprowadzono analizę istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora z wykorzystaniem testu Sobela ($Z=5,89$; $p<0,05$), który okazał się statystycznie istotny. Taki układ wyników wskazuje, że można mówić tu o **częściowej mediacyjnej** roli amotywacji do nauki.



Rysunek 43. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki

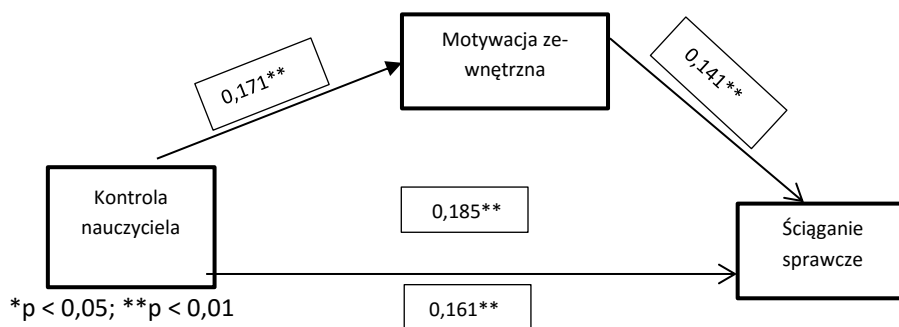
Wyniki wskazują, że percepcja zachowań nauczyciela jako kontrolujących zwiększa skłonność do ściągania sprawczego, ale po uwzględnieniu amotywacji do nauki zależność ta słabnie. Amotywacja odgrywa tu rolę mediatora częściowego, co oznacza, że współwyznacza wraz z percepcją nauczyciela jako kontrolującego poziom skłonności do ściągania sprawczego. Kontrola nauczyciela zwiększa poziom amotywacji, a ta z kolei zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.

6. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do poprzedniego modelu (por. punkt 5) potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących (KN) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta=0,185$; $p<0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań nauczyciela jako kontrolujących a mediatorem – zewnętrzną motywacją do nauki. Relacja ta okazała się umiarkowana i statystycznie istotna ($\beta=0,171$; $p<0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają nauczyciela jako kontrolującego, tym wyższym cechują się poziomem zewnętrznej motywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała, ale dalej jest statystycznie istotna ($\beta=0,161$; $p<0,01$), podczas gdy mediator był statystycznie istotnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta=0,141$; $p<0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem zewnętrznej motywacji do nauki zwiększa się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 44. Dodatkowo przeprowadzono analizę istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora z wykorzystaniem testu Sobela ($Z=3,52$; $p<0,05$), który okazał się statystycznie istotny. Taki układ wyników wskazuje, że można mówić tu o **częściowej mediacyjnej roli** zewnętrznej motywacji do nauki.



Rysunek 44. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest zewnętrzna motywacja do nauki

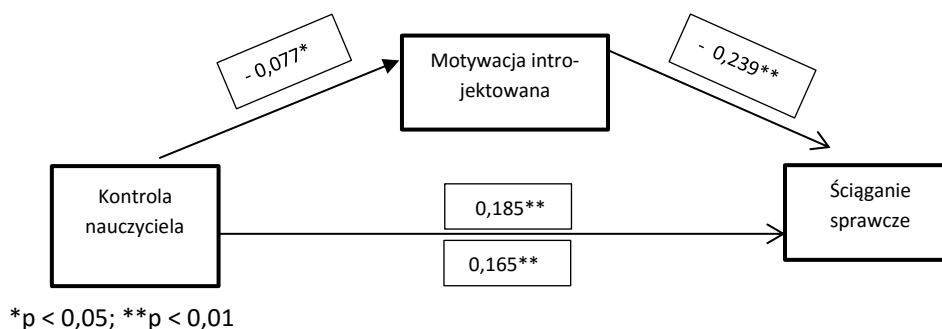
Wyniki wskazują, że kontrola nauczyciela zwiększa skłonność do ściągania sprawczego, ale o sile tej zależności współdecyduje motywacja zewnętrzna do nauki, co oznacza, że pełni ona funkcję częściowego mediatora w tej zależności. Kontrola nauczyciela zwiększa poziom motywacji zewnętrznej do nauki, a ta z kolei zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.

7. Mediacyjna rola motywacji introjektowanej w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do poprzednich dwóch modeli (por. punkt 5,6), potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących (KN) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta=0,185$; $p<0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań nauczyciela jako kontrolujących a mediatorem – introjektowaną motywacją do nauki. Relacja ta okazała się słaba i statystycznie istotna ($\beta=-0,077$; $p<0,05$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają nauczyciela jako kontrolującego, tym mniejszym cechują się poziomem introjektowanej motywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała, ale dalej jest statystycznie istotna ($\beta=0,165$; $p<0,01$), podczas gdy mediator był statystycznie istotnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta=-0,239$; $p<0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem introjektowanej motywacji do nauki zmniejsza się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 45. Dodatkowo przeprowadzono analizę istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora z wykorzystaniem testu Sobela ($Z=2,38$; $p<0,05$), który okazał się statystycznie istotny. Taki układ wyników wskazuje, że można mówić tu o **częściowej mediacyjnej roli** introjektowanej motywacji do nauki.



Rysunek 45. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest introjektowana motywacja do nauki

Wyniki wskazują, że kontrola nauczyciela zwiększa skłonność do ściągania sprawczego, a o sile tej zależności współdecyduje poziom motywacji introjektowanej, co oznacza, że pełni ona funkcję mediatora częściowego w tej relacji. Kontrola nauczyciela zmniejsza poziom motywacji introjektowanej do nauki, a ta z kolei zmniejsza poziom skłonności do ściągania sprawczego.

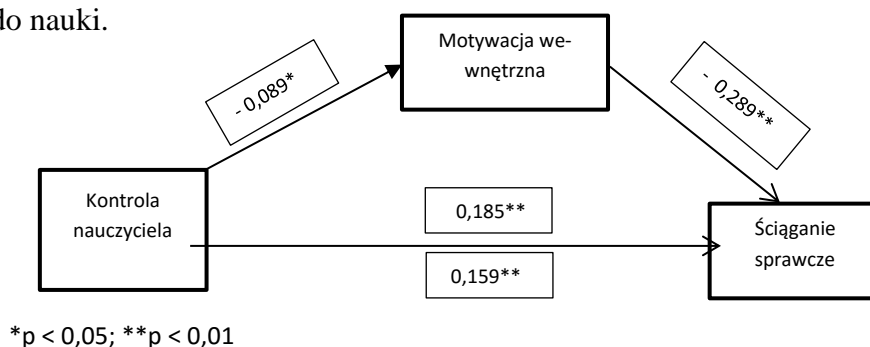
8. Mediacyjna rola motywacji wewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do poprzednich trzech modeli (por. punkt 5,6,7), potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących (KN) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki ($\beta=0,185$; $p<0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeżenie zachowań nauczyciela jako kontrolujących a mediatorem – wewnętrzną motywacją do nauki. Relacja ta okazała się słaba i statystycznie istotna ($\beta=-0,089$; $p<0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają nauczyciela jako kontrolującego, tym mniejszym cechują się poziomem wewnętrznej motywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała, ale dalej jest statystycznie istotna ($\beta=0,159$; $p<0,01$), podczas gdy mediator był istotnie statystycznie powiązany ze

zmienną zależną ($\beta = -0,289$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem wewnętrznej motywacji do nauki zmniejsza się skłonność do ściągania sprawczego. Ze-stawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 46. Dodatkowo prze-prowadzono analizę istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora z wykorzystaniem testu Sobela ($Z = 2,78$; $p < 0,05$), który okazał się statystycznie istotny. Taki układ wyni-ków sugeruje, że można mówić tu o **częściowej mediacyjnej roli** wewnętrznej moty-wacji do nauki.



Rysunek 46. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest wewnętrzna motywacja do nauki

Wyniki wskazują, że kontrola nauczyciela zwiększa skłonność do ściągania sprawczego, a o sile tej zależności współdecyduje poziom motywacji wewnętrznej, co oznacza, że pełni ona rolę mediatora częściowego. Ponadto, kontrola nauczyciela zmniejsza poziom motywacji wewnętrznej, a ta z kolei zmniejsza poziom skłonności do ściągania sprawczego.

Podsumowując relacje pomiędzy percepcją nauczyciela jako kontrolującego, motywacją do nauki oraz ściąganiem sprawczym należy podkreślić, że wystąpiły tu cztery relacje o charakterze mediacji częściowej. Kontrola nauczyciela zwiększa poziom skłonności do ściągania sprawczego, a o sile tej zależności współdecydują amoty-wacja, motywacja zewnętrzna, introjektowana oraz wewnętrzna motywacja do nauki. Motywacja oparta na identyfikacji nie pełni tu roli mediacyjnej, co wynika z braku związku pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela a tym czynnikiem motywacyjnym.

Ze względu na kierunki zależności mediacyjnych należy wyodrębnić dwie diady czynników motywacyjnych. Diadę pierwszą stanowią amoty-wacja oraz motywacja ze-wewnętrzna do nauki, czyli czynniki odpowiednio nie będące świadomymi regulatorami zachowania, bądź regulujące je ze względu na czynniki zewnętrzne. Diada ta wzmac-

niana jest przez percepcję zachowań nauczyciela jako kontrolujących, co jednocześnie zwiększa poziom skłonności do ściągania sprawczego.

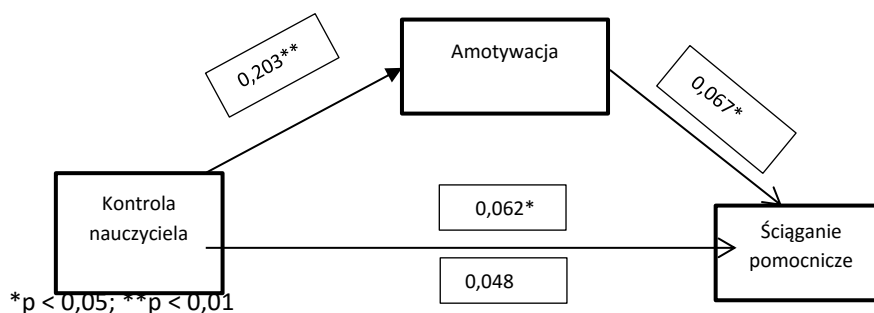
Drugą diadę czynników intrapsychicznych stanowią tu motywacja introjektowana oraz wewnętrzna motywacja do nauki, czyli czynniki które znajdują się bliżej bieguna wewnętrznej regulacji zachowania. Diada ta osłabiana jest percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących i jednocześnie sama ogranicza skłonność do ściągania sprawczego.

9. Mediacyjna rola amotywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem pomocniczym

W pierwszym kroku analizy potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących (KN) a ściąganiem pomocniczym na sprawdzianach z matematyki. Model regresji okazał się być dobrze dopasowany do danych. Zależność okazała się słaba i pozytywna: im bardziej zachowania nauczyciela spostrzegane są jako kontrolujące, tym większa jest skłonność do ściągania pomocniczego na sprawdzianach z matematyki ($\beta=0,062$; $p<0,05$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań nauczyciela jako kontrolujących a mediatorem – amotywacją do nauki. Relacja ta okazała się umiarkowanie silna i statystycznie istotna ($\beta=0,203$; $p<0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają nauczyciela jako kontrolującego, tym większym cechują się poziomem amotywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się statystycznie nieistotna ($\beta=0,048$; $p>0,05$), podczas gdy mediator był istotnie statystycznie powiązany ze zmienną zależną ($\beta=0,067$; $p<0,05$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem amotywacji do nauki zwiększa się skłonność do ściągania pomocniczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 47. Dodatkowo przeprowadzono analizę istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora z wykorzystaniem testu Sobela ($Z=2,04$; $p<0,05$), który okazał się statystycznie istotny. Taki układ wyników sugeruje, istnienie **całkowitej mediacyjnej roli** amotywacji do nauki.



Rysunek 47. Model medycyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki

Wyniki wskazują, że istnieje tu tylko jeden mechanizm regulacyjny zależności między zmiennymi. Percepcja zachowań nauczyciela jako kontrolujących zwiększa skłonność do ściągania pomocniczego, jednak relacja ta nie ma charakteru bezpośredniego. Kontrola nauczyciela zwiększa poziom amotywacji, a ta z kolei zwiększa skłonność do ściągania pomocniczego.

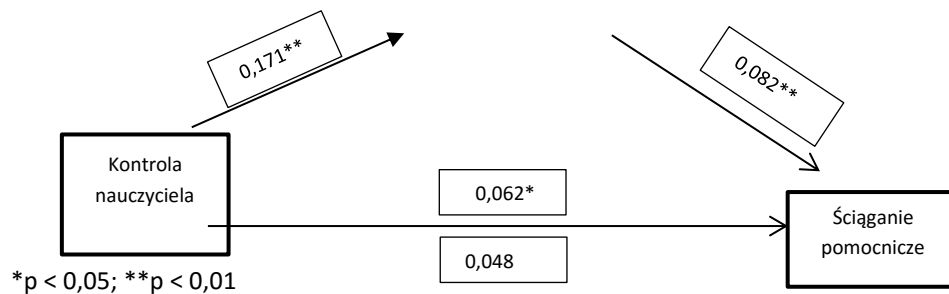
10. Medycyjna rola motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem pomocniczym

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do poprzedniego modelu (por. punkt 9) potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących (KN) a ściąganiem pomocniczym na sprawdzianach z matematyki (beta=0,062; p<0,05).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań nauczyciela jako kontrolujących a mediatorem – motywacją zewnętrzną do nauki. Relacja ta okazała się umiarkowanie silna i statystycznie istotna (beta=0,171; p<0,01), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają nauczyciela jako kontrolującego, tym większym cechują się poziomem motywacji zewnętrznej do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora, rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się statystycznie nieistotna (beta=0,048; p>0,05), podczas gdy mediator był istotnie statystycznie powiązany ze

zmienną zależną ($\beta=0,082$; $p<0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem zewnętrznej motywacji do nauki zwiększa się skłonność do ściągania pomocniczego. Ze-stawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 48. Taki układ wyników sugeruje, istnienie całkowitej mediacyjnej roli motywacji zewnętrznej do nauki. Dodatkowo przeprowadzono analizę istotności iloczynu współczynników regresji dla pośredniej relacji między zmienną niezależną a zależną z uwzględnieniem mediatora z wykorzystaniem testu Sobela ($Z=2,34$; $p<0,05$), który okazał się statystycznie istotny i potwierdził istnienie **mediacji całkowitej**.



Rysunek 48. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja zewnętrzna do nauki

Wyniki wskazują, że percepcja zachowań nauczyciela jako kontrolujących wpływa na zwiększenie skłonności do ściągania pomocniczego, ale wpływ ten ma jedynie charakter pośredni. Kontrola nauczyciela zwiększa poziom zewnętrznej motywacji do nauki, a ta z kolei zwiększa skłonność do ściągania pomocniczego.

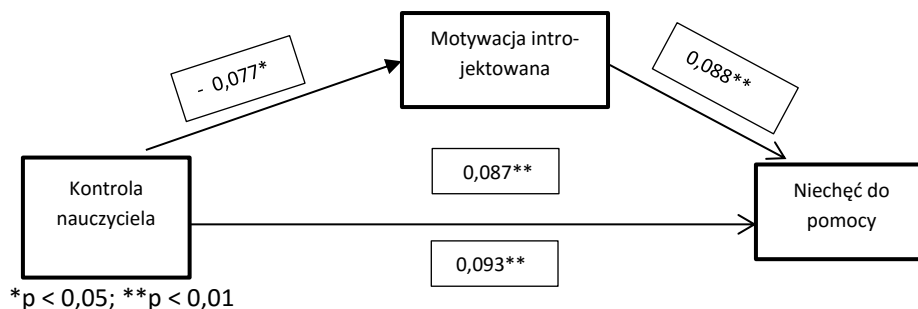
Podsumowując relacje pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących, motywacją oraz ściąganiem pomocniczym można stwierdzić, że dwa czynniki – amotywacja oraz zewnętrzna motywacja do nauki pełnią tu rolę mediatorów całkowitych. Wymienione czynniki nie regulują w sposób świadomy zachowania człowieka, bądź znajdują się na biegunie zewnętrznej regulacji jego zachowania. Pozostałe czynniki motywacyjne nie pełnią tu znaczącej roli.

Percepcja zachowań nauczyciela nie wpływa bezpośrednio na skłonność do ściągania pomocniczego, ale zwiększa poziom amotywacji, jak i zewnętrznej motywacji do nauki, a te z kolei zwiększają skłonność do ściągania pomocniczego.

11. Mediacyjna rola motywacji introjektowanej w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących z niechęcią do pomocy

W pierwszym kroku analizy potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących (KN) a ściąganiem pomocniczym na sprawdzianach z matematyki. Model regresji okazał się być dobrze dopasowany do danych. Zależność okazała się słaba i pozytywna – im bardziej zachowania nauczyciela spostrzegane są jako kontrolujące, tym większa jest niechęć do pomocy w ściąganiu na sprawdzianach z matematyki ($\beta=0,087$; $p<0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań nauczyciela jako kontrolujących a mediatorem – motywacją introjektowaną do nauki. Relacja ta okazała się słaba, ale statystycznie istotna ($\beta=-0,077$; $p<0,05$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają nauczyciela jako kontrolującego, tym mniejszym cechują się poziomem motywacji introjektowanej do nauki. W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora, rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku nie zmalała ($\beta=0,093$; $p<0,01$), podczas gdy mediator był istotnie statystycznie powiązany ze zmienną zależną ($\beta=0,088$; $p<0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem introjektowanej motywacji do nauki zwiększa się niechęć do ściągania pomocniczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 49. Taki układ wyników wskazuje na **brak mediacyjnej roli** motywacji introjektowanej do nauki w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a niechęcią do ściągania pomocniczego.



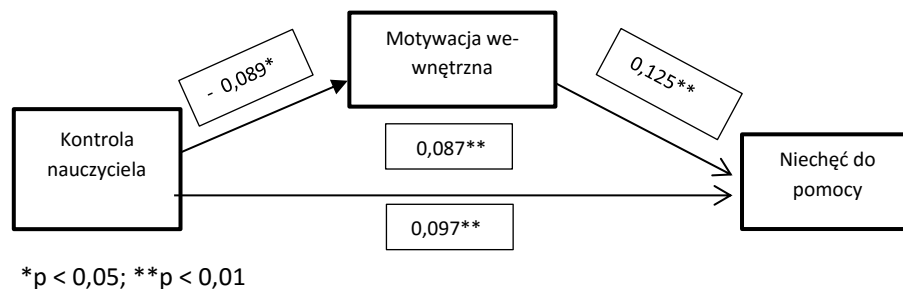
Rysunek 49. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako kontrolujących na niechęć do pomocy w ściąganiu, w którym mediatorem jest motywacja introjektowana do nauki

Wyniki oznaczają, że percepcja zachowań nauczyciela jako kontrolujących zwiększa poziom niechęci do pomocy, a na zależność tę nie ma wpływu introjektowana motywacja do nauki.

12. Mediacyjna rola motywacji wewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a niechęcią do pomocy

W pierwszym kroku analizy potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących (KN) a niechęcią do pomocy. Model regresji okazał się być dobrze dopasowany do danych. Zależność okazała się słaba i pozytywna – im bardziej zachowania nauczyciela spostrzegane są jako kontrolujące, tym większa jest niechęć do pomocy w ściąganiu na sprawdzianach z matematyki (beta=0,087; $p<0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie zachowań nauczyciela jako kontrolujących a mediatorem – motywacją wewnętrzną do nauki. Relacja ta okazała się słaba i statystycznie istotna (beta=-0,089; $p<0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają nauczyciela jako kontrolującego, tym mniejszym cechują się poziomem motywacji wewnętrznej do nauki.



Rysunek 50. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako kontrolujących na niechęć do pomocy w ściąganiu, w którym mediatorem jest motywacja wewnętrzna do nauki

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku nie zmalała (beta=0,097; $p<0,01$), podczas gdy mediator był istotnie statystycznie powiązany ze zmienną zależną (beta=0,125; $p<0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem wewnętrznej motywacji do nauki zwiększa się niechęć do ściągania pomocniczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta pre-

zentuje rysunek 50. Taki układ wyników wskazuje na **brak mediacyjnej roli** motywacji wewnętrznej do nauki w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a niechęcią do ściągania pomocniczego.

Wyniki oznaczają, że percepcja zachowań nauczyciela zwiększa poziom niechęci do pomocy w ściąganiu, a na zależność tą nie ma wpływu poziom wewnętrznej motywacji do nauki. Wewnętrzna motywacja do nauki stanowi odrębny czynnik wzmacniający niechęć do pomocy w ściąganiu.

Podsumowując, w zakresie relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a niechęcią do pomocy w ściąganiu, motywacja do nauki nie pełni roli mediacyjnej (ani całkowitej, ani częściowej). Percepcja zachowań nauczyciela jako kontrolujących wzmacnia niechęć do pomocy w ściąganiu. Ponadto odrębnymi czynnikami wzmacniającymi niechęć do pomocy jest motywacja wewnętrzna.

Rekapitulując relacje pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela, motywacją do nauki a ściąganiem można wyznaczyć ogólne kierunki zależności³²:

- 1) W obrębie relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela a ściąganiem:**
 - a) Percepcja zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego;
 - b) Percepcja zachowań nauczyciela jako kontrolujących zwiększa skłonność do ściągania sprawczego;
 - c) Percepcja zachowań nauczyciela jako kontrolujących zwiększa skłonność do ściągania pomocniczego;
 - d) Percepcja zachowań nauczyciela jako kontrolujących zwiększa niechęć do pomocy w ściąganiu;
- 2) W obrębie relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela a motywacją do nauki:**
 - a) Percepcja zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie zwiększa poziom motywacji introjektowanej, opartej na identyfikacji oraz wewnętrznej motywacji do nauki;

³² Przedstawiono tu ogólne kierunki relacji pomiędzy zmiennymi, na podstawie analizy mediacji. Konkluzje analiz mediacyjny przedstawiono na kolejnej stronie.

- b) Percepcja zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie zmniejsza poziom amotywacji do nauki;
- c) Percepcja zachowań nauczyciela jako kontrolujących zwiększa poziom amotywacji oraz poziom zewnętrznej motywacji do nauki;
- d) Percepcja zachowań nauczyciela jako kontrolujących zmniejsza poziom introjektowanej motywacji do nauki oraz motywacji wewnętrznej;

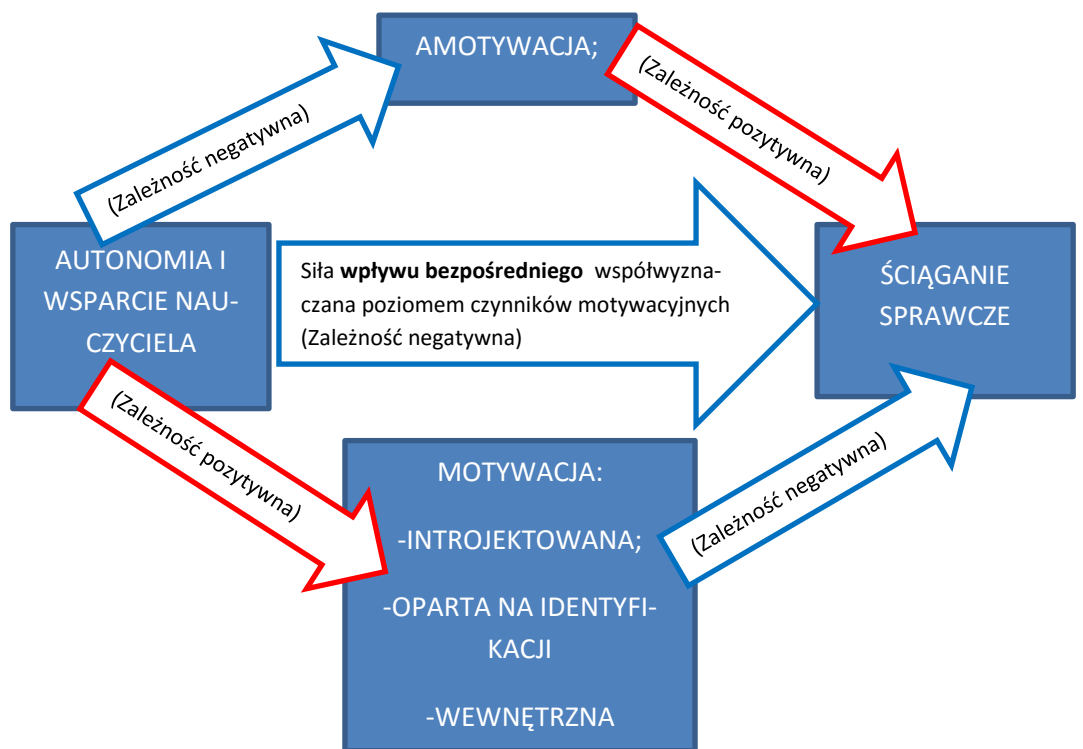
3) W obrębie relacji pomiędzy motywacją do nauki a ściąganiem:

- a) Amotywacja do nauki oraz zewnętrzna motywacja do nauki zwiększają skłonność do ściągania sprawczego;
- b) Introjektowana motywacja do nauki, motywacja oparta na identyfikacji oraz motywacja wewnętrzna zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego;
- c) Amotywacja do nauki oraz motywacja zewnętrzna zwiększają skłonność do ściągania pomocniczego;
- d) Motywacja introjektowana oraz wewnętrzna motywacja do nauki zwiększają niechęć do pomocy.

Na podstawie wcześniej zaprezentowanych analiz mediacyjnych, można przedstawić następujące konkluzje:

- a) W relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela a ściąganiem motywacja do nauki pełni rolę mediacyjną w przypadku ściągania sprawczego oraz ściągania pomocniczego (nie w przypadku niechęci do pomocy w ściąganiu).
- b) Biorąc pod uwagę rodzaj mediacji:
 - motywacja pełni rolę mediatora częściowego (współwyznacza skłonność do ściągania sprawczego wraz z percepcją zachowań nauczyciela) w relacji percepcja zachowań nauczyciela – ściąganie sprawcze. Relacje te zobrazowano na rysunkach 51-52.

Rysunek 50 przedstawia częściowe mediacje czynników motywacyjnych w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym. Istnieją tu dwa mechanizmy. Po pierwsze autonomia i wsparcie nauczyciela bezpośrednio zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego. Po drugie istnieje także mechanizm wpływu pośredniego, który jest dwutorowy:



Rysunek 50. Mechanizmy zależności pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie, motywacją oraz ściąganiem sprawczym (mediacje częściowe)

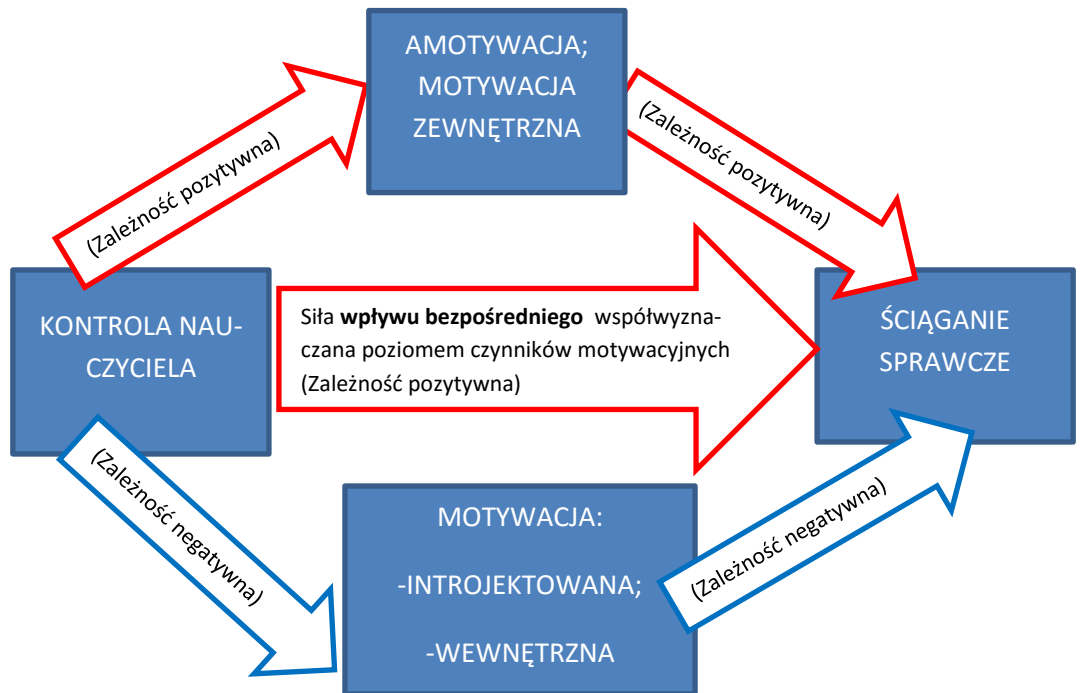
- a) Autonomia i wsparcie nauczyciela zmniejsza poziom amotywacji do nauki, który zwiększa skłonność do ściągania sprawczego;
- b) Autonomia i wsparcie nauczyciela zwiększa poziom introjektowanej motywacji do nauki, motywacji opartej na identyfikacji oraz motywacji wewnętrznej, które z kolei zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego.

Na kolejnym rysunku (rysunek 51) zobrazowano częściowe mediacje czynników motywacyjnych w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym. Również w tym przypadku istnieją dwa mechanizmy zależności.

Po pierwsze, kontrola nauczyciela bezpośrednio zwiększa skłonność do ściągania sprawczego. Po drugie, istnieje także mechanizm wpływu pośredniego, który jest dwutorowy:

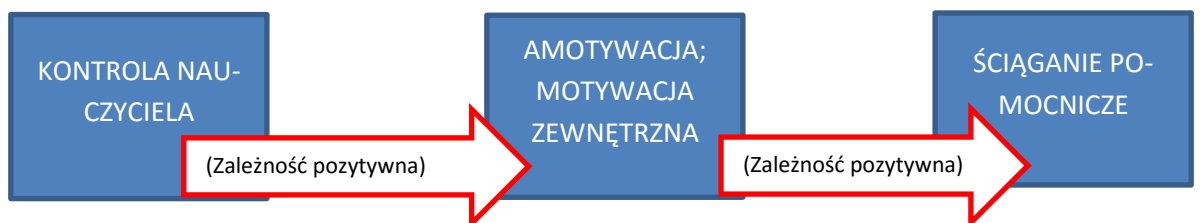
- a) Kontrola nauczyciela zwiększa poziom amotywacji do nauki oraz motywacji zewnętrznej, które z kolei zwiększają skłonność do ściągania sprawczego;

b) Kontrola nauczyciela zmniejsza poziom motywacji introjektowanej oraz wewnętrznej motywacji do nauki, które z kolei zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego.



Rysunek 51. Mechanizmy zależności pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących, motywacją oraz ściąganiem sprawczym (mediacje częściowe)

- motywacja pełni rolę mediatora całkowitego (jest wyznaczana przez percepcję zachowań nauczyciela i jednocześnie sama wyznacza skłonność do ściągania pomocniczego, przy braku bezpośredniego wpływu percepcji zachowań nauczyciela na skłonność do ściągania pomocniczego) w relacji percepcja zachowań nauczyciela – ściąganie pomocnicze, co zobrazowano na rysunku 52.



Rysunek 52. Mechanizmy zależności pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących, motywacją oraz ściąganiem pomocniczym (mediacje całkowite)

Jak widać na rysunku 52 istnieje tylko jeden mechanizm zależności – pośredni wpływ kontroli nauczyciela na ściąganie pomocnicze. Percepcja zachowań nauczyciela

zwiększa poziom amotywacji do nauki oraz poziom motywacji zewnętrznej, które z kolei zwiększają skłonność do ściągania pomocniczego. Nie istnieje tu zależność bezpośrednia.

3.2.3. Mediacyjna rola motywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją relacji w klasie a ściąganiem

W rozdziale tym, analogicznie do dwóch poprzednich, przedstawiono analizy hipotetycznych modeli mediacyjnych. Analizy te odnoszą się do obszaru zmiennych: percepcja relacji w klasie, motywacja do nauki oraz ściąganie.

Definicje czynników motywacyjnych oraz ściągania przedstawiono w rozdziale teoretycznym oraz rozdziale 3.2.1, a szczegółowo zostały one zoperacjonalizowane w rozdziale metodologicznym. Z kolei percepcję relacji w klasie zdefiniowano w dwóch wymiarach, jako spostrzeganie celów członków klasy względem siebie: *rywalizacji* (percepcja klasy, jako grupy osób, które walczą pomiędzy sobą o zdobycie najwyższej oceny, pozycji, dominacji nad innymi) oraz *współpracy i wsparcia* (percepcja klasy jako grupy osób nastawionych do siebie przyjaźnie, potrafiących ze sobą współdziałać, oraz na których pomoc i wsparcie można liczyć).

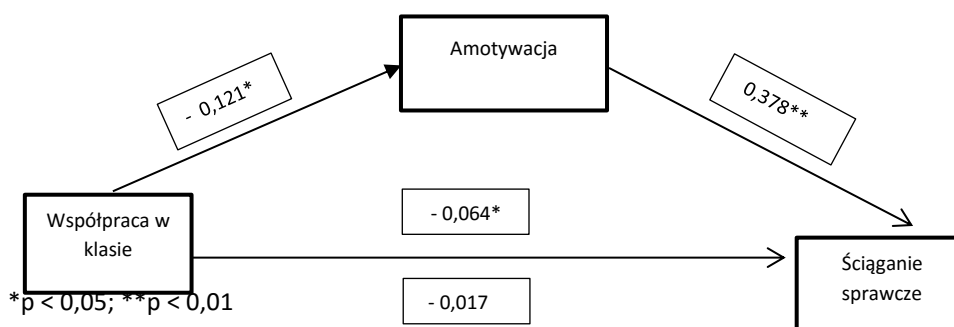
1. Mediacyjna rola amotywacji w relacji pomiędzy percepcją relacji współpracy w klasie a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją współpracy w klasie a ściąganiem sprawczym. Model regresji okazał się być dobrze dopasowany do danych. Zależność okazała się słaba i negatywna – im bardziej relacje w klasie oparte są na zasadach współpracy, tym mniejsza jest skłonność do ściągania sprawczego na sprawdzianach z matematyki ($\beta = -0,064$; $p < 0,05$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie relacji w klasie opartych na zasadach współpracy a mediatorem: amotywacją do nauki. Relacja ta okazała się słaba i statystycznie istotna ($\beta = -0,121$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej

uczniowie spostrzegają klasę jako współpracującą, tym mniejszym cechują się poziomem amotywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się statystycznie nieistotna ($\beta = -0,017$; $p > 0,05$), podczas gdy mediator był istotnie statystycznie, silnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta = 0,378$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem amotywacji do nauki zwiększa się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 53. Taki układ wyników sugeruje istnienie **całkowitej mediacyjnej roli** amotywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją relacji w klasie jako opartych na współpracy a ściąganiem sprawczym. Jednak nie zostało to potwierdzone testem Sobela ($Z = -0,21$; $p > 0,05$).



Rysunek 53. Model mediacyjny dla wpływu percepcji relacji w klasie jako współpracujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki

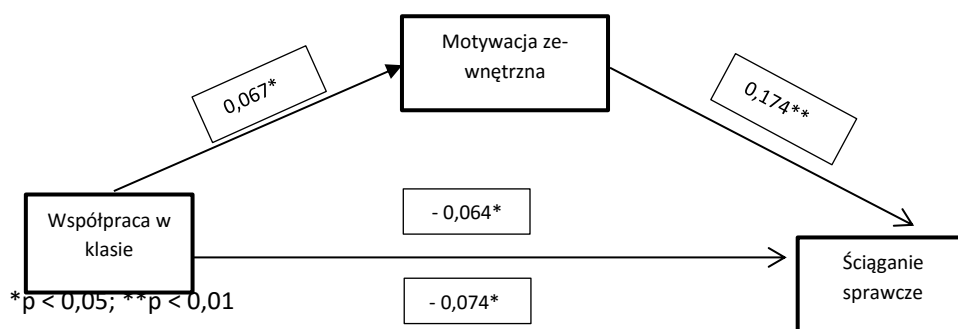
Wyniki wskazują zatem, że amotywacja nie stanowi mediatora w relacji pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej a ściąganiem sprawczym, pomimo że układ wyników sugerowałby istnienie zależności mediacyjnej. Może to wynikać ze słabego związku pomiędzy współpracą w klasie a ściąganiem sprawczym. Sama amotywacja do nauki wydaje się tu być silniejszym wyznacznikiem ściągania sprawczego niż współpraca w klasie.

2. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją współpracy w klasie a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do poprzedniego modelu mediacyjnego (por. punkt 1), potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją współpracy w klasie a ściąganiem sprawczym ($\beta = -0,064$; $p < 0,05$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie relacji w klasie opartych na zasadach współpracy a mediatorem – motywacją zewnętrzną do nauki. Relacja ta okazała się słaba i statystycznie istotna ($\beta=0,067$; $p<0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają klasę jako współpracującą, tym wyższym cechują się poziomem motywacji zewnętrznej do nauki (słabe zależności).

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora siła zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku nie zmalała i okazała się statystycznie istotna ($\beta=-0,074$; $p<0,05$), podczas gdy mediator był istotnie statystycznie powiązany ze zmienną zależną – ściąganiem sprawczym ($\beta=0,174$; $p<0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem zewnętrznej motywacji do nauki zwiększa się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników β prezentuje rysunek 54.



Rysunek 54. Model mediacyjny dla wpływu percepcji współpracy w klasie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja zewnętrzna do nauki

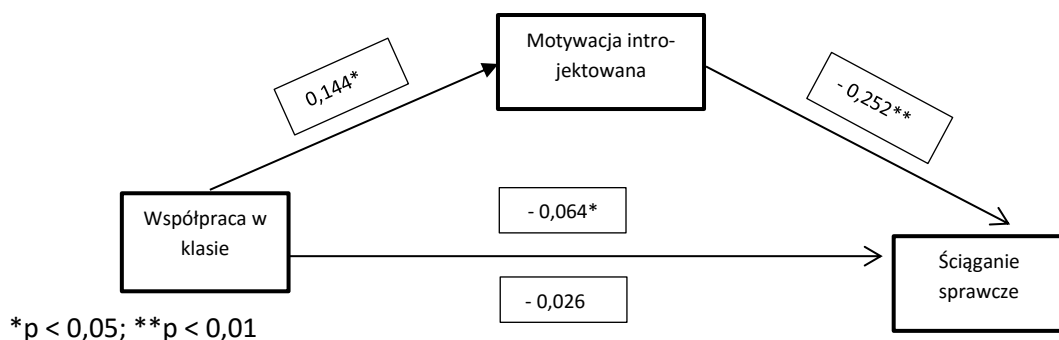
Taki układ wyników wskazuje na **brak mediacyjnej roli** motywacji zewnętrznej do nauki w relacji pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej a ściąganiem sprawczym, ponieważ motywacja zewnętrzna nie ogranicza siły zależności pomiędzy współpracą w klasie a ściąganiem sprawczym. Ponadto motywacja zewnętrzna jest tu silniejszym wyznacznikiem ściągania sprawczego niż percepcja współpracy w klasie. Czynniki intrapsychiczne jest jednak słabo wyznaczane przez percepcję klasy jako współpracującej.

3. Mediacyjna rola motywacji introjektowanej w relacji pomiędzy percepcją współpracy w klasie a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do poprzednich dwóch modeli mediacyjnych (por. punkt 1,2), potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją współpracy w klasie a ściąganiem sprawczym ($\beta = -0,064$; $p < 0,05$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie relacji w klasie opartych na zasadach współpracy a mediatorem – motywacją introjektowaną do nauki. Relacja ta okazała się słaba i statystycznie istotna ($\beta = 0,144$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają klasę jako współpracującą, tym wyższym cechują się poziomem motywacji introjektowanej do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator – rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się statystycznie nieistotna ($\beta = -0,026$; $p > 0,05$), podczas gdy mediator był istotnie statystycznie powiązany ze zmienną zależną ($\beta = -0,252$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem introjektowanej motywacji do nauki zmniejsza się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 55. Test Sobela okazał się istotny statystycznie ($Z = -4,09$; $p < 0,05$). Taki układ wyników wskazuje na istnienie **całkowitej mediacyjnej roli** motywacji introjektowanej do nauki w relacji pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej a skłonnością do ściągania sprawczego.



Rysunek 55. Model mediacyjny dla wpływu percepcji współpracy w klasie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest introjektowana motywacja do nauki

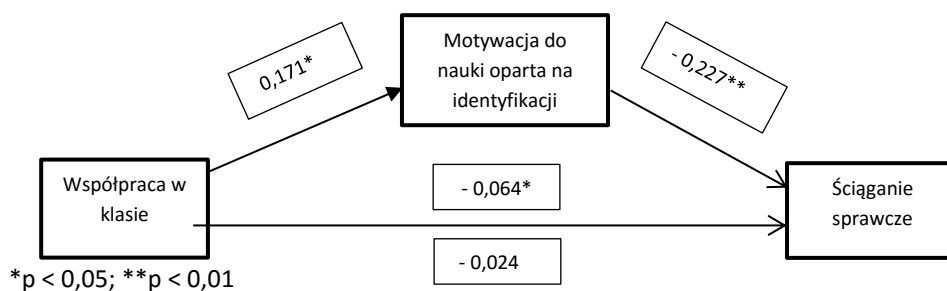
Relacja pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej a ściąganiem sprawczym zanika przy uwzględnieniu poziomu motywacji introjektowanej do nauki. Mediacja całkowita tej relacji oznacza, że percepcja klasy jako współpracującej wyznacza poziom introjektowanej motywacji do nauki. Z kolei czynnik intrapsychiczny w postaci motywacji introjektowanej stanowi jedyny bezpośredni wyznacznik ściągania sprawczego.

4. Mediacyjna rola motywacji opartej na identyfikacji w relacji pomiędzy percepcją współpracy w klasie a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do poprzednich trzech modeli mediacyjnych (por. punkt 1,2,3), potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją współpracy w klasie a ściąganiem sprawczym ($\beta = -0,064$; $p < 0,05$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie relacji w klasie opartych na zasadach współpracy a mediatorem – motywacją do nauki opartą na identyfikacji. Relacja ta okazała się umiarkowana i statystycznie istotna ($\beta = 0,171$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają klasę jako współpracującą, tym wyższym cechują się poziomem motywacji do nauki opartej na identyfikacji.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator – rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się statystycznie nieistotna ($\beta = -0,024$; $p > 0,05$), podczas gdy mediator był istotnie statystycznie powiązany ze zmienną zależną ($\beta = -0,227$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem motywacji do nauki opartej na identyfikacji zmniejsza się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 56. Taki układ wyników sugeruje istnienie **całkowitej mediacyjnej** roli motywacji do nauki opartej na identyfikacji w relacji pomiędzy percepcją relacji w klasie opartych na zasadach współpracy a ściąganiem sprawczym. Mediacja została potwierdzona istotnością testu Sobela ($Z = -4,49$; $p < 0,05$).



Rysunek 56. Model mediacyjny dla wpływu percepcji współpracy w klasie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja do nauki oparta na identyfikacji

Wyniki oznaczają, że percepcja klasy jako współpracującej pośrednio ma związek ze skłonnością do ściągania sprawczego. Współpraca w klasie wyznacza poziom motywacji do nauki opartej na identyfikacji, a ta z kolei wyznacza skłonność do ściągania sprawczego.

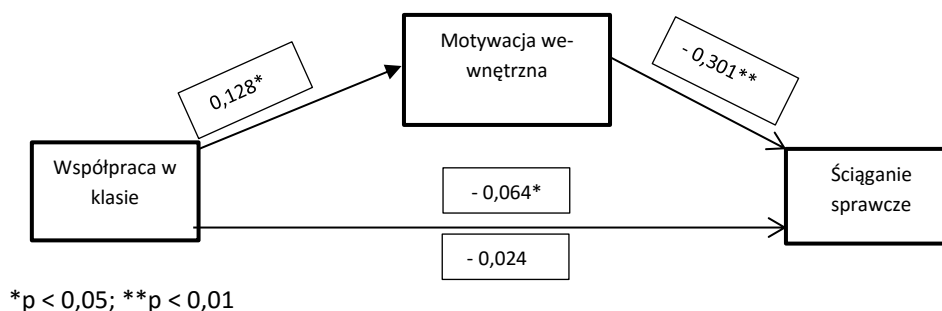
5. Mediacyjna rola motywacji wewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją współpracy w klasie a ściąganiem sprawczym

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do poprzednich czterech modeli mediacyjnych (por. punkt 1,2,3,4), potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją współpracy w klasie a ściąganiem sprawczym ($\beta = -0,064$; $p < 0,05$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie relacji w klasie opartych na zasadach współpracy a mediatorem – wewnętrzną motywacją do nauki. Relacja ta okazała się słaba, ale statystycznie istotna ($\beta = 0,128$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają klasę jako współpracującą, tym wyższym cechują się poziomem wewnętrznej motywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator – rolę zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała i okazała się statystycznie nieistotna ($\beta = -0,024$; $p > 0,05$), podczas gdy mediator był istotnie statystycznie, silnie powiązany ze zmienną zależną ($\beta = -0,301$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem wewnętrznej motywacji do nauki zmniejsza się skłonność do ściągania sprawczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 57. Taki układ wyni-

ków wskazuje na istnienie **całkowitej mediacyjnej roli** wewnętrznej motywacji w relacji pomiędzy percepcją współpracy w klasie a ściąganiem sprawczym. Zostało to potwierdzone wynikiem testu Sobela ($Z=-3,73$; $p<0,05$).



Rysunek 57. Model mediacyjny dla wpływu percepcji współpracy w klasie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja wewnętrzna do nauki

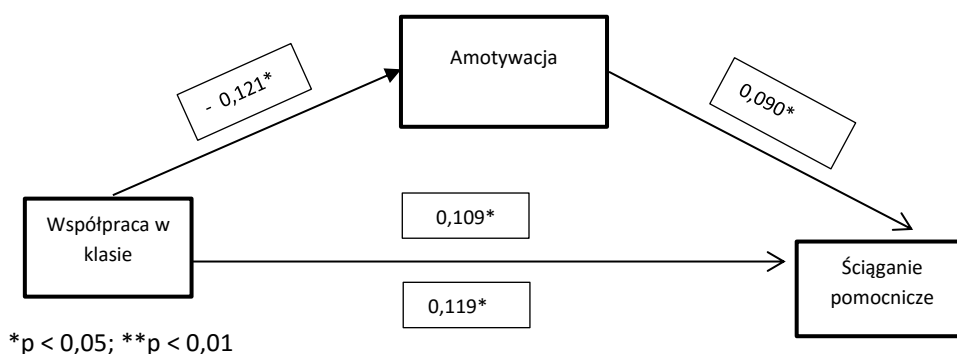
Wyniki oznaczają niebezpośredni związek pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej a ściąganiem sprawczym. Współpraca w klasie wyznacza (pozytywnie) poziom wewnętrznej motywacji do nauki, ta z kolei wyznacza (negatywnie) poziom skłonności do ściągania sprawczego.

Podsumowując relacje pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej, motywacją do nauki i ściąganiem sprawczym stwierdzono, że współpraca w klasie wyznacza poziom ściągania sprawczego niebezpośrednio. Istnieją tu trzy zależności o charakterze mediacji całkowitej. Oznacza to, że istnieje tu jeden mechanizm zależności – pośredniej: percepcja klasy jako współpracującej wyznacza (zwiększa) poziom motywacji do nauki (motywacji introjektowanej, opartej na identyfikacji oraz motywacji wewnętrznej), ta z kolei wyznacza skłonność do ściągania sprawczego. Amotywacja oraz motywacja zewnętrzna nie pełnią tu istotnej roli. W przypadku amotywacji układ wyników sugeruje istnienie zależności o charakterze mediacji całkowitej, nie została ona jednak potwierdzona statystycznie.

6. Mediacyjna rola amotywacji w relacji pomiędzy percepcją współpracy w klasie a ściąganiem pomocniczym

W pierwszym kroku analizy potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją współpracy w klasie a ściąganiem pomocniczym. Model regresji okazał się być dobrze dopasowany do danych. Zależność okazała się słaba i pozytywna - im bardziej relacje w klasie oparte są na zasadach współpracy, tym większa jest skłonność do ściągania pomocniczego na sprawdzianach z matematyki ($\beta=0,109$; $p<0,05$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie relacji w klasie opartych na zasadach współpracy a mediatorem – amotywacją do nauki. Relacja ta okazała się słaba i statystycznie istotna ($\beta=-0,121$; $p<0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają klasę jako współpracującą, tym niższym cechują się poziomem amotywacji do nauki. W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator – rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała, ale okazała się statystycznie istotna ($\beta=0,119$; $p<0,01$), podczas gdy mediator był istotnie statystycznie powiązany ze zmienną zależną ($\beta=0,090$; $p<0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem amotywacji do nauki zwiększa się skłonność do ściągania pomocniczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 58. Taki układ wyników wskazuje na **brak mediacyjnej roli** amotywacji w relacji pomiędzy percepcją współpracy w klasie a ściąganiem pomocniczym.



Rysunek 58. Model mediacyjny dla wpływu percepcji współpracy w klasie na ściąganie pomocnicze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki

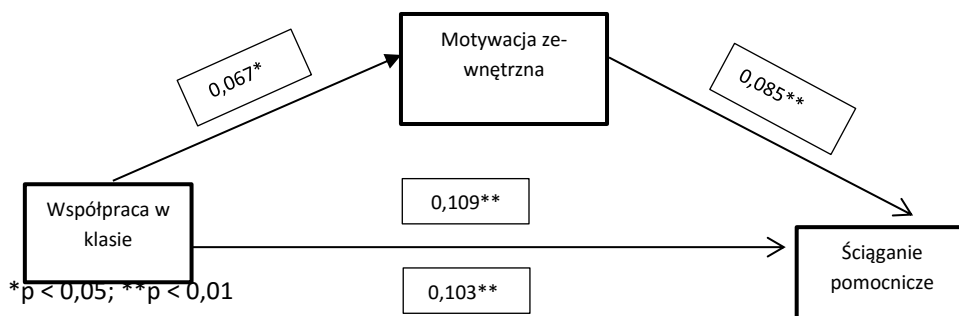
Wyniki oznaczają, że percepcja klasy jako współpracującej wyznacza (zwiększa) poziom skłonności do ściągania pomocniczego, a w relacji tej nie współuczestniczy amotywacja do nauki.

7. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją współpracy w klasie a ściąganiem pomocniczym

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do poprzedniego modelu mediacyjnego (por. punkt 6), potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją współpracy w klasie a ściąganiem pomocniczym ($\beta=0,109$; $p<0,01$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie relacji w klasie opartych na zasadach współpracy a mediatorem – zewnętrzną motywacją do nauki. Relacja ta okazała się słaba i statystycznie istotna ($\beta=0,067$; $p<0,05$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają klasę jako współpracującą, tym wyższym cechują się poziomem zewnętrznej motywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator – rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała, ale okazała się statystycznie istotna ($\beta=0,103$; $p<0,01$), podczas gdy mediator był istotnie statystycznie powiązany ze zmienną zależną ($\beta=0,085$; $p<0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem zewnętrznej motywacji do nauki zwiększa się skłonność do ściągania pomocniczego. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 59. Taki układ wyników sugeruje częściową mediacyjną rolę zewnętrznej motywacji w relacji pomiędzy percepcją współpracy w klasie a ściąganiem pomocniczym. Jednak analiza testem Sobela ($Z=1,68$; $p>0,05$) wskazała, że mediacja jest statystycznie nieistotna (**mediacja nie zachodzi**).



Rysunek 59. Model mediacyjny dla wpływu percepcji współpracy w klasie na ściąganie pomocnicze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki

Wyniki oznaczają, że percepcja klasy jako współpracującej zwiększa skłonność do ściągania pomocniczego, a w relacji tej nie uczestniczy motywacja zewnętrzna.

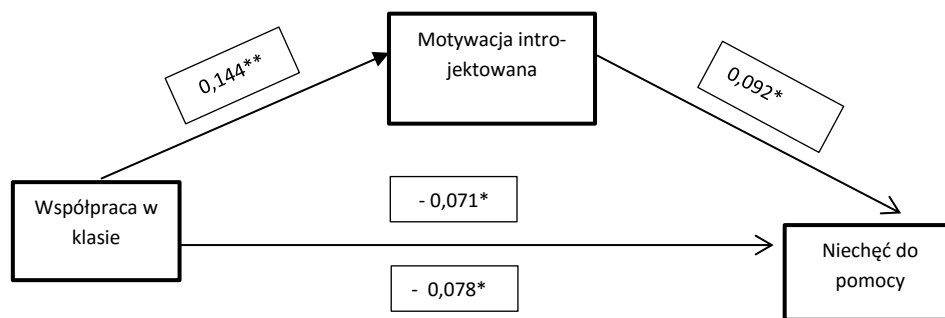
Podsumowując relacje pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej, motywacją do nauki oraz ściąganiem pomocniczym nie stwierdzono istnienia zależności mediacyjnych. Wyniki oznaczają, że skłonność do ściągania pomocniczego zwiększana jest przez percepcję klasy jako współpracującej niezależnie od czynników motywacyjnych.

8. Mediacyjna rola motywacji introjektowanej w relacji pomiędzy percepcją współpracy w klasie a niechęcią do pomocy

W pierwszym kroku analizy potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją współpracy w klasie a niechęcią do pomocy. Model regresji okazał się być dobrze dopasowany do danych. Zależność okazała się słaba i pozytywna – im bardziej relacje w klasie oparte są na zasadach współpracy, tym mniejsza jest niechęć do ściągania pomocniczego na sprawdzianach z matematyki ($\beta = -0,071$; $p < 0,05$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie relacji w klasie opartych na zasadach współpracy a mediatorem – introjektowaną motywacją do nauki. Relacja ta okazała się słaba i statystycznie istotna ($\beta = 0,144$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają klasę jako współpracującą, tym wyższym cechują się poziomem motywacji introjektowanej do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator – siła zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku nie zmalała i okazała się statystycznie istotna ($\beta = -0,078$; $p < 0,05$), podczas gdy mediator był istotnie statystycznie powiązany ze zmienną zależną ($\beta = 0,092$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem introjektowanej motywacji do nauki zwiększa się niechęć do pomocy. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 60. Taki układ wyników wskazuje **brak mediacyjnej roli** introjektowanej motywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją współpracy w klasie a niechęcią do pomocy w ściąganiu.



* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Rysunek 60. Model mediacyjny dla wpływu percepcji współpracy w klasie na niechęć do ściągania pomocniczego, w którym mediatorem jest introjektowana motywacja do nauki.

Wyniki oznaczają, że percepcja klasy jako współpracującej zmniejsza niechęć do pomocy w ściąganiu, a w relacji tej nie współuczestniczy motywacja introjektowana.

9. Mediacyjna rola motywacji opartej na identyfikacji w relacji pomiędzy percepcją współpracy w klasie a niechęcią do pomocy

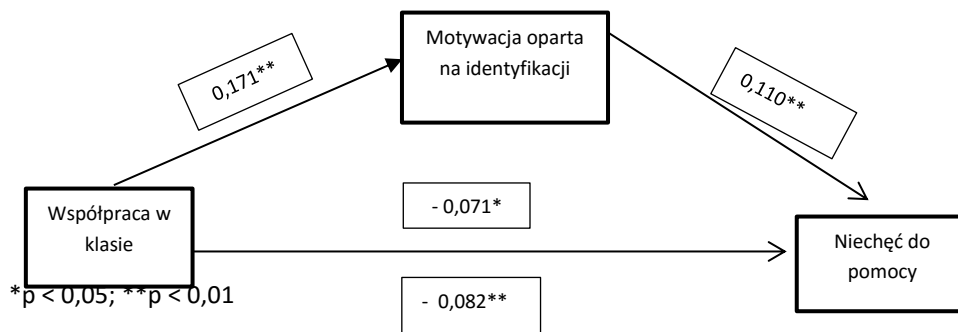
W pierwszym kroku analizy, analogicznie do poprzedniego modelu mediacyjnego (por. punkt 8), potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją współpracy w klasie a niechęcią do pomocy ($\beta = -0,071$; $p < 0,05$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie relacji w klasie opartych na zasadach współpracy a mediatorem – motywacją do nauki opartą na identyfikacji. Relacja ta okazała się umiarkowana i statystycznie istotna ($\beta = 0,171$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają klasę jako współpracującą, tym wyższym cechują się poziomem motywacji opartej na identyfikacji.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator – siła zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku nie zmalała, ale okazała się statystycznie istotna ($\beta = -0,082$; $p < 0,01$), podczas gdy mediator był istotnie statystycznie powiązany ze zmienną zależną ($\beta = 0,110$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem motywacji do nauki opartej na identyfikacji zwiększa się niechęć do pomocy. Zestawienie uzyskanych współczynników β prezentuje rysunek 61. Taki układ wyników sugeruje

brak mediacyjnej roli introjektowanej motywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją współpracy w klasie a niechęcią do pomocy.

Wyniki oznaczają, że percepcja klasy jako współpracującej zmniejsza niechęć do pomocy w ściąganiu, a w relacji tej nie współuczestniczy motywacja oparta na identyfikacji.



Rysunek 61. Model mediacyjny dla wpływu percepcji współpracy w klasie na niechęć do ściągania pomocniczego, w którym mediatorem jest motywacja do nauki oparta na identyfikacji

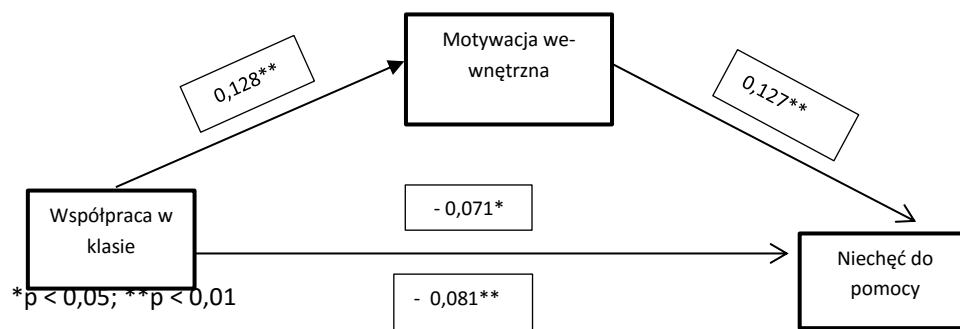
10. Mediacyjna rola motywacji wewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją współpracy w klasie a niechęcią do pomocy

W pierwszym kroku analizy, analogicznie do dwóch poprzednich modeli mediacyjnych (por. punkt 8,9), potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją współpracy w klasie a niechęcią do pomocy ($\beta = -0,071$; $p < 0,05$).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie relacji w klasie opartych na zasadach współpracy a mediatorem – wewnętrzną motywacją do nauki. Relacja ta okazała się słaba i statystycznie istotna ($\beta = 0,128$; $p < 0,01$), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają klasę jako współpracującą, tym wyższym cechują się poziomem wewnętrznej motywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediatora siła zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku nie zmalała i okazała się statystycznie istotna ($\beta = -0,081$; $p < 0,05$), podczas gdy mediator był istotnie statystycznie powiązany ze zmienną zależną ($\beta = 0,127$; $p < 0,01$). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem motywacji we-

wewnętrznej do nauki zwiększa się niechęć do pomocy. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 62. Taki układ wyników wskazuje **brak mediacyjnej roli** wewnętrznej motywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją współpracy w klasie a niechęcią do pomocy.



Rysunek 62. Model mediacyjny dla wpływu percepcji współpracy w klasie na niechęć do ściągania pomocniczego, w którym mediatorem jest motywacja wewnętrzna do nauki

Wyniki oznaczają, że percepcja klasy jako współpracującej zmniejsza niechęć do pomocy w ściąganiu, a w relacji tej nie współuczestniczy motywacja wewnętrzna.

Podsumowując relacje pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej, motywacją oraz niechęcią do pomocy w ściąganiu nie stwierdzono tu zależności o charakterze mediacyjnym. Wyniki wskazują zatem, że współpraca w klasie zmniejsza niechęć do pomocy, a w zależności tej nie współuczestniczą czynniki motywacyjne.

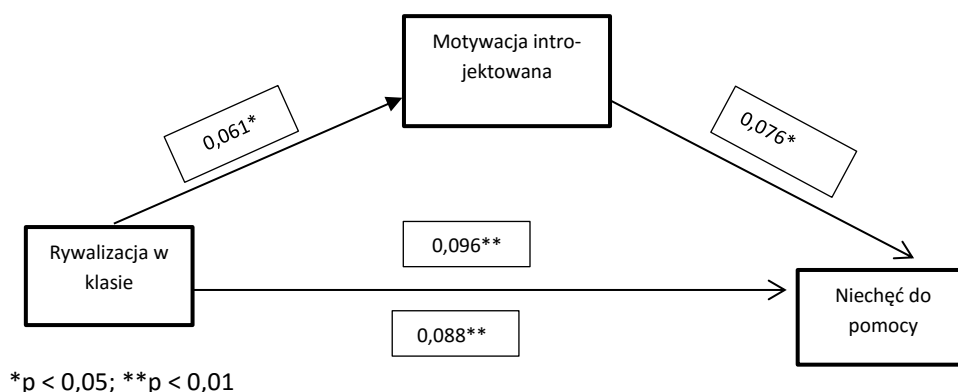
11. Mediacyjna rola motywacji introjektowanej w relacji pomiędzy percepcją rywalizacji w klasie a niechęcią do pomocy

W pierwszym kroku analizy potwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy percepcją rywalizacji w klasie a niechęcią do pomocy. Model regresji okazał się być dobrze dopasowany do danych. Zależność okazała się słaba i pozytywna - im bardziej relacje w klasie oparte są na zasadach współpracy, tym większa jest niechęć do pomocy na sprawdzianach z matematyki (beta=0,096; p<0,01).

W drugim kroku analizy testowano relację pomiędzy zmienną niezależną określającą spostrzeganie relacji w klasie opartych na zasadach rywalizacji a mediatorem – motywacją introjektowaną do nauki. Relacja ta okazała się słaba i statystycznie istotna (be-

ta=0,061; p=0,05), a cały model dobrze dopasowany do danych. Wynik wskazuje, że im bardziej uczniowie spostrzegają klasę jako rywalizującą, tym wyższym cechują się poziomem introjektowanej motywacji do nauki.

W modelu uwzględniającym zmienną niezależną i mediator – rola zmiennej niezależnej w przewidywaniu wyniku zmalała, ale okazała się statystycznie istotna (beta=0,088; p<0,01), podczas gdy mediator był istotnie statystycznie powiązany ze zmienną zależną (beta=0,076; p<0,05). Wynik wskazuje, że wraz ze wzrostem introjektowanej motywacji do nauki zwiększa się niechęć do pomocy. Zestawienie uzyskanych współczynników beta prezentuje rysunek 63. Taki układ wyników sugeruje istnienie częściowej mediacyjnej roli introjektowanej motywacji do nauki w relacji pomiędzy percepcją rywalizacji w klasie a niechęcią do pomocy. Jednak wynik testu Sobela (Z=1,54; p>0,05) wykazał, że **mediacja nie zachodzi** (nie jest statystycznie istotna).



Rysunek 63. Model mediacyjny dla wpływu percepcji rywalizacji w klasie na niechęć do ściągania pomocniczego, w którym mediatorem jest introjektowana motywacja do nauki

Podsumowując w zakresie relacji pomiędzy percepcją klasy jako rywalizującej, motywacją do nauki oraz niechęcią do pomocy w ściąganiu nie stwierdzono zależności o charakterze mediacyjnym. Wyniki wskazują, że percepcja rywalizacji w klasie zwiększa niechęć do pomocy w ściąganiu, a w zależności tej nie współuczestniczą czynniki motywacyjne.

Rekapituluując relacje pomiędzy percepcją relacji w klasie, motywacją do nauki a ściąganiem można wyróżnić następujące ogólne kierunki zależności pomiędzy zmiennymi:

- 1) W zakresie relacji pomiędzy percepcją relacji w klasie a ściąganiem:**
 - a) Percepcja klasy jako współpracującej zwiększa poziom skłonności do ściągania sprawczego;
 - b) Percepcja klasy jako współpracującej zwiększa poziom tendencji do ściągania pomocniczego;
 - c) Percepcja klasy jako współpracującej zmniejsza niechęć do pomocy w ściąganiu;
 - d) Percepcja klasy jako rywalizującej zwiększa niechęć do pomocy w ściąganiu.

- 2) W zakresie relacji pomiędzy percepcją relacji w klasie a motywacją do nauki:**
 - a) Percepcja klasy jako współpracującej zmniejsza poziom amotywacji do nauki;
 - b) Percepcja klasy jako współpracującej zwiększa poziom zewnętrznej motywacji do nauki, motywacji introjektowanej, opartej na identyfikacji oraz motywacji wewnętrznej;
 - c) Percepcja klasy jako rywalizującej zwiększa poziom introjektowanej motywacji do nauki.

- 3) W zakresie relacji pomiędzy motywacją do nauki a ściąganiem:**
 - a) Amotywacja oraz motywacja zewnętrzna zwiększają poziom ściągania sprawczego;
 - b) Motywacja introjektowana, oparta na identyfikacji, wewnętrzna zmniejsza poziom ściągania sprawczego;
 - c) Amotywacja oraz motywacja wewnętrzna zwiększają poziom ściągania pomocniczego;
 - d) Motywacja introjektowana, oparta na identyfikacji oraz motywacja wewnętrzna zwiększają niechęć do pomocy w ściąganiu.

Na podstawie wcześniej zaprezentowanych analiz mediacyjnych, można przedstawić następujące konkluzje:

- a) Motywacja introjektowana do nauki, oparta na identyfikacji oraz motywacja wewnętrzna pełnią funkcję całkowitych mediatorów w relacji pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej a ściąganiem sprawczym (rysunek 64).



Rysunek 64. Mechanizmy zależności pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej, motywacją oraz ściąganiem sprawczym (mediacje całkowite)

Oznacza to, że percepcja współpracy w klasie wyznacza (zwiększa) poziom trzech czynników motywacyjnych, te z kolei wyznaczają (zmniejszają) skłonność do ściągania sprawczego. Nie istnieje tu bezpośrednia zależność pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej a skłonnością do ściągania sprawczego. Relacje te zobrazowano na rysunku 64.

Podsumowanie drugiej części badań

Podsumowując drugą część badań, analizy pozwoliły na wykrycie predyktorów motywacji do nauki i ściągania oraz dwudziestu dziewięciu związków mediacyjnych. Odnosząc się do postawionych hipotez – relacje między zmiennymi przedstawiają się następująco:

Hipoteza główna 1 została potwierdzona, co oznacza, że motywacja do nauki stanowi mediator pomiędzy percepcją zachowań rodziców a skłonnością do ściągania. Jednocześnie można więc stwierdzić, że percepcja zachowań rodziców jest predyktorem motywacji do nauki oraz skłonności do ściągania, a motywacja do nauki stanowi predyktor skłonności do ściągania. Uszczegółowione zależności zostały podsumowane poniżej oraz na rysunkach 65 i 66.

Autonomia i wsparcie matki

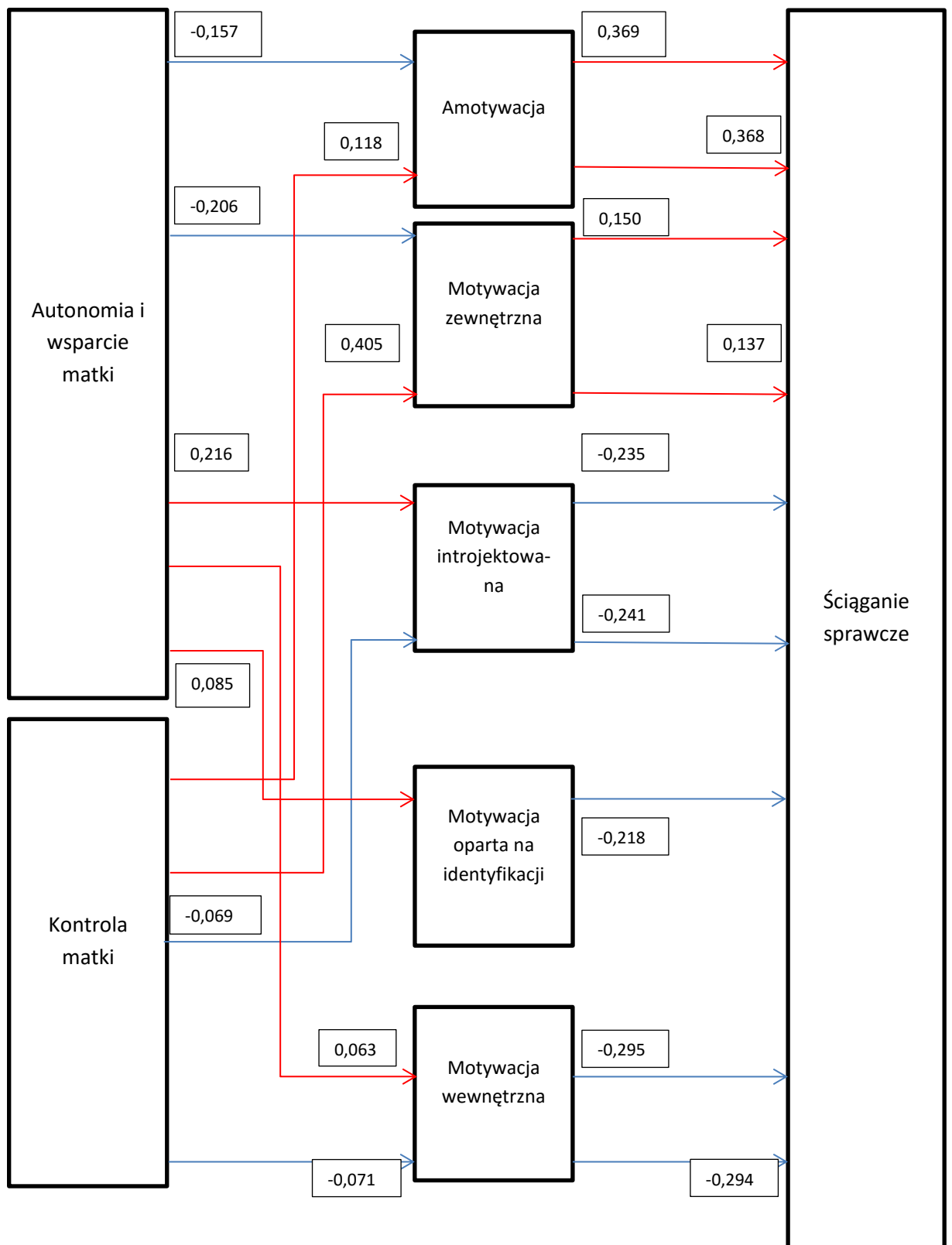
1. Amotywacja do nauki stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako osoby dającej autonomię i wsparcie (AM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki. Autonomia i wsparcie matki zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego oraz amotywację do nauki. Z kolei amotywacja do nauki zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.
2. Zewnętrzna motywacja do nauki stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako osoby dającej autonomię i wsparcie (AM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki. Autonomia i wsparcie matki zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego oraz zewnętrzną motywację do nauki. Z kolei zewnętrzna motywacja do nauki zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.
3. Motywacja introjektowana do nauki stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako osoby dającej autonomię i wsparcie (AM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki. Autonomia i wsparcie matki zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego i zwiększa introjektowaną motywację do nauki. Z kolei introjektowana motywacja zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.
4. Motywacja do nauki oparta na identyfikacji stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako osoby dającej autonomię i wsparcie (AM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki. Autonomia i wsparcie matki zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego i zwiększa motywację do nauki opartą na identyfikacji. Z kolei motywacja oparta na identyfikacji zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.
5. Wewnętrzna motywacja do nauki stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako osoby dającej autonomię i wsparcie (AM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki. Autonomia i wsparcie matki zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego i zwiększa wewnętrzną motywację do nauki. Z kolei wewnętrzna motywacja zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.

Kontrola matki

1. Amotywacja do nauki stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących (KM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki.

nach z matematyki. Kontrola matki zwiększa skłonność do ściągania sprawczego i zwiększa amotywację do nauki. Z kolei amotywacja zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.

2. Zewnętrzna motywacja do nauki stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących (KM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki. Kontrola matki zwiększa skłonność do ściągania sprawczego i zwiększa zewnętrzną motywację do nauki. Z kolei zewnętrzna motywacja zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.
3. Introjektowana motywacja do nauki stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących (KM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki. Kontrola matki zwiększa skłonność do ściągania sprawczego i zmniejsza introjektowaną motywację do nauki. Z kolei introjektowana motywacja zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.
4. Wewnętrzna motywacja do nauki stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących (KM) a ściąganiem sprawczym na sprawdzianach z matematyki. Kontrola matki zwiększa skłonność do ściągania sprawczego i zmniejsza wewnętrzną motywację do nauki. Z kolei wewnętrzna motywacja zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.



Rysunek 65. Mediacyjna rola motywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki a ściąganiem

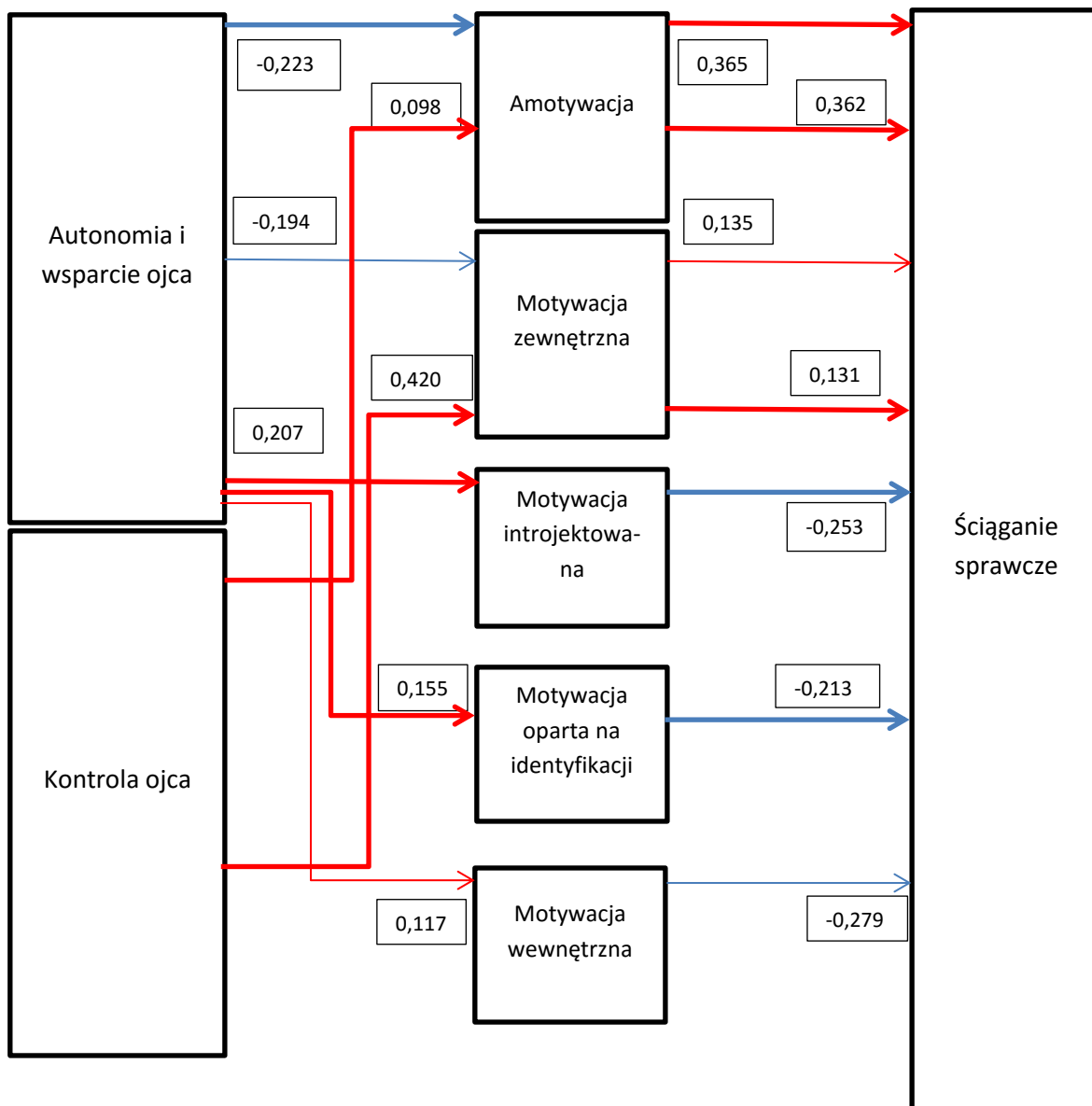
Na rysunku związki o charakterze pozytywnym oznaczono kolorem czerwonym, niebieskim zaś związki o charakterze negatywnym. Mediację częściową oznaczono liniami cienkimi: \rightarrow

Autonomia i wsparcie ojca

1. Amotywacja do nauki stanowi całkowity mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym. Autonomia i wsparcie ojca zmniejszają poziom amotywacji do nauki, która zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.
2. Zewnętrzna motywacja do nauki stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym. Autonomia i wsparcie ojca zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego oraz poziom zewnętrznej motywacji do nauki, która z kolei zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.
3. Introjektowana motywacja do nauki stanowi całkowity mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym. Autonomia i wsparcie ojca zwiększają poziom introjektowanej motywacji do nauki, która zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.
4. Motywacja do nauki oparta na identyfikacji stanowi całkowity mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym. Autonomia i wsparcie ojca zwiększają poziom motywacji do nauki opartej na identyfikacji, która zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.
5. Wewnętrzna motywacja do nauki stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym. Autonomia i wsparcie ojca zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego oraz zwiększają poziom wewnętrznej motywacji do nauki, która z kolei zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.

Kontrola ojca

1. Amotywacja do nauki stanowi całkowity mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym. Kontrola ojca zwiększa poziom amotywacji do nauki, która zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.
2. Zewnętrzna motywacja do nauki stanowi całkowity mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym. Kontrola ojca zwiększa poziom zewnętrznej motywacji do nauki, która zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.



Rysunek 66. Mediacyjna rola motywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca a ściąganiem

Na rysunku związki o charakterze pozytywnym oznaczono kolorem czerwonym, niebieskim zaś związki o charakterze negatywnym. Mediację całkowitą oznaczono liniami pogrubionymi: **→**. Z kolei mediację częściową oznaczono liniami cienkimi: **→**.

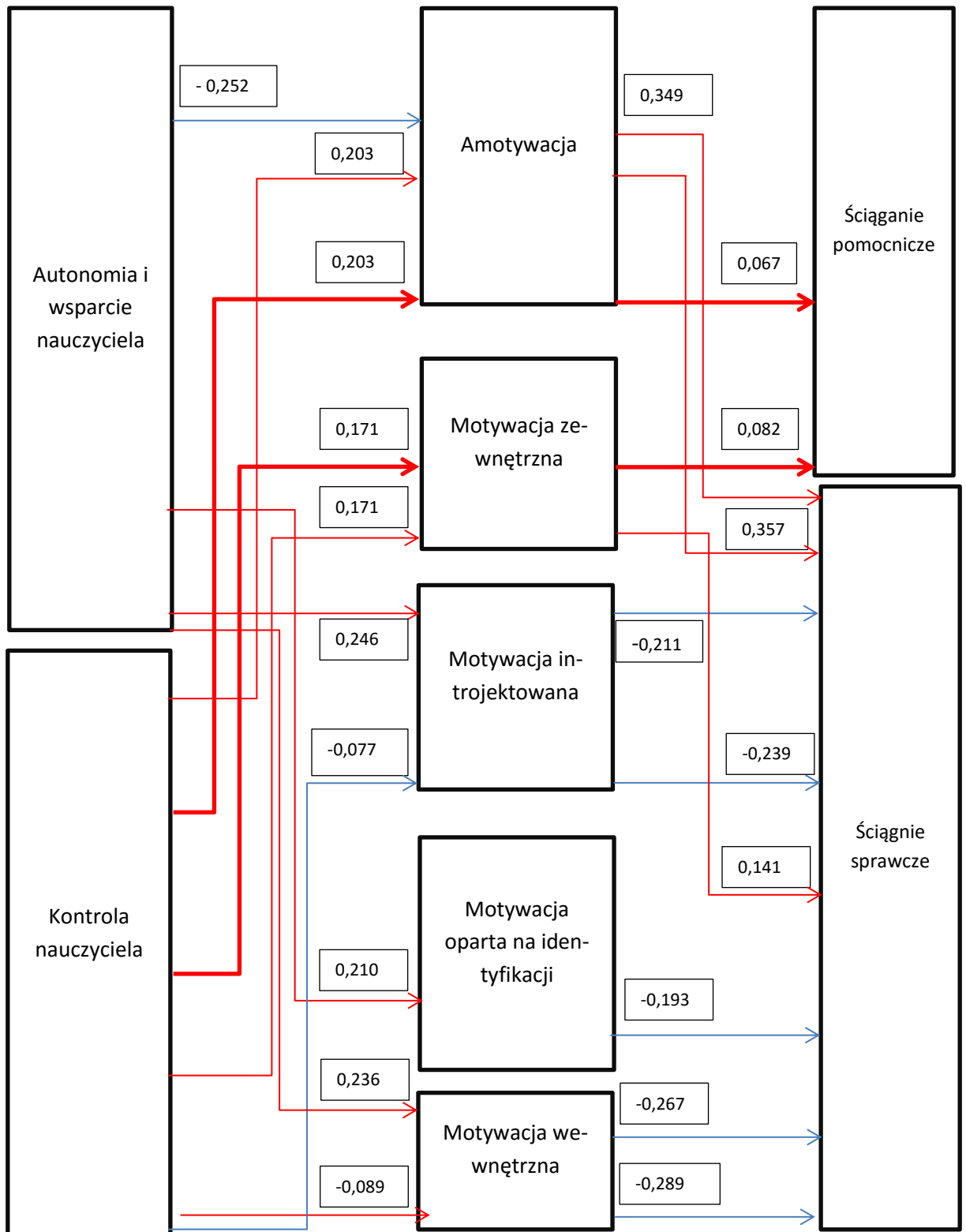
Hipoteza główna 2 została potwierdzona, co oznacza, że motywacja do nauki stanowi mediator pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela a ściąganiem. Percepcja zachowań nauczyciela stanowi predyktor motywacji do nauki oraz predyktor ściągania. Z kolei motywacja do nauki stanowi predyktor ściągania. Zależności opisano poniżej oraz przedstawiono na rysunku 67.

Autonomia i wsparcie nauczyciela

1. Amotywacja do nauki stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym. Autonomia i wsparcie nauczyciela zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego oraz zmniejszają poziom amotywacji do nauki. Z kolei amotywacja zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.
2. Motywacja introjektowana do nauki stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym. Autonomia i wsparcie nauczyciela zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego oraz zwiększają poziom introjektowanej motywacji do nauki. Z kolei motywacja introjektowana do nauki zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.
3. Motywacja do nauki oparta na identyfikacji stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym. Autonomia i wsparcie nauczyciela zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego oraz zwiększają poziom motywacji do nauki opartej na identyfikacji. Z kolei motywacja do nauki oparta na identyfikacji zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.
4. Wewnętrzna motywacja do nauki stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym. Autonomia i wsparcie nauczyciela zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego oraz zwiększają poziom wewnętrznej motywacji do nauki. Z kolei wewnętrzna motywacja do nauki zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.

Kontrola nauczyciela

1. Amotywacja do nauki stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym. Kontrola nauczyciela zwiększa skłonność do ściągania sprawczego oraz poziom amotywacji do nauki. Z kolei amotywacja do nauki zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.
2. Zewnętrzna motywacja do nauki stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym. Kontrola nauczyciela zwiększa skłonność do ściągania sprawczego oraz poziom zewnętrznej motywacji do nauki. Z kolei zewnętrzna motywacja do nauki zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.
3. Introjektowana motywacja do nauki stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym. Kontrola nauczyciela zwiększa skłonność do ściągania sprawczego oraz zmniejsza poziom introjektowanej motywacji do nauki. Z kolei introjektowana motywacja do nauki zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.
4. Wewnętrzna motywacja do nauki stanowi częściowy mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym. Kontrola nauczyciela zwiększa skłonność do ściągania sprawczego oraz zmniejsza poziom wewnętrznej motywacji do nauki. Z kolei wewnętrzna motywacja do nauki zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.
5. Amotywacja do nauki stanowi całkowity mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem pomocniczym. Kontrola nauczyciela zwiększa poziom amotywacji do nauki, która z kolei zwiększa skłonność do ściągania pomocniczego.
6. Zewnętrzna motywacja do nauki stanowi całkowity mediator w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem pomocniczym. Kontrola nauczyciela zwiększa poziom zewnętrznej motywacji do nauki, która z kolei zwiększa skłonność do ściągania pomocniczego.



Na rysunku związki o charakterze pozytywnym oznaczono kolorem czerwonym, niebieskim zaś związki o charakterze negatywnym. Mediację całkowitą oznaczono liniami pogrubionymi: . Z kolei mediację częściową oznaczono liniami cienkimi: .

Rysunek 67. Mediacyjna rola motywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela a ściąganiem

Hipoteza główna 3 została potwierdzona, co oznacza, że motywacja do nauki stanowi mediator pomiędzy percepcją relacji w klasie a skłonnością do ściągania. Percepcja relacji w klasie stanowi predyktor motywacji do nauki oraz predyktor ściągania. Z kolei motywacja do nauki stanowi predyktor ściągania. Zależności te przedstawiono bardziej szczegółowo poniżej.

Współpraca w klasie

1. Motywacja introjektowana do nauki stanowi całkowity mediator w relacji pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej a ściąganiem sprawczym. Współpraca w klasie zwiększa poziom introjektowanej motywacji do nauki, która zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.
2. Motywacja do nauki oparta na identyfikacji stanowi całkowity mediator w relacji pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej a ściąganiem sprawczym. Współpraca w klasie zwiększa poziom motywacji do nauki opartej na identyfikacji, która zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.
3. Wewnętrzna motywacja do nauki stanowi całkowity mediator w relacji pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej a ściąganiem sprawczym. Współpraca w klasie zwiększa poziom wewnętrznej motywacji do nauki, która zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.

3.3. Sytuacyjne i intrapsychiczne uwarunkowania skłonności do ściągania - analiza wyników trzeciej części badań

W celu sprawdzenia hipotetycznego wpływu zmiennych (zmiennie niezależne) sytuacyjnych: wielkości ryzyka, występowania czynnika neutralizującego normy, celu ściągania oraz zmiennych intrapsychicznych: moralności (skłonności do przestrzegania norm oraz skłonności do ich łamania) na skłonność do ściągania wykonano obliczenia w wykorzystaniem programu statystycznego SPSS 21.0. Po wyodrębnieniu danych na podstawie analizy reszt regresji Cooka sprawdzono korelacje między zmiennymi. Macierz korelacji przedstawiono w tabeli 38.

Tabela 38. Macierz korelacji między zmiennymi quasideksperymentalnymi (N=736)

	PR	WR	N	CŚ	PN	ŁN
PR	1	-,343**	,079*	-,039	-,402**	,374**
WR	-,343**	1	,021	-,001	,000	-,029
N	,079*	,021	1	,010	-,026	,042
CŚ	-,039	-,001	,010	1	-,043	,035
PN	-,402**	,000	-,026	-,043	1	-,652**
ŁN	,374**	-,029	,042	,035	-,652**	1

**p < 0,01; *p < 0,05 PR - prawdopodobieństwo ryzyka; WR – wielkość ryzyka; N – neutralizacja; CŚ – cel ściągania; PN – przestrzeganie norm; ŁN – łamanie norm

Na podstawie macierzy korelacji wyodrębniono zmienne korelujące ze skłonnością do ściągania (wielkość ryzyka, czynnik neutralizujący normy, przestrzeganie norm, łamanie norm), które następnie wprowadzono do modelu regresji (tabela 39). Model wyjaśnił (skorygowane R – kwadrat) 29,9% wariacji zmiennej skłonność do ściągania oraz okazał się dobrze dopasowany do danych (F=79,231; p<0,001).

Tabela 39. Wyniki analizy regresji metoda wprowadzenia

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	97,525	4,536	-	21,500	,000
	Wielkość	-10,912	,993	-,340	-10,988	,000
	Neutralizacja	2,291	,994	,071	2,305	,021
	Przestrzeganie norm	-1,441	,205	-,287	-7,026	,000
	Łamanie norm	,464	,109	,174	4,265	,000

W tabeli 39 przedstawiono wyniki analizy regresji, które wskazują, że skłonność do ściągania jest tym mniejsza im większe jest ryzyko przyłapania go przez nauczyciela oraz im większa jest skłonność do przestrzegania norm. Z kolei skłonność do ściągania rośnie się w sytuacjach, w których występują czynniki neutralizujące normy oraz wraz ze wzrostem skłonności do łamania norm. Najsilniej wpływającą na skłonność do ściągania zmienną jest wielkość ryzyka. Drugą z kolei przestrzeganie norm. Obie zmienne umiarkowanie silnie zmniejszają skłonność do ściągania. Łamanie norm stanowi zmienną słabo zwiększającą skłonność do ściągania. W najmniejszym stopniu na skłonność do ściągania wpływa czynnik neutralizujący, jednak jest on czynnikiem statystycznie istotnym.

Wyniki wskazują, że nie ma tu znaczenia to, czy ściąganie podyktowane jest chęcią pomocy rówieśnikowi i zawyżeniem jego oceny, czy też zawyżeniem własnej oceny (cel ściągania). Stanowi to interesujący aspekt wyników i może on być tłumaczony funkcjonowaniem jednostki w grupie, w której obrębie działają wielorakie mechanizmy.

W socjologii grupę określa się jako zbiór osób, który możemy ujmować jako całość ze względu na jakiegokolwiek godne uwagi stosunki zachodzące pomiędzy jego członkami (Szacka, 2008, s. 188). Ponadto w grupie dochodzi do interakcji, wyznawane są wspólne wartości, istnieje świadomość bycia grupą oraz następuje jej wewnętrzne ustrukturalizowanie (Szacka, 2008, s. 191). Innymi słowy, osoby tworzące grupę komunikują się i wzajemnie na siebie wpływają, mają poczucie przynależenia do siebie, mają wspólny cel (Wojciszke, 2002, s. 376). W wyniku zachodzących interakcji i struktury-

zowania się grupy powstają w jej obrębie pewne relacje interpersonalne, aż do związków przyjacielskich. Morton J. Mendelson i Frances E. Aboud (1999) wyróżnili sześć funkcji przyjaźni: stymulacja towarzyska, pomoc, intymność, niezawodność sojuszu, samopotwierdzenie i emocjonalne bezpieczeństwo. W klasie szkolnej często przyjaciele siedzą ze sobą w jednej ławce i prawdopodobnie wszystkie funkcje przyjaźni (z wyjątkiem pierwszej) będą sprzyjały współpracy, wzajemnej pomocy i wsparciu w razie trudności na sprawdzianach. Ponadto w grupie istnieją mechanizmy wpływu społecznego (informacyjnego i normatywnego) w postaci konformizmu. Jak wykazały wyniki pierwszej części badań, pomoc innym na sprawdzianach jest podobnie częsta jak ściąganie w celu zawyżenia własnej oceny oraz motywowana głównie normatywnie i bezrefleksyjnie, a także instrumentalnie, co może być wynikiem normatywnego wpływu społecznego – konformistycznych zachowań (w formie pomocy) w celu uzyskania sympatii i aprobaty innych. Chęć bycia w pełni członkiem grupy pociągać zatem może za sobą zachowanie zgodne z imperatywem kategorycznym Kanta, ale rozumianym inaczej niż przez Konrada Kobierskiego (2006), nie w kategoriach oszukiwania, a raczej pomagania – mianowicie „jeśli chcesz, aby ktoś udzielił ci w razie potrzeby pomocy (na sprawdzianie), pomagaj innym”. Częściowo zadaje się to potwierdzać struktura zachowań w sytuacji „wymuszenia pomocy”, gdzie dominuje aktywna pomoc lub bierne przyzwolenie na ściąganie, wzmacniane dodatkowo sympatią do współuczestnika interakcji. Istotnymi czynnikami wydają się tu być zatem sympatia, poczucie obowiązku pomocy oraz aprobata społeczna.

Ściąganie traktowane jako zawyżenie oceny (niezależnie od tego, czy jest to wynik próby zawyżenia oceny własnej czy też drugiej osoby) w stosunku do rzeczywiście posiadanej wiedzy, a więc nieuczciwość jest kojarzona głównie z moralnością. Moralność postrzegana może być różnie, generalnie jednak rozumiana jest jako skłonność do przestrzegania norm.

Etykę klasyfikuje się jako absolutną lub relatywną. Absolutne normy etyczne są niezależne od warunków ich zastosowania i postulują zasady moralne wyższego rzędu (np. „ponieważ życie ludzkie jest święte nie może być w żaden sposób deprecjonowane, choćby nieumyślnie”; Zimbardo, 2009, s. 254). Gdy zasada etyczna dopuszcza jej stosowanie zależnie od okoliczności, norma przez nią głoszona jest relatywna i należy ją określać na podstawie kryteriów pragmatycznych. Taką relatywną normą, zgodnie z podanym przez Bogusława Śliwersiego i Konrada Kobierskiego (2006b, s. 5-6) opisem

i klasyfikacją może być kłamstwo. Może ono być negatywne, gdy stanowi wyraz egoizmu, manipulacji, pragmatyzmu, destrukcyjności lub pozytywne, gdy jest kłamstwem obronnym, usprawiedliwionym, żartobliwym, grzecznościowym, świętobliwym, mimowolnym, altruistycznym lub pedagogicznym.

W społeczeństwie, często jednoznacznie kategoryzuje się zachowanie jako „dobre” lub „złe”. Philip Zimbardo (2009, s. 25) przedstawia taki sposób myślenia za pomocą „*Granicy kręgu IV*”. W społeczeństwie niejednokrotnie mamy do czynienia zarówno z dobrem jak i złem, również ściąganie w szkole traktowane jest przez niektórych uczniów jako takie. Zdarzać się może, że ściąganie w szkole oceniane jest jako jednoznacznie dobre lub jednoznacznie złe. Jednak wcześniejsze wyniki (pierwsza część badań) wskazują, że większość uczniów ściąga. Ponadto w swobodnych wypowiedziach badanych, oprócz uwag wyrażających jednoznacznie pozytywny lub negatywny stosunek do ściągania w szkole pojawiły się także takie, które były niejednoznaczne i były one najczęstsze. Wcześniejsze wyniki sugerować mogą, że skłonność do ściągania zależeć będzie od wielu zmiennych, zarówno wewnętrznych, jak i sytuacji, w jakiej uczeń się znalazł. Dodatkowo częstość ściągania w szkole oraz wypowiedzi uczniów wskazują, że badani traktują ściąganie w szkole jako normę.

Należy zauważyć, że pierwotna koncepcja zmiennej „moralność” ujmowana była jednoczynnikowo, jednak badania pilotażowe oraz badania właściwe wskazały, że istnieją dwa czynniki, a więc każdy człowiek względnie równoważy tendencję do przestrzegania, jak i łamania norm, tak aby mógł w pełni uczestniczyć w społeczeństwie. Nie ma bowiem takiego człowieka, który nigdy nie złamałby jakiegś normy. Silna negatywna koreacja pomiędzy dwoma czynnikami (tabela 38) wskazuje jednak na dominację jednego z tych czynników. Przestrzeganie norm stanowi podstawę zaufania jako fundamentu społeczeństwa (Sztompka, 2007, s. 36) i wspólnoty moralnej, na którą składają się: zaufanie, czyli oczekiwanie uczciwego postępowania innych osób, lojalność, czyli powinność nienaruszania zaufania oraz solidarność, czyli troska o interesy innych i gotowość podjęcia działań na ich rzecz, nawet gdy narusza to nasze własne interesy.

Jak wykazały badania, czynniki intrapsychiczne związane z szeroko rozumianą moralnością okazały się istotne w przewidywaniu skłonności do ściągania. Skłonność do przestrzegania norm nieznacznie silniej oddziałuje na skłonność do ściągania ($\beta = -0,287$; siła związku jest przeciętna) niż skłonność do ich łamania ($\beta = 0,174$). Ponadto

skłonność do przestrzegania norm, czyli przekonanie o tym, że powinny być one przestrzegane niezależnie od pojawiających się okoliczności – czynników sytuacyjnych (etyka absolutna), zmniejsza skłonność do ściągania w szkole, zaś skłonność do ich łamania, czyli przekonanie o tym, że istnieją normy, których obowiązywanie jest znoszone w pewnych sytuacjach, przez pojawiające się okoliczności (etyka relatywna) zwiększa skłonność do ściągania. Z powyższego wynika, że osoby, których przekonania związane z absolutnością obowiązywania norm są silniejsze, będą mniej skłonne do ściągania, natomiast osoby, u których silniejsze są przekonania na temat relatywizmu moralnego, będą bardziej skłonne do ściągania – niezależnie od celu, czy to nastawienia na zawyżenie oceny własnej, czy też oceny rówieśnika.

W modelu najsilniej ($\beta = -0,340$) wpływającym na skłonność do ściągania w szkole czynnikiem jest wielkość ryzyka przyłapania przez nauczyciela. Im większe jest to ryzyko, tym mniejsza skłonność do ściągania. Skłonność do ryzyka może być traktowana jako dostosowanie zachowań do postrzeganego poziomu bezpieczeństwa w różnych sytuacjach. Wyniki badań są tu zgodne z wynikami badań Ryszarda Studenskiego (2004, s. 67), który stwierdził, że ludzie chętnie podejmują ryzyko spostrzegane jako małe lub umiarkowane. Natomiast duże ryzyko jest czynnikiem odstrasającym i skłaniającym do odstępowania od niego. Oznacza to, że w przypadku ryzyka spostrzeganego jako zbyt duże może nie pojawić się motywacja do jego podjęcia. Odwrotnie, ryzyko spostrzegane jako małe motywuje do jego podejmowania. Istotnym zatem dla podjęcia ściągania staje się czynnik sytuacyjny związany ze spostrzeganiem zagrożenia związanego z możliwością przyłapania przez nauczyciela, a więc z narażeniem się na możliwe sankcje.

Najsłabszym z uwzględnionych w modelu czynników okazał się czynnik neutralizujący. Wynik jest statystycznie istotny, co może potwierdzać teorię neutralizacji, a więc pomimo przyswojenia pewnych norm postępowania, usprawiedliwienie zachowania niezgodnego z tymi normami poprzez wskazanie okoliczności wyłączających ich obowiązywanie (etyka relatywna). Obserwacja zachowania innych osób łamiących normy może mieć wpływ na zachowanie obserwatora po pierwsze poprzez zastosowanie techniki neutralizacji – przekonanie, że „wszyscy to robią”, a więc naruszenie normy nie stanowi złamania powszechnie obowiązujących reguł. Stosowanie innych technik neutralizacji pośrednio mogą potwierdzać wypowiedzi uczniów z pierwszej części badań - na temat motywów pomocy oraz ofiar ściągania. Na ich podstawie można

stwierdzić, że uczniowie stosować mogą również technikę „zaprzeczenie bezprawia” – gdy uważają, że działanie nie wyrządza nikomu krzywdy lub jest wyłącznie sprawą działającego podmiotu; oraz „powołanie się na wyższe racje” – kiedy ważniejsza staje się pomoc koledze na sprawdzianie.

Po drugie, obserwacja zachowania innych osób może oddziaływać na obserwatora poprzez mechanizm informacyjnego wpływu społecznego. Oznacza to, że obserwowane osoby stanowią źródło informacji, dające wskazówki na temat tego, w jaki sposób należy zachować się w danej sytuacji. Informacje te powodują dostosowanie zachowania do spostrzeżonej informacji (Aronson, Wilson, Akert, 1997). Mechanizm ten działa na zasadzie naśladownictwa bądź „społecznego dowodu słuszności” (Cialdini, 2004), czyli zachowania przystającego do zachowania innych osób w danej sytuacji: „jeżeli inni ściągają, to znaczy, że ja też mogę/powiniennem to zrobić”.

Zaobserwowanie tego, że inny uczeń ściąga bardzo słabo ($\beta=0,071$) zwiększa skłonność do ściągania. Słabe wzmocnienie skłonności do ściągania poprzez czynnik neutralizujący może być, jak już wcześniej wspomniano oraz na co wskazują wcześniej przedstawione wyniki (część pierwsza), traktowaniem ściągania w szkole jako pewnej normy, co może zmniejszać wpływ obserwowalnego zachowania innych.

Należy zwrócić uwagę, że zawarte w modelu czynniki: wielkość ryzyka, czynnik neutralizujący, przestrzeganie norm oraz łamanie norm wyjaśniają 29,9% wariacji skłonności do ściągania w szkole. Ze względu na brak opracowań zarówno teoretycznych, jak i empirycznych wybrano tu zmienne potencjalnie powiązane ze skłonnością do ściągania i potwierdzono ich istotność. Wykazano, że skłonność do ściągania jest większa, gdy działają takie czynniki sytuacyjne, jak małe ryzyko przyłapania na ściąganiu oraz występuje czynnik neutralizujący. Na skłonność do ściągania wpływają również czynniki intrapsychiczne – jest ona tym większa im większa jest skłonność do łamania norm (etyka relatywna) i mniejsza skłonność do ich przestrzegania (etyka absolutna). Model nie wyjaśnia w pełni całego zjawiska, wariancja niewyjaśniona może stanowić przedmiot dalszych badań w poszukiwaniu dalszych jego predyktorów – potencjalnych zmiennych związanych z sympatią, pomocniczością, czy aprobatą społeczną.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI KOŃCOWE

Wyniki przedstawionych w niniejszej pracy badań wskazały, że ściąganie w szkole jest zjawiskiem na tyle częstym (88,6%), że można je uznać za powszechne. Potwierdza to wyniki wcześniej przeprowadzonych badań sondażowych CEBOS'u (1997) oraz Magdaleny Doliwa (2006). Ponadto stwierdzono, że występują pewne różnice międzypłciowe w zakresie częstości ściągania na poszczególnych przedmiotach, które częściowo potwierdzają stereotypowy obraz mężczyzn jako bardziej analitycznych, kobiet zaś jako bardziej humanistycznych. Dodatkowo taki obraz kobiet i mężczyzn zdają się potwierdzać również różnice pomiędzy płciami w zakresie czytelnictwa pełnych tekstów lektur szkolnych oraz ich streszczeń – popularnie nazywanych także ściągami. Okazuje się, że te pierwsze czytane są częściej przez kobiety, drugie zaś przez mężczyzn, co potwierdza obraz kobiety jako nastawionej bardziej humanistycznie.

Wyniki stają się spójne, gdy weźmie się pod uwagę to, że głównymi motywami ściągania podawanymi przez uczniów są przyczyny związane z kompetencjami – poczuciem ich braku w zakresie danego przedmiotu oraz przyczyny emocjonalne, w mniejszym zaś stopniu organizacyjne i wolicjonalne. Ponadto czynnikiem powstrzymującym od ściągania jest przede wszystkim poczucie kompetencji. Dominują zatem przyczyny wewnętrzne nad zewnętrznymi, a uwarunkowania kompetencyjne wzmacniane są emocjonalnymi, zgodnie z twierdzeniem, że to co trudne budzi lęk. Dominacja atrybucji wewnętrznych nad zewnętrznymi wskazuje na dużą autoświadomość uczniów oraz przejmowanie odpowiedzialności za zachowanie. Jednak należy wziąć pod uwagę fakt, że motywy poznawczo–emocjonalne mają pierwotne źródło zewnętrzne, tkwiące prawdopodobnie w niekorzystnej atmosferze i deficytach dydaktycznych.

Struktura przedmiotów, na których uczniowie ściągają sugeruje, iż są to te przedmioty, które sprawiają im trudności oraz stwarzają możliwość ściągania, jak również mogą być uważane za mniej przydatne i nie budzące zainteresowań uczniów. Dodatkowo wykryta negatywna korelacja pomiędzy częstością ściągania a ocenami ze sprawdzianu sugeruje, że poziom doświadczanych trudności decyduje o podjęciu decyzji o ściąganiu, a hipotetycznie może to również wynikać z poziomu zainteresowania przedmiotem

Odnotowano również pozytywny związek pomiędzy samodzielną pracą w domu a uzyskiwanymi przez uczniów wynikami. Im więcej uczeń pracuje samodzielnie, tym lepsze osiąga wyniki. Związek ten można też interpretować w drugą stronę – im lepsze uczeń osiąga wyniki, tym więcej pracuje samodzielnie. Może to być powiązane z przydatnością przedmiotu w percepcji ucznia oraz zainteresowaniem nim.

W zakresie sposobów ściągania najpowszechniejsze okazały się te, które uważane są za tradycyjne (najczęściej w postaci papierowych ściąg) oraz takie, które opierają się na kooperacji z innymi ludźmi. Być może stosowanie tradycyjnych metod ściągania oraz metod opartych na kooperacji wynika z łatwości ich zastosowania oraz ogólnej dostępności. Większość badanych przyznało, że często przygotowuje ściągi samodzielnie. Dominująca samodzielność potwierdza powszechnie podkreślany przez uczniów uczący walor przygotowywania ściąg, dzięki opracowaniu i skrótemu przedstawieniu materiału. Możliwe jest również wykorzystanie innych możliwości „zdobycia” ściągi, co ogranicza argument uczącego waloru ściągania. Jednocześnie uczniowie wiedzą, że mogą liczyć na otrzymanie ściągi od kolegów i koleżanek, co potwierdza istotną rolę współpracy w ściąganiu – wypracowanego systemu wzajemnej pomocy, łącznie z wymianą, bądź dostarczaniem ściąg.

Z opinii badanych wynika, że nauczyciel zauważający oszustwo na sprawdzianie powinien dać ściągającemu szansę lub po prostu pozwolić ściągać dalej, co może świadczyć o szerokim przyzwoleniu na ściąganie i jego akceptacji wśród uczniów. Można bowiem założyć, że opinie te są pochodną doświadczeń uczniów, jak również ich własnego stosunku do ściągania. Dominująca preferencja łagodnego traktowania wynika zapewne z wygody takiego stanu rzeczy i tendencji do jego utrzymania, bowiem chroni cel ściągania uczniów. Nieliczne wypowiedzi uczniów, dojrzałe wskazują możliwość rozwiązania problemu ściągania poprzez zmianę sposobu nauczania i weryfikacji wyników.

W większości przypadków przyłapania, uczniowie doświadczyli nieprzyjemnych konsekwencji swego czynu. Należy zwrócić uwagę na to, że w indywidualnym przeżywaniu upomnienie może być równie dolegliwą konsekwencją ściągania, jak zabranie kartki czy wstawienie oceny niedostatecznej. Choć uczniowie wskazują, że są przyłapywani na ściąganiu często, średnia podana przez badanych liczba przyłapań wyniosła 0,72, zaś liczba dominująca wynosi 0, co może wskazywać na skuteczność sto-

sowanych metod lub ignorowanie zjawiska przez nauczycieli. Percypowane reakcje nauczyciela wskazują jednak, że nauczyciele wyciągają konsekwencje w przypadku dostrzeżenia ściągania

Badani zapytani o percypowane przez nich ofiary ściągania najczęściej nie zauważają tego, że ściąganie może komukolwiek zaszkodzić, co może sprzyjać akceptowaniu tej czynności. W ich opinii jeśli ściąganie szkodzi, to głównie samemu ściągającemu. Rzadko problem ten spostrzegany jest w szerszej perspektywie społecznej lub z punktu widzenia osób, które piszą pracę samodzielnie. Dominują tu techniki neutralizacji w postaci „zaprzeczania ofiary”, bezrefleksyjność oraz normalizowanie ściągania poprzez percepcję braku ofiar. Stanowi to potencjalne źródło ugruntowania akceptacji ściągania.

Po sprawdzianie, na którym uczniowie ściągali, dominujące emocje to emocje o charakterze pozytywnym, następnie ujawnia się również obojętność. Rzadko pojawia się ambiwalencja i emocje negatywne. Te stany mogą świadczyć o tym, że mimo szerokiego rozpowszechnienia ściągania, sama czynność jest związana ze stanem napięcia, które ustępuje po jej zakończeniu. Zaś stan napięcia towarzyszący ściąganiu świadczyć może o niepełnej akceptacji podejmowanej czynności i związanym z nią lęku. Najczęściej wskazywane emocje pozytywne mogą jednak działać wzmacniająco wobec akceptacji ściągania, jak również potwierdzają brak łączenia ściągania z odległymi konsekwencjami w postaci braku wiedzy, a także gruntują tendencję do ulepszania technik ściągania.

W przypadku prób ściągania bez pytania o ich zgodę, badani reagują głównie biernym przyzwoleniem lub aktywną pomocą, które wzmacniane są sympatią do rówieśników, a towarzyszy temu obojętność lub satysfakcja. Zdecydowana większość (92,2%) badanych pomaga swoim kolegom i koleżankom podczas sprawdzianów, najczęściej poprzez podpowiedź ustną. Pomoc na sprawdzianach motywowana jest głównie normatywnie (przekonanie, że należy pomagać) i jest ona bezrefleksyjna lub instrumentalna (przekonanie o regule wzajemności). Rzadko zaś wynika z braku asertywności. Wskazywane motywy pomocy sugerują, że jest ona swoistą normą funkcjonującą w grupie rówieśniczej, na co wskazywać może również struktura emocji odczuwanych po udzieleniu pomocy, wśród których dominują obojętność oraz emocje pozytywne. Ponadto, donoszenie nauczycielowi na ściągającego kolegę, uczniowie spostrzegają w

kategoriach negatywnych i traktują jako brak solidarności. Ważniejsze staje się tu dobro grupowe i respektowanie nieformalnych norm życia klasowego, zasad współpracy i wzajemności, niż wartości związane z uczciwością i sprawiedliwością.

Wyniki wskazują zatem jednoznacznie, że oszustwa szkolne stanowią normę statystyczną. Świadczą o tym nie tylko wypowiedzi dotyczące częstości ściągania, ale również obojętność wobec niego, czy pojawiające się emocje pozytywne, przekonania o jego nieszkodliwości, czy negatywne oceny denuncjacji i denuncjatorów. Opinie i deklaracje oraz doświadczenia uczniów przedstawione w niniejszej pracy zdają się potwierdzać to, że ściąganie jest powszechną formą adaptacji do środowiska szkolnego, a jego przyczyną jest poczucie niekompetencji ucznia. Zgodnie ze swobodnymi wypowiedziami uczniów, ściąganie oceniane jest niejednoznacznie, bowiem niesie ze sobą zarówno korzyści, jak i zagrożenia.

W zakresie drugiej części badań wykryto ogólne zależności pomiędzy przyjętymi zmiennymi. W pierwszej kolejności analizowano zależności pomiędzy percepcją zachowań rodziców, nauczyciela i relacjami w klasie a ściąganiem. Percepcja zachowań rodziców oraz nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego, z kolei percepcja ich zachowań jako kontrolujących zwiększa tę skłonność. Powyższe relacje zgodne są z wynikami wcześniejszych badań Aleza S. Greene i Leonarda Sax'a (1992), z których wynika, że odczuwana presja ze strony rodziców i nauczycieli związana ze spełnianiem ich oczekiwań sprzyja oszustwom szkolnym. Potwierdzać to może również wyniki eksperymentów Kathleen D. Vohs i Jonathan W. Schoolera (2008), z których wynika, że determinizm i zaprzeczanie wolnej woli – co związane może być z poczuciem bycia kontrolowanym i zmniejszeniem odczuwania wewnątrzsterowności może wpływać na większą skłonność do oszukiwania. Stąd zachowania rodziców i nauczycieli percypowane jako dające autonomię i wsparcie, które stanowią podstawę rozwoju poczucia wewnątrzsterowności, stanowią tutaj bufor w stosunku do oszukiwania i ściągania.

Percepcja zachowań matki oraz nauczyciela jako kontrolujących zwiększa skłonność do ściągania pomocniczego, co można tłumaczyć w sposób podobny jak ich wpływ na zwiększenie skłonności do ściągania sprawczego. Mianowicie wiarą w determinizm i zaprzeczeniem wolnej woli oraz zmniejszeniem poczucia wewnątrzsterowności (por. eksperyment K. D. Vohs i J. W. Schoolera, 2008). Być może właśnie pomoc

innym stanowi czynnik umożliwiający „odzyskiwanie”, bądź przynajmniej chwilowe odczuwanie własnej sterowności. Ciekawym jest, przy takiej interpretacji, że w przypadku percepcji ojca jako kontrolującego, zależność taka nie istnieje. To autonomia i wsparcie ojca zwiększają skłonność do ściągania pomocniczego, co w kategoriach wcześniejszych wyników badań jest trudno interpretowalne. Generalnie taka percepcja ojca stanowi bufor w stosunku do oszukiwania i ściągania, jednak zwiększa skłonność do ściągania pomocniczego, co trudno zinterpretować. Wymagałoby to inaczej i szerzej zakrojonych badań.

Percepcja klasy jako współpracującej zwiększa skłonność do ściągania zarówno sprawczego, jak i pomocniczego oraz zmniejsza niechęć do pomocy, co może wynikać z poczucia dużej solidarności grupowej i wytworzenia klasowej adaptacji do wymogów życia szkolnego, podobnie jak ma to miejsce w instytucjach totalnych oraz wytworzenia się technik adaptacji akceptujących ściąganie jako oportunizm wobec systemu szkolnego i „władzy” nauczycieli. Z kolei percepcja klasy jako rywalizującej zwiększa niechęć do pomocy, co może wynikać stąd, że jednostki dbając o swoją pozycję wyznaczaną oceną szkolną, traktować mogą pozostałych uczniów jako potencjalne zagrożenie swej pozycji, a więc niechętnie będą do pomocy, która przy takiej interpretacji stanowić by mogła zwiększenie owego zagrożenia, co wynika z negatywnej współzależności pomiędzy jednostkami (por. rozdział 1.2.4). Niechęć do pomocy będzie stanowiła tu działanie ochronne wobec zajmowanej pozycji.

Przeanalizowano również zależności pomiędzy percepcją zachowań rodziców, nauczyciela i percepcją relacji w klasie a motywacją do nauki. Okazuje się, że autonomia i wsparcie tak ze strony rodziców, jak i nauczyciela zmniejszają poziom amotywacji do nauki, co może wynikać z możliwości wspólnej dyskusji nad różnorodnymi czynnościami podejmowanymi przez ucznia, dużej możliwości wyboru preferencji, zainteresowań przedmiotowych i uczenia się w zakresie konkretnych dziedzin i jego celu, który w wyniku demokratycznej postawy wychowawców będzie stanowić świadomy wybór dziecka, a podejmowane czynności będą bardziej sensowne i zrozumiałe, a więc motywowane tym bardziej im większą autonomią i wsparciem obdarzają ucznia wychowawcy. Odwrotnie działać będzie percepcja kontroli ze strony wychowawców, gdzie czynności są niezrozumiałe, mniej sensowne, a więc nie są motywowane świadomie (większa amotywacja) lub są motywowane zewnątrznie, ze względu na zewnątrznie odczuwany przymus, wynikający z kontroli (większa motywacja zewnątrz-

na). Autonomia i wsparcie wychowawców zwiększać będą zatem te rodzaje motywacji, które bliższe są wewnętrznej regulacji zachowania: od uwewnętrznienia kontroli (motywacja introjektowana), identyfikacji z czynnością (motywacja oparta na identyfikacji), po motywację wewnętrzną. Kontrola z kolei zwiększa te typy motywacji, które bliższe są regulacji zewnętrznej. Okazuje się jednak, że autonomia i wsparcie nauczyciela nie wpływają na motywację zewnętrzną, zaś kontrola matki i nauczyciela, ale nie ojca, zmniejszają motywację introjektowaną i wewnętrzną. Bardzo możliwe, że nadmierna kontrola nie sprzyja kształtowaniu się tych typów motywacji u dziecka. Brak znaczenia kontroli ojca jest tu wyjaśnialny poprzez zmienne kulturowe – może być ona traktowana jako coś oczywistego i normalizowana, co może ją pozbawiać walorów czynnika znaczącego.

Percepcja klasy jako współpracującej i wspierającej zmniejsza poziom amotywności do nauki i jednocześnie zwiększa pozostałe rodzaje motywacji. Może to wynikać stąd, iż współpraca i wsparcie buduje atmosferę wspólnoty i dyskusji, w której uruchamiają się procesy bardziej świadomych wyborów i działań, czyli czynności motywowanych, zarówno zewnątrznie (co może być związane z relacjami interpersonalnymi), jak i w stopniu coraz bardziej uwewnętrznionym – z samozadowoleniem i samokaraniem (motywacja introjektowana), poczuciem przynależności do grupy i identyfikacją celowości uczenia się (motywacja oparta na identyfikacji), aż po motywację wewnętrzną, co związane jest z brakiem społecznej współzależności lub współzależnością pozytywną (por. rozdział 1.2.4).

Z kolei percepcja klasy jako rywalizującej zwiększa poziom motywacji introjektowanej, a więc poczucie wewnętrznego przymusu do nauki. Wewnętrzny przymus do nauki w postaci poczucia winy lub samozadowolenia może być wynikiem dążenia jednostek do uzyskania najlepszego wyniku, oceny, czyli negatywnej współzależności pomiędzy jednostkami w grupie klasowej. Może to utrudniać procesy identyfikacji i dalszego uwewnętrzniania motywacji.

W dalszej kolejności przeanalizowano zależności pomiędzy motywacją do nauki a skłonnością do ściągania. Stwierdzono, że czynniki motywacyjne związane z amotywnością do nauki (nieświadomością jej celów) oraz znajdujące się na biegunie regulacji zewnętrznej – motywacja zewnętrzna, wynikająca z zewnętrznych kar i nagród zwiększają skłonność do ściągania sprawczego. Wynika stąd, że skłonność do ściągania bę-

dzie tym większa, im bardziej jednostka nie jest świadoma celowości swych działań oraz im bardziej jest motywowana unikaniem zewnętrznej kary, bądź chęcią otrzymania zewnętrznej nagrody. Ponadto, czynniki te zwiększają również skłonność do ściągania pomocniczego.

Z kolei w wyniku procesu uwewnętrzniania motywacji do nauki zmniejsza się skłonność do ściągania sprawczego. Stąd wewnętrzne sankcje oraz wewnętrzne nagrody (motywacja introjektowana), nastawienie na realizację przyszłych celów, co związane jest z motywacją opartą na identyfikacji oraz motywacja związana z satysfakcją – motywacja wewnętrzna – zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego.

Motywacja introjektowana, oparta na identyfikacji oraz wewnętrzna zwiększają niechęć do pomocy w ściąganiu. Ze względu na zależności pomiędzy czynnikami motywacyjnymi a ściąganiem można zatem wyodrębnić dwie grupy zależności:

1. Amotywacja i motywacja zewnętrzna, które zwiększają skłonność do ściągania nastawionego tak na zawyżenie własnej oceny, jak i na pomoc rówieśnikowi w zawyżeniu jego oceny.
2. Motywacja introjektowana, oparta na identyfikacji oraz wewnętrzna, które zmniejszają skłonność do ściągania nastawionego na zawyżenie własnej oceny oraz zwiększają niechęć do pomocy w zawyżeniu oceny rówieśnika.

Percepcja zachowań rodziców i nauczyciela oraz percepcja relacji w klasie pozostaje w istotnych związkach z motywacją do nauki, a ta ze skłonnością do ściągania. Można zatem mówić, że percepcja zachowań otoczenia wpływa na skłonność do ściągania poprzez motywację do nauki. Oznacza to, że ta ostatnia pełni rolę mediacyjną.

Zachowania matki spostrzegane jako dające autonomię i wsparcie umiarkowanie zmniejszają amotywację do nauki, zaś zachowania kontrolujące zwiększają ją. Odpowiadający tym relacjom wpływ na amotywację ma percepcja zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie oraz jako kontrolujących. Autonomia i wsparcie matki oraz ojca będą zmniejszały amotywację, ze względu na to, iż demokratyczna postawa rodziców daje możliwość wyboru zainteresowań przedmiotowych, czynność uczenia się konkretnego przedmiotu i jej cel będzie stanowić wybór dziecka w oparciu o indywidualne preferencje, jedynie wspierane przez opiekunów. Podejmowane przez dziecko czynności będą dla niego tym bardziej sensowne i zrozumiałe, a zatem tym bardziej

wewnętrznie motywowane, im większą autonomią i wsparciem obdarzają go rodzice. Z kolei kontrola ze strony matki, a także ojca, może zwiększać amotywację ponieważ zachowania takie przymuszają do wykonywania czynności, której sensu lub celu dziecko nie zna lub nie rozumie. Ponadto im wyższa jest amotywacja tym silniejsza skłonność do ściągania sprawczego. Brak zrozumienia sensu podejmowanych czynności, brak intencji działania, zwiększa skłonność do oszukiwania. Można zatem mówić, że amotywacja odgrywa pośredniczącą rolę pomiędzy percepcją zachowań rodziców a ściąganiem sprawczym.

W przypadku wpływu percepcji zachowań matki na skłonność do ściągania działają dwa mechanizmy: wpływu pośredniego i bezpośredniego, natomiast w przypadku wpływu percepcji zachowań ojca działa jeden mechanizm – wpływu pośredniego. Oznacza to, że po pierwsze percepcja matki jako dającej autonomię i wsparcie zmniejsza bezpośrednio skłonność do ściągania sprawczego. Po drugie, percepcja matki jako kontrolującej bezpośrednio zwiększa skłonność do ściągania sprawczego. Mechanizm wpływu pośredniego polega na tym, że autonomia i wsparcie matki zmniejsza amotywację, zaś kontrola matki zwiększa ją. Z kolei amotywacja zwiększa skłonność do ściągania sprawczego. Podobnie działa pośredni mechanizm wpływu percepcji zachowań ojca. Autonomia i wsparcie ojca zmniejsza amotywację, a kontrola zwiększa ją. Amotywacja następnie zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.

Podobne relacje występują w zakresie motywacji zewnętrznej, gdzie autonomia i wsparcie matki oraz ojca zmniejszają ten rodzaj motywacji, z kolei kontrola matki, a także kontrola ze strony ojca silnie zwiększają jej poziom. Zachowania kontrolujące opiekunów związane są ze stosowaniem zewnętrznych wzmocnień i wywieraniem presji, w przeciwieństwie do zachowań dających autonomię i wsparcie, mogą zatem stanowić zagrożenie dla poczucia bezpieczeństwa jednostki. Mogą one oddziaływać zatem na zwiększenie motywacji zewnętrznej poprzez wytwarzanie lęku. Motywacja zewnętrzna umiarkowanie wpływa na zwiększenie skłonności do ściągania sprawczego, które może być spowodowane lękiem przed konfrontacją z rodzicami i chęcią jej uniknięcia, a także obawą przed utratą aprobaty, czy lękiem przed innymi zewnętrznymi bodźcami. Percepcja zachowań rodziców poprzez regulację motywacji zewnętrznej wpływa zatem na skłonność do ściągania sprawczego.

Ponownie, w przypadku percepcji zachowań matki mamy do czynienia z dwoma rodzajami wpływu – pośrednim i bezpośrednim – na skłonność do ściągania sprawczego. Z kolei w przypadku percepcji zachowań ojca wyłącznie z wpływem pośrednim w przypadku kontroli. Zaś percepcja zachowań ojca jako dającego autonomię i wsparcie wpływa na tę skłonność dwutorowo.

Zarówno percepcja ojca, jak i matki jako dających autonomię i wsparcie zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego, jednocześnie zmniejszając motywację zewnętrzną, która zwiększa tę skłonność. Percepcja kontroli ze strony matki działa odwrotnie – zwiększa skłonność do ściągania sprawczego oraz motywację zewnętrzną, która dalej zwiększa skłonność do ściągania sprawczego. Percepcja kontroli ze strony ojca działa natomiast w sposób jednorodny – zwiększa poziom motywacji zewnętrznej, która dalej zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.

Należy zauważyć, że mediacje w przypadku motywacji zewnętrznej we wszystkich przypadkach są tutaj częściowe. Wyjątek stanowi tu mediacja motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją kontroli ze strony ojca a ściąganiem sprawczym, która jest mediacją całkowitą, przy jednoczesnym najsilniejszym oddziaływaniu kontroli ze strony tego opiekuna na motywację zewnętrzną. Jednocześnie w przypadku mediacyjnej roli amotywacji, tylko w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca a ściąganiem sprawczym odgrywała ona rolę mediatora całkowitego, dla percepcji zachowań matki stanowi ona mediator częściowy. Percepcja kontroli ojca silniej oddziałuje na lękową motywację zewnętrzną niż percepcja matki. Jednocześnie należy zauważyć, że autonomia i wsparcie ze strony ojca silniej niż autonomia i wsparcie matki zmniejsza poziom amotywacji. Takie wyniki mogą świadczyć o większej roli normatywnej ojca niż matki, co może być związane ze stereotypową rolą męską.

W przypadku percepcji zachowań matki jako kontrolujących słabo zmniejsza się poziom motywacji introjektowanej. Zgodnie z założeniami *Self-Determination Theory*, zachowania kontrolujące nie sprzyjają przekształcaniu się regulacji zewnętrznej w wewnętrzną, ze względu na brak realizacji jednej z trzech podstawowych ludzkich potrzeb – potrzeby autonomii, której zaspokojenie niezbędne jest do wykształcenia regulacji wewnętrznej. W przypadku percepcji kontroli ze strony matki mniejsza będzie zatem wewnętrzna akceptowalność podejmowanych zachowań, a co się z tym wiąże wewnętrzne wzmocnienia również słabiej odczuwane. Jednocześnie należy zauważyć, że

motywacja introjektowana nie mediuje związku pomiędzy kontrolą ojca a ściąganiem sprawczym ze względu na brak związku pomiędzy kontrolą ze strony ojca a tym typem motywacji. Bardziej istotne z punktu widzenia blokowania rozwoju motywacji wydaje się tu być zatem zachowanie kontrolujące matki niż ojca. Percepcja kontroli ze strony matki działa tu dwutorowo na skłonność do ściągania sprawczego. Po pierwsze bezpośrednio zwiększa tę skłonność. Po drugie pośrednio – zmniejsza poziom motywacji introjektowanej, która dalej zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego. Możliwe, że znaczenie ma tu stereotypowe normalizowanie zachowań kontrolujących ojca, które tym samym „tracą swe znaczenie”, zaś kontrola matki jako „mniej oczekiwana i nie-normalizowana kulturowo”, to znaczenie zachowuje.

W przypadku percepcji zachowań matki, a także zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie, umiarkowanie zwiększa się poziom motywacji introjektowanej, co może potwierdzać, że większa wolność wyboru, autonomia zbliża człowieka do wewnętrznych form regulacji. Podejmowane zachowania będą tu coraz bardziej wewnętrznie akceptowane, co może zwiększać odczuwane wewnętrznie wzmocnienia - poczucie winy czy samozadowolenie. W związku z tym, ten rodzaj motywacji wpływa na umiarkowane zmniejszenie skłonności do ściągania sprawczego, ze względu na unikanie wewnętrznych sankcji i zwiększanie poczucia samozadowolenia. Istotny jest również fakt, że w przypadku percepcji autonomii i wsparcia ze strony ojca, motywacja introjektowana pełni rolę całkowitego mediatora (wpływ pośredni polegający na tym, że autonomia i wsparcie ojca zwiększa poziom motywacji introjektowanej, która dalej zmniejsza skłonność do ściągania), a w przypadku percepcji matki jako dającej autonomię pełni funkcję mediatora częściowego (wpływ pośredni działający analogicznie do percepcji zachowań ojca i bezpośredni – autonomia i wsparcie matki bezpośrednio zmniejsza skłonność do ściągania), choć siła związku jest podobna. W związku z tym, być może to autonomia i wsparcie ojca odgrywa ważniejszą rolę w fazie przejściowej pomiędzy przejściem od regulacji zewnętrznej do bardziej wewnętrznych jej form.

Motywacja oparta na identyfikacji stanowi mediator relacji pomiędzy percepcją zachowań rodziców a ściąganiem sprawczym tylko w przypadku percepcji ich zachowań jako dających autonomię i wsparcie (nie w przypadku kontroli). Autonomia i wsparcie rodziców zwiększają ten rodzaj motywacji, który z kolei umiarkowanie silnie obniża skłonność do ściągania sprawczego. Ponadto w przypadku percepcji autonomii i wsparcia ze strony matki (nie ojca) mamy do czynienia z mechanizmem bezpośredniego

wpływu (mediacja częściowa) – autonomia i wsparcie matki zmniejsza poziom ściągnięcia sprawczego. Brak mediacji w przypadku percepcji kontroli ze strony tak matki, jak i ojca może wynikać stąd, iż zachowania kontrolujące nie pozwalają na wykształcenie się własnej, w pełni dojrzałej tożsamości, za czym „idzie” brak możliwości wykształcenia się pełnej identyfikacji z podejmowanymi czynnościami. Odwrotnie, dawane przez matkę oraz ojca autonomia i wsparcie są podstawą kształtowania się tożsamości adolescenta i dokonywania indywidualnych wyborów, co sprzyja identyfikacji z podejmowanymi czynnościami i jednocześnie zmniejsza skłonność do ściągnięcia sprawczego.

Należy również zauważyć, że motywacja oparta na identyfikacji ponownie odgrywa rolę całkowitego mediatora w relacji pomiędzy percepcją autonomii i wsparcia ze strony ojca a ściągnięciem sprawczym. Natomiast w przypadku relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako wspierających i dających poczucie autonomii a ściągnięciem sprawczym ten rodzaj motywacji odgrywa rolę mediatora częściowego.

Motywacja wewnętrzna stanowi mediator pomiędzy percepcją zachowań matki i ojca a ściągnięciem. W przypadku spostrzegania tych zachowań jako dających autonomię i wsparcie słabo zwiększa się poziom motywacji wewnętrznej, który z kolei wpływa umiarkowanie silnie na obniżenie poziomu skłonności do ściągnięcia sprawczego. Dodatkowo w przypadku percepcji autonomii i wsparcia rodziców działa drugi mechanizm – wpływu bezpośredniego, co oznacza, że bezpośrednio zmniejsza ona skłonność do ściągnięcia sprawczego. W przypadku percepcji kontroli ze strony matki słabo zmniejsza się poziom motywacji wewnętrznej, która z kolei silnie obniża skłonność do ściągnięcia sprawczego (zależność taka nie istnieje w przypadku percepcji zachowań ojca jako kontrolującego). Jednocześnie kontrola matki bezpośrednio zwiększa skłonność do ściągnięcia sprawczego. Wynik taki zgodny jest z założeniami teorii Edwarda Deci’ego i Richarda M. Ryana. Percypowane autonomia i wsparcie matki, w przeciwieństwie do kontroli, sprzyja realizacji podstawowych potrzeb człowieka – samookreślenia i samoregulacji własnych celów, czynności i dokonań, rozwoju bezpiecznych i satysfakcjonujących związków z innymi ludźmi oraz kompetencji. Te zaś sprzyjają rozwojowi indywidualnemu, rozwojowi zainteresowań, identyfikacji z podejmowanymi czynnościami, ich akceptacją i zadowoleniu płynącemu z ich wykonywania, co jednocześnie zmniejsza skłonność do ściągnięcia sprawczego. Dodatkowo należy zauważyć, że motywacja wewnętrzna jako jedyny typ motywacji stanowi we wszystkich konfiguracjach mediator częściowy, nigdy całkowity. Może to świadczyć o tym, że na tym poziomie rozwoju

motywacji zachowanie człowieka stanowi wynik indywidualnego wyboru, ale jednocześnie ważny jest wpływ percepcji otoczenia. Wskazuje to jednocześnie działanie ważnej dla adolescentów zmiennej rozwojowej jaką jest łączne „znaczenie” potrzeby niezależności i wsparcia.

Ujmując problematykę motywacji w kategoriach rozwojowych i opierając się na założeniu rozwoju motywacji od amotywacji, poprzez motywację zewnętrzną aż do wykształcenia się motywacji wewnętrznej wraz z rozwojem człowieka można przypuszczać, iż we wczesnych fazach istotne będą elementy kontroli rodziców. Jednak aby procesy motywacyjne przebiegały prawidłowo istotne stają się zmiany zachowań rodziców w kierunku autonomii i wsparcia. Istotne zatem jest, by wraz z wiekiem uczniów i kolejnymi stopniami edukacji możliwe było przekształcanie kontroli, która sprzyja amotywacji i motywacji zewnętrznej w zachowania świadczące o dawaniu wsparcia i autonomii, co zmniejszać będzie amotywację oraz wpływać na procesy internalizacyjne i identyfikacyjne, aż do pełnej integracji osobowości i wykształcenia motywacji opartej na identyfikacji oraz motywacji wewnętrznej. Przedstawione w tej pracy wyniki badań nie dają jednak podstaw do wyciągania pewnych wniosków na ten temat (ze względu na brak sprawdzenia związków motywacji z wiekiem – badania przeprowadzono w grupie o podobnym wieku i na tym samym szczeblu edukacji szkolnej), ale wskazują, iż takie zależności mogą występować. W celu weryfikacji przedstawionych sugestii rozwojowych niezbędne byłoby przeprowadzenie badań longitudinalnych lub porównawczych w różnych grupach uczniów zróżnicowanych pod względem wieku i szczebli edukacji szkolnej.

Istotne staje się zaznaczenie, że percepcja zachowań rodziców wpływa na skłonność do ściągania nie tylko poprzez czynniki motywacyjne, ale również bezpośrednio (mediacje częściowe). Choć w przypadku zachowań ojca wpływ bezpośredni ogranicza się do konfiguracji autonomii i wsparcia z jego strony, motywacji zewnętrznej oraz wewnętrznej.

Motywacja zewnętrzna oraz amotywacja do nauki stanowią całkowite mediatory w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela a ściąganiem pomocniczym, ale tylko w przypadku percepcji zachowań nauczyciela jako kontrolujących. Kontrola nauczyciela umiarkowanie silnie wpływa na wzrost zarówno zewnętrznej motywacji, jak i amotywacji do nauki. Percepcja zachowań nauczyciela jako kontrolujących, czyli od-

biejących poczucie autonomii i możliwości wyboru wykonywanych czynności we wspólnej dyskusji poprzez podejmowanie przez niego decyzji, które odbierane są przez ucznia jako niepodważalne i jedynie słuszne, wymagające całkowitego posłuszeństwa i podporządkowania oraz jako odbierających poczucie wsparcia zwiększają amotywację, to znaczy zmniejszają poczucie sensowności i celowości własnych działań. Podobnie percypowane zachowania nauczyciela zwiększają motywację lękową uczniów, która związana jest ze wzrostem zewnętrznej motywacji do nauki, to znaczy uczeń wykonuje określone czynności ze względu na pojawiający się lęk i chęć uniknięcia negatywnych bodźców oraz sytuacji lękotwórczych. Zarówno amotywacja, jak i motywacja zewnętrzna zwiększają skłonność do ściągania pomocniczego. Amotywacja jako niskie poczucie sensowności i celowości jakiegoś działania może pośrednio wpływać na chęć pomocy innym. W tym przypadku to nie sama nauka, czy zdobywanie wiedzy i umiejętności, ale pomoc innym staje się sensem i celem aktywności jednostki. Z kolei motywacja zewnętrzna ucznia może zwiększać skłonność do pomocy innym uczniom ze względu na umiejętność wczucia się w ich sytuację, głównie odczuwany u uczniów o wysokim poziomie zewnętrznej motywacji lęk, co może sprzyjać chęci odbarczenia innych, a więc chęci pomocy im. Ponadto zarówno amotywacja, jak i motywacja zewnętrzna mogą zwiększać skłonność do ściągania pomocniczego ze względu na możliwość „odzyskiwania” lub chwilowego odczuwania wewnątrzsterowności, która zmniejszana jest determinizmem i kontrolą nauczyciela (por. K. D. Vohs, J.W. Schooler, 2008). Taka interpretacja jest uzasadniona ze względu na całkowitą rolę mediacyjną amotywacji i motywacji zewnętrznej, a więc brak bezpośredniego wpływu kontroli nauczyciela na skłonność do ściągania pomocniczego.

W przypadku ściągania sprawczego motywacja pełni funkcje mediatora częściowego. Amotywacja do nauki jest umiarkowanie silnie zmniejszana przez percepcję nauczyciela jako dającego autonomię i wsparcie, zwiększana zaś przez percepcję nauczyciela jako kontrolującego. Jest to zgodne z kierunkami zależności pomiędzy percepcją zachowań rodziców a amotywacją i może być interpretowane w podobny sposób. Autonomia i wsparcie nauczyciela zmniejszają amotywację do nauki, dając możliwość wyboru czynności uczenia się konkretnego przedmiotu, co sprawia, że aktywność staje się bardziej sensowna i zrozumiała, a zatem motywowana. Z kolei kontrola nauczyciela powoduje amotywację, poczucie bezsensowności, co może wiązać się z brakiem chęci do nauki. Dalej, w obu przypadkach amotywacja do nauki, czyli brak poczucia sensu

działania silnie zwiększa skłonność do ściągania sprawczego. Amotywacja odgrywa zatem pośrednią rolę w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela a ściąganiem sprawczym. Jednocześnie działa drugi mechanizm – wpływ bezpośredni – autonomia i wsparcie nauczyciela zmniejsza, a kontrola zwiększa skłonność do ściągania sprawczego.

Motywacja zewnętrzna do nauki stanowi częściowy mediator tylko w przypadku percepcji kontroli ze strony nauczyciela, która to kontrola umiarkowanie zwiększa poziom tej motywacji, a ta z kolei umiarkowanie silnie zwiększa poziom ściągania sprawczego. Dodatkowo działa tu drugi mechanizm – bezpośredni wpływ percepcji kontroli nauczyciela na zwiększenie skłonności do ściągania sprawczego. W przypadku percepcji zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie mediacja taka nie zachodzi, w przeciwieństwie do percepcji zachowań rodziców jako dających autonomię i wsparcie. Podobnie jak w przypadku kontroli rodziców, percepcja kontroli ze strony nauczyciela może zwiększać lękową motywację, która jest związana z zewnętrznymi bodźcami powodującymi podejmowanie działania lub jego unikanie ze względu na chęć uniknięcia przykrych bodźców lub sytuacji, co może zwiększać skłonność do ściągania sprawczego. Mediacja ta wskazuje, że lęk przed otrzymaniem negatywnej lub słabej oceny ze sprawdzianu wzmacniany jest przez kontrolę nauczyciela, zaś niwelowany poprzez ściąganie.

Autonomia i wsparcie nauczyciela umiarkowanie silnie zwiększają poziom motywacji introjektowanej, kontrola nauczyciela zaś słabo go zmniejsza. Kierunek relacji jest tu przystający do relacji pomiędzy percepcją zachowań rodziców a motywacją introjektowaną, co potwierdza wcześniejszy wniosek, iż zachowania kontrolujące, w tym przypadku zachowania nauczyciela, blokować będą proces uwewnętrzniania się procesów motywacyjnych i bliższe będą regulacji zewnętrznej. Z kolei zachowania nauczyciela percypowane jako dające autonomię i wsparcie będą sprzyjały uwewnętrznianiu się procesów motywacyjnych, silniejszemu odczuwaniu wzmocnień wewnętrznych, czyli regulacji introjektowanej. Jednocześnie sprzyjać one będą przekształcaniu się motywacji od procesów zewnętrznych do motywacji wewnętrznej. Zarówno dla percepcji zachowań nauczyciela jako kontrolujących, jak i dających autonomię i wsparcie, motywacja introjektowana pełni rolę pośredniczącą dla ich wpływu na skłonność do ściągania sprawczego. W obu mediacjach motywacja introjektowana umiarkowanie silnie zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego. Można zatem powiedzieć, że kontrola

nauczyciela zmniejszając poziom motywacji introjektowanej zwiększa również skłonność do ściągania sprawczego. Z kolei percepcja jego zachowań jako dających autonomię i wsparcie, zwiększając poziom tego rodzaju motywacji zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego. Dodatkowo działa tu też mechanizm wpływu bezpośredniego – autonomia i wsparcie nauczyciela zmniejszają a kontrola zwiększa skłonność do ściągania sprawczego. Kierunki zależności mediacyjnych są tu podobne jak w przypadku związków mediacyjnych pomiędzy percepcją zachowań rodziców a skłonnością do ściągania sprawczego. Jednak ujmując problem całościowo, włączając tu percepcję zachowań rodziców i nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie, najważniejszą postacią dla tego typu motywacji wydaje się być ojciec, gdyż tylko tu występuje mediacja całkowita. Pozostałe mediacje stanowią mediacje częściowe.

Motywacja oparta na identyfikacji stanowi częściowy mediator relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela (ale podobnie jak w przypadku percepcji zachowań rodziców, tylko w przypadku autonomii i wsparcia) a ściąganiem sprawczym. Percepcyjna autonomia i wsparcie dawane przez nauczyciela umiarkowanie silnie zwiększają poziom motywacji opartej na identyfikacji, która umiarkowanie silnie zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego. Dodatkowo istnieje tu mechanizm wpływu bezpośredniego – autonomia i wsparcie nauczyciela zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego. Mediacja nie zachodzi w przypadku percepcji nauczyciela jako kontrolującego. Potwierdza to założenia teoretyczne *Self Determination Theory*, zakładające, że niezbędnym warunkiem do wykształcania się procesów regulacyjnych, bliższych motywacji wewnętrznej, jest realizacja potrzeby autonomii. Umożliwiają to zachowania nauczyciela wspierającego, włączającego ucznia w równą dyskusję, uwzględniające jego indywidualne potrzeby i zmniejszające w ten sposób motywację lękową ucznia. Autonomia i wsparcie nauczyciela zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego zarówno bezpośrednio, jak i poprzez zwiększenie motywacji opartej na identyfikacji.

Motywacja wewnętrzna jest częściowym mediatorem w relacji pomiędzy percepcją nauczyciela zarówno jako kontrolującego, jak i dającego autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym. W pierwszym przypadku motywacja wewnętrzna słabo się zmniejsza, w drugim umiarkowanie wzrasta. W obu mediacjach motywacja wewnętrzna umiarkowanie silnie zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego. Ponadto istnieje drugi mechanizm – wpływu bezpośredniego – autonomia i wsparcie nauczyciela

zmniejsza a kontrola zwiększa skłonność do ściągnięcia sprawczego. Potwierdza to zarówno teoretyczne podejście Deciego i Ryana, jak i wcześniej opisane zależności.

Z analizy powyższych zależności mediacyjnych wynika, że percepcja zachowań rodziców a także nauczyciela jako kontrolujących bliższa jest amotywacji oraz typom motywacji opartych na regulacji zewnętrznej. Te z kolei zwiększają skłonność do oszukiwania. Natomiast percepcja opiekunów jako dających autonomię i wsparcie bliższa jest tym typom motywacji, które oparte są na regulacji wewnętrznej, te z kolei zmniejszają skłonność do ściągnięcia sprawczego. Jest to zgodne z wynikami badań Augustusa E. Jordana (2001), Wendy Grolnick (i wsp., 1991) oraz Roberta Valleranda (i wsp. 1997), a także można to odnieść do wniosków z badań Johna Nezleka i Louise Sheinman (1981 za: Łukaszewski, Doliński, 2006) sugerujących, że autonomia i wsparcie opiekunów wyzwala poczucie wewnętrznej kontroli i sprzyja formowaniu się motywacji wewnętrznej. Z kolei ich percepcja jako kontrolujących działa odwrotnie, podobnie do determinizmu i zaprzeczania wolnej woli, co zostało przedstawione w eksperymentach Kathleen D. Vohs i Jonathana W. Schoolera (2008) i zgodne jest założeniami teorii reaktancji Brehma (Aronson, Wilson, Akert, 1997). Potwierdza się tu teza, że poczucie bycia kontrolowanym budzi wewnętrzny sprzeciw i wywołuje reakcje odwrotne do zamierzonych.

Jednoznacznie można powiedzieć, że opiekunowie dający poczucie autonomii i wsparcia – zgodnie z demokratycznym stylem wychowania opartym na współdziałaniu i współuczestnictwie w podejmowaniu decyzji, dzięki czemu dziecko nie tylko uczy się liczyć z interesami innych, ale również poprzez przekonanie, że jego interesy i zdanie są uwzględniane, kształtuje poczucie wewnętrznej kontroli – bardziej sprzyjają kształtowaniu się dojrzałych postaw życiowych, opartych na wewnętrznej regulacji oraz stanowiących czynnik zabezpieczający w odniesieniu do ściągnięcia sprawczego. Ponadto zauważyć należy, że w przypadku wszystkich opiekunów motywacja stanowiła mediator pomiędzy percepcją ich zachowań a ściągnięciem sprawczym. Nie stanowiła go w odniesieniu do niechęci do pomocy. Jednocześnie tylko w przypadku zachowań nauczyciela jako kontrolujących czynniki motywacyjne (amotywacja i motywacja wewnętrzna) mediuje ich związek ze ściągnięciem pomocniczym.

W zakresie percepcji relacji w klasie motywacja (introjektowana, oparta na identyfikacji i wewnętrzna) mediuje związki ze ściągnięciem sprawczym całkowicie w

przypadku percepcji klasy jako współpracującej. Mediacja nie zachodzi w przypadku percepcji klasy jako rywalizującej.

Współpraca w klasie wpływa umiarkowanie silnie na zwiększenie poziomu motywacji introjektowanej, co oznacza, że wzajemna pomoc i wsparcie w klasie sprzyjają uwewnętrznianiu się motywacji. Generalnie percepcja klasy jako współpracującej i wspierającej się może sprzyjać rozwojowi wewnętrznych form motywacji poprzez budowanie wspólnoty i umożliwienie dyskusji, co sprzyja większej świadomości wyborów i podejmowanych działań. W zakresie takiej percepcji klasy działa współzależność pozytywna, czyli taka, w której osiągnięcie celów jednej osoby, bądź grupy osób, uzależnione jest od osiągnięcia celów przez inne osoby, przez co zwiększa się możliwość uzyskiwania pomocy i udzielania jej innym. W zakresie współpracy i wsparcia możliwy jest również brak współzależności, czyli niezależność osiągania celów przez poszczególne osoby. Zarówno współzależność pozytywna, jak i brak współzależności sprzyjać może wspomaganie osiągnięć innych osób, w oparciu o zasadę wzajemności. Uczniowie mogą inicjować aktywność mającą na celu pomoc, udostępnienie materiałów, wytłumaczenie przedmiotu, ze względu na możliwość uzyskania pomocy lub materiałów w zakresie innych przedmiotów, co wpływać może na jego lepsze opanowanie i zrozumienie jego sensu. Aktywność i podejmowana przy tym dyskusja oraz budowanie wspólnoty klasowej sprzyja procesom internalizacji motywacji i budowaniu introjektów. Sprzyja zatem wzmocnieniom wewnętrznym – samonagradzanie i samokaranie, a te z kolei zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego.

Podobnie, współpraca i wsparcie w klasie oddziałuje na zwiększanie poziomu motywacji opartej na identyfikacji. Współpraca i wsparcie może sprzyjać poczuciu autonomii, możliwości wspomaganie innych i bycia wspomaganym w różnych dziedzinach, a więc poczuciu przynależności do grupy i identyfikacji z nią. Wspomaganie i bycie wspomaganym umożliwia rozwój zainteresowań, wybór preferencji przedmiotowych, z którymi uczniowie często wiążą swą przyszłość, a poprzez to oodziaływać może na wzrost szacunku wobec określonego zachowania oraz jego akceptacji. Poprzez zwiększenie motywacji opartej na identyfikacji, współpraca i wsparcie w klasie zmniejszą skłonność do ściągania sprawczego.

Współpraca i wsparcie w klasie zwiększa również poziom wewnętrznej motywacji do nauki. Zwiększając poczucie autonomii i wsparcia w klasie umożliwia w ogóle

rozwój motywacji wewnętrznej, a więc wybór takich czynności, które wykonywane są dla przyjemności i poczucia satysfakcji wynikającego z samej aktywności, bez nacisku, z pełnym poczuciem własnej woli i bez konieczności uzyskania nagród czy ferowania ograniczeń. Taka motywacja działania zmniejsza skłonność do ściągania sprawczego.

Zatem w przypadku percepcji klasy jako dającej autonomię i wsparcie, poprzez oddziaływanie na motywację introjektowaną, opartą na identyfikacji oraz wewnętrzną następuje umiarkowanie silne zmniejszenie skłonności do ściągania sprawczego. Motywacja zewnętrzna i amotywacja nie odgrywają tu roli mediującej.

Wzorzec oddziaływania współpracy i wsparcia w klasie, a więc relacji klasowych opartych na braku współzależności, niezależności osiągnięcia celów przez poszczególne jednostki oraz współzależności pozytywnej, działa podobnie jak autonomia i wsparcie percypowane w zachowaniach opiekunów. Profil motywacyjny ucznia percypującego klasę jako współpracującą i wspierającą bardziej zbliżony jest do profilu motywacyjnego opartego na regulacji wewnętrznej, co stanowi o obniżeniu skłonności do ściągania sprawczego. Takie wnioski spójne stają się z wynikami badań Sama Gluckberga (za: Pink, 2009). W badaniach tych osoby, którym nie wytwarzano klimatu rywalizacji osiągały lepsze wyniki w zadaniu poznawczym. Ponadto, współpraca i wsparcie w klasie stanowią czynnik ochronny przed ściąganiem poprzez jej powiązanie z wewnętrznym rodzajem regulacji – motywacją wewnętrzną, a to pośrednio odpowiada również wynikom badań Jennifer A. Lyke i Allison J. Kelaher Young (2006).

Kończąc omawianie mediacyjnej roli motywacji w relacjach pomiędzy percepcją otoczenia a ściąganiem należy podkreślić przede wszystkim te konfiguracje zmiennych, w których zachodzi mediacja całkowita, a więc wpływ percepcji otoczenia na ściąganie ma charakter wyłącznie pośredni wyznaczany czynnikami motywacyjnymi. Ogranicza to rolę czynników motywacyjnych jako mediatorów do percepcji zachowań ojca oraz percepcji relacji w klasie. Po pierwsze, autonomia i wsparcie ojca zmniejsza poziom amotywacji, która z kolei zwiększa skłonność do ściągania sprawczego. Po drugie autonomia i wsparcie ojca zwiększa poziom motywacji introjektowanej oraz opartej na identyfikacji, a te zmniejszają skłonność do ściągania sprawczego. Po trzecie, kontrola ojca zwiększa amotywację oraz motywację zewnętrzną, a te zwiększają skłonność do ściągania sprawczego. Po czwarte, współpraca i wsparcie w klasie zwiększają poziom motywacji introjektowanej, opartej na identyfikacji oraz wewnętrznej, które z ko-

lei zmniejszają skłonność do ściągania. Pozostałe zależności to mediacje częściowe, a więc sytuacje, w których percepcja otoczenia wpływa na skłonność do ściągania dwutorowo – pośrednio, poprzez czynniki motywacyjne oraz bezpośrednio. Wykryte w niniejszych badaniach zależności mediacyjne pozwalają na ograniczenie oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych do oddziaływań na otoczenie, bowiem zmieniając je oddziałuje się nie tylko na skłonność do ściągania, ale również na czynniki motywacyjne, które powiązane są z tą skłonnością. W tym względzie istotnym stałoby się przejście od kontroli rodziców i nauczyciela do autonomii i wspierania przez nich swoich wychowanków oraz od relacji opartych na rywalizacji do współpracy i wsparcia w klasie.

Z trzeciej części badań wynika, że skłonność do ściągania jest mniejsza, gdy większe jest ryzyko przyłapania przez nauczyciela, większa skłonność do przestrzegania norm oraz niska skłonność do ich łamania, a także w sytuacji braku występowania czynników neutralizujących normy. Wyniki wskazują, że nie ma tu znaczenia to, czy ściąganie podyktowane jest chęcią pomocy rówieśnikowi, czy też zawyżeniem własnej oceny (cel ściągania).

Wyniki świadczące o tym, że podejmowanie próby ściągania w sytuacji mniejszego ryzyka bycia przyłapanym przez nauczyciela potwierdzają sytuacyjne podejście do problematyki ryzyka i ryzykowania, w którym uwzględnia się decyzyjność ludzką w oparciu rachunek prawdopodobieństwa – o kalkulację zysków i strat. Wyniki są tu zgodne z podejściem racjonalnym: im większe prawdopodobieństwo poniesienia straty, tym mniejsza jest skłonność podejmowania zachowania, które może człowieka na tę stratę narazić. Jednocześnie podejście sytuacyjne potwierdzone zostało czynnikami sytuacyjnymi, a więc obserwacją zachowań osób z otoczenia, które znajdując się w określonej sytuacji ściągają, bądź nie. W sytuacji, w której uczeń obserwuje zachowanie innych jako łamiące normę „nie oszukuj” (ściąganie), bardziej skłonny jest także i on do podjęcia takiego zachowania. Obserwacja nieetycznych zachowań innych osób działa zatem jak czynnik neutralizujący normy (por. Siemieszko, 1993). Istnieje tu zatem możliwość pozostania wiernym określonej normie, przy jednoczesnym przejawianiu zachowań, które są z nią sprzeczne. Interpretować ten czynnik można również, wykorzystując mechanizm uczenia się przez obserwację zachowań innych i naśladownictwo.

Z drugiej strony przekonania jednostki dotyczące tego, że niezależnie od sytuacji, w której ona sama się znajduje, istnieją pewne normy i reguły, które powinny być

przestrzegane – działają hamująco na jej działanie związane ze ściąganiem, zaś przekonania jednostki, że normy istniejące w społeczeństwie mogą być łamane dla korzyści wynikających z jej nieprzestrzegania, działają na oszustwo rozhamowująco. Wyniki te potwierdzają również istotę podejścia osobowościowego do ściągania pojmowanego jako zachowanie ryzykowne. Większe przekonanie o uniwersalnym obowiązywaniu norm zmniejsza skłonność do ściągania, zaś relatywizm zwiększa ją.

Istotnym zatem w analizie oszustw staje się uwzględnienie zarówno czynników osobowościowych, jak i sytuacyjnych. Możemy więc mówić o interakcyjności tych czynników, czyli ich całościowym wpływie na zachowanie się człowieka.

Zaskakujący jest fakt, iż cel ściągania nie wpływa na prawdopodobieństwo podjęcia ryzyka. Być może wynika to stąd, że istnieją jednostki, które chętniej pomagają innym niż samym sobie, a także i takie, które bardziej nastawione są na własny zysk a ich rozkład w społeczeństwie jest podobny. Z drugiej strony, każdy człowiek może mieć zarówno cechy prospołeczne, jak i egoistyczne – zgodnie z założeniami sytuacyjnych przemian charakteru, przedstawionych przez Philip'a Zimbardo (2009). Większość z ludzi, w naturalnych warunkach potrafi te cechy wypośrodkować, stąd cel ściągania może nie odgrywać tu istotnej roli. Ponadto brak różnicy może wynikać z funkcjonowania jednostki w grupie i działania wielorakich mechanizmów grupowych.

Jak wskazują przedstawione w niniejszej pracy wyniki badań, ściąganie w szkole ponadgimnazjalnej jest zjawiskiem powszechnym i głęboko zakorzenionym, a struktura postaw uczniów wobec tego zjawiska wyraźnie wskazuje, że problem tkwi w tradycyjnym nauczaniu i ocenianiu. Szkoła ma kształtować uczniów dobrze przystosowanych do jej środowiska, to znaczy takich, którzy (Jarosz, 2006, s. 215): nawiązują kontakty społeczne i je utrzymują, respektują reguły w grupie, wypełniają role społeczne w grupie, mają dobre samopoczucie wśród rówieśników, współdziałają i współpracują, rozmawiają i dyskutują oraz liczą się z potrzebami innych, słuchają innych, wyrażają emocje w sposób społecznie akceptowalny, respektują zasady wspólnego uczenia się, charakteryzują się odpowiedzialnością i sumiennością w działaniach, doprowadzają prace do końca, dobrowolnie podejmują działania i akceptują obowiązki ucznia, charakteryzują się inicjatywą i pomysłowością, rozwijającą się samodzielnością i samokontrolą oraz respektowaniem podstawowych norm zachowania i brakiem tendencji antyspołecznych. Cechy takie zostają wykształcone, jednak ze względu na totalny charakter tej

instytucji (Wysocka, 2007) i konieczności przystosowania się do niej działają „przeciw władzy” nauczycieli, na co wskazują przedstawione w pierwszej części wyników badań opinie i deklaracje uczniów na temat ściągania. Solidarność i mechanizmy grupowe okazują się dość istotnym czynnikiem utwierdzającym zjawisko ściągania. Trudną i bezsensowną byłaby próba ich zmiany, jednak w tym przypadku warto „przeistoczyć wadę w zaletę”, opierając nauczanie oraz weryfikację wiedzy i umiejętności na współpracy grupowej oraz stosując bardziej twórcze i nowatorskie metody dydaktyczne, co jest tym bardziej uzasadnione, iż uczniowie w swych wypowiedziach wskazują na encyklopedyczność i jałowość przyswajanej wiedzy. Oparcie dydaktyki na metodzie uczenia się we współpracy oraz metodzie problemowej służy lepszemu zrozumieniu materiału i zapamiętaniu wiadomości programowych, poprzez jego opracowywanie, indukcję, dedukcję i wnioskowanie. Nauczanie może być tu powiązane z realnymi sytuacjami życiowymi (Arends, 1994). Staje się ono również bardziej procesem twórczym niż suchym przyswajaniem faktów, zachęca bowiem do kreatywnego myślenia i tworzenia rozwiązań, kojarzenia, a także wykorzystywania wyobraźni i intuicji (Barska, 2012). Innymi zaletami tych metod dydaktycznych jest także integracja zespołu klasowego i współpraca pomiędzy uczniami oraz możliwość oceniania pracy uczniów oraz ich wytworów lub eksponatów, czyli ocena nie musi być tu tylko wynikiem tradycyjnego zapamiętania i odtworzenia wiedzy na kartce, czy teście, ale wynikiem jej opanowania poprzez zrozumienie i przetworzenie. Ponadto metody te stanowią odejście od nauczania frontального (Arends, 1994), które samo w sobie stanowi antagonizm pomiędzy nauczycielem a zsolidaryzowaną grupą klasową. Nauczyciel stojący nie „przeciw”, ale „obok” staje się tu osobą dającą większą autonomię i wsparcie w przypadku pojawiających się wątpliwości uczniów (obok wzajemnej współpracy i wsparcia samych uczniów).

Takie metody dydaktyczne stanowią element tak zwanego nauczania refleksyjnego, które promuje autonomiczne uczenie się, mające na celu rozwijanie krytycznego myślenia i rozumowania (Perkowska–Klejman, 2011, s.71), a zatem w dużym stopniu ułatwiają wprowadzenie innych jego elementów – w postaci samooceny i wzajemnego oceniania się przez uczniów oraz *portfolio*, w których wspólne ustalanie kryteriów ocen umożliwia partnerski dialog oraz poprawia relacje interpersonalne pomiędzy nauczycielem a uczniami (tamże, s.72). Ponadto wzajemne oceny uczniów, oparte na dialogu pomiędzy wychowawcami, stanowią ich wspólne interpretacje nauczania i uczenia się.

Rówieśnicy uczą się ich od siebie nawzajem, co może zwiększać świadomość celowości uczenia.

Uczniowie w swych wypowiedziach często zwracali uwagę na brak zainteresowania przedmiotem, na którym ścigali. Nauczanie problemowe, czy nauczanie we współpracy wprowadzające proces twórczy może takie zainteresowania rozbudzić. Inną możliwością jest wprowadzenie na tym szczeblu edukacji profilowania przedmiotowego, co stworzy możliwości poświęcenia większych zasobów czasu i energii na przedmioty zgodne z zainteresowaniami uczniów, często pod kątem wyborów przyszłej kariery edukacyjnej i zawodowej.

Wprowadzenie owych metod jest tym bardziej uzasadnione, że budują one atmosferę współpracy i wsparcia pomiędzy uczniami, która, jak wykazano w drugiej części badań, zwiększając poziom introjektowanej, opartej na identyfikacji i wewnętrznej motywacji do nauki ma istotne znaczenie dla zmniejszenia skłonności do ściągania, nawet w przypadku zastosowania tradycyjnych metod weryfikacji wiedzy. Wprowadzenie takich metod może również oddziaływać na percepcję zachowań nauczyciela jako dających większą autonomię i wsparcie, co działa podobnie do percepcji relacji w klasie jako opartych na współpracy i wsparciu, dodatkowo zmniejszając amotywację do nauki oraz stanowi czynnik również bezpośrednio zmniejszający skłonność do ściągania. Zaś zmiana zachowań rodziców w kierunku większej autonomii i wsparcia jest możliwa poprzez oddziaływania edukacyjne i uświadamiające wpływ ich zachowań.

Ze względu na pełnienie przez czynniki motywacyjne roli mediacyjnej pomiędzy percepcją otoczenia a skłonnością do ściągania, bezpośrednia próba ich zmiany nie jest konieczna. Zmieniając bowiem percepcję otoczenia zmienia się również motywacja do nauki, która wpływa na skłonność do ściągania. Zwiększając zatem autonomię i wsparcie nauczyciela oraz rodziców zmniejsza się amotywacja i motywacja zewnętrzna oraz zwiększa motywacja introjektowana, oparta na identyfikacji oraz motywacja wewnętrzna, co zmniejsza skłonność do ściągania. Jednocześnie, jak wynika z analiz czynnikowych (por. rozdział 2.6 tabele rotowanych składowych – ładunki czynnikowe korelują ze sobą w większości negatywnie), powinno nastąpić obniżenie percepcji kontroli ze strony wychowawców, która działa odwrotnie na motywację do nauki oraz skłonność do ściągania.

Zastosowanie nauczania refleksyjnego – metod dydaktycznych, sposobów oceniania oraz oddziaływań edukacyjnych w odniesieniu do rodziców (można je zastosować również w odniesieniu do nauczycieli), stanowi zarówno działanie profilaktyczne, jak i interwencyjne wobec problemu ściągania. Ponadto zadawanie problemowych zadań domowych mogłoby zmniejszyć skłonność do ich bezmyślnego odpisywania, a również może służyć rozbudowaniu zainteresowania przedmiotem.

W przypadku zastosowania tradycyjnych metod sprawdzania wiedzy – pisemnych sprawdzianów i testów, działania profilaktyczne odnosić się powinny do kontroli uczniów (w formie behawioralnej, nie psychologicznej) przez nauczyciela, która zmniejsza skłonność do ściągania. Jednocześnie kontrola behawioralna nauczyciela zmniejsza możliwość występowania czynników neutralizujących, co również sprzyja ograniczeniu skłonności do ściągania. Oprócz czynników sytuacyjnych istotnymi pozostają także czynniki osobowościowe związane ze skłonnością do przestrzegania i łamania norm. Na te można oddziaływać w formie perswazji oraz w ramach zajęć edukacyjnych (np. na religii czy etyce lub godzinie wychowawczej) z zakresu wiedzy o rygoryzmie i relatywizmie moralnym.

Na podstawie przedstawionych w niniejszej pracy wyników badań zaprezentowano zatem możliwość rozwiązania lub zminimalizowania problemu ściągania poprzez działania profilaktyczne i interwencyjne, które przekształcają „wadę w zaletę” i jednocześnie wpływają pozytywnie na społeczne funkcjonowanie uczniów w grupie klasowej poprzez jej większą integrację oraz niwelują antagonistyczną relację pomiędzy nauczycielem a uczniami.

BIBLIOGRAFIA

- Arends I.R.** (1994). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M.** (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Andrukowicz W.** (2003). Ściągi, czyli edukacja na skróty. *Edukacja i Dialog* 9 (152), 55-61.
- Bańka A.** (2002). *Spoleczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Baron R., M., Kenny D., A.** (1986). The Moderator – Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173 – 1182.
- Barska A.** (2012). Szkoła twórcza: transformacje i formy jej istnienia we współczesnej praktyce pedagogicznej. *Colloquium* 3, 51-62.
- Bereźnicki F.** (2004). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bertalanffy von L.** (1984). *Ogólna teoria systemów*. Warszawa: PWN.
- Birch A., Malim T.** (1998). *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bloodgood J., M., Turnley W.,H., Murdack P., E.** (2010). Ethics instruction and the perceived acceptability of cheating. *Journal of Business Ethics*. 95 (1), 23-37.
- Bong M.** (2005). Within – Grade Changes in Korean Girls’ Motivation and Perceptions of the Learning Environment Cross Romains and Achievement Levels. *Journal of Educational Psychology*, 97 (4), 656- 672.
- Boud D.** (1988). *Moving towards autonomy* [W:] D. Bound (red.) *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page Ltd.

- Brophy J.**, (2007). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzeziński J.** (2007). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Budzianowska S.** (2011). *Nauczyciel motywujący pozytywnie. Rola pedagoga w rozwoju predyspozycji edukacyjnych ucznia*. [W:] E. Przygońska (red.) *Motywacja w edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cialdini R.B.** (2004). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Covington M.V., Teel K.M.** (2004). *Motywacja do nauki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Crow L.D., Crow A.** (1963). *Child psychology*. Barnes and Noble. Inc. N. Y.
- Deci E. L., Cascio W. F.** (1972). *Changes in Intrinsic Motivation as a Function of Negative Feedback and Threats*. Referat zaprezentowany na Zjeździe Wschodniego Towarzystwa Psychologicznego, Boston, 19 Kwiecień.
- Deci E. L., Nezlek J., Sheinman L.** (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation for the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Deci E., L., Ryan R., M.** (2008). Facilitating Optima Motivation and Psychological Well – Being Cross Life’s Domains. *Canadian Psychology*, 49 (1), 14-23.
- Deci E., L., Vallerand R., J., Pelletier L., G., Ryan R., M.** (1991). Motivation and Education: The Self – Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3,4), 325 – 346.
- Deutsch M.** (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Doliński D., Łukaszewski W.** (2006). Typy motywacji. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Doliwa M.** (2006). Ściąganie zawsze było, jest i będzie! *Egzamin. Biuletyn badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji*, 6, 46-55.
- Ford M.** (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*, Newbury Park: Sage.
- Franken R., E.** (2006). *Psychologia motywacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gerrig R., J., Zimbardo P., G.** (2011). *Psychologia i życie. Wydanie nowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goszczyńska M.** (1997). *Człowiek wobec zagrożeń. Uwarunkowania oceny i akceptacji ryzyka*. Warszawa „Żak”.
- Greene A., S., Saxe L.** (1992). *Everybody (Else) Does It: Academic Cheating*. Referat zaprezentowany na Zjeździe Wschodniego Towarzystwa Psychologicznego (Boston, 3-5 Kwiecień).
- Grolnick W., Ryan R., M., Deci. E., L.** (1991). Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 508 – 517.
- Gromkowska – Melosik A.** (2007). *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium socjopatologii edukacji*. Gdańsk: GWP.
- Grzesiuk L., Jakubowska U.** (2005). *Kształtowanie się i istota podejścia systemowego*. [W:] L. Grzesiuk (red.) *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki*. Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Harackiewicz J., M., Barron K., E., Pintrich P., R., Elliot A., J., Thrash T., M.** (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 638-645.
- Holec H.** (1980). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jankowski A.** (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Janowski A.** (2002). *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki. Zdrowy rozsądek. Wyniki badań.* Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Jarosz E.** (2006). Diagnoza funkcjonowania dziecka w szkole. [W:] E. Jarosz, E. Wysocka *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Johnson D., W., Johnson R., T.** (1983). Social Interdependence and Perceived Academic and Personal Support in the Classroom. *The Journal of Social Psychology*, 120, 77-82.
- Johnson D. W., Johnson R. T.** (2005). New Developments in Social Interdependence Theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131 (4), 285 – 358.
- Jordan A., E.** (2001). College Student Cheating: The Role of Motivation, Perceived Norms, Attitudes, and Knowledge of Institutional Policy. *Ethics and Behavior*, 11 (3), 233 – 247.
- Joussemet M., Landry R., Koestner R.** (2008). A Self-Determination Theory Perspective on Parenting. *Canadian Psychology* 49 (3), 194-200.
- Karolczak – Biernacka B.** (1987). *Współzawodnictwo i współpraca w szkole.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kobierski K.** (2006). *Ściąganie w szkole.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kopaliński W.** (1989). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych.* Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kruszko K.** (2011). *W niewoli ściągania.* [W:] D. Sarzała, M. Walancik (red.) *Człowiek w wielkiej sieci.* Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA – JR.
- Lewin K.** (1951). *Field Theory in Social Science.* New York: Harper.
- Lewin W. C., Lewin J.** (1973). Social comparison of grades: The influence of mode of comparison and Machiavellianism. *Journal of Social Psychology*, 91, 67 – 72.
- Lisiecka Z.** (2006). Na rzecz uczciwości edukacyjnej. *Egzamin. Biuletyn badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji*, 6, 27-33.

- Longstaff A.** (2005). *Krótkie wykłady. Neurobiologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lyke J., A., Young A., J.** (2006). Cognition in Context: Students' Perceptions of Classroom Goalstructures and Reported Cognitive Strategy Use in the College Classroom. *Research in Higher Education*, 47 (4), 477 – 489.
- Łobocki M.** (2005). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki M.** (2010). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Łukaszewski W.** (2006). Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łukaszewski W., Doliński D.** (2006). Mechanizmy leżące u podstaw motywacji. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maslow A.H.** (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: „Pax”.
- Mendelson M.J., Aboud F.E.** (1999). Measuring friendship quality in late adolescents and young adults: McGill Friendship Questionnaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31(2), 130-132.
- Michońska - Stadnik A.** (1996). *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mietzel G.** (2000). *Wprowadzenie do psychologii. Podstawowe zagadnienia*.
- Mika S.** (1982). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Murdock T., B., Miller A., Kohlhardt J.,** (2004). Effects of Classroom Context Variables on High School Students' Judgements of the Acceptability and Likelihood of Cheating. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 765-777.
- Murzyn A., Cibor R., Michałowski S.** (2000). *Dziecko w świecie pokus*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Nigro G., Galli I.** (1985). On the relationship between Machiavellianism and anxiety among Italian undergraduates. *Psychological Reports*, 56, 37-38.
- Okoń W.** (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Perkowska-Klejman A.** (2011). Refleksyjna praktyka jako kategoria edukacyjna. *Pedagogika Społeczna*, 2 (40), 61-77.
- Pilch I.** (2008). *Osobowość makiawelisty i jego relacje z ludźmi*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pilch T., Bauman T.** (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pink D. H.** (2009). *The surprising science of motivation*. TED Talks, (dostęp: 7.11.2013). Źródło: http://www.ted.com/talks/dan_pink_on_motivation.html
- Popiel A., Pragłowska E.** (2008). *Psychoterapia poznawczo – behawioralna*. Teoria i praktyka. Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat.
- Pratcher K. J., Hayes A. F.** (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods Instruments & Computers*, 36 (2), 717-731.
- Pospiszyl I.** (2009). *Patologie społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przetacznik – Gierowska M., Włodarski Z.** (1994). *Psychologia wychowawcza*. Tom 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ratajczak Z.** (1991). Kontrowersje wokół pojęcia ryzyka. Źródła i konsekwencje. W: R. Studenski (red.) *Zachowanie się w sytuacji ryzyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rosenthal R., Jacobson L.** (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Roseth C. J., Johnson D. W., Johnson R., T.** (2008). Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer Relationships: The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures. *Psychological Bulletin*, 134 (2), 223-246.

- Rubacha K.** (2004). Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ryś M.** (2001). *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno – Pedagogicznej.
- Sandel M.** (2013). *Why we shouldn't trust markets with our civic life*. TED Talks, (dostęp: 7.11.2013). Źródło:
http://www.ted.com/talks/michael_sandel_why_we_shouldn_t_trust_markets_with_our_civic_life.html
- Seul S.** (2009). *Kontekst społeczny w późnym dzieciństwie a rola ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Shelton J., Hill J. P.** (1969). Effect on Cheating of Achievement Ankiety and Knowledge of Peer Performance. *Developmental Psychology*, 1 (5), 449-455.
- Siemieszko A.** (1993). *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Singhal A., C.** (1982). Factors in students' dishonesty. *Psychological Reports*. 51 (3), 775-780.
- Sobel Test Calculator for the significance of mediation:
<http://www.danielsoper.com/statcalc3/calc.aspx?id=31> (dostęp: 16.02.2014).
- Spindel Z.** (2004). Ryzyko a wartości. Aksjologiczny wymiar podejmowania ryzyka. W: Studenski (red.) *Zachowanie się w sytuacji ryzyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Stróżyński K.** (2006). Egzamin z etyki. *Egzamin. Biuletyn badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji*, 6, 19-23.
- Studenski R.** (2004). *Ryzyko i ryzykowanie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Sutton M.E., Huba M.E.** (1995). Undergraduate Students Perception of Academic Dishonesty as a Function of Ethnicity and Religion Participation. *NASPA Journal*, 1, 30.
- Szacka B.** (2008). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Sztompka P.** (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sztumski J.** (2005). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Śliwerski B., Kobierski K.** (2006). Ściąganie w szkole. *Egzamin. Biuletyn badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji*, 6, 39-46.
- Śliwerski B., Kobierski K.** (2006b). Etyczne i wychowawcze aspekty ściągania w szkole powszechnej. *Egzamin. Biuletyn badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji*, 6, 4-12.
- Tatar N.** (2010). Flow within the engineering pipeline: Motivation of high-achieving students during the high school to college transition. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Science*, 70 (10-A), 3759.
- Tatarkiewicz W.** (2003). *Historia filozofii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Taylor L., Pogrebin M., Dodge M.** (2002). Advanced Placement – Advanced Pressures: Academic Dishonesty Among Elite High School Students. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studiem Association*, 33 (4), 403 – 421.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991
- Vallerand R. J., Portier 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.
- Vecchio R. P.** (2005). Explorations in employee envy: Feeling envious and feeling envied. *Cognition and Emotion*, 19 (1), 69-81.

- Vohs K., D., Schooler J., W.** (2008). The Value of Beliving in Free Will. *Psychological Science*. 19 (1), 49 – 54.
- Wojciszke B.** (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Wowra S., A.** (2007). Moral Identities, Social Anxiety, and Academic Dishonesty Among American College Students. *Ethics and Behavior*, 17 (3), 303-321.
- Wysocka E.** (2007). *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno – metodologiczne diagnozy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie “Żak”.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V.** (2011). *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Tom 2. Motywacja i uczenie się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimbardo P.G.** (2009). *Efekt lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rysunek 1. Drogi osiągnięcia sukcesu szkolnego.....	22
Rysunek 2. Hipoteza mediacyjnej roli motywacji w związku pomiędzy percepcją zachowań rodziców a ściąganiem.....	55
Rysunek 3. Hipoteza mediacyjnej roli motywacji w związku pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela a ściąganiem.....	56
Rysunek 4. Hipoteza mediacyjnej roli motywacji w związku pomiędzy percepcją relacji w klasie a ściąganiem.....	57
Rysunek 5. Zależności pomiędzy moralnością, neutralizacją, wielkością ryzyka przyłapania na ściąganiu, celem ściągania a prawdopodobieństwem podjęcia decyzji o ściąganiu.....	58
Rysunek 6. Dominujące metody i techniki ściągania w deklaracjach uczniów.....	85
Rysunek 7. Sposób postrzegania przez uczniów ofiar ściągania.....	96
Rysunek 8. Dominujący kierunek emocji uczniów po ściąganiu.....	105
Rysunek 9. Uogólnione kategorie pomocy w ściąganiu wskazywane przez uczniów.....	107
Rysunek 10. Struktura zachowań w sytuacji „wymuszenia pomocy”.....	110
Rysunek 11. Kierunek dominujących emocji towarzyszących pomocy w ściąganiu.....	112
Rysunek 12. Reakcje na donosicielstwo.....	114
Rysunek 13. Schemat analizy relacji między zmiennymi w modelu mediacyjnym.....	133
Rysunek 14. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki....	138
Rysunek 17. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja do nauki oparta na identyfikacji.....	142
Rysunek 18. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja wewnętrzna do nauki.....	144
Rysunek 19. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki.....	146
Rysunek 20. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja zewnętrzna do nauki.....	148
Rysunek 21. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja introjektowana do nauki.....	149

Rysunek 22. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja wewnętrzna do nauki.....	150
Rysunek 23. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja wewnętrzna do nauki.....	153
Rysunek 24. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań matki jako kontrolujących na ściąganie pomocnicze, w którym mediatorem jest motywacja zewnętrzna do nauki	154
Rysunek 25. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki	158
Rysunek 26. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest zewnętrzna motywacja do nauki	159
Rysunek 27. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest zewnętrzna motywacja do nauki	161
Rysunek 28. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja do nauki oparta na identyfikacji.....	162
Rysunek 29. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest wewnętrzna motywacja do nauki	163
Rysunek 30. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie pomocnicze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki.....	166
Rysunek 31. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie pomocnicze, w którym mediatorem jest zewnętrzna motywacja do nauki	167
Rysunek 32. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań ojca jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki.....	169
Rysunek 33. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań ojca jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest zewnętrzna motywacja do nauki	170
Rysunek 34. Mechanizmy zależności pomiędzy percepcją matki jako dającej autonomię i wsparcie, motywacją oraz ściąganiem sprawczym	172

Rysunek 35. Mechanizmy zależności pomiędzy percepcją matki jako kontrolującej, motywacją oraz ściąganiem sprawczym	173
Rysunek 36. Mechanizmy zależności pomiędzy percepcją ojca jako dającego autonomię i wsparcie, motywacją oraz ściąganiem sprawczym (mediacje częściowe).....	174
Rysunek 37. Mechanizmy zależności pomiędzy percepcją ojca jako dającego autonomię i wsparcie, motywacją oraz ściąganiem sprawczym (mediacje całkowite)	175
Rysunek 38. Mechanizmy zależności pomiędzy percepcją ojca jako kontrolującego, motywacją oraz ściąganiem sprawczym (mediacje całkowite).....	176
Rysunek 39. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki	178
Rysunek 40. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja introjektowana do nauki.....	179
Rysunek 41. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja do nauki oparta na identyfikacji.....	181
Rysunek 42. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja wewnętrzna	182
Rysunek 43. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki	184
Rysunek 44. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest zewnętrzna motywacja do nauki.....	185
Rysunek 45. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest introjektowana motywacja do nauki.....	187
Rysunek 46. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest wewnętrzna motywacja do nauki.....	188
Rysunek 47. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako kontrolujących na ściąganie sprawcze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki	190

Rysunek 48. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako kontrolujących na ściganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja zewnętrzna do nauki.....	191
Rysunek 49. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako kontrolujących na niechęć do pomocy w ściganie, w którym mediatorem jest motywacja introjektowana do nauki.....	192
Rysunek 50. Model mediacyjny dla wpływu percepcji zachowań nauczyciela jako kontrolujących na niechęć do pomocy w ściganie, w którym mediatorem jest motywacja wewnętrzna do nauki	193
Rysunek 50. Mechanizmy zależności pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie, motywacją oraz ściganie sprawczym (mediacje częściowe)....	196
Rysunek 51. Mechanizmy zależności pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących, motywacją oraz ściganie sprawczym (mediacje częściowe).....	197
Rysunek 52. Mechanizmy zależności pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących, motywacją oraz ściganie pomocniczym (mediacje całkowite)	197
Rysunek 53. Model mediacyjny dla wpływu percepcji relacji w klasie jako współpracujących na ściganie sprawcze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki	199
Rysunek 54. Model mediacyjny dla wpływu percepcji współpracy w klasie na ściganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja zewnętrzna do nauki	200
Rysunek 55. Model mediacyjny dla wpływu percepcji współpracy w klasie na ściganie sprawcze, w którym mediatorem jest introjektowana motywacja do nauki.....	201
Rysunek 56. Model mediacyjny dla wpływu percepcji współpracy w klasie na ściganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja do nauki oparta na identyfikacji.....	203
Rysunek 57. Model mediacyjny dla wpływu percepcji współpracy w klasie na ściganie sprawcze, w którym mediatorem jest motywacja wewnętrzna do nauki	204
Rysunek 58. Model mediacyjny dla wpływu percepcji współpracy w klasie na ściganie pomocnicze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki	205
Rysunek 59. Model mediacyjny dla wpływu percepcji współpracy w klasie na ściganie pomocnicze, w którym mediatorem jest amotywacja do nauki	206
Rysunek 60. Model mediacyjny dla wpływu percepcji współpracy w klasie na niechęć do ścigania pomocniczego, w którym mediatorem jest introjektowana motywacja do nauki.	208

Rysunek 61. Model mediacyjny dla wpływu percepcji współpracy w klasie na niechęć do ściągnięcia pomocniczego, w którym mediatorem jest motywacja do nauki oparta na identyfikacji	209
Rysunek 62. Model mediacyjny dla wpływu percepcji współpracy w klasie na niechęć do ściągnięcia pomocniczego, w którym mediatorem jest motywacja wewnętrzna do nauki	210
Rysunek 63. Model mediacyjny dla wpływu percepcji rywalizacji w klasie na niechęć do ściągnięcia pomocniczego, w którym mediatorem jest introjektowana motywacja do nauki	211
Rysunek 64. Mechanizmy zależności pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej, motywacją oraz ściągnięciem sprawczym (mediacje całkowite).....	213
Rysunek 65. Mediacyjna rola motywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki a ściągnięciem.....	216
Rysunek 66. Mediacyjna rola motywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca a ściągnięciem.....	218
Rysunek 67. Mediacyjna rola motywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela a ściągnięciem.....	221

SPIS TABEL

Tabela 1. Struktura czynnikowa twierdzeń wchodzących w skład kwestionariusza „Sprawdziany”	63
Tabela 2. Struktura czynnikowa pozycji wchodzących w skład kwestionariusza „Percepcji zachowań rodziców” – percepcja matki.....	65
Tabela 3. Struktura czynnikowa pozycji wchodzących w skład kwestionariusza „Percepcji zachowań rodziców” – percepcja ojca	66
Tabela 4. Struktura czynnikowa „Kwestionariusza percepcji zachowań nauczyciela”	68
Tabela 5. Struktura czynnikowa „Kwestionariusza percepcji relacji w klasie”	69
Tabela 6. Struktura czynnikowa „Kwestionariusza motywacji do nauki”	71
Tabela 7. Struktura czynnikowa kwestionariusza „Normy”	73
Tabela 8. Charakterystyka przestrzeni zmiennych w drugiej części badań	74
Tabela 9. Charakterystyka przestrzeni zmiennych w trzeciej części badań.....	76
Tabela 10. Odsetek sprawdzianów, na których uczniowie ściągają z wyszczególnieniem przedmiotów szkolnych	79
Tabela 11. Różnice pomiędzy płciami pod względem częstości ściągania na sprawdzianach - Statystyki testu U Manna – Whitneya	81
Tabela 12. Korelacje Pearsona pomiędzy częstością ściągania na sprawdzianach a wynikami w nauce z poszczególnych przedmiotów	82
Tabela 13. Sposoby ściągania (N=793)	83
Tabela 14. Samodzielność przygotowania ściąg (N=785)	86
Tabela 15. Autor ściąg/sposób ich pozyskania w przypadku niesamodzielnego ich przygotowania (N=422)	87
Tabela 16. Powody ściągania w szkole ponadgimnazjalnej (N=797).....	89
Tabela 17. Typologia przyczyn ściągania (N=797)	91
Tabela 18. Powinność nauczyciela w sytuacji ściągania w percepcji uczniów (N=906).....	93
Tabela 19. Ofiary ściągania w opiniach uczniów (N=888).....	95
Tabela 20. Powody nieściągania wskazywane przez uczniów (N=81).....	97
Tabela 21. Typologia przyczyn nieściągania (N=81)	99

Tabela 22. Częstość przyłapania na ściąganiu przez nauczyciela (N=915).....	100
Tabela 23. Konsekwencje przyłapania na ściąganiu (N=219).....	101
Tabela 24. Percepcja reakcji nauczycieli na ściąganie w klasie (N=908).....	102
Tabela 25. Odczucia po ściąganiu (N=850).....	104
Tabela 26. Przyczyny pomocy kolegom na sprawdzianie (N=832).....	106
Tabela 27. Sposób pomocy kolegom na sprawdzianie (N=764).....	108
Tabela 28. Deklarowane zachowania w sytuacji próby odpisywania bez pytania o zgodę (N=852).....	109
Tabela 29. Odczucia uczniów w sytuacji prób ściągania przez innych (N=859).....	111
Tabela 30. Postawy uczniów wobec donosicielstwa w sytuacji ściągania (N=856).....	113
Tabela 31. Częstość nie odrabiania prac domowych z poszczególnych przedmiotów	116
Tabela 32. Odsetek samodzielnie odrobionych prac domowych z uwzględnieniem przedmiotów.....	116
Tabela 33. Współczynniki korelacji Pearsona – związek pomiędzy wynikami w nauce a odsetkiem samodzielnie odrobionych prac domowych w zakresie poszczególnych przedmiotów.....	117
Tabela 34. Źródła pomocy w odrabianiu zadań domowych (N=824).....	119
Tabela 35. Liczba przeczytanych lektur z uwzględnieniem klasy	120
Tabela 36. Czytelność lektur i streszczeń w zależności od płci i typu szkoły.....	121
Tabela 37. Macierz korelacji Pearsona pomiędzy zmiennymi.....	134
Tabela 38. Macierz korelacji między zmiennymi quasideksperymentalnymi (N=736).....	223
Tabela 39. Wyniki analizy regresji metoda wprowadzenia	224

ANEKS

Załącznik 1. Kwestionariusz ankiety

Bierzesz udział w projekcie badawczym, który składa się z kilku mniejszych badań. Dotyczy on hipotetycznych związków między motywacją, ryzykiem, percepcją zachowań otoczenia, percepcją relacji w klasie.

Przed Tobą plik kwestionariuszy. Proszę o ich rzetelne wypełnienie. Nie ma tu odpowiedzi „dobrych” lub „złych”. Wartość każdej odpowiedzi zależy od tego, czy jest ona prawdziwa - zgodna z Twoimi myślami, odczuciami czy zachowaniem. Proszę również nie zapomnieć o wypełnieniu metryczki poniżej.

Udział w badaniu jest dobrowolny. Samo badanie jest anonimowe, a uzyskane informacje zostaną wykorzystane jedynie w zbiorczym opracowaniu naukowym.

Dziękuję za udział w badaniu

Joanna Góźdz

METRYCZKA (podkreśl bądź uzupełnij)

Wiek..... Płeć *K M*

Typ szkoły średniej (*LO, technikum itp.*).....Klasa..... Profil.....

Miejsce zamieszkania:

Lokalizacja szkoły średniej:

wieś

wieś

małe miasto (do 50 tys.)

małe miasto (do 50 tys.)

średnie miasto (do 100 tys.)

średnie miasto (do 100 tys.)

duże miasto (powyżej 100 tys.)

duże miasto (powyżej 100 tys.)

Czy po ukończeniu szkoły średniej zamierzasz kontynuować edukację na uczelni wyższej? TAK NIE

Jeżeli chcesz kontynuować naukę, jesteś zainteresowany/a studiami:

Płatnymi *Bezpłatnymi ?*

Zaznacz przeciętne oceny, które otrzymujesz w szkole średniej z poszczególnych przedmiotów:

a) język polski 1--2--3--4--5--6

g) historia 1--2--3--4--5--6

b) matematyka 1--2--3--4--5--6

i) język obcy.....1--2--3--4--5--6

c) fizyka 1--2--3--4--5--6

j) język obcy1--2--3--4--5--6

d) chemia 1--2--3--4--5--6

k) inne / jakie?1--2--3--4--5--6

e) geografia 1--2--3--4--5--6

f) biologia 1--2--3--4--5--6

Z jakich przedmiotów zamierzasz zdawać egzamin maturalny?

Egzamin pisemny:.....

Egzamin ustny:

CZEŚĆ I

*

Zanim przejdziesz do kolejnych kwestionariuszy, WYOBRAŹ SOBIE taką sytuację:

W trakcie sprawdzianu nauczyciel spaceruje po klasie kontrolując to, co się dzieje. Wiesz, że test, który macie do wypełnienia ma dwie wersje, które zostały rozdzielone tak, że jedna osoba w ławce ma wersję A, a osoba druga wersję B. W klasie panuje cisza. Zauważyłeś/aś jednak, że koledzy z ławki przed Tobą współpracują ze sobą i ukradkiem wymienili się kartkami. Tymczasem, Twój kolega z ławki zasygnalizował Ci, że chciałby, abyś w jakikolwiek sposób pomógł/ogła mu odpowiedzieć na kilka sprawiających mu trudność pytań. Jakie jest prawdopodobieństwo, że w tej sytuacji podejmiesz próbę pomocy koledze? (Zaznacz)

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

KWESTIONARIUSZ PERCEPCJI ZACHOWAŃ RODZICÓW

Przeczytaj stwierdzenia umieszczone w tabeli. Każde z nich odnosi się do sytuacji związanych z nauką. Ustosunkuj się do każdego z wymienionych twierdzeń, odpowiednio (oddzielnie) w odniesieniu do matki i do ojca, poprzez wybór jednej z poniższych odpowiedzi:

1	2	3	4	5
całkowicie się nie zgadzam	raczej się nie zgadzam	trudno powiedzieć	raczej się zgadzam	całkowicie się zgadzam

Lp.	Stwierdzenie	Matka					Ojciec				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Narzeka na moje oceny	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Zachęca mnie do rozwijania moich zainteresowań	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	Każe mi się uczyć	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	Gdy powinie mi się noga na sprawdzianie, potrafi to zrozumieć	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5	Jest zły/zła, gdy przyniosę gorszą ocenę	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	Wychodzi z założenia, że najważniejsze jest to, bym uczył/a się przedmiotów, które lubię	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	Mam wrażenie, że stara się zmusić mnie do nauki	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8	Wierzy we mnie nawet wtedy, gdy mam problem ze zrozumieniem materiału szkolnego	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9	Gdy nie spełniam jego/jej oczekiwań jest na mnie zły/zła	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10	Jest zadowolony/a z moich osiągnięć - na miarę moich możliwości	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11	Karze mnie za złe oceny	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

12	Prawi mi kazania żeby się uczyć	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13	Zauważa to, jak bardzo się staram	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14	Podkreśla jak ważna jest nauka.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15	Rozumie, że nie we wszystkim można być orłem	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16	Mówi mi, że za mało się uczę	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17	Rozumie, że każdemu zdarza się popełnić błąd	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18	Rozumie, że robię tyle, na ile mnie stać	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19	Wywiera presję żeby się uczyć	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20	Potrafi zrozumieć moje trudności w nauczaniu się niektórych rzeczy przerabianych w szkole	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Proszę, sprawdź czy udzieliłeś/as odpowiedzi na wszystkie pytania

KWESTIONARIUSZ MOTYWACJI DO NAUKI

Przeczytaj **pytanie zamieszczone w pierwszym wierszu tabeli**. Następnie przeczytaj **stwierdzenia** umieszczone w kolejnych wierszach, które **stanowią odpowiedź na powyższe pytanie**. **Ustosunkuj się do każdego** z podanych stwierdzeń, poprzez wybór jednej z poniższych odpowiedzi:

1	2	3	4	5
całkowicie się nie zgadzam	raczej się nie zgadzam	trudno powiedzieć	raczej się zga- dzam	całkowicie się zga- dzam

Dlaczego uczysz się matematyki?											
1	Właśnie, czasem zastanawiam się po co to komu	1	2	3	4	5					
2	Ponieważ to pozwala mi przygotować się lepiej do studiów, które wybrałem.	1	2	3	4	5					
3	Bo chcę udowodnić sobie, że jestem w stanie odnieść sukces	1	2	3	4	5					
4	Ponieważ to daje mi satysfakcję	1	2	3	4	5					
5	Ponieważ to sprzyja mojemu przygotowaniu do zawodu, który sobie wymarzyłem	1	2	3	4	5					
6	Bo po prostu to lubię	1	2	3	4	5					
7	Ponieważ, gdy odnoszę sukcesy czuję się lepszy/a	1	2	3	4	5					
8	W zasadzie to nie wiem, mam wrażenie, że na tych lekcjach maruję czas	1	2	3	4	5					
9	Ponieważ to sprawia mi radość	1	2	3	4	5					
10	Gdyż pozwala mi to zbliżyć się do wybranego przeze mnie celu zawodowego.	1	2	3	4	5					
11	Aby udowodnić sobie, że jestem inteligentnym człowiekiem	1	2	3	4	5					

12	Ponieważ to mnie interesuje	1	2	3	4	5
13	Żeby rodzice byli zadowoleni	1	2	3	4	5
14	Ponieważ sprzyja to rozwijaniu kompetencji, potrzebnych do pracy w zawodzie, który wybrałem.	1	2	3	4	5
15	Bo sprawia mi to przyjemność	1	2	3	4	5
16	Aby udowodnić sobie, że jestem w stanie zdać maturę	1	2	3	4	5
17	Nie wiem po co się tego w ogóle uczę	1	2	3	4	5
18	Ponieważ jest to niezbędne dla realizacji moich planów zawodowych.	1	2	3	4	5
19	By rodzice się nie czepiali	1	2	3	4	5
20	Ponieważ mnie to „bawi”	1	2	3	4	5
21	Generalnie to nie wiem, w zasadzie można byłoby się bez tego obejść	1	2	3	4	5
22	Bo chce mieć poczucie, że jestem w stanie opanować materiał, który przerabiamy	1	2	3	4	5
23	Żeby nauczyciel nie wzywał rodziców	1	2	3	4	5
24	By udowodnić sobie, że nie jestem gorszy od innych	1	2	3	4	5
25	Ponieważ jest mi to potrzebne ze względu na wybrane przeze mnie ukierunkowanie zawodowe	1	2	3	4	5
26	By mieć poczucie, że jestem w stanie ją zrozumieć	1	2	3	4	5
27	Gdyż jest to niezbędne ze względu na moje wybory życiowe	1	2	3	4	5
28	Ponieważ to dla mnie rozrywka	1	2	3	4	5
29	By nauczyciel dał mi święty spokój	1	2	3	4	5
30	Nie wiem, w zasadzie jest mi to w ogóle nie potrzebne	1	2	3	4	5

Proszę, sprawdź czy udzieliłeś/as odpowiedzi na wszystkie pytania

KWESTIONARIUSZ PERCEPCJI ZACHOWAŃ NAUCZYCIELA

Pomyśl o swoim **nauczycielu matematyki**. W odniesieniu do **tego nauczyciela** ustosunkuj się do każdego ze stwierdzeń umieszczonych w tabeli, poprzez wybór jednej z poniższych odpowiedzi:

1	2	3	4	5
całkowicie się nie zgadzam	raczej się nie zgadzam	trudno powiedzieć	raczej się zga- dzam	całkowicie się zga- dzam

1	Docenia samodzielne próby rozwiązywania zadań	1	2	3	4	5
2	Służy pomocą, gdy ktoś tego potrzebuje	1	2	3	4	5
3	Gdy komuś powinie się noga na sprawdzianie, komentuje to w niemiły sposób	1	2	3	4	5

4	Zachęca nas do aktywności na lekcji	1	2	3	4	5
5	Chętnie udziela odpowiedzi na zadane mu pytania	1	2	3	4	5
6	Krytykuje uczniów, którzy nie spełniają jego oczekiwań	1	2	3	4	5
7	Zachęca do pracy na lekcji	1	2	3	4	5
8	Wywiera presję, aby się uczyć	1	2	3	4	5
9	Docenia to, że ktoś się stara	1	2	3	4	5
10	Zachęca do zadawania mu pytań dotyczących treści lekcji	1	2	3	4	5
11	Zdarza się, że mówi niemiłe rzeczy, gdy ktoś czegoś nie potrafi	1	2	3	4	5
12	Chętnie wyjaśnia wątpliwości uczniów	1	2	3	4	5
13	Gdy oddaje sprawdziany, to prawi nam kazania	1	2	3	4	5
14	Lepiej traktuje tych, którzy mają dobre oceny	1	2	3	4	5
15	Potrafi zrozumieć to, że nie każdy może być orłem z jego przedmiotu	1	2	3	4	5

KWESTIONARIUSZ – „SPRAWDZIANY”

Przeczytaj stwierdzenia umieszczone w tabeli. Odnosząc się do sytuacji **SPRAWDZIANÓW Z MATEMATYKI (tylko z tego przedmiotu)** ustosunkuj się do każdego z nich, poprzez wybór jednej z poniższych odpowiedzi:

1	2	3	4	5
Nie zgadzam się	Raczej się nie zgadzam	Trudno powiedzieć	Raczej się zgadzam	Zgadzam się

1	Ściągam na sprawdzianach, gdy czegoś się nie douczyłem/am	1	2	3	4	5
2	Na klasówkach korzystam z niedozwolonej pomocy	1	2	3	4	5
3	Żeby poprawić swój wynik, oszukuję podczas sprawdzianu	1	2	3	4	5
4	Na sprawdzianie pracuję samodzielnie	1	2	3	4	5
5	Niektórzy panikują przed sprawdzianem	1	2	3	4	5
6	Korzystam ze ściąg podczas sprawdzianów	1	2	3	4	5
7	Sprawdziany powodują stres	1	2	3	4	5
8	Sprawdziany nie są przyjemne	1	2	3	4	5
9	Gdy moi koledzy tego potrzebują, w trakcie sprawdzianu przekazuję im prawidłowe odpowiedzi	1	2	3	4	5

10	Pomagam innym w trakcie sprawdzianu, gdy widzę, że tego potrzebują	1	2	3	4	5
11	Z zasady nie pomagam innym na sprawdzianach	1	2	3	4	5
12	Nie lubię sprawdzianów	1	2	3	4	5
13	Na klasówkach przekazuję kolegom informacje potrzebne im do udzielenia odpowiedzi na pytanie nauczyciela	1	2	3	4	5
14	Nie zgadzam się na to, by inni spisywali ode mnie	1	2	3	4	5
15	Jeżeli kolega nie douczył się na sprawdzian – w trakcie pisania nie pomagam mu	1	2	3	4	5
16	Klasówka budzi we mnie napięcie	1	2	3	4	5
17	Za moją zgodą koledzy spisują ode mnie odpowiedzi na klasówkach	1	2	3	4	5
18	Staram się siadać tak, by nikt nie mógł ode mnie ściągnąć na sprawdzianie	1	2	3	4	5
19	Nawet jeśli kolega prosi mnie o pomoc na sprawdzianie i tak mu jej nie udzielam	1	2	3	4	5
20	Z zasady na sprawdzianach piszę to co wiem – nie korzystam z niedozwolonych pomocy	1	2	3	4	5
21	Oceny ze sprawdzianów zdobywam w sposób uczciwy	1	2	3	4	5
22	W trakcie sprawdzianów zadania rozwiązuję bez jakiegokolwiek niedozwolonej pomocy	1	2	3	4	5

Proszę, sprawdź czy udzieliłeś/as odpowiedzi na wszystkie pytania

KWESTIONARIUSZ PERCEPCJI RELACJI W KLASIE

Przeczytaj stwierdzenia umieszczone w tabeli. Dotyczą one tego, jak spostrzegasz relacje panujące w twojej klasie. Ustosunkuj się do każdego z nich, poprzez wybór jednej z poniższych odpowiedzi:

1	2	3	4	5
całkowicie się nie zgadzam	raczej się nie zgadzam	trudno powiedzieć	raczej się zga- dzam	całkowicie się zga- dzam

1	Moi koledzy/moje koleżanki rywalizują między sobą	1	2	3	4	5
2	Wydaje mi się, że w mojej klasie istnieje atmosfera wzajemnego wsparcia	1	2	3	4	5
3	Wydaje mi się, że w mojej klasie jest „wyścig szczurów”	1	2	3	4	5
4	Moje koleżanki i koledzy dobrze współpracują ze sobą	1	2	3	4	5
5	Moje koleżanki/koledzy z klasy walczą o pozycję	1	2	3	4	5
6	Do koleżanek i kolegów z mojej klasy można zwrócić się z każdym problemem	1	2	3	4	5

7	Niektórym z mojej klasy trudno jest się pogodzić z tym, że ktoś może być od nich lepszy	1	2	3	4	5
8	Moje koleżanki i koledzy starają się pomagać sobie nawzajem	1	2	3	4	5
9	Część osób z klasy zrobi wszystko by na tle innych wypaść jaknajlepiej	1	2	3	4	5
10	Moje koleżanki i koledzy starają się ułatwić życie słabszym uczniom pomagając im w razie potrzeby	1	2	3	4	5
11	Gdy komuś powinie się noga na sprawdzianie, niektórzy w mojej klasie w głębi serca cieszą się z tego	1	2	3	4	5
12	Moja klasa świetnie się dogaduje	1	2	3	4	5

Proszę, sprawdź czy udzieliłeś/as odpowiedzi na wszystkie pytania

KWESTIONARIUSZ - „NORMY”

Przeczytaj stwierdzenia umieszczone w tabeli. Ustosunkuj się do każdego z nich, poprzez wybór jednej z poniższych odpowiedzi:

1	2	3	4	5
całkowicie się nie zgadzam	raczej się nie zgadzam	trudno powiedzieć	raczej się zga- dzam	całkowicie się zga- dzam

1	Podstawowe zasady powinny być przestrzegane niezależnie od tego, czy ich złamanie przynosi korzyść materialną	1	2	3	4	5
2	Należy wypełniać wszystkie zobowiązania, nawet jeśli nikt tego nie skontroluje	1	2	3	4	5
3	Pomimo troski o przestrzeganie reguł etycznych, w dzisiejszym świecie należy wykorzystywać nadarżające się okazje robiąc to, co jest najbardziej korzystne finansowo dla nas samych	1	2	3	4	5
4	W celu zdobycia korzyści kłamstwo jest dopuszczalne	1	2	3	4	5
5	Każde odstępstwo od zasad można usprawiedliwić, jeśli tylko przynosi ono zysk materialny	1	2	3	4	5
6	Niezależnie od tego czy ktoś nas kontroluje, należy być przede wszystkim uczciwym	1	2	3	4	5
7	Gdy przyniesie to zysk materialny, lepiej jest oszukać niż postępować uczciwie	1	2	3	4	5
8	Zasady etyczne powinny być przestrzegane niezależnie od pojawiających się z ich złamania korzyści materialnych	1	2	3	4	5
9	Dla pieniędzy warto naginać reguły	1	2	3	4	5
10	Celem zdobycia bogactwa można potraktować zasady etyczne ulgowo	1	2	3	4	5
11	Gdy nikt tego nie widzi, można łamać normy	1	2	3	4	5

Proszę, sprawdź czy udzieliłeś/as odpowiedzi na wszystkie pytania

CZĘŚĆ II

Kwestionariusz ankiety - opinie i deklaracje na temat ściągania

1. Czy zdarzyło się, że kiedykolwiek w szkole średniej ściągałeś/aś na sprawdzianie?

TAK NIE

Jeżeli tak, co było powodem.....

.....

Jeżeli nie, co było powodem.....

.....

Jeżeli zaznaczyłeś/aś odpowiedź NIE, przejdź do pytania 5 i kolejnych, jeśli zaznaczyłeś/aś „TAK”, odpowiedz na kolejne pytania.

2. Na sprawdzianach/kartkówkach, z których przedmiotów ściągasz i jak często? Obok przedmiotu zaznacz ile razy (orientacyjnie) zdarzyło się, że ściągałeś w skali 0% -100%, gdzie 0% oznacza – nigdy; 50%- na połowie sprawdzianów z tego przedmiotu; 100% - na każdym sprawdzianie)

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
J. polski	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Matematyka	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Fizyka	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Chemia	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Biologia	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Geografia	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Historia	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Wiedza o społeczeństwie	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Język	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
.....	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Język	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
.....	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Inne (jakie?)	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
.....	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

3. W jaki sposób ściągasz na sprawdzianach?

Pierwszy sposób:

Drugi sposób:

Trzeci sposób:

Czwarty sposób:

Piąty sposób:

4. Czy ściągę przygotowujesz samodzielnie? TAK-zawsze TAK, ale nie zawsze NIE-nigdy

(jeśli nie zawsze lub nigdy, proszę napisać kto był autorem ściąg, lub w jaki sposób je pozyskałeś)

.....

.....

5. Co Twoim zdaniem powinien zrobić nauczyciel, gdy zauważy, że któryś z uczniów ściąga na sprawdzianie?

6. Kto Twoim zdaniem jest ofiarą ściągania?.....

7. Jakie odczucia towarzyszyły Ci po sprawdzianie, na którym ściągałeś/aś?

- a) *Nigdy nie ściągałem/am na sprawdzianie*
- b) *poczucie wyższości*
- c) *poczucie winy*
- d) *radość*
- e) *obojętność*
- f) *satysfakcja ze sprytu*
- g) *duma*
- h) *ulga, odprężenie*
- i) *nie wiem*
- j) *inne (jakie?).....*

8. Dokończ zdanie: *Jeżeli któryś z uczniów donosi nauczycielowi, że kolega/koleżanka ściąga to*

9. Jak często zdarza się, że nauczyciel przyłapuje Cię na ściąganiu?

- a) *często*
- b) *czasami*
- c) *rzadko*
- d) *nigdy*
- d) *nigdy, bo nie ściągam*

(Jeżeli a,b lub c - ile razy się to zdarzyło? i jakie były tego konsekwencje?.....)

10. Czy kiedykolwiek kolega/koleżanka próbował/a ściągać od Ciebie na sprawdzianie? TAK NIE
JEŚLI TAK:

Co wtedy robileś/aś?.....

Co czuleś/aś?.....

11. W jaki sposób nauczyciele najczęściej reagują na ściąganie w Twojej klasie? (Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a) *udają, że nic nie widzą*
- b) *upominają*
- c) *krzyczą na ściągającego*
- d) *karzą ściągającego (w jaki sposób.....)*
- e) *zabierają kartkę*
- f) *inne (jakie?).....*

12. Czy kiedykolwiek w szkole średniej pomagałeś/aś koleżance/koledze na sprawdzianie? TAK NIE

Dlaczego?.....

