

Beata Dyrda

Motywowanie uczniów do nauki - zadanie współczesnego nauczyciela

Chowanna 1, 121-131

2006

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

| | | | | | |
|------------|--|---------------|-------------------|--------------|------------|
| „Chowanna” | Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego | Katowice 2006 | R. XLIX (LXII) | T. 1 (26) | s. 121–131 |
|------------|--|---------------|-------------------|--------------|------------|

Beata DYRDA

Motywowanie uczniów do nauki – zadanie współczesnego nauczyciela

Problemem nie jest brak motywacji; uczniowie są zmotywowani, ale nie jest to motywacja właściwa.

(Covington, Teel, 2004)

Wstęp

Jedną z ról, jakie we współczesnej szkole pełni nauczyciel, jest rola organizatora i kierownika procesu dydaktycznego. Rola ta zawiera dwie kategorie zachowań: z jednej strony obejmuje czynności nauczyciela, czyli nauczanie, z drugiej zaś dotyczy procesów zachodzących w uczeniu się uczniów. W dzisiejszej szkole, nieodzownie związanej z przemianami reformatorsko-społecznymi oraz zmianami naukowo-technicznymi, rola nauczyciela jako organizatora działalności dydaktycznej ulega pewnym przeobrażeniom. Rozwijająca się technologia informacyjna sprawia, że uczniowie uczą się często więcej poza szkołą (Krajewska, 1995). Motywowanie do nauki jest jednym z podstawowych czynników decydujących o efektach procesu uczenia się i nauczania. Staje się elementem nieodłącznie związanym z rolą nauczyciela jako organizatora i kierownika procesu dydaktycznego. „[...] Nauczyciel powinien nie tylko »przekazywać wiedzę«, ale co ważniejsze budzić w młodzieży zainteresowania, wyrabiać nastawienia (chęci), kształcić umiejętności i nawyki samodzielnego uczenia się, zdobywania wiedzy i doskonalenia własnej kultury intelektualnej” (Krajewska, 1995, s. 78). Motywacja ucznia do nauki jest

czynnikiem warunkującym jego sukcesy szkolne, pozwalającym uporać się z porażką, determinującym wykorzystywanie jego wewnętrznych możliwości czy wreszcie dostarczającym nauczycielowi wskazówek co do jakości i efektów kształcenia. We współczesnych rozważaniach pedeutologicznych dotyczących kompetencji nauczycielskich pojawia się zagadnienie motywacji do nauki jako „składnika” aktywnego uczestnictwa ucznia w procesie dydaktycznym (Ekiert-Oldroyd, red., 2003). Kompetencje motywacyjne nauczyciela obejmują szeroki zakres zadań w zakresie organizowania procesu dydaktycznego, warunków do nauki, środowiska wychowawczego szkoły, są nieodłącznym składnikiem jego warsztatu pedagogicznego. Poprzez realizowanie zadań związanych z motywacją do nauki nauczyciel wyraża swój stosunek do uczniów i zaangażowanie w pracę. Motywowanie informuje o poziomie kwalifikacji zawodowych nauczyciela, jego doświadczeniach, a także zdolnościach twórczych i predyspozycjach innowacyjnych. Jak skutecznie motywować uczniów do nauki? – to jedno z podstawowych pytań, jakie stawia sobie każdy nauczyciel.

Motywowanie i jego rola w procesie kształcenia

„Zadanie motywowania uczniów polega na wyszukaniu sposobów, którymi nauczyciel zdołałby zachęcić uczniów do zaakceptowania celów pracy w klasie i nauczenie się określonych tymi celami wiadomości i umiejętności niezależnie od tego, czy praca ta sprawi uczniom przyjemność i czy podjęliby ją, gdyby nie musieli” (Brophy, 2002, s. 14).

Niektórych uczniów cechuje naturalny, wewnętrzny entuzjazm do uczenia się, ale wielu z nich oczekuje inspiracji, wyzwania i stymulatorów. Efektywność procesu uczenia się uczniów zależy zaś od zdolności i kompetencji motywacyjnych nauczyciela (Gross-Davis, 1993). Według J. Popluczka (1989, s. 135) motywowanie jest niezbędnym elementem kształcenia, gdyż naturalne i samoistne motywy, którymi kierują się uczniowie, są często chwiejne i słabo ukształtowane. Uczniowska motywacja rozwija i utrwała się w toku wykonywania zadań szkolnych. Zadaniem nauczyciela jest kierowanie tym trudnym procesem. Skuteczne motywowanie uczniów nie jest łatwym zadaniem. Nauczyciele nie mogą bowiem ograniczać się do kilku metod, skutecznych dla wszystkich uczniów i w każdych warunkach. Aby „z sukcesem” motywować uczniów do nauki, należy szukać i znajdować odpowiedzi na pytania, które nauczyciel musi sobie stawiać za każdym razem, kiedy rozpoczyna pracę z nowym zespołem uczniów. Każdy nauczyciel wie, że motywacja odgrywa zasadniczą rolę w procesie uczenia się, toteż zależy mu, aby mieć umotywo-

nych uczniów. Zniechęceni czy negatywnie nastawieni do obowiązków szkolnych uczniowie sprawiają różne trudności, które w porę nierozpoznane i długo trwające bardzo trudno przezwyciężyć. Nauczyciel jest zobowiązany zapewnić każdemu uczniowi osiągnięcie założonych celów w granicach indywidualnych potencjałów i poziomu umysłowego ucznia. Właściwe motywowanie staje się więc koniecznością wobec każdego ucznia, niezależnie od jego aktualnych wyników w nauce (P o p l u c z, 1989). Wielu nauczycieli doświadcza frustracji, podejmując różne próby motywowania uczniów, ponieważ takie czynniki, jak: presja czasu, przeładowane klasy szkolne, coraz to nowe problemy wychowawcze, wynikające z kłopotów emocjonalnych uczniów, i liczne sytuacje stresowe, sprawiają, że motywacja do nauki staje się problemem nawet w przypadku uczniów zdolnych. Motywowanie jako czynnik decydujący o powodzeniu uczniów w nauce, o zdrowiu i równowadze psychicznej, poziomie rozwoju intelektualnego oraz zadowoleniu z pracy szkolnej staje się integralnym składnikiem funkcji nauczyciela (P o p l u c z, 1989, s. 135).

Badania psychologiczne pokazują, iż uczniowie prezentują trzy różne podejść do uczenia się (M a r t o n, S ä l j ö, 1976, za: T u o h y, 2002, s. 147), które silnie wiążą się z rodzajem i siłą motywacji do nauki oraz strategiami, jakimi posługują się uczniowie w procesie uczenia się. Podejście pierwsze – powierzchowne – charakteryzuje się pobieżnym, płytkim i zatimizowanym przetwarzaniem informacji. Uczniowie przyjmują materiał nauczania w sposób literalny i reprodukują go odtwórczo. Motywacja towarzysząca temu podejściu ma charakter zewnętrzny – uczeń chce osiągać sukcesy lub unikać porażek przy minimalnym zaangażowaniu i wysiłku. Słabą stroną tego podejścia jest krótkowzroczność i doraźność postrzegania celów kształcenia – uczniowie nie potrafią objąć całości materiału, skupiając się jedynie na reprodukowaniu poszczególnych jego elementów. Efektem tego podejścia jest wiedza faktograficzna. Drugie podejście – głębokie – charakteryzuje się całościowym i pogłębionym przetwarzaniem informacji. Uczniowie koncentrują swoją uwagę na treściach znaczących, na intencjach, tematyce i wyszukiwaniu związków. Motywacja ma typowo wewnętrzny charakter, dotyczy potrzeby rozwijania własnych zdolności, zainteresowań i możliwości. Uczniowie stosują strategie odwołujące się do wiązania wiedzy nowej z wcześniejszą, zadawania wnikliwych pytań, przejawiania inicjatywy wychodzenia poza wymagania programowe. Dzięki temu odczuwają wewnętrzną, emocjonalną satysfakcję z uczenia się oraz opanowują złożone struktury wiedzy. Podstawą trzeciego podejścia – wyczynowego – jest kontekst społeczny procesu uczenia się, wynikający z potrzeby rywalizacji, współzawodnictwa z rówieśnikami. Istota motywacji wynika w tym przypadku z potrzeby popisywania się własną doskonałością, z chęci osiągnięcia sukcesów w aspekcie społecznym. Motywacja ta ma więc charakter zewnętrzny. Polega na umacnianiu własnej reputacji, popularności, osiągnięciu wysokich wyników nawet wtedy, kiedy materiał

nie jest dla ucznia interesujący. Stosowane w tym podejściu przez ucznia strategie uczenia się dotyczą organizacji czasu, miejsca i przestrzeni dla nauki oraz samego materiału. Treści nieprzewidziane jakimiś formami kontroli przez nauczyciela (np. sprawdzianem) są przez ucznia eliminowane, a skupia się on na podstawowych zagadnieniach (M a r t o n, S ä l j ö, 1976, za: T u o h y, 2002, s. 147–151). Uczniowie, choć prezentują względnie trwałe podejścia do uczenia się, są otwarci na sygnały i sugestie płynące z otoczenia oraz na to, czego oczekują od nich nauczyciele. Nauczyciele powinni więc zastanowić się nad potencjalnymi skutkami, jakie niosą – dla motywacji do nauki uczniów – stosowane przez nich sposoby nauczania.

Przegląd badań nad najnowszymi teoriami motywacji do nauki

Z terminem „motywacja” ściśle wiąże się termin „motyw”, oznaczający pobudkę do działania, stan wewnętrzny napięcia nadający kierunek aktywności człowieka. Motywy to inaczej chęci, wola działania, potrzeby, pragnienia, zamiary, życzenie, popędy (P o p l u c z, 1989). Efekty pracy w nauce szkolnej są funkcją wielu czynników, na które składają się różnorodne sytuacje środowiskowe (rodzinne, szkolne) oraz osobowościowe ucznia. Motywy uczenia się odgrywają istotną rolę w procesie uczenia się. Warunkują sposób i rodzaj zaangażowania. Stanowią siłę inspirującą do nauki, do zdobywania wiedzy i jej opanowania. Motywy uczenia się nie występują w izolacji od innych czynników warunkujących proces uczenia się, są jednak bezpośrednim bodźcem do nauki. Na motywy uczenia się składają się układy podniet, działające jako siła dynamiczna, zachęcająca jednostkę do nauki i ukierunkowująca jej działalność na osiągnięcie zamierzonego celu (P u t k i e w i c z, 1971). Podniety te mogą mieć różne źródła – zarówno o podłożu zewnętrznym (heteronomiczne), jak i wewnętrznym (autonomiczne). Motywacja do nauki, czyli wszystkie działające w przypadku danej jednostki motywy uczenia się, może mieć zatem źródła zewnętrzne, na które będą się składały: nagrody, kary, oceny, wpływ osób i rzeczy, lub wewnętrzne, do których zaliczymy: zainteresowania, potrzeby, takie jak m.in. bezinteresowna potrzeba zdobywania i rozumienia wiedzy, ambicje, plany, dążenia, cele i ideały jednostki, a także jej przekonania, np. przekonanie uczniów o praktycznej przydatności zdobywanej wiedzy (P u t k i e w i c z, 1971; N i e b r z y d o w s k i, 1972). Wśród motywów szkolnego uczenia się uczniów wymienia się: motywy lękowe (związane ze strachem i chęcią uniknięcia nieprzyjemnych sytuacji), naśladownictwo, motywy poznawcze i zainteresowania (uczniowie pragną poznać dobrze wiadomości

szkolne, łatwiej pokonują trudności i szybciej wykonują zadania); motyw społeczno-ideowe (wynikające z przekonania o społecznym użytku zdobytych wiadomości i umiejętności); motyw ambicyjne; praktyczne zawodowe (związane z wyborem przyszłego zawodu); praktyczne szkolne (odnoszące się do celów doraźnych, osiąganym przez uczniów w czasie nauki w szkole), inne motyw (np. wymagania rodziców, poczucie obowiązku).

W ostatnich latach na polskim rynku księgarskim pojawiły się dwie ważne pozycje podejmujące zagadnienie współczesnych teorii motywowania uczniów do nauki: Jere'ego Brophy'ego: *Motywowanie do nauki* oraz Martina V. Covingtona i Karen Mannheim Tell: *Motywacja do nauki*. Spośród przedstawionych w nich teorii motywacji warto krótko scharakteryzować perspektywę poznawczą, społeczno-poznawczą i społeczno-behawiorystyczną. Pierwsza z nich – poznawcza – koncentruje się na procesach zachodzących w umyśle i wskazuje na znaczenie pamięci oraz percepcji w uczeniu się. Ważna jest tu aktywna rola ucznia, gdyż każda wiedza jest wiedzą osobistą, opartą na własnych systemach pojęć i wartości. Według tej teorii motywacja opiera się na indywidualnych i wyuczonych przekonaniach jednostki co do jej zdolności, kompetencji i wartości, na przyjętych celach i oczekiwaniach sukcesów czy porażek, na pozytywnych i negatywnych uczuciach i emocjach (M c C o m b s, P o p e, 1997, s. 14–15). Ważne są zatem zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne czynniki motywacji. Teorie społeczno-poznawcza i społeczno-behawiorystyczna motywacji podkreślają rolę czynników zewnętrznych, takich jak: społeczne i emocjonalne wsparcie ze strony osób znaczących dla ucznia, system zewnętrznych nagród i uznania za osiągnięcia.

Z badań A t k i n s o n a (1964, za: B r o p h y, 2002) wynika, że w sytuacjach zadaniowo-wykonawczych można wyróżnić dwa kluczowe składniki motywacji: motywację osiągnięć i motywację porażki. To, jak uczeń zachowa się w sytuacji zadaniowo-wykonawczej, zależy od siły jego motywacji sukcesu i porażki. Uczeń tym chętniej podejmuje zadania, im silniejsza jest jego motywacja sukcesu. W przeciwnym razie, jeżeli jego zachowanie zdominowane jest przez dążenie do unikania niepowodzeń, będzie się on starał unikać zadania lub zabierze się do niego w taki sposób, aby zminimalizować wszelkie ryzyko porażki.

W swoich badaniach C o o p e r (1979, za: B r o p h y, 2002, s. 61) dowodzi, iż wysiłki wkładane w naukę i wytrwałość są większe, jeżeli uczniowie dostrzegają stałą zależność pomiędzy nakładem pracy w wykonanie zadania a rezultatem, jaki osiągają w postaci poziomu kompetencji – jest to tzw. zasada współzależności nakładu pracy i rezultatu.

S t i p e k i W e i s z (1981, za: B r o p h y, 2002, s. 61) oraz T h o m a s (1980, za: B r o p h y, 2002, s. 61) podkreślają znaczenie wewnętrznego umiejscowienia kontroli w motywacji do nauki. Uczniowie wkładają większy wysiłek i są bardziej wytrwali w realizacji zadań, jeżeli wierzą, że mają możliwość kontrolowania wyników.

