

MAŁGORZATA CYWIŃSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ROZWIJANIE MOTYWACJI UCZNIÓW DO NAUKI

ABSTRACT. Cywińska Małgorzata, *Rozwijanie motywacji uczniów do nauki* [Developing students motivation to learn]. *Studia Edukacyjne* nr 20, 2012, Poznań 2012, pp. 153-166. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2447-1. ISSN 1233-6688

Developing motivation to learn is extremely important for the whole process of education. Race of skills (competition), often occurring in the classroom, causes negative motivations to learn, destroys students' love of learning, and promotes the winning over others. Whereas the activities aimed at self-improvement that ensure equal opportunities for success for students by rewarding them for their curiosity, creativity and desire to seek new information, promote the induction of positive motivation to learn.

Viewed as a general disposition, or permanent tendency, to see learning as something natural that brings certain cognitive benefits, or as a state in which, in any given situation, we get involved in certain activities in order to master notions and skills, learning motivation is a value that is hard to overestimate in today's world. A central figure in developing this motivation is a teacher. Acting as both a manager and a leader, the teacher creates a learning community within a classroom that is based on mutual help, that instils a sense of security, and is conducive to success. A teacher with manager-leader qualities is one who imparts his knowledge in a clear and attractive way and employs diversified teaching strategies that involve information processing and skill acquisition. Among other things, encouraging learning motivation in children entails offering them unconditional acceptance with conditional acceptance of their behaviour, nurturing their sense of competence and effective action, and developing their self-esteem and sense of internal control.

Key words: race of skills (competition) in the classroom, a game of equal opportunities in the classroom, motivation models, external motivation, internal motivation, motivation to learn, teacher as manager – leader, teacher as manager – boss, didactic community

Wprowadzenie

John Dewey wykazywał, iż „najistotniejszą postawą, jaką można wykształcić w szkole, jest chęć do nauki”¹. Niejednokrotnie jednak system bodźców stosowany w klasie szkolnej demotywuje do osiągnięcia sukcesów

¹ J. Dewey, *Experience and education*, New York 1938/1963.

w nauce, do podejmowania wysiłku przyswajania nowej wiedzy. Często mamy do czynienia z „wyścigiem umiejętności”, co nie skłania do motywacji do nauki, a raczej krzywdzącego porównywania uczniów, niezdrowej rywalizacji, konkurowania z innymi, powstawania antagonizmów, konfliktów interpersonalnych, kształtowania się ujemnych cech osobowości (zarozumiałości u jednych, a poczucia niższości u mniej zdolnych). System nagród promujący wyścig umiejętności, nierzadko niestety narzucany przez nauczycieli, odzwierciedla negatywną motywację do uczenia się, bo zachęcającą do zdobywania nowych umiejętności tylko po to, aby nie okazać się gorszym od innych. Wyścig umiejętności charakteryzują następujące cechy:

1. Sukces jest definiowany za pomocą dobrych stopni i uzyskiwania wyników lepszych niż inni uczniowie.
2. Dużą wagę przykładają się do wąskiego zakresu zdolności i umiejętności, a nie do wysiłku wkładanego w proces uczenia się.
3. Głównym źródłem dumy jest radzenie sobie lepiej od innych.
4. Inni uczniowie są przeszkodą w drodze do sukcesu.
5. Nauczyciel jest sędzią.
6. Popelniane błędy i pomyłki traktuje się jako oznakę głupoty².

Natomiast, pozytywną motywację do nauki oddają sytuacje, w których nagradza się samodoskonalenie, kreatywność, ciekawość, podejmowanie się realizacji nowych zadań intelektualnych, znamionujących „grę równych szans”, której reguły dają wszystkim uczniom możliwość wykazania się, dokonania oceny wykonanego przez nich zadania, zgodnie z przyjętymi standardami doskonałości, a nie w kontekście prac wykonanych przez innych uczniów, albo kto w klasie wykonał zadanie lepiej. Innym wymiarem reguł równości jest przeżywanie satysfakcji z własnej nauki, że podjęło się trud poprawienia czegoś, wykonania określonego zadania na wyższym poziomie. Należy podkreślić, iż satysfakcja z pomyślnie wykonanego zadania silnie podtrzymuje wolę uczenia się i wzmacnia poczucie własnej wartości. Dotyczy to także sytuacji, kiedy inni wykonali dane zadanie szybciej, sprawniej. Reguły równości są również odnoszeniem się do mocnych stron jednostki – do tego, co potrafi ona wykonać dobrze, a nie do tego, co jest jej nieznaną. Istotne jest przy tym docenianie różnych umiejętności ucznia (jego zdolności ruchowych, kinestetycznych, wizualnych, przestrzennych), a nie tylko preferowanych w tradycyjnej szkole, tj. zdolności werbalnych i zdolności w zakresie myślenia abstrakcyjnego. Gra równych szans łączy się z oferowaniem uczniowi różnych motywacji do uczenia się, uwzględniających jego osobiste potrzeby (dla jednych będą to nagrody materialne, dla innych akcep-

² M.V. Covington, K.M. Teel, *Motywacja do nauki*, Gdańsk 2004, s. 27.

tacja społeczna lub określone przywileje), oraz z proponowaniem zadań angażujących wszystkich uczestników. Powinny to być zadania spełniające określone kryteria: ważne, aby zawierały element niespodzianki, by były czymś nowym dla uczniów i odwoływały się do zainteresowań każdego dziecka³.

Nakreślone powyżej aspekty negatywnej i pozytywnej motywacji do uczenia się skłaniają do refleksji nad jej różnorodnymi modelami oraz sposobami definiowania, określeniem jej charakterystycznych właściwości i możliwościami rozwijania tej motywacji u uczniów przez nauczyciela. Refleksja ta stanie się przedmiotem niniejszych rozważań.

Różnorodne modele motywacji

Motywacja to konstrukt teoretyczny, którym tłumaczy się wystąpienie określonego zachowania, jego ukierunkowanie i trwanie⁴. W odniesieniu do nauki szkolnej dotyczy ona subiektywnych doznań ucznia, jego chęci angażowania się w lekcje i czynności uczenia się.

W literaturze przedmiotu znajdujemy różne podejścia do problemu powstawania i konstruowania motywacji. Behawioryści przyjmują na przykład, iż wzmocnienia pozytywne, nazywane nagrodami (uznanie społeczne, awans, miłość partnera, pochwała nauczyciela i jego wysoka ocena, sukces w rywalizacji), lub wzmocnienia negatywne, rozumiane jako kary (dezaprobata grupy, degradacja zawodowa, krytyka nauczyciela i wiążąca się z tym niska ocena, porażka w rywalizacji), stanowią główny mechanizm wywołujący dane zachowanie. Ich zdaniem, zachowanie ma charakter instrumentalny, a kary i nagrody stanowią główne narzędzie zmiany zachowania⁵. Wydaje się, iż we współczesnej kulturze szkolnej dominują behawioralne aspekty motywacyjne. W pracy z uczniami stosuje się je w celu wywołania i utrzymania pożądanych wzorców zachowań, dzięki pozytywnym wzmocnieniom, a zachowania niezgodne z pożądanym wzorcem tłumić poprzez brak nagród lub odwoływanie się do bodźców awersyjnych.

W poznawczych ujęciach motywacji większą wagę przywiązuje się natomiast do subiektywnych cech ucznia: potrzeb, celów i powiązanego z nią myślenia. Jedną z tego rodzaju teorii motywacji stanowi teoria hierarchii potrzeb Abrahama Maslowa, według której zachowanie jest odpowiedzią na odczuwane potrzeby⁶. Zaspokojenie potrzeb niższych i po-

³ Tamże, s. 44-47.

⁴ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002, s. 17.

⁵ J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1996, s. 21-97.

⁶ K.B. Madsen, *Współczesne teorie motywacji*, Warszawa 1980.

jawienie się w związku z tym potrzeb wyższego rzędu stanowi główny mechanizm zmian w zachowaniu jednostki. Abraham Maslow wskazał na pewną hierarchię ważności potrzeb. Twierdzi, że potrzeby muszą być zaspokajane w określonym porządku. Najniżej w hierarchii znajdują się potrzeby fizjologiczne (np. snu, pokarmu), po nich występują potrzeby bezpieczeństwa (np. braku zagrożenia lękiem), następnie potrzeby afiliacyjne (miłości, czułości, przynależności), dalej potrzeby szacunku (osiągnięć, wiary we własne zdolności, prestiżu), a najwyżej sytuują się potrzeby samorealizacji, urzeczywistniania siebie (twórczej ekspresji, zaspokojenia ciekawości). Przełożenie tej hierarchii potrzeb na sytuacje szkolne pokazuje, iż np. dziecku głodnemu trudno będzie skupić się na nauce, przyswajaniu materiału. Podobnie dziecko odczuwające brak bezpieczeństwa, załęcznione, pozbawione akceptacji rówieśników, nauczycieli może nie wykazywać gotowości do podejmowania przypisanych mu zadań intelektualnych i pokonywania trudności z nimi związanych. Hierarchia potrzeb Abrahama Maslowa, jako teoria motywacji, uświadamia, że aby skutecznie motywować uczniów, należy zaspokajać nie tylko ich potrzeby wyższego rzędu, a więc ściśle związane z nauką szkolną, ale też znajdujące się niżej w hierarchii, ponieważ warunkuje to wystąpienie potrzeby wiedzy i zmagania się w sposób twórczy z intelektualnymi trudnościami.

