

## **POLSKA ADAPTACJA SKALI DO BADANIA MOTYWACJI UCZNIÓW W SZKOLE PODSTAWOWEJ**

Łukasz Nickel<sup>1</sup>

### **POLISH ADAPTATION OF THE ELEMENTARY SCHOOL MOTIVATION SCALE**

**Summary.** The aim of the study was the Polish adaptation of the Elementary School Motivation Scale, which measures motivation within the self-determination theory. Test items have been translated from the original scale into Polish. The participants were 433 students (213 girls, 220 boys) of the third and fourth grade of primary school. The psychometric properties of the scale were tested. The results of confirmatory factor analysis (CFA) confirmed factor solutions from the original version – amotivation, external regulation, introjected regulation, identified regulation and intrinsic motivation. The reliability analysis was characterized by high internal consistency of subscales. Significant differences were found due to gender and class, which confirms the theoretical validity of the method and indicates further research directions. The results of the validation study provide the basis for the use of the Polish version of the scale in scientific research of school-age children.

**Key words:** intrinsic motivation, extrinsic motivation, self-determination, student motivation, school-age

### **Wprowadzenie**

Badanie motywacji uczniów do nauki w kontekście szkolnym leży w obszarze zainteresowań wielu badaczy, ponieważ motywacja jest pozytywnie powiązana z osiągnięciami szkolnymi (Kołodziej, 2010). W środowisku szkolnym motywacja może odzwierciedlać wysiłek oraz zaangażowanie uczniów, aby osiągnąć sukces, np. w postaci pozytywnej oceny (Saeed, Zyngier, 2012). Pośród różnych koncepcji wyjaśniających motywację do nauki Ryan i Deci (2017) zakładają, że ludzkie zachowania są intencjonalne – ukierunkowane na cel – a owa intencjonalność zale-

---

<sup>1</sup> Instytut Psychologii, Uniwersytet Zielonogórski (Institute of Psychology, University of Zielona Góra), ORCID: 0000-0002-5840-4521.

---

Adres do korespondencji: Łukasz Nickel,  
e-mail: l.nikel@wns.uz.zgora.pl

ży od wewnętrznych i zewnętrznych przyczyn. Wewnętrzne przyczyny danego zachowania to np. odczuwanie przyjemności z wykonywania zadania. Osoba jest motywowana samą satysfakcją wynikającą ze zbliżania się lub dążenia do jakiegoś celu. Przyczyny zewnętrzne zachowania są związane np. z jakąś nagrodą lub karą w przypadku niewykonania zadania.

Zgodnie z teorią autodeterminacji (Deci, Ryan, 1985; Ryan, Deci, 2017) wewnętrzne przyczyny zachowania czasami nazywane są autonomicznymi lub samoukierunkowanymi. Jeśli zachowanie wynika z wewnętrznych przyczyn, można mówić o motywacji wewnętrznej, która zależy od zaspokojonej potrzeby autonomii, kompetencji i afiliacji. Potrzeba autonomii jest związana z inicjowaniem i regulowaniem swojego zachowania, potrzeba kompetencji – z odczuwaniem skuteczności i sensu podejmowanych działań, a potrzeba afiliacji z poczuciem bezpieczeństwa i akceptacji w relacji z drugim człowiekiem. W środowisku szkolnym motywowany wewnętrznie będzie uczeń, który uczęszcza do szkoły ze względu na odczucie wewnętrzного sensu oraz przyjemności z nauki.

Zachowania ukierunkowane na jakiś cel w wyniku zewnętrznych bodźców, w formie kar i nagród charakteryzują się małą autonomią i małym samoukierunkowaniem. O motywacji zewnętrznej można mówić, jeśli przyczyną zachowania jest presja lub kontrola (Ryan, Deci, 2000a, b). Autorzy teorii autodeterminacji wyróżniają cztery rodzaje motywacji zewnętrznej. Pierwsza, regulacja zewnętrzna, charakteryzuje się tym, że zachowanie ludzi zależy od zewnętrznej nagrody lub chęci uniknięcia kary. Taką motywację może mieć uczeń, który przygotowuje się do sprawdzianu, ponieważ został zmuszony przez rodziców groźbą kary w formie zakazu korzystania z telefonu. Druga, regulacja introjekcyjna, charakteryzuje się wewnętrznym przymusem (np. poczuciem winy, lękiem, przekonaniem) do podejmowania działania. W taki sposób jest motywowany uczeń, który przygotowuje się do sprawdzianu, ponieważ jest przekonany, że jeśli się nie nauczy, to nie zda do następnej klasy. Osoba z trzecim rodzajem motywacji, czyli regulacją identyfikacyjną, podejmuje pewne działania, ponieważ są one w jakimś stopniu wartościowe i ważne. Uczeń z regulacją identyfikacyjną będzie się przygotowywał do sprawdzianu, ponieważ będzie uważał, że to jest ważne dla jego przyszłości. Czwarta, regulacja zintegrowana, to najbardziej autonomiczny rodzaj motywacji zewnętrznej, jednak cele zachowania nadal są zewnętrzne. Ten rodzaj motywacji występuje najczęściej u osób dorosłych (Stover i in., 2012). Regulacją zintegrowaną będzie się charakteryzował uczeń, który uczęszcza do szkoły, ponieważ szkoła jest jakąś częścią jego życia i czymś, co go definiuje, decyduje o jego tożsamości.

