

*Marta Makarewicz*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.56.14>

ORCID: 0000-0002-0507-6595

Uniwersytet w Białymstoku

m.makarewicz@uwb.edu.pl

## **Doświadczenia nauczycieli w zakresie wspierania motywacji do uczenia się w ujęciu teorii autodeterminacji**

### **Summary**

#### **Teachers' experiences in supporting students' motivation to learn in terms of the Self-Determination Theory**

The article presents qualitative research in the field of students' motivation to learn. The aim of the research was to identify and describe ways to support students' motivation to learn from the perspective of teachers' experiences in terms of the self-determination theory. Based on the interviews with teachers, the research results were presented taking into account the ways of supporting the need for relatedness, competence and autonomy. The results of the research show a multitude of ways to motivate students. According to the respondents, students' motivation to learn is largely based on the child's qualitative relationship with adults and peers.

**Keywords:** motivation, primary school teachers, self-determination theory

**Słowa kluczowe:** motywacja, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, teoria autodeterminacji

### **Wprowadzenie**

Motywacja i motywowanie należą do zagadnień, które towarzyszą codziennej praktyce edukacyjnej nauczycieli. Wielu badaczy i praktyków niejednokrotnie podkreśla istotną rolę i znaczenie działań dorosłych we wspieraniu motywacji dziecka (Dyrda 2006; Kordziński 2007; Cywińska 2012). Motywowanie ucznia do nauki wymaga od nauczyciela wiedzy merytorycznej oraz metodycznej, dlatego też zasadne jest przywołanie pojęcia kompetencji motywacyjnych nauczyciela, obejmujących „szeroki zakres zadań w zakresie organizowania procesu dydaktycznego, warunków do nauki, środowiska wychowawczego szkoły” (Dyrda 2006: 122). Z raportów i badań wynika, że środowisko szkolne stanowi istotny kontekst motywacji dziecka do uczenia się (Przewłocka 2015; Głoskowska-Sołdatow 2016; Nikiel 2021), mającej szczególne znaczenie w kształtowaniu pozytywnej postawy wobec uczenia się (Flanz 2021).

Uczeniu się powinny towarzyszyć ciekawość oraz chęć odkrywania, dlatego też „nauczyciel powinien wyrabiać w uczniu poczucie dokonywania odkryć, wzbudzać ciekawość,

wywoływać wątpliwości, niepewność, zdziwienie” (Filipiak 2011: 89). Motywowanie powinno być zatem świadomym, intencjonalnym działaniem nauczyciela, realizowanym przy użyciu różnorodnych metod i środków. Kreowaniu angażujących sytuacji dydaktycznych zwykle towarzyszy praca nad stworzeniem bezpiecznej przestrzeni oraz korzystnego klimatu uczenia się. W tym kontekście najczęściej wymienia się takie działania, jak: diagnoza atmosfery panującej w klasie, zapewnienie poczucia bezpieczeństwa wszystkich uczniów, wypracowanie klarownych zasad, umożliwienie podejmowania decyzji z uwzględnieniem opinii wszystkich uczniów, docenianie inicjatywy dziecięcej i stawianie jasnych oczekiwań (Kordziński 2007; Głóskowska-Soldatow 2016). Jak słusznie uważa Małgorzata Cywińska, „wzbudzenie motywacji do uczenia się wymaga m.in.:

- okazywania dziecku bezwarunkowej akceptacji jego osoby (...);
- rozwijania u dziecka poczucia kompetencji i skuteczności działania, odzwierciedlającego ocenę własnych możliwości w danej sytuacji (...);
- kształtowania u dziecka poczucia własnej wartości (...);
- rozwijania poczucia kontroli (...)” (2012: 163–165).

Z przedstawionych wskazań wyłania się obraz nauczyciela, który stymuluje motywację dziecka poprzez wspieranie realizacji ważnych dla niego potrzeb: akceptacji, kompetencji i sprawczości. Zbliżone przekonania prezentuje Beata Dyrda (2006), przypisuje bowiem nauczycielowi zadanie tworzenia sytuacji wspierających autonomię i samodzielność uczniów. Według badaczki uczniowie wykazują wyższy poziom motywacji, gdy daje im się „możliwość podejmowania decyzji i sprawowania pewnego nadzoru nad procesem uczenia się” (Dyrda 2006: 126), jednak bycie odpowiedzialnym za swój proces uczenia się wymaga kompetencji metauczenia się (Uszyńska-Jarmoc 2010). W takim ujęciu rolę nauczyciela będzie również nauczenie uczniów, jak się uczyć i – co równie ważne – przestrzegać tę czynność jako wartościową. Jere Brophy (2002) przedstawił trzy metody, których stosowanie przyczynia się do rozwijania w uczniach takiej postawy. Jest to:

- „modelowanie motywacji do nauki w toku codziennych kontaktów z uczniami;
- komunikowanie im stosownych oczekiwań i atrybucji z nimi związanych (...);
- unikanie działań wyzwalających lęk przed wykonaniem” (Brophy 2002: 197).

W licznych publikacjach pojawia się również wizja nauczyciela jako osoby inspirującej, modelującej określone postawy. Wśród zaleceń Magdaleny Goetz dotyczących skutecznego motywowania uczniów do nauki jest umieszczona wskazówka: „sam(a) mów o swoich zainteresowaniach z entuzjazmem (...) podkreślaj, że nie nagrody się liczą, a pasja” (2015: 55). Ma to szczególnie znaczenie, ponieważ „nauczyciel zaangażowany we własny rozwój stanowi inspirujący przykład dla swoich podopiecznych, pełniąc wobec nich motywacyjną funkcję” (Tołwińska 2009: 200).

Sposoby motywowania uczniów do nauki stosowane przez nauczycieli są również związane z przyjętą przez edukatorów wizją edukacji. Jeżeli przyjmiemy, że: „obecnie uczniowie powinni otrzymać wiedzę pogłębioną w zakresie interesujących ich zagadnień oraz możliwość wyboru alternatywnych ścieżek dojścia do rozwiązywania problemów,

a przede wszystkim dostrzec odniesienia swojej wiedzy do realnego świata” (Śliwerski, Rozmus (red.) 2018: 299), będzie to świadczyło o priorytetowym traktowaniu zainteresowań uczniów oraz koncentracji na przydatności konstruowanej wiedzy. W takim ujęciu motywowanie wiąże się z towarzyszeniem uczniowi w jego indywidualnym rozwoju, a powodem uczenia się staje się naturalna chęć poznania, uznawana za najbardziej korzystną (Ledzińska, Czerniawska 2011).

Bazując na rozlicznych badaniach i teoriach motywacji, Monique Boekaerts formułuje kluczowe zasady dotyczące motywacji do nauki, wśród których wymienia:

- „niepowodzenie nie motywuje uczniów do nauki;
- uczniom, którzy doceniają wartość nauki, mniej zależy na zachętach, bodźcach i nagrodach (...);
- uczniowie oczekują, że doceni się ich wysiłek;
- uczniom potrzeba zachęty i informacji zwrotnej o tym, jak mogą rozwijać strategie motywacyjne;
- uczniowie są bardziej zaangażowani w naukę, jeśli jej cele są zgodne z ich celami” (2013: 121–132).

Zaprezentowane zestawienie uwzględnia perspektywę uczniów, bliskie im wartości i przekonania. Warto pamiętać, że: „podejmując próby motywowania uczniów, zawsze wiązać się one powinny z podmiotowym traktowaniem uczących się” (Głóskowska-Sołdatow 2016: 116), co może się przejawiać w tworzeniu przestrzeni do dialogu, a tym samym dawać możliwość wzajemnej wymiany spostrzeżeń i opinii.

## **Motywowanie w perspektywie teorii autodeterminacji**

### **Richarda M. Ryana i Edwarda L. Deciego**

Wielokrotnie dostrzeżono już potencjał tkwiący w teorii autodeterminacji, wskazywano także różnorakie możliwości jej zastosowania (Uszyńska-Jarmoc 2011; Michalak 2016; Szulawski, Szapiro 2016). Jak zauważa Janina Uszyńska-Jarmoc: „teoria ta opisuje warunki niezbędne dla tworzenia w edukacji możliwości współtworzenia przez ucznia programu uczenia się, a pośrednio przygotowywania do uczenia się przez całe życie” (2011: 516). Opracowana przez Richarda M. Ryana i Edwarda L. Deciego teoria motywacji dostarcza nauczycielom istotnych informacji dotyczących środowiska sprzyjającego uczeniu się. W percepcji autorów człowiek jest aktywną istotą posiadającą naturalny potencjał działania, dążącą do odkrywania, poznawania i badania otaczającej go rzeczywistości, zdolną do świadomego samorozwoju (Niemiec, Ryan 2009; Michalak 2016). Motywacja jest ściśle związana z realizacją trzech potrzeb: kompetencji, autonomii i relacji z innymi (Ryan, Deci 2000). Potrzeba kompetencji to inaczej „posiadanie wpływu na najbliższe otoczenie” (Głóskowska-Sołdatow 2016: 54) czy też „chęć szukania rozwoju i osiągnięcia jak najlepszych rezultatów w tym, co się robi, co wiąże się też z kontrolą rezultatów”

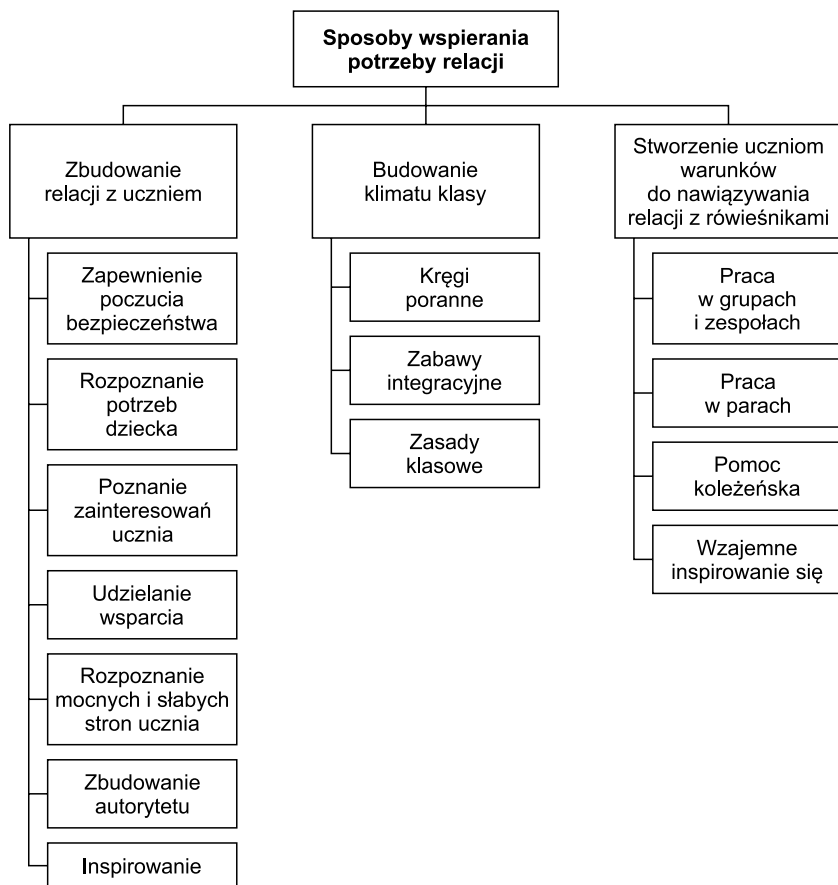
(Szulawski, Szapiro 2016: 260). Dotyczy to nie tylko posiadania kompetencji, lecz także poczucia, że się je posiada. Potrzeba relacji z innymi jest definiowana jako chęć nawiązywania relacji społecznych, poczucie przynależności do grupy czy też troska o innych i oczekiwanie jej odwzajemnienia (Michalak 2016; Głóskowska-Sołdatow 2020). Prawidłowe relacje z innymi pozytywnie wpływają na funkcjonowanie społeczne i samopoczucie dzieci. Potrzeba autonomii „wiąże się z wolą i kontrolą działania oraz możliwością dokonywania samodzielnych wyborów, podejmowaniem inicjatyw i prób samodzielnego rozwiązywania problemów” (Głóskowska-Sołdatow 2016: 54). Autonomia połączona jest z samodzielnością i wyznaczaniem kierunku działania, dając tym samym poczucie wolności oraz swobody (Michalak 2016). Należy pamiętać, że: „realizacja potrzeb jest możliwa dzięki aktywności własnej dziecka, wówczas wywołuje uczucie dobrostanu i uruchamia skomplikowane procesy motywacji” (Głóskowska-Sołdatow 2020: 26)

### **Założenia metodologiczne**

Celem przeprowadzonych badań było rozpoznanie i opisanie sposobów wspierania motywacji uczniów do nauki z perspektywy doświadczeń nauczycieli. Aby ukazać indywidualną perspektywę osób badanych, zastosowano podejście jakościowe związane z gromadzeniem i sposobem analizy materiału empirycznego, zwrotem w stronę indywidualnych, niepowtarzalnych doświadczeń i przeżyć jednostki (Flick 2010). W takim ujęciu badacza interesują „fakty w takiej postaci, w jakiej są postrzegane przez ludzi” (Juszczak 2013: 109). Posłużono się wywiadem narracyjnym, ułożonym wśród wywiadów mało kierowanych. Jak wskazuje się w literaturze przedmiotu: „tematem wywiadu narracyjnego mogą być wyłącznie wydarzenia doświadczane przez samego narratora i takie, które mogą być opowiedziane w formie narracji” (Rokuszewska-Pawełek 2006: 18), czyli opowieści osoby badanej dotyczącej wycinka rzeczywistości, w tym przypadku doświadczeń związanych z motywowaniem uczniów. Przeprowadzono 10 wywiadów z nauczycielami szkół podstawowych (8 kobiet, 2 mężczyzn) ze zróżnicowanym stażem pracy oraz o różnym stopniu awansu zawodowego. Wywiady były nagrywane, a następnie poddane transkrypcji.

### **Wyniki**

Zgodnie z przyjętą teorią autodeterminacji, stanowiącą podstawę teoretyczną przeprowadzonych badań i zarazem filtr interpretacji, materiał empiryczny został przedstawiony z podziałem na trzy komponenty. W celu uporządkowania narracji główne wątki analizy zostały przedstawione za pomocą schematów (rys. 1).



Rysunek 1. Sposoby wspierania potrzeby relacji z perspektywy nauczycieli

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zebranego materiału empirycznego daje podstawy do tego, by stwierdzić, że badani nauczyciele za fundamentalną kwestię we wspieraniu motywacji uczniów uznają zbudowanie relacji z dzieckiem. Badani utożsamiają relację z silną więzią opartą na wzajemnym szacunku i bezpieczeństwie. W wypowiedziach jest szczególnie podkreślana wartość relacji, bez której nie zaistnieje współpraca, a w konsekwencji motywacja ucznia będzie niewystarczająca, aby realizować zadania edukacyjne:

Wspieranie i motywacja są równoznaczne z dobrą relacją z dzieckiem.

Chodzi najpierw o nawiązanie relacji, stworzenie bezpiecznych warunków dla wewnętrznej motywacji dziecka po prostu.

W wielu wypowiedziach akcent pada na relację jako warunek współdziałania. Badani wiążą to z poświęconym uczniowi czasem oraz bezwarunkową akceptacją dziecka, jego potrzeb i emocji. Istotne okazuje się także zaufanie do dorosłego.

To jest prosta relacja z uczniem i to, że on po prostu mnie lubi, ufa mi i wie, że mamy zgodę na wszystkie emocje. To znaczy, że on wie, że u mnie na lekcji może się położyć, może się posmucić.

Jeśli ono będzie wiedziało, że ma opokę w swoim nauczycielu, jeśli przyjdzie z jakąś trudnością, to ono nie będzie się bało po kolei przechodzić wszystkich etapów radzenia sobie z tą trudną emocją, żeby z niej w końcu wyjść. Wsparcie, motywacja – podstawą jest relacja. Na tej relacji będzie można zacząć coś budować.

To jest relacja z nauczycielem, to daje odwagę do tego, żeby wprost mówić o swoich potrzebach, o swoich trudnościach. Jeżeli dzieci są pewne tego, że mogą powiedzieć wszystko i o wszystkim, mogą porozmawiać z nauczycielem, to one będą mówić. To jest poznanie nauczyciela, w jaki sposób on reaguje na to, co my mówimy. Budowanie tej relacji, bliskiej relacji powoduje, że dzieciom jest łatwiej. Łatwiej uczyć się, łatwiej popełniać błędy i uczyć się przez błędy, mówić o nich.

Zbudowanie relacji z uczniem jest jednoznaczne z jego poznaniem. Poznając ucznia, badani nauczyciele odkrywają ich mocne i słabe strony, cechy charakteru oraz zainteresowania. Uzyskane informacje o uczniu – w opinii nauczycieli – pozwalają na dostosowanie metod i form pracy do jego potrzeb, możliwości poznawczych i preferencji:

Żeby w ogóle kogoś zacząć motywować, to najpierw musimy zdiagnozować, co na niego podziała.

Istnieje przekonanie, że „skuteczna motywacja to przede wszystkim znajomość możliwości ucznia oraz optymalne dopasowanie efektów pracy najbardziej dla niego atrakcyjnych i jednocześnie możliwych do osiągnięcia” (Kordziński 2007: 15).

Badani są zdania, że relacja wiąże się również z postrzeganiem dorosłego w kategoriach autorytetu. Inspirujący dorosły może wskazać dziecku możliwe kierunki dalszego rozwoju, a tym samym zmotywować go do własnych poszukiwań.

Tu daje bardzo dużo autorytet nauczyciela, który zachęca do tego, żeby coś robić, bo nie ukrywajmy, dzieci też patrzą na to, jacy są nauczyciele i jakie mają z nimi kontakty. Czy chcą lub nie chcą z nim współpracować.

Ja też od samego początku pokazuję im, co ja robię na dużo bardziej zaawansowanym poziomie, wykorzystując to, czego się teraz uczymy. Zakładam, że jak im pokażę robota i powiem: „słuchajcie, teraz będziemy robić pewne rzeczy po kolei i za pół roku/rok ta cała wiedza, którą zdobędziecie, pozwoli wam zbudować coś takiego”, to też jest takim mechanizmem motywującym do zgłębiania tej dziedziny.

Według nauczycieli tworzenie uczniom okazji do nawiązywania relacji z rówieśnikami bezpośrednio przekłada się na ich motywację. Badani dostrzegają potrzebę stosowania różnorodnych form pracy, m.in. współpracy w parach i grupach. Wskazywana jest również wartość różnicowania grup pod względem kompetencji jej członków.

Najbardziej lubię pracować, stosując pracę w parach i grupach, ponieważ jestem o tym przekonana i wierzę w to, że świat współczesny potrzebuje ludzi, którzy potrafią ze sobą współpracować. Wobec tego od najmłodszych lat chcę zaszczerpić w nich takie ziarenko, myśl, że sami możemy bardzo dużo, ale razem możemy jeszcze więcej.

Lubię, kiedy pracują w parach, bo to też uczy, że jeden drugiego słucha i ma potem jakieś wnioski, to jest najlepsza praca, ponieważ wtedy każdy pracuje.

Czasem sami oni mówią, że im się będzie lepiej pracowało na przykład w grupach. Wtedy jak najbardziej przechodzimy na zmianę trybu pracy.

Badani nauczyciele za cenną uznają pomoc koleżeńską, jest to dla nich sposób wspierania potrzeby relacji. Może ona przybierać różne formy, np. udzielenia dodatkowego wyjaśnienia niezrozumiałego polecenia czy też zadania, wspólnego wykonania pracy lub dyskusji na temat zrealizowanej już pracy. Istotna jest wymiana zachodząca między uczniami, wzajemne uczenie się i inspirowanie:

Często zdarzają się takie sytuacje, że dzieci sobie nawzajem pomagają w wytłumaczeniu lub dokończeniu zadania, podają różne dodatkowe pomysły.

Uczniowie nabywają różnych kompetencji wykraczających poza podstawę programową. Potrafią samodzielnie wytłumaczyć innym niezrozumiałe treści, a przede wszystkim zaoferować wsparcie adekwatne do potrzeb drugiej osoby. Jedna z nauczycielek szczegółowo przedstawiła sytuację, w której doszło do wzajemnego uczenia się:

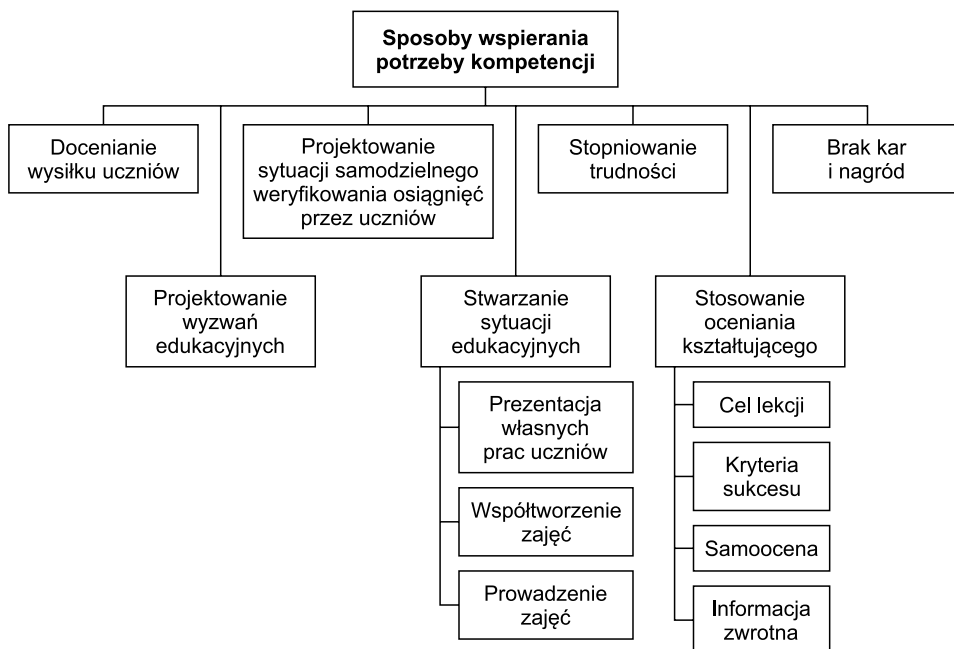
Często jest tak, że dzieci, które wykonały zadanie szybciej, same z siebie pomagają innym dzieciom. Widzę, że to potem wraca. Na przykład M. znakomicie sobie radzi z rozwiązywaniem działań sposobem pisemnym. Mieliśmy teraz rozdzielność mnożenia względem dodawania. W momencie, kiedy koleżanka nie wiedziała, jak ma to zrobić, M., pewna swoich kompetencji, wytłumaczyła jej, jak to robić. D. była zmieszana, bo zazwyczaj to jej wychodzą różne rzeczy, często kończy pierwsza. M., której zazwyczaj zadania edukacyjne idą słabiej, pomogła jej w tym. D. była jej za to bardzo wdzięczna, bo zrozumiała to zadanie. Potem przyszła i powiedziała, że M. jej to wytłumaczyła.

Z narracji nauczycieli wynika, że poziom motywacji uczniów jest uwarunkowany również atmosferą. Budowanie klimatu klasy następuje głównie podczas zabaw integrujących zespół:

Często organizuję w mojej klasie zabawy integracyjne. Widzę, że to pomaga im nawiązywać ze sobą głębsze relacje

oraz prowadzenia wspólnych rozmów. To czas, kiedy dzieci mogą się podzielić swoimi doświadczeniami, uczuciami i opiniami, wzmacniając przy tym więzi dzięki poznaniu członków klasy:

Na początku zajęć rozmawiam z dziećmi na wybrane przez nie tematy, tak swobodnie. Często zaczynamy lekcje spotkaniem w kręgu, dzieci opowiadają, jakie przygody je spotkały wczorajszego wieczora albo popołudnia, albo dzisiejszego poranka.



Rysunek 2. Sposoby wspierania potrzeby kompetencji z perspektywy nauczycieli

Źródło: opracowanie własne.

Badani zazwyczaj interpretują pojęcie kompetencji jako umiejętność dokonywania samooceny i nazwania posiadanych przez jednostkę umiejętności (rys. 2), co w literaturze przedmiotu nazywane jest poczuciem kompetencji (Szulawski, Szapiro 2016). W opinii nauczycieli poczucie kompetencji determinuje dalsze działania dziecięce, ponieważ wiąże się to z pewnością siebie, wiarą we własne możliwości i podejmowaniem wyzwań. Z perspektywy badanych szczególną rolę we wspieraniu tej potrzeby odgrywa ocenianie kształtujące, będące strategią pomocy uczniom w uczeniu się (Sterna 2014).

To my jako nauczyciele musimy stworzyć takie sytuacje, w których oni poczuć się kompetentni. Cały czas nawiązując do oceniania kształtującego, które daje cały wachlarz różnych możliwości, m.in. właśnie cele i kryteria, które pozwalają dzieciom mieć poczucie, po czym



stapają, do czego dążą i mogą to sobie bardzo łatwo zweryfikować, czy te cele są zrealizowane. Wtedy właśnie mogą powiedzieć, że czują się kompetentni, bo przychodząc do domu, to dziecko jest w stanie powiedzieć, czego się dzisiaj nauczyło, bo ma konkretne kryteria w języku dla siebie zrozumiałym.

Analiza narracji dowodzi, że stosowanie narzędzi oceniania kształtującego wiąże się z większym zaangażowaniem uczniów w prowadzone przez nauczycieli zajęcia (rys. 2). Cel lekcji, formułowany samodzielnie przez nauczyciela lub wspólnie z uczniami, pełni funkcję informacyjną i motywującą zarazem:

Dzieci widzą z góry cel, do którego dążą, który mają osiągnąć, jest im przedłożony jako „cel lekcji”, konkretna umiejętność, którą będą umiały po tej lekcji.

Kryteria sukcesu również dostarczają uczniom informacji o postępie pracy, zwiększają świadomość wykonywanych w toku lekcji czynności:

Otrzymując kryteria od nauczyciela, mogą po kolei sobie weryfikować, czy kolejne etapy zostały przez nich osiągnięte.

Zdaniem nauczycieli kryteria sukcesu to również cenne źródło wiedzy o przewidywanych efektach procesu uczenia się:

One same wiedzą, co będą wiedziały po tej lekcji, i właśnie przez to czują się kompetentne, bo potrafią wymienić te umiejętności, których się nauczyły.

Według nauczycieli samoocena jest dobrym narzędziem samodzielnej weryfikacji przez uczniów poziomu konkretnych umiejętności zawartych w kryteriach sukcesu:

Dziecko może samo ocenić, na jakim poziomie zrealizowało zadanie.

Mogą to sobie sprawdzić za pomocą świateł na koniec lekcji.

Badani podkreślają, że możliwość oceny własnych osiągnięć przez uczniów znacząco rozwija ich umiejętności w zakresie samooceny nie tylko w obszarach edukacyjnych, ale również w pozostałych dziedzinach życia, co istotnie wpływa na ich poczucie własnej wartości i wiarę we własne możliwości:

Samoocena jest kluczowa w poczuciu kompetencji, bo dzięki temu budują wiarę we własne siły, wzrasta poczucie własnej wartości, więc to się staram im dawać.

Kolejnym ważnym narzędziem oceniania kształtującego jest informacja zwrotna, występująca w formie: oceny kształtującej semestralnej ucznia, wypowiedzi pisemnej

z odniesieniem do kryteriów sukcesu, wypowiedzi ustnej oraz bądź też swiateł. Badani podkreślają wartość informacji zwrotnej, dzięki której uczniowie monitorują swoje postępy. Informacja zwrotna to także element docenienia wysiłku ucznia, wskazania mu mocnych stron pracy:

Dobrym motywatorem do działania jest to, jeśli nauczyciel widzi to, co uczeń robi, i przekazuje mu informację zwrotną, zauważa to, co uczeń zrobił, jakie umiejętności osiągnął. To jest bardzo cenne, kiedy nauczyciel dostrzega twoje postępy.

Przedstawione refleksje świadczą o wysokich kompetencjach nauczycieli w zakresie oceniania kształtującego oraz dostrzeganiu korzyści płynących ze stosowania wymienionych narzędzi.

Kolejnym sposobem, który wybrzmiewa w wypowiedziach badanych nauczycieli, jest inicjowanie sytuacji do współtworzenia zajęć, uwzględnianie propozycji uczniów. W budowaniu poczucia kompetencji istotne okazuje się prezentowanie swojej wiedzy wśród rówieśników. Badani podkreślają, że uczniowie często podejmują próby prowadzenia bądź współprowadzenia lekcji. Zazwyczaj dzieje się tak wtedy, gdy uczniowie dysponują ponadprzeciętną wiedzą i umiejętnościami, co powoduje, że mogą pełnić rolę ekspertów. Interesujący przykład przedstawia jedna z nauczycielek:

Mieliśmy zaplanowane tematy, dzień po dniu, i przeglądaliśmy coś, patrzyliśmy w kalendarzu i wyświetliły nam się nagle różne dni i święta tematyczne. Jedno z dzieci dostrzegło, że jest Dzień Dinozaura. Oczywiście wtedy przypomniałam sobie, że mam w klasie pasjonata tematów związanych z dinozaurami i zaproponowałam właśnie, że jako ekspert mógłby pojawić się na lekcji. Wiedziałam, że miał jakieś eksponaty takich dinozaurów, którymi może chciałby się podzielić. Dzieci weszły w to bardzo chętnie. Miałam zaplanowane, oni wymyślili jakiś zupełnie inny temat, który im się spodobał i nie było w ogóle szansy, żeby tego z nimi nie zrealizować, bo byłyby zawiedzione. Z tego też można zrobić całą masę różnych rzeczy, nie mówiąc o tym, że dziecko uczy się samych w sobie wystąpień. Przygotował fantastyczną prezentację, inne dzieci były w roli słuchaczy, zadawały pytania, wyciągały wnioski. To jeszcze bardziej się potem rozwinęło, bo dzieci były tak zainteresowane, że ten uczeń przedstawił tę lekcję w innych klasach. Chłopiec został bardzo wzmocniony, pochwalony i to pokazuje, że jak najbardziej trzeba podążać za różnymi zainteresowaniami czy potrzebami edukacyjnymi dzieci. Po to jesteśmy nauczycielami.

Role ekspertów mogą pełnić również uczniowie, którym zostaje przydzielone wybrane zagadnienie do samodzielnego opracowania. Zadania pozwalające im na dzielenie się efektami, zaproszenie kolegów i koleżanek do zaobserwowania rezultatu pracy to ważne czynniki motywujące.

Ja w nic bardziej w edukacji nie wierzę, jak w to, że największy przyrost wiedzy i umiejętności jest wtedy, kiedy jest nauka rówieśnicza. (...) Ta lekcja, gdzie każdy miał inną

trudność ortograficzną, przedstawiał to językiem ucznia, to jest zupełnie inne. Jakość takiej nauki jest większa.

Wydaje mi się, że poczucie kompetencji wynika z tego, że efekt jest taki namacalny w przypadku moich zajęć. Jest coś, ja to zrobiłem, to jest moje. Dwa, że mogą to pokazać innym, bo to się pojawia u mnie bardzo często, szczególnie gdy robią gry, pytają mnie, jak to mogą wysłać do kolegi, jak to mogą komuś pokazać.

Stworzenie warunków do zaspokojenia potrzeby kompetencji wymaga od nauczyciela stałego monitorowania osiągnięć szkolnych uczniów oraz wnikliwego przyglądania się ich wypowiedziom świadczącym o ich własnym poczuciu posiadania kompetencji lub ich braku.

Widziałam trudność u dzieci z tworzeniem wypowiedzi pisemnych. Zastanawiałam się nad tym, co zrobić, żeby one zechciały pisać, żeby ćwiczyć umiejętności pisania same w sobie. Pisania kształtnego, przepisywania, ale też układania swoich myśli w zdania i w wypowiedzi pisemne w różnych formach. To umiejętności kluczowe dla dzieci. Stwierdziłam, że potrzebuję czegoś nowego, innego i zorganizowałam projekt, w którym w każdym miesiącu dzieci będą oddawały cztery prace pisemne. Dzieci mają stworzoną listę różnych tematów. Są tam opowiadania, wiersze, ogłoszenie, różne formy, nawet takie, które nie obowiązują w podstawie programowej, które mają właśnie zachęcić do tego, żeby tworzyć. Są to dłuższe i krótsze wypowiedzi, określona jest też liczba znaków lub słów, które powinny się tam znaleźć. To dzieci decydują, który temat wybiorą. Tematy są naprawdę bardzo ciekawe, oprócz tego wymyśliłam też kilka takich zwariowanych, *stricte* związanych z zainteresowaniami dzieci.

Przedstawiony sposób motywowania uczniów do podejmowania prób samodzielnego pisania wypowiedzi pisemnych w postaci wyzwania pozwala na realizację dwóch potrzeb jednocześnie: potrzeby autonomii oraz potrzeby kompetencji.

W piątek dzieci, pełne euforii, przylatują z rana. Mówią o tym cały tydzień. O tych tematach, kto jaki wybrał, niektórzy się dzielą, niektórzy mówią, że to niespodzianka. W piątek na pierwszej przylatują i od razu mówią, że mają pracę. Zdarza się, że ktoś zapomni. Jest załamany, że zapomniał. Każdy samodzielnie czyta to, co stworzył. Co ciekawe, one nie mają z tym problemu, absolutnie chcą się tym podzielić. Tak się złożyło, że na naszym pierwszym odczytaniu były dwie klasy jednocześnie, mieliśmy zastępstwo. Dzieci czuły się jeszcze bardziej ważne, że mogły to przeczytać i odczytanie trzech prac zakończyło się brawami na stojąco. I to właśnie ze strony tej drugiej klasy, były pod ogromnym wrażeniem, jak dzieci wykonały tę pracę. Padały pytania w stylu: „To ty to napisałeś?”. Ja sama byłam pod ogromnym wrażeniem. Naprawdę wszystko było super zrobione, jedna lepsza od drugiej!

Według badanych nauczycieli wspieranie tej potrzeby wiąże się również z projektowaniem sytuacji samodzielnego weryfikowania osiągnięć przez uczniów:

Możliwość sprawdzenia się np. w formie quizu, potwierdzenia, że faktycznie dużo umiem, wiem.

Uczniowie, którzy dostrzegają szansę odniesienia sukcesu, podejmują się wyzwania oraz dążą do realizacji celu:

Co pomaga poczuć się kompetentnym? Sukces. To zależy od tego jeszcze, co sprawi akurat dzisiaj, że oni zauważą swój sukces, co obierają dzieciaki za swój cel akurat tego dnia i czy to jest cel na ten dzień.

Myślę, że sukces dzieciom pomaga poczuć i zobaczyć te swoje kompetencje w działaniu. Oni są w takim wieku, uczą się dopiero samoświadomości i tego, jakie w ogóle kompetencje mają. One też cały czas zmieniają się, bo tutaj coś rozwija się, tutaj nagle jest taki moment, że coś się chwilę zatrzymało. U każdego to wygląda inaczej. Zobaczenie i poczucie swojego sukcesu, że ja to potrafię, to umiem, jest ważne.

Sposobem na wspieranie potrzeby kompetencji jest także stopniowanie trudności oraz dostosowywanie poziomu zadań do możliwości uczniów. Z narracji wynika, że podstawą do podjęcia takich działań jest świadomość aktualnego poziomu wiedzy i umiejętności dziecka.

Najważniejsze jest skalowanie, różnorodność. Jeżeli mamy ucznia, który chce i potrafi, to wiadomo, że karta pracy dla niego będzie znużeniem i to dla niego żadne wyzwanie. Dlatego wtedy dajemy sobie na przykład interaktywne albo konkursowe zadania. Uczeń, wykorzystując swój warsztat, musi coś wymyślić, bo tam są zadania wymagające wielopoziomowego myślenia.

W opinii badanych istotne jest odejście od systemu kar i nagród, skupienie na motywacji wewnętrznej uczniów. Uczniowie chętniej podejmują próby, gdy wiedzą, że skutkiem popełnionego przez nich błędu nie będzie kara w postaci negatywnej oceny czy też nieprzychylniej opinii nauczyciela:

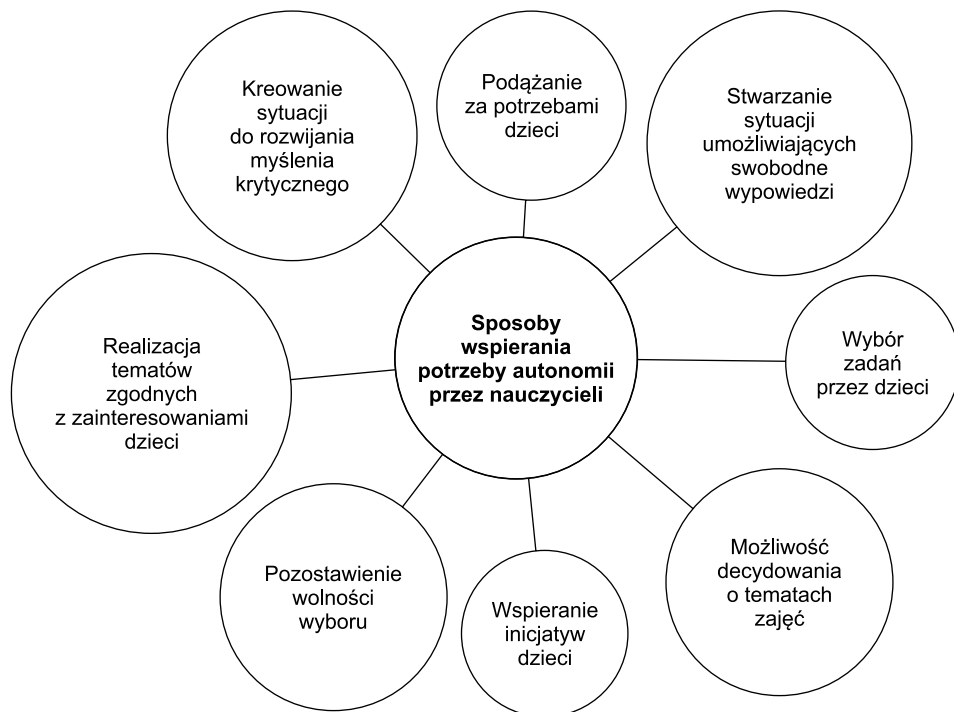
Myślę, że motywacja do uczenia się wynika z tego, że nie ma żadnych takich ogólnych kryteriów, nie ma ocen, więc każdy od początku do końca pracuje dla siebie i dzięki temu nie ma takiego poczucia, że ktoś jest lepszy i nie ma sensu, żebym ja robił.

Nauczyciele wiążą autonomię z wyborem, sprawczością oraz samodzielnością dzieci (rys. 3). Badani podkreślają, że ich uczniowie decydują o tematach projektów i zajęć, w ramach których są im pozostawiane swoboda działania, możliwości wpływania na przebieg poszczególnych części tematycznych oraz sposobów podsumowania aktywności.

Dzieciaki piszą swoje cele lekcji na karteczkach. Mamy takie pudełko w klasie. Tylko moim warunkiem jest to, żeby na karteczce było zapisane: cel lekcji, dwukropek, no i cel zapisany. Oni te cele lekcji wrzucają do tego pudełeczka i pod koniec tygodnia albo pierwszego dnia nowego tygodnia robimy sobie losowanie na następny tydzień. W ten sposób wszyscy są zadowoleni. To je motywuje przede wszystkim, żeby włączać się w życie klasy. To sprawia,

że one czują wpływ na to, co się dzieje w klasie, mają wtedy poczucie kontroli nad mną i to też sprawia, że czują się ważne w kontekście społecznym wobec innych dzieciaków.

Oni sami wybrali sobie, mieli tematy i miejsce do wyboru. Od nas był tylko ogólny zamysł i oni sami mogli wybrać miejsce docelowe, sami mogli wybrać, czym jedziemy, ja byłam tylko tym, co na koniec sprawdza, czy nie ma jakiegoś wielkiego błędu, chociaż na małe pomyłki pozwalałam.



Rysunek 3. Sposoby wspierania potrzeby autonomii przez nauczycieli

Źródło: opracowanie własne.

Badani zwracają uwagę, że nawet najmniejsza możliwość decydowania o tym, czego dzieci będą się uczyły, sprawia, że buduje się w nich poczucie bycia ważnym. Warto nadmienić, że nie każdy przedmiot lub też wymagane do realizacji zagadnienie pozwala na pozostawienie uczniom decyzji co do tematów lekcji.

Próbowaliśmy tego w tamtym roku, to nie wyszło. Mogliśmy tylko niektóre działy zamienić kolejnością, chcieliśmy, żeby oni robili to, na co mają ochotę. Później pewne rzeczy są wykluczone, bo mamy policzyć objętość, a nie potrafią na przykład zamieniać jednostki. Jest pewien harmonogram, chcę się go trzymać, bo jest to uporządkowanie dla mnie i dla nich.

W opinii nauczycieli podejmują oni starania, aby możliwość wyboru była dostępna przynajmniej w ograniczonym zakresie. Wiąże się to m.in. z dostarczaniem uczniom różnych zadań o podobnym lub zróżnicowanym poziomie trudności, decydowaniu o formie wykonywanych notatek i sposobie podsumowania zagadnień. Według badanych zapewnienie dzieciom wyboru jest istotnym czynnikiem wspierającym potrzebę autonomii dzieci.

Zostawiam dzieciom całą wolność kreatywną, staram się nie narzucać. Chociażby jak robimy gry: jeżeli dziecko chce zrobić, żeby jego postać wyglądała w konkretny sposób, ja tu proponuję np. dinozaura, a on sobie to przerabia i woli mieć kota, to daję mu tę dowolność.

Jeżeli ktoś jest szybszy, to jest to naturalne tempo lekcji, dlatego mamy te segregatory, mamy inne karty pracy, mogą wybrać, co chcą robić.

Możliwość wyboru to także dowolność w sposobie realizacji zadania przez dziecko. Szczególnie ważne znaczenie mają tutaj zadania otwarte, uwzględniające różne sposoby jego interpretacji, a w konsekwencji – realizacji według własnej koncepcji.

Myszę, że dużo daje to, że każdy może wymyślić swoją wersję, podać swój sposób. Im więcej dziecko ma do zdecydowania w tym wszystkim, tym lepiej.

Ja tylko na przykład zarzucam hasło. Mówię, że każdy może wykonać pracę twórczą. Hasłem jest na przykład komiks, tak z 2–3 klatki o obrazach z wiersza, jakie zobaczył, i mam głos: „Proszę pani, a ja mogę to zrobić w formie plakatu?”, czyli ktoś chce zwiększyć format, ja nie widzę problemu, bo słyszę tę potrzebę. Dla jednego to jest szybka praca, a ktoś na przykład chce zrobić inaczej, ma pomysł i ochotę zrobić coś bardziej z pompą niż tylko pod tematem w zeszytcie, to ma tę możliwość, nie ma problemu.

W przypadku wyboru nauczyciele zwracają również uwagę na istotną kwestię, jaką jest podążanie za aktualnymi potrzebami dzieci – może to być równoznaczne ze wspieraniem inicjatywy, z uwzględnianiem konkretnych propozycji przedstawianych dorosłemu:

Istotne z punktu widzenia dziecka jest to, że mam na coś wpływ, a wpływem będzie na przykład to, że mam wybór.

Ja jestem taki bardzo podążający za moimi uczniami, więc w ramach zajęć nie mam takiego jednego wytyczonego celu, tzn. jeżeli np. robimy gry takie dwuwymiarowe, to ja im pokazuję, że możemy zrobić taką grę, taką lub taką. To nie jest tak, że z każdą grupą robię to samo. Nawet w trakcie semestru, jeżeli oni mi zakomunikują, że to im się już nudzi albo zajmuje tyle i tyle czasu, a oni chcieliby się nauczyć czegoś innego, może skoczyć w jakiś blok tematami, to ja słucham tego.

Widzę, że jak dziecko ma swój wkład własny w to, to ja wesprę tę inicjatywę. Potem tej inicjatywy jest więcej i ta satysfakcja pracy jest wyższa.

Realizowanie tematów zajęć proponowanych i zgodnych z zainteresowaniami dzieci jest kolejnym sposobem wymienianym przez nauczycieli. Zazwyczaj jest to związane ze swego rodzaju elastycznością prowadzącego, który poprzez realizację pomysłów uczniów realizuje założone wcześniej cele.

(...) pojawiały się takie różne tematy, które one proponowały. Albo na przykład o piłce nożnej, o papugach, o dinozaurach, o zwierzętach Afryki. To są tematy, które dzieci interesowały, a ja w to wplatałam treści z podstawy programowej, czyli i matematyczne zadania, różne polonistyczne.

Kolejnym sposobem wspierania potrzeby autonomii jest organizowanie sytuacji umożliwiających swobodne wypowiedzi uczniów. Odbywa się to w ramach porannych spotkań klasowych, podczas dyskusji oraz w trakcie wszelkich podsumowań. Z wypowiedzi badanych nauczycieli wynika, że cenią sobie opinie i refleksje uczniów:

Po każdej dłuższej pracy jest miejsce na swobodne wypowiedzi, refleksje. Zawsze jest pytanie, czy były jakieś trudności, co było trudnego. To jest właśnie ta odwaga, że nie wstydzą się, co pani pomyśli, jak powiedzą o czymś trudnym.

W narracjach ujawniło się także kreowanie sytuacji do rozwijania myślenia krytycznego:

Niesamowite jest to, kiedy pada pytanie, jak przy omawianiu wierszy: „Proszę Pani, a po co mi ten wiersz? Umiem czytać i pisać!”. Wtedy lubię wykorzystywać techniki krytycznego myślenia. Jednym z takich elementów krytycznego myślenia jest to, żeby wprowadzić im rutyny. To znaczy, że my jeszcze przed tematem, powiedzmy, wiersz jest o wiśni, (...) jedna z rutyn do wiersza jest wspinała: widzę, myślę, zastanawiam się. Też pojawiają się pytania: „Proszę Pani, a na co, a po co” i pod koniec lekcji, kiedy tych rutyn już jest kilka (...), gdy robimy podsumowanie, żeby badali sami, czego już się nauczyli. (...) Chodzi o to, że po jakimś czasie, nie są to częste sygnały, ale już mogą o tym powiedzieć, że słyszą takie komunikaty, że oni widzą, że przez taki wiersz się czegoś uczą, sami go komentują, potrafią odnieść się do treści.

## **Podsumowanie**

Dokonując całościowego podsumowania badań, możemy stwierdzić, że głównym czynnikiem motywującym uczniów do nauki jest jakościowa relacja z innymi, zarówno dorosłymi, jak i rówieśnikami. Badani nauczyciele twierdzą, że zaspokojenie potrzeby relacji warunkuje podejmowanie przez dzieci różnorodnych aktywności i wyzwań edukacyjnych, dzięki czemu działania te stają się naturalne czy wręcz pożądane. Wśród najważniejszych sposobów wychodzenia naprzeciw potrzeby relacji wymienia się: budowanie relacji nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń, tworzenie warunków do wzajemnego poznania

i wzmocnienia więzi oraz stwarzanie sytuacji współpracy. Według badanych wspieraniu tej potrzeby powinny towarzyszyć poczucie bezpieczeństwa, atmosfera zaufania i szacunku. Doświadczenia nauczycieli wskazują, że zaspokajanie potrzeby kompetencji wiąże się ze stosowaniem narzędzi oceniania kształtującego, prezentowaniem własnych prac, wiedzy bądź osiągnięć oraz dostarczaniem dzieciom wyzwań edukacyjnych. Istotne okazuje się również docenienie posiadanych kompetencji przez uczniów, a także udzielenie im konstruktywnej informacji zwrotnej o postępach. Badani wspierają realizację potrzeby autonomii głównie poprzez uwzględnianie propozycji uczniów i ich potrzeb, organizowanie przestrzeni do swobodnych, nieskrępowanych wypowiedzi na interesujące tematy, realizowanie zajęć zgodnie z zainteresowaniami i preferencjami dzieci oraz oddawanie odpowiedzialności za efekt realizowanego zadania.

Nauczyciele są zgodni co do wielości sposobów motywowania, których zastosowanie powinno zależeć od aktualnych potrzeb i możliwości poznawczych dzieci, jak również atmosfery panującej w klasie. Dokonując zestawienia omówionych sposobów wspierania motywacji do uczenia się, dostrzeżono, że niektóre działania nauczycieli ułatwiają realizację kilku potrzeb jednocześnie. Doświadczenia badanych wskazują na wspieranie motywacji wewnętrznej dziecka, co wpisuje się w pogląd zakładający, że każde dziecko cechuje potrzeba uczenia się, która ujawnia się jego naturalnych skłonnościach do poznawania i odkrywania świata, a zadaniem dorosłych jest tworzenie warunków ku temu (Ryan, Deci 2000; Michalak 2016).

## Literatura

- Boekaerts M. (2013), *Kluczowa rola motywacji i emocji w uczeniu się w szkole*. W: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa, Wolters Kluwer Polska SA.
- Brophy J. (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cywińska M. (2012), *Rozwijanie motywacji uczniów do nauki*. „Studia Edukacyjne”, 20.
- Dyrda B. (2006), *Motywowanie uczniów do nauki – zadanie współczesnego nauczyciela*. „Chowania”, 26(1).
- Filipiak E. (2011), *Z Wygotkim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Flanz J. (2021), *Stymulowanie przez nauczycieli aktywności samokształceniowej uczniów klas 1–3 szkoły podstawowej – raport z badań*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, 20(2).
- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Głowska-Sołdatow M. (2016), *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Głowska-Sołdatow M. (2020), *Realizacja potrzeb dzieci jako warunek rozwoju wewnętrznej motywacji do uczenia się*. W: J. Uszyńska-Jarmoc (red.), *Potrzeba autonomii, kompetencji i relacji społecznych dziecka w kontekście teorii i praktyki wczesnej edukacji*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.



- Goetz M. (2015), *Motywowanie uczniów do nauki. Jak to robić skutecznie?*, „Głos Pedagogiczny”, 70.
- Juszczyk S. (2013), *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kordziński J. (2007), *Motywacja – tajemnica szkolnych sukcesów. Jak wzbudzić w uczniach pragnienie uczenia się – poradnik nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo Verlag Dashofer.
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michalak R. (2016), *Edukacja najmłodszych kontekstem kształtowania motywacji do uczenia się. Ogląd zjawiska w badaniach własnych*. „Konteksty Pedagogiczne”, 7(2).
- Niemiec C.P., Ryan R.M. (2009), *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom applying self-determination theory to educational practice*. “Theory and Research in Education”, 7. DOI: 10.1177/1477878509104318.
- Nikiel Ł. (2021), *Polska adaptacja skali do badania motywacji uczniów w szkole podstawowej*. „Polskie Forum Psychologiczne”, 1.
- Przewłocka J. (2015), *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rokuszewska-Pawełek A. (2006), *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*. „Media, Kultura, Społeczeństwo”, 1.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000), *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. „American Psychologist”, 55.
- Szulawski M., Szapiro J. (2016), *W kierunku motywacji wewnętrznej w edukacji: implikacje teorii autodeterminacji w środowisku szkolnym*. „Psychologia Wychowawcza”, 52(10).
- Śliwerski B., Rozmus A. (red.) (2018), *Alternatywy w edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tołwińska B. (2009), *Motywacja dzieci do uczenia się (problemy dzieci, rola dorosłych)*. W: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. Białystok, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2010), *Metauczenie się dzieci w młodszym wieku szkolnym*. W: E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka – mity i fakty*. Białystok, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.

### Źródła internetowe

- Boekaerts M. (2009), *Motywacja w nauce*. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices\\_10\\_pol.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_10_pol.pdf), 28.03.2023.
- Sterna D. (2014), *Uczę (się) w szkole*. [https://ceo.org.pl/sites/default/files/ucze-sie-w-szkole\\_danuta\\_sterna.pdf](https://ceo.org.pl/sites/default/files/ucze-sie-w-szkole_danuta_sterna.pdf), 28.03.2023.