

**Joanna Góźdź**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0000-0003-2656-4376

Motywacyjne konteksty edukacji

Motywacja jest konstruktem teoretycznym odnoszącym się do wewnętrznych stanów człowieka. Ludzie intuicyjnie próbują wyjaśniać nią sukcesy, porażki, podejmowanie, podtrzymywanie lub zaniechanie działań. Jako konstrukt teoretyczny jest ona dyspozycją człowieka. Zgodnie z podstawowym błędem atrybucji nauczyciele mogą przypisywać słabe postępy uczniów ich czynnikom wewnętrznym (np. ich brakowi motywacji, lenistwu). Poniższy artykuł prezentuje konteksty edukacji, które w sposób naturalny wzbudzają w człowieku chęć do działania/nauki. Zgodnie z poglądami Deana R. Spitzera (1996) nauka może stać się przyjemnością dzięki kontekstowi, w którym ma ona miejsce. Najważniejsze czynniki kontekstualne to: działanie, zabawa, różnorodność, wybór, interakcje społeczne, tolerancja błędów, system ocen, konstruktywne informacje zwrotne, wyzwania oraz uznanie.

Słowa kluczowe: motywacja, zdolności, edukacja, kształcenie, dydaktyka, nauczanie, uwaga

Motivational context of education

Motivation is a theoretical construct relating to the inner states of a person. People intuitively try to use it to explain successes, failures, undertaking, maintaining or abandoning actions. As a theoretical construct, it is a human disposition. According to the fundamental attribution error, teachers may attribute students' poor performance to their intrinsic factors (eg. lack of motivation, laziness). The following article presents the contexts of education that naturally arouse a desire to act/learn in a human being. According to the views of Dean R. Spitzer (1996), learning can become enjoyable thanks to the context in which it takes place. The most important contextual factors are: action, fun, variety, choice, social interaction, fault tolerance, rating system, constructive feedback, challenges and recognition.

Keywords: motivation, abilities, education, didactics, teaching, attention

Zdaniem Deana R. Spitzera (1996) w literaturze dotyczącej dydaktyki za mało miejsca poświęca się motywacji uczniów do nauki. W teorii edukacyjnej ogólnie traktuje się pojęcie motywacji – głównie we wstępach programów edukacyjnych używa się pojęć *uchwyć uwagę*, *zmotywować uczniów do nauki*. Motywacja rzadko spostrzegana jest jako element kluczowy w procesie nauczania. Jest ona konstruktem zaniedbanym, ponieważ jest stanem wewnętrznym, którego nie da się poddać bezpośredniej obserwacji ani bezpośrednio nim kierować.

Zgodnie z psychologią rozwoju człowieka i zmianami proporcji w aktywności człowieka według Elizabeth Hurlock (por. Przetacznik-Gierowska i Makiello-Jarża, 1992) w trakcie życia zmieniają się proporcje czasu poświęconego na zabawę, naukę i pracę. Podstawową charakterystyką zabawy (która typowa jest przede wszystkim dla okresu wczesnego i średniego dzieciństwa) jest to, że jest to czynność podejmowana dobrowolnie, a jej celem jest czerpanie przyjemności z wykonywanej aktywności. W okresie dorosłości dominuje praca, która podejmowana jest ze względów przymusowych: ekonomicznych i zapewnienia podstawowych potrzeb, które Abraham Maslow (1990) umieścił u podstaw piramidy potrzeb (potrzeby niższego rzędu): potrzeb fizjologicznych, bezpieczeństwa, ewentualnie potrzeb społecznych. Nie jest konieczne, by praca dawała przyjemność, choć nie jest ona wykluczona (szczególnie w przypadku, kiedy człowiek osiąga w niej sukcesy, samorealizuje się). W okresie późnego dzieciństwa i adolescencji dominującą rolę w aktywności dziecka zajmuje nauka. Nauka szkolna może łączyć w sobie cechy aktywności zabawowej oraz pracy. Częściowo nauka szkolna jest przymusem, ze względu na istniejące przepisy dotyczące realizacji obowiązku szkolnego/nauki, jednak może ona stać się przyjemnością w przypadku lekcji prowadzonych przez kompetentnych nauczycieli, sprawiających, że uczenie się, zdobywanie umiejętności, zapamiętywanie i samodzielne myślenie stają się przyjemnością (mają charakter zabawowy).

Zgodnie z Prawem oświatowym z 2016 roku (Dz.U. 2017 poz. 59) podstawowymi funkcjami szkoły są: kształcenie i rozwój, opieka i wychowanie. Pojęciem bardziej ogólnym jest pojęcie edukacji (Rubacha, 2004). Zatem można stwierdzić, że najważniejszą funkcją szkoły jest właśnie edukacja. Jest ona zadaniem podstawowym szkoły, ale umieszczonym w całym jej kontekście (materialnym i niematerialnym). Jeśli do edukacji (zadania szkoły) dodany zostanie motywujący kontekst (wyzwalający aktywność własną jednostki), można oczekiwać sukcesu edukacyjnego w systemie szkolnym.

Konteksty niezwykle motywujące ludzi to zabawy, sport i gry. Są to aktywności zazwyczaj dobrowolne, które przyciągają tych, którzy chcą w nich uczestniczyć ze względu na płynącą z nich przyjemność. Spitzer (1996) podkreśla, że

każda aktywność ma dwa aspekty: zadanie i kontekst. W szkole zadanie (edukacja) jest podstawową aktywnością, a kontekst to cała reszta.

Warto zauważyć, że większość zadań w procesie edukacji jest nudna w swej naturze albo staje się taka, jeśli podchodzi się do nich w kontekście procesu wielokrotnego powtarzania przez długi czas. Jednakże każda aktywność może być wysoce motywująca, jeśli do podstawowego zadania dodamy motywujący kontekst.

Spitzer (1996) używa przykładu gry w golfa, jako aktywności monotonnej samej w sobie, którą jednak można przekształcić w wysoce motywującą. W Polsce gra w golfa nie jest zbyt popularnym sportem, stąd w niniejszej pracy odniosę się do przykładu gry w piłkę nożną. Niektóre czynniki kontekstualne w grze to: działanie (poziom aktywności fizycznej odpowiedni dla każdego uczestnika, np. bieganie, kopanie piłki, strzelanie bramek, podawanie piłki, a w przypadku bramkarza jej wyłapywanie lub wybijanie), zabawa (wesola atmosfera, ponieważ drużyna piłkarska jest niczym rodzina, z którą niejednokrotnie spędza się więcej czasu niż z rodziną pierwotną, a na poziomie amatorskim gra ta podejmowana jest właśnie w celach czerpania przyjemności z aktywności), różnorodność (różnorodność klubów sportowych, ligowych, ale również mimo standaryzacji wymiarów boiska i zasad gry itp., różnorodność samych stadionów, np. wielkości trybun, zadaszenia lub jego braku itp., różnorodność czynników socjodemograficznych graczy, np. pochodzenia społecznego, co może sprzyjać procesom asymilacji i akulturacji), wybór (na przykład kiedy i komu podać piłkę, w które miejsce podbiec, aby piłkę przejąć itp.), interakcje społeczne (piłkarze bawią się w harmonii, bez barier społeczno-ekonomicznych lub hierarchicznych, każdy ma swoje miejsce na boisku zgodnie z rolą, w której zdaje się być i najczęściej czuje się najlepiej, np. obrońcy, bramkarza, napastnika, pomocnika), tolerancja błędów (nieskończona możliwość poprawy swoich umiejętności, w środowisku wspierającym i nieprzyjaznym krytycyzmowi, ponieważ każde podanie piłki lub strzał na bramkę może być trafny lub nie), system oceny (obiektywność w postaci dobrze przeprowadzonej akcji zakończonej na przykład trafieniem do bramki przeciwnika, samoocena jako wewnętrznie generowana informacja zwrotna dotycząca poziomu swojego udziału w grze zespołu, jego sukcesu lub porażki), duża ilość aktualnych, konstruktywnych informacji zwrotnych (np. brawa publiczności i jej doping lub ewentualne niezadowolenie publiczności), wyzwanie (pokonywanie przeszkód lub swojego najlepszego indywidualnego wyniku, czy też próba podjęcia rywalizacji z drużyną, która ma lepszą renomę, np. według rankingów), uznanie (wiele pozytywnych wzmocnień, np. brawa, doping, podziękowania, puchary lub różnego typu trofea, dyplomy itp.). Wyraźnie kontekst motywacyjny gry w piłkę nożną, a nie samo zadanie wyzwala wiele energii i entuzjazmu w uczestnikach, dzięki czemu piłka nożna jest bardzo często uprawianą dyscypliną sportu. Na powyższym przykładzie można stwierdzić, że każde zadanie może być motywujące dzięki czynnikom kontekstualnym. Dotyczy to rów-