Wśród poznawczych modeli motywacji warta zasygnalizowania wydaje się także koncepcja motywacji Josepha Nuttina, w której autor przedstawia relacyjną definicję potrzeb. Według niego „potrzeba jest tą relacją, która jest wymagana dla optymalnego funkcjonowania indywiduum”⁷. Tak rozumiana wynika z immanentnych właściwości natury ludzkiej oraz specyfiki relacji między człowiekiem a światem – relacji „ja – świat”. Joseph Nuttin wyróżnia dwa zasadnicze dynamizmy aktywności człowieka. Jeden, ukierunkowany „ku podmiotowi”, skoncentrowany jest na aktywności dotyczącej własnego rozwoju, drugi, skierowany „ku obiektom”, odzwierciedla koncentrowanie się jednostki na kontaktach z obiektami społecznymi, poznawczymi i rzeczami⁸. Zdaniem Josepha Nuttina, motywacja wynika z indywidualnego konstruowania świata, w którym istotną rolę odgrywają potrzeby poznawcze, a wśród nich dążenie do wzrostu i rozwoju, przekraczania już osiągniętego poziomu rozwoju.

W innych teoriach motywacji siłę napędową nadającą kierunek aktywności jednostki stanowią nie potrzeby, a określone cele, do realizacji których zmierza człowiek. Na przykład, Martin Ford (1992) opracował

⁷ A. Tokarz, *Od potrzeb do projektu działania – koncepcja motywacji Josepha Nuttina*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, cz. II, red. A. Galdowa, Kraków 1995, s. 95.

⁸ Tamże, s. 97.

teorię motywacji składającą się z 24 celów, które zostały podzielone na 6 kategorii. Są nimi cele: emocjonalne (np. spokój, zadowolenie, rozrywka), poznawcze (np. zaspokajanie ciekawości, dochodzenie do wiedzy o czymś), subiektywnej harmonii (np. doświadczanie uczucia harmonii, doznawanie uczucia doskonałego funkcjonowania), podporządkowania stosunków społecznych własnym interesom (np. doświadczanie własnej indywidualności, samostanowienie), integracji poprzez stosunki społeczne (np. wypełnianie społecznych zobowiązań, działanie na rzecz uczciwości, udzielanie poparcia społecznego), zadaniowe (np. sprawna i skuteczna realizacja codziennych zadań). Tego rodzaju teorie motywacji ukazują niejednokrotnie konieczność integrowania wielu celów, harmonizowania ich w taki sposób, aby zrealizować większość z nich⁹.

W analizie różnych modeli motywacji należy wskazać również na teorię motywacji wewnętrznej, a wśród nich na teorię autodeterminacji Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana¹⁰ oraz przeżywania skondensowanej motywacji wewnętrznej Mihaly`ego Csikszentmihalyi (1993), w której podstawę stanowi, wprowadzone przez autora, pojęcie uniesienia¹¹.

W wypadku pierwszej wymienionej teorii zachowaniem autodeterminowanym jest działanie wewnętrznie motywowane, powodowane ciekawością, spontanicznością, zainteresowaniem otoczeniem czy postawą badawczą. Określone działania podejmowane są przez jednostkę z własnej woli, dla własnej przyjemności, satysfakcji. Motywacja wewnętrzna może sprzyjać zaspokajaniu potrzeby kompetencji dzieci (rozwijaniu określonych umiejętności), ich autonomii (samodecydowaniu – co, kiedy, jak robić) i utrzymywaniu kontaktów z innymi ludźmi dzięki związkom prospołecznym.

Natomiast, uczucie uniesienia dotyczące drugiej wymienionej teorii pojawia się zazwyczaj wtedy, zdaniem Mihaly`a Csikszentmihalyi, gdy jesteśmy pochłonięci trudnym, ambitnym zadaniem, wymagającym ogromnego wysiłku intelektualnego czy fizycznego, w dziedzinie, w której czujemy się kompetentni. Podczas przeżywania uniesienia wyłączamy się całkowicie z bieżących, codziennych spraw, a koncentrujemy na sprostaniu wymaganiom tegoż zadania. Nie myślimy wówczas o sukcesie czy porażce lub obowiązkach wobec innych. Uniesienie dotyczy najczęściej czynności związanych z zajęciami rekreacyjnymi, choć niekiedy odnosi się także do pracy zawodowej, czy zajęć szkolnych. W sytuacji szkoły lęk dla uczucia uniesienia jest największym zagrożeniem.

⁹ J. Brophy, *Motywowanie uczniów*, s. 19-21.

¹⁰ A. Tokarz, *Motywacja samoistna i samoukierunkowanie – koncepcja Deciego i Ryana*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, s. 83-91.

¹¹ J. Brophy, *Motywowanie uczniów*, s. 22-24.