Badania wykazały także (Brophy, 2002, s. 65), iż uczniowie, którzy wierzą, że mają odpowiednie zdolności, aby pomyślnie wykonać zadanie, są w stanie pracować więcej i skuteczniej. Natomiast z badań Dweck (1991; za: Brophy, 2002, s. 61–62) wynika, iż w coraz trudniejszych sytuacjach wykonawczych dzieci, bezradnie uznając poniesioną porażkę i tłumacząc ją ograniczonymi zdolnościami, przejawiają negatywne emocje w postaci pesymistycznych przewidywań dalszych osiągnięć. Uczniowie nastawieni na wysokie osiągnięcia wykonują zadania skuteczniej. Gdy zaś napotykają na trudniejsze problemy, są bardziej optymistyczni, nie denerwują się, potrafią zapomnieć o niepowodzeniach i są gotowi do dużego wysiłku, generują nowe pomysły, celem przezwyciężenia owych trudności. Próbując wyjaśnić tę sytuację, badacze przyjęli tezę dotyczącą ukrytych teorii zdolności. Uczniowie, którzy w sytuacjach trudnych nastawieni są na osiągnięcia i doskonalenie swoich zdolności, kierują się celami dydaktycznymi, a ich ukryta teoria zdolności (teoria przyrostu) zakłada, że można rozwijać zdolności, pracując nad nimi. Inaczej jest w przypadku uczniów bezradnych, którzy w sytuacjach trudnych kierują się celami popisowymi; chcąc zaprezentować swoje zdolności, w sytuacji problemowej łatwo zniechęcają się i tracą zapał. Ich ukryta teoria zdolności to teoria skamieliny – traktują swoje zdolności jako coś zastygłego na zawsze, na co nie ma się żadnego wpływu.

Weiner (1992, za: Brophy, 2002, s. 63–64) przeprowadził interesujące badania dotyczące wpływu teorii atrybucji przyczynowej na wykonanie zadania. Wykazały one, że najlepsze wzorce motywacyjne, dotyczące wpływu atrybucji na wykonanie zadania, wiążą się z przypisaniem sukcesu dwóm czynnikom – wystarczający poziom zdolności, odpowiedni wkład pracy. Te wewnętrzne i podlegające kontroli czynniki sukcesu pozwalają zachować optymizm i wierzyć, że w przyszłości w podobnych sytuacjach również odniesiemy sukces.

Najnowsze teorie motywacji kładą nacisk na rolę motywacji wewnętrznej w procesie uczenia się. Uczniowie uruchamiają wewnętrzną motywację, kiedy koncentrują swoją uwagę i zainteresowanie na celach nauki dla nich ważnych, gdy nie muszą bać się niepowodzenia, gdy przejawiają prawdziwe zainteresowanie przedmiotem i jest on dla nich znaczący, gdy mogą liczyć na wsparcie ze strony nauczyciela. Uczniowie są lepiej umotywowani, gdy nauczyciel stwarza im okazje do autonomii i samodzielności oraz daje możliwość podejmowania decyzji i sprawowania pewnego nadzoru nad procesem uczenia się (McCombs, Pope, 1997, s. 15).

Wyniki badań własnych

Nauczyciel, którego celem jest kształtowanie pożądaných motywów uczenia się uczniów, winien czynić to świadomie i na podstawie najnowszej wiedzy z tego zakresu. Celem przeprowadzonych badań było poznanie strategii motywacyjnych stosowanych przez nauczycieli. W badaniach uczestniczyło 117 nauczycieli szkół podstawowych w województwie śląskim. Zastosowano metodę testu niedokończonych zdań, w której zadanie badanych polegało na dokończeniu zdania: „Moich uczniów najczęściej motywuję do nauki poprzez: ...”. Ilościowo-jakościowa analiza wyników badań pozwoliła na uporządkowanie zebranych wypowiedzi i rangowe ich zestawienie według częstotliwości pojawiania się poszczególnych kategorii. Wyodrębniono 10 kategorii, w których mieściły się wskazania składające się na stosowane przez nauczycieli strategie motywowania uczniów do nauki.

Tabela 1

Rangowe zestawienie kategorii dotyczących motywowania do nauki

| Ranga | Kategoria | Liczba wskazań |
|-------|--|----------------|
| 1. | Stosowany system ocen | 83 |
| 2. | Nagroda słowna i rzeczowa: pochwała, wyróżnienie, książka | 55 |
| 3. | Kara słowna, zakazy, nagana, upomnienie, ostrzeżenie, groźba | 41 |
| 4. | Dodatkowy system ocen: punkty, znaczki, plusy, minusy | 38 |
| 5. | Systematyczna kontrola i sprawdzanie postępów, odpytywanie, kartkówki, sprawdziany | 36 |
| 6. | Stosowanie ciekawych oraz aktywizujących metod i form pracy, pomocy dydaktycznych | 26 |
| 7. | Wycieczka, wyjście do kina, muzeum, teatru, organizacja dyskoteki | 16 |
| 8. | Wprowadzenie elementów rywalizacji, konkursy, porównanie z innymi | 13 |
| 9. | Powierzenie odpowiedzialnej funkcji, zadań do wykonania | 9 |
| 10. | Przyjazna atmosfera na lekcji i dobry kontakt nauczyciela z uczniami | 8 |

Źródło: Badania własne.

Otrzymane dane wskazują, że wśród strategii stosowanych przez nauczycieli w celu motywowania uczniów do nauki dominują sposoby związane z nagradzaniem czy karaniem, a wśród nich najważniejsze miejsce zajmuje ocena szkolna (70,94% wskazań). Badani nauczyciele rzadziej dostrzegają wartości i stymulującą rolę motywacyjną w różnego rodzaju nagrodach i wyróżnieniach niezwiązanych bezpośrednio z stosowanym systemem ocen (47% wskazań).

Zdaniem 35,04% badanych podstawowym sposobem motywowania uczniów do nauki są różnego rodzaju formy karania, a 30,77% nauczycieli jako jeden ze sposobów motywowania uczniów do nauki wymienia systematyczną kontrolę stosowaną na lekcjach w formie odpytywania, kartkówek i sprawdzianów. Badani nauczyciele rzadziej wśród sposobów motywowania wymieniają wykorzystywanie ciekawych i urozmaiconych metod pracy oraz stosowanie środków dydaktycznych – odpowiedzi tego rodzaju dotyczą 22,22% badanych. Jedynie 6,8% nauczycieli uważa, że pozytywne i przyjazne relacje interpersonalne nauczyciela z uczniami mogą korzystnie wpływać na motywację do nauki.

Nauczyciele – jak wynika z przeprowadzonych badań – preferują tradycyjne strategie motywowania, oparte na kontroli i ocenie, które w świetle najnowszych badań nad motywacją do nauki negatywnie wpływają na wewnętrzną motywację uczniów. Typowa kontrola i system oceniania w postaci stopni szkolnych szkodzą motywacji uczniów i ich strategiom uczenia się, ponieważ działają jako zewnętrzna presja, zmuszają do nauki i w ten sposób niszczą wewnętrzną motywację uczniów (B r o p h y, 2002, s. 76).

Rola nauczyciela w motywowaniu uczniów do nauki

Jedna z koncepcji (T u o h y, 2002, s. 154–155) dotyczących rozwoju zawodowego nauczyciela opiera się na zadaniach, jakie realizowane są w planowaniu poszczególnych sfer składających się na ten rozwój. Sfera ekstrapersonalna (zewnątrzosobowa) dotyczy jakości nauczania i obejmuje merytoryczny oraz metodyczny aspekt nauczania. Zadania wynikające ze sfery interpersonalnej (międzyosobowej) odnoszą się do stosunków z uczniami, kompetencji interpersonalnych obejmujących umiejętności komunikowania się, motywowania i oceniania. Sfera intrapersonalna (wewnątrzosobowa) dotyczy nauczycielskiego odczucia misji i satysfakcji z wykonywanego zawodu. Zagadnienie właściwego i skutecznego motywowania uczniów do nauki staje się jednym z ważniejszych zadań warunkujących zawodowy rozwój nauczyciela.

Wielu uczniów cechuje wewnętrzny entuzjazm do nauki, inni zaś wymagają indywidualnego zainteresowania, zachęty i stymulacji. Nie istnieje jedna, magiczna formuła motywująca uczniów. Wśród czynników oddziałujących na motywację do nauki badacze (m.in. G r o s s - D a v i s, 1993; S a s s, 1989) wymieniają: zainteresowanie przedmiotem i percepcje jego przydatności w praktyce, dążenie do osiągnięć, wiarę w swoje możliwości, samoocenę, cierpliwość i wytrwałość.

Motywowanie powinno być rozpatrywane zawsze w odniesieniu do sytuacji, kiedy uczniowie pracują, uczą się, wykonują różnorodne zadania, ponieważ tylko wówczas jest ono naturalne i nauczyciel może mieć wgląd w stan, rodzaj motywacji szkolnej uczniów, może na nią wpływać oraz właściwie ją kształtować (P o p l u c z, 1989).

Nauczyciele muszą być świadomi różnic w motywacji uczniów, które wynikają ze stosowanych stylów nauczania. Ci, którzy wykorzystują metody pracy nastawione na powierzchowne „przerobienie materiału”, mogą zachęcać do nauki uczniów prezentujących powierzchowne podejście, ale jednocześnie będą zniechęcać uczniów charakteryzujących się wnikliwym i głębokim stylem pracy. Natomiast nauczyciele odwołujący się do wewnętrznej motywacji, samodzielności i inicjatywy uczniów preferujących głębokie podejście mogą pogłębić niepowodzenia w nauce uczniów zmagających się z trudnościami w opanowaniu materiału (M a r t o n, S ä l j ö, 1976, za: T u o h y, 2002, s. 149).

Z przedstawionych teorii motywacji i wyników badań wynika kilka zasad (M c C o m b s, P o p e, 1997, s. 27). Uczniowie są bardziej zmotywowani do nauki wtedy, kiedy osobiście i aktywnie mogą zaangażować się w naukę oraz podejmować decyzje zgodnie ze swoimi możliwościami i z wymogami zadania. Motywacja uczniów jest większa, jeżeli postrzegają oni zadania jako związane z osobistymi celami, potrzebami i zainteresowaniami, a także jako możliwe do wykonania. Naturalna uczniowska motywacja do nauki może rozwijać się w atmosferze bezpieczeństwa, zaufania, gdy uczniowie doznają wsparcia ze strony dorosłych, które jest dostosowane do ich indywidualnych potrzeb i możliwości, gdy uczniowie mają szansę na podejmowanie ryzyka bez strachu i lęku przed niepowodzeniem.

Właściwie zmotywowani do nauki uczniowie są zachęceni przez nauczyciela do wspólnego podejmowania decyzji, angażowani w określanie celów dydaktycznych, reguł i sposobów postępowania. Powstaje wówczas poczucie wzajemnej odpowiedzialności i wspólnoty. Nauczyciel może motywować uczniów do nauki poprzez poprawę samooceny skuteczności uczniów, zwiększenie ich wysiłku i wytrwałości w pracy nad danym zadaniem. Zadania te uda się zrealizować, jeżeli nauczyciel potrafi zachęcić uczniów do formułowania celów trudnych, ale osiągalnych. Powinien systematycznie dostarczać swoim uczniom pozytywnych informacji zwrotnych, które mogą wspierać samoocenę i ich wiarę w swoje możliwości. Informacja zwrotna przybiera formę tzw. konstruktywnej krytyki, która pomoże uczniom w osiągnięciu końcowego celu, a także pozwoli im zrozumieć, że swoje zdolności mogą oni rozwijać tylko wówczas, gdy podejmują wyzwania i nie żałują wysiłków, w przeciwnym bowiem razie sami skazują się na niepowodzenia. Nauczyciel może zmienić swoje oczekiwania w zakresie spełniania wymagań szkolnych, najlepiej dokonując zmiany okoliczności, w których poświęca dziecku uwagę. Wówczas

skutecznie będzie motywował swoich uczniów, koncentrując się na ich wysiłku, cierpliwości, pracy oraz na pozytywnych jej rezultatach. Wskazane są zatem częste słowa zachęty ze strony nauczyciela na temat możliwości ucznia oraz pozytywne uwagi dotyczące osiągnięć i sukcesów dziecka. Ważna strategia motywowania uczniów do nauki polega na dostarczeniu im odpowiednich przykładów dobrej organizacji pracy i czasu przez ich rówieśników czy dorosłych, na zachęcaniu do dzielenia się swoimi doświadczeniami. Nie należy stwarzać presji czasu, chyba że czas ten ma istotne znaczenie w przypadku danej umiejętności. Nauczyciel, któremu zależy na zmotywowaniu do nauki uczniach, stwarza takie sytuacje dydaktyczne, w których uczniowie ci stają się aktywnymi uczestnikami procesu nauczania, uczą się poprzez: działanie, pytanie, planowanie, poszukiwanie, rozwiązywanie problemów i twórcze eksperymentowanie. Istotną rolę odgrywa także właściwa komunikacja interpersonalna pomiędzy uczniami a ich nauczycielem. Dobrze jest unikać przesłań i komunikatów, które wzmacniają siłę i władzę nauczyciela. Komunikaty typu: „wymagam...”, „musicie...”, „powinniście...” należy zastąpić komunikatami: „myślę, że możecie...”, „ciekawi mnie wasze zdanie...”, „spróbujcie to zrobić...” etc. (Gross-Davis, 1993). Z pewnością istotnym i często decydującym czynnikiem motywacji uczniów jest zaangażowanie, swoisty entuzjazm i zapał do pracy ujawniane przez nauczyciela. Znużony i apatyczny nauczyciel na pewno będzie miał przed sobą zniechęconych i pozbawionych motywacji uczniów.

Motywowania należy do jednych z ważniejszych zadań, jakie realizuje nauczyciel. Poprzez adekwatne motywowanie nauczyciel aktywizuje uczniów w korzystnym dla nich kierunku i przyczynia się bezpośrednio do ich rozwoju. Doświadczony nauczyciel realizując funkcję motywacyjną, uwzględnia indywidualne właściwości i potrzeby swoich uczniów, a strategie i metody motywowania dostosowuje do uczniowskich upodobań związanych ze stylami poznawczymi, cechami rozwojowymi, rodzajem uzdolnień i zainteresowań. Ważne jest również, aby nauczyciel nieustannie pracował nad podnoszeniem własnych kompetencji motywacyjnych, poszerzał wiedzę na temat skutecznych sposobów motywowania uczniów oraz rozwijał umiejętności samokontroli i autoregulacji, łączące się z doбором strategii motywacyjnych.

Bibliografia

- Brophy J., 2002: *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa.
Covington M.V., Teel K.M., 2004: *Motywacja do nauki*. Gdańsk.
Ekiert-Oldroyd D., red., 2003: *Problemy współczesnej pedagogii. Teoria – praktyka – perspektywy*. Katowice.

- Gross-Davis B., 1993: *Tools for teaching*. San Francisco.
- Krajewska A., 1995: *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*. W: Koć-Seniuch G., red.: *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*. Białystok.
- McCombs B.L., Pope, J.E., 1997: *Uczeń trudny. Jak skłonić go do nauki*. Warszawa.
- Niebrzydowski L., 1972: *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa.
- Poplucz J., 1989: *Motywowanie w toku kształcenia*. „Chowanna”, nr 2.
- Putkiewicz Z., 1971: *Motywy szkolnego uczenia się młodzieży*. Warszawa.
- Sass E.J., 1989: *Motivation in the college classroom: what students tell us*. „Teaching of Psychology”, No. 16(2).
- Tuohy D., 2002: *Dusza szkoły, o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa.