

ANETA PRZEPIÓRKA, AGATA BŁACHNIO, MICHAŁ MEISNER

Katolicki Uniwersytet Lubelski, Instytut Psychologii

PREDYKTORY WYNIKÓW W NAUCE NA RÓŻNYCH ETAPACH EDUKACJI

Streszczenie: Głównym celem badań jest sprawdzenie związku między wynikami w nauce a motywacją osiągnięć, przekonaniami na własny temat oraz sposobem spędzania czasu wolnego. W badaniu wzięło udział 377 osób znajdujących się na różnych etapach edukacji: gimnazjaliści, licealiści oraz studenci. Mierzono poziom samooceny, optymizmu, nadziei na sukces, motywacji osiągnięć oraz sposoby spędza-

nia czasu wolnego. Wykazano związek między wynikami w nauce mierzonymi średnią z ocen i motywacją osiągnięć oraz nadzieją na sukces. Dodatkowo okazało się, że średnia ocen ma dodatni związek z samooceną, optymizmem i zarządzaniem czasem.

Słowa kluczowe: motywacja osiągnięć, nadzieja na sukces, optymizm, samoocena, wolny czas

Edukacja rozumiana jako systematyczny i programowy proces nabywania wiedzy jest jednym z podstawowych i nieodzownych elementów rozwoju człowieka zarówno w sferze intelektualnej, jak i społecznej. Można więc przyjąć założenie, że edukacja w dalszej perspektywie ma dla jednostki podstawowe znaczenie z punktu widzenia jej indywidualnego rozwoju i przystosowania do życia. Poszczególne etapy edukacji, jak np. szkoła podstawowa czy szkoła średnia, a także studia, pozwalają doskonalić swoje umiejętności i wyznaczać w swoim życiu adekwatne cele. Bezpośrednią konsekwencją wypływającą z podstawowej funkcji systemu edukacji jest podejmowanie przez poszczególne jednostki zarówno aktywności naukowej, jak i zawodowej. W ten sposób edukacja staje się jednym z podstawowych predyktorów skuteczności działania osoby i osiągnięcia przez nią sukcesu życiowego.

Wyniki w nauce wydają się kluczowym zagadnieniem na różnych etapach edukacji, są jednym z jej celów i często świadczą o efektywności podjętej nauki. W związku z tym szukanie czynników wpływających na wyniki w nauce wydaje się zasadnym zadaniem badawczym. Na podstawie literatury można wskazać istotne zmienne mające związek z osiągnięciami w szkole czy na studiach, np. motywacja osiągnięć, przekonania na własny temat oraz sposoby spędzania czasu wolnego.

MOTYWACJA OSIĄGNIĘĆ

Teoria motywacji osiągnięć jest propozycją wyjaśnienia i przewidywania celowej aktywności człowieka. Odgrywa ona istotną rolę w przebiegu procesu nabywania wiedzy, którego podstawą jest system edukacji. Proces uczenia się opiera się w głównej mierze na celowej aktywności jednostki, dzięki której zdobywa ona nowe doświadczenie. Najogólniej mówiąc, czynność uczenia się wiąże się zawsze z dążeniem do określonego celu, jakim jest przyswojenie sobie jakiejś wiedzy lub umiejętności, które powodują zmianę w zachowaniu bądź w wykonaniu danego zadania (Włodarski, 1996). W przypadku procesu uczenia się, z którym mamy do czynienia w trakcie edukacji, należy zwrócić uwagę na rolę, jaką odgrywa w nim motywacja. Nie jest bowiem tak, że tylko intelekt i indywidualne zdolności jednostki są wystarczającym warunkiem do tego, aby osiągnąć dobre wyniki w nauce. Potrzebna jest również aktywność, zaangażowanie oraz dążenie do osiągnięć ucznia czy studenta (Brophy, 2007). Motywacja jest więc siłą mobilizującą do wysiłku i ukierunkowującą działania ucznia, tak aby uzyskane przez niego wyniki były satysfakcjonujące zarówno z punktu widzenia programu nauczania (zdobycie określonej wiedzy), jak i z punktu widzenia samej jednostki (rozwój oparty na zdobytej wiedzy i perspektywie przyszłościowej). Można więc powiedzieć, że spośród właściwości pozaintelektualnych motywacja jest jednym z istotnych czynników w procesie nauczania i jednym z głównych celów nauczyciela (tamże). Na tym tle można wyróżnić potrzebę osiągnięć, która ma decydujący wpływ na siłę zaangażowania jednostki w zadania, przed którymi stoi, i dążenie do uzyskiwania coraz lepszych wyników w nauce (Strelau, Jurkowski, Putkiewicz, 1979). Obok ciekawości poznawczej motywacja osiągnięć wydaje się jednym z głównych czynników, które decydują o przebiegu procesu edukacji i jego efektywności. Praca nad motywacją może więc prowadzić do zwiększenia skuteczności procesu edukacji zarówno poprzez wzmacnianie motywacji, redukcję lęku szkolnego, jak i poprzez wykorzystywanie aspiracji i zasobów jednostek najbardziej zmotywowanych (Knowles, 1969). Atkinson (1964) definiuje motywację osiągnięć jako potrzebę wykonywania czynności w taki sposób, by osiągnąć lub też przekroczyć wysokie standardy. Na ten typ motywacji składa się cała gama potrzeb i wartości jednostki. Na wysokość motywacji osiągnięć ma wpływ równocześnie interpretacja przyczyn sukcesów i porażek dokonana przez osobę, optymistyczny bądź pesymistyczny styl atrybucji oraz różnego rodzaju czynniki motywujące jednostkę do działania zmierzającego do osiągnięcia celu (Bańka, 2005). Najbardziej charakterystyczne dla motywacji osiągnięć jest zachowanie zmierzające do samooceny własnej sprawności w konfrontacji z pewną normą, której osiągnięcie lub przewyższenie staje się celem samym w sobie. Z badań Dwecka (1991) wynika, że osoby, które są nastawione na osiągnięcia i wierzą w nie, są bardziej skuteczne w działaniu niż te, które nie wierzą w swoje zdolności. Takie rozumienie motywacji osiągnięć pozwala na traktowanie zadań podejmowanych przez jednostkę jako wyzwania, których podjęcie ma w konsekwencji prowadzić do osiągnięcia sukcesu. Motyw sukcesu jest pewną stałą, która różnicuje ludzi i decyduje o tym, w jaki sposób osoba postrzega i dokonuje oceny pewnej określonej klasy sytuacji, w której ma być podjęte działanie (Vollmeyer, Rheinberg, 2006).

Przekonania na własny temat

Podejmowana przez jednostkę aktywność zadaniowa będzie miała odniesienie w przekonaniach na swój własny temat (Pervin, 2002). Można powiedzieć, że stawianie czoła zadaniom i wymaganiom, jakie niesie życie, jest dla każdego człowieka swoistego rodzaju

ju testowaniem swoich możliwości. Wyniki tych „testów” przeprowadzanych przez osobę w odniesieniu do otaczającej ją rzeczywistości budują trwałe przekonania na temat własnych możliwości i ograniczeń. Można jednak stwierdzić, że rola przekonań na swój własny temat ma decydujące znaczenie w sytuacjach zadaniowych, w których człowiek konfrontuje ilość posiadanych przez siebie zasobów i możliwości ich wykorzystania z otaczającą go rzeczywistością (por. Łaguna, 2010). O ile bowiem człowiek ma wpływ na umiejętne wykorzystanie posiadanych przez siebie zasobów, o tyle nie ma do końca wpływu na warunki zewnętrzne, które bardzo często są losowe i nieprzewidywalne. Bardzo częsta nieprzewidywalność i złożoność sytuacji zewnętrznych wobec obiektu poznającego pozwala wnioskować, że to właśnie system wewnętrznych przekonań na swój własny temat pozwala osobie elastycznie podejść do różnego rodzaju zadań oraz wyzwań i odpowiednio regulować tempo oraz jakość ich wykonywania.

Nadzieja na sukces, optymizm, przekonanie o własnej skuteczności, samoocena są ważnymi zasobami człowieka określanymi jako kapitał psychologiczny (*psychological capital*) (Luthans, Youssef, Avolio, 2007), których rola jest mocno akcentowana w psychologii pozytywnej, podkreślającej istnienie pewnych właściwości człowieka, będących dla jednostki źródłem siły, wytrwałości i zadowolenia z życia (por. Seligman, Csikszentmihalyi, 2000). Przekonania te należące do konstruktów poznawczych regulujących zachowanie człowieka, określane są również jako potoczne teorie rzeczywistości (Dweck, 2000), poprzez które postrzegamy otaczający świat, formułujemy oceny i sądy o innych. Są to pojęcia, które choć pokrywają w części wspólne obszary tematyczne, mają trochę inne założenia teoretyczne i implikacje (Snyder, Rand, Sigmon, 2002).

Nadzieja na sukces w koncepcji Snydera (2002) oznacza pozytywny stan motywacyjny, składający się z dwóch komponentów: przekonania o silnej woli (*agency*) i umiejętności znajdowania rozwiązań (*pathways*). Silna wola utożsamiana jest z energią do podjęcia działania, a w rezultacie do osiągnięcia wyznaczonego celu. Drugi komponent wiąże się ze spostrzeganiem siebie jako osoby zdolnej do znalezienia jednego lub kilku rozwiązań prowadzących do realizacji zamierzeń. Osoby, które mają wyższy poziom nadziei na sukces, postrzegają cel jako wyzwanie, widzą więcej możliwości sukcesu niż porażki oraz generują więcej celów w porównaniu z osobami o niższym poziomie nadziei na sukces (Snyder, 2002). Z kolei optymizm w koncepcji Carvera i Scheiera (2009) jest oczekiwaniem pozytywnych wydarzeń. Dla ludzi optymistycznych każdy cel staje się osiągalny, nawet pomimo licznych porażek i komplikacji, które mogą wystąpić na drodze do jego osiągnięcia. Optymizm przekłada się na lepsze radzenie sobie z przeciwnościami, a także na wyższy poziom zadowolenia z życia. Przekonanie o własnej skuteczności (Bandura, 1982) odnosi się do przekonania o umiejętności sprostania danemu wyzwaniu i realizacji założonego celu. Samoocena zaś jest pozytywną lub negatywną oceną siebie, zawiera oprócz komponentu poznawczego także emocjonalny (Rosenberg, 1989). Badania wskazują, że osoby o wyższej samoocenie odnoszą większe sukcesy w życiu, stawiają więcej celów (Pilegge, Holtz, 1997).

Przekonania o sobie są powiązane z osiągnięciami w szkole (Hailikari, Nevgi, Kumpulainen, 2008; Mattern, Shaw, 2010). Valentine, DuBois, Cooper (2004) w wyniku przeprowadzonej w 57 badaniach podłużnych metaanalizy stwierdzili wzajemne powiązania między osiągnięciami a przekonaniami na własny temat. Wesson i Derrer-Rendall (2011) wskazują, że w przypadku zadań trudnych studenci o wyższym poziomie optymizmu uzyskiwali więcej punktów niż osoby o niższym poziomie. Natomiast osoby o dużej pewności siebie często przeceniały swoje końcowe oceny. Stankov, Morony i Lee (2014) potwierdzili, że spośród zmiennych poznawczych i pozapoznawczych pewność siebie uczniów miała największą moc wyjaśniającą osiągnięcia szkolne. Ajayi (2002) za-

uważył związek między motywacją osiągnąć i samooceną w grupie kobiet. W przytoczonych badaniach analizy miały w większości na celu określenie występowania lub braku zależności, ale bez wskazywania ich kierunku.

Czas wolny

Cele stawiane są w różnych sferach naszego życia, nie tylko zawodowego, lecz także i prywatnego. Jednym z przejawów aktywności celowej człowieka jest również to, w jaki sposób spędza czas wolny. Szukając właściwej definicji czasu wolnego, możemy ująć go jako obszar poza formalnymi strukturami, którego organizacja zależy od jednostki; jest on zagospodarowywany zgodnie z zainteresowaniami i potrzebami osób (Orłowska, 2007). To, czym zostanie wypełniony, jakie zadania i cele w perspektywie wolnego czasu jednostka sobie postawi, zależy od wielu czynników, w tym i psychologicznych.

Jak wskazują opisane dalej badania, to w jaki sposób spędzamy czas wolny, jest związane z naszym poglądem na świat i na samych siebie. Przekonania o sobie określają stawiane przez człowieka cele i zadania, których się podejmuje; są tworzone na podstawie nagromadzonej przez człowieka wiedzy, która nie tylko pozwala mu zorientować się w sytuacji, lecz także umożliwia ocenę swoich możliwości.

Badania na grupie 193 osób powyżej 50. r.ż. (Heo, Lee, 2010) pokazały pozytywną zależność między optymizmem a angażowaniem się w aktywności w czasie wolnym. Podobną zależność między optymizmem a postawą i zaangażowaniem wobec czasu wolnego na grupie 655 uczestników w wieku od 18. do 25. r.ż. uzyskał Cassidy (2005). W innych badaniach Jackson, Whipp i Beauchamp (2013) wskazali rolę przekonań na temat własnej skuteczności jako predyktorów zaangażowania w aktywność fizyczną i zaangażowania w spędzanie wolnego czasu.

W badaniach Błachnio, Przepiórki i Zaleskiego (2009) przeprowadzonych na grupie 133 studentów nakreślono profil osób aktywnie spędzających czas wolny. Jak wykazano, osoby te mają wyższy poziom nadziei na sukces, lepiej zarządzają swoim czasem, a także mają dłuższą perspektywę przyszłościową i stawiają więcej celów. Z kolei badania podłużne Dodge i Lamberta (2009) na grupie 8 152 adolescentów pokazały, że pozytywne przekonania na swój własny temat wzmacniają potrzebę aktywności fizycznej u adolescentów oraz subiektywne poczucie zdrowia.

Wiele badań dowodzi związku pomiędzy osiągnięciami w nauce a sposobem spędzania czasu wolnego. Ten wątek badawczy podejmują w swoich rozważaniach Valentine i wsp. (2002), którzy wskazują, że udział w zajęciach, które są zgodne z potrzebami i zainteresowaniami ucznia, a także dostarczają pozytywnej społecznie tożsamości, przekładają się na wyższe osiągnięcia szkolne. Aktywności związane ze szkołą odpowiadają lepszym wynikom w nauce. Badacze ci dzielą aktywność w czasie wolnym na następujące kategorie: zadania domowe (*homework*), praca zarobkowa (*employment*), udział w szkolnych przedsięwzięciach organizowanych poza programem szkolnym (*extracurricular activities*), ustrukturalizowana aktywność pozaszkolna (*structured out-of-school activities*), nieustrukturalizowany czas spędzony samotnie bądź w grupie rówieśników lub z rodziną (*unstructured time alone and with family and peers*), spanie (*sleeping*). Proponują model, który wyjaśniałby związek ocen z aktywnościami podejmowanymi poza szkołą. Według autorów czynności pozaszkolne mogą wpłynąć pośrednio i bezpośrednio na osiągnięcia. Im bardziej dana aktywność jest powiązana ze szkołą i daje silniejszą z nią identyfikację, tym bardziej rozwija u ucznia umiejętności potrzebne do nauki, a tym samym wpływa na lepsze oceny. Pośredni wpływ tych czynności odbywa się poprzez prze-

konania ucznia o samym sobie. Aktywności podejmowane w czasie wolnym, a także odpoczynek, mogą mieć korzystny wpływ na proces uczenia się i wyniki w nauce (Lens i in., 2005).

Badania własne

W przeprowadzonych badaniach postawiono pytanie o predyktory wyników w nauce. Do tej pory w przytoczonych badaniach wskazywano na związek bez podawania jego kierunku; poszukując predyktorów jako wskaźników osiągania dobrych wyników w nauce, przyjmujemy zależność przyczynowo-skutkową i zakładamy pewien kierunek determinacji. W celu odpowiedzi na to pytanie sprawdzono wpływ motywacji osiągnięć, przekonań na własny temat oraz sposobów spędzania czasu wolnego na wyniki w nauce na trzech poziomach edukacji: gimnazjum, liceum i studia.

Metoda

Do pomiaru motywacji osiągnięć został użyty kwestionariusz tłumaczony na język polski z oryginalnego narzędzia stworzonego przez Mehrabiana (*Manual for the revised achieving tendency scale – MACH*), w przekładzie Bobińskiego (1987). Kwestionariusz ten mierzy właściwości związane z motywacją osiągnięć, m.in.: pragnienie osiągnięcia sukcesu i celowe dążenie do niego, niski lęk związany z porażką, przypisywanie sukcesu, bądź jego braku, bardziej sobie niż zewnętrznym okolicznościom, oczekiwanie uzyskania informacji zwrotnych co do poziomu wykonania zadania, wytrwałość w podejmowaniu działań, pomimo odniesienia porażki, zdolność do odraczania gratyfikacji, zadowolenie z wypełniania zadań, zdolność powrotu do przerwanych zadań w celu ich ukończenia, realistyczny poziom aspiracji (adekwatność podejmowanych zadań), orientację przyszłościową. Kwestionariusz składa się z 38 stwierdzeń, do których badani ustosunkowują się na 9-stopniowej skali (od -4 do +4). W przeprowadzonych badaniach α Cronbacha wynosi 0,89.

Do pomiaru samooceny została użyta Polska Adaptacja Kwestionariusza SES M. Rosenberga (Łaguna, Lachowicz-Tabaczek, Dzwonkowska, 2007). Skala ta pozwala mierzyć ogólny poziom samooceny globalnej. Kwestionariusz zbudowany jest z 10 stwierdzeń – wszystkie mają charakter diagnostyczny). Odpowiedzi są udzielane na 4-stopniowej skali (1–4). Zakres możliwych wyników wynosi od 10 do 40 punktów. Im wyższy wynik, tym wyższa samoocena. Rzetelność dla tej skali wyniosła α Cronbacha = 0,83.

Do pomiaru optymizmu wykorzystano Test Orientacji Życiowej LOT-R (Scheier, Carver, Bridges, 1994), w polskiej adaptacji Poprawy i Juczyńskiego (Juczyński, 2001), który składa się z 10 itemów. Rzetelność metody jest dobra, α Cronbacha wynosi 0,76.

