

**Joanna Góźdź**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0000-0003-2656-4376

Motywacja w nauczaniu – co mówi teoria i wyniki badań?

Celem artykułu jest przedstawienie poglądów na motywację, a w szczególności najbardziej aktualnej teorii motywacji, jaką jest teoria samodeterminacji (*Self Determination Theory*, SDT) Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana wraz z płynącymi z niej konsekwencjami dla edukacji. Szczegółowo omówiono teorię SDT włącznie z czynnikami sprzyjającymi rozwojowi najbardziej optymalnej formy motywacji – motywacji wewnętrznej – oraz z korzyściami z niej płynącymi. W oparciu o wyniki badań przedstawiono sytuacje, w których dominująca w realiach polskiego systemu edukacji motywacja oparta o nagrody i kary jest skuteczna, jednocześnie podkreślono zagrożenia, jakie niesie za sobą stosowanie metody „kija i marchewki”. Na końcu artykułu przedstawiono również rekomendacje dla rodziców i nauczycieli – wskazówki dla budowania motywacji wewnętrznej.

Słowa kluczowe: psychologia nauczania, motywacja, motywacja zewnętrzna, motywacja wewnętrzna, teoria samodeterminacji

Motivation in Teaching and Learning: the Review of Theory and Research Results

The aim of the paper is to present various approaches to motivation, with particular consideration of the most current theory of motivation, i.e., the Self Determination Theory (SDT) by Edward L. Deci and Richard M. Ryan, along with its consequences for education. The author discusses the SDT in detail, including factors promoting the development of intrinsic motivation as the optimum form of motivation, as well as its benefits. On the basis of research results, were presented situations in which the motivation based on rewards and punishments (dominant in the Polish educational system) is effective, but were also emphasized dangers related to the “carrot-and-stick” approach. The paper ends with guidelines for parents and teachers on how to build intrinsic motivation.

Keywords: psychology of teaching and learning, motivation, extrinsic motivation, intrinsic motivation, self-determination theory

Wprowadzenie

Od zawsze badacze, teoretycy oraz praktycy edukacji zastanawiali się nad czynnikami popychającymi ludzi do działania. Trenerzy próbowali zgłębić motywy uprawiania różnego rodzaju sportów przez dzieci, młodzież i dorosłych. Nauczyciele próbowali dowiedzieć się, co skłania ich uczniów do podejmowania wyzwań poznawczych.

Pojęcie *motywacja* używane jest w psychologii do opisu wszelkich mechanizmów odpowiedzialnych za uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie zachowania. Odnosi się ono zarówno do mechanizmów prostych, jak i złożonych, wewnętrznych, jak i zewnętrznych, afektywnych i poznawczych (Łukaszewski, 2006, s. 427). Motywacja zatem jest rozumiana jako silnik, który napędza nas, by osiągnąć jakiś cel.

Do 1949 roku uznawano dwie główne siły napędowe w zachowaniu się człowieka i człekokształtnych. Były to popędy biologiczne oraz kary i nagrody. Daniel Pink nazywa te siły napędowe odpowiednio Motywacją 1.0 oraz Motywacją 2.0 (Pink, 2012, s. 7–41), która jest zgodna z założeniem „nagródź mnie, a będę lepiej pracował”. W 1949 roku Harry F. Harlow przeprowadził czternastodniowy eksperyment na rzesach, w którym miały one nauczyć się rozwiązywania mechanicznej łamigłówki, co wymagało od nich trzech kroków: wyciągnięcia pionowej szpilki, odpięcia haczyka i podniesienia zamocowanej na zawiasach płytki. Małpy same z siebie zaczęły bawić się łamigłówkami, pod koniec eksperymentu nabierając sporej biegłości. Nikt nie uczył ich, jak rozwiązać łamigłówkę, nie zaspokajały w tym zadaniu swoich potrzeb biologicznych. Nikt też nie nagradzał ich (np. pokarmem), gdy im się udało. Jednak w $\frac{2}{3}$ przypadków rozwiązywały zadanie w niecałe 60 sekund. Zachowania małp nie można było wytłumaczyć dominującymi wtedy trendami w psychologii – motywacją popędu biologicznego ani też metodą „kija i marchewki”. Harlow zaproponował nowatorskie wytłumaczenie tego zachowania – trzecią siłę napędową – motywację wewnętrzną. Jego zdaniem małpy rozwiązywały łamigłówki tylko dlatego, że sprawiało im to przyjemność. Radość z wykonania zadania stanowiła dla nich nagrodę samą w sobie.

Dalej jednak wcześniejsze podejście do motywacji odbijało piętno na sposobie myślenia naukowców. Uznawano, że motywacja wewnętrzna jest podrzędna w stosunku do motywacji zewnętrznej (nastawionej na kary i nagrody). Postawiono hipotezę, że jeżeli do eksperymentu wprowadzi się nagrodę w postaci rodzynek, małpy będą radziły sobie z łamigłówką jeszcze lepiej. Harlow zweryfikował

tę hipotezę, a okazała się ona błędna. Wprowadzenie nagrody w postaci pokarmu do eksperymentu spowodowało, że małpy popełniały więcej błędów i rozwiązywały łamigłówkę nie tak często jak wcześniej. Harlow ostrzegł, że ówczesne wyjaśnienia motywacji były niekompletne, jednak porzucił dyskusyjną ścieżkę badań. Dwadzieścia lat później tematyką porzuconą przez Harlowa zajął się Edward Deci. W oparciu o eksperyment z kostką Soma stwierdził on, że nagrody mogą pobudzać na krótko, a ich efekt jest krótkotrwały. Co więcej, mogą one zmniejszyć długoterminową motywację do kontynuowania danej pracy (Pink, 2012, s. 11–18). Praca badawcza w oparciu o te kontrowersyjne poglądy zajęła Deciemu całe życie, a jej efektem było powstanie makroteorii: *Self-Determination Theory* (Deci i Ryan, 2008, s. 182–185).

Self-Determination Theory (SDT)

SDT na gruncie polskim nazywana jest teorią autodeterminacji lub samodeterminacji. Zakłada ona, że ludzie są z natury aktywni, zorientowani na rozwój, naturalnie skłonni do integracji wewnętrznej oraz dążą do integracji z otoczeniem społecznym (Deci i Ryan, 2000, s. 227–268). Autorzy teorii: Edward L. Deci oraz Richard M. Ryan (2008, s. 182–185) stwierdzili, że istnieje zestaw uniwersalnych kulturowo potrzeb psychologicznych, które muszą być zaspokojone dla skutecznego funkcjonowania jednostki i utrzymania jej zdrowia psychicznego. Podstawowym założeniem teorii samodeterminacji jest fakt, że na motywację jednostki wpływają trzy wrodzone potrzeby psychologiczne. Są to potrzeby relacji społecznych, kompetencji oraz autonomii (Deci i Ryan, 2000, s. 227–268).

Potrzeba relacji społecznych dotyczy wkładania wysiłku w to, by zostać zaakceptowanym przez innych i zyskać ich uznanie, oraz w to, by posiadać bezpieczne, satysfakcjonujące i wspierające relacje w środowisku społecznym. Potrzeba kompetencji związana jest z przekonaniem, że osoba jest w stanie osiągać pożądane rezultaty działania. Kompetencje obejmują aspekty poznawcze, a więc zrozumienie, w jaki sposób osiągnąć różne wyniki zewnętrzne i wewnętrzne, oraz postrzegana skuteczność w wykonywaniu wymaganych działań. Z kolei autonomia odnosi się do wysiłków poszczególnych osób wkładanych w to, aby mieć możliwość wyboru działań i nie czuć się sterowanym przez innych w podejmowanych aktywnościach. Okazja do zaspokojenia którejs z tych trzech potrzeb wzbudza motywację do działania. Jednakże dla powstania motywacji wewnętrznej niezbędne jest zaspokojenie potrzeby autonomii (Deci i in., 1991, s. 327–328).

Czynniki, które zwiększają postrzeganie realizacji trzech wymienionych potrzeb psychicznych, sprzyjają samodeterminacji. Głównie chodzi o potrzeby kompetencji i autonomii, ponieważ działania sprawiające przyjemność często

podejmuje się w samotności (choć dzieci wykonujące interesujące działania w sytuacji, gdy dorosły ignorował ich wysiłki do nawiązania kontaktu, traciły chęć ich wykonywania, co wskazuje, że dla motywacji wewnętrznej potrzebna jest również realizacja potrzeby relacji społecznych). Zakłada się, że brak zaspokojenia podstawowych, wymienionych przez autorów potrzeb, sprzyjać będzie kontrolowanym formom motywacji lub amotywacji (Deci i Ryan, 2000, s. 227–268).

Zachowanie według SDT może być motywowane zewnętrznie lub wewnętrznie. Zdaniem autorów koncepcji dla motywacji wewnętrznej niezbędne jest poczucie autonomii, samostanowienie oznacza bowiem poczucie wyboru w inicjowaniu i regulowaniu własnych działań. Natomiast rozróżnienie odmiennych form motywacji zewnętrznej ze względu na ich poziom autonomii stało się punktem wyjścia dla teorii autodeterminacji. Z punktu widzenia rodzajów motywacji zewnętrznej istotny staje się proces internalizacji. Człowiek, dokonując samoregulacji, w procesie internalizacji przekształca spostrzegane zewnętrzne motywy działania w wartości, które stanowią podstawę jego aktywności. Człowiek asymiluje zatem i odtwarza wcześniejsze regulacje zewnętrzne, zaczynając się stopniowo z nimi utożsamiać i integrować je w poczucie własnego „ja”. Jednak niektóre regulacje mogą pozostać zewnętrzne, częściowo zinternalizowane lub niezintegrowane (Deci i Ryan, 2000, s. 227–268). Na przykład dziewczynka, która nie jest zainteresowana uczeniem się matematyki, nie będzie do tego motywowana wewnętrznie, ale zewnętrzne nagrody mogą sprawić, iż podejmie trud nauki. Internalizacja jest procesem, w którym jej regulacja zachowania (nauka matematyki) staje się uwewnętrzniona i nie wymaga dłużej zewnętrznych wzmocnień pozytywnych ze strony nauczyciela czy rodziców.

Autorzy koncepcji autodeterminacji sądzą, że ludzie są motywowani (poza trzema podstawowymi potrzebami) do tego, by internalizować i integrować wewnętrznie regulację nieinteresujących ich aktywności, które są jednak użyteczne dla efektywnego funkcjonowania w świecie społecznym. Ponadto sądzą, że stopień, do którego następuje efektywnie proces internalizacji i integracji, jest funkcją kontekstu społecznego. Optymalny poziom internalizacji skutkuje regulacją, która jest w pełni zintegrowana z poczuciem siebie. Jednak mogą się pojawić mniej optymalne poziomy internalizacji. Teoria autodeterminacji zakłada, że cztery typy motywacji zewnętrznej wynikają z różnej efektywności procesu internalizacji. Typ regulacji będzie zależał od tego, w którym miejscu kontinuum poczucia autonomii zachowania (stopnia internalizacji i integracji) znajduje się regulator zachowania jednostki (Deci i in., 1991, s. 328–329).

Zgodnie z koncepcją Deciego i Ryana ludzkie działania można scharakteryzować za pomocą sześciu wymiarów motywacji stanowiących kontinuum: od amotywacji, poprzez zachowanie regulowane zewnętrznie, aż do zachowania regulowanego całkowicie wewnętrznie, czyli jednostka może być do działania

zamotywowana, motywowana zewnętrznie lub wewnętrznie. Jeśli zachowanie nie jest motywowane, mamy do czynienia z amotywacją. Jeśli jednak osoba jest motywowana do działania, możemy mieć do czynienia z następującymi rodzajami regulacji: regulacja za pomocą czynników zewnętrznych (regulacja zewnętrzna, regulacja introjektowana, oparta na identyfikacji, zintegrowana) lub wewnętrznych – regulacja wewnętrzna (Deci i Ryan, 2000, s. 227–268).

Amotywacja ma miejsce wtedy, gdy jednostka nie jest w stanie podać motywów swego działania oraz nie dostrzega związków przyczynowo-skutkowych: działanie – rezultat działania. Osoba zamotywowana nie posiada woli ani celu działania, nie dostrzega korzyści z niego płynących. Osoba taka może doświadczać poczucia niekompetencji, nieskuteczności oraz braku kontroli nad działaniem (Deci i Ryan, 2000, s. 237). Przykładem zachowania amotywowanego będzie uczeń, który, co prawda, uczy się matematyki, lecz nie potrafi podać powodu tej czynności, uważa, że jest mu to do niczego niepotrzebne i ma poczucie zmarnowanego czasu (por. Gózdź, 2015, s. 266–267), a w konsekwencji nie ceni sobie tej aktywności.

Kiedy jednostka podejmuje określone działanie ze względu na obawę przez zewnętrzną karą lub też ze względu na możliwość otrzymania określonych korzyści w postaci nagrody zewnętrznej, mamy do czynienia z regulacją zewnętrzną zachowania. Jest ono kontrolowane przez czynniki zewnętrzne w stosunku do jednostki – ma charakter instrumentalny (Deci i in., 1991, s. 329). Regulacja zewnętrzna to typowy przykład metody „kija i marchewki” (Motywacji 2.0). Przykładem zachowania motywowanego zewnętrznie będzie uczenie się matematyki po to, by uniknąć negatywnych komentarzy i reakcji rodziców lub nauczyciela, zaspokoić oczekiwania rodziców, którzy mogą za określone osiągnięcia nagradzać lub karać (por. Gózdź, 2015, s. 266–267).

Gdy motywacja została uwewnętrzniona, jednak nie jest uznawana za część własnego „ja”, mamy do czynienia z regulacją introjektowaną. Jednostka posługuje się introjektami, to znaczy podejmuje działanie ze względu na kary lub nagrody wewnętrzne. Na przykład ze względu na chęć uniknięcia wstydu, poczucia winy, negatywnej oceny własnej osoby lub chęć uzyskania samoakceptacji i poczucia dumy. Introjektowane regulacje, pomimo ich uwewnętrznienia, nie zostały zasymilowane (są częściowo zinternalizowane), stąd nie są przykładem samostanowienia (regulacji autonomicznej), ale są bardziej podobne do regulacji zewnętrznej. Introjekty stanowią relatywnie niestabilną formę motywacji (Deci i in., 1991, s. 329). Przykładem motywacji introjektowanej może być uczenie się matematyki po to, by mieć poczucie, że jest się inteligentną osobą, która jest w stanie zrozumieć przerabiany materiał, lub by mieć poczucie, że nie jest się gorszym od innych, albo po prostu po to, by poczuć się lepszym (por. Gózdź, 2015, s. 266–267).

W przypadku motywacji opartej na identyfikacji zachowanie jest napędzane zrozumieniem i zinternalizowaniem wartości oraz ich pełną akceptacją jako

własnych. Działania w ten sposób regulowane są dla jednostki ważne, najczęściej ze względu na możliwość realizacji życiowych celów czy planów, są bardziej dobrowolne i stanowią część tożsamości jednostki (są spójne z poczuciem „ja”). Ponieważ jednak zachowanie nie jest podejmowane ze względu na aktywność samą w sobie, ale ze względu na jakiś zewnętrzny cel, jest to dalej rodzaj motywacji zewnętrznej (Deci i in., 1991, s. 329–330). Przykładem motywacji opartej na identyfikacji jest uczenie się konkretnego przedmiotu szkolnego, ponieważ jest to potrzebne ze względu na wybrane przez ucznia ukierunkowanie zawodowe, realizację dalszych planów edukacyjnych (por. Góźdz, 2015, s. 266–267).

Kiedy jednostka w swym działaniu kieruje się w pełni zinternalizowanym systemem wartości, mamy do czynienia z regulacją zintegrowaną. Bazuje ona nie tylko na identyfikacji z wartościami, ale również na pełnej ich integracji. Dzięki integracji wartości jednostka, mając wybór możliwości działania, podejmuje to działanie, które jest dla niej ważniejsze. Integracja daje ludziom poczucie harmonii i spójności w działaniu. Początkowo zewnętrzne motywy działania zostają tu w pełni zinternalizowane i przekształcone w samoregulację (są autonomiczne). Jest to jednak dalej zewnętrzny rodzaj motywacji (Deci i Ryan, 2000, s. 237; Deci i in., 1991, s. 330). Przykładem regulacji zintegrowanej będzie uczeń, który uprawia piłkę nożną i jednocześnie przygotowuje się do matury z matematyki, której wynik będzie brany pod uwagę w rekrutacji na studia. Mając do wyboru, dzień przed sprawdzianem syntetyzującym wiedzę z określonego działu matematyki, pójście na trening lub przygotowanie się do owego sprawdzianu, uczeń ze zinternalizowaną motywacją do nauki matematyki wybierze przygotowanie się do sprawdzianu.

W pełni autonomiczną formą regulacji jest regulacja wewnętrzna. Jest ona wrodzona i nie wynika z procesu internalizacji (w przeciwieństwie do wcześniej wymienionych form regulacji). Ludzie regulowani wewnętrznie angażują się w działanie ze względu na nie samo: dla radości, którą im daje; z ciekawości lub zainteresowania nim. Podejmowana aktywność wiąże się tu z pozytywnymi emocjami i samorozwojem, a nie z czynnikami zewnętrznymi. Osoba motywowana wewnętrznie podejmuje zachowanie bez względu na zewnętrzne nagrody lub kary (Deci i in., 1991, s. 328). Motywacja wewnętrzna wynika zdaniem autorów koncepcji z wrodzonej potrzeby kompetencji i autonomii. Przykładem zachowania motywowanego wewnętrznie będzie nauka matematyki, której powodem jest doznawanie przyjemności i radości z podejmowanego działania. Uczeń taki traktuje naukę jako rozrywkę, zabawę i czyni to, ponieważ nauka sprawia mu satysfakcję (por. Góźdz, 2015, s. 266–267).

Większość badaczy rozważa problem regulacji wewnętrznej jako konstrukt całościowy. Jednak w literaturze przedmiotu pojawiają się propozycje zróżnicowania tej formy regulacji na szczegółowe motywy działania. Rozróżnia się (Pelletier

i in., 1995, s. 36–37; Vallerand i in., 1992, s. 1005–1006): motywację wewnętrzną w celu zdobywania wiedzy (wewnętrzna potrzeba poznawania i rozumienia zjawisk i radość z nich płynąca), motywację wewnętrzną skierowaną na osiągnięcia (przyjemność płynąca z wykonania zadania na wyższym poziomie i osiągania mistrzostwa), motywację wewnętrzną w celu doświadczenia stymulacji (doznania sensoryczne, estetyczne, a także pozytywne emocje – ekscytacja, generowane w trakcie aktywności).

Rzecz w tym, że rozwój motywacji oznacza w koncepcji autodeterminacji przechodzenie od amotywacji do zachowań regulowanych instrumentalnie, oraz od zewnętrznej regulacji zachowania do regulacji uwewnętrznionych, coraz bardziej zintegrowanych z poczuciem siebie, czyli do zachowań coraz bardziej autonomicznych (proces internalizacji). Z kolei motywacja zachowania podejmowana ze względu na satysfakcję i przyjemność płynącą z działania jest wrodzona. Jednak czasami wymaga zewnętrznych bodźców, które dają możliwość wypróbowania siebie w działaniu i sprawdzenia, czy rzeczywiście dane działanie będzie jednostką satysfakcjonowało. Oznacza to przejście od motywacji zewnętrznej do motywacji wewnętrznej.

O wyższości motywacji wewnętrznej nad zewnętrzną

Motywacja zewnętrzna (Motywacja 2.0) nadal służy dobrze niektórym celom, ale może być zawodna, a nawet szkodliwa. Przykładem może być triumf Wikipedii, tworzonej przez nieopłacanych pasjonatów, nad wszelkimi innymi encyklopediami tworzonymi przez opłacanych autorów poszczególnych haseł i działów. To, czym kierują się wolontariusze Wikipedii, to przede wszystkim motywacja wewnętrzna: doświadczenie „przepływu” (Nakamura i Csikszentmihalyi, 2014, s. 90), dobra zabawa, sprostanie wyzwaniu, jakim jest dobre opracowanie konkretnego hasła. W Motywacji 2.0 niewiele jest takich doświadczeń (por. Pink, 2012).

Bawimy się łamigłówkami (np. sudoku, krzyżówki) bez konkretnych nagród. Niewyobrażalne jest, by człowieka motywowały wyłącznie bodźce zewnętrzne – a o tym zapomina cały system szkolny. Motywatory zewnętrzne czasami działają, a czasami nie – wszystko zależy między innymi od rodzaju postawionego przed nami zadania. Motywacja w postaci „kija i marchewki” oraz kontrola skuteczne są wtedy, gdy nauka składa się z prostych, nieinteresujących zadań (na przykład nauka tabliczki mnożenia, zadania pamięciowe). W pozostałych przypadkach – zadaniach kreatywnych, na przykład polegających na napisaniu wypracowania czy opowiadania, nie będzie skuteczna, a wręcz może przynosić efekt odwrotny od zamierzonego.

Beth A. Hennessey i Teresa M. Amabile (1987) wymieniają sześciu zabójców motywacji. Są nimi: nagrody, poczucie bycia ocenianym, ograniczenie wyborów, ograniczenie czasu wykonania zadania, nadzór oraz rywalizacja. Wymienione „killery” motywacji są kongruentne z tym, co mówi o motywacji teoria samodeterminacji Deciego i Ryana (2000, s. 227–268). Do rozwoju motywacji wewnętrznej niezbędna jest realizacja potrzeby autonomii, którą wymienione czynniki zabijają, budząc w uczniach poczucie bycia kontrolowanymi. Odwołując się do ostatniego z wymienionych zabójców motywacji – rywalizacji – należy zaznaczyć, że system szkolny z założenia nastawiony jest właśnie na rywalizację. Widoczne jest to nawet na polskich świadectwach dojrzałości, gdzie podaje się nie tylko procentowy wynik maturalny danego ucznia, ale także procent populacji maturzystów, którzy uzyskali na tym samym egzaminie wynik taki sam lub niższy.

W literaturze przedmiotu podaje się siedem wad motywacji zewnętrznej kierowanej metodą „kija i marchewki” opartych głównie na tym, że pojawia się mniej tego, czego chcemy (pierwsze cztery wady), oraz więcej tego, czego nie chcemy (trzy kolejne wady). Pink (2012, s. 66) wymienia następujące wady nagród i kar:

1. Mogą zgasić motywację wewnętrzną. Nagrody mogą zmienić ciekawe zajęcie, zabawę – w pracę, co w psychologii znane jest jako efekt nadusprawiedliwienia (por. Mietzel, 2000, s. 291). Eksperyment Marka Leppera, Davida Green’a oraz Roberta Nisbetta (1973) przeprowadzony na grupie dzieci w wieku 3–5 lat potwierdził występowanie zjawiska nadusprawiedliwienia. 51 dzieci, które wykazywały wewnętrzną motywację w zakresie rysowania, w trakcie bazowej obserwacji podzielono na 3 grupy: warunki oczekiwanej nagrody („jeśli – to”), warunki nieoczekiwanej nagrody oraz warunki braku nagrody. Po 2 tygodniach w czasie wolnym okazało się, że dzieci z grup nieoczekiwanej nagrody oraz braku nagrody rysowały równie dużo i z taką samą przyjemnością jak przed eksperymentem. Z kolei dzieci z pierwszej grupy („jeśli – to”) były dużo mniej zainteresowane i spędziły mniej czasu na rysowaniu. Nagrody, które są wszechobecne w szkołach i przedszkolach, po 2 tygodniach zmieniały ciekawe zajęcie w pracę. Nagrody warunkowe „jeśli – to” powodują rezygnację z autonomii oraz poczucie bycia kontrolowanym.
2. Mogą pogarszać wyniki. Dan Ariely, Uri Gneezy, George Lowenstein i Nina Mazar (2009) przeprowadzili eksperymenty w Indiach – badani pracowali nad różnorodnymi zadaniami i otrzymywali za to zróżnicowane w zależności od wyniku nagrody: niskie, przeciętne lub wysokie. Okazało się, że bardzo duża nagroda ma negatywny wpływ na wydajność. Wbrew powszechnemu przekonaniu okazuje się, że im większa nagroda, tym gorszy wynik. Podobnie rzecz się miała w eksperymencie Ariely’ego (za:

Pink, 2009), który przeprowadził na grupie studentów. Wykorzystano w nim trzy rodzaje gier: gry wymagające zręczności, kreatywności oraz wymagające koncentracji. Badanym zaoferowano za uzyskany wynik nagrodę: dużą, przeciętną lub wysoką. Okazało się, że wielkość nagrody wyznaczała poziom wykonania, ale w zależności od rodzaju gry. W zakresie gier zręcznościowych im większa była nagroda, tym lepszy był wynik w grze. Natomiast w zakresie gier obejmujących zdolności poznawcze (kreatywność, koncentracja) większe nagrody prowadziły do gorszych wyników. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że aktywność szkolna obejmuje głównie zdolności poznawcze, a system szkolny dalej oparty jest na metodzie „kija i marchewki”.

3. Mogą miażdżyć kreatywność – ograniczać szerokość i głębokość naszego myślenia. Ten efekt został wykazany przez Sama Glucksberga (1962) w eksperymencie z zastosowaniem problemu Karla Dunczera (por. Mietzel, 2000, s. 202). Autor eksperymentu podzielił uczestników na dwie grupy. Pierwsza z nich otrzymała komunikat, że zadanie wykonywane jest na czas, by ustalić normę – przeciętny czas potrzebny do rozwiązania problemu. Drugiej grupie zaoferowano nagrody – zakomunikowano, że zadanie wykonywane jest na czas, a osoby, które będą w grupie 25% osób najszybciej je rozwiązujących, otrzymają pięć dolarów. Z kolei osoba, która będzie najszybsza spośród wszystkich, otrzyma dwadzieścia dolarów. Okazało się, że grupa motywowana zewnętrznie przez nagrodę finansową (co jednocześnie wytworzyło klimat rywalizacji) wypadła gorzej (czas rozwiązania problemu był przeciętnie trzy i pół minuty dłuższy) w porównaniu do grupy pierwszej, której nie motywowano zewnętrznie i nie wytworzono klimatu rywalizacji.
4. Mogą wyprzeć dobre zachowanie. W swojej przełomowej książce z 1970 roku, *The Gift Relationship*, Richard Titmuss stwierdził, że rekompensata pieniężna za oddawanie krwi może wyprzeć podaż krwiodawców. Aby przetestować to twierdzenie, Carl Melström i Magnus Johannesson (2008) przeprowadzili eksperyment terenowy z trzema grupami. W pierwszej grupie badani mieli możliwość zostania dawcami krwi bez żadnej zapłaty. Uczestnicy drugiej grupy otrzymali zapłatę w wysokości 50 koron szwedzkich za bycie dawcami krwi, a uczestnicy trzeciej grupy mogli wybierać między nagrodą w wysokości 50 koron a przekazaniem tych pieniędzy na cele charytatywne. Wyniki różniły się znacznie w zależności od płci. W przypadku mężczyzn podaż krwiodawców nie różni się znacząco w trzech grupach doświadczalnych. W przypadku kobiet wystąpił znaczący efekt eksperymentalny. Podaż krwiodawców spada prawie o połowę po wprowadzeniu nagrody pieniężnej. Istotnym efektem jest również

umożliwienie osobom badanym przekazania wypłaty na cele charytatywne, co w pełni przeciwdziała negatywnemu efektowi nagrody.

5. Mogą zachęcać do oszukiwania i nieuczciwości. Istnieją dowody na to, że jeżeli człowiek uzna nagrodę zewnętrzną za ważny cel, to znajdują się ludzie, którzy wybiorą najłatwiejszą drogę do tego celu: drogę na skróty, drogę występku. Przykładem mogą być sportowcy, którzy „na doping” chcą zająć lepsze miejsce, związane z różnego rodzaju premiami. Motywacja zewnętrzna do nauki koreluje pozytywnie ze skłonnością do ściągania (Góźdz, 2019, s. 135), choć nie stanowi jego istotnego predyktora (główny predyktor stanowiła amotywacja; Góźdz, 2020, s. 263). Zauważyć należy również, że motywacja wewnętrzna stanowi czynnik ochronny przed oszustwami szkolnymi (Góźdz, 2020, s. 263). Stosowanie nagród, które mogą podważać motywację wewnętrzną, może zatem przyczynić się do neutralizacji czynnika ochronnego. Kiedy nagrodą jest sama działalność – pogłębianie wiedzy – wtedy działanie nieetyczne jest niemal niemożliwe, ponieważ jest szkodliwe dla samego podmiotu działającego (Pink, 2012, s. 59).
6. Mogą uzależniać. Stosowanie nagród może sprzyjać czemuś na kształt zjawiska tolerancji. Podmiot spodziewa się nagrody za każdym razem, gdy pojawi się jakieś działanie. W przyszłości aktualna nagroda może nie wystarczyć, przestaje być odbierana jak premia. Podmiot może oczekiwać większej nagrody za to samo zachowanie (Pink, 2012, s. 61–64).
7. Mogą sprzyjać myśleniu krótkowzrocznemu. Istnieją dowody, że uczniowie, którym płacono za rozwiązywanie problemów, wybierali problemy łatwiejsze niż ci, którzy nie oczekiwali za to nagrody. Koncentracja na krótkoterminowej nagrodzie może zatem prowadzić do „poświęcenia” długoterminowych celów – głębszego zrozumienia problemu i braku progresu w uczeniu się (Bēnabou i Tirole, 2003, s. 495). Michael Sandel (2013) przytacza badania dotyczące wpływu nagród na czytelnictwo wśród ośmiolatków. W grupie eksperymentalnej dzieciom zaoferowano dwa dolary nagrody za każdą przeczytaną książkę. Dzieci te zaczęły czytać więcej książek w porównaniu z grupą dzieci, którym nie zaoferowano żadnej nagrody. Jednocześnie badacze zauważyli, że dzieci nagradzane finansowo zaczęły czytać książki krótsze w porównaniu z dziećmi nienagradzanymi. Wyniki tych badań pokazują, że koncentracja na zewnętrznym motywatorze w postaci nagrody finansowej może u dzieci prowadzić do traktowania czytelnictwa w kategoriach krótkoterminowych zysków, pomijając zainteresowania i rozwój osobisty.

Sytuacje, w których „kij i marchewka” mogą być skuteczne

Motywacja zewnętrzna nie zawsze jest zła. Wszystko zależy od tego, w jakiej sytuacji jest ona stosowana. Gdy dziecko jest zamotywowane do działania (Deci i Ryan, 2000, s. 237), nagroda zewnętrzna może przyczynić się do rozwoju motywacji. Ponadto działa ona również wtedy, gdy zadanie do wykonania jest nudne, rutynowe i nie wymaga zdolności kreatywnych lub kognitywnych. Przykładem może być zmodyfikowany przez Glucksberga (1962) eksperyment z problemem Dunckera (por. Mietzel, 2000, s. 202). Glucksberg przekształcił problem tak, by uniknąć konieczności pokonania fiksacji funkcjonalnej, co wymagałoby od uczestników wykorzystania kreatywności i zdolności kognitywnych. W zmodyfikowanej wersji eksperymentu grupa wykonująca zadanie i oczekująca za to nagrody wypadła lepiej (krótszy czas rozwiązania) od grupy kontrolnej.

Należy zauważyć również, że nagroda, która jest nieoczekiwana i proponowana dopiero wtedy, gdy zadanie zostanie wykonane („teraz, gdy”), nie obniża motywacji wewnętrznej (por. Lepper, Greene i Nisbett, 1973). Badania wskazują również na fakt, że pochwała i pozytywne reakcje są dużo mniej destrukcyjne w porównaniu z nagrodami materialnymi. Pozytywne informacje zwiększają motywację wewnętrzną, natomiast wypłaty pieniężne, groźby i negatywne zwroty zmniejszają ją (Deci i Cascio, 1972). Gdy nagroda ma charakter informacyjny (informacja o tym, jak jednostka poradziła sobie z postawionym przed nią zadaniem), a nie sterujący (kontrola), to nie niszczy ona motywacji wewnętrznej (Deci, Nezlek i Sheinman, 1983; za: Łukaszewski i Doliński, 2006, s. 461). Badani postrzegali nauczycieli stosujących nagrody w sposób informacyjny jako zorientowanych na wspieranie autonomii uczniów, wyzwalając u nich osobistą odpowiedzialność i wewnętrzną kontrolę w stopniu wyższym niż nauczyciele stosujący nagrody materialne.

Rekomendacje dla nauczycieli i rodziców

Badacze wskazują, iż istnieją trzy krytyczne czynniki sprzyjające autodeterminacji: wspieranie autonomii, niekontrolująca pozytywna informacja zwrotna oraz uznawanie perspektywy innych (Deci, Connell i Ryan, 1989, s. 581). Podsumowując wyniki badań nad motywacją, można przedstawić sześć wskazówek dla budowania autonomicznej (wewnętrznej) motywacji (Stone, Deci i Ryan, 2009, s. 80):

1. Zadawaj otwarte pytania i zapraszaj do udziału w rozwiązywaniu problemów.
Nauczyciel poprzez zadawanie pytań otwartych angażuje ucznia w proces samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów, zwiększając tym

samym poczucie autonomii ucznia. Dzięki pytaniom wymuszającym rozbudowaną odpowiedź (np. „dlaczego?”, „jak?”, „w jaki sposób?”, „po co?” itp.) może on spowodować wzrost zainteresowania uczniów tematem lekcji oraz wzbudzić ciekawość poznawczą, która prowadzić będzie do aktywnego budowania wiedzy i udziału w dyskusji. Natomiast pytania zamknięte najczęściej odnoszą się będą do biernego przywoływania informacji, co może blokować aktywność podopiecznych.

2. Aktywnie słuchaj i doceniaj perspektywę innych.

Dowartościowanie wypowiedzi ucznia (np. „dziękuję, że dzielisz się ze mną swoimi przemyśleniami), ich parafrazowanie lub prośba o doprecyzowanie wypowiedzi (np. „czy możesz wyjaśnić, co przez to rozumiesz?”, „możesz wytłumaczyć?”) sprzyja poczuciu wartości ucznia, poczuciu, iż jest on słuchany. Ponadto aktywne słuchanie podopiecznych buduje przekonanie, że ich głos w dyskusji jest ważny, ich punkt widzenia brany pod uwagę, a oni sami są traktowani jako autonomiczni partnerzy w dyskusji.

3. Oferuj wybory w ramach struktury oraz wyjaśniaj obowiązki.

Wybór oraz prawo do podejmowania decyzji stanowią podstawę dla realizacji potrzeby autonomii uczniów. W systemie edukacji jest wiele miejsca na budowanie „oferty” dla uczniów, w której oni sami mogą dokonywać rozstrzygnięć. Może to być np. decyzja o tym, z kim chcą współpracować w ramach aktywności grupowej, wybór tematu referatu z listy możliwych czy wybór gry zespołowej w ramach zajęć wychowania fizycznego itp.

Istnieją również obowiązki wynikające z konieczności realizacji programu nauczania, które mogą być zadaniami rutynowymi. W tym miejscu można przyznać, że są one nudne, co będzie przejawem empatii. Należy jednak podać racjonalne uzasadnienia, dlaczego opanowanie danej partii materiału jest konieczne. Dzięki temu zadanie może nabrać znaczenia. Odpowiedź na pytanie „Dlaczego?” jest powodem (najczęściej emocjonalnym), który motywuje do poznania informacji. Powód emocjonalny powinien zostać dopełniony powodem logicznym, aplikacją i korzyścią – odpowiedzią na pytanie „po co?” (Grzesiak, 2017, s. 177–181).

4. Przekaż szczerze, pozytywne informacje zwrotne, które potwierdzają inicjatywę, i faktyczne, nieoceniające informacje zwrotne na temat problemów.

W tym miejscu przyda się ocena opisowa lub przynajmniej uzupełnienie oceny cyfrowej jej opisem w kilku słowach. Na przykład można pochwalić ucznia za dokonany postęp czy też dobre opanowanie materiału w tym zakresie, w którym uczeń udzielił prawidłowych odpowiedzi, lub pochwalić za podjęte samodzielnie próby rozwiązania problemu. Można też wskazać słabe strony odpowiedzi (nie ucznia), odwołując się do ewentualnie popełnionych błędów, i dać wskazówki prawidłowych rozwiązań.

5. Minimalizuj kontrolę przymusu, jak nagrody i porównania z innymi.

Na przykład w ramach zajęć z wychowania fizycznego można wskazywać dziecku, które bierze udział w zawodach lekkoatletycznych, że nie powinno ścigać się z innymi, ale z samym sobą – nie po to, żeby otrzymywać nagrody za zajęte na podium miejsce, ale po to, by poprawić swój najlepszy czas („dążenie do mistrzostwa”). W zakresie innych przedmiotów można minimalizować wystawianie ocen na rzecz samooceny (rzeczywiście branej pod uwagę przy wystawianiu ocen), co powoduje zmianę systemu motywacyjnego z „musisz” na „chcesz” i przenosi odpowiedzialność za wyniki na ucznia (Grzesiak, 2017, s. 18–19). Samoocena również minimalizuje porównania z innymi, bo odnosi się raczej do rzeczywistego poziomu opanowania materiału przez ucznia. Jeszcze lepiej działałaby tu ocena opisowa.

6. Rozwijaj talent i dziel się wiedzą w celu zwiększenia kompetencji i autonomii.

Wskazówka ta odnosi się do dawania dziecku możliwości wyboru tego, czym chce się w życiu zajmować. Najczęściej dziecko będzie wybierało to, w czym czuje się „w swoim żywiole”. Wystarczy jeden przedmiot, w którym uczeń chce dążyć do mistrzostwa, na miarę swoich możliwości. Sprawdza się tu zasada „gdy coś jest do wszystkiego, to jest do niczego”. Każdy człowiek ma jakieś zdolności, które predysponują jednostkę do osiągania lepszych wyników w zakresie określonej dziedziny (por. koncepcja inteligencji wielorakich Howarda Gardenera). Rozwijanie talentów zależy również od zdolności diagnostycznych nauczycieli w tym zakresie. Bez umiejętności trudno o motywację wewnętrzną i poczucie „flow” w tym, co robimy (por. Kehr, 2017). Ponadto nauczyciel powinien dawać przydatne wskazówki, które dziecko może wykorzystać w praktyce, lub też rozwijać pasję ucznia, wskazując literaturę uzupełniającą, ciekawe filmy, czy też zadając dodatkowe zadania dla zainteresowanych.

W świetle teorii autodeterminacji dla rozwijania motywacji wewnętrznej niezbędna jest realizacja potrzeby autonomii. Przejawia się ona we wszystkich wyżej wymienionych wskazówkach i skutkuje zwiększeniem poczucia sprawstwa i odpowiedzialności ucznia.

W celu podtrzymania motywacji wewnętrznej można stosować pochwały i reakcje dostarczające informacji na temat poziomu wykonania zadania (mają one charakter niekontrolujący). Zewnętrzna nagroda, jeżeli jest stosowana, powinna być nieoczekiwana i dawana dopiero wtedy, kiedy zostanie wykonane zadanie (nagrody typu „teraz, gdy...” (Pink, 2012, s. 73).

Bibliografia

- Ariely D., Gneezy U., Loewenstein G. i Mazar N. (2009). Large Stakes and Big Mistakes. *The Review of Economic Studies*, 76(2), 451–469. <https://doi.org/10.1111/j.1467-937X.2009.00534.x>
- Bénabou R. i Tirole J. (2003). Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Review of Economic Studies*, 70(3), 489–520. <https://doi.org/10.1111/1467-937X.00253>
- Deci E.L. i Cascio W.F. (1972). *Changes in Intrinsic Motivation as a Function of Negative Feedback and Threats*. Referat zaprezentowany na Zjeździe Wschodniego Towarzystwa Psychologicznego. Boston, 19 kwietnia.
- Deci E.L., Connell J.P. i Ryan R.M. (1989). Self-determination in a Work Organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580–590. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.580>
- Deci E.L. i Ryan R.M. (2000). The „What” and „Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci E.L. i Ryan R.M. (2008). Self-determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Glucksberg S. (1962). The influence of strength of drive on functional fixedness and perceptual recognition. *Journal of Experimental Psychology*, 63(1), 36–41. <https://doi.org/10.1037/h0044683>
- Gózdź J. (2015). Konstrukcja kwestionariusza motywacji do nauki w oparciu o koncepcję *Self-Determination Theory* E. Deciego i R.M. Ryana. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 263–270.
- Gózdź J. (2019). *Ściąganie w szkole jako przejaw nieuczciwości szkolnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gózdź J. (2020). Wpływ motywacji do nauki na ściąganie w szkole. *Studia Edukacyjne*, 57, 257–266.
- Grzesiak M. (2017). *Psychologia nauczania, czyli jak skutecznie prowadzić szkolenia, zarządzać grupami i występować przed publicznością*. Gliwice: Wydawnictwo HELION.
- Hennessey B.A. i Amabile T.M. (1987). *Creativity and Learning: What Research Says to the Teacher*. Washington: National Education Association.
- Kehr H. (2017). *Motivate yourself with visions, goals and willpower*. TED Talks. <https://www.youtube.com/watch?v=iuIisjRlcVI> (dostęp: 7.01.2021).
- Lepper M.R., Greene D. i Nisbett R.E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the “overjustification” hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129–137. <https://doi.org/10.1037/h0035519>
- Łukaszewski W. (2006). Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych. W: J. Stręlau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Łukaszewski W. i Doliński D. (2006). Mechanizmy leżące u podstaw motywacji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mellström C. i Johannesson M. (2008). Crowding Out in Blood Donation: Was Titmuss Right? *Journal of the European Economic Association*, 6(4), 845–863. <https://doi.org/10.1162/JEEA.2008.6.4.845>
- Mietzel G. (2000). *Wprowadzenie do psychologii*. Przeł. E. Pankiewicz. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nakamura J. i Csikszentmihalyi M. (2014). The Concept of Flow. W: M. Csikszentmihalyi (red.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (s. 239–263). Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8>
- Pelletier L.G., Tuson K.M., Fortier M.S. i in. (1995). Toward a New Measure of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation in Sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 35–53. <https://doi.org/10.1123/jsep.17.1.35>
- Pink D.H. (2009). *The puzzle of motivation*. TED Talks. <https://www.youtube.com/watch?v=rrkrvAUbU9Y> (dostęp: 6.01.2021).
- Pink D.H. (2012). *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*. Tłum. A. Wojtaszczyk. Warszawa: Wydawnictwo Studio EMKA.
- Sandel M. (2013). *Why we shouldn't trust markets with our civic life*. TED Talks. <https://www.youtube.com/watch?v=3nsoN-LS8RQ> (dostęp: 6.01.2021).
- Stone D.N., Deci E.L. i Ryan R.M. (2009). Beyond Talk: Creating Autonomous Motivation through Self-Determination Theory. *Journal of General Management*, 34(3), 75–91. <https://doi.org/10.1177/030630700903400305>
- Titmuss R. (1970). *The Gift Relationship: From Human Blood to Social Policy*. London: Allen & Unwin.
- Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R. i in. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>