

Anna Pawlikowska

Motywowanie w edukacji – od teorii do praktyki nauczyciela

*Jeśli naprawdę ma się odnieść sukces
w doprowadzeniu człowieka do określonego miejsca,
trzeba przede wszystkim zatroszczyć się o to,
by znaleźć go tam, gdzie on jest i tam zacząć.
Oto sekret całej sztuki pomagania.*

S. Kierkegaard

Wprowadzenie

Ponad pół wieku temu Willard Weller, rozważając socjologiczne aspekty nauczania, tak pisał o szkole: „Szkoła jest światem społecznym. Ci, którzy żyją razem w szkole, pomimo że tak zróżnicowani, łączą się w sieć wzajemnych oddziaływań. Ta sieć i ludzie w nią uwikłani tworzą społeczny świat szkoły. Nie jest to wielki świat, ale dla tych, którzy go znają, jest to świat pełen znaczeń. Jest to unikalny świat”¹.

Szkoła to nie tylko instytucjonalna przestrzeń edukacyjna, to przestrzeń społeczna osób wchodzących ze sobą w interakcje, budujących relację, uczestniczących w procesie definiowania i redefiniowania sytuacji, podejmowania działań, kształtowania tożsamości indywidualnych i zbiorowych. To przestrzeń uczenia się kultury, to mikrostrukturalny filtr poznania makrosfery. Wreszcie, to obszar sukcesów i niepowodzeń, wiary i zwątpienia, kreatywnego rozwijania kompetencji, ale i – często nieuświadomianego – blokowania talentów. Z jednej strony proces uczenia się w szkole cechuje zamknięcie, odizolowanie i przymus, z drugiej – ścieranie się potrzeb, postaw i światopoglądów, dodatkowo uczeń mierzyć się musi z nieustannym doświadczeniem bycia ocenianym oraz z przystosowaniem do podporządkowania. Relacja nauczyciel – uczeń jest relacją szczególną, niepodobną do żadnej innej. Florian Znaniecki charakteryzował

¹ W. Weller, *The Sociology of Teaching*, John Wiley and Sons, New York-London-Sydney 1965, s. I ; cytata za: P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji*, PWN, Warszawa 2016, s. 218.

społeczną rolę ucznia następująco: „Z nikim poza szkołą nie jest on i nie będzie w takim stosunku, w jakim znajduje się z indywidualnymi nauczycielami w szkole, z innymi uczniami i ze szkołą jako całością. Nie ma poza nauczycielem jednostek, których by jedynym obowiązkiem wobec niego było uczenie go i względem którego jego obowiązkiem byłoby poddawanie się nauczaniu; (...) nie ma poza szkołą grupy, w której by udział jego polegał wyłącznie na uczestnictwie w zbiorowym przygotowaniu do życia społecznego”².

Od czasów tego przenikliwego badacza procesu wychowania szkoła niewątpliwie ewoluowała, chociażby w kierunku liberalizacji stosunków wewnątrzszkolnych i ich ukierunkowania na współpracę. W dobie internetu zachwiała nią utrata monopolu na prawdę (powszechne, alternatywne źródła wiedzy), a co za tym idzie konieczność redefiniowania jej funkcji oraz celów kształcenia w zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości społecznej. Wymogi uniformizacji i standaryzacji starły się z indywidualizacją odnoszącą się do społecznego zapotrzebowania na kreatywnych, elastycznych, mobilnych obywateli, będących podmiotami inwestującymi w swoją społeczną przyszłość³. Wciąż jednak ta przyszłość właśnie, przyszłość kreatywności i dobrostanu, w zbiorowym współistnieniu może zacząć się w klasie, w sali zajęciowej.

O motywacji i motywowaniu

Czy zawsze mamy motywację do uczenia się? Większość z nas zapewne nie. Czy inni umieją nas zawsze zmotywować do uczenia się? W wielu przypadkach zapewne nie. Czy sami zawsze umiemy się zmotywować do uczenia się? Nie, nie zawsze. Czy nauczyciel powinien dbać o motywację w procesie uczenia się, motywować, wykorzystując adekwatną wiedzę, a więc być osobą motywującą? Tak, zawsze.

W relacji edukacyjnej motywacja stanowi jeden z kluczowych elementów powodzenia, jej brak jest jak zetknięcie się z ograniczającą siłą hamującą rozwój. Motywacja, etymologicznie związana z łacińskim czasownikiem *movere* – „poruszać”, „popychać”, z rzeczownikiem *motus* – „ruch”, „bieg” oraz czasownikiem przechodnim *moveo*, oznaczającym „wprawianie w ruch”, „zachęcanie kogoś do czegoś”, „pobudzanie do czynu”, bywa różnie definiowana w zależności od naukowego profilu analiz⁴. Przykładowo, według Kazimierza Obuchowskiego

² F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, PWN, Warszawa 2001, s. 106.

³ Por.: P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji*, PWN, Warszawa 2016, s. 218.

⁴ Por.: E. Kacprzak-Biernacka, A. Skura-Madziła, Z. Kopański, I. Brukwicka, Y. Lishchynskyy, M. Mazurek, *Pojęcie motywacji, jej odmiany i podmioty motywacji*, „Journal of Clinical

go motyw jest to zwerbalizowanie celu umożliwiające danej osobie podjęcie określonej czynności, dla Normana Camerona będzie to czynnik, który wydaje się szczególnie znaczący we wzbudzeniu danej potrzeby, można też uznać, jak twierdzi Joy Paul Guilford, że motyw to określony wewnętrzny czynnik lub stan, który prowadzi do rozpoczęcia i podtrzymania aktywności⁵.

Motywy są więc wewnętrznymi predyspozycjami, by zachowywać się w określony sposób, chociaż podlegają wpływom różnych czynników – wewnętrznych i zewnętrznych. W szerokim ujęciu pojęcie motywacji odnosi się zatem do wszelkich procesów zaangażowanych w:

- doświadczane potrzeby czy pragnienia,
- aktywację i kierowanie organizmem poprzez selekcję, zarządzanie i podtrzymanie zachowania nakierowanego na zaspokojenie potrzeby lub pragnienia,
- redukcję intensywności doświadczanej potrzeby⁶.

Dlatego też motywację stanowi proces psychicznej regulacji, nakierowany na formowanie się dążeń do podejmowania czynności, uruchamiania i organizacji zachowań, ukierunkowanych na określony cel (jako świadectwo wewnętrznej siły człowieka)⁷.

W perspektywie edukacyjnej motywacja będzie ważnym procesem pełniącym funkcję sterowania czynnościami w taki sposób, by doprowadziły one do osiągnięcia określonego rezultatu, którym może być zarówno zmiana zewnętrznego stanu rzeczy, jak zmiana w samym sobie, czy też zmiana własnego położenia. Tak rozumianą motywację postrzega się jako główny czynnik zapewniający skuteczność podejmowanych przez ucznia działań. Najczęściej wyróżnia się jej dwie podstawowe postacie. Pierwsza to motywacja wewnętrzna – pobudza do działania o wartości autotelicznej (w sytuacji szkolnej wiąże się z przyjemnością czerpaną z nauki, większą ciekawością świata, z niższym poziomem lęku przed szkołą, z lepszymi osiągnięciami w nauce itp.), druga to motywacja zewnętrzna – pobudza do działania za pomocą bodźców zewnętrznych wpisanych w system gratyfikacji (sprzyjający jest tutaj system ocen lub inny system pozytywnego i negatywnego sankcjonowania)⁸. Dopłnia je wymiar

Healthcare”, 2014, nr 3, s. 2–3.

⁵ Por.: K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, PWN, Warszawa 1983, s. 27–31.

⁶ Por.: P. G. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, PWN, Warszawa 2017, s. 6.

⁷ Por.: J. Reykowski, *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, [w:] *Psychologia ogólna*, T. 2, T. Tomaszewski (red.), PWN, Warszawa 1992, s. 113.

⁸ Por.: M. Głowska-Sołdatow, *Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki*, [w:] *Edukacja dziecka: mity i fakty*, E. Jaszczyszyn i J. Szada-Borzyszkowska, Trans Humana, Białystok 2010, s. 422–423, online: <https://repozytorium.uwb.edu.pl>, dostęp 28.03.2023.

pozytywny odnoszący się do perspektywy lepszego urzeczywistniania własnych celów w miarę spełniania oczekiwań otoczenia i negatywny, gdy lęk stymuluje działania w sytuacji zagrożenia⁹. Motywacja wewnętrzna, odzwierciedlająca zaangażowanie w działanie jako cel sam w sobie, dla przyjemności czerpanej z podjętej czynności, uznawana jest za optymalny powód zaangażowania się w zadanie. W literaturze przedmiotu podkreślany jest związek między motywacją wewnętrzną i innymi pożądanymi zachowaniami oraz postawami nakierowanymi na osiągnięcia, w tym związek bezpośredni z zainteresowaniem zadaniem, wytrwałością w jego realizacji oraz ponownym zaangażowaniem się w zadanie¹⁰. Motywacja zewnętrzna natomiast jest formą regulacji kontrolowanej poprzez przyznawane nagrody lub możliwe kary, a co za tym idzie, związaną z podporządkowaniem władzy zwierzchniej, z niewielką przestrzenią dla autonomii i samostanowienia (jednostka angażuje się w zadanie jedynie dla uzyskania nagrody lub uniknięcia kary)¹¹. Niezależnie od obranej strategii umiejętność praktycznego wykorzystania wiedzy o procesach motywacji w celu ukierunkowania jednostkowych działań to motywowanie – czynnościowy, instrumentalny aspekt zmieniający rzeczywistość zastaną w rzeczywistość osiąganą na różne sposoby, z różnych perspektyw. Perspektywy te zaprezentowane zostały w dalszej części rozważań.

Proces motywacji i uczenie się we współczesnych teoriach naukowych – wybrane zagadnienia

„Nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria” – te słowa przypisuje się Kurtowi Lewinowi, pionierowi psychologii społecznej, ważnej postaci

Zdaniem Autorki kwestia motywacji jest w polskiej szkole obszarem zaniedbanym, a przy tym w praktyce zawodowej nauczyciele najczęściej odnoszą motywowanie do mechanizmów zewnętrznych, zaniedbując niezwykle istotną rolę motywacji wewnętrznej. To sfera motywacji wewnętrznej stwarza możliwość wyboru działania, które uczeń traktuje jako samodzielne, własne, a autonomiczne czynności prowadzą do stanów ciekawości poznawczej, radości i satysfakcji.

⁹ Warto tu nadmienić, że rozważania nad motywacją zewnętrzną i wewnętrzną prowadzą ku pytaniu o współwystępowanie motywacji instrumentalnej i autonomicznej w edukacji, na rzecz rozszerzenia tej drugiej. Zob. szerzej: *ibidem*, s. 428–431.

¹⁰ Por.: C.S. Hulleman K.E. Barron, J. Madison, J.J. Kosovich, R.A. Lazowski, *Student Motivation: Current Theories, Constructs, and Interventions within an Expectancy-Value Framework*, online: https://static1.squarespace.com/static/58290cf0b8a79bc71b31a705/t/5ac3cba788251b42df40ab3e/1522781097172/Hulleman_et_al_in_press.pdf, dostęp: 4.04.2023.

¹¹ Do kwestii kontrolowanych zewnętrznie oraz autonomicznych przyczyn podejmowania zadania odnosi się teoria samostanowienia omawiana w następnym rozdziale.

w historii analizy motywacji. Zamieszczona poniżej charakterystyka zawiera wybrane aspekty pięciu nowoczesnych teorii dotyczących motywacji, aspekty istotne dla problematyki uczenia się¹².

Teoria wartości oczekiwanej (EXPECTANCY-VALUE THEORY EVT)¹³

Ta perspektywa teoretyczna wskazuje na dwa kluczowe czynniki wpływające na zachowanie. Są to stopień, w jakim jednostki wierzą w osiągnięcie powodzenia, jeśli podejmą działanie (oczekiwany sukces) oraz wysokość przypisywanej wykonaniu zadania osobistej korzyści (wartość zadania). Oczekiwany sukces nie odnosi się jedynie do szeroko pojętego postrzegania kompetencji, jest predykcynym przekonaniem o możliwości osiągnięcia zamierzonego celu, które pobudza zaangażowanie w zadanie. Przekonania te mogą mieć ogólny charakter, na przykład związany z całościową samooceną, bądź szczegółowy, odnoszący się przykładowo do umiejętności uczenia się poszczególnych tematów, przedmiotów.

Trzy kategorie wpływają na kształt oczekiwanego sukcesu: cele (krótko- i długoterminowe, konkretne cele pobudzające ludzkie działania), samoświadomość (wyobrażenie dotyczące zdolności do realizacji zadania w danej dziedzinie), trudności w realizacji zadania (postrzegane, niekoniecznie faktyczne). Zaangażowanie w uczenie się oraz osiągnięte rezultaty wykazują zależność od jednostkowych (własnych) przekonań odnośnie do oczekiwań, a oczekiwany sukces może być czynnikiem silniej warunkującym powodzenie niż uzyskiwane w przeszłości rezultaty. Motywacja jest więc funkcją oczekiwanego sukcesu i wartości zadania (przypisanej, niekoniecznie rzeczywistej). Na postrzeganą wartość zadania wpływ mają takie czynniki jak: zainteresowania, praktyczne korzyści/przydatność, waga rozpatrywana w kontekście jednostkowego rozwoju, poniesione koszty (także potencjalne, negatywne konsekwencje). Pierwotny kształt nadają jej afektywne wspomnienia, zabarwione emocjonalnie przeszłe doświadczenia (te pozytywne ją zwiększają). Przekonania motywacyjne dookreślające oczekiwany sukces i wartość zadania podlegają wpływom życiowych zdarzeń i społecznego otoczenia (bliskie osoby, nauczyciele), kieruje nimi

¹² Wyboru i selekcji dokonano za: D.A. Cook, A.R. Artino Jr, *Motivation to learn: an overview of contemporary theories*, „Medical Education”, John Wiley & Sons Ltd and The Association for the Study of Medical Education, 2016, nr 50, 997–1014 i rozszerzono z wykorzystaniem każdorazowo podawanego źródła.

¹³ A. Wigfield, *Expectancy – Value Theory of Achievement Motivation: A Developmental Perspective*, „Educational Psychology Review”, 1994, nr 1, s. 49–78; A. Wigfield, J.S. Eccles, *Expectancy – value theory of achievement motivation*, „Contemporary Educational Psychology” 2000, nr 25, s. 68–81.

percepcja. Przypisana wartość zadania odpowiedzialna jest za wybór, gdy już zostanie dokonany, oczekiwany sukces wpływa na realny.

Teoria atrybucji (ATTRIBUTION THEORY)¹⁴

W myśl tej teorii ludzkie reakcje na doświadczenia życia codziennego różnią się ze względu na odmienne postrzeganie przyczyn przypisywanych danym rezultatom. Te wyjściowe spostrzeżenia to atrybucje. Mogą mieć one charakter wewnętrzny (cechy sprawcy – atrybucja dyspozycyjna) i zewnętrzny (okoliczności, wpływ środowiska itp.). Powodzenie czy jego brak przypisać można własnemu wysiłkowi, zdolnościom, działaniu innych ludzi lub po prostu szczęściu. Indywidualnie ustanowione zależności przyczynowo-skutkowe wpływają na przyszłe zachowania jednostek, choć często nie są generowane świadomie. Teoria atrybucji zakłada, że posiadamy ukryty cel poznania i doskonalenia siebie oraz naszego środowiska, stąd nasza potrzeba poszukiwania źródeł istotnych dla nas rezultatów (tzw. *naive scientist* budzi się w nas przede wszystkim w przypadku dociekania przyczyn rezultatów negatywnych, niespodziewanych czy też o szczególnej istotności).

Analiza atrybucji odnosi się do trzech wymiarów: umiejscowienia (wewnętrznego lub zewnętrznego względem jednostki/ucznia), stabilności (możliwości zmiany), kontroli (własnej lub zwierzchniej). W zależności od tego, jak postrzegana jest sytuacja, ten sam element atrybucji może mieć różny charakter. Atrybucje nie są bezpośrednio motywujące, jednak jako rodzaj psychologicznych reakcji zawierających opcje potencjalnego działania pozwalają na prognozowanie przyszłych zdarzeń. Atrybucje, w kontekście motywacji, powiązać można z opisanymi wyżej konstruktami oczekiwanego sukcesu i wartości zadania. Oczekiwany sukces wykazuje silną współzależność z kwestią stabilności – stałość warunków przeszłych rezultatów utrwala przekonanie, że rezultaty te się powtórzą a zmiany tych warunków zachwieją przekonaniem odnośnie do przyszłych wyników.

Natomiast wartość zadania wiąże się z atrybucjami mniej bezpośrednio, na drodze emocji, czyli afektywnych reakcji. Wyróżnić można obiektywną wartość osiąganego celu (np. nabywanie umiejętności) oraz subiektywną, czyli afektywną wartość tego osiągnięcia (np. odczuwanie zadowolenia). Trudno jednak ustanowić jednoznaczną zasadę zależności na linii zdarzenie – postrzegane

¹⁴ B. Weiner, *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, „Psychology Review” 1985, nr 92, s. 548–73; S. Graham and C. Williams, *An Attributional Approach to Motivation in School*, [w:] *Handbook of motivation at school*, K.R. Wentzel, A. Wigfield (red.), Routledge, New York and London 2009, s. 11–33.

przyczyny – przypisane reakcje emocjonalne. Jest to kwestia złożona, często swoista, zróżnicowana jednostkowo¹⁵. Mechanizm atrybucyjny kształtuje się pod wpływem społecznego oddziaływania (podkreślić tu należy wagę informacji zwrotnych) oraz indywidualnych czynników, takich jak wcześniejsza wiedza i uprzedzenia, dlatego też dochodzi do tak zwanych błędów atrybucji. Należą do nich: „podstawowy błąd atrybucji” – kiedy to cechy (czynniki wewnętrzne) przypisywane jednostce, związane ze specyficznym zdarzeniem, są uznawane za tendencję stałą, przy jednoczesnym ograniczeniu lub niedostrzeganiu roli możliwych wpływów sytuacyjnych (zewnętrznych); „błąd atrybucji w służbie ego” – sukcesy przypisuje się wówczas wewnętrznym cechom własnym, a porażki – wpływom czynników zewnętrznych; „błąd aktora – obserwatora – kiedy to, jako „aktorzy” zdarzenia, upatrujemy przyczyn naszych działań w okolicznościach im towarzyszących – atrybucja sytuacyjna oraz kiedy jako „obserwatorzy” skupiamy się na osobowych cechach uczestników zdarzeń – atrybucja dyspozycyjna. Podkreślić należy, że powszechność „podstawowego błędu atrybucji” dotyczy również przestrzeni szkolnej, w obustronnych relacjach edukacyjnych.

Teoria społeczno-poznawcza (SOCIAL-COGNITIVE THEORY SCF)¹⁶

Teoria społeczno-poznawcza łączy dwa nurty badań: nad procesem społecznego uczenia się i nad procesami poznawczymi. Podstawowy dla tej koncepcji jest pogląd na ludzką sprawczość, wedle którego jednostki w sposób proaktywny wpływają na swój rozwój i są w dużej mierze decyzyjne wobec swoich działań. Uczenie odbywa się poprzez interakcje z otoczeniem i obserwowanie innych, a nie poprzez prosty, bezpośredni mechanizm wzmacniania. Człowiek funkcjonuje w obszarze tzw. wzajemnego determinizmu, łączącego oddziaływanie

¹⁵ Emocje zależne od wyniku są bezpośrednim rezultatem sukcesu lub porażki, natomiast emocje atrybucyjne odnoszą się do trzech wymiarów przyczynowości: miejsca, kontroli i stabilności, różnicujących ich kierunek i wpływających na intensywność.

¹⁶ A. Bandura, *Self-efficacy*, [w:] *Encyclopedia of humanbehavior*, T. 4, V.S. Ramachandran (red.), Academic Press, New York 1994, s. 71–81; D.H. Schunk, F. Pajare, *Self-Efficacy Theory* [w:] *Handbook of motivation, op. cit.*, s. 35–54; B.J. Zimmerman, T.J. Cleary, *Motives to Self-Regulate Learning A Social Cognitive Account*, *ibidem*, s. 247–265; A. Luszczynska, R. Schwarzer, *Social cognitive theory*, [w:] *Predicting health behaviour: research and practice with social cognition models*, M. Conner, P. Norman (red.), Open University Press 2005, s. 227–229, online: https://www.researchgate.net/publication/284667057_Social_Cognitive_Theory, dostep: 7.04.2023; M.G. Gerhardt, K.G. Brown, *Individual differences in self-efficacy development: The effects of goal orientation and affectivity*, [w:] *Learning an individual differences. A Multidisciplinary Journal in Education*, J.B. Cooney (red.), T. 16, University of Northern Colorado, Greeley 2006, s. 34–59.

czynników osobowościowych, zachowań oraz wpływów środowiska (naturalnego i społecznego). Przy tym aktywność jednostek oparta jest na czterech właściwościach: operowaniu symbolami, strategicznym planowaniu (przewidywaniu), samokontroli i autorefleksji. Ta ostatnia uważana jest za czynnik najbardziej humanizujący. Dzięki autorefleksji uchwycić można sens swoich doświadczeń, analizować swoje poznanie i kształtować przekonania, dokonać samooceny i w efekcie odpowiednio zmieniać swoje myślenie i zachowania (w połączeniu z samokontrolą). Dla kwestii motywacji istotne jest akcentowanie świadomego poznania jako narzędzia regulacji odnoszącego się do interpretacji zewnętrznego świata oraz kontroli indywidualnych myśli, uczuć, działań.

Ten aktywny proces regulacji własnych działań oraz wykorzystywania czynników środowiskowych w dążeniu do obranego celu jest tutaj zagadnieniem kluczowym, związanym z indywidualnymi przekonaniem co do własnych możliwości, wartości i zainteresowań. Przekonanie co do możliwości podjęcia działania przynoszącego pożądaną efekt, czyli przekonanie co do własnej skuteczności (*self-efficacy*) jest podstawą zmotywowanego działania. Przekonania tego nie należy mylić z oczekiwanym rezultatem (postrzegane, możliwe konsekwencje), choć zazwyczaj oba te czynniki współistnieją i są wymagane dla optymalizacji motywacji. Przekonanie co do własnej skuteczności odgrywa ważną rolę w podstawowym procesie uczenia się. Przed wykonaniem zadania formowane jest przez przeszłe doświadczenia, umiejętności i społeczne wsparcie. Zarówno podczas wykonywania zadania, jak i po jego zakończeniu jednostki gromadzą wskazówki wpływające następnie na postrzeganie własnej skuteczności. Szczególne znaczenie ma interpretacja rezultatów poprzednich działań własnych (w ogólnym ujęciu powodzenie wzmacnia, porażka osłabia), a także doświadczeń innych osób, które uznajemy za zbliżone do naszych (modele społeczne). Przekonanie co do własnej skuteczności jest konstruktem plastycznym, można je rozwijać i modyfikować, może się zmieniać w zależności od sytuacji. W jego modelowaniu ważne jest więc uwzględnianie indywidualnych różnic jednostkowych. Rola zewnętrznej werbalnej perswazji w budowaniu przekonania odnośnie własnej skuteczności jest ograniczona (trudniej skuteczność zaszczerpić, łatwiej podważyć), a gdy nie jest wiarygodna, przynieść może odwrotny skutek¹⁷. Warto formułować informacje zwrotne zabarwione

¹⁷ Bandura rozwija tę kwestię, pisząc, że „skuteczni budowniczy skuteczności” wychodzą w swych działaniach poza przekazywanie ludziom dobrej oceny, tworzą sytuacje z szansą na sukces i unikają przedwczesnego umieszczania ludzi w sytuacjach, w których prawdopodobnie poniosą porażkę; sukces mierzą raczej w kategoriach samodoskonalenia niż zwycięstw nad innymi. Por.: A. Bandura, *op. cit.*, s. 3.

emocjonalnie – korzystny jest entuzjazm i pozytywne nastawienie. Uczniowie o wysokiej pewności co do swoich możliwości traktują trudne zadania jako wyzwania, którym należy sprostać, a nie jako zagrożenia, których należy unikać, co prowadzi do wzrostu zainteresowania i zaangażowania w działanie.

Włączenie teorii społeczno-poznawczej w szkolne ramy oznacza możliwość poprawy stanów emocjonalnych uczniów, zmiany ich błędnych przekonań i niewłaściwych sposobów myślenia (czynniki osobiste), rozwijania ich umiejętności uczenia się i samoregulacji (zachowania) oraz takiego kształtowania struktury szkoły/klas (czynników środowiskowych), które sprzyjać będą uczniowskim sukcesom.

Teorie orientacji na cel (GOAL ORIENTATION/ACHIEVEMENT GOAL THEORIES)¹⁸

Teorie motywacji zorientowanych na osiągnięcie celów odwołują się do różnego pojmowania zdolności odzwierciedlanych w działaniu. Zaznaczyć należy, że w tym ujęciu pojęcie celu odnosi się do szerokiego zakresu orientacji i zamierzeń dotyczących uczenia się, które są zwykle nieświadome (nie tyle chodzi o to *co*, ale *jak* i *dłaczego*). Jednostka określa poziom swoich zdolności i stopień trudności zadania w odniesieniu do posiadanej wiedzy i poziomu wykonania lub czyni to, porównując się do innych osób (grupa normatywna). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z tak zwaną orientacją mistrzowską, orientacją na uczenie się czy też orientacją na zaangażowanie w zadanie (*mastery goals*). Podejście drugie określane bywa mianem orientacji na wykonanie lub orientacji na wydajność, inaczej zwanej orientacją na zaangażowanie ego (*performance goals*)¹⁹.

W przypadku celu zorientowanego na uczenie się sam ten proces stanowi wartość autoteliczną, a jednostkę cechuje przyrostowy sposób myślenia. W przy-

¹⁸ C. S. Dweck, *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press, New York 2000; M.L. Maehr, A. Zusho, *Achievement Goal Theory: The Past, Present, and Future*, [w:] *Handbook of motivation at School*, op. cit., s. 77–102; A. Tokarz, J. Kaleńska-Rodzaj, *Orientacje motywacyjne jako wyjaśnienie specyfiki motywu*, [w:] *Pamięć, Osobowość. Osoba. Księga dedykowana Profesor Annie Gałdowej*, A. Tokarz (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków 2011, s. 281–295.

¹⁹ W obrębie orientacji na zaangażowanie ego wyróżnić można jeszcze dwie kolejne – ego ofensywne i ego defensywne. Ego ofensywne skupia się na demonstrowaniu własnych kompetencji i poszukiwaniu konfrontacji, ego defensywne charakteryzuje się unikaniem konfrontacji, aby nie dopuścić do negatywnych reakcji otoczenia. Także w przypadku orientacji na zadanie/uczenie się można mówić o występowaniu suborientacji na unikanie zadania/uczenia się, przeciwnej do tej opartej na dążeniu. Zob. szerzej: A. Tokarz, J. Kaleńska-Rodzaj, *ibidem*, s. 290–291.

padku celu zorientowanego na wykonanie (zaangażowanie ego ofensywne) najważniejsze jest, by wypaść lepiej od innych i nie dopuścić do kompromitacji. Takich uczniów cechować będzie myślenie podmiotowe oparte na postrzeganiu siebie w kategoriach stałych (wrodzonych) pozytywnych cech o określonej wartości. Skoro te stałe cechy nie podlegają zmianie, to wymagają ciągłego pasma sukcesów. Jeśli sukces osiągnany jest bez specjalnego wysiłku, wzmacnia samoocenę i motywuje, jeśli jednak cel stanowi wyzwanie, wymaga dużego wkładu, a wykonanie nie jest satysfakcjonujące, to odczytywane będzie jako wskaźnik braku zdolności i doprowadzi w konsekwencji do odstąpienia od zadania. Podmiotowy sposób myślenia oznacza tu zwiększanie rangi własnych niepowodzeń, umniejszanie własnym sukcesom oraz stosowanie zachowań defensywnych, a nawet sabotujących własne działania. W przetrwaniu po porażce pomóc może silne przekonanie co do własnych zdolności. Uczniowie z orientacją na zadanie (uczenie się) postrzegają natomiast zdolności jako cechy podlegające kształceniu, jako dynamiczny rezultat uczenia się i praktyki. Ich przyrostowy sposób myślenia ogniskuje się wokół poszukiwania możliwości edukacyjnych nakierowanych na rozwój i doskonalenie umiejętności. Stawiają czoła wyzwaniom, nawet jeśli początki znaczone są przez niepowodzenia ich samoocena wzrasta poprzez pełne zaangażowanie w zadanie i poszerzanie granic swoich możliwości; porażka to początek poszukiwania innej strategii i podjęcia nowego wysiłku.

Zaprezentowana tu dychotomiczna typologia nie odnosi się do sfery ludzkiego myślenia w sposób zdecydowanie całościowy, a raczej określa ją do pewnego stopnia i wykazuje możliwości przekształcania np. w zależności od dziedziny i sytuacji (styl myślenia zmienia się także z wiekiem – typowe dla dzieci jest myślenie przyrostowe, które zwykle ewoluuje w okolicy 12 roku życia w przeciwnym kierunku). Ważna jest więc w tym momencie konstatacja, że myślenia przyrostowego można uczyć i się uczyć²⁰. Niestety, w praktyce orientacja na wykonanie (angażowanie ego) wciąż często kojarzona jest z osiąganymi, wysokimi wynikami, podczas gdy orientacja na zadanie (mistrzowska) z rozwijaniem zainteresowań i pogłębionymi strategiami uczenia się.

²⁰ Przekazywanie uczniom wiedzy o nieograniczonych możliwościach uczenia się sprawia, że poszukują więcej i trwają w obliczu wyzwań. Zob.: C.S. Dweck, *op. cit.*, szczególnie s. 3.

Teoria samostanowienia (SELF-DETERMINATION THEORY SDT)²¹

Podstawą teorii samostanowienia (autodeterminacji) jest założenie, że jednostki ludzkie są z natury aktywnie nastawione na rozwój poprzez gromadzenie nowych doświadczeń, kształtowanie swoich potrzeb, pragnień i zainteresowań oraz łącząc się w relacjach z innymi ludźmi. Przy tym rozwój ten powinien być oparty na wolnej woli i podejmowaniu aktywności wewnętrznie uznawanych za przyjemne i satysfakcjonujące – najlepsze, najbardziej kreatywne dokonania powstają właśnie tą drogą. Pozostawanie w ciągłej, dynamicznej interakcji ze światem zewnętrznym powoduje jednak, że tendencja ta może podlegać kontroli, rozproszeniu czy wyłączeniu. Silne społeczne naciski związane z kulturową sferą aksjonormatywną, z celami nakierowanymi na karierę, ze standardami zarządzania czasem, z obietnicami nagród i stosowanym systemem kar wyciszają nasz wewnętrzny głos. Zewnętrzna gratyfikacja zdecydowanie redukuje wewnętrzną motywację.

Teoria samoświadomości wyjaśnia, jak wspiera ten korzystny dla człowieka (niezależnie od wieku) rodzaj motywacji mimo zewnętrznej presji. Motywacja wewnętrzna nie jest stała i wrodzona, dlatego może być wzmocniana, bądź eliminowana. Według teorii oceny poznawczej (subteoria SDT) sprzyja jej zaspokajanie trzech podstawowych potrzeb psychospołecznych, są to: potrzeba autonomii (*autonomy*), potrzeba kompetencji (*competence*) oraz potrzeba łączenia się, relacji (*relatedness*) z innymi ludźmi. Jednostki cechować więc może zaangażowanie, ciekawość, łączność z innymi i spełnienie, albo – po przeciwnej stronie tej zależności – brak motywacji, niska efektywność i izolacja. Uczniowską autonomię, rozumianą jako poczucie posiadania kontroli względem własnych działań, wspiera i rozwija możliwość dokonywania indywidualnych wyborów, akceptacja wyrażanych uczuć i unikanie osądów, wskazywanie konieczności ponoszenia odpowiedzialności za własne czyny. Kompetencję buduje dobór zadań (wyzwań) o optymalnym jednostkowo stopniu trudności oraz włączanie konstruktywnej informacji zwrotnej, pozbawionej negacji.

Oddziaływanie zewnętrznej i wewnętrznej motywacji różni się zasadniczo ze względu na charakter samego procesu oraz jego rezultaty. Typologia

²¹ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. „American Psychologist” 2000, 55(1), s. 68–78, online: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDIT.pdf, dostęp: 12.04.2023; M. Gagné, E.L. Deci, *Self-Determination Theory and Work Motivation*, „Journal of Organizational Behavior”, 26(4), 2005, s. 331–362, <https://www.researchgate.net/journal/Journal-of-Organizational-Behavior-1099-1379>, dostęp: 12.04.2023; R.M. Ryan, E.L. Deci, *Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning, and Well-Being*, [w:] *Handbook of motivation at School, op. cit.*, s. 171–195.

ustanowiona w ramach teorii integracji organizmów (subteoria SDT) wyróżnia trzy style regulacji umiejscowione na linii jej kontinuum: motywacja wewnętrzna (na jednym krańcu), amotywacja (brak motywacji – na drugim krańcu), motywacja zewnętrzna (pośrodku). Siła motywacji zewnętrznej zależy od stopnia internalizacji społecznych regulacji i ich zintegrowania z wewnętrznym światem jednostki. I tak, poziom pierwszy, najniższy, to czysta regulacja zewnętrzna, związana z uzyskiwaniem nagród i unikaniem kar. Poziom kolejny to regulacja introjekcyjna, która odnosi się do unikania poczucia winy czy lęku lub wzmacniania poczucia dumy, poczucia własnej wartości (internalizacja częściowa). Po nim występują poziomy identyfikacji – elementy zewnętrzne wkraczają w strefę osobistych, użytecznych celów. I na koniec, poziom czwarty – integracji elementów zewnętrznych ze sferą indywidualnej tożsamości oraz aspiracji. Internalizacja, jako integralny mechanizm procesu socjalizacji (w tym wychowania), mogłaby występować spontanicznie pośród właściwych, sprzyjających warunków społecznych. Gdy uczniowie, w dowolnym wieku, funkcjonują w środowisku, w którym czują się bezpieczni, ważni i obdarzeni troską, są otwarci na internalizację wiedzy i praktyk tych, którzy je otaczają. Jeśli takie wsparcie potrzeb relacyjnych (*relatedness*) łączone jest ze wspieraniem autonomii i kompetencji, proces internalizacji wykracza poza zwykłe przejmowanie nowych praktyk, wkraczając właśnie na poziom integracji działań motywowanych zewnętrznie. W szkołach wciąż jednak widoczne jest zastępowanie naturalnych podstaw internalizacji sztywnymi narzędziami kontroli, promującymi uległość i posłuszeństwo. A przecież motywacja wewnętrzna ucznia nie jest jedynie zmienna osobniczo, ewoluuje w reakcji na to, na co pozwala zewnętrzne środowisko.

Zamiast zakończenia – sugestie dla praktyki nauczyciela z perspektywy omówionych teorii²²

Teoria oczekiwanej wartości – sugerowane kierunki działań:

- Ważna jest pomoc uczniom w utrzymaniu wysokiej, ale trafnej percepcji ich własnych umiejętności.
- Należy pamiętać, że wzmacnianie u uczniów poczucia kompetencji wymaga rzeczywistego sukcesu, nie tylko motywacyjnej retoryki czy szczegółowych informacji zwrotnych, pomaga tutaj personalizacja zadań i współpraca przy ich realizacji.

²² Opracowane za: D.A. Cook, A.R. Artino Jr, *op. cit.*

- Wpajanie uczniom przekonania, że nasze kompetencje podlegają naszej własnej kontroli, może skutkować zwiększaniem oczekiwań.
- Istotne jest ograniczanie upubliczniania informacji porównawczych dotyczących uczniowskich aktywności (czyli rezygnacja z tabel wyników i tym podobnych jawnych form współzawodnictwa, z rywalizacji traktowanej jako wzmacnianie motywacji).
- Warto pamiętać, że posiadane i nabywane przez uczniów kompetencje, specyficzne w danej dziedzinie, są ważniejsze niż ogólna samoocena – należy je akcentować i wykorzystywać.
- Sugerowane jest stosowanie różnego rodzaju materiałów instruktażowych jasno określających związek między zadaniem a jego wartością (np. znaczenie, użyteczność, spodziewane korzyści), co wzmacniać może uczniowski wybór i zaangażowanie w zadanie.
- Należy podkreślać wartość zadania, gdy uczniowie decydują o zaangażowaniu w zadanie oraz promować oczekiwany sukces po dokonaniu wyboru, podczas realizacji zadania.

Teoria atrybucji – sugerowane kierunki działań:

- Należy pomagać uczniom w formułowaniu trafnych i pozytywnych atrybucji, np. przez wykorzystanie szczegółowych, konstruktywnych informacji zwrotnych.
- Ważne jest unikanie błędów atrybucji podczas udzielania uczniom informacji zwrotnych i formułowania słów zachęty; w szczególności unikać należy traktowania poszczególnych, odrębnych zachowań jako ogólnych cech, tendencji (podstawowy błąd atrybucji).
- Zazwyczaj dobrze jest przypisać niepowodzenie niewielkiemu wysiłkowi włożonemu w zadanie (niestabilny, kontrolowany czynnik) a sukces zdolnościom (cecha stabilna), ale tylko jeśli te atrybucje są wiarygodne w danym przypadku. Nie jest wskazane przypisywanie niepowodzeń niskim zdolnościom, a sukcesów wzmożonemu wysiłkowi.
- Należy pamiętać, że atrybucje muszą być wiarygodne, indywidualnie przekonujące.
- W przypadku stale dokonywanych, błędnych atrybucji własnych działań korzystny może być rodzaj „treningu” poznawczego (wskazanie na przebieg procesu atrybucji i na możliwe błędy poznawcze, konstruktywna informacja zwrotna itd.).

Teoria społeczno-poznawcza – sugerowane kierunki działań:

- Należy pomagać uczniom w rozwijaniu trafnego przekonania o własnej skuteczności, czyli postrzegania swoich umiejętności i kompetencji, poprzez:

1. zapewnienie możliwości enaktywnego (praktycznego) ich opanowania;
 2. używanie modeli/przykładów empirycznych przemawiających do uczniów (identyfikacja) podczas demonstrowania przykładowych zachowań (budowanie przekonania o skuteczności);
 3. stosowanie wiarygodnej perswazji werbalnej (zachęty) w stosownych przypadkach;
 4. zachęcanie uczniów do wyznaczania wysokiej jakości celów i samodzielnego monitorowania ich realizacji (samokontrola).
- Warto przekazywać uczniom wiarygodne informacje zwrotne po wykonaniu zadania (wspieranie autorefleksji).
 - Powinno się pomagać uczniom w powiązaniu nagród (zarówno zewnętrznych, jak i samodzielnie administrowanych) z postępami w osiąganiu celów.
 - Można modelować określone techniki samoregulacji, tworząc je w sposób widoczny dla uczących się i dostarczając informacji zwrotnej na temat ich efektów.
 - Wprowadzając do aktywności edukacyjnych uczniowską samoregulację w kierowaniu własną motywacją i uczeniem się, należy pamiętać o jej trzech etapach: przewidywaniu (przed zadaniem, np. ocenie własnej skuteczności, ustanawianiu celów i planowaniu działań), wykonaniu/wydajności (w trakcie zadania, np. samokontroli), autorefleksji (po zadaniu).

Teoria orientacji na cel – sugerowane kierunki działań:

- Można zaszczerpić uczniom przyrostowy sposób myślenia, wskazując na nieograniczony potencjał ludzkiego mózgu związany z uczeniem się, przeformułując błędy jako okazje do zdobywania wiedzy i doskonalenia umiejętności, uznając wysiłek za ważny rezultat uczenia się, stanowiący wartość samą w sobie.
- Można stworzyć sprzyjające uczeniu się środowisko (w klasie), postępując według następujących zasad:
 1. projektowanie zadania: używaj różnorodnych zadań edukacyjnych o różnym stopniu trudności;
 2. dystrybucja władzy: zachęcaj uczniów do przywództwa i zezwalaj na samodzielny wybór/samokontrolę ucznia w procesie uczenia się;
 3. rozpoznanie uczniów: stosuj obiektywne (bezwzględne) standardy; unikaj porównań normatywnych;
 4. organizacja grup: twórz heterogeniczne grupy uczące się wspólnie, wykorzystujące współpracę i pomoc osobom osiągnięciem słabsze wyniki (zwiększanie skuteczności);
 5. ewaluacja: podkreśl, że wysiłek ma ogromne znaczenie, a błędy są częścią uczenia się; unikaj porównań indywidualnych i grupowych;
 6. zarządzanie czasem: pozwól uczniom kontrolować tempo i nakład pracy.

Teoria samostanowienia – sugerowane kierunki działań:

- Kluczowe jest promowanie poczucia autonomii, na przykład pozwalając uczniom na dokonywanie własnych wyborów (np. elastyczne harmonogramy, samodzielne uczenie się) czy samodzielne projektowanie przyszłych działań.
- Należy promować poczucie kompetencji (zob. sugestie powyżej dotyczące oczekiwań, poczucia własnej skuteczności i atrybucji).
- Korzystne jest wspieranie wzajemnego poczucia relacyjności/pokrewieństwa (uczeń – nauczyciel), na przykład poprzez włączanie uczniów do grup zawodowych, legitymizację uczniowskich doświadczeń („To jest to, przez co wszyscy przeszliśmy, coś, co nas wszystkich dotyczy”) i stwarzanie możliwości, w stosownych przypadkach, wykonywania rzeczywistych obowiązków zawodowych.
- Nagrody powinny być stosowane w celach informacyjnych (powiązanych z aktualnymi wynikami lub postępami), a nie do kontroli behawioralnej (czyli w zależności od ukończenia zadania lub wykonania zadania na określonym poziomie).

dr Anna Pawlikowska *jest wieloletnim pracownikiem Zakładu Nauk Społecznych AWF w Krakowie; w swojej praktyce dydaktycznej zajmuje się socjologią (w tym socjologią edukacji), psychologią społeczną i komunikacją społeczną.*