Charakterystyczne właściwości motywacji do uczenia się

Motywacja do uczenia się różni się od motywacji zewnętrznej, uruchamianej wzmocnieniami, oraz od motywacji wewnętrznej, uruchamianej doznaniem emocjonalnym i przyjemnością, jaką daje wykonanie czynności, choć w pewnym zakresie dotyczy jednej i drugiej. Motywacja do uczenia się stanowi reakcję poznawczą związaną z nadawaniem znaczeń wiadomościom, które uczeń zdobywa oraz wykorzystywaniem ich w aspekcie już posiadanej wiedzy. Omawiana motywacja skłania uczniów do posługiwania się strategiami przetwarzania informacji i nabywania umiejętności, zatem dotyczy jakości intelektualnego zaangażowania się uczniów w proces uczenia się, a nie intensywności wysiłku fizycznego czy ilości poświęconego czasu włożonego w wykonanie zadania¹².

W rzeczywistości szkolnej trudno, z wielu powodów, o uniesienie i motywację wewnętrzną, które są związane z autonomicznym stawianiem celów, odpowiadającym osobistym zainteresowaniom. Uczęszczanie do szkoły jest bowiem obowiązkowe, treści nauczania narzucone z zewnątrz, osiągnięcia oceniane, czemu niejednokrotnie towarzyszy strach, że nie osiągnie się sukcesu, a doświadczy publicznego wstydu, bo klasa szkolna to środowisko społeczne. Z wymienionych wyżej względów motywacja wewnętrzna i uniesienie stanowią nierealny model motywacji uczniów, a co najwyżej może on dotyczyć wyjątkowych, okazjonalnych sytuacji, ale nie codziennych zajęć w szkole. Toteż, bardziej realistycznym rozwiązaniem wydaje się dążenie do ukształtowania i utrzymania u uczniów motywacji do uczenia się jako środka, dzięki któremu osiąga się określone korzyści poznawcze.

Motywacja do uczenia się może być ogólną dyspozycją, jak i stanem powiązany z określoną sytuacją. Jako dyspozycja jest trwałą tendencją do uznawania uczenia się jako zajęcia bardzo wartościowego, do którego przystępuje się z zamiarem przyswojenia nowej wiedzy, traktując uczenie się jako coś naturalnego. Natomiast, odnosząc omawianą motywację do sytuacji, to podkreślamy wówczas celowe zaangażowanie się ucznia w czynności, wykazujemy jego starania, by opanować określone pojęcia i umiejętności¹³.

Uczniowie umotywowani do nauki mają gotowy schemat motywowanego uczenia się i mimo że materiał, który mają przyswoić, jak i sam proces nie wydaje im się interesujący, podejmują określoną aktywność w tym kierunku, gdyż uznają ją za sensowną, przynoszącą założone korzyści intelektualne.

¹² Tamże, s. 25-26.

¹³ Tamże, s. 26-27.

Nauczyciel w procesie rozwijania u dzieci motywacji do uczenia się

Motywacja do uczenia rozwija się stopniowo dzięki wpływom społecznym, socjalizacyjnym. W jej wzbudzaniu rola nauczyciela jest nie do przecenienia. Nauczyciel funkcjonujący jak kierownik-lider stwarza przychylny klimat dla jej kształtowania u uczniów. Jego wyrazem jest przekształcanie klasy w środowisko społeczne, czyli we wspólnotę dydaktyczną, w której dyskurs i dialog służą lepszemu opanowaniu i zrozumieniu materiału. Nauczyciel taki skłania do współpracy, a nie do rywalizacji, tworzy atmosferę pełną życzliwości i akceptacji, dającą poczucie bezpieczeństwa dziecku, motywuje poprzez zachęty, a nie kary, woli pokazywać niż mówić, dzieli się władzą, nie narzuca własnych reguł, zachęca uczniów, by sami przejęli odpowiedzialność za swoje postępowanie w szkole. Nauczyciel jako kierownik-lider zastanawia się, jak pomóc uczniom w przyswajaniu wiedzy, a nie jakie kary zastosować, gdy nie osiągną sukcesu, stara się przedstawiać materiał interesująco i jasno, prezentować zadania, które rozwijają u dzieci szczególnie myślenie krytyczne i twórcze, a nie tylko takie, w których istotą jest zapamiętywanie i reprodukcja wiedzy. Uzasadnia przy tym swoje wymagania i wykazuje, iż mają one na względzie dobro dziecka. Nauczyciel taki zna i lubi swoich uczniów, ma czas na indywidualną z nimi rozmowę, jest w stosunku do nich uprzejmy i życzliwy. Stwarza także każdemu dziecku możliwość odniesienia sukcesu poprzez stawianie nie tylko zespołowych celów uczenia się, ale także celów indywidualnych dostosowanych do jego możliwości, powodując w ten sposób, iż każdy uczeń w klasie czuje się potrzebny, bezpieczny, co rodzi przychylne nastawienie do szkoły i nauki¹⁴. Warto dodać, iż zapewnianie dzieciom sukcesu łączy się ze stawianiem im zadań znajdujących się w ich obszarze najbliższego rozwoju. Wprowadzone przez Lwa S. Wygotskiego pojęcie „strefa najbliższego rozwoju” oznacza różnicę między aktualnym poziomem rozwoju, określonym przez zdolność do samodzielnego rozwiązania danego problemu, a poziomem najbliższego rozwoju, określonym przez możliwość rozwiązania problemu pod kierunkiem dorosłego lub wspólnie z lepiej radzącym sobie rówieśnikiem¹⁵. Chodzi tutaj zatem o wykorzystywanie potencjału rozwojowego dziecka i koncentrowanie się na tych obszarach jego umiejętności, w których trwa proces przemian rozwojowych, wymagających w związku z tym szczególnego rodzaju stymulacji.