Poza motywacją zewnętrzną i wewnętrzną można jeszcze wyróżnić amotywację (Ryan, Deci, 2020). Osoby z amotywacją nie są ani zmotywowane zewnętrznie, ani wewnętrznie. Przy amotywacji można mówić o braku motywacji. Zachowanie osoby z amotywacją jest poza jej kontrolą i cechuje się brakiem kompetencji. Uczeń z amotywacją może zaprzestać jakiegokolwiek uczenia się, a w ostateczności odmawia uczęszczania do szkoły.

Motywacja wewnętrzna i motywacja zewnętrzna są powiązane z różnymi ważnymi obszarami funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym. Motywacja wewnętrzna jest powiązana pozytywnie (Lee i in., 2010; Lohbeck, 2018; Hebbecker, Förster, Souvignier, 2019), a motywacja zewnętrzna – negatywnie (Lepper, Corpus, Iyengar, 2005; McClintic-Gilbert i in., 2013; Liu i in., 2020) z ocenami szkolnymi. Ponadto uczniowie z motywacją wewnętrzną są zaangażowani na lekcjach, przestrzegają szkolnych zasad oraz mają wyższą frekwencję (Legault, Green-Demers, Pelletier, 2006; Ryan, Deci, 2020). Uczeń z motywacją wewnętrzną może osiągać lepsze wyniki w nauce, ponieważ sprawdziany będą dla niego wyzwaniem, a sama nauka ciekawa i interesująca. Uczeń z motywacją zewnętrzną naukę będzie kojarzył z przymusem, co w efekcie może przekładać się na mniejsze zaangażowanie i unikanie wysiłku.

W badaniu przeprowadzonym przez Saeeda i Zyngiera (2012) motywacja wewnętrzna była powiązana pozytywnie z zaangażowaniem do nauki. Uczniowie z motywacją wewnętrzną chętniej się uczyli oraz rozwiązywali zadania. Z kolei uczniowie z motywacją zewnętrzną rozwiązywanie zadań domowych traktowali jak swego rodzaju rytuał. Nauczyciel, który odpowiednio używa wzmocnień społecznych – informuje o pozytywnym wykonaniu zadania – może pomagać w kształtowaniu motywacji wewnętrznej uczniów. We wzmacnianiu tego rodzaju motywacji istotne jest również zaspokajanie przez dzieci trzech podstawowych potrzeb – autonomii, kompetencji i afiliacji (Rufini, Bzuneck, Oliveira, 2012; Ryan, Deci, 2020). Ważne jest, aby nauczyciel potrafił tak organizować lekcje, żeby dzieci mogły w większym stopniu same inicjować działania, a nie tylko podporządkowywać się obowiązkowi wynikającemu z programu nauczania. Również ważne jest kształtowanie u uczniów poczucia kompetencji oraz poczucia bezpieczeństwa i bycia akceptowanym w grupie.

Z literatury przedstawionej we wprowadzeniu teoretycznym wynika, że badanie motywacji zgodnie z koncepcją autodeterminacji jest ważne, ponieważ umożliwia lepsze wyjaśnienie i zrozumienie funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym (Ryan, Deci, 2020). Do tej pory w Polsce problem motywacji w ramach teorii autodeterminacji był podejmowany tylko w niewielkim stopniu – w grupie osób dorosłych przez Malinowską (2014), Chrupałę-Pniak i Grabowskiego (2016) oraz w grupie dzieci i młodzieży przez Karwowskiego (2013), Turską i Mrozik (2014) oraz Oszwę i Chmiel (2016). W szczególności brakuje danych na temat motywacji uczniów w wieku szkolnym, a w literaturze światowej jest to problem ciągle nowy i wymagający dalszych badań.

Celem przeprowadzonego badania była adaptacja i weryfikacja trafności oraz rzetelności polskiej *Skali do badania motywacji uczniów w szkole podstawowej* (*Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental* – EMEEF). Narzędzie to bada motywację zgodnie z teorią autodeterminacji w następujących obszarach: amotywacji, regulacji zewnętrznej, regulacji introjekcyjnej, regulacji identyfikacyjnej oraz motywacji wewnętrznej (Deci, Ryan, 1985). Autorami skali są Rufini, Bzuneck i Oliveira (2011).

## Metoda

### Osoby badane

Uczestnikami badania było 433 uczniów trzeciej i czwartej klasy publicznych szkół podstawowych we Wrocławiu. Minimalny wiek osoby badanej wynosił 8 lat, a maksymalny – 12 ( $M = 9,54$ ;  $SD = ,91$ ). Liczba dziewcząt stanowiła 49,2%, a liczba chłopców – 50,8% całej próby. Zanim przystąpiono do badania, uzyskano zgody dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców oraz uczniów. Badanie odbywało się w trakcie trwania lekcji i miało charakter grupowy.

### Procedura badawcza

Procedura badawcza była identyczna podczas każdego badania. Przed rozpoczęciem badania uczniowie byli zapoznawani z wyczerpującą standardową instrukcją dotyczącą jego przebiegu. Ponadto standardem procedury badawczej była możliwość samodzielnego czytania poszczególnych pozycji testowych przez uczniów lub słuchania badającego, który odczytywał kolejne pozycje testowe na głos i czekał, aż uczniowie zaznaczą odpowiedź. Taka procedura umożliwiała rzetelne wypełnianie ankiety dzieciom, które mogły mieć trudności z czytaniem, lub np. dzieciom z podejrzeniem dysleksji, a dodatkowo pozwalała na bieżąco wyjaśniać wątpliwości wynikające z niezrozumiałych czy dwuznacznych pozycji testowych. Dzieci mogły przerwać i zakończyć badanie w dowolnym momencie.