Do pomiaru nadziei został wykorzystany Kwestionariusz Nadziei na sukces KNS autorstwa Łaguny, Trzebińskiego i Zięby (2005), do pomiaru przekonań osoby o posiadaniu silnej woli oraz przekonanie o umiejętności znajdowania rozwiązań. Kwestionariusz składa się z 12 stwierdzeń (w tym ośmiu diagnostycznych). Badani zaznaczają swoje odpowiedzi na 8-stopniowej skali (od 1 do 8). Uzyskujemy wynik ogólny oraz wyniki w dwóch podskalach: silna wola oraz umiejętność znajdowania rozwiązań. Rzetelność dla wyniku ogólnego wynosi $\alpha = 0,86$; dla podskali umiejętności znajdowania rozwiązań $\alpha = 0,77$, dla siły woli $\alpha = 0,79$. W przeprowadzonych badaniach rzetelności mierzone α Cronbacha poszczególnych skal wynoszą kolejno dla wyniku ogólnego 0,84, dla podskali umiejętność znajdowania rozwiązań 0,76 i dla podskali siła woli 0,76.

Do pomiaru aktywności w czasie wolnym wykorzystano 16-itemowy Kwestionariusz do Pomiaru Aktywności w Czasie Wolnym (wersja 4.) (Błachnio, Przepiórka, w recenzji), który składa się z 4 podskal: spędzanie czasu z przyjaciółmi, spędzanie czasu wolnego w Internecie, zarządzanie czasem wolnym i wyłączanie się. Kwestionariusz wyjaśnia 60% wariancji zmiennej aktywność w czasie wolnym, w tym poszczególne czynniki kolejno: 29,36%, 11,91%, 11,29% i 7,50%. Rzetelność skali jest zadowalająca, α Cronbacha dla poszczególnych czynników wynoszą kolejno: 0,79, 0,87, 0,75, 0,70. W prezentowanych badaniach alfy dla poszczególnych skal wynoszą odpowiednio: 0,72, 0,75, 0,64 i 0,45.

Do pomiaru wyników w nauce użyto średniej ocen uzyskanych przez badanych w ostatnim roku szkolnym lub akademickim, zależnie od grupy. Skala użyta do pomiaru tej zmiennej jest skalą ilościową.

Przeprowadzone badania miały charakter kwestionariuszowy i były wypełniane metodą papier–ołówek. Ankiety rozdano uczniom gimnazjum i liceum podczas zajęć wychowawczych, a grupie studentów podczas wykładów. Uczestnicy zostali poinformowani ogólnie o celu badań i zapewnieni o ich anonimowości.

Grupa badana

W badaniu wzięło udział 377 osób w trzech grupach wiekowych, wybranych ze względu na kryterium etapu edukacji. Byli to uczniowie gimnazjum ($N = 123$), liceum i technikum ($N = 122$) oraz studenci różnych kierunków ($N = 132$). Badania były przeprowadzone w szkołach i na uniwersytecie w Lublinie. Dobór osób badanych do poszczególnych grup wiekowych oparty był na doborze losowym kwotowym. Średnia wieku dla grupy gimnazjalistów wynosiła 15,03 lat ($SD = 0,18$), dla licealistów 18,73 lat ($SD = 0,70$) i dla studentów 24,29 lat ($SD = 4,61$). Uwzględnienie osób na różnym etapie pozwoli nam dokonać charakterystyki pod kątem podobieństw i różnic tych trzech grup osób będących na różnym etapie rozwoju. W badaniu wzięło udział 51,5% kobiet, w tym w grupie gimnazjalistów kobiety stanowiły 48%, w grupie licealistów 59,8% i w grupie studentów 47,3%.

Wszystkie te grupy charakteryzowały się tym, że był to ostatni rok nauki na danym etapie kształcenia, a więc osoby z tych grup stały przed wyborem kolejnej ścieżki edukacji lub pracy zawodowej. Warto podkreślić specyfikę tych okresów, w których znajdują się badane osoby. Dla każdej z grup jest to moment przełomowy w życiu, moment wyboru, podjęcia decyzji o przyszłości, co można uznać za wydarzenie życiowo doniosłe (Walesa, 1988).

Wyniki

W tabeli 1. umieszczono średnie, odchylenia standardowe badanych zmiennych oraz różnice między grupami, testowane jednoczynnikową analizą wariancji z poprawką Bonferroniego. Założenia testu poprawki Bonferroniego zostały spełnione. Do porównania odpowiednich wartości oczekiwanych użyto testu F-Snedecora. W badaniach zostały spełnione założenia tego testu. Gimnazjaliści uzyskali najwyższy poziom średniej z ocen, najniższy poziom uzyskali studenci. Studenci uzyskali najwyższy poziom samooceny i optymizmu w porównaniu z innymi grupami. Studenci zdecydowanie rzadziej niż pozostałe grupy spędzają czas z przyjaciółmi.

TABELA 1. Średnie i odchylenia standardowe dla przekonań na własny temat, a także sposobów wykorzystywania czasu wolnego oraz średniej ocen w trzech badanych grupach

	gimnazjaliści N = 123		licealiści N = 122		studenci N = 132		F(2,362)	Test Bonferroniego
	M	SD	M	SD	M	SD		
średnia ocen	4,60	0,70	3,63	0,64	4,24	0,48	80,151***	1 ≠ 2,3; 2 ≠ 3
<i>przekonania o sobie</i>								
motywacja osiągnięć	28,15	32,51	35,10	33,40	35,62	33,58	1,972	
samoocena	2,75	0,51	2,94	0,49	3,12	0,46	18,393***	1 ≠ 2,3; 2 ≠ 3
optymizm	2,64	0,55	2,63	0,57	2,80	0,51	3,946*	3 ≠ 2
nadzieja na sukces	5,86	1,03	5,71	1,13	6,00	0,95	2,303	
umiejętności znajdowania rozwiązań	6,08	1,14	6,05	1,22	6,38	1,02	3,118*	3 ≠ 1,2
siła woli	5,65	1,21	5,38	1,23	5,61	1,15	1,851	
<i>sposób spędzania czasu wolnego</i>								
spędzanie czasu z przyjaciółmi	4,13	0,97	4,06	0,79	3,82	0,88	4,328*	3 ≠ 1
spędzanie czasu w Internecie	3,07	0,72	3,02	0,73	2,90	0,65	1,911	
zarządzanie czasem	4,20	1,01	4,03	0,94	3,66	0,90	10,501***	3 ≠ 1,2
tracenie czasu	3,80	0,77	3,86	0,81	3,71	0,83	1,032	

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

W tabelach 2.–4. przedstawiono korelacje r-Pearsona między zmiennymi w poszczególnych grupach. W grupie gimnazjalistów średnia z ocen dodatnio koreluje z motywacją osiągnięć, samooceną, optymizmem, wynikiem ogólnym nadziei na sukces oraz siłą woli (komponentem nadziei na sukces). Motywacja osiągnięć koreluje dodatnio z samooceną, optymizmem, nadzieją na sukces, z dwoma komponentami nadziei na sukces: umiejętnością znajdowania rozwiązań oraz siłą woli, a także ze spędzaniem czasu wolnego w Internecie (tabela 2.).

W grupie licealistów uzyskano pozytywny związek między średnią ocen i motywacją osiągnięć, samooceną, nadzieją na sukces, także umiejętnością znajdowania rozwiązań i siłą woli. Ponadto motywacja osiągnięć dodatnio koreluje z samooceną, optymizmem, nadzieją na sukces, umiejętnością znajdowania rozwiązań i siłą woli (por. tabela 3.).

Jak widać w tabeli 4., w grupie studentów średnia ocen dodatnio koreluje z motywacją osiągnięć, nadzieją na sukces i zarządzaniem czasem. Dodatkowo motywacja osiągnięć

TABELA 2. Korelacje między zmiennymi w grupie gimnazjalistów (N = 123)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
średnia ocen (1)										
motywacja osiągnięć (2)	0,285**									
samoocena (3)	0,259**	0,243**								
optymizm (4)	0,204*	0,506***	0,560***							
nadzieja na sukces (5)	0,234*	0,605***	0,392***	0,631***						
umiejętność znajdowania rozwiązań (6)	0,150	0,505***	0,270**	0,504***	0,866***					
sila woli (7)	0,250**	0,553***	0,394***	0,600***	0,881***	0,528***				
spędzanie czasu z przyjaciółmi (8)	-0,018	0,060	0,137	0,334***	0,239*	0,118	0,274**			
spędzanie czasu w Internecie (9)	-0,065	0,211*	0,001	0,259**	0,125	0,099	0,125	0,119		
zarządzanie czasem (10)	0,140	0,093	0,070	0,270**	0,117	0,041	0,153	0,398***	0,476***	
relaksowanie się (11)	0,012	-0,165	-0,185*	-0,035	-0,202*	0,185*	-0,179	0,202*	0,223*	0,421***

*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

TABELA 3. Korelacja między zmiennymi w grupie licealistów ($N = 122$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
średnia ocen (1)										
motywacja osiągnięć (2)	0,370***									
samoocena (3)	0,278**	0,576***								
optymizm (4)	0,061	0,466***	0,548***							
nadzieja na sukces (5)	0,319***	0,707***	0,619***	0,558***						
umiejętność znajdowania rozwiązań (6)	0,279**	0,571***	0,491***	0,513***	0,921***					
siła woli (7)	0,309***	0,732***	0,645***	0,517***	0,923***	0,700***				
spędzanie czasu z przyjaciółmi (8)	-0,135	0,021	0,022	0,138	-0,044	-0,023	-0,059			
spędzanie czasu w Internecie (9)	0,042	0,140	0,119	0,063	0,057	0,015	0,082	0,117		
zarządzanie czasem (10)	-0,168	-0,100	-0,057	0,114	-0,100	-0,029	-0,153	0,253**	0,346***	
relaksowanie się (11)	-0,151	-0,142	0,003	0,021	-0,092	-0,039	-0,130	0,346***	0,266**	0,550***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

TABELA 4. Korelacja między zmiennymi w grupie studentów (N = 132)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
średnia ocen (1)										
motywacja osiągnięć (2)	0,325***									
samoocena (3)	0,158	0,407***								
optymizm (4)	0,140	0,475***	0,547***							
nadzieja na sukces (5)	0,184*	0,579***	0,473***	0,532***						
umiejętność znajdowania rozwiązań (6)	0,162	0,437***	0,388***	0,337***	0,859***					
sila woli (7)	0,166	0,574***	0,453***	0,585***	0,890***	0,530***				
spędzanie czasu z przyjaciółmi (8)	0,058	0,011	0,049	0,211*	0,102	0,109	0,077			
spędzanie czasu w Internecie (9)	0,064	0,027	-0,111	0,035	-0,021	-0,108	0,075	0,192*		
zarządzanie czasem (10)	0,184*	0,135	0,016	0,095	0,100	0,036	0,136	0,408***	0,529***	
relaksowanie się (11)	-0,047	-0,072	-0,096	-0,047	-0,194*	-0,164	-0,164	0,284***	0,265**	0,381***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

gnięć ma dodatni związek z samooceną, optymizmem, nadzieją na sukcesem, umiejętnością znajdowania rozwiązań i siłą woli.

W celu sprawdzenia, jakie zmienne na każdym ze szczebli edukacji pozwalają przewidzieć średnią z ocen, przeprowadzono hierarchiczną analizę regresji metodą wprowadzania osobno dla trzech grup (tabele 5.–7.). W pierwszym kroku wprowadzono płeć jako zmienną demograficzną, następnie wprowadzono te zmienne psychologiczne, które były w danej grupie istotnie skorelowane ze średnią ocen. Ta sama procedura była zastosowana przy każdej z grup.

TABELA 5. Analiza regresji przewidująca średnią z ocen na podstawie zmiennych związanych z przekonaniem na własny temat w grupie gimnazjalistów ($N = 123$)

Zmienne	B	β	R ²	ΔR^2
Płeć	-0,365	-0,261**	0,060	0,068**
F(1,108) = 7,853**				
Płeć	-0,444	-0,318**	0,175	0,144**
Motywacja osiągnięć	0,005	0,229*		
Samoocena	0,429	0,312**		
Optymizm	-0,038	-0,030		
Nadzieja na sukces	-0,033	-0,049		
F(5,108) = 5,567***				

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

W grupie gimnazjalistów (tabela 5.) płeć w obu krokach okazała się istotnym predyktorem ($\beta = -0,317$, $p < 0,01$). Motywacja ($\beta = 0,228$, $p < 0,05$), jak i samoocena ($\beta = 0,310$, $p < 0,01$), były dodatnio korelującymi predyktorami. Po uwzględnieniu tych zmiennych możemy wyjaśnić 16,7% zmiennej zależnej, jaką jest średnia z ocen.

TABELA 6. Analiza regresji przewidująca średnią z ocen na podstawie zmiennych związanych z przekonaniem na własny temat w grupie licealistów ($N = 122$)

Zmienne	B	β	R ²	ΔR^2
Płeć	-0,126	-0,097	0,001	0,009
F(1,118) = 1,118			0,161	0,180***
Płeć	-0,280	-0,215*		
Motywacja osiągnięć	0,005	0,288*		
Samoocena	0,113	0,088		
Nadzieja na sukces	0,066	0,117		
F(4,118) = 6,672***				

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

W grupie licealistów (tabela 6.) w obu krokach płeć była istotnym predyktorem ($\beta = -0,228$, $p < 0,05$). Ze zmiennych psychologicznych jedynie motywacja była istotnym predyktorem ($\beta = 0,318$, $p < 0,05$). Zmienne te wyjaśniały 15,9% średniej z ocen.

TABELA 7. Analiza regresji przewidująca średnią z ocen na podstawie zmiennych związanych z przekonaniem na własny temat w grupie studentów ($N = 132$)

Zmienne	B	β	R ²	ΔR^2
Płeć	-,340	-0,384***	0,141	0,148***
F(1,121) = 20,788***			0,196	0,075*
Płeć	-0,282	-0,319***		
Motywacja osiągnięć	0,004	0,288**		
Nadzieja	-0,031	-0,065		
Zarządzanie czasem	0,037	0,076		
F(4,121) = 8,364***				

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Jeśli chodzi o współczynniki analizy regresji w grupie studentów (tabela 7.), to istotnymi predyktorami okazały się również płeć ($\beta = -0,319$, $p < 0,001$) i motywacja ($\beta = 0,288$, $p < 0,01$). Model z tymi zmiennymi wyjaśniał 19,6% zmiennej zależnej.

Dyskusja

W przeprowadzonych badaniach szukano predyktorów wyników w nauce. We wszystkich grupach wiekowych średnia z ocen dodatnio koreluje z motywacją osiągnięć i nadzieją na sukces.

Średnia ocen zależy w głównej mierze od płci, nadziei na sukces oraz motywacji osiągnięć. Na podstawie wyników regresji możemy stwierdzić, że kobiety uzyskują lepsze wyniki w nauce niż mężczyźni. Na podobne zależności wskazują inni badacze, gdzie to dziewczęta uzyskiwały lepsze oceny niż chłopcy (Steinmayr, Spinath, 2008; Van Houtte, 2004; Wong, Lam, Ho, 2002). Za efekt ten odpowiadać może wyższy poziom motywacji osiągnięć (Fischer, Schult, Hell, 2013) występujący w grupie żeńskiej, czy też motywacji wewnętrznej, a także osobowość mierzona Wielką Piątką, gdzie dziewczęta uzyskiwały wyższe wyniki na wymiarze neurotyzmu, ekstrawersji, sumienności i otwartości (Freudenthaler, Spinath, Neubauer, 2008). Jak wskazują badania podłużne, za różnice międzypłciowe w osiągnięciach szkolnych mogą odpowiadać cele, jakie sobie stawiają uczniowie (Wentzel, 1988), dlatego warto w badaniach nad wynikami w nauce uwzględniać oczekiwania uczniów i ocenę tego, co jest dla nich ważne i potrzebne (Steinmayr, Spinath, 2008). Także wyższy poziom samodyscypliny czy nieunikanie pracy może sprzyjać dziewczętom w otrzymywaniu lepszych ocen (tamże).

Osoby z wyższym poziomem nadziei na sukces i motywacji osiągnięć uzyskały wyższą średnią w szkole. Rola motywacji osiągnięć jako predyktora późniejszych sukcesów szkolnych została również potwierdzona w badaniach podłużnych przeprowadzonych na grupie 20 000 holenderskich uczniów liceum (Hustinx i in., 2009). Zauważono zależność między motywacją osiągnięć a karierą zawodową. Otrzymane przez nas wyniki

dotyczące nadziei są zgodne z innymi badaniami, które wskazują, że nadzieja na sukces sprzyja osiąganiu celów w nauce (Levi i in., 2013) nawet w większym stopniu niż poziom inteligencji, osobowość czy dotychczasowe osiągnięcia szkolne (Day i in., 2010). Nadzieja była tym zasobem, który wiązał się z otrzymaniem lepszych ocen na koniec semestru (Feldman, Davidson, Margalit, 2014). Związek ten można wyjaśnić tym, że uczniowie o wyższym poziomie nadziei mają większą orientację na przyszłość, więcej planują i są bardziej zaangażowani w realizację celów (Lopez, 2013). Podobnie McBride (2013) wskazuje na ważną rolę nadziei, samoskuteczności i optymizmu jako zasobów sprzyjających nauce na różnych szczeblach edukacji. Raboteč-Sarić, Merkas i Majić (2011) również wskazują, że płeć, optymizm, nadzieja oraz wykształcenie rodziców wiążą się z osiągnięciami szkolnymi uczniów. Natomiast nadzieja okazała się jedynym istotnym predyktorem wyników w nauce przy kontrolowaniu płci i wykształcenia rodziców.

Ponadto w grupie gimnazjalistów i licealistów średnia ocen ma dodatni związek z samooceną. Wcześniejsze doniesienia potwierdzają silny związek wiary we własne możliwości z osiąganym sukcesem (Brophy, 2007). Ponadto, jak wskazują badania analizujące różnice między płciami, motywacja jest powiązana z pewnością siebie w grupie chłopców i dziewcząt inaczej, zależnie od przedmiotu nauczania (Shekhar, Devi, 2012). Na przykład chłopcy mają większą pewność siebie w przedmiotach związanych z aktywnością fizyczną czy przedmiotach ścisłych, podczas gdy dziewczęta wykazują większą motywację i pewność siebie w przedmiotach humanistycznych (Wigfield, Eccles, 2002).

W grupie gimnazjalistów średnia ocen dodatnio korelowała z optymizmem. Wcześniejsze badania pokazują, że to bardziej nadzieja niż optymizm jest lepszym predyktorem osiągnięć w szkole. Jednakże obie te zmienne są predyktorami satysfakcji z wyników semestralnych (Rand, Martin, Shea, 2011). Hoy, Tarter i Hoy (2006) wprowadzili pojęcie optymizmu akademickiego, którym wyjaśniają osiągnięcia w szkole. W swoich badaniach Ayyash-Abdo i Sánchez-Ruiz (2012) pokazali, że optymizm, samoocena i dobrostan są predyktorami osiągnięć akademickich.

Natomiast w grupie studentów średnia ocen pozytywnie koreluje z zarządzaniem czasem. Również w badaniach Zhonga (2003) potwierdzona została pozytywna zależność między osiąganiem sukcesów a umiejętnością zarządzania swoim czasem. Studenci, którzy posiadali wyższe kompetencje z zakresu planowania i wykorzystywania swojego czasu, osiągnęli większe sukcesy. Jak pokazał Kelly (2004), efektywne wykorzystywanie swojego czasu sprzyjało wyższym osiągnięciom w szkole.

Należy wskazać również ograniczenia przeprowadzonych badań. Przyszłe badania warto przeprowadzić na większych grupach i bardziej zróżnicowanych, jeśli chodzi o miejsce zamieszkania, uwzględniając inne województwa. Ponadto warto kontrolować wykształcenie i status społeczny rodziców jako możliwych predyktorów osiągnięć szkolnych. W analizach nie uwzględniono również profilu klasy czy kierunku studiów, co także może mieć znaczenie w pomiarze motywacji osiągnięć (por. Shekhar, Devi, 2012). Kolejnym ograniczeniem przeprowadzonych badań jest ich korelacyjny charakter, nie możemy mówić o relacji przyczynowo-skutkowej. W przyszłości warto przeprowadzić badania podłużne, których wyniki pokazałyby kierunek zależności. Innym ograniczeniem jest niska rzetelność jednej ze skali badającej aktywność w czasie wolnym, choć metoda ta w poprzednich badaniach miała zadowalające wartości psychometryczne. Niewielki procent wyjaśnianej wariancji wskazuje, że istnieje wciąż potrzeba poszukiwania nowych zmiennych, które mogłyby sprzyjać osiąganiu dobrych wyników w nauce i nie tylko.

Przeprowadzone badania pokazały rolę motywacji osiągnięć, przekonań na własny temat oraz sposób spędzania czasu wolnego w procesie edukacji. Z badań wyłania się

następujący obraz osób, które osiągają lepsze wyniki: mają wyższy poziom motywacji osiągnięć, chcą osiągać coraz wyższe cele i przekraczać wyznaczane standardy, a także cechuje je nadzieja na sukces. Na poszczególnych etapach kształcenia niektóre z właściwości psychologicznych okazują się ważniejsze w osiągnięciach szkolnych, co pokazuje również nieco inne wymagania stawiane osobom uczącym się zależnie od etapu edukacji, na jakim się znajdują. Porównywanie osób będących na różnych poziomach kształcenia, a tym samym w sytuacji decyzji życiowo doniosłych, wydaje się ciekawym kierunkiem eksploracji. Odnośnie do przyszłych badań interesujące jest pytanie o właściwości psychologiczne wpływające na dalsze decyzje życiowe, a także związek z osobowością.

BIBLIOGRAFIA

- Ajayi, B. (2002). Relationship between self-esteem and achievement motivation of women in colleges of education, Kwara State. *The Nigerian Journal of Guidance & Counselling*, 8(1), 221–230.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Ayyash-Abdo, H., Sánchez-Ruiz, M. (2012). Subjective wellbeing and its relationship with academic achievement and multilinguality among Lebanese university students. *International Journal Of Psychology*, 47(3), 192–202. DOI:10.1080/00207594.2011.614616.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 2, 122–147.
- Bańka, A. (2005). *Motywacja osiągnięć: podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*. Warszawa: Instytut Rozwoju Kariery.
- Błachnio, A., Przepiórka, A., Zaleski, Z. (2009). Aktywni wygrani. Przyszłościowa perspektywa czasowa i nadzieja na sukces w zarządzaniu wolnym czasem. W: A. Błachnio, (red.), *Globalizacja a jednośćka* (s. 178–191). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Bobiński, P. (1987). *Motywacja do realizacji celów przy różnych poziomach niepokoju*. Niepublikowana praca magisterska. KUL.
- Brophy, J. (2007). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. (2009). Optimism. W: M.R. Leary, R.H. Hoyle (red.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior* (s. 330–342). New York, NY US: Guilford Press.
- Cassidy, T. (2005). Leisure, coping and health: The role of social, family, school and peer relationship factors. *British Journal of Guidance and Counselling*, 33(1), 51–66.
- Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C., Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 44(4), 550–553. DOI:10.1016/j.jrp.2010.05.009.
- Dodge, T., Lambert, S.F. (2009). Positive self-beliefs as a mediator of the relationship between adolescents' sports participation and health in young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(6), 813–825. DOI:10.1007/s10964-008-9371-y.
- Dweck, C. (1991). Self-theories and goals. Their role in motivation, personality, and development. W: R. Dienstbier (red.), *Nebraska Symposium on Motivation*. t. 38. *Perspective on motivation*, (s. 199–235). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Taylor and Francis/ Psychology Press.
- Feldman, D.B., Davidson, O.B., Margalit, M. (2014). Personal resources, hope, and achievement among college students: The conservation of resources perspective. *Journal of Happiness Studies*. DOI:10.1007/s10902-014-9508-5.
- Fischer, F., Schult, J., Hell, B. (2013). Sex differences in secondary school success: why female students perform better. *European Journal of Psychology of Education – EJPE*

- (Springer Science & Business Media B.V.), 28(2), 529–543. DOI:10.1007/s10212-012-0127-4.
- Freudenthaler, H., Spinath, B., Neubauer, A.C. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22(3), 231–245. DOI:10.1002/per.678.
- Hailikari, T., Nevgi, A., Komulainen, E. (2008). Academic self-beliefs and prior knowledge as predictors of student achievement in mathematics: A structural model. *Educational Psychology*, 28(1), 59–71.
- Heo, J., Lee, Y. (2010). Serious leisure, health perception, dispositional optimism, and life satisfaction among senior games participants. *Educational Gerontology*, 36(2), 112–126.
- Hoy, W.K., Tarter, C., Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446. DOI:10.3102/00028312043003425.
- Hustinx, P.J., Kuyper, H., van der Werf, M.C., Dijkstra, P. (2009). Achievement motivation revisited: New longitudinal data to demonstrate its predictive power. *Educational Psychology*, 29(5), 561–582.
- Jackson, B., Whipp, P.R., Beauchamp, M.R. (2013). The tripartite efficacy framework in high school physical education: Trans-contextual generality and direct and indirect prospective relations with leisure-time exercise. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 2(1), 1–14. DOI:10.1037/a0030169.
- Juczyński, Z. (2001). *Narzędzia pomiaru w promocyj i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Kelly, W.E. (2004). As achievement sails the river of time: The role of time use efficiency in grade-point-average. *Educational Research Quarterly*, 27(4), 3–8.
- Knowles, G. (1969). The Achievement Motive and Education. *Educational Leadership*, 23(7), 311–318.
- Lens, W., Lacante, M., Vansteenkiste, M., Herrera, D. (2005). Study persistence and academic achievement as a function of the type of competing tendencies. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 275–287.
- Levi, U., Einav, M., Ziv, O., Raskind, I., Margalit, M. (2013). Academic expectations and actual achievements: The roles of hope and effort. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3). DOI:10.1007/s10212-013-0203-4.
- Lopez, S.J. (2013). Making hope happen in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 19.
- Luthans, F., Youssef, C.M., Avolio, B. (2007). *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. New York: Oxford University Press.
- Łaguna, M. (2010). *Przekonania na własny temat i aktywność celowa. Badania nad przedsiębiorczością*. Gdańsk: GWP.
- Łaguna, M., Lachowicz-Tabaczek, K., Dzwonkowska, I. (2007). Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody. *Psychologia Społeczna*, 2(4), 164–176.
- Łaguna M., Trzebiński J., Zięba M., (2005), *Kwestionariusz Nadziei na Sukces KNS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów PTP.
- Mattern, K.D., Shaw, E.J. (2010). A look beyond cognitive predictors of academic success: Understanding the relationship between academic self-beliefs and outcomes. *Journal of College Student Development*, 51(6), 665–678.
- McBride, M.L. (2013). Examining hope, self-efficacy, and optimism as a motivational cognitive set predicting academic achievement and general well-being in a diverse educational setting. *Dissertation Abstracts International Section A*, 73,
- Orłowska, M. (2007). *Przymus bezczynności. Studium pedagogiczno-społeczne czasu wolnego bezrobotnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS–Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pervin, L.A. (2002). *Psychologia osobowości*. Tłum. M. Orski. Gdańsk: GWP.
- Pilegge, A., Holtz, R. (1997). The effects of social identity on the self-set goals and task performance of high and low self-esteem individuals. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 70(1), 17–26.
- Przepiórka, A., Błachnio, A. [w recenzji]. A the Leisure Time Activity Questionnaire (LTAQ).

- Raboteg-Šarić, Z., Merkas, M., Majić, M. (2011). Family characteristics, hope and optimism as determinants of academic achievement among adolescents. W: D. Miljković, M. Rijavec (red.), *The 3rd International Conference on Advanced and Systematic Research, 1st Scientific Research Symposium: Positive psychology in education, book of selected papers* (s. 73–88). Zagreb Croatia: Faculty of Teacher Education.
- Rand, K.L., Martin, A.D., Shea, A.M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality, 45*(6), 683–686. DOI:10.1016/j.jrp.2011.08.004.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image* (Rev. ed.). Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Scheier, M.F., Carver, C.S., Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 1063–1078.
- Seligman, M.P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14.
- Shekhar, C., Devi, R. (2012). Achievement motivation across gender and different academic majors. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 2*(2), 105–109.
- Snyder, C.R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*, 249–275.
- Snyder, C.R., Rand, K.L., Sigmon, D.R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. W: C.R. Snyder, S.J. Lopez (red.), *Handbook of Positive Psychology* (s. 257–276). New York: Oxford University Press.
- Stankov, L., Morony, S., Lee, Y. (2014). Confidence: the best non-cognitive predictor of academic achievement? *Educational Psychology, 34*(1), 9–28. DOI:10.1080/01443410.2013.814194.
- Steinmayr, R., Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: what are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality, 22*(3), 185–209. DOI:10.1002/per.676.
- Strelau, J., Jurkowski, A., Putkiewicz, Z. (1979). *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa: PWN.
- Valentine, J.C., Cooper, H., Bettencourt, B., Dubois, D.L. (2002). Out-of-school activities and academic achievement: The mediating role of self-beliefs. *Educational Psychologist, 37*(4), 245–256.
- Valentine, J.C., DuBois, D.L., Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 39*(2), 111–133.
- Van Houtte, M. (2004). Why boys achieve less at school than girls: The differences between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies, 30*, 159–173.
- Vollmeyer, R., Rheinberg, F. (2006). Motivational effects on self-regulated learning with different tasks. *Educational Psychology Review, 18*(3), 239–253. DOI:10.1007/s10648-006-9017-0.
- Walesa, C. (1988). Psychologiczna analiza decyzji życiowo doniosłych – empiryczne badania wybranych grup młodzieży. *Wykłady z psychologii w KUL w roku akademickim 1985/86*. Lublin: RW KUL.
- Wentzel, K.R. (1988). Gender differences in math and english achievement: A longitudinal study. *Sex Roles, 18*(11/12), 691–699.
- Wesson, C.J., Derrer-Rendall, N.M. (2011). Self-beliefs and student goal achievement. *Psychology Teaching Review, 17*(1), 3–12.
- Wigfield, A., Eccles, J.S. (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Włodarski, Z. (1996). *Psychologia uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wong, K.-C., Lam, Y.R., Ho, L.-M. (2002). The effects of schooling on gender differences. *British Educational Research Journal, 28*, 827–843.
- Zhong, H. (2003). The relationship between the time management disposition and achievement motivation of college students. *Psychological Science (China), 26*(4), 747–749.

PREDICTORS OF ACADEMIC ACHIEVEMENT AT DIFFERENT STAGES OF EDUCATION

Abstract: The main objective of the study was to examine the relationship between academic achievement and achievement motivation, self-efficacy and the way of spending free time. Study participants were 377 people at different stages of education: junior high students, high school students and university students. The levels of self-esteem, optimism, hope of success and achievement motivation were measured

as well as the ways of spending free time. A relationship was found between academic achievement measured by grade point average and achievement motivation and hope of success. It was also found that grade point average was positively related to self-esteem, optimism and time management.

Key words: achievement motivation, hope of success, optimism, self-esteem, free time