¹⁴ Tamże, s. 34-57.

¹⁵ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2002, s. 149.

Nauczyciel jako kierownik-lider jest osobą „zorientowaną na naukę”, prowadzącą lekcje ukierunkowane na to, czego uczniowie mają się nauczyć. To osoba sprawiająca, iż uczniowie postrzegają zadanie do wykonania jako wartościowe, potrafiąca przekonać uczniów, że poradzą sobie z nim, jeśli włożą w nie umiarkowanie duży wysiłek. Przy takim nastawieniu uczniowie odkrywają nowe znaczenia, gromadzą nowe spostrzeżenia, dochodzą do nowych interpretacji. Organizacja lekcji sprzyja pomaganiu sobie, traktowaniu błędów jako naturalnego składnika procesu uczenia się i realizacji celów dydaktycznych. W ich przypadku uczniowie skupiają się na przyswojeniu wiedzy i umiejętności, starają się zrekonstruować w umysłach wiedzę, przekładając ją na własne sformułowania i łączyć z uprzednią wiedzą, a w przypadku napotkanych trudności szukają pomocy bądź wytrwale poszukują rozwiązania zadania wierząc we własne kompetencje. Uczniowie kierujący się celami dydaktycznymi nastawieni są na nauczenie się czegoś nowego i doskonalenie umiejętności.

Przeciwieństwem nauczyciela kierownika-lidera jest nauczyciel funkcjonujący jako kierownik-szef, który „zorientowany na robotę”, nie eksponuje uczenia się, lecz koncentruje na wykonywaniu w określonym czasie zadań, prowokuje uczniów do rywalizacji. W efekcie tworzy atmosferę zagrażającą, w której dziecko niejednokrotnie samotnie, bez wsparcia nauczyciela i rówieśników, boryka się z zadaniem, często mało rozumianym, przy świadomości porażki, niskiej oceny, nieraz publicznie wyrażanej. Do wspomnianej organizacji lekcji często odnoszą się cele popisowe, odzwierciedlające traktowanie zadania jako sprawdzianu umiejętności jego wykonania, a nie okazji do nauczenia się czegoś. Uczniowie w ramach tego rodzaju celów koncentrują się na zachowaniu dobrego mniemania o sobie, jak i pozytywnego obrazu siebie w oczach innych: nauczyciela, rówieśników¹⁶.

Tworzenie wspólnoty dydaktycznej nieodzownej w przypadku motywowania uczniów do nauki wymaga, co podkreślano, środowiska życzliwego, opartego m.in. na wspólnotach osób uczących się, wspólnotach grup zróżnicowanych. Sprzyjają one nabywaniu szeregu kompetencji w ramach: tutoringu rówieśniczego, uczenia się poprzez współpracę i współpracy rówieśniczej. *Tutoring rówieśniczy* odzwierciedla relacje, w których jedno bardziej doświadczone dziecko pełni rolę nauczyciela, a drugie ucznia, czyli interakcja ta zachodzi wówczas, kiedy jedno pomaga drugiemu, udzielając wskazówek i rad. Różnica poziomu wiedzy między dziećmi jest wyznacznikiem tego rodzaju współpracy, przy czym korzyści odnosi nie tylko dziecko wymagające pomocy, ale także tej pomocy udzielające. *Uczenie się poprzez współpracę* ma natomiast miejsce wówczas, kiedy dzieci dzielą się między sobą zadaniami, których wykonanie

¹⁶ J. Brophy, *Motywowanie uczniów*, s. 34-57.

implikuje osiągnięcie wspólnego celu. Dzieci wzajemnie się wspierają, bowiem sukces zależy od wspólnego wysiłku – zgodnego, harmonijnego, umotywowanego na określony cel działania. *Współpraca rówieśnicza* dotyczy z kolei relacji symetrycznych, w których dzieci mają niewielką wiedzę na określony temat, a dochodzenie do rozwiązania problemu następuje w wyniku dyskusji, dzielenia się swoimi pomysłami, ideami. Temu typowi uczenia przypisuje się szczególne znaczenie. Wykazano, iż sprzyja ono niezwyklej akceleracji intelektualnej dzieci. Okazuje się bowiem, iż

niewiele wiedzące dzieci, zmagające się z jakimś problemem, w zespole szybciej dochodzą do rozwiązania, niż dzieci pracujące indywidualnie. Dotyczy to rozwoju umiejętności z tak rozmaitych dziedzin, jak matematyka, komponowanie muzyki, fizyka, rozważania moralne oraz zastosowanie komputerów (...). Uczenie się to zatem kwestia wspólnych odkryć¹⁷.

Wymienione typy uczenia się dzieci w grupie rówieśniczej niejednokrotnie wzajemnie się przenikają i współwystępują w różnych sytuacjach już w wieku przedszkolnym. Dziecko przestaje wówczas myśleć egocentrycznie, jako że przyczyniają się do rozwoju umiejętności brania pod uwagę różnych perspektyw, różnych punktów widzenia i krytycznego oceniania własnych idei. Według Jeana Piageta i Lawrence'a Kohlberga, stykanie się z wieloma perspektywami patrzenia na ten sam problem wyzwala konieczność integrowania różnych perspektyw (analizowania sytuacji pod względem emocji, intencji, motywów postępowania), co implikuje rozwój myślenia przyczynowo-skutkowego i umiejętności rozwiązywania problemu, a także myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego. Myślenie dywergencyjne oznacza takie intelektualne zdolności twórcze, które ujawniają się jako zdolności do znajdowania wielu różnych rozwiązań (płynność i giętkość), eksplorowania różnorodnych pomysłów.

Dzieci myślące dywergencyjnie (...) z zapałem wynajdują nowe zastosowania dla starej zabawki, narzędzia czy informacji (...), wykorzystują swe umiejętności wędkarskie, aby wydobyć klucz, który wpadł między dwie skrzynki, zbyt ciężkie, by je przesunąć¹⁸.

Natomiast, myślenie konwergencyjne oddaje klasę procesów o charakterze analitycznym, umożliwiających ocenę i krytyczne spojrzenie na wytworzone pomysły¹⁹.

¹⁷ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2008, s. 139.

¹⁸ G. Witkin, *Stres dziecięcy*, Poznań 2000, s. 52-53.

¹⁹ M. Groborz, S. Ślifierz-Wasilewska, *Dwa oblicza twórczego myślenia: generowanie idei i ich ocena*, [w:] *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – Problemy – Rozwiązania*, red. K.J. Szmidt, Kraków 2003, s. 217-221.

Dziecko myślące konwergencyjnie jest dobre w myśleniu syntetycznym, składaniu wielu odrębnych elementów w nową całość (...). Niczym detektyw lub uczony potrafi wysnuć teorię z mnóstwa oderwanych poszlak²⁰.

Warto podkreślić, iż rozwijaniu wspólnoty dydaktycznej i podnoszeniu atrakcyjności nauczania może sprzyjać np. technika prowokacji autorstwa Rogera von Oecha, nazywana „uderzeniem w tył głowy”, w ramach której podczas dyskusji nauczyciel kwestionuje wszelkie założenia (moralne, naukowe), prowokując uczniów do czynienia replik, rozwijając u nich sztukę argumentowania, a także ćwiczenia typu: „co się stanie, gdy...?”, czy techniki myślenia innowacyjnego – synektyki i metafory. W nauczaniu metaforycznym chodzi o „odrzuć utarte reguły i pozornie niepodważalnych prawd”²¹. W procedurze tej podstawą pracy z dziećmi jest tworzenie w działaniu grupowym, w którym m.in. chodzi o przekształcanie „niezwykłego” w „zwykłe” i odwrotnie. Praca w grupie daje możliwość zebrania na dany temat wiedzy wszystkich uczestników i uzyskania efektu (przy uwzględnieniu przeciętnie uzdolnionych jednostek), jakiego nie osiągnęłoby się w działaniu indywidualnym. Istotą synektyk jest natomiast poszukiwanie powiązań (analogii) między bardzo odległymi i niepasującymi do siebie elementami lub nieograniczone (bujne, wybujałe) fantazjowanie. Spojrzenie na wiele aspektów rzeczywistości w sposób nowy, zaskakujący pomaga analizować problem z różnych, nowych punktów widzenia, rozważać go pod wieloma kątami, co ułatwia przyjmowanie i rozumienie cudzej perspektywy. Wśród analogii możemy wyróżnić:

- analogie bezpośrednie – odzwierciedlające porównywanie przedmiotów należących do zupełnie innej klasy zjawisk;
- analogie personalne – polegające na wyobrażaniu sobie, że jest się określonym przedmiotem, zjawiskiem (wczuwanie się w porównywane obiekty);
- analogie symboliczne – dotyczące zestawienia wyrazów o przeciwnym znaczeniu (opisywanie obiektów w taki sposób, aby pozostawały w sprzeczności z drugim obiektem).

Wydaje się, iż w podnoszeniu atrakcyjności nauczania ważną rolę odgrywają także ćwiczenia polegające na wzbudzaniu dysonansu poznawczego, odzwierciedlającego niezgodność pomiędzy danymi poznawczymi, np. informacjami, opiniami. Ponieważ stan niezgodności poznawczej jest dla jednostki psychologicznie przykry, powodujący napięcie emocjonalne o ujemnym znaku, toteż powinno się podejmować działania, aby przywrócić pierwotny stan równowagi poznawczej, czyli konsonans.

²⁰ G. Witkin, *Stres dziecięcy*, s. 53.

²¹ B.D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 182.

Przykładem wzbudzania aktywności intelektualnej uczniów przez nauczyciela poprzez wskazany tu dysonans poznawczy może być podanie przez niego takiego rozwiązania problemu dywergencyjnego, które pozostawałoby w sprzeczności z wiedzą uczniów. Prowokowanie ich do analizy problemu i poszukania jego alternatywnych rozwiązań prowadzących do redukcji powstałego dysonansu ma na celu stymulowanie ich rozwoju poznawczego.

Atrakcyjność strategii nauczania sprzyja temu, aby dzieci chciały się uczyć i czyniły to z przyjemnością. Niezwykle istotne jest więc podnoszenie kompetencji nauczycieli w tym zakresie. Wiele propozycji tego rodzaju strategii prezentuje Mariola Jąder (2009) w pracy zatytułowanej *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, w której znajdujemy m.in. metody: projektów, *story-line*, gry edukacyjne, techniki przyspieszonego uczenia się (mapy pamięci, mentalne, myślowe), czy różne techniki dyskusyjne (metaplan, sześć kapeluszy).

Trzeba dodać, iż rozwijanie motywacji do uczenia się ściśle łączy się z indywidualizowaniem czynności i zadawanych prac, między innymi po to, by pomóc uczniom zmagającym się z nauką. Nauczyciel: kierownik-lider zadaje więc prace oparte na zainteresowaniach uczniów, ustala realistyczne cele, koncentruje się na mocnych stronach dzieci, zapewnia regularne osiągnięcie sukcesu, wykorzystuje różne formy pracy grupowej dla wzmocnienia pozytywnej samooceny, zachęca do poprawiania swoich wyników, ocenia nie za to, jak uczniowie wypadają w porównaniu z innymi dziećmi z klasy, ale za włożony wysiłek i zaangażowanie, buduje wiarę we własne możliwości.

Zakończenie

Z chwilą przekroczenia przez dziecko progu szkoły, przez wiele lat (a często i całe życie) będzie ono podejmować trud uczenia się, przyswajania nowych wiadomości, umiejętności. Rozwijanie więc u dzieci już od najwcześniejszego okresu życia motywacji do uczenia się jako dyspozycji, a także jako stanu wydaje się wartością nie do przecenienia. Należy uwzględnić przy tym, iż wzbudzanie motywacji do uczenia się wymaga m.in.:

- okazywania dziecku bezwarunkowej akceptacji jego osoby, przy warunkowej akceptacji jego zachowań (taka sytuacja daje dziecku niezbędne poczucie bezpieczeństwa, stabilności, polegania na innych, odwagę wchodzenia w nowe sytuacje, rzetelne informacje zwrotne o skutkach własnych działań umożliwiających wyciąganie wniosków z popełnionych błędów);

- rozwijania u dziecka poczucia kompetencji i skuteczności działania, odzwierciedlającego ocenę własnych możliwości w danej sytuacji wykonawczej. Wpływa ono na wybór zadania i na to, jak w nie się angażujemy. Dzieci wysoko oceniające swoją skuteczność, własne kompetencje skłonne są podchodzić do sytuacji wykonawczej z pewnością siebie, chętnie podejmują zadanie i wytrwale nad nim pracują. Natomiast te, które wątpią w swoje umiejętności unikają nowych, często stresujących zadań, a przy wystąpieniu jakichkolwiek trudności szybko rezygnują z ich wykonania. Zdaniem Erika Eriksona, u dzieci od szóstego do dwunastego roku życia kształtuje się omawiane poczucie kompetencji i skuteczności działania. Łączy się ono z nowymi, celowymi formami aktywności, jak: nauka szkolna, pomoc dorosłym, rozwijanie zainteresowań, czy ćwiczenie różnych sprawności w działaniach indywidualnych i grupowych. Jak powiada Maurice Debesse, uczeń w tym okresie bardzo pragnie sukcesu²², a gdy go nie osiąga, może wytworzyć się w nim poczucie mniejszej wartości, ważące na uaktywnianiu się jego możliwości rozwojowych²³;

- kształtowania u dziecka poczucia własnej wartości, opartego na jego wewnętrznych standardach oceny, realistycznej orientacji w otoczeniu, trafnym spostrzeganiu skutków własnych działań, uwzględnianiu opinii innych ludzi. Takie „wewnętrznie” ułożone poczucie własnej wartości jest bardziej stabilne, mniej zależne od stale zmieniającej się zewnętrznej sytuacji i rozbieżności opinii wygłaszanych o jednostce przez różne osoby. Aby jednak owo poczucie własnej wartości było „wewnętrzne” i oparte na realistycznej ocenie siebie, ważne dla jednostki osoby w jej otoczeniu powinny umieć okazać jej swoją wewnętrzną bezwarunkową akceptację jako osoby, a jednocześnie udzielać jasnych informacji zwrotnych o skutkach jej zachowań (warunkowa akceptacja zachowania i jego efektów);

- rozwijania poczucia kontroli. „Poczucie kontroli, zdaniem Juliana B. Rottera, jest indywidualną właściwością człowieka, którą można traktować jako wymiar osobowości dający się przedstawić na kontinuum od poczucia kontroli zewnętrznej do poczucia kontroli wewnętrznej”²⁴. Jednostka o poczuciu kontroli zewnętrznej uważa, że wynik (pozytywny, negatywny) sytuacji, w której się znalazła zależy od czynników losowych lub innych ludzi, natomiast osoba odznaczająca się poczuciem kontroli wewnętrznej ów wynik postrzega jako rezultat własnych działań. W badaniach nad rozwojem u dzieci poczucia kontroli zewnętrznej stwierdzono, że jego kształtowaniu sprzyja przede wszystkim brak akceptacji

²² M. Debesse, *Etapy wychowania*, Warszawa 1996, s. 70.

²³ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo*, s. 132-133.

²⁴ B. Szmigielska, *Społeczno-uczeniowa teoria osobowości Juliana B. Rottera*, [w:] *Współczesne koncepcje osobowości*, cz. III, red. A. Galdowa, Kraków 1995, s. 16.

dziecka ze strony rodziców, nauczycieli, przewaga w ich postępowaniu kar nad nagrodami, ograniczanie niezależności dziecka w działaniu, a także traumatyczne wydarzenia w jego życiu. Konsekwencją takich oddziaływań otoczenia bywa zrodzenie się u dziecka niskiej samooceny, lęklności, pasywności²⁵. Bardziej harmonijny rozwój może natomiast jednostka osiągnąć dzięki poczuciu kontroli wewnętrznej, rozwijającej się w atmosferze akceptacji, empatii i tolerancji okazywanej dziecku, w atmosferze zapewniającej mu zaspokojenie jego indywidualnych potrzeb. Udowodniono, że poczucie kontroli wewnętrznej pozytywnie koreluje z osiągnięciami szkolnymi, a także warunkuje lepszą adaptację dziecka do otaczającego świata. Dzieci takie odznaczają się bowiem wyższą samooceną, wytrwałością w dążeniu do celu, gotowością do współpracy²⁶. Dlatego tak ważne dla rozwoju społecznego dziecka, jego przyszłych relacji z innymi ludźmi jest ukształtowanie się u niego zgeneralizowanego poczucia kontroli – z przewagą poczucia kontroli wewnętrznej, a nie zewnętrznej.

BIBLIOGRAFIA

- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Covington M.V., Teel K.M., *Motywacja do nauki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Csikszentmihalyi M., *The evolving self: A psychology for the third millennium*, Harper Collins, New York 1993.
- Debesse M., *Etapy wychowania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- Dewey J., *Experience and education*, Collier Books, New York 1938/1963.
- Ford M., *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*, Sage, Newbury Park 1992.
- Gołębiak B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Groborz M., Ślifierz-Wasilewska S., *Dwa oblicza twórczego myślenia: generowanie idei i ich ocena*, [w:] *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – Problemy – Rozwiązania*, red. K.J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Jąder M., *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- Madsen K.B., *Współczesne teorie motywacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

²⁵ Tamże, s. 18-19.

²⁶ Tamże.

- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Szmigielska B., *Spoleczno-uczeniowa teoria osobowości Juliana B. Rottera*, [w:] *Współczesne koncepcje osobowości*, cz. III, red. A. Gałdowa, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1995.
- Tokarz A., *Od potrzeb do projektu działania – koncepcja motywacji Josepha Nuttina*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, cz. II, red. A. Gałdowa, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1995.
- Tokarz A., *Motywacja samoistna i samoukierunkowanie – koncepcja Deciego i Ryana*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, cz. II, red. A. Gałdowa, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1995.
- Witkin G., *Stres dziecięcy*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.