### Narzędzia badawcze

**Oryginalna wersja skali.** *Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental* (EMEEF) autorstwa Rufiniego, Bzunecka i Oliveiry (2011) umożliwia badanie różnych typów motywacji zgodnie z teorią autodeterminacji. Początkowo skala składała się z 29 pozycji testowych, które w efekcie przeprowadzenia eksploracyjnej analizy czynnikowej zostały zredukowane do 25 pozycji. Ponadto w skład skali wchodziły 2 pozycje, które były przykładami. Na początku skali umieszczono inicjujące pozostałe pozycje testowe pytanie: „Dlaczego przychodzę do szkoły?”. Osoby badane udzielały odpowiedzi na pięciostopniowej skali Likerta, która była przedstawiona za pomocą kwadratów różnej wielkości, od najmniejszego do największego. Taka forma odpowiedzi była bardziej zrozumiała dla dzieci, zgodnie z zaleceniami Leppera i jego współpracowników (2005). Badanie właściwości psychometrycznych skali umożliwiło wyodrębnienie pięciu niezależnych czynników, które reprezentowały: amotywację, regulację zewnętrzną, regulację introjekcyjną, regulację identyfikacyjną i motywację wewnętrzną. Przykładowe pozycje testowe to: amotywacja – „*Nie chcę chodzić do szkoły*”; regulacja zewnętrzna – „*Przychodzę do szkoły, aby otrzymywać obecności*”; regulacja introjekcyjna – „*Przychodzę do szkoły,*

żeby moi rodzice byli zadowoleni”; regulacja identyfikacyjna – „Przychodzę do szkoły, ponieważ tutaj mogę się uczyć”, motywacja wewnętrzna – „Przychodzę do szkoły, bo w szkole czuję się szczęśliwy”. Rzetelność każdej podskali obliczona za pomocą współczynnika zgodności wewnętrznej alfy Cronbacha to: amotywacja  $\alpha = ,85$ ; regulacja zewnętrzna  $\alpha = ,67$ ; regulacja introjekcyjna  $\alpha = ,76$ ; regulacja identyfikacyjna  $\alpha = ,88$ ; motywacja wewnętrzna  $\alpha = ,81$ .

**Polska wersja skali.** Brazylijską wersję skali *Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental* (Rufini, Bzuneck, Oliveira, 2011) zawierającą 29 pozycji testowych przetłumaczono zgodnie z procedurą *back translation* (Brzeziński, 2019). Na początku wszystkie pozycje testowe zostały przetłumaczone z języka oryginalnego na język polski przez dwóch niezależnych tłumaczy będących absolwentami romanistyki, z czego jeden mieszkał w Polsce, a drugi w Brazylii. Uzyskane w taki sposób tłumaczenia zostały ocenione i sprawdzone pod względem zrozumiałości i podobieństwa. Następnie pozycje testowe, które w największym stopniu odpowiadały założonemu konstruktowi teoretycznemu poddano tłumaczeniu zwrotnemu przez jednego tłumacza, który był native speakerem (osoba urodzona i wychowująca się w Brazylii). Nie znaleziono istotnych różnic pomiędzy tłumaczeniem zwrotnym i oryginałem. Zaakceptowano ostateczną polską wersję skali, która zawierała dwie przykładowe pozycje i sposób udzielania odpowiedzi zgodny z oryginalną wersją (Hornowska, Paluchowski, 2004; Lepper, Corpus, Iyengar, 2005). Oryginalne pozycje testowe z badania walidacyjnego wersji brazylijskiej (Rufini, Bzuneck, Oliveira, 2011) rozszerzono o dodatkowe 5 pozycji eksperymentalnych – po jednej dla każdej podskali (amotywacji, regulacji zewnętrznej, regulacji introjekcyjnej, regulacji identyfikacyjnej i motywacji wewnętrznej), ze względu na: ryzyko obciążenia czynnikiem kulturowym adaptowanej skali, niskie ładunki czynnikowe niektórych pozycji testowych skali oryginalnej, uzyskanie satysfakcjonującej równoważności psychometrycznej. Wszystkie 34 twierdzenia znajdują się w tabeli 1 (pozycje eksperymentalne to twierdzenia od 30 do 34). Tak przygotowane narzędzie poddano badaniom walidacyjnym.

## Wyniki

### Współczynnik mocy dyskryminacyjnej

Przeprowadzono analizę mocy dyskryminacyjnej za pomocą skorygowanego współczynnika korelacji pozycja-skala. Większość pytań charakteryzowała się zadowalającymi parametrami, poza pytaniami w podskali – regulacja introjekcyjna i regulacja zewnętrzna, gdzie znalazły się pytania o korelacji poniżej ,30. Wartość współczynników korelacji pozycji testowych mieściła się w następujących przedziałach: amotywacja – ,43 do ,77; regulacja zewnętrzna – ,21 do ,51; regulacja introjekcyjna – ,28 do ,71; regulacja identyfikacyjna – ,54 do ,82; motywacja wewnętrzna – ,67 do ,79. W tabeli 1 podano dla każdego pytania wskaźniki mocy dyskryminacyjnej.

Tabela 1. Wartości ładunków czynnikowych twierdzeń polskiej wersji EMEEF w modelu pierwszym, uzyskane za pomocą konfirmacyjnej analizy czynnikowej oraz wskaźniki mocy dyskryminacyjnej dla każdego pytania

Treść twierdzeń	Standaryzowane ładunki czynnikowe	Korelacja pozycji z wynikiem ogólnym skali
1. Nie wiem, w szkole nie mam co robić (Am)	,40	,43
2. Jestem zbyt leniwy, aby chodzić do szkoły (Am)	,48	,50
3. Przychodzę do szkoły, bo tego chcą rodzice (Rint)	,75	,71
4. Przychodzę do szkoły, ponieważ wysyłają mnie rodzice (Rint)	,71	,66
5. Przychodzę do szkoły, bo sprawia mi przyjemność uczenie się nowych rzeczy (Mw)	,75	,69
6. Przychodzę do szkoły, żeby moim rodzicom nie było przykro (Rint)	,71	,67
7. Przychodzę do szkoły, bo nie lubię zostawać w domu (Rz)	,30	,31
8. Nie wiem dlaczego przychodzę do szkoły – uważam, że szkoła jest nudna (Am)	,82	,75
9. Przychodzę do szkoły, żeby nie nazywano mnie głupkiem (Rz)	,57	,42
10. Nie wiem dlaczego przychodzę do szkoły – w szkole nie podoba mi się (Am)	,81	,76
11. Przychodzę do szkoły, żeby moi rodzice byli zadowoleni (Rint)	,66	,67
12. Przychodzę do szkoły, bo chcę przejść do następnej klasy (Rz)	,30	,32
13. Przychodzę do szkoły, ponieważ tutaj mogę się uczyć (Ride)	,81	,75
14. Przychodzę do szkoły, żeby otrzymywać obecności (Rz)	,49	,50
15. Kiedyś lubiłem/am przychodzić do szkoły, ale już nie lubię (Am)	,75	,68
16. Przychodzę, bo lubię swoją szkołę (Mw)	,75	,73
17. Przychodzę do szkoły, żeby nauczyć się czegoś nowego (Ride)	,88	,79

cd. tabeli 1

Treść twierdzeń	Standaryzowane ładunki czynnikowe	Korelacja pozycji z wynikiem ogólnym skali
18. Nie chcę przychodzić do szkoły (Am)	,86	,77
19. Przychodzę do szkoły, żeby nauczyciele zobaczyli, że jestem dobrym uczniem (Rint)	,35	,41
20. Przychodzę do szkoły, bo w szkole czuję się szczęśliwy/a (Mw)	,67	,67
21. Przychodzę do szkoły, bo to jest ważne dla mojej przyszłości (Ride)	,60	,61
22. Przychodzę do szkoły, żeby udowodnić, że jestem dobrym uczniem (Rint)	,22	,28
23. Przychodzę do szkoły, żeby wiedzieć więcej (Ride)	,87	,82
24. Przychodzę do szkoły, żeby być kimś w życiu (Ride)	,55	,54
25. Przychodzę do szkoły, bo tutaj czuję się dobrze (Mw)	,71	,70
26. Przychodzę do szkoły, żeby nie mieć kary (Rz)	,77	,53
27. Przychodzę do szkoły, bo w przeciwnym razie rodzice będą na mnie źli (Rint)	,84	,71
28. Przychodzę do szkoły, żeby zobaczyć moich przyjaciół (Rz)	,18	,21
29. Przychodzę do szkoły, bo uczenie się jest fajne (Mw)	,86	,79
30. Przychodzę do szkoły, bo tutaj dowiaduję się wielu ciekawych rzeczy (Ride)	,84	,77
31. Nie chcę przychodzić do szkoły, bo w szkole czuję się nieszczęśliwy/a (Am)	,73	,67
32. Przychodzę do szkoły, bo lubię się uczyć (Mw)	,85	,78
33. Przychodzę do szkoły, bo rodzice obiecali mi nagrodę (Rz)	,65	,51
34. Przychodzę do szkoły, żeby rodzice nie byli na mnie zdenerwowani (Rint)	,82	,69

Rint = regulacja introjekcyjna; Rz = regulacja zewnętrzna; Am = amotywacja; Mw = motywacja wewnętrzna; Ride = regulacja identyfikacyjna.

## Trafność teoretyczna

Sprawdzono trafność czynnikową za pomocą konfirmacyjnej analizy czynnikowej, w której przeanalizowano sześć modeli. W pierwszych czterech modelach szukano potwierdzenia dla struktury pięcioczynnikowej: amotywacja, regulacja zewnętrzna, regulacja introjekcyjna, regulacja identyfikacyjna, motywacja wewnętrzna (Rufini, Bzuneck, Oliveira, 2011). W modelu pierwszym uwzględniono wszystkie 34 pozycje testowe, w modelu drugim – 29 oryginalnych pozycji ze skali brazylijskiej, w modelu trzecim – 25 pozycji testowych, które po badaniu walidacyjnym skali brazylijskiej znalazły się w ostatecznej wersji kwestionariusza, a w modelu czwartym 34 pozycje testowe zredukowano do 25 pozycji w celu uzyskania równej liczby pozycji w każdej podskali zgodnie z procedurą walidacyjną kwestionariusza brazylijskiego (wykluczono pozycję: 1, 2, 7, 11, 19, 20, 22, 24, 28 – były to pozycje charakteryzujące się najniższymi ładunkami czynnikowymi oraz najniższą mocą dyskryminacyjną).

W modelu piątym i szóstym poszukiwano potwierdzenia struktury trójczynnikowej – motywacja wewnętrzna, motywacja zewnętrzna i amotywacja (Deci, Ryan, 1985). W modelu piątym testowano wszystkie 34 pozycje testowe, a w modelu szóstym – 25 pozycji testowych z najwyższymi ładunkami czynnikowymi (usunięto pozycje: 1, 2, 7, 12, 19, 21, 22, 24, 28). Tabela 2 zawiera miary dopasowania modeli konfirmacyjnej analizy czynnikowej.

Tabela 2. Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej przeprowadzonej na polskiej wersji EMEEF

Model	$\chi^2$	$\chi^2/df$	RMSE (90% CI)	GFI	CFI	NFI
Model 1	1986,64	3,84	,08 (.08–,09)	,75	,83	,78
Model 2	1517,06	4,13	,09 (.08–,09)	,77	,82	,78
Model 3	951,84	3,59	,08 (.07–,08)	,84	,88	,84
Model 4	832,19	3,14	,07 (.07–,08)	,86	,92	,88
Model 5	2288,97	4,37	,09 (.09–,09)	,72	,80	,75
Model 6	1225,11	4,50	,09 (.09–,10)	,80	,87	,84

Tabela 1 zawiera wszystkie standaryzowane ładunki czynnikowe dla modelu pierwszego. Z przeprowadzonej konfirmacyjnej analizy czynnikowej wynika, że najlepiej do danych był dopasowany model czwarty, który charakteryzował się pięcioczynnikową strukturą i zawierał 25 pozycji testowych z najwyższymi ładunkami czynnikowymi. Stopień dopasowania do danych modelu czwartego można uznać za zadowalający, ponieważ wartość CFI była wyższa niż ,90, a wskaźnik RMSEA



przyjmował wartość ,70. Dopasowanie modelu czwartego do danych charakteryzowało się najbardziej satysfakcjonującymi wartościami w porównaniu z pozostałymi modelami, dlatego dalsze analizy zostały wykonane dla wersji pięcioczynnikowej z pozycjami testowymi uwzględnionymi w modelu czwartym.

Przeprowadzono analizę różnic międzygrupowych za pomocą testu *t*-Studenta w obszarze poszczególnych podskal osobno dla klasy oraz płci. Dotychczasowe wyniki badań przeprowadzone za pomocą brazylijskiej wersji skali wskazywały, że a) dziewczęta miały niższą niż chłopcy amotywację, regulację zewnętrzną, regulację introjekcyjną i wyższą motywację wewnętrzną oraz regulację identyfikacyjną, b) wraz z kolejną klasą szkoły podstawowej można było zaobserwować mniejszą motywację wewnętrzną i zewnętrzną (Rufini, Bzuneck, Oliveira, 2012). Podobnych wyników spodziewano się w badaniu polskim. Wyniki zaprezentowano w tabeli 3. Okazało się, że uczniowie klasy trzeciej mieli wyższą motywację wewnętrzną, regulację zewnętrzną, regulację introjekcyjną, regulację identyfikacyjną niż uczniowie klasy czwartej. Klasy nie różniły się między sobą nasileniem amotywacji. Różnice międzypłciowe wskazywały, że chłopcy mieli wyższą amotywację, regulację zewnętrzną, regulację introjekcyjną oraz niższą motywację wewnętrzną niż dziewczęta. Nie zaobserwowano istotnych różnic w obszarze regulacji identyfikacyjnej.

Analiza macierzy korelacji wskazywała na istotne powiązania, które zostały przedstawione w tabeli 4. Amotywacja korelowała istotnie pozytywnie z regulacją introjekcyjną i regulacją zewnętrzną oraz istotnie ujemnie z regulacją identyfikacyjną i motywacją wewnętrzną. Motywacja wewnętrzna była istotnie powiązana pozytywnie z regulacją identyfikacyjną i istotnie negatywnie z regulacją introjekcyjną i regulacją zewnętrzną. Regulacja zewnętrzna korelowała istotnie pozytywnie z regulacją introjekcyjną, a regulacja introjekcyjna była istotnie ujemnie powiązana z regulacją identyfikacyjną. Współczynniki korelacji pomiędzy podskalami były podobne jak wyniki w badaniu brazylijskim (Rufini, Bzuneck, Oliveira, 2011).

## Rzetelność

Następnie obliczono współczynnik rzetelności polskiej wersji metody za pomocą współczynnika zgodności wewnętrznej *alfy* Cronbacha. Współczynniki dla poszczególnych podskal wynosiły: amotywacja – ,90; regulacja zewnętrzna – ,70; regulacja introjekcyjna – ,88; regulacja identyfikacyjna – ,90; motywacja wewnętrzna – ,89. Wartość współczynnika zgodności wewnętrznej dla każdej z podskal była nieco wyższa niż w wersji oryginalnej, co świadczy o zadowalającej rzetelności polskiej skali.

Tabela 3. Test *t* dla prób niezależnych – różnice ze względu na płeć oraz klasę

Rodzaj motywacji	K (N = 213)		M (N = 220)		Klasa III (N = 274)		Klasa IV (N = 159)		<i>t</i>	<i>d</i>		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Amotywacja	8,48	5,29	10,83	6,21	-4,23***	,41	9,60	6,04	9,81	5,64	-3,36	,04
Regulacja zewnętrzna	11,90	4,94	13,72	4,85	-3,88***	,37	13,42	5,11	11,79	4,57	3,33**	,34
Regulacja introjekcyjna	10,61	6,30	13,70	6,81	-4,90***	,47	12,90	6,99	10,94	6,11	3,05**	,30
Regulacja identyfikacyjna	21,81	4,84	21,48	4,67	,71	,07	22,03	4,71	20,97	4,76	2,25*	,22
Motywacja wewnętrzna	19,91	5,25	17,96	6,02	3,59***	,35	19,54	5,70	17,85	5,64	2,99**	,30

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

Tabela 4. Interkorelacje podskal polskiej wersji EMEEF

	1	2	3	4	5	6
1. Amotywacja	1					
2. Regulacja zewnętrzna	,37***	1				
3. Regulacja introjekcyjna	,55***	,72***	1			
4. Regulacja identyfikacyjna	-,56***	-,05	-,25***	1		
5. Motywacja wewnętrzna	-,71***	-,11*	-,35***	,77***	1	

\*  $p < ,05$ ; \*\*\*  $p < ,001$ .

## Dyskusja wyników

Celem przeprowadzonego badania była polska adaptacja skali do badania motywacji uczniów zgodnie z teorią autodeterminacji Deciiego i Ryana (1985). Konfirmacyjna analiza czynnikowa potwierdziła pięcioczynnikową strukturę skali brazylijskiej. Model czwarty, który reprezentował strukturę czynnikową, jak w wersji oryginalnej skali, uzyskał zadowalające wskaźniki dopasowania modelu do danych. Uzyskana struktura czynnikowa jest zgodna z założeniami teorii autodeterminacji (Ryan, Deci, 2020). Ponadto uzyskany wynik jest porównywalny z badaniem motywacji w ramach teorii autodeterminacji wśród polskich adolescentów przez Gózdź (2015). Podsumowując konfirmacyjną analizę czynnikową, można stwierdzić, że metoda w wersji polskiej składa się z pięciu niezależnych czynników szczegółowych (amotywacja, regulacja zewnętrzna, regulacja introjekcyjna, regulacja identyfikacyjna i motywacja wewnętrzna).

Analiza rzetelności szacowana za pomocą zgodności wewnętrznej polskiej skali była nieco wyższa niż w badaniu walidacyjnym oryginalnej skali. Niższą spójność wewnętrzną zaobserwowano dla regulacji zewnętrznej, co też było charakterystyczne w badaniu walidacyjnym wersji brazylijskiej. Uzyskane wyniki badania rzetelności wskazują na zadowalającą spójność poszczególnych podskal. Właściwości psychometryczne polskiej wersji skali były również sprawdzone za pomocą analizy mocy dyskryminacyjnej. Korelacje poszczególnych pozycji testowych z ich odpowiednikami podskal wskazywały w większości na umiarkowany i silny związek. Wyniki analizy rzetelności oraz analizy dyskryminacyjnej wskazują, że polska wersja skali może mieć zastosowanie w badaniach naukowych.

Trafność teoretyczna polskiej wersji kwestionariusza została częściowo potwierdzona poprzez wyniki korelacji pomiędzy podskalami. Uzyskane wyniki są zgodne z badaniami Rufiniego i jego współpracowników (2011) oraz potwierdzają różne typy motywacji, które można uporządkować według kontinuum np. pod względem zachowania – niezależne *vs* zależne od jednostki (Chrupała-Pniak, Grabowski, 2016; Ryan, Deci, 2017). Po pierwsze, zaobserwowano istotne dodatnie korelacje sąsiadujących ze sobą podskal, tj. pomiędzy amotywacją, regulacją wewnętrzną i regulacją introjekcyjną oraz pomiędzy regulacją identyfikacyjną z motywacją wewnętrzną. Po drugie, podskale o przeciwnych krańcach kontinuum były ze sobą skorelowane istotnie ujemnie, m.in. podskala motywacji wewnętrznej z regulacją introjekcyjną czy podskala amotywacji z regulacją identyfikacyjną. Wyniki korelacji pomiędzy podskalami potwierdzają wartości psychometryczne opracowanego narzędzia oraz są zgodne z założeniami teorii autodeterminacji (Ryan, Deci, 2017).

Podobnie jak w brazylijskiej wersji skali (Rufini, Bzuneck, Oliveira, 2012) również w badaniu polskim zaobserwowano pewne istotne różnice pomiędzy płcią a poszczególnymi czynnikami motywacji. Chłopcy mieli wyższą amotywację oraz regulację zewnętrzną i regulację introjekcyjną niż dziewczęta. Z kolei dziewczęta

miały wyższą motywację wewnętrzną. Wyniki uzyskane w przeprowadzonym badaniu i w badaniu brazylijskim mogą świadczyć o występowaniu różnic płciowych w obszarze motywacji według koncepcji autodeterminacji. Ponadto podobne różnice pomiędzy płcią i poszczególnymi typami motywacji zostały zaobserwowane w grupie polskich studentów (Ardeńska, Ardeńska, Tomik, 2019).

Wynik uzyskany w przeprowadzonym badaniu wskazuje, że prawdopodobnie nauka sprawia dziewczętom więcej przyjemności niż chłopcom. Taki wynik może być zgodny również z innymi badaniami, które pokazują, że dziewczęta osiągają z niektórych przedmiotów wyższe oceny, bardziej lubią szkołę oraz cechują się wyższym przystosowaniem społecznym, na co wskazują np. bardziej rozwinięte kompetencje społeczne w tym wieku (Eggum i in., 2014; Magelinskaitė-Legkauskienė, Kepalaitė, Legkauskas, 2014). Podsumowując, można stwierdzić, że zaobserwowane różnice międzypłciowe to problem ważny, wymagający dalszych badań w celu wyjaśnienia i zrozumienia zjawiska.

W przeprowadzonym badaniu walidacyjnym zaobserwowano istotne różnice pomiędzy klasą trzecią i czwartą. Uzyskane wyniki wskazywały, że im wyższa klasa, tym mniejsza motywacja wewnętrzna oraz motywacja zewnętrzna. Podobne wyniki uzyskano w badaniach Leppera i współpracowników (2005) oraz Rufiniego i współpracowników (2012) – zaobserwowali oni, że motywacja wewnętrzna i zewnętrzna zmniejszają się, poczynając od początkowych klasy szkoły podstawowej aż do ostatnich klas szkoły podstawowej. Można to interpretować jako zmniejszenie satysfakcji z nauki u uczniów w następujących po sobie klasach (Diseth, Mathisen, Samdal, 2020). Jak tłumaczy Lepper i jego współpracownicy (2005), zmniejszenie motywacji wewnętrznej w kolejnych klasach szkoły podstawowej może wynikać z jednej strony z powodu narzucania uczniom coraz to nowych i niekoniecznie sprawiających przyjemność obowiązków, a z drugiej strony z powodu niezaspokajania autonomicznych potrzeb, które zwiększają się wraz z wiekiem. Również obecna w starszych klasach presja wysokich osiągnięć, skupienie nadmiernej uwagi na wynikach w nauce czy ocenianie uczniów za pomocą testów mogą w znaczny sposób przyczyniać się do obniżania motywacji wewnętrznej (Ryan, Deci, 2020). Uzyskane istotne różnice pomiędzy płcią i pomiędzy klasą trzecią oraz czwartą częściowo potwierdzają trafność teoretyczną polskiej skali.

## **Podsumowanie, ograniczenia i przyszłe kierunki badania**

Polska wersja skali do badania motywacji uczniów wymaga dalszych badań. Po pierwsze, przeprowadzone badanie obejmowało tylko uczniów trzecich i czwartych klas szkoły podstawowej. W przyszłości należałoby rozszerzyć badanie o uczniów z klas wyższych niż czwarta oraz np. uczniów szkół ponadpodstawowych. Warto również przeprowadzić badanie na reprezentatywnej próbie ogólnopolskiej. Po drugie, badanie miało charakter samoopisowy, a więc uzyskane wyniki wskazują jedynie na pewne związki pomiędzy badanymi zmiennymi.

Badania podłużne, w których obserwowano by uczniów na przestrzeni kilku klas szkoły podstawowej, pozwoliłyby w znacznie większym stopniu niż w przeprowadzonym badaniu zrozumieć zmiany zachodzące w nasileniu motywacji w rozumieniu teorii autodeterminacji oraz poznać czynniki osobowościowe i środowiskowe wpływające na te zmiany. Po trzecie, trafność polskiej skali została potwierdzona tylko częściowo, a więc należałoby również ocenić trafność zbieżną i różnicową, np. poszukiwanie związków pomiędzy wynikami w *Skali do badania motywacji uczniów w szkole podstawowej* a innymi skalami mierzącymi podobny i odmienny konstrukt teoretyczny oraz trafność kryterialną, np. porównując wyniki w *Skali do badania motywacji uczniów w szkole podstawowej* z innymi skalami mierzącymi funkcjonowanie społeczno-emocjonalne uczniów. Po czwarte, warto w przyszłości zbadać stabilność wyników testowych w czasie za pomocą techniki test-retest. Po piąte, polska wersja skali umożliwia ocenę motywacji w odniesieniu do ogólnego nastawienia wobec szkoły, a nie odniesienia szczegółowego, np. motywacja do nauki matematyki. Przyszłe badanie związku pomiędzy skalą polską a ocenami szkolnymi może rozstrzygnąć, czy na podstawie polskiej wersji skali można przewidywać oceny szkolne z danego przedmiotu czy inne bardziej szczegółowe wskaźniki funkcjonowania szkolnego uczniów.

Podsumowując, w przeprowadzonym badaniu została opisana polska adaptacja oraz właściwości psychometryczne *Skali do badania motywacji uczniów w szkole podstawowej* autorstwa Ruffiniego, Bzunecka i Oliveiry (2011). Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej wskazują, że polska wersja skali umożliwia badanie motywacji uczniów w następujących obszarach: amotywacji, regulacji zewnętrznej, regulacji introjekcyjnej, regulacji identyfikacyjnej i motywacji wewnętrznej. Skala ma wysoką rzetelność oraz potwierdzoną częściowo trafność teoretyczną.

W wyniku przeprowadzonego badania wśród polskich uczniów w wieku szkolnym – podobnie jak wśród uczniów brazylijskich – zaobserwowano różne typy motywacji zgodnie z teorią autodeterminacji. Zarówno uczniowie polscy, jak i uczniowie brazylijscy mogą się różnić pomiędzy sobą stopniem nasilenia: amotywacji, regulacji zewnętrznej, regulacji introjekcyjnej, regulacji identyfikacyjnej i motywacji wewnętrznej. Uzyskane różnice międzygrupowe dla płci oraz klasy mogą być sugestią do dalszych badań, np. w celu bardziej zrozumiałego wyjaśnienia, jakie czynniki psychospołeczne mogą wpływać na motywację w rozumieniu teorii autodeterminacji – odrębnie dla dziewcząt i chłopców oraz poszczególnych klas, co może mieć implikacje praktyczne, np. w postaci skuteczniejszego wzmacniania motywacji uczniów. Ponadto przyszłe badania naukowe z wykorzystaniem polskiej wersji skali mogą się koncentrować wokół zagadnień teoretycznych związanych z teorią autodeterminacji, np. poszukiwanie mechanizmów motywacyjnych pośród polskich adolescentów oraz wokół badania funkcjonowania szkolnego uczniów, np. badania związków poszczególnych rodzajów motywacji z osiągnięciami szkolnymi, zaangażowaniem szkolnym, przemocą rówieśniczą itp.

