

Motywacja w nauce⁹

Monique Boekaerts

Wstęp	119
1. Przekonania motywacyjne	121
2. Niekorzystne przekonania motywacyjne utrudniają uczenie się	122
3. Korzystne przekonania motywacyjne ułatwiają uczenie się	124
4. Nastawienie uczniów na osiągnięcie celu	125
5. Znaczenie wkładu pracy w naukę	127
6. Wyznaczanie celów i ocenianie	128
7. Dążenie do celów i kształtowanie silnej woli	130
8. Jak pogodzić różne cele?	131
Podsumowanie	133
Bibliografia	133
Lektura w języku polskim	134

⁹ Tytuł oryginału *Motivation to learn*, numer serii *Educational Practices* – 10, tłumaczenie dr Magdaleny Lipińska-Derlikowska.

Autorka dziesiątego zeszytu z serii *Educational Practices*, Monique Boekaerts rozpoczęła pracę zawodową jako nauczycielka. Następnie w celu zrozumienia, co dzieje się w umysłach uczniów, rozpoczęła studia psychologiczne. Obecnie jest profesorem na Uniwersytecie Lejdejskim w Holandii. Napisała 120 tekstów w postaci artykułów i rozdziałów książek na temat motywacji i samokontroli. Współpracowała z dyrektorami szkół i nauczycielami przy tworzeniu nowatorskich programów dla szkół zawodowych. Razem z organizacją Teaching and Management Consultants nadzoruje procesy zmian, które aktualnie zachodzą w szkolnictwie zawodowym. Profesor M. Boekaerts była prezesem European Association for Research in Learning and Instruction.

W niniejszym zeszycie M. Boekaerts koncentruje się bardziej na analizie zachowań niż zgłębianiu teorii, czego efektem jest nowe spojrzenie na motywację.

Na podstawie fragmentu *Słowa wstępnego* redaktora naczelnego serii Herberta J. Walberga.

Wstęp

Przeprowadzone w ciągu ostatnich czterdziestu lat badania nad motywacją uczniów dostarczyły wiele informacji o tym:

- co skłania uczniów do nauki i jaki wiąże się z tym wysiłek,
- jakich wyborów dokonują uczniowie,
- co decyduje o tym, że się nie poddają w trudnych chwilach,
- jaki wpływ na motywację mają działania nauczyciela i zachowanie kolegów,
- jak rozwija się motywacja,
- jaki wpływ na nią ma otoczenie szkolne.

Większość badań dotyczyła uczniów, którzy radzą sobie dobrze w szkole. Jednak uczniowie, odnoszący sukcesy znacznie różnią się od swoich mniej utalentowanych kolegów. Na przykład wiedzą, co chcą osiągnąć w życiu a czego nie chcą. Co więcej, środowisko szkolne jest dla nich wsparciem ich życzeń, celów i potrzeb. Reagują także pozytywnie na motywujące działania nauczyciela.

Niniejszy rozdział stanowi syntezę zasad dotyczących motywacji, które powstały w wyniku badań i zostały wprowadzone do praktyki szkolnej. Przedstawiono w nim tradycyjne aspekty tego zagadnienia, takie jak motywacja osiągnięć, motywacja wewnętrzna i dążenie do osiągnięcia celu, jak również efekty działań nauczyciela wpływające na właściwie nastawienie do motywacji, odpowiednie strategie i siłę charakteru. Skupiono się na celach procesu uczenia się i wpływu motywacji na realizację tych celów, przy jednoczesnym uwzględnieniu działań nauczyciela nastawionych na realizację celów o charakterze społeczno-emocjonalnym.

Większość badań, na podstawie których sformułowano omawiane zasady, dotyczyła związków między motywacją (rozumianą jako cecha ucznia) a wynikami uczenia się. Innym ich źródłem jest samoświadomość, jaką dzieci i nastolatki rozwijają na przestrzeni lat. Podstawą pozostałych zasad jest badanie ukazujące, jak możliwości oferowane przez nauczycieli i szkoły w procesie uczenia się i rozwoju (procedury szkolne, zachowania nauczyciela, atmosfera w klasie) są zbieżne lub rozbieżne z potrzebami i celami uczniów. Szczególnie ważne były zasady, które nauczyciel może wykorzystać w klasie.

Celem tego krótkiego wprowadzenia do tematu motywacji jest uświadomienie nauczycielom, że psychologiczne potrzeby młodych ludzi ulegają ciągłym zmianom, które są wynikiem nie tylko przyrostu wiedzy i umiejętności w danej dziedzinie, ale także coraz większej samoświadomości w odniesieniu do tej dziedziny.

Bohaterami rozdziału są Stefano i Sandra, dwójka jedenastolatków, którzy mieszkają w różnych częściach świata. Stefano to syn mechanika samochodowego, uczeń wiejskiej szkoły na południu Europy. Sandra jest córką robotnika drogowego. Uczęszcza do szkoły w jednym z wielkich miast Ameryki Południowej. Moim

celem jest zilustrowanie poszczególnych konstruktów omawianych w podrozdziałach poświęconych badaniom za pomocą opisów myśli, odczuć i działań tej dwójki dzieci. Mam nadzieję, że nauczyciele dostrzegą podobieństwo systemu wartości, zainteresowań i celów tej pary uczniów do tego, co obserwują w swoich klasach.

Osiem zasad, o których mowa w tym rozdziale można porównać do elementów układanki, które muszą do siebie pasować, aby stworzyć spójny obraz środowiska niezbędnego do rozwoju strategii motywacyjnych. Więcej informacji o przedstawionych zasadach można znaleźć w literaturze poświęconej motywacji. Zalecane lektury są podane w bibliografii na końcu rozdziału.

1. Przekonania motywacyjne

Przekonania motywacyjne stanowią sprzyjający kontekst dla procesu uczenia się.

Wyniki badań

Klasa szkolna to środowisko, w którym ciągle zmieniają się nauczane treści i kontekst społeczny. W konsekwencji uczniowie często znajdują się w sytuacjach, które są dla nich nowym doświadczeniem. Powoduje to u części z nich uczucie niepewności, dla innych staje się to wyzwaniem. Uczniowie starają się nadać sens nowej rzeczywistości przez odwołanie się do własnych przekonań motywacyjnych. Przekonania te odnoszą się do opinii, ocen, wartościujących sądów uczniów na temat przedmiotów, zdarzeń i treści merytorycznych z zakresu danej dziedziny. Naukowcy opisali przekonania, jakie uczniowie mają w odniesieniu do konkretnych sytuacji szkolnych. Część przekonań motywacyjnych dotyczy wartościowania danej dziedziny wiedzy przez ucznia. Na przykład Stefano często powtarza: *„Nie rozumiem, czego mogę się nauczyć czytając poezję”*, podczas gdy Sandra twierdzi: *„Czytanie poezji to najciekawsze zajęcia w szkole”*.

Przekonania motywacyjne odnoszą się także do opinii uczniów o skuteczności bądź efektywności metod uczenia się i nauczania (Stefano: *„Dlaczego ciągle pracujemy w grupach? Nauczyłbym się więcej, gdybym pracował sam”*). Przekonania o kontroli wewnętrznej można podzielić na dotyczące własnej skuteczności i na odnoszące się do oczekiwanych wyników. Przekonania o własnej skuteczności to opinie uczniów o ich umiejętnościach w danej dziedzinie (Stefano: *„Sądzę, że dobrze rozwiązuję tego typu zadania z matematyki”*; Sandra: *„Nie jestem geniuszem z matematyki, ale potrafię analizować tekst”*). Oczekiwania związane z wynikami to wyobrażenia o sukcesie bądź porażce w konkretnych działaniach (Stefano: *„Siedzę nad tym problemem z gramatyki już bardzo długo i nic mi nie wychodzi. Jestem pewien, że nie wpadnę na poprawne rozwiązanie”*).

W badaniach wykazano, że przekonania motywacyjne wynikają bezpośrednio z doświadczeń szkolnych (Sandra: *„Większość zadań matematycznych jest dla mnie za trudna, żeby od razu z nimi sobie poradzić. Ale jeśli ktoś da mi wskazówkę, potrafię rozwiązać wiele zadań”*), obserwacji (Stefano: *„Nasz matematyk denerwuje się, kiedy sobie nie pomagamy”*), wypowiedzi nauczycieli, rodziców lub kolegów (Sandra: *„Mój tata uważa, że uczenie się poezji w szkole nie ma sensu. Mówi, że matematyka jest dużo ważniejsza”*) i porównań społecznych (Stefano: *„Dlaczego nauczyciel ciągle krzyczy na mnie, a na innych uczniów nie?”*).

Przekonania motywacyjne stanowią punkt odniesienia do opinii, odczuć i działań uczniów związanych z danym obszarem tematycznym. Na przykład przekonania motywacyjne ucznia o matematyce determinują wybór właściwych strategii do realizacji zadania. Warto zauważyć, że przekonania ucznia dotyczące danej dziedziny mogą być zdecydowanie korzystne (optymistyczne) lub niekorzystne

(pesymistyczne), co przekłada się na pozytywny lub negatywny kontekst procesu uczenia się. Raz uformowane, korzystne bądź niekorzystne przekonania motywacyjne jest bardzo trudno zmienić.

Motywowanie uczniów

Nauczyciel powinien orientować się w zachowaniach motywacyjnych swoich uczniów. Jest ważne, aby miał świadomość, że jego uczniowie mają uformowane korzystne lub niekorzystne przekonania o przedmiocie, zanim zaczną się go uczyć. Wiedza o przekonaniach motywacyjnych uczniów pozwoli zaplanować lekcję tak, by można było wykorzystać korzystne oddziaływanie motywujące i skłonić uczniów do zrewidowania niekorzystnych przekonań. Uczniowie doskonale potrafią ukrywać swoje poglądy i uczucia, co prowadzi do błędnych przekonań na temat ich systemu wartości, wiary we własną skuteczność i oczekiwań związanych z wynikami.

Zestaw zasad zawartych w tym rozdziale umożliwi lepsze zrozumienie przekonań motywacyjnych uczniów i tego, w jaki sposób wpływają one na ich zaangażowanie i aktywny udział w życiu klasy. Znajomość tych zasad pozwoli pomóc uczniom w stworzeniu korzystnych przekonań motywacyjnych i ujawni te niekorzystne.

2. Niekorzystne przekonania motywacyjne utrudniają uczenie się

Niepowodzenie nie motywuje uczniów do nauki.

Wyniki badań

Strach przed niepowodzeniem nie prowadzi samoczynnie do biernego podejścia do przedmiotu lub unikania go. Istotne są przekonania motywacyjne związane z daną dziedziną nauki. Na przykład Stefano jest pozytywnie nastawiony do matematyki, a negatywnie do nauki języków. Powiązanie przekonań motywacyjnych z poszczególnymi przedmiotami powoduje, że uczeń nastawia się na porażkę w pewnych dziedzinach. Stefano nie zauważa relacji między tym, co potrafi (swoimi działaniami) a rezultatami tych działań (sukcesem lub porażką) w uczeniu się języków. Czuje się niepewnie, przez co twierdzi, że nie jest w stanie wykonać dobrze zadań. Uczniowie podają różne powody swoich sukcesów bądź porażek w przedmiotach szkolnych. Są one zgodne z samooceną umiejętności w danym zakresie. Stefano uzasadnia swoje słabe wyniki z języków przede wszystkim brakiem umiejętności. Inne często wykorzystywane wymówki to:

- brak starań (Sandra: *„Poszło mi słabo z historii, bo się nie przyłożyłam”*),
- pech (Stefano: *„Miałem pecha, że zostałem zapytany jako pierwszy”*),
- niewłaściwa strategia (Stefano: *„Rozwiązałem to zadanie dobrze, ale nie wiedziałem, że trzeba napisać, jak do tego doszedłem”*) oraz
- właściwości zadania (Sandra: *„To zadanie z matematyki było po prostu za trudne”*).

Uczniowie, którzy łączą swoje słabe wyniki z brakiem umiejętności, liczą się z kolejnymi niepowodzeniami. Towarzyszą im też negatywne myśli i odczucia (Sandra: *„Tylko ja mam siedem błędów. Nauczyciel mnie na pewno nie lubi, bo jestem tępa”*). Negatywne myśli stale towarzyszące konkretnemu zadaniu lub czynności przekładają się na podobne sytuacje w procesie uczenia się. W wyniku tego cała dziedzina może zostać uznana za zbyt trudną albo budzącą grozę. Kiedy niekorzystne przekonania motywacyjne staną się częścią samooceny ucznia, będą nieustannie aktywowane, wywołując u niego wątpliwości i niepokój. Utrudniają one proces uczenia się, gdyż odciągają uwagę ucznia od samej czynności uczenia się, koncentrując ją na niskim poziomie umiejętności. I mimo że pojmowanie związku przyczynowego przez dzieci zmienia się wraz z wiekiem, to jednak przekonania o przyczynie sukcesów i niepowodzeń w danym przedmiocie są bardzo odporne na zmiany.

Motywowanie uczniów

Uczniowie uparcie twierdzący, że nie poradzą sobie z zadaniem, w ten sposób sygnalizują, że nie dostrzegają związku między swoim działaniem a pozytywnym rezultatem. Nauczyciel może im pomóc w przywróceniu zdolności zauważenia tej zależności, stwarzając w klasie sytuacje sprzyjające osiąganiu sukcesów. Jednak nie wystarczy, że uczniowie dobrze rozwiążą zadanie. Muszą również zrozumieć, dlaczego taki sposób rozwiązania był właściwy i co mogą zrobić (działanie), żeby pogłębić tę umiejętność. Należy bezpośrednio zwrócić uwagę uczniów na związek między ich działaniami a wynikami tych działań, zadając na przykład takie pytania: *„Jak doszedłeś do tego rozwiązania? Skąd wiesz, że strategia, którą zastosowałeś, jest skuteczna? Czy ta sama strategia sprawdzi się przy kolejnym zadaniu? Dlaczego?”*.

Paradoksalnie jednak uczniowie mający niekorzