

Renata Michalak

## EDUKACJA NAJMŁODSZYCH KONTEKSTEM KSZTAŁTOWANIA MOTYWACJI DO UCZENIA SIĘ. OGŁĄD ZJAWISKA W BADANIACH WŁASNYCH

MOTYWACJA DO UCZENIA SIĘ W KONCEPCJI AUTODETERMINACJI

E.L. DECIEGO I R.M. RYANA

„Motywacja do uczenia się” jest terminem, który służy do wyjaśniania zarówno sukcesów, jak i ich braku w procesie kształcenia. Jest pojęciem kluczowym w każdym celowo zaprojektowanym działaniu edukacyjnym. Wiąże się z subiektywnymi odczuciami ucznia, jego zaangażowaniem w proces uczenia się, czynnościami i powodami ich podejmowania.

Motywacja do uczenia się określana jest zarówno jako ogólna dyspozycja organizmu, jak i stan występujący w określonej sytuacji. Stała skłonność organizmu do podejmowania wysiłku w celu uzyskania korzyści poznawczych cechuje uczniów, dla których uczenie się jest procesem naturalnym. Uczeń inicjuje działania niezależnie od doświadczanych trudności, a sam proces poznawczy uznaje za wartościowy. Z motywacją jako stanem mamy do czynienia, gdy uczeń celowo i świadomie, czasami jedynie chwilowo, angażuje się w czynności uczenia się<sup>1</sup>.

Motywacja do uczenia się szkolnego charakteryzuje się zmiennością, zarówno okresami nasilenia, jak i spowolnienia aktywności poznawczej. Jednocześnie podlega kontroli zewnętrznej. Można ją dynamizować za pomocą różnych strategii podtrzymujących ją na odpowiednim poziomie. Zarówno struktura motywacji do uczenia się, jak i rodzaj motywów zmieniają się wraz z wiekiem i poziomem rozwoju ucznia. Zależne są i od czynników natury endogennej, i egzogennej. Ważne są przy tym wcześniejsze doświadczenia wyniesione z procesu uczenia się, osiągnięte sukcesy i poniesione porażki,

---

<sup>1</sup> J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2002.

postawy osób znaczących, okoliczności, w jakich funkcjonuje uczeń, a także jego samoocena i wiara we własne możliwości. Co ciekawe, niemal każde dziecko ma potrzebę uczenia się wyrażoną dążeniami do poznawania i rozumienia świata. W okresie wczesnego i średniego dzieciństwa sama aktywność zmierzająca do uzyskiwania kolejnych doświadczeń, rozwiązywania pojawiających się problemów, wypełniania stawianych przez otoczenie społeczne wymagań i oczekiwań daje dziecku zadowolenie i poczucie znaczenia. Z chwilą podjęcia obowiązków szkolnych charakter motywacji zmienia się, a motywy stają się coraz bardziej złożone. Nauka szkolna jest etapem, w którym dziecko uświadamia sobie, że uczenie się jest narzędziem osiągnięcia różnych celów, nie zawsze autonomicznych, a często niezrozumiałych i niejasnych. Z jednej zatem strony fascynacja dzieci samą szkołą i wciąż duża ciekawość poznawcza przekształcają się w silne motywy uczenia się, które stanowią fundament ich motywacji wewnętrznej. Z drugiej strony doświadczane trudności, niepowodzenia szkolne mogą powodować obniżenie motywacji, zwłaszcza wtedy, gdy uczeń nie otrzymuje odpowiedniego wsparcia i zrozumienia ze strony ważnych dla niego osób<sup>2</sup>.

Dla wzbudzania motywacji do uczenia się szczególnie wartościowego znaczenia nabiera motywacja poznawcza. Można ją uaktywniać poprzez specjalne zabiegi edukacyjne, polegające na prowokowaniu ucznia do podejmowania określonych form aktywności. Uczniowie wówczas podejmują wysiłek w celu zaspokojenia odczuwanych potrzeb i mają wrażenie, że sami dokonują wyboru działania i sami także kontrolują jego przebieg. Dla wyjaśnienia tego fenomenu szczególnie użyteczna jest teoria autodeterminacji, zwana także teorią samookreślenia (*Self-Determination Theory* – SDT), opracowana przez E.L. Deciego i R.M. Ryana. Autorzy zajmują się wpływem czynników społecznych i kulturowych na motywację. Koncentrują uwagę przede wszystkim na warunkach i czynnikach zewnętrznych, zarówno tych, które wzmacniają motywację jednostki, jak i tych, które ją osłabiają. Ponadto uważają, że w motywacji człowieka nie występuje prosty podział na motywację wewnętrzną i motywację zewnętrzną. Badacze określili te stany jako pewne etapy na kontinuum od stanu amotywacji poprzez motywację sterowaną do motywacji autonomicznej. Ważne, aby nie postrzegać opisanego

<sup>2</sup> M. Głoskowska-Sołdatow, *O „lepszej” i „gorszej” motywacji do uczenia się*, „Dyrektor Szkoły” 2011, nr 12, s. 54–56; E. Małkiewicz, *Motywy poznania świata i uczenia się w kontekście podstawowych potrzeb dziecka*, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, red. K. Sujak-Lesz, Warszawa 2002.

kontinuum motywacji jako bezwzględnie koniecznego, co oznacza, że nie trzeba przejść przez wszystkie stadia, aby dojść do motywacji autonomicznej. Przy zaistnieniu optymalnych warunków człowiek może połączyć zewnętrzne normy i wartości ze swoimi (zinternalizować je)<sup>3</sup>. Dzieje się tak wówczas, gdy otoczenie zaspokaja jego trzy uniwersalne, konieczne i podstawowe potrzeby psychologiczne: potrzebę autonomii, potrzebę kompetencji i potrzebę więzi. Potrzeba autonomii wiąże się z samodzielnością człowieka w zakresie podejmowania, ukierunkowywania i oceny działania, co daje mu poczucie swobody, wolności i względnej niezależności. Potrzeba kompetencji zaś jest równoznaczna z posiadaniem wpływu na otoczenie, a potrzeba więzi wyraża się chęcią partycypacji, afiliacji i przynależności do grupy społecznej<sup>4</sup>. Potrzeby te wpływają na poziom motywacji jednostki do określonych działań, także o charakterze edukacyjnym.

Teoria autodeterminacji bazuje na pięciu wzajemnie uzupełniających się koncepcjach: (1) integracji organicystycznej, (2) oceny poznawczej, (3) orientacji kauzalnej, (4) podstawowych potrzeb, (5) treści celów.

Ważnym jej założeniem jest postrzeganie człowieka jako aktywnego organizmu o naturalnym potencjale działania. Człowiek posiada naturalną skłonność do eksplorowania otoczenia, uczenia się, doskonalenia swoich kompetencji i stawiania sobie coraz większych wymagań. Ponadto jest on systemem aktywnym, zdolnym do samoregulacji, posiadającym możliwości samorozwoju i integrowania swojego funkcjonowania. Spójność tego systemu sprzyja osiągnięciu dobrostanu<sup>5</sup>. Sama aktywność nie jest jednak wystarczająca dla osiągnięcia satysfakcji. Musi być ona optymalnie „dostrojona” do jednostki i do wymogów środowiska, które ją otacza. Ponadto naturalna tendencja do działania może być wzmacniana lub osłabiana przez otoczenie społeczne. Innymi słowy, szczęście (*versus* nieszczęście) ludzi zależy od tego, w jaki sposób mogą oni realizować potrzeby w swoim środowisku.

Autorzy opisywanej tu teorii wyróżniają cztery style regulacyjne, wpływające na poziom odczuwanego samostanowienia (autodeterminacji), a tym

<sup>3</sup> M. Gagne, E.L. Deci, *Self-determination theory and work motivation*, „Journal of Organizational Behavior” 2005, nr 26, s. 331–362.

<sup>4</sup> E.L. Deci, R.M. Ryan, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, „American Psychologist” 2000, nr 55, s. 68–78.

<sup>5</sup> E.L. Deci, M. Vansteenkiste, *Self-determination theory and basic need satisfaction: understanding human development in positive psychology*, „Ricerche di Psicologia” 2004, nr 27 (1), s. 33.

samym na poziom i rodzaj motywacji zewnętrznej<sup>6</sup>. Te cztery typy tworzą wraz z sytuacją amotywacyjną swoiste kontinuum:

1. Zewnętrzna regulacja (motywacja kontrolowana/sterowana), z którą mamy do czynienia, gdy aktywność człowieka wynika z chęci uniknięcia negatywnych konsekwencji lub uzyskania nagrody. Podejmuje on działania samodzielnie, ale ich nie akceptuje, wynikają one jedynie z presji płynącej ze środowiska. Motywacja ta jest inspirowana tylko czynnikami zewnętrznymi wobec jednostki.
2. Introjekcja (motywacja umiarkowanie kontrolowana/sterowana), której mechanizm działania jest podobny do regulacji zewnętrznej, co oznacza, że jednostka podejmuje aktywność z uwagi na wywieraną presję. Jednostka jednak internalizuje niektóre reguły, normy, cele, wzorce pochodzące z zewnątrz, choć nie akceptuje ich jako integralnej części własnego „Ja”. Reguły te, poprzez groźbę sankcji lub wizję nagrody, stymulują ją do podjęcia danego zachowania.
3. Identyfikacja (motywacja umiarkowanie autonomiczna) zachodzi wówczas, gdy jednostka przyswaja określone reguły zachowań i traktuje je jako własne i zgodne z osobistymi wartościami. Jej działania są zgodne z przyswojonymi normami i charakteryzują się wyższym stopniem autonomii. Nadal jednak traktuje je jako środek do celu, a nie cel sam w sobie.
4. Integracja (motywacja autonomiczna) to typ regulacji, który wprowadza harmonię między zachowaniem a indywidualnymi wartościami jednostki. Aktywność jednostki jest zintegrowana z jej wiedzą o sobie i wybierana pod kątem dopasowania do osobistych celów. Ten typ regulacji zbliżony jest do motywacji wewnętrznej. Różnica tkwi w tym, że w przypadku motywacji wewnętrznej jednostkę interesuje samo działanie, a w przypadku autonomicznej – jego wynik.

Oczywiście z punktu widzenia rozwoju najbardziej wartościowa jest motywacja wewnętrzna, także determinowana przez otoczenie społeczne, które w zależności od jakości różnie zaspokaja psychologiczne potrzeby jednostki, co

<sup>6</sup> E.L. Deci, R.M. Ryan, *A motivational approach to self: Integration in personality*, [w:] *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*, t. 38, red. R.D. Dienstbier, Nebraska 1990, s. 237–288; R. Vallerand, R. Bissonnette, *Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study*, „Journal of Personality” 1992, nr 60, s. 599–620; E.L. Deci, R.M. Ryan, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation...*, s. 68–78.

w konsekwencji może ją osłabiać lub wzmacniać. Motywacja autonomiczna z mniejszą siłą motywuje jednostkę do działania. Poziom owej siły, jak zauważają E. Deci i R. Ryan<sup>7</sup>, zależy od stopnia autonomii jednostki w zakresie kształtowania motywacji. Można ją zwiększać poprzez wspieranie jednostki w procesach internalizacji i integracji zewnętrznych reguł, norm, celów czy wymagań.

Motywacja do uczenia się może być zatem, zgodnie z założeniami teorii autodeterminacji, sterowana zewnątrz. Siła wpływu środowiska zewnętrznego jest zależna od jego jakości, która może ją osłabiać lub wzmacniać. Środowisko sprzyjające zaspokajaniu naturalnych potrzeb ucznia jest zarazem środowiskiem wzmacniającym jego motywację.

### EDUKACJA WSPIERAJĄCA ROZWÓJ MOTYWACJI DO UCZENIA SIĘ

Warunkiem odniesienia sukcesu w każdej dziedzinie ludzkiego działania, także w uczeniu się, jest posiadanie dużej motywacji. Odwołując się do założeń DST, można powiedzieć, że wspierające otoczenie społeczne może znacząco podnieść poziom motywacji ucznia, głównie poprzez organizowanie warunków umożliwiających zaspokojenie jego trzech naturalnych potrzeb: autonomii, poczucia kompetencji i związków z innymi. Można zatem wyróżnić pewne fundamentalne i konieczne czynniki motywacji do uczenia się. Decydują one o procesach internalizacji, niezwykle istotnych dla wzrostu motywacji. Dla rozważań podjętych w tym opracowaniu należy wskazać jeszcze na inne czynniki motywacji do uczenia się, a mianowicie na rodzaj treści kształcenia i formę ich prezentacji<sup>8</sup>. Biorąc to pod uwagę, warunki edukacyjne, które zapewniają uczniom poczucie autonomii, kompetencji i związku z innymi, a także wysoką użyteczność nauczanych treści, ich związek z zainteresowaniami uczących się oraz aktywizujące strategie nauczania, prowadzą wprost do rozkwitu ich motywacji. W kontekście owych czynników ważnym zadaniem nauczyciela (dorosłego) wspierającego wzrost motywacji ucznia do nauki jest aranżowanie okazji do jego aktywnego zaangażowania poprzez wielozmysłowe doświadczanie, eksplorowanie, przeżywanie i weryfikowanie osobistego rozumienia świata. Podmiotowy, aktywny i nieskrępowany rozwój dziecka, innowacyjne i kreatywne podejście do obowiązków, samodzielność poznawcza, krytyczny ogląd rzeczywistości, niezależność myślenia, poczucie

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> M. Kern, *Planspiele im Internet*, Wiesbaden 2003.

sprawstwa oraz realizacja autonomicznych celów, pragnień i potrzeb, a także podejmowanie zadań o charakterze zespołowym, wymagających współdziałania i tworzenia więzi, to główne atrybuty edukacji sprzyjającej wzrostowi motywacji. Każda okazja do jakościowo wartościowego spotkania bardziej kompetentnych (nauczyciel, rówieśnik) z mniej kompetentnymi w danym zakresie daje szansę rozwoju i nadaje znaczenie sytuacji edukacyjnej. Do autentycznych zmian rozwojowych dochodzi tylko wtedy, kiedy uczeń jest rzeczywiście wielostronnie zaangażowany (behawioralnie i psychicznie) i odpowiednio w tym wspierany, w kierunku modyfikacji wewnętrznych struktur psychicznych. W związku z tym chodzi głównie o to, by nauczyciel aranżował wiele okazji, w których:

- wchodzi z dzieckiem (dziećmi) w aktywny i stymulujący kontakt prowadzący do wywołania ciekawości poznawczej i automotywacji;
- diagnozuje i monitoruje mapę potencjału dziecka, by w jej kontekście nakreślić możliwości i szanse jego rozwoju, a więc gotowość do zmian poprzez zanurzenie w odpowiednio do tego przygotowanych sytuacjach zadaniowych;
- dostarcza okazji do przeżywania konfliktów poznawczych poprzez organizowanie aktywnego kontaktu dziecka z tym, co dla niego nieznane lub w niewielkim stopniu poznane;
- stawia dziecko w roli badacza, aktywnego poszukiwacza i odkrywcy wiedzy w różnorodnym i interaktywnym kontekście społecznym i materialnym, co prowadzi do gromadzenia nowych doświadczeń, a w konsekwencji do restrukturyzacji jego wiedzy;
- organizuje epizody wyzwalające przeżycia poznawcze i emocjonalne prowadzące do trwałych modyfikacji systemu wiedzy dziecka;
- stawia problemy, lub umożliwia ich doświadczanie, rzeczywiste, autentycznie wypływające z natury rzeczy i zjawisk, z którymi uczeń ma kontakt w codzienności, a które pozwalają mu na aktywizowanie i operacjonalizowanie posiadanej wiedzy;
- tworzy naturalne i wielokontekstowe okazje do aplikowania zdobytej przez ucznia wiedzy szkolnej;
- prowokuje ucznia do refleksji i autorefleksji oraz dostrzegania progresywnych zmian w osobistym rozumieniu świata i funkcjonowaniu w nim<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> R. Michalak, *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2013.

Takie podejście do nauczania opiera się na aktywnym zaangażowaniu dziecka we wszystkie jego fazy, które z kolei zgodne są z procesem konstruowania kompetencji. Celem nauczania jest więc tworzenie bogatego, interaktywnego i autentycznego środowiska uczenia się, które zgodnie z założeniami DST umożliwia zaspokojenie psychologicznych potrzeb ucznia i tym samym wzmacnia siłę jego motywacji.

Bogate środowisko aktywnego uczenia się (*rich environment for active learning* – REAL) jest, jak to ujmuje R. Grabinger, kompleksowym systemem określonych strategii i technik kształcenia. Głównym celem REAL jest angażowanie uczniów w dynamiczne, autentyczne i generatywne czynności uczenia się. Czynności te pozwalają im przejąć kontrolę nad całym procesem uczenia się i odpowiedzialność za niego. Prowadzi on nie tylko do nabywania bogatych i wielowątkowych treści, ale także do rozwinięcia całościowych kompetencji, takich jak umiejętności rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia i współpracy. REAL odwołuje się do konstruktywistycznej teorii uczenia się, w której wiedza określana jest jako konstrukcja wznoszona w procesie eksperymentowania, poszukiwania i odkrywania znaczeń. Autor uważa, że jest to możliwe tylko wówczas, gdy uczeń stanowi centrum procesu kształcenia i ma możliwość nieskrępowanego dialogu, negocjowania, sprawdzania własnych pomysłów i jest przy tym do tego nieustannie zachęcany i stymulowany<sup>10</sup>. Głównymi zaletami REAL jest między innymi to, że:

- przyczynia się do rozwoju i doskonalenia uczniowskiej odpowiedzialności, inicjatywy i decyzyjności, a także świadomego i autonomicznego uczenia się;
- prowokuje do podejmowania dynamicznych, interdyscyplinarnych i generatywnych czynności uczenia się wspierających złożone procesy mentalne, takie jak: analiza, synteza, a także rozwiązywanie problemów, eksperymentowanie, kreatywność i wieloaspektowe badanie zjawisk, co daje uczniowi poczucie kompetencji;
- rozwija umiejętności poznawcze i metakognitywne, istotne w procesie świadomego i autonomicznego uczenia się;
- pomaga integrować nowo nabytą wiedzę z wiedzą już posiadaną i tym samym budować bogate i kompleksowe struktury poznawcze ułatwiające rozumienie i tworzenie połączeń między ideami, poglądami

<sup>10</sup> R.S. Grabinger, *Rich environments for active learning*, [w:] *Handbook of research for educational communications and technology*, red. D. Jonassen, New York 1996, s. 669–671.

i sądami, co staje się podstawą niezależności, samodzielności i kompetencji dzieci;

- zwiększa zdolności dzieci do organizowania pojęć w większe kategorie;
- promuje uczenie się i badanie w autentycznym, naturalnym, realistycznym i bogatym kontekście;
- pielęgnuje atmosferę budowania wiedzy w szerokim i interaktywnym środowisku społecznym, tworzonym wspólnie przez uczniów i nauczycieli;
- pomaga uczniom osiągać wyższy poziom myślenia i rozumowania, ułatwiając przejście od operacji konkretnych do formalnych.

#### WARUNKI EDUKACYJNE JAKO ŹRÓDŁO MOTYWACJI DO UCZENIA SIĘ NAJMŁODSZYCH. PREZENTACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

W kontekście omówionych podstaw DST oraz REAL, co do którego założono, że szczególnie służy wzmocnieniu motywacji do uczenia się, podjęto próbę zbadania warunków edukacyjnych, jakie tworzą dzieciom nauczyciele nauczania początkowego. Chodzi o odpowiedź na pytanie, na ile warunki nauczania są źródłem bodźców wzmocniających motywację do uczenia się. Powszechna opinia nauczycieli o niskiej motywacji dzieci do uczenia się, która stopniowo obniża się wraz z upływającymi miesiącami nauki szkolnej, wiązana jest przez nich głównie z czynnikami leżącymi po stronie ucznia. Opinie te znalazły także potwierdzenie w badaniach, których wyniki zostaną tu zaprezentowane. Niewielu nauczycieli uważa, że zaangażowanie ucznia w naukę, jego ciekawość poznawcza i dociekliwość są rezultatem warunków edukacyjnych, jakich doświadcza on w procesie kształcenia. Tymczasem, co wynika z założeń teorii autodeterminacji, a także badań jej autorów, siła motywacji zależy od czynników tkwiących w środowisku wobec dziecka zewnętrznym. Analizie empirycznej poddano czynniki środowiska edukacyjnego, aranżowanego głównie przez nauczyciela. W celu uniknięcia odpowiedzi deklaracyjnych nauczycieli zbadano doświadczenia uczniów klas trzecich w zakresie wybranych źródeł motywacji reprezentowanych w strategiach nauczania, oceniania, warunkach organizacyjnych procesu kształcenia. Najpierw określono czynniki, co do których założono, że wspierają u uczniów poczucie autonomii, kompetencji i więzi społecznych. Przyjęto, że należą do nich: (1) metody pracy grupowej, sprzyjające budowaniu więzi społecznych, (2) samodzielny wybór zadań i sposobów ich realizacji przez uczniów, (3) podejmowanie przez uczniów



zadań użytecznych, atrakcyjnych, nawiązujących do ich codziennych doświadczeń, (4) formułowanie przez nauczycieli komunikatów wspierających funkcjonowanie uczniów i poczucie kompetencji, (5) aktywny udział dziecka we wszystkich fazach procesu kształcenia, wspierający poczucie podmiotowości. Następnie zbadano zakres pozytywnych doświadczeń w wymienionych obszarach funkcjonowania uczniów. Do zebrania materiału empirycznego wykorzystano tzw. technikę pudełkową, która została stworzona przez zespół projektowy pod kierunkiem H. Sowińskiej<sup>11</sup>. Polegała ona na segregowaniu cech doświadczeń przeżywanych przez uczniów w szkole w różnych sytuacjach według przyjętej skali. Badanie polegało na indywidualnej rozmowie z każdym dzieckiem, w toku której rozdzielano ono kartki z opisanymi cechami sytuacji do poszczególnych pudełek oznaczonych symbolami według skali częstotliwości: „to się nie zdarza”; „czasami tak jest”; „często tak jest” (stąd skrótowa nazwa „technika pudełkowa”). Z uwagi na rozmiary publikacji w tabeli 1 zaprezentowano jedynie wybrane wyniki dla poszczególnych kategorii doświadczeń uczniów klas III. Podstawą kwalifikacji doświadczeń do poszczególnych kategorii była liczba przypisanych punktów do odpowiedzi uczniów.

Tabela 1. Doświadczenia dzieci związane z poszczególnymi aspektami organizacji procesu kształcenia, strategii nauczania oraz oceniania

Zakres pozytywnych doświadczeń	Liczba uczniów (N = 346)	% uczniów
<b>Możliwość samodzielnego wyboru zadań i sposobu ich realizacji</b>		
brak	206	59,6
przeciętny zakres	138	39,8
duży zakres	2	0,6
<b>Metody pracy grupowej</b>		
brak	24	6,9
przeciętny zakres	182	52,6
duży zakres	140	40,5

<sup>11</sup> Więcej w: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2010.

<b>Wspierająca funkcja oceny</b>		
brak	117	33,8
przeciętny zakres	201	58,1
duży zakres	28	8,1
<b>Informacyjna funkcja oceny</b>		
niski zakres	52	15,0
przeciętny zakres	148	42,8
duży zakres	146	42,2

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Proces edukacyjny nastawiony na wielostronną stymulację ucznia, a w tym na kształtowanie jego autonomii i poczucia kompetencji, wymaga, by samodzielnie sprawował on kontrolę nad biegiem wydarzeń i był autonomiczny zarówno w procesie wyboru zadań, jak i samej ich realizacji. Uczeń edukacji wczesnoszkolnej nie musi być w pełni świadomy celowości i związków całego ciągu działań podejmowanych na zajęciach, gdyż może przekraczać to jego możliwości percepcyjne, ale powinien mieć poczucie, że ma wpływ na to, jak pracuje, z kim i jakie zadania podejmuje, że od niego zależy zarówno poziom, jak i ocena wykonania zadania. Chodzi o wytworzenie w uczniu poczucia podmiotowości i sprawstwa wyrażającego się w jego partycypacji w procesie planowania oraz realizacji zajęć, których ramy wyznacza nauczyciel. Dane empiryczne pokazują jednak, że prawie 60% badanych trzecioklasistów nie ma możliwości wyboru zadań realizowanych w szkole. Niezmiernie rzadko nauczyciele edukacji początkowej stwarzają zatem uczniom szansę przejęcia odpowiedzialności i kontroli nad tym, co dzieje się podczas zajęć. Autonomiczny i podmiotowy udział dzieci w procesie nauki szkolnej nie stanowi cennej wartości dla większości nauczycieli. Tymczasem tworzy on warunki do zaspokajania naturalnych potrzeb ucznia, które wzmacniają siłę jego motywacji.

Zaspokojenie potrzeby więzi, tak istotne dla kształtowania motywacji uczniów, dokonuje się podczas pracy zespołowej i w grupowym podejściu do zadań. Tymczasem, jak pokazują badania, metody pracy grupowej nadal zbyt rzadko wpisane są w codzienność szkolną dzieci edukacji wczesnoszkolnej. Jedynie niespełna co drugi badany uczeń w przeciętnym stopniu doznaje pozytywnych doświadczeń w tym zakresie, prawie 7% badanych zaś nie posiada ich w ogóle. Praca w małych grupach rówieśniczych ułatwia uczniom precyzowanie wiedzy przez argumentację, wymianę osobistych doświadczeń,

dzielenie się personalnym rozumieniem, negocjowanie i rozstrzygnięcie sprzeczności. Powoduje, że uczniowie dużo chętniej podejmują się problemów trudnych, skomplikowanych i ryzykownych, gdyż czują wsparcie pozostałych członków. Różnica perspektyw ujmowania świata (dzieci pochodzą z różnych rodzin, mają różne osobiste doświadczenia) jest bardzo ważnym źródłem konfliktów poznawczych stymulujących rozwój. Jednocześnie stanowi źródło pomysłów, wyzwań, układ odniesienia dla porównań społecznych, najbliższe źródło pomocy i wsparcia w sytuacjach trudnych ze względu na bliskość psychiczną i podobne rozumienie świata. Uczenie się kooperatywne daje uczniom wsparcie w procesie osobistego poznawania nowych treści, informacji, odkrycia własnych preferencji i stylów poznawczych. Pozwala także na osiągnięcie celów złożonych i długofalowych w krótszym czasie<sup>12</sup>. Praca w grupach stwarza dogodne warunki do nabywania technik adaptacyjnych, które warunkują nie tylko sprawne działanie w nowych sytuacjach, ale także ucą poszukiwania, zwracania się po pomoc i korzystania z niej w procesie zmagania się ze zmianą<sup>13</sup>.

Czynnikiem wzmacniającym motywację do uczenia się jest ocenianie wspierające poczucie kompetencji dziecka. Jego zadaniem jest wykreowanie ucznia pełnomocnego, samoświadomego, samosterownego, kreatywnego i autonomicznego w swoim codziennym funkcjonowaniu. Ma ono inspirować, prowokować i zachęcać do podejmowania różnorodnych wyzwań. Zaszczepić radość uczenia się i motywować do wysiłku zmierzającego do ciągłego weryfikowania osobistej wiedzy. Jednocześnie uczyć szacunku dla siebie, który jest niezbędny w procesie pełnego rozwoju i dojrzewania. Ocenianie wspierające ma kształtować pozytywne myślenie dziecka, zaufanie do własnych możliwości, ma podkreślać osobistą wartość i pewność siebie opartą na realistycznej ocenie własnych możliwości, a także wzmacniać skuteczność podejmowanych działań. Ponadto ma przyczyniać się do kształtowania wytrwałości w dążeniu do celu mimo niepowodzeń. Jednocześnie ma koncentrować się na wzmacnianiu procesu dochodzenia do założonych celów, podkreślając, że droga nabywania kompetencji jest równie ważna jak osiągnięty wynik.

---

<sup>12</sup> J.-A. Reid, P. Forrester, J. Cook, *Uczenie się w małych grupach w klasie*, przeł. E. Troczyńska, J. Troczyński, Warszawa 1996.

<sup>13</sup> H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, przeł. A. Wojciechowski, Poznań 2004; A. Brzezińska, *Jak skutecznie wspomagać rozwój?*, [w:] *Portrety psychologiczne człowieka. Podręcznik praktycznej psychologii rozwoju*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005; H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, przeł. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Kraków 2006.

Sposób komunikowania o postępach dziecka, jego osiągnięciach, a przede wszystkim brakach powinien być zatem przesycony empatią, zrozumieniem i akceptacją, co zapewnia dziecku poczucie komfortu psychicznego i mobilizuje do podjęcia wysiłku. Bezwarunkowa akceptacja dziecka, takim jakim ono jest, oraz postrzeganie go jako kogoś wyjątkowego i ważnego, zasługującego na szacunek i troskę dają mu poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa. Orientacja nauczyciela na dostrzeganie i podkreślanie mocnych stron ucznia, koncentracja na osiągnięciach, a czasem nawet niewielkich postępach, mogą stać się czynnikiem warunkującym budowanie jego wiary we własne możliwości i poczucie sprawstwa. Właśnie atuty dziecka powinny stanowić fundament konstruowania wymagań edukacyjnych i wartościowania jego postępów, bo to zapewne pozwoli nauczycielowi stworzyć i utrzymać klimat pracy przesycony pozytywnymi emocjami.

Jak wynika natomiast z badań, prawie 34% badanych dzieci nie ma pozytywnych doświadczeń związanych z ocenianiem, a ponad 58% posiada przeciętny ich zakres. Niepokój budzi fakt, że aż 21,7% trzecioklasistów przejawia lęk związany z procesem poddawania ocenie. Niekorzystne zaś emocje stanowią poważne utrudnienia w efektywnym odgrywaniu roli ucznia i często stają się blokadą jego pełnego i aktywnego uczestnictwa w procesie edukacyjnym. Stają się także przyczyną niechęci dziecka do szkoły i podejmowania jakichkolwiek wysiłków. Emocjonalne bezpieczeństwo, jak zauważa A. Kohn<sup>14</sup>, niezbędne jest uczniom, by następował ich pełny rozwój edukacyjny. Tylko w klasie, w której jest atmosfera bezpieczeństwa i zaufania, może rozwijać się współodczuwanie i zaangażowanie uczniów w naukę. Chodzi zatem o kreowanie w klasie środowiska bazującego „na trosce, wsparciu, okazywaniu sobie pomocy i uwagi, na współuczestniczeniu, poczuciu przynależności, ochronie, akceptacji, zachęcaniu i zrozumieniu”. Lęk, obawa, które towarzyszą dziecku podczas oceniania są dla niego źródłem budowania niskiej samooceny i braku samoakceptacji, która wyraża się niezadowoleniem z siebie, smutkiem i rozczarowaniem<sup>15</sup>.

Ocena stanowi dla dziecka także ważne źródło informacji o sobie i innych. Oczywiście efektywna i wspierająca motywację do uczenia się strategia oceniania musi pełnić funkcje informacyjne. Chodzi jednak o to, by w procesie

<sup>14</sup> S. Hart, V.K. Hodson, *Empatyczna klasa. Relacje, które pomagają w nauce*, Warszawa 2006, s. 24.

<sup>15</sup> E. Misiorna, R. Michalak, *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości...*

oceniając nauczyciel respektował indywidualną drogę rozwoju dziecka i jego specyficzne potrzeby, a poza tym by głównie podkreślał mocne strony dziecka i czynił z nich kontekst wskazywania braków i niedoskonałości, a przy tym dawał powody do zmiany i podejmowania kolejnych wysiłków. Ważne jest także i to, by w procesie oceniania nauczyciel doceniał intencje i wysiłki dziecka. Krótko mówiąc, funkcję informacyjną ocena pełni wtedy, gdy dziecko uzyskuje całościowy i czytelny obraz tego, w czym jest dobre, jakie ma sukcesy i osiągnięcia oraz co musi zmienić, nad czym popracować i w jaki sposób. Z uzyskanych danych empirycznych wynika natomiast, że 15% trzecioklasistów zupełnie nie posiada pozytywnych doświadczeń w tym zakresie, co oznacza, że nie uzyskują oni żadnych informacji zwrotnych na temat swojego postępowania. Niespełna zaś 43% dzieci ma jedynie przeciętny zakres pozytywnych doświadczeń, co uprawnia do wniosku, że sporadycznie uzyskują one informacje na temat swoich osiągnięć i braków. Istotnym natomiast aspektem rozwijania pozytywnych nastawień dzieci jest dostarczanie im komunikatów wskazujących realne szanse osiągnięcia sukcesów, a także wspieranie i zachęcanie ich do dalszej pracy, szczególnie wtedy, gdy doświadczają trudności i przeżywają niepowodzenia.

## KONKLUZJA

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, na ile szkoła jest dla dziecka znajdując się w fazie późnego dzieciństwa terenem realizacji podstawowych potrzeb wzmacniających jego motywację do uczenia się, kreśli niestety niekorzystny jej obraz. Realizacja potrzeby autonomii oznacza doświadczanie poczucia sprawstwa, kompetencji, kontroli nad otoczeniem, możliwości wpływania na najbliższe środowisko zgodnie z własnymi potrzebami, dążeniami, wyobrażeniami. Na bazie tych doświadczeń dziecko buduje swoje bliższe i dalsze plany, ocenia swoje szanse, przejawia wiarę w możliwości ich realizacji, przeżywa motywację do podejmowania wyzwań i pokonywania trudności. Dziecko rozwija dążenia podmiotowe, co sprawia, że jest świadome swojej roli i miejsca w społecznym świecie, a także okazuje gotowość do samostanowienia.

W kontekście zaprezentowanych tu wyników badań obraz środowiska edukacyjnego jako źródła doświadczeń istotnych dla kształtowania kompetencji dzieci, ich autonomii i więzi społecznych jawi się niezbyt korzystnie. Badani nauczyciele kreują rzeczywistość szkolną daleką od potrzeb rozwojowych uczniów. Treść szkolnych doświadczeń dziecka nie wzmacnia jego motywacji

do uczenia się, która pomaga mu budować trwałe i zróżnicowane struktury wiedzy decydujące o jego sukcesach w szkolnej i pozaszkolnej rzeczywistości. Często wręcz redukuje te najbardziej istotne dla edukacyjnego wzrastania dziecka i efektywnego pokonywania progów na drodze jego edukacyjnego rozwoju.

## BIBLIOGRAFIA

- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, przeł. A. Wojciechowski, Poznań 2004.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2002.
- Brzezińska A., *Jak skutecznie wspomagać rozwój?*, [w:] *Portrety psychologiczne człowieka. Podręcznik praktycznej psychologii rozwoju*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005.
- Deci E.L., Vansteenkiste M., *Self-determination theory and basic need satisfaction: understanding human development in positive psychology*, „Ricerche di Psicologia” 2004, nr 27 (1).
- Deci E.L., Ryan R.M., *A motivational approach to self: Integration in personality*, [w:] *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*, t. 38, red. R.D. Dienstbier, Nebraska 1990.
- Deci E.L., Ryan R.M., *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, „American Psychologist” 2000, nr 55.
- Deci E.L., Ryan R.M., *The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior*, „Psychological Inquiry” 2000, nr 11.
- Gagne M., Deci E.L., *Self-determination theory and work motivation*, „Journal of Organizational Behavior” 2005, nr 26, s. 331–362.
- Głowska-Sołdatow M., *O „lepszey” i „gorszej” motywacji do uczenia się*, „Dyrektor Szkoły” 2011, nr 12.
- Grabinger R.S., *Rich environments for active learning*, [w:] *Handbook of research for educational communications and technology*, red. D. Jonassen, New York 1996.
- Hart S., Hodson V.K., *Empatyczna klasa. Relacje, które pomagają w nauce*, Warszawa 2006.
- Kern M., *Planspiele im Internet*, Wiesbaden 2003.
- Malkiewicz E., *Motywy poznania świata i uczenia się w kontekście podstawowych potrzeb dziecka*, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, red. K. Sujak-Lesz, Warszawa 2002.
- Michalak R., *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2013.
- Misiorna E., Michalak R., *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2010.

- Reid J.-A., Forrester P., Cook J., *Uczenie się w małych grupach w klasie*, przeł. E. Troczińska, J. Trocziński, Warszawa 1996.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, przeł. M. Białicka-Pikul, K. Sikora, Kraków 2006.
- Vallerand R., Bissonnette R., *Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study*, „Journal of Personality” 1992, nr 60.

#### EDUKACJA NAJMŁODSZYCH KONTEKSTEM KSZTAŁTOWANIA MOTYWACJI DO UCZENIA SIĘ. OGŁĄD ZJAWISKA W BADANIACH WŁASNYCH

**Streszczenie:** Warunkiem odniesienia sukcesu w każdej dziedzinie ludzkiego działania, także w uczeniu się, jest posiadanie dużej motywacji. Odwołując się do założeń teorii autodeterminacji E. Deciego i R. Ryana, można powiedzieć, że wspierające otoczenie społeczne może znacząco podnieść poziom motywacji ucznia, głównie poprzez organizowanie warunków umożliwiających zaspokojenie jego trzech naturalnych potrzeb: autonomii, poczucia kompetencji i związków z innymi. W artykule zaprezentowano wyniki badań doświadczeń uczniów nuczania początkowego w zakresie edukacyjnych źródeł motywacji do uczenia się.

**Słowa kluczowe:** motywacja do uczenia się, teoria autodeterminacji, warunki edukacyjne, ocenianie wspierające, źródła motywacji, czynniki motywacji

#### PRIMARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF SHAPING THE MOTIVATION FOR LEARNING. AN OVERVIEW OF THE PHENOMENON IN A CONTEXT OF THE RESEARCH

**Summary:** The success in any field of human activities, including learning, depends on motivation. According to the self-determination theory of E. Deci and R. Ryan, supporting social environment can increase motivation, mainly through organizing conditions for satisfying three innate psychological needs: autonomy, competence and relatedness. The article presents empirical results of pupils experiences regarding educational sources of motivation for learning.

**Keywords:** motivation for learning, self-determination theory, formative assessment, educational conditions, the source of motivation, motivation factors