nież procesu uczenia się. Wystarczy dostarczyć uczniom motywatorów, będących kontekstem wykonywanych przez nich zadań.

Pierwszy element kontekstu zadania to działanie. Zakłada się, że motywacja jest stanem aktywnym, nie pasywnym. Ludzie są bardziej zmotywowani, kiedy są aktywnie zaangażowani. Aktywność fizyczna jest jednym z głównych powodów wielkiej motywacji, która charakteryzuje sport i gry, ponieważ ludzie nie są stworzeni do postawy biernej. W rzeczywistości, bez żadnych wyjątków, uczniowie zgłaszają, że doświadczenia najbardziej motywujące uczenie się są najbardziej aktywne. Dlatego ważne jest, aby korzystać z form aktywnego uczenia się, wypędzić uczniów z ławek i aktywnie fizycznie i psychicznie angażować ich w proces uczenia się, np. za pomocą eksperymentowania, odgrywania scenek lub dramy, czy tworzenia wspólnych map myśli, rysunków lub innego rodzaju wytworów (np. definicji, konstruowania praw/zasad działania czegoś).

Drugi element kontekstu zadania to zabawa. Zabawa daje energię ludziom, przyjemność, a więc zmienia ich w entuzjastów i musi stać się kluczem do programów edukacyjnych. Przydatne może okazać się zastosowanie humoru, niespodzianek, a nawet małych gratyfikacji w grach (np. pochwał, żetonów, plusów za aktywny udział ucznia w pozytywnych elementach pracy ucznia, czy po prostu przybicia zwykłej „piątki”). Z odrobiną twórczego wysiłku można sobie wyobrazić praktycznie nieograniczoną liczbę wzmocnień (niematerialnych) w programach edukacyjnych.

Różnorodność w procesie nauczania powinna uwzględniać wielorakie uzdolnienia uczestników procesu uczenia się. Zgodnie z teorią Howarda Gardnera (2009) istnieje dziewięć rodzajów inteligencji: inteligencja logiczno-matematyczna, wizualno-przestrzenna, językowa, interpersonalna, intrapersonalna, muzyczna, przyrodnicza, kinestetyczna (ruchowa) oraz duchowa (egzystencjalna, która w założeniu Gardnera jest hipotetyczna). Ludzi różni to, jak są inteligentni/mądrzy. Jedne rodzaje inteligencji są u poszczególnych jednostek bardziej rozwinięte, inne mniej, jednak zdaniem autora można je wyćwiczyć. Różne przedmioty szkolne będą wymagały różnych typów połączenia wymienionych przez Gardnera (2009) inteligencji wielorakich (lub ich kombinacji). Jednocześnie dominujące typy inteligencji można wykorzystywać w procesie dydaktycznym.

Osoby z wysoko rozwiniętą inteligencją muzyczną lepiej będą przyswajały materiał poprzez np.: śpiewanie, słuchanie muzyki, wyjścia na koncerty, wykorzystywanie instrumentów muzycznych, tworzenie rymów i akronimów. Ponadto zapis nutowy może wspomagać na przykład naukę ułamków zwykłych.

Osoby z wysoko rozwiniętą inteligencją językową będą lepiej uczyły się, wykorzystując dyskusje, nagrania, książki, przybory do pisania, tworzenie historyjek i omawianie zagadnień. Również poprzez powtarzanie materiału w pamięci (pętla fonologiczna), powtarzanie przeciwieństw oraz synonimów oraz tworzenie ciągów przyczynowo-skutkowych.

Osoby z wysoko rozwiniętą inteligencją interpersonalną będą lepiej przyswajały materiał w relacjach interpersonalnych, grając w gry (dydaktyczne/edukacyjne – zespołowe), pomocne będą tu prace w grupach/zespołach, czyli oparcie procesu dydaktycznego na interakcjach społecznych (przynależność do grup, klubów, posiadanie mentora, asystowanie lub po prostu posiadanie przyjaciół, co może sprzyjać uczeniu się we współpracy), w których ważny staje się udział każdej jednostki po to, by zrealizować zadanie – postawiony cel. Osoby z wysokim poziomem tego typu inteligencji najczęściej będą pełniły rolę liderów.

Dla osób z wysoko rozwiniętą inteligencją wizualno-przestrzenną przydatne będą materiały wizualne (ilustracje), sztuka, filmy, prezentacje multimedialne (slajdy), ale również używanie wyobraźni (wzrokowej), dla rozwijania planowania (wyobraźni) i koordynacji wzrokowo-ruchowej – labirynty. Ponadto ważne w tym typie inteligencji będą układanki (również układanie klocków), a także wycieczki do galerii sztuki oraz podkreślanie tekstu, pisanie różnymi kolorami, zakreślanie, jak też konstruowanie schematów (własnych map myśli), rysunków.

Dla osób z wysoko rozwiniętą inteligencją kinestetyczną (ruchową) pomocne w nauce mogą być tańce (uczenie się układu kroków tanecznych), bieganie (np. z słuchaniem nagrań do nauczenia przy uczeniu się języków obcych), chodzenie (np. z powtarzaniem materiału do nauczenia), ale również skakanie (np. z liczeniem ilości przeskoków, w celu nauczenia się liczb), dotykanie części ciała (w celu nauczenia się orientacji w schemacie ciała i odróżniania strony prawej i lewej), a także używanie gestów (ze świadomością ekspresji behawioralnej emocji („emblematów”), które choć takie same, to w różnych kulturach mogą mieć odmienne znaczenie. Istnieje również system mnożenia (powyżej 5) na palcach rąk, który opiera się o elementy „dotykowe”.

Dla osób z wysokim poziomem inteligencji intrapersonalnej pomocne w nauce będzie po prostu stawianie sobie celów, planów i dokonywanie wyborów zgodnie z własnym sumieniem. Inteligencja intrapersonalna, która wspomaga również procesy refleksyjne, może służyć również do wyciągania wniosków w oparciu o przesłanki (myślenie indukcyjne – od szczegółu do ogółu, czyli np. może służyć tworzeniu pojęć i ich definicji).

Dla osób z wysoko rozwiniętym typem inteligencji matematyczno-logicznej przydatne w uczeniu się będzie eksperymentowanie, zadawanie pytań i poszukiwanie na nie odpowiedzi, rozwiązywanie zagadek i wykonywanie obliczeń.

Ostatnim typem inteligencji zaprezentowanym przez Gardnera (2009) jest inteligencja duchowa (egzystencjalna), której podstawą jest umiejętność rozróżniania rzeczy ożywionych od nieożywionych, zastanawianie się nad znaczeniem życia, śmierci i wszelakimi aspektami natury człowieczeństwa. Jest to inteligencja spekulatywna. Jednak jeżeli mówimy o człowieku/uczeniu jako istocie żywej, to można inteligencję egzystencjalną traktować jako łącznik pomiędzy wszystki-

mi wcześniej przedstawionymi typami/komponentami inteligencji wielorakich (prawdopodobnie wyższą formę inteligencji, jednocześnie traktując wcześniejsze jako równorzędne/podrzędne). W związku z powyższym osobom o wysokim poziomie inteligencji duchowej przydatne będą wszystkie wcześniej sposoby uczenia się/nabywania doświadczenia i umiejętności.

Wybór stanowi trzeci element kontekstu zadania. Jedną z osobliwych cech istot ludzkich jest ich zdolność i chęć dokonywania wyborów. Niestety w nauce udziela się niewielu możliwości wyboru. W celu zwiększenia motywacji w uczniach należy dostarczyć im wielu możliwości wyboru (na przykład wybór treści, metody, materiałów dydaktycznych, wybór osób, z którymi chcą współpracować w realizowanym projekcie/zadaniu). Ponadto uczniowie sami mogą wybierać szkoły, w których chcą się uczyć.

Czwartym elementem kontekstu zadania są interakcje społeczne. Wszystkie istoty ludzkie posiadają głębokie pragnienie kontaktu społecznego. Wysoki poziom interakcji społecznych powoduje wzrost motywacji i stymuluje procesy uczenia się. Różne możliwości kontaktu społecznego mogą zawierać dużą różnorodność doświadczeń, na przykład dyskusje w małych grupach, konieczność kolektywnego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów. Daje to również możliwość uczenia się negocjacji, dyskusji oraz modelowania zachowań na podstawie obserwacji zachowania rówieśników.

Piąty element kontekstu zadania to tolerancja błędów. Błędy stanowią nieodłączną część procesu uczenia się (ale nie tylko) i unikalną szansę do nauki i rozwoju. Niestety błędy zbyt często prowadzą do kar i demotywują uczniów. Bardzo ważne jest stworzenie bezpiecznego środowiska do nauki. Jeśli uczniowie czują, że mogą popełniać błędy, nie będą nadmiernie krytykowanymi, chętniej i z energią walczą o sukces i starają się bardziej, tak by popełniać tych błędów jak najmniej. Konstruktywna krytyka i informacje zwrotne dają możliwość korekty i uczenia się na podstawie doświadczenia.

Szósty element kontekstu zadania to system oceny. Podczas gdy w sporcie i grach nic nie jest bardziej motywujące niż możliwość zdobycia punktów, większość uczniów nie lubi być oceniana w procesie nauczania, szczególnie ci, którzy otrzymują niskie noty. Tym bardziej, że uczniowie mają tendencję do porównywania swoich wyników z wynikami innych osób, a nie ze swoimi wcześniejszymi ocenami. Różnica pomiędzy sportem a edukacją leży w sposobie, w którym dokonywany jest pomiar. W sporcie jest on używany pozytywnie, aby sprawdzać dokonujący się progres (np. liczba zdobytych punktów/goli. Dobrym przykładem są wypowiedzi reprezentantów Polski w skokach narciarskich). W nauce często jest on używany negatywnie do identyfikacji błędu, ponieważ rzadko zdarza się, by ktoś uzyskał maksymalną liczbę punktów / ocenę na sprawdzianie. Kluczowe dla konstruowania pomiarów uczenia się motywujących uczniów jest propono-

wanie ich nie w sensie osądu, ale w sposób, który mówi o pozytywnym wkładzie w proces uczenia się, o progresie. Można to zrobić na wiele sposobów, na przykład z użyciem oceny ukierunkowanej na poprawę, pozyskiwanie informacji od ucznia i zachęcanie do samooceny, czyli wewnętrznie generowanej informacji zwrotnej dotyczącej własnego progresu.

Elementem siódmym kontekstu uczenia się są informacje zwrotne. W sporcie i w grach informacje zwrotne zwykle są natychmiastowe i przede wszystkim zachęcające, natomiast w nauce zbyt często informacje zwrotne wydają się zniechęcające. Czasami informacja zwrotna, choć konstruktywna, dostarczana jest zbyt późno, aby uczeń mógł z niej korzystać w celu poprawienia swojej wydajności. Informacje zwrotne w nauce mogą być ulepszone, jeśli dostarczane będą w sposób ciągły (a nie na końcu każdego semestru czy roku), wzmacniający pozytywne aspekty (zamiast podkreślania negatywów), koncentrujący się na tym, co można poprawić w przyszłości (zamiast koncentrowania się na przeszłości). Informacja zwrotna powinna być obiektywna i zgodna z rzeczywistym progresem ucznia, wtedy ma ona charakter informacyjny, co zgodnie z teorią autodeterminacji/samodeterminacji (Deci i in., 1991) sprzyja budowaniu motywacji wewnętrznej do nauki.

Elementem ósmym kontekstu uczenia się jest wyzwanie. Optymalne wykonanie zadania zależy zgodnie z prawem Yerkesa-Dodsona (Gerrig i Zimbardo, 2011) zarówno od trudności zadania, jak i poziomu motywacji do jego wykonania (rozumianej w formie motywacji zewnętrznej). Wyzwania z zasady wyciągają z ludzi to, co najlepsze. Prawie wszyscy odpowiadają z entuzjazmem na odpowiednio skonstruowane wyzwania. Określenie celu jest tu ważnym elementem. Wyzwania najbardziej motywujące z definicji wciągają uczniów w ich cele. Kiedy sami uczniowie zdefiniują swoje cele, mają tendencję do bycia bardziej za nie odpowiedzialnymi niż w sytuacji, kiedy cele są narzucone. Ważny jest zatem proces internalizacji (uwewnętrznienia celów). Co zaskakujące, cele narzucane przez siebie samego są bardziej ambitne niż te narzucane z zewnątrz, a zadania trudne zgodnie z prawem Yerkesa-Dodsona nie wymagają wysokiego poziomu motywacji zewnętrznej.

Elementem dziewiątym kontekstu uczenia się jest uznanie. Jeśli chcemy mieć bardzo zmotywowanych uczniów, należy upewnić się, że otrzymują oni wiele uznania za postęp, jaki robią. Uznanie i poczucie sukcesu stają się podstawą budowania własnej skuteczności (wewnętrzsterowności / realistycznego optymizmu – „Jeśli się postaram, to osiągnę...”). Często myślimy, że tylko wtedy, gdy osiągamy podstawowe cele, jesteśmy warci uznania, ale ciągłe uznanie naprawdę jest motywujące. Ważne jest, aby umieć podkreślać jak najwięcej pozytywnych elementów podczas procesu uczenia się. Można tego dokonać poprzez wykorzystanie uznania przez rówieśników (np. w pracy grupowej), a także przez nauczy-

ciela (np. w formie pochwał, docenienia). Ważne jest również, by uznanie było adekwatne do poczynionych postępów, wtedy działa wzmacniająco na motywację wewnętrzną do nauki (Deci i in., 1981). Uznanie ze strony nauczyciela czy rówieśników pozwala zrealizować potrzebę szacunku i samoakceptacji u ucznia (Maslow, 1990).

Motywacja jest stanem wewnętrznym (konstruktem) służącym ludziom do intuicyjnego wyjaśniania, podejmowania, kontynuacji lub zaniechania działania. Wiele osób koncentruje się na motywatorach zewnętrznych – materialnych (kary/nagrody), ale nie jest to najlepsza forma motywacji, ponieważ może wywołać na przykład efekt naduzasadnienia działania, a w konsekwencji zaniechanie zachowań, na których osobie nagradzającej zależało. W artykule przedstawiono istotne elementy kontekstu edukacji (nauczania/kształcenia), które w sposób naturalny służą motywacji i które nauczyciele mogą wykorzystywać w swojej pracy z dziećmi.

Bibliografia

- Deci E.L., Nezlek J. i Sheinman L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation for the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 1–10. DOI: 10.1037/0022-3514.40.1.1.
- Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G. i Ryan R.M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3–4), 325–346. DOI: 10.1080/00461520.1991.9653137.
- Gardner H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa: MT Biznes.
- Gerrig R.J. i Zimbardo P.G. (2011). *Psychologia i życie. Wydanie nowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maslow A. (1990). *Motywacja i osobowość*. Przeł. P. Sawicka. Warszawa: „Pax”.
- Prawo oświatowe. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Dz.U. 2017 poz. 59 (t.j. Dz.U. 2023 poz. 900, 1672, 1718, 2005). Zaczepnięte 8 lutego 2023. Strona internetowa <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdat-prz=akt&qplikid=4186>
- Przetacznik-Gierowska M. i Makiello-Jarża G. (1992). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rubacha K. (2004). Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Spitzer D.R. (1996). La motivazione: un fattore trascurato nella progettazione didattica. *TD*, 11, 38–43.