Jeżeli tak, w jaki sposób?.....

13. Czy generalnie odrabiasz zadania domowe? **TAK** **NIE**

14. W poniższej tabeli proszę obok wymienionych przedmiotów zaznaczyć jak często (orientacyjnie, w skali 0%-100%) odrabiasz zadania domowe **samodzielnie**? Jeśli nauczyciel nie zadaje zadań, zaznacz „nie było zadań”; jeśli zadania są zadawane, a Ty ich w ogóle nie odrabiasz, zaznacz „nie odrabiam”?

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	Nie było zadań	Nie odrabiam
J. polski	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	Nie było zadań	Nie odrabiam
Matematyka	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	Nie było zadań	Nie odrabiam
Fizyka	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	Nie było zadań	Nie odrabiam
Chemia	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	Nie było zadań	Nie odrabiam
Biologia	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	Nie było zadań	Nie odrabiam
Geografia	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	Nie było zadań	Nie odrabiam
Historia	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	Nie było zadań	Nie odrabiam
Język	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	Nie było zadań	Nie odrabiam
Język	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	Nie było zadań	Nie odrabiam
Inne (jakie?)	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	Nie było zadań	Nie odrabiam

15. Jeżeli zdarzyło Ci się odrobić zadanie niesamodzielnie, z czyjej/jakiej pomocy korzystałeś/aś?

.....
.....

16. Czy w szkole średniej czytałeś lektury szkolne? **TAK** **NIE**

Jeżeli tak, proszę wpisać orientacyjną liczbę przeczytanych w szkole średniej lektur.....

17. Proszę wpisać cyfrą (0%-100%) orientacyjny odsetek przeczytanych (w stosunku do wszystkich przerobionych na lekcjach) przez Pana/ią lektur w szkole średniej%
(gdzie: 0-żadna; 50%-połowa; 100%-wszystkie)

18. Czy w szkole średniej posługiwałeś/aś się streszczeniami lektur szkolnych? TAK NIE
Proszę wpisać cyfrą (0%-100%) przy jakim odsetku przerobionych lektur posługiwałeś/aś się streszczeniami
.....%

W tym miejscu możesz dopisać własne uwagi na temat ściągania

.....

.....

Załącznik 2. Scenariusze zdarzeń – zestawienie

Konfiguracja zmiennych w scenariuszach:

Numer scenariusza	WIELKOŚĆ RYZYKA	NEUTRALIZACJA	CEL
1	Duże	Tak	Zawyżenie oceny rówieśnika
2	Duże	Tak	Zawyżenie własnej oceny
3	Duże	Nie	Zawyżenie oceny rówieśnika
4	Duże	Nie	Zawyżenie własnej oceny
5	Małe	Tak	Zawyżenie oceny rówieśnika
6	Małe	Tak	Zawyżenie własnej oceny
7	Małe	Nie	Zawyżenie oceny rówieśnika
8	Małe	Nie	Zawyżenie własnej oceny

Scenariusz 1.

W trakcie sprawdzianu nauczyciel spaceruje po klasie kontrolując to, co się dzieje. Wiesz, że test, który macie do wypełnienia ma dwie wersje, które zostały rozdzielone tak, że jedna osoba w ławce ma wersję A, a osoba druga wersję B. W klasie panuje cisza. Zauważyłeś/aś jednak, że koledzy z ławki przed Tobą współpracują ze sobą i ukradkiem wymienili się kartkami. Tymczasem, Twój kolega z ławki zasygnalizował Ci, że chciałby abyś w jakikolwiek sposób pomógł/ogła mu odpowiedzieć na kilka sprawiających mu trudność pytań. Jakie jest prawdopodobieństwo, że w tej sytuacji podejmiesz próbę pomocy koledze?

Scenariusz 2.

W trakcie sprawdzianu nauczyciel spaceruje po klasie kontrolując to, co się dzieje. Wiesz, że test, który macie do wypełnienia ma dwie wersje, które zostały rozdzielone tak, że jedna osoba w ławce ma wersję A, a osoba druga wersję B. W klasie panuje cisza. Zauważyłeś/aś jednak, że koledzy z ławki

przed Tobą współpracują ze sobą i ukradkiem wymienili się kartkami. Tobie tymczasem kilka pytań sprawia trudność i wiesz, że samodzielnie nie odpowiesz na nie. Jakie jest prawdopodobieństwo, że w tej sytuacji będziesz próbował/a korzystać z jakiejś pomocy?

Scenariusz 3.

W trakcie sprawdzianu nauczyciel spaceruje po klasie kontrolując to, co się dzieje. Wiesz, że test, który macie do wypełnienia ma dwie wersje, które zostały rozdzielone tak, że jedna osoba w ławce ma wersję A, a osoba druga wersję B. W klasie panuje cisza. Rozejrzałeś/aś i zauważyłeś/aś, że koledzy ze skupieniem patrzą w swoją kartkę. Tymczasem, Twój kolega z ławki zasygnalizował Ci, że chciałby abyś w jakikolwiek sposób pomógł/ogła mu odpowiedzieć na kilka sprawiających mu trudność pytań. Jakie jest prawdopodobieństwo, że w tej sytuacji podejmiesz próbę pomocy koledze?

Scenariusz 4.

W trakcie sprawdzianu nauczyciel spaceruje po klasie kontrolując to, co się dzieje. Wiesz, że test, który macie do wypełnienia ma dwie wersje, które zostały rozdzielone tak, że jedna osoba w ławce ma wersję A, a osoba druga wersję B. W klasie panuje cisza. Rozejrzałeś/aś i zauważyłeś/aś, że koledzy ze skupieniem patrzą w swoją kartkę. Tobie tymczasem kilka pytań sprawia trudność i wiesz, że samodzielnie nie odpowiesz na nie. Jakie jest prawdopodobieństwo, że w tej sytuacji będziesz próbował/a korzystać z jakiejś pomocy?

Scenariusz 5.

W trakcie sprawdzianu nauczyciel wyszedł na korytarz ponieważ został wywołany przez dyrektora w pilnej sprawie. Pozostawił jednak uchylone drzwi. Wiesz, że test, który macie do wypełnienia ma dwie wersje, które zostały rozdzielone tak, że jedna osoba w ławce ma wersję A, a osoba druga wersję B. W klasie panuje cisza. Zauważyłeś/aś jednak, że koledzy z ławki przed Tobą współpracują ze sobą i ukradkiem wymienili się kartkami. Tymczasem, Twój kolega z ławki zasygnalizował Ci, że chciałby abyś w jakikolwiek sposób pomógł/ogła mu odpowiedzieć na kilka sprawiających mu trudność pytań. Jakie jest prawdopodobieństwo, że w tej sytuacji podejmiesz próbę pomocy koledze?

Scenariusz 6.

W trakcie sprawdzianu nauczyciel wyszedł na korytarz ponieważ został wywołany przez dyrektora w pilnej sprawie. Pozostawił jednak uchylone drzwi. Wiesz, że test, który macie do wypełnienia ma dwie wersje, które zostały rozdzielone tak, że jedna osoba w ławce ma wersję A, a osoba druga wersję B. W klasie panuje cisza. Zauważyłeś/aś jednak, że koledzy z ławki przed Tobą współpracują ze sobą i ukradkiem wymienili się kartkami. Tobie tymczasem kilka pytań sprawia trudność i wiesz, że samodzielnie nie odpowiesz na nie. Jakie jest prawdopodobieństwo, że w tej sytuacji będziesz próbował/a korzystać z jakiejś pomocy?

Scenariusz 7.

W trakcie sprawdzianu nauczyciel wyszedł na korytarz ponieważ został wywołany przez dyrektora w pilnej sprawie. Pozostawił jednak uchylone drzwi. Wiesz, że test, który macie do wypełnienia ma dwie wersje, które zostały rozdzielone tak, że jedna osoba w ławce ma wersję A, a osoba druga wersję B. W klasie panuje cisza. Rozejrzałeś/aś i zauważyłeś/aś, że koledzy ze skupieniem patrzą w swoją kartkę. Tymczasem, Twój kolega z ławki zasygnalizował Ci, że chciałby abyś w jakikolwiek sposób pomógł/ogła mu odpowiedzieć na kilka sprawiających mu trudność pytań. Jakie jest prawdopodobieństwo, że w tej sytuacji podejmiesz próbę pomocy koledze?

Scenariusz 8.

W trakcie sprawdzianu nauczyciel wyszedł na korytarz ponieważ został wywołany przez dyrektora w pilnej sprawie. Pozostawił jednak uchylone drzwi. Wiesz, że test, który macie do wypełnienia ma dwie wersje, które zostały rozdzielone tak, że jedna osoba w ławce ma wersję A, a osoba druga wersję B. W klasie panuje cisza. Rozejrzałeś/aś i zauważyłeś/aś, że koledzy ze skupieniem patrzą w swoją kartkę. Tobie tymczasem kilka pytań sprawia trudność i wiesz, że samodzielnie nie odpowiesz na nie. Jakie jest prawdopodobieństwo, że w tej sytuacji będziesz próbował/a korzystać z jakiejś pomocy?

Załącznik 3. Klucz do narzędzi badawczych

Kwestionariusz motywacji do nauki

Kategoria	Wprost proporcjonalnie
Motywacja zewnętrzna	13; 19; 23; 29
Motywacja introjektowana	3; 7; 11; 16; 22; 24; 26
Motywacja oparta na identyfikacji	2; 5; 10; 14; 18; 25; 27
Motywacja wewnętrzna	4; 6; 9; 12; 15; 20; 28
Amotywacja	1; 8; 17; 21; 30

Kwestionariusz percepcji zachowań rodziców (wprost)

Wsparcie i autonomia	Kontrola
2; 4; 6; 8; 10; 13; 15; 17; 18; 20	1; 3; 5; 7; 9; 11; 12; 14; 16; 19

Kwestionariusz percepcji zachowań nauczyciela (wprost)

Wsparcie i autonomia	Kontrola
1; 2; 4; 5; 7; 9; 10; 12; 15	3; 6; 8; 11; 13; 14

Kwestionariusz percepcji relacji w klasie (wprost)

Współpraca i wsparcie	Rywalizacja
2; 4; 6; 8; 10; 12	1; 3; 5; 7; 9; 11

Kwestionariusz „Sprawdziany” - Ściąganie

Sprawcze	Pomocnicze	Bufory
Wprost: 1; 2; 3; 6;	Wprost (Tworzą czynnik „ściąganie pomocnicze”): 9; 10; 13; 17;	5; 7; 8; 12; 16
Odwrotnie diagnostyczne: 4; 20; 21; 22	Odwrotnie diagnostyczne (Tworzą czynnik „niechęć do ściągania pomocniczego”): 11; 14; 15; 18; 19	

Kwestionariusz „Normy”

Wprost (przestrzeganie norm): 1; 2; 6; 8;
Odwrotnie diagnostyczne (łamanie norm): 3; 4; 5; 7; 9; 10; 11

Załącznik 4. Zestawienie rzetelności skonstruowanych skal pomiarowych

Kwestionariusz	Skala	Rzetelność (Alfa Cronbacha)
Kwestionariusz motywacji do nauki	Motywacja oparta na identyfikacji	0,956
	Motywacja wewnętrzna	0,928
	Motywacja introjektowana	0,875
	Amotywacja	0,886
	Motywacja zewnętrzna	0,746
Kwestionariusz percepcji zachowań rodziców	Wspieranie autonomii – percepcja zachowań matki	0,887
	Wspieranie autonomii – percepcja zachowań ojca	0,892
	Kontrola – percepcja zachowań matki	0,883
	Kontrola – percepcja zachowań ojca	0,880
Kwestionariusz percepcji zachowań nauczyciela	Wspieranie autonomii	0,921
	Kontrola	0,830
Kwestionariusz percepcji relacji w klasie	Współpraca i wsparcie	0,894
	Rywalizacja	0,830
Kwestionariusz „Sprawdziany”	Ściąganie „sprawcze”	0,940
	Ściąganie pomocnicze	0,877
	Niechęć do ściągania pomocniczego	0,801
Kwestionariusz „Normy”	Skłonność do przestrzegania norm	0,777
	Skłonność do łamania norm	0,881

Załącznik 5. Postawy uczniów wobec donosicielstwa w sytuacji ścigania

Kategoria odpowiedzi (z przykładowymi wypowiedziami uczniów)	Liczba odpowiedzi	Procent ³³
<p><u>Dezaprobatą zachowania:</u></p> <p><i>Nie za fajnie się zachował; psuje zgranie klasy; postępuje jak konfident – nie powinno się tak robić;</i></p> <p><i>nie powinien donosić; nie powinien się wtrącać w nieswoje sprawy; znaczy że chce się przyliźać nauczycielowi, bo i tak to źle wychodzi dla tego co ściga i to jego sprawa czy się tego kiedyś douczy czy nie; powinien się wstydić ponieważ lepiej byłoby gdyby zajął się sobą a nie donosił; zachowuje się nie fair; chamsko podlizuje się nauczycielowi; nie powinien się wtrącać; jest to zachowanie niegodne kolegi; niech się interesuje sobą i dażyć innym; nie jest to miłe; jest to głupie; nie powinien wydawać swoich kolegów</i></p>	122	12,8
<p><u>Negatywna ocena osoby</u></p> <p><i>Konfident; jest dziwny; jest szmatką; kapuś; jest lizusem i jest nielojalny w stosunku do swojej klasy;</i></p> <p><i>uwagam że jest zdrajcą; jest skarżypytą i zdrajcą; jest frajerem, bo widocznie nie zależy mu na innych, jest kujonem; jest idiotą; jest głupi; jest lizusem; jest frajerem; jest niekoleżeński; jest marnym kumplem; jest niekoleżeńską świnią; jest nieuczciwy wobec kolegów z klasy; jest debilem; jest złośliwy; jest chamem; nie jest dobrze postrzegany w moich oczach</i></p>	557	58,6
<p><u>Agresja pośrednia</u></p> <p><i>nie będzie miał życia w klasie, zostanie wygnany ze stada; Jest wyłączone z życia klasy; źle dla niego, będzie outsiderem; nie będzie miał przyjaciół; jest nielubiany w klasie; nie będzie tolerowany przez klasę; będzie musiał się przepisać do innej klasy; cała klasa się od niego odwraca; nikt go nie lubi; jest wytykany palcami; nie pomaga mu się; nie ma życia w tej klasie; ma problem z klasą; wyzywam go i brzydko o nim mówię; straszę go i nie rozmawiam już z nim; jest gnębiony; jest wykluczony ze społeczeństwa klasowego; będzie gnojony przez resztę klasy; sam może potrzebować pomocy, ale nikt mu jej wtedy nie udzieli; urywam z nim kontakty; marny jego los; zaczynam go obgadywać; ma przewalone; nie zasługuje na szacunek; ma później trudności w towarzystwie uczniów; nazywamy go grzybem</i></p>	123	12,9
<p><u>Agresja bezpośrednia</u></p> <p><i>to go spotka kara; trzeba mu dosadnie wytłumaczyć że nie powinien tego robić; ma w zęby; trzeba go upomnieć po lekcjach za szkołą; to po lekcjach</i></p>	67	7,1

³³ Każdy respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stąd suma jest większa niż liczba respondentów. Wartości procentowe liczone są względem ogólnej liczby odpowiedzi respondentów.

<i>rozstrzygamy spór -źle skończy; jest z nim źle po lekcjach; ma w ryja; trzeba go bić; powinien dostać w pysk; ma łamanie na przerwie; potem go znajdziemy; klapsa mu na twarz; niech zginie w męczarniach; może oberwać po buzi lub mieć złamane kończyny; dostanie co mu się należy, czyli ostry łomot; mówię mu co o nim myślę; ma w mordę; do piekła z nim, zakłóć w kajdany i torturować; dostaje bęcki; krzesłem go; solówka po szkole; ma przekopane; należy zlinczować delikwenta; nie chciałbym być w jego skórze; śmierć;</i>		
<u>Niedowierzenie</u> <i>to się jeszcze nie zdarzyło; nie jest to możliwe; nigdy nikt nie doniósł!!!! nigdy nie spotkałem się z taka sytuacja; nie zdarzyło się; szczerze nigdy nie spotkałam się z taka sytuacja; nie ma takiej opcji; niemożliwe; nie zdarza się to w mojej klasie;</i>	16	1,9
<u>Neutralność</u> <i>nauczyciel powinien to sprawdzić aby się upewnić czy to prawda; nie reaguję; jego sprawa, każdy powinien odpowiadać za siebie; lekceważę to; Nauczyciel sam musi dostrzec czy dana osoba ściąga czy nie; nie mój interes; nauczyciel powinien upewnić się czy to prawda; lekceważę tę wiadomość; musi mieć jakieś dowody ze kolega ściąga; należy to wytłumaczyć; nic; ten dostaje karę; trudno; zachowuje się nietypowo; zachowuje się inaczej niż większość</i>	44	4,6
<u>Aprobata zachowania</u> <i>Robi dobrze; od razu widać, że chodzi mu o obronę sprawiedliwości; postępuje słusznie - bardzo ważna jest uczciwość; jest to sprawiedliwe i uczciwe patrząc obiektywnie</i>	4	0,4
<u>Pozytywna ocena osoby</u> <i>jest uczciwy względem nauczyciela; jest uczciwy jeżeli nie ściąga sam; jest społecznikiem; znaczy, że jest odważny i uczciwy; oznacza to, że jest bardzo uczciwy</i>	11	1,2
<u>Wywołuje emocje</u> <i>jestem zła na niego; odczuwam zmieszanie; mam nadzieję, że nie na mnie; jestem wściekła;</i>	6	0,6
Razem	950	

Załącznik 6. Zestawienie tabel analizy regresji: mediacyjna rola motywacji pomiędzy percepcją zachowań matki a ściąganiem

1. Mediacyjna rola amotywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,119 ^a	,014	,013	9,49949

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	Df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	1326,000	1	1326,000	14,694	,000 ^b
	Reszta	91954,877	1019	90,240		
	Ogółem	93280,878	1020			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	26,379	1,302		20,256	,000
	Autonomia_Matka	-,132	,034	-,119	-3,833	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,157 ^a	,025	,024	5,98535

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	936,868	1	936,868	26,152	,000 ^b
	Reszta	36863,281	1029	35,824		
	Ogółem	37800,149	1030			

a. Zmienna zależna: Amotywacja

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	17,369	,813		21,377	,000
	Autonomia_Matka	-,110	,022	-,157	-5,114	,000

a. Zmienna zależna: Amotywacja

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,384 ^a	,147	,145	8,84689

a. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Autonomia_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	13718,808	2	6859,404	87,641	,000 ^b
	Reszta	79519,788	1016	78,268		
	Ogółem	93238,597	1018			

a. Zmienna zależna: Ściąganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Autonomia_Matka

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	16,358	1,453		11,259	,000
	Autonomia_Matka	-,071	,033	-,064	-2,179	,030
	Amotywacja	,585	,046	,369	12,581	,000

a. Zmienna zależna: Ściąganie_sprawcze

2. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,119 ^a	,014	,013	9,49949

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	1326,000	1	1326,000	14,694	,000 ^b
Reszta	91954,877	1019	90,240		
Ogółem	93280,878	1020			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	26,379	1,302		20,256	,000
Autonomia_Matka	-,132	,034	-,119	-3,833	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,206 ^a	,043	,042	4,14252

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	786,222	1	786,222	45,816	,000 ^b
Reszta	17658,121	1029	17,160		
Ogółem	18444,343	1030			

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	13,479	,562		23,969	,000
Autonomia_Matka	-,101	,015	-,206	-6,769	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,189 ^a	,036	,034	9,40701

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Autonomia_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	3330,844	2	1665,422	18,820	,000 ^b
	Reszta	89907,753	1016	88,492		
	Ogółem	93238,597	1018			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Autonomia_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	21,837	1,608		13,583	,000
Autonomia_Matka	-,099	,035	-,089	-2,833	,005
Motywacja_zewn	,340	,071	,150	4,754	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

3. Mediacyjna rola motywacji introjektowanej w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,119 ^a	,014	,013	9,49949

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	1326,000	1	1326,000	14,694	,000 ^b
	Reszta	91954,877	1019	90,240		
	Ogółem	93280,878	1020			

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	26,379	1,302		20,256	,000
	Autonomia_Matka	-,132	,034	-,119	-3,833	,000

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,216 ^a	,047	,046	6,72501

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	2271,522	1	2271,522	50,226	,000 ^b
Reszta	46537,361	1029	45,226		
Ogółem	48808,883	1030			

a. Zmienna zależna: Motywacja_introjekt

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	15,692	,913		17,189	,000
Autonomia_Matka	,171	,024	,216	7,087	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_introjekt

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,259 ^a	,067	,065	9,25319

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_introjekt, Autonomia_Matka

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	6247,125	2	3123,562	36,481	,000 ^b
Reszta	86991,472	1016	85,622		
Ogółem	93238,597	1018			

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_introjekt, Autonomia_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
(Stała)	31,682	1,450		21,855	,000
1 Autonomia_Matka	-,079	,034	-,071	-2,288	,022
Motywacja_introjekt	-,330	,044	-,235	-7,577	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

4. Mediacyjna rola motywacji opartej na identyfikacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,119 ^a	,014	,013	9,49949

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	1326,000	1	1326,000	14,694	,000 ^b
	Reszta	91954,877	1019	90,240		
	Ogółem	93280,878	1020			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	26,379	1,302		20,256	,000
Autonomia_Matka	-,132	,034	-,119	-3,833	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,085 ^a	,007	,006	8,81845

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	577,458	1	577,458	7,426	,007 ^b
	Reszta	79942,410	1028	77,765		
	Ogółem	80519,868	1029			

a. Zmienna zależna: Motywacja_indentyfikacja

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	15,285	1,197		12,767	,000
Autonomia_Matka	,086	,032	,085	2,725	,007

a. Zmienna zależna: Motywacja_indentyfikacja

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,248 ^a	,061	,060	9,28545

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_indentyfikacja, Autonomia_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	5725,402	2	2862,701	33,202	,000 ^b
	Reszta	87512,932	1015	86,220		
	Ogółem	93238,334	1017			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_indentyfikacja, Autonomia_Matka

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	30,065	1,375		21,868	,000
	Autonomia_Matka	-,114	,034	-,103	-3,363	,001
	Motywacja_indentyfikacja	-,236	,033	-,218	-7,139	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

5. Mediacyjna rola motywacji wewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,119 ^a	,014	,013	9,49949

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	1326,000	1	1326,000	14,694	,000 ^b
	Reszta	91954,877	1019	90,240		
	Ogółem	93280,878	1020			

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	26,379	1,302		20,256	,000
	Autonomia_Matka	-,132	,034	-,119	-3,833	,000

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,063 ^a	,004	,003	7,59646

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	236,949	1	236,949	4,106	,043 ^p
	Reszta	59379,625	1029	57,706		
	Ogółem	59616,574	1030			

a. Zmienna zależna: Motywacja_wewnetrzna

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Matka

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	13,141	1,031		12,743	,000
	Autonomia_Matka	,055	,027	,063	2,026	,043

a. Zmienna zależna: Motywacja_wewnetrzna

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,318 ^a	,101	,099	9,08267

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_wewnetrzna, Autonomia_Matka

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	9423,743	2	4711,871	57,117	,000 ^b
Reszta	83814,854	1016	82,495		
Ogółem	93238,597	1018			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_wewnetrzna, Autonomia_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	31,322	1,343		23,328	,000
Autonomia_Matka	-,113	,033	-,102	-3,432	,001
Motywacja_wewnetrzna	-,371	,037	-,295	-9,904	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

6. Mediacyjna rola amotywacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,131 ^a	,017	,016	9,49115

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	1610,738	1	1610,738	17,881	,000 ^b
	Reszta	91613,269	1017	90,082		
	Ogółem	93224,008	1018			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	17,612	,972		18,111	,000
	Kontrola_Matka	,135	,032	,131	4,229	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,118 ^a	,014	,013	6,01774

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	521,983	1	521,983	14,414	,000 ^b
	Reszta	37190,899	1027	36,213		
	Ogółem	37712,882	1028			

a. Zmienna zależna: Amotywacja

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	11,102	,614		18,078	,000
Kontrola_Matka	,077	,020	,118	3,797	,000

a. Zmienna zależna: Amotywacja

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,388 ^a	,151	,149	8,83419

a. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Kontrola_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	14046,307	2	7023,153	89,991	,000 ^b
	Reszta	79135,530	1014	78,043		
	Ogółem	93181,837	1016			

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Kontrola_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	11,150	1,040		10,717	,000
Kontrola_Matka	,091	,030	,088	3,017	,003
Amotywacja	,584	,046	,368	12,619	,000

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

7. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących a ściągnięciem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,131 ^a	,017	,016	9,49115

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	1610,738	1	1610,738	17,881	,000 ^b
	Reszta	91613,269	1017	90,082		
	Ogółem	93224,008	1018			

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	17,612	,972		18,111	,000
	Kontrola_Matka	,135	,032	,131	4,229	,000

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,405 ^a	,164	,163	3,86589

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	3013,786	1	3013,786	201,657	,000 ^b
	Reszta	15348,628	1027	14,945		
	Ogółem	18362,414	1028			

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	4,435	,395		11,241	,000
	Kontrola_Matka	,184	,013	,405	14,201	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,182 ^a	,033	,031	9,42645

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Kontrola_Matka

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność	
1	Regresja	3079,844	2	1539,922	17,330	,000 ^p
	Reszta	90101,993	1014	88,858		
	Ogółem	93181,837	1016			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Kontrola_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność	
	B	Błąd standardowy	Beta			
1	(Stała)	16,189	1,027		15,760	,000
	Kontrola_Matka	,080	,035	,077	2,288	,022
	Motywacja_zewn	,311	,077	,137	4,054	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

8. Mediacyjna rola motywacji introjektowanej pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,131 ^a	,017	,016	9,49115

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	1610,738	1	1610,738	17,881	,000 ^b
	Reszta	91613,269	1017	90,082		
	Ogółem	93224,008	1018			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	17,612	,972		18,111	,000
	Kontrola_Matka	,135	,032	,131	4,229	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,069 ^a	,005	,004	6,87527

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	234,131	1	234,131	4,953	,026 ^b
	Reszta	48545,555	1027	47,269		
	Ogółem	48779,685	1028			

a. Zmienna zależna: Motywacja_introjekt

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	23,469	,702		33,449	,000
Kontrola_Matka	-,051	,023	-,069	-2,226	,026

a. Zmienna zależna: Motywacja_introjekt

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,275 ^a	,075	,074	9,21758

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_introjekt, Kontrola_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	7028,536	2	3514,268	41,362	,000 ^b
	Reszta	86153,301	1014	84,964		
	Ogółem	93181,837	1016			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_introjekt, Kontrola_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	25,557	1,376		18,575	,000
Kontrola_Matka	,119	,031	,116	3,818	,000
Motywacja_introjekt	-,339	,043	-,241	-7,979	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

9. Mediacyjna rola motywacji wewnętrznej pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,131 ^a	,017	,016	9,49115

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	1610,738	1	1610,738	17,881	,000 ^b
	Reszta	91613,269	1017	90,082		
	Ogółem	93224,008	1018			

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	17,612	,972		18,111	,000
	Kontrola_Matka	,135	,032	,131	4,229	,000

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,071 ^a	,005	,004	7,59971

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	300,944	1	300,944	5,211	,023 ^p
	Reszta	59314,918	1027	57,756		
	Ogółem	59615,862	1028			

a. Zmienna zależna: Motywacja_wewnetrzna

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	16,860	,776		21,738	,000
	Kontrola_Matka	-,058	,025	-,071	-2,283	,023

a. Zmienna zależna: Motywacja_wewnetrzna

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,321 ^a	,103	,102	9,07760

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_wewnetrzna, Kontrola_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	9625,402	2	4812,701	58,405	,000 ^p
	Reszta	83556,435	1014	82,403		
	Ogółem	93181,837	1016			

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_wewnetrzna, Kontrola_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
(Stała)	23,774	1,123		21,161	,000
1 Kontrola_Matka	,116	,031	,112	3,772	,000
Motywacja_wewnetrzna	-,369	,037	-,294	-9,857	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

10. Mediacyjna rola amotywacji pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących a ściąganiem pomocniczym

Krok 1 Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,092 ^a	,008	,007	4,07137

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	143,378	1	143,378	8,650	,003 ^b
	Reszta	16857,808	1017	16,576		
	Ogółem	17001,185	1018			

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	13,790	,417		33,057	,000
Kontrola_Matka	,040	,014	,092	2,941	,003

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

Krok 2**Model - Podsumowanie**

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,118 ^a	,014	,013	6,01774

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	521,983	1	521,983	14,414	,000 ^p
	Reszta	37190,899	1027	36,213		
	Ogółem	37712,882	1028			

a. Zmienna zależna: Amotywacja

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	11,102	,614		18,078	,000
Kontrola_Matka	,077	,020	,118	3,797	,000

a. Zmienna zależna: Amotywacja

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,111 ^a	,012	,010	4,06735

a. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Kontrola_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	208,254	2	104,127	6,294	,002 ^b
	Reszta	16774,928	1014	16,543		
	Ogółem	16983,182	1016			

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

b. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Kontrola_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
(Stała)	13,325	,479		27,818	,000
1 Kontrola_Matka	,036	,014	,083	2,628	,009
Amotywacja	,044	,021	,065	2,053	,040

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

11. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej pomiędzy percepcją zachowań matki jako kontrolujących a ściąganiem pomocniczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,092 ^a	,008	,007	4,07137

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	143,378	1	143,378	8,650	,003 ^b
	Reszta	16857,808	1017	16,576		
	Ogółem	17001,185	1018			

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	13,790	,417		33,057	,000
Kontrola_Matka	,040	,014	,092	2,941	,003

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,405 ^a	,164	,163	3,86589

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	3013,786	1	3013,786	201,657	,000 ^o
	Reszta	15348,628	1027	14,945		
	Ogółem	18362,414	1028			

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Matka

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	4,435	,395		11,241	,000
Kontrola_Matka	,184	,013	,405	14,201	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,105 ^a	,011	,009	4,06970

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Kontrola_Matka

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	188,872	2	94,436	5,702	,003 ^b
	Reszta	16794,310	1014	16,562		
	Ogółem	16983,182	1016			

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Kontrola_Matka

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	13,548	,443		30,549	,000
	Kontrola_Matka	,029	,015	,067	1,951	,051
	Motywacja_zewn	,058	,033	,059	1,744	,081

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

Załącznik 7. Zestawienie tabel analizy regresji: mediacyjna rola motywacji pomiędzy percepcją zachowań ojca a ściąganiem

12. Mediacyjna rola amotywacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,096 ^a	,009	,008	9,51769

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	776,590	1	776,590	8,573	,003 ^b
	Reszta	83248,877	919	90,586		
	Ogółem	84025,468	920			

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	25,318	1,302		19,442	,000
	Autonomia_Ojciec	-,104	,035	-,096	-2,928	,003

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,223 ^a	,050	,049	5,83873

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	1659,883	1	1659,883	48,690	,000 ^b
	Reszta	31602,098	927	34,091		
	Ogółem	33261,981	928			

a. Zmienna zależna: Amotywacja

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	18,606	,795		23,415	,000
	Autonomia_Ojciec	-,151	,022	-,223	-6,978	,000

a. Zmienna zależna: Amotywacja

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,369 ^a	,136	,134	8,90126

a. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	11407,561	2	5703,781	71,988	,000 ^b
	Reszta	72576,979	916	79,233		
	Ogółem	83984,540	918			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	14,533	1,533		9,482	,000
	Autonomia_Ojciec	-,018	,034	-,016	-,520	,603
	Amotywacja	,585	,050	,365	11,584	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

13. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,096 ^a	,009	,008	9,51769

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	776,590	1	776,590	8,573	,003 ^b
	Reszta	83248,877	919	90,586		
	Ogółem	84025,468	920			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	25,318	1,302		19,442	,000
	Autonomia_Ojciec	-,104	,035	-,096	-2,928	,003

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,194 ^a	,038	,036	4,14174

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	620,106	1	620,106	36,149	,000 ^p
	Reszta	15901,795	927	17,154		
	Ogółem	16521,901	928			

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	13,052	,564		23,155	,000
Autonomia_Ojciec	-,092	,015	-,194	-6,012	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,163 ^a	,027	,025	9,44675

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	2239,732	2	1119,866	12,549	,000 ^b
	Reszta	81744,808	916	89,241		
	Ogółem	83984,540	918			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	21,320	1,625		13,120	,000
Autonomia_Ojciec	-,075	,036	-,070	-2,104	,036
Motywacja_zewn	,305	,075	,135	4,050	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

14. Mediacyjna rola motywacji introjektowanej w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,096 ^a	,009	,008	9,51769

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	776,590	1	776,590	8,573	,003 ^b
	Reszta	83248,877	919	90,586		
	Ogółem	84025,468	920			

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	25,318	1,302		19,442	,000
	Autonomia_Ojciec	-,104	,035	-,096	-2,928	,003

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,207 ^a	,043	,042	6,75980

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	1894,499	1	1894,499	41,460	,000 ^b
	Reszta	42359,226	927	45,695		
	Ogółem	44253,724	928			

a. Zmienna zależna: Motywacja_introjekt

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	16,234	,920		17,645	,000
	Autonomia_Ojciec	,161	,025	,207	6,439	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_introjekt

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,265 ^a	,070	,068	9,23270

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_introjekt, Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	5902,214	2	2951,107	34,620	,000 ^b
	Reszta	78082,326	916	85,243		
	Ogółem	83984,540	918			

a. Zmienna zależna: *Sciaganie_sprawcze*

b. Predyktory: (Stała), *Motywacja_introjekt*, *Autonomia_Ojciec*

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	31,080	1,466		21,197	,000
	<i>Autonomia_Ojciec</i>	-,046	,035	-,043	-1,318	,188
	<i>Motywacja_introjekt</i>	-,354	,046	-,253	-7,755	,000

a. Zmienna zależna: *Sciaganie_sprawcze*

15. Mediacyjna rola motywacji opartej na identyfikacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściągnięciem sprawczym

Krok 1**Model - Podsumowanie**

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,096 ^a	,009	,008	9,51769

a. Predyktory: (Stała), *Autonomia_Ojciec*

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	776,590	1	776,590	8,573	,003 ^b
Reszta	83248,877	919	90,586		
Ogółem	84025,468	920			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	25,318	1,302		19,442	,000
Autonomia_Ojciec	-,104	,035	-,096	-2,928	,003

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model – Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,155 ^a	,024	,023	8,79838

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	1774,060	1	1774,060	22,917	,000 ^b
Reszta	71760,453	927	77,411		
Ogółem	73534,512	928			

a. Zmienna zależna: Motywacja_indentyfikacja

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	13,097	1,197		10,937	,000
Autonomia_Ojciec	,156	,033	,155	4,787	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_indentyfikacja

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,231 ^a	,053	,051	9,31661

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_indentyfikacja, Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	4476,379	2	2238,189	25,786	,000 ^b
	Reszta	79508,161	916	86,799		
	Ogółem	83984,540	918			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_indentyfikacja, Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	28,301	1,355		20,891	,000
Autonomia_Ojciec	-,068	,035	-,063	-1,925	,054
Motywacja_indentyfikacja	-,229	,035	-,213	-6,530	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

16. Mediacyjna rola motywacji wewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,096 ^a	,009	,008	9,51769

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	776,590	1	776,590	8,573	,003 ^b
	Reszta	83248,877	919	90,586		
	Ogółem	84025,468	920			

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	25,318	1,302		19,442	,000
	Autonomia_Ojciec	-,104	,035	-,096	-2,928	,003

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,117 ^a	,014	,013	7,57596

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	733,006	1	733,006	12,771	,000 ^b
	Reszta	53205,256	927	57,395		
	Ogółem	53938,263	928			

a. Zmienna zależna: Motywacja_wewnetrzna

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	11,711	1,031		11,358	,000
	Autonomia_Ojciec	,100	,028	,117	3,574	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_wewnetrzna

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,293 ^a	,086	,084	9,15415

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_wewnetrzna, Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność	
1	Regresja	7225,128	2	3612,564	43,110	,000 ^b
	Reszta	76759,412	916	83,798		
	Ogółem	83984,540	918			

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_wewnetrzna, Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność	
	B	Błąd standardowy	Beta			
1	(Stała)	29,393	1,336		21,996	,000
	Autonomia_Ojciec	-,068	,034	-,063	-1,981	,048
	Motywacja_wewnetrzna	-,350	,040	-,279	-8,773	,000

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

17. Mediacyjna rola amotywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem pomocniczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,073 ^a	,005	,004	4,03898

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność	
1	Regresja	80,305	1	80,305	4,923	,027 ^b
	Reszta	14991,957	919	16,313		
	Ogółem	15072,263	920			

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	13,853	,553		25,068	,000
1 Autonomia_Ojciec	,033	,015	,073	2,219	,027

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,223 ^a	,050	,049	5,83873

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	1659,883	1	1659,883	48,690	,000 ^p
1 Reszta	31602,098	927	34,091		
Ogółem	33261,981	928			

a. Zmienna zależna: Amotywacja

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	18,606	,795		23,415	,000
1 Autonomia_Ojciec	-,151	,022	-,223	-6,978	,000

a. Zmienna zależna: Amotywacja

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,112 ^a	,013	,010	4,02842

a. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	189,224	2	94,612	5,830	,003 ^b
	Reszta	14865,035	916	16,228		
	Ogółem	15054,259	918			

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

b. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	12,763	,694		18,401	,000
	Autonomia_Ojciec	,042	,015	,092	2,735	,006
	Amotywacja	,059	,023	,087	2,593	,010

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

18. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem pomocniczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,073 ^a	,005	,004	4,03898

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	80,305	1	80,305	4,923	,027 ^b
	Reszta	14991,957	919	16,313		
	Ogółem	15072,263	920			

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	13,853	,553		25,068	,000
	Autonomia_Ojciec	,033	,015	,073	2,219	,027

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,194 ^a	,038	,036	4,14174

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	620,106	1	620,106	36,149	,000 ^b
Reszta	15901,795	927	17,154		
Ogółem	16521,901	928			

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	13,052	,564		23,155	,000
Autonomia_Ojciec	-,092	,015	-,194	-6,012	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,122 ^a	,015	,013	4,02390

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Autonomia_Ojciec

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	222,627	2	111,314	6,875	,001 ^b
Reszta	14831,632	916	16,192		
Ogółem	15054,259	918			

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Autonomia_Ojciec

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność	
	B	Błąd standardowy	Beta			
(Stała)	12,610	,692		18,218	,000	
1	Autonomia_Ojciec	,042	,015	,092	2,759	,006
	Motywacja_zewn	,095	,032	,099	2,967	,003

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

19. Mediacyjna rola amotywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model – Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,095 ^a	,009	,008	9,52618

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Ojciec

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	751,034	1	751,034	8,276	,004 ^b
	Reszta	83215,947	917	90,748		
	Ogółem	83966,982	918			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Ojciec

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	18,962	,978		19,385	,000
Kontrola_Ojciec	,098	,034	,095	2,877	,004

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,098 ^a	,010	,009	5,95984

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Ojciec

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	318,479	1	318,479	8,966	,003 ^b
Reszta	32855,743	925	35,520		
Ogółem	33174,222	926			

a. Zmienna zależna: Amotywacja

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Ojciec

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	11,496	,609		18,881	,000
Kontrola_Ojciec	,064	,021	,098	2,994	,003

a. Zmienna zależna: Amotywacja

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,373 ^a	,139	,137	8,89275

a. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Kontrola_Ojciec

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	11646,098	2	5823,049	73,634	,000 ^b
	Reszta	72280,077	914	79,081		
	Ogółem	83926,174	916			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Kontrola_Ojciec

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	12,350	1,072		11,515	,000
	Kontrola_Ojciec	,059	,032	,057	1,848	,065
	Amotywacja	,582	,050	,362	11,735	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

20. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań ojca jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,095 ^a	,009	,008	9,52618

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Ojciec

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	751,034	1	751,034	8,276	,004 ^b
	Reszta	83215,947	917	90,748		
	Ogółem	83966,982	918			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Ojciec

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	18,962	,978		19,385	,000
	Kontrola_Ojciec	,098	,034	,095	2,877	,004

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,420 ^a	,176	,175	3,82612

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Ojciec

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	2898,647	1	2898,647	198,006	,000 ^b
Reszta	13541,226	925	14,639		
Ogółem	16439,873	926			

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Ojciec

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	4,550	,391		11,641	,000
Kontrola_Ojciec	,193	,014	,420	14,071	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,152 ^a	,023	,021	9,47076

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Kontrola_Ojciec

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	1944,719	2	972,360	10,841	,000 ^b
Reszta	81981,455	914	89,695		
Ogółem	83926,174	916			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Kontrola_Ojciec

Współczynniki^a

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
(Stała)	17,597	1,041		16,905	,000
1 Kontrola_Ojciec	,041	,038	,039	1,091	,276
Motywacja_zewn	,299	,082	,131	3,640	,000

Załącznik 8. Zestawienie tabel analizy regresji: mediacyjna rola motywacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela a ściąganiem

21. Mediacyjna rola amotywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,221 ^a	,049	,048	9,34526

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Nauczyciel

Anova^a

Model	Suma kwadratów	Df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	4640,188	1	4640,188	53,132	,000 ^b
1 Reszta	90128,474	1032	87,334		
Ogółem	94768,662	1033			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	30,125	1,210		24,890	,000
Autonomia_Nauczyciel	-,255	,035	-,221	-7,289	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,252 ^a	,063	,063	5,85521

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	2412,517	1	2412,517	70,370	,000 ^b
	Reszta	35586,268	1038	34,283		
	Ogółem	37998,785	1039			

a. Zmienna zależna: Amotywacja

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	19,411	,751		25,838	,000
Autonomia_Nauczyciel	-,183	,022	-,252	-8,389	,000

a. Zmienna zależna: Amotywacja

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,404 ^a	,163	,162	8,77558

a. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Autonomia_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	15482,788	2	7741,394	100,523	,000 ^b
	Reszta	79244,173	1029	77,011		
	Ogółem	94726,961	1031			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Autonomia_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	19,446	1,452		13,394	,000
	Autonomia_Nauczyciel	-,156	,034	-,135	-4,595	,000
	Amotywacja	,555	,047	,349	11,854	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

22. Mediacyjna rola motywacji introjektowanej w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,221 ^a	,049	,048	9,34526

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	4640,188	1	4640,188	53,132	,000 ^b
	Reszta	90128,474	1032	87,334		
	Ogółem	94768,662	1033			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	30,125	1,210		24,890	,000
	Autonomia_Nauczyciel	-,255	,035	-,221	-7,289	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model – Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,246 ^a	,061	,060	6,64831

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Nauczyciel

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	2966,689	1	2966,689	67,120	,000 ^b
Reszta	45879,610	1038	44,200		
Ogółem	48846,299	1039			

a. Zmienna zależna: Motywacja_introjekt

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	15,245	,853		17,871	,000
Autonomia_Nauczyciel	,202	,025	,246	8,193	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_introjekt

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,302 ^a	,091	,089	9,14715

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_introjekt, Autonomia_Nauczyciel

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	8630,117	2	4315,058	51,572	,000 ^b
Reszta	86096,844	1029	83,670		
Ogółem	94726,961	1031			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_introjekt, Autonomia_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
(Stała)	34,689	1,357		25,567	,000
1 Autonomia_Nauczyciel	-,196	,035	-,170	-5,537	,000
Motywacja_introjekt	-,297	,043	-,211	-6,887	,000

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

23. Mediacyjna rola motywacji opartej na identyfikacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,221 ^a	,049	,048	9,34526

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	4640,188	1	4640,188	53,132	,000 ^b
	Reszta	90128,474	1032	87,334		
	Ogółem	94768,662	1033			

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	30,125	1,210		24,890	,000
Autonomia_Nauczyciel	-,255	,035	-,221	-7,289	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,210 ^a	,044	,043	8,65162

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	3563,639	1	3563,639	47,610	,000 ^b
	Reszta	77619,984	1037	74,851		
	Ogółem	81183,623	1038			

a. Zmienna zależna: Motywacja_indentyfikacja

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	11,072	1,111		9,965	,000
Autonomia_Nauczyciel	,222	,032	,210	6,900	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_indentyfikacja

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,291 ^a	,085	,083	9,18263

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_indentyfikacja, Autonomia_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	8044,937	2	4022,469	47,704	,000 ^b
	Reszta	86681,717	1028	84,321		
	Ogółem	94726,654	1030			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_indentyfikacja, Autonomia_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	32,484	1,246		26,061	,000
Autonomia_Nauczyciel	-,210	,035	-,182	-5,960	,000
Motywacja_indentyfikacja	-,209	,033	-,193	-6,326	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

24. Mediacyjna rola motywacji wewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako dających autonomię i wsparcie a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,221 ^a	,049	,048	9,34526

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	4640,188	1	4640,188	53,132	,000 ^b
	Reszta	90128,474	1032	87,334		
	Ogółem	94768,662	1033			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	30,125	1,210		24,890	,000
	Autonomia_Nauczyciel	-,255	,035	-,221	-7,289	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model – Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,236 ^a	,056	,055	7,41816

a. Predyktory: (Stała), Autonomia_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	3380,505	1	3380,505	61,431	,000 ^b
	Reszta	57120,280	1038	55,029		
	Ogółem	60500,785	1039			

a. Zmienna zależna: Motywacja_wewnetrzna

b. Predyktory: (Stała), Autonomia_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	7,965	,952		8,368	,000
	Autonomia_Nauczyciel	,216	,028	,236	7,838	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_wewnetrzna

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,341 ^a	,116	,115	9,01906

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_wewnetrzna, Autonomia_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	11024,500	2	5512,250	67,765	,000 ^b
	Reszta	83702,461	1029	81,343		
	Ogółem	94726,961	1031			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_wewnetrzna, Autonomia_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
(Stała)	32,819	1,207		27,182	,000
1 Autonomia_Nauczyciel	-,184	,035	-,159	-5,290	,000
Motywacja_wewnetrzna	-,334	,038	-,267	-8,844	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

25. Mediacyjna rola amotywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,185 ^a	,034	,033	9,42129

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	Df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	3262,651	1	3262,651	36,758	,000 ^b
	Reszta	91689,732	1033	88,761		
	Ogółem	94952,383	1034			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	17,052	,797		21,386	,000
Kontrola_Nauczyciel	,312	,051	,185	6,063	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,203 ^a	,041	,040	5,92590

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	1572,239	1	1572,239	44,772	,000 ^b
	Reszta	36485,837	1039	35,116		
	Ogółem	38058,077	1040			

a. Zmienna zależna: Amotywacja

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	10,192	,500		20,384	,000
Kontrola_Nauczyciel	,216	,032	,203	6,691	,000

a. Zmienna zależna: Amotywacja

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,395 ^a	,156	,155	8,81740

a. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	14831,634	2	7415,817	95,385	,000 ^b
	Reszta	80078,867	1030	77,746		
	Ogółem	94910,501	1032			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	11,322	,882		12,841	,000
	Kontrola_Nauczyciel	,187	,049	,111	3,803	,000
	Amotywacja	,568	,047	,357	12,206	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

26. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,185 ^a	,034	,033	9,42129

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	3262,651	1	3262,651	36,758	,000 ^b
	Reszta	91689,732	1033	88,761		
	Ogółem	94952,383	1034			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	17,052	,797		21,386	,000
	Kontrola_Nauczyciel	,312	,051	,185	6,063	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,171 ^a	,029	,028	4,16194

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	544,741	1	544,741	31,448	,000 ^b
	Reszta	17997,319	1039	17,322		
	Ogółem	18542,060	1040			

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	7,917	,351		22,545	,000
	Kontrola_Nauczyciel	,127	,023	,171	5,608	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,231 ^a	,053	,052	9,33935

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	5070,433	2	2535,217	29,066	,000 ^b
	Reszta	89840,068	1030	87,223		
	Ogółem	94910,501	1032			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	14,516	,966		15,026	,000
	Kontrola_Nauczyciel	,271	,052	,161	5,240	,000
	Motywacja_zewn	,320	,070	,141	4,569	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

27. Mediacyjna rola motywacji introjektowanej w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,185 ^a	,034	,033	9,42129

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	3262,651	1	3262,651	36,758	,000 ^b
1 Reszta	91689,732	1033	88,761		
Ogółem	94952,383	1034			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	17,052	,797		21,386	,000
1 Kontrola_Nauczyciel	,312	,051	,185	6,063	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,077 ^a	,006	,005	6,83640

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	288,199	1	288,199	6,166	,013 ^b
1 Reszta	48559,151	1039	46,736		
Ogółem	48847,351	1040			

a. Zmienna zależna: Motywacja_introjekt

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	23,357	,577		40,494	,000
Kontrola_Nauczyciel	-,092	,037	-,077	-2,483	,013

a. Zmienna zależna: Motywacja_introjekt

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,302 ^a	,091	,089	9,15226

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_introjekt, Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	8633,648	2	4316,824	51,536	,000 ^p
	Reszta	86276,854	1030	83,764		
	Ogółem	94910,501	1032			

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_introjekt, Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	24,962	1,254		19,905	,000
Kontrola_Nauczyciel	,278	,050	,165	5,549	,000
Motywacja_introjekt	-,337	,042	-,239	-8,017	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

28. Mediacyjna rola motywacji wewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,185 ^a	,034	,033	9,42129

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	3262,651	1	3262,651	36,758	,000 ^b
	Reszta	91689,732	1033	88,761		
	Ogółem	94952,383	1034			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	17,052	,797		21,386	,000
	Kontrola_Nauczyciel	,312	,051	,185	6,063	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,089 ^a	,008	,007	7,60195

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	475,000	1	475,000	8,219	,004 ^b
	Reszta	60043,440	1039	57,790		
	Ogółem	60518,440	1040			

a. Zmienna zależna: Motywacja_wewnetrzna

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	16,910	,641		26,364	,000
	Kontrola_Nauczyciel	-,119	,041	-,089	-2,867	,004

a. Zmienna zależna: Motywacja_wewnetrzna

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,342 ^a	,117	,115	9,02062

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_wewnetrzna, Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	11097,826	2	5548,913	68,192	,000 ^b
	Reszta	83812,675	1030	81,372		
	Ogółem	94910,501	1032			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_wewnetrzna, Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	23,191	,987		23,508	,000
	Kontrola_Nauczyciel	,268	,049	,159	5,426	,000
	Motywacja_wewnetrzna	-,362	,037	-,289	-9,821	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

29. Mediacyjna rola amotywacji w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem pomocniczym

Krok 1.

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,062 ^a	,004	,003	4,07993

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	66,117	1	66,117	3,972	,047 ^b
	Reszta	17195,126	1033	16,646		
	Ogółem	17261,243	1034			

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

c. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	14,333	,345		41,511	,000
	Kontrola_Nauczyciel	,044	,022	,062	1,993	,047

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,203 ^a	,041	,040	5,92590

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	1572,239	1	1572,239	44,772	,000 ^b
	Reszta	36485,837	1039	35,116		
	Ogółem	38058,077	1040			

a. Zmienna zależna: Amotywacja

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	10,192	,500		20,384	,000
Kontrola_Nauczyciel	,216	,032	,203	6,691	,000

a. Zmienna zależna: Amotywacja

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,090 ^a	,008	,006	4,07495

a. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	139,848	2	69,924	4,211	,015 ^b
	Reszta	17103,393	1030	16,605		
	Ogółem	17243,241	1032			

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

b. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
(Stała)	13,875	,407		34,050	,000
1 Kontrola_Nauczyciel	,035	,023	,048	1,522	,128
Amotywacja	,045	,021	,067	2,103	,036

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

30. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a ściąganiem pomocniczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,062 ^a	,004	,003	4,07993

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	Df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	66,117	1	66,117	3,972	,047 ^b
	Reszta	17195,126	1033	16,646		
	Ogółem	17261,243	1034			

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	14,333	,345		41,511	,000
Kontrola_Nauczyciel	,044	,022	,062	1,993	,047

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,171 ^a	,029	,028	4,16194

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	544,741	1	544,741	31,448	,000 ^p
	Reszta	17997,319	1039	17,322		
	Ogółem	18542,060	1040			

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	7,917	,351		22,545	,000
Kontrola_Nauczyciel	,127	,023	,171	5,608	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,102 ^a	,010	,008	4,07030

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	178,862	2	89,431	5,398	,005 ^b
	Reszta	17064,379	1030	16,567		
	Ogółem	17243,241	1032			

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	13,701	,421		32,539	,000
	Kontrola_Nauczyciel	,035	,023	,048	1,531	,126
	Motywacja_zewn	,080	,031	,082	2,605	,009

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

31. Mediacyjna rola motywacji introjektowanej w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a niechęcią do pomocy w ściąganiu

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,087 ^a	,008	,007	4,22088

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	141,305	1	141,305	7,931	,005 ^b
	Reszta	18385,952	1032	17,816		
	Ogółem	18527,257	1033			

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	8,333	,357		23,328	,000
	Kontrola_Nauczyciel	,065	,023	,087	2,816	,005

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,077 ^a	,006	,005	6,83640

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	288,199	1	288,199	6,166	,013 ^p
Reszta	48559,151	1039	46,736		
Ogółem	48847,351	1040			

a. Zmienna zależna: Motywacja_introjekt

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	23,357	,577		40,494	,000
Kontrola_Nauczyciel	-,092	,037	-,077	-2,483	,013

a. Zmienna zależna: Motywacja_introjekt

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,123 ^a	,015	,013	4,20010

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_introjekt, Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	277,043	2	138,521	7,852	,000 ^p
Reszta	18152,395	1029	17,641		
Ogółem	18429,438	1031			

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_introjekt, Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
(Stała)	7,061	,575		12,269	,000
1 Kontrola_Nauczyciel	,069	,023	,093	3,002	,003
Motywacja_introjekt	,054	,019	,088	2,824	,005

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciąganie_odw

32. Mediacyjna rola motywacji wewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją zachowań nauczyciela jako kontrolujących a niechęcią do pomocy w ściąganiu

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,087 ^a	,008	,007	4,22088

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	141,305	1	141,305	7,931	,005 ^b
Reszta	18385,952	1032	17,816		
Ogółem	18527,257	1033			

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciąganie_odw

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	8,333	,357		23,328	,000
Kontrola_Nauczyciel	,065	,023	,087	2,816	,005

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,089 ^a	,008	,007	7,60195

a. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	475,000	1	475,000	8,219	,004 ^b
	Reszta	60043,440	1039	57,790		
	Ogółem	60518,440	1040			

a. Zmienna zależna: Motywacja_wewnetrzna

b. Predyktory: (Stała), Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	16,910	,641		26,364	,000
Kontrola_Nauczyciel	-,119	,041	-,089	-2,867	,004

a. Zmienna zależna: Motywacja_wewnetrzna

Krok 3.**Model - Podsumowanie**

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,151 ^a	,023	,021	4,18329

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_wewnetrzna, Kontrola_Nauczyciel

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	422,014	2	211,007	12,058	,000 ^p
	Reszta	18007,424	1029	17,500		
	Ogółem	18429,438	1031			

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_wewnetrzna, Kontrola_Nauczyciel

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	7,167	,458		15,659	,000
	Kontrola_Nauczyciel	,072	,023	,097	3,140	,002
	Motywacja_wewnetrzna	,069	,017	,125	4,040	,000

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

Załącznik 9. Zestawienie tabel analizy regresji: mediacyjna rola motywacji w relacji pomiędzy percepcją relacji w klasie a ściąganiem

33. Mediacyjna rola amotywacji w relacji pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,064 ^a	,004	,003	9,57351

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	390,600	1	390,600	4,262	,039 ^b
	Reszta	94768,223	1034	91,652		
	Ogółem	95158,822	1035			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	23,810	1,122		21,228	,000
	Współpraca_kl	-,111	,054	-,064	-2,064	,039

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,121 ^a	,015	,014	5,99470

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	551,382	1	551,382	15,343	,000 ^b
	Reszta	37158,251	1034	35,936		
	Ogółem	37709,633	1035			

a. Zmienna zależna: Amotywacja

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	15,924	,705		22,588	,000
	Współpraca_kl	-,133	,034	-,121	-3,917	,000

a. Zmienna zależna: Amotywacja

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,380 ^a	,145	,143	8,88272

a. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	13768,627	2	6884,314	87,251	,000 ^b
	Reszta	81348,719	1031	78,903		
	Ogółem	95117,346	1033			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność	
	B	Błąd standardowy	Beta			
(Stała)	14,202	1,277		11,124	,000	
1	Współpraca_kl	-,030	,051	-,017	-,583	,560
	Amotywacja	,601	,046	,378	13,030	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

34. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją klasy jako współpracującą a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,064 ^a	,004	,003	9,57351

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	390,600	1	390,600	4,262	,039 ^b
	Reszta	94768,223	1034	91,652		
	Ogółem	95158,822	1035			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	23,810	1,122		21,228	,000
	Współpraca_kl	-,111	,054	-,064	-2,064	,039

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,067 ^a	,004	,004	4,20020

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	82,114	1	82,114	4,655	,031 ^b
Reszta	18241,519	1034	17,642		
Ogółem	18323,633	1035			

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	8,712	,494		17,637	,000
Współpraca_kl	,051	,024	,067	2,157	,031

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,185 ^a	,034	,032	9,43945

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Współpraca_kl

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	3251,874	2	1625,937	18,248	,000 ^b
Reszta	91865,472	1031	89,103		
Ogółem	95117,346	1033			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
(Stała)	20,301	1,266		16,031	,000
1 Współpraca_kl	-,130	,054	-,074	-2,423	,016
Motywacja_zewn	,398	,070	,174	5,684	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

35. Mediacyjna rola motywacji introjektowanej w relacji pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,064 ^a	,004	,003	9,57351

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	390,600	1	390,600	4,262	,039 ^b
1 Reszta	94768,223	1034	91,652		
Ogółem	95158,822	1035			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	23,810	1,122		21,228	,000
1 Współpraca_kl	-,111	,054	-,064	-2,064	,039

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,144 ^a	,021	,020	6,75695

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	995,301	1	995,301	21,800	,000 ^b
	Reszta	47208,648	1034	45,656		
	Ogółem	48203,949	1035			

a. Zmienna zależna: Motywacja_introjekt

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	18,454	,795		23,224	,000
1 Współpraca_kl	,179	,038	,144	4,669	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_introjekt

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,257 ^a	,066	,064	9,28304

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_introjekt, Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	6271,179	2	3135,590	36,386	,000 ^b
	Reszta	88846,167	1031	86,175		
	Ogółem	95117,346	1033			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_introjekt, Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	30,295	1,348		22,480	,000
	Współpraca_kl	-,046	,053	-,026	-,866	,386
	Motywacja_introjekt	-,354	,043	-,252	-8,273	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

36. Mediacyjna rola motywacji opartej na identyfikacji w relacji pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,064 ^a	,004	,003	9,57351

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	390,600	1	390,600	4,262	,039 ^b
	Reszta	94768,223	1034	91,652		
	Ogółem	95158,822	1035			

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	23,810	1,122		21,228	,000
	Współpraca_kl	-,111	,054	-,064	-2,064	,039

a. Zmienna zależna: Sciąganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,171 ^a	,029	,028	8,71900

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	2376,421	1	2376,421	31,260	,000 ^b
	Reszta	78529,598	1033	76,021		
	Ogółem	80906,019	1034			

a. Zmienna zależna: Motywacja_indentyfikacja

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	12,988	1,027		12,646	,000
	Współpraca_kl	,276	,049	,171	5,591	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_indentyfikacja

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,232 ^a	,054	,052	9,34680

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_indentyfikacja, Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	5133,536	2	2566,768	29,381	,000 ^b
	Reszta	89983,484	1030	87,363		
	Ogółem	95117,020	1032			

a. Zmienna zależna: Ściąganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_indentyfikacja, Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	26,968	1,183		22,788	,000
	Współpraca_kl	-,042	,054	-,024	-,776	,438
	Motywacja_indentyfikacja	-,246	,033	-,227	-7,380	,000

a. Zmienna zależna: Ściąganie_sprawcze

37. Mediacyjna rola motywacji wewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej a ściąganiem sprawczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,064 ^a	,004	,003	9,57351

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	390,600	1	390,600	4,262	,039 ^b
	Reszta	94768,223	1034	91,652		
	Ogółem	95158,822	1035			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	23,810	1,122		21,228	,000
	Współpraca_kl	-,111	,054	-,064	-2,064	,039

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,128 ^a	,016	,015	7,58319

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	994,092	1	994,092	17,287	,000 ^b
	Reszta	59459,934	1034	57,505		
	Ogółem	60454,026	1035			

a. Zmienna zależna: Motywacja_wewnetrzna

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	11,628	,892		13,039	,000
1 Współpraca_kl	,178	,043	,128	4,158	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_wewnetrzna

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,305 ^a	,093	,091	9,14630

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_wewnetrzna, Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	8869,160	2	4434,580	53,010	,000 ^b
	Reszta	86248,186	1031	83,655		
	Ogółem	95117,346	1033			

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_wewnetrzna, Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	28,156	1,161		24,253	,000
1 Współpraca_kl	-,042	,052	-,024	-,795	,427
1 Motywacja_wewnetrzna	-,378	,038	-,301	-10,078	,000

a. Zmienna zależna: Sciaganie_sprawcze

38. Mediacyjna rola amotywacji w relacji pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej a ściąganiem pomocniczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,109 ^a	,012	,011	4,05822

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	206,212	1	206,212	12,521	,000 ^b
	Reszta	17029,136	1034	16,469		
	Ogółem	17235,347	1035			

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	13,353	,475		28,083	,000
	Współpraca_kl	,081	,023	,109	3,539	,000

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,121 ^a	,015	,014	5,99470

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	551,382	1	551,382	15,343	,000 ^b
	Reszta	37158,251	1034	35,936		
	Ogółem	37709,633	1035			

a. Zmienna zależna: Amotywacja

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	15,924	,705		22,588	,000
	Współpraca_kl	-,133	,034	-,121	-3,917	,000

a. Zmienna zależna: Amotywacja

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,141 ^a	,020	,018	4,04595

a. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Współpraca_kl

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	340,191	2	170,095	10,391	,000 ^b
Reszta	16877,156	1031	16,370		
Ogółem	17217,346	1033			

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

b. Predyktory: (Stała), Amotywacja, Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	12,391	,582		21,307	,000
Współpraca_kl	,089	,023	,119	3,844	,000
Amotywacja	,061	,021	,090	2,897	,004

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

39. Mediacyjna rola motywacji zewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją klasy jako współpracującą a ściąganiem pomocniczym

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,109 ^a	,012	,011	4,05822

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	206,212	1	206,212	12,521	,000 ^b
Reszta	17029,136	1034	16,469		
Ogółem	17235,347	1035			

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	13,353	,475		28,083	,000
Współpraca_kl	,081	,023	,109	3,539	,000

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,067 ^a	,004	,004	4,20020

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	82,114	1	82,114	4,655	,031 ^b
Reszta	18241,519	1034	17,642		
Ogółem	18323,633	1035			

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	8,712	,494		17,637	,000
1 Współpraca_kl	,051	,024	,067	2,157	,031

a. Zmienna zależna: Motywacja_zewn

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,138 ^a	,019	,017	4,04768

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	Df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	325,709	2	162,854	9,940	,000 ^b
	Reszta	16891,637	1031	16,384		
	Ogółem	17217,346	1033			

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_zewn, Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	12,644	,543		23,285	,000
1 Współpraca_kl	,076	,023	,103	3,327	,001
1 Motywacja_zewn	,082	,030	,085	2,739	,006

a. Zmienna zależna: Pomocnictwo_sciaganie_wpr

40. Mediacyjna rola motywacji introjektowanej w relacji pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej a niechęcią do pomocy

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,071 ^a	,005	,004	4,22650

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	92,668	1	92,668	5,188	,023 ^b
	Reszta	18452,795	1033	17,863		
	Ogółem	18545,463	1034			

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	10,352	,495		20,904	,000
	Współpraca_kl	-,054	,024	-,071	-2,278	,023

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,144 ^a	,021	,020	6,75695

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	995,301	1	995,301	21,800	,000 ^b
Reszta	47208,648	1034	45,656		
Ogółem	48203,949	1035			

a. Zmienna zależna: Motywacja_introjekt

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	18,454	,795		23,224	,000
Współpraca_kl	,179	,038	,144	4,669	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_introjekt

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,112 ^a	,013	,011	4,20527

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_introjekt, Współpraca_kl

Anova^a

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	232,756	2	116,378	6,581	,001 ^b
Reszta	18214,793	1030	17,684		
Ogółem	18447,549	1032			

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_introjekt, Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
(Stała)	9,200	,611		15,069	,000
1 Współpraca_kl	-,060	,024	-,078	-2,508	,012
Motywacja_introjekt	,057	,019	,092	2,956	,003

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

41. Mediacyjna rola motywacji opartej na identyfikacji w relacji pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej a niechęcią do pomocy

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,071 ^a	,005	,004	4,22650

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	92,668	1	92,668	5,188	,023 ^b
	Reszta	18452,795	1033	17,863		
	Ogółem	18545,463	1034			

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	10,352	,495		20,904	,000
1 Współpraca_kl	-,054	,024	-,071	-2,278	,023

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,171 ^a	,029	,028	8,71900

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	2376,421	1	2376,421	31,260	,000 ^b
	Reszta	78529,598	1033	76,021		
	Ogółem	80906,019	1034			

a. Zmienna zależna: Motywacja_indentyfikacja

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	12,988	1,027		12,646	,000
1 Współpraca_kl	,276	,049	,171	5,591	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_indyfikacja

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,126 ^a	,016	,014	4,19685

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_indyfikacja, Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	290,158	2	145,079	8,237	,000 ^b
	Reszta	18124,339	1029	17,614		
	Ogółem	18414,496	1031			

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_indyfikacja, Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
(Stała)	9,539	,531		17,948	,000
1 Współpraca_kl	-,063	,024	-,082	-2,610	,009
Motywacja_indentyfikacja	,053	,015	,110	3,509	,000

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

42. Mediacyjna rola motywacji wewnętrznej w relacji pomiędzy percepcją klasy jako współpracującej a niechęcią do pomocy

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,071 ^a	,005	,004	4,22650

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	92,668	1	92,668	5,188	,023 ^b
	Reszta	18452,795	1033	17,863		
	Ogółem	18545,463	1034			

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	10,352	,495		20,904	,000
1 Współpraca_kl	-,054	,024	-,071	-2,278	,023

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,128 ^a	,016	,015	7,58319

a. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	994,092	1	994,092	17,287	,000 ^b
	Reszta	59459,934	1034	57,505		
	Ogółem	60454,026	1035			

a. Zmienna zależna: Motywacja_wewnetrzna

b. Predyktory: (Stała), Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
1 (Stała)	11,628	,892		13,039	,000
1 Współpraca_kl	,178	,043	,128	4,158	,000

a. Zmienna zależna: Motywacja_wewnetrzna

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,142 ^a	,020	,018	4,18923

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_wewnetrzna, Współpraca_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	371,419	2	185,710	10,582	,000 ^p
	Reszta	18076,130	1030	17,550		
	Ogółem	18447,549	1032			

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_wewnetrzna, Współpraca_kl

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
(Stała)	9,440	,532		17,747	,000
1 Współpraca_kl	-,063	,024	-,081	-2,618	,009
Motywacja_wewnetrzna	,070	,017	,127	4,087	,000

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

43. Mediacyjna rola motywacji introjektowanej w relacji pomiędzy percepcją klasy jako rywalizującej a niechęcią do pomocy

Krok 1

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,096 ^a	,009	,008	4,21759

a. Predyktory: (Stała), Rywalizacja_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	170,363	1	170,363	9,577	,002 ^b
	Reszta	18375,100	1033	17,788		
	Ogółem	18545,463	1034			

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

b. Predyktory: (Stała), Rywalizacja_kl

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	7,944	,446		17,799	,000
	Rywalizacja_kl	,075	,024	,096	3,095	,002

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

Krok 2

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,061 ^a	,004	,003	6,81509

a. Predyktory: (Stała), Rywalizacja_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	179,403	1	179,403	3,863	,050 ^p
	Reszta	48024,546	1034	46,445		
	Ogółem	48203,949	1035			

a. Zmienna zależna: Motywacja_introjekt

b. Predyktory: (Stała), Rywalizacja_kl

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	20,677	,721		28,663	,000
	Rywalizacja_kl	,077	,039	,061	1,965	,050

a. Zmienna zależna: Motywacja_introjekt

Krok 3

Model - Podsumowanie

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
1	,120 ^a	,014	,012	4,20148

a. Predyktory: (Stała), Motywacja_introjekt, Rywalizacja_kl

Anova^a

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	265,502	2	132,751	7,520	,001 ^b
	Reszta	18182,047	1030	17,652		
	Ogółem	18447,549	1032			

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw

b. Predyktory: (Stała), Motywacja_introjekt, Rywalizacja_kl

Współczynniki^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	7,001	,597		11,735	,000
	Rywalizacja_kl	,069	,024	,088	2,856	,004
	Motywacja_introjekt	,047	,019	,076	2,447	,015

a. Zmienna zależna: Niechęć_do_Pomoc_sciaganie_odw