## Literatura cytowana

- Ardeńska, M., Ardeńska, A., Tomik, R. (2019). Validity and reliability of the Polish version of the Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation. *Health Psychology Report*, 7, 254–266.
- Brzeziński, J. (2019). *Metodologia badań psychologicznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chrupała-Pniak, M., Grabowski, D. (2016). Skala motywacji zewnętrznej i wewnętrznej do pracy (WEIMS-PL). Wstępna charakterystyka psychometryczna polskiej wersji kwestionariusza Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale. *Psychologia Społeczna*, 3(38), 339–355.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134.
- Diseth, Å., Mathisen, F.K.S., Samdal, O. (2020). A comparison of intrinsic and extrinsic motivation among lower and upper secondary school students. *Educational Psychology*, 40(8), 961–980.
- Eggum-Wilkens, N.D., Valiente, C., Swanson, J., Lemery-Chalfant, K. (2014). Children's shyness, popularity, school liking, cooperative participation, and internalizing problems in the early school years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 85–94.
- Gózdź, J. (2015). Konstrukcja kwestionariusza motywacji do nauki w oparciu o koncepcję Self-Determination Theory E. Deciego, RM Ryana. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 263–270.
- Hebbecke, K., Förster, N., Souvignier, E. (2019). Reciprocal effects between reading achievement and intrinsic and extrinsic reading motivation. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 419–436.
- Hornowska, E., Paluchowski, W.J. (2004). Kulturowa adaptacja testów psychologicznych. W: J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów* (s. 151–191). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Karwowski, M. (2013). Z miłości do nauki czy z miłości do ocen? Wstępna adaptacja Inwentarza Orientacji Motywacyjnych. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 105–120.
- Kołodziej, S. (2010). The role of achievement motivation in educational aspirations and performance. *General and Professional Education*, 1, 42–48.
- Lee, J.Q., McInerney, D.M., Liem, G.A.D., Ortiga, Y.P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264–279.
- Legault, L., Green-Demers, I., Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567.
- Lepper, M.R., Corpus, J.H., Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184.

- Liu, Y., Hau, K.T., Liu, H., Wu, J., Wang, X., Zheng, X. (2020). Multiplicative effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance: A longitudinal study of Chinese students. *Journal of Personality*, 88(3), 584–595.
- Lohbeck, A. (2018). Self-concept and self-determination theory: Math self-concept, motivation, and grades in elementary school children. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1031–1044.
- Magelinskaitė-Legkauskienė, Š., Kepalaitė, A., Legkauskas, V. (2014). Importance of learning motivation, school anxiety, and social competence, for academic achievement of the first grade pupils. *Education in a Changing Society*, 1, 174–182.
- Malinowska, D. (2014). *Pracoholizm: zjawisko wielowymiarowe*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- McClintic-Gilbert, M.S., Corpus, J.H., Wormington, S.V., Haimovitz, K. (2013). The relationships among middle school students' motivational orientations, learning strategies, and academic achievement. *Middle Grades Research Journal*, 8, 1–12.
- Oszwa, U., Chmiel, G. (2016). Motywacja do uczenia się a lęk przed matematyką w klasach starszych szkoły podstawowej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*, 29(3), 103.
- Rufini, S.É., Bzuneck, J.A., de Oliveira, K.L. (2011). Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. *Psico-USF*, 16(1), 1–9.
- Rufini, S.É., Bzuneck, J.A., Oliveira, K.L.D. (2012). The quality of motivation among elementary school students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(51), 53–62.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Saeed, S., Zyngier, D. (2012). How Motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252–267.
- Stover, J.B., de la Iglesia, G., Boubeta, A.R., Liporace, M.F. (2012). Academic Motivation Scale: Adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71–83.
- Turska, D., Mroziak, M. (2014). Orientacje motywacyjne a osiągnięcia szkolne z matematyki. Psychologiczne znaczenie ogłoszonego „przełomu edukacyjnego”. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 67–78.

**Streszczenie.** Celem przeprowadzonego badania była polska adaptacja brazylijskiej skali *Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental*, która umożliwia pomiar motywacji w ramach teorii autodeterminacji. Pozycje testowe zostały przetłumaczone z brazylijskiego oryginału. Na próbie 433 uczniów (213 dziewcząt, 220 chłopców) trzeciej i czwartej klasy szkoły podstawowej sprawdzono właściwości psychometryczne metody. Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej (CFA) potwierdziły rozwiązania czynnikowe z wersji oryginalnej – amotyację, regulację zewnętrzną, regulację introjekcyjną, regulację identyfikacyjną i motywację wewnętrzną. Analiza rzetelności charakteryzowała się wysoką zgodnością wewnętrzną poszczególnych podskal. Znaleziono istotne różnice ze względu na płeć oraz klasę, co jest potwierdzeniem trafności teoretycznej metody oraz wskazuje dalsze kierunki badań. Wyniki badania walidacyjnego dają podstawy do stosowania polskiej wersji skali w badaniach naukowych uczniów w wieku szkolnym.

**Słowa kluczowe:** motywacja wewnętrzna, motywacja zewnętrzna, teoria autodeterminacji, motywacja uczniów, wiek szkolny

Data wpłynięcia: 4.03.2020

Data wpłynięcia po poprawkach: 12.02.2021

Data zatwierdzenia tekstu do druku: 27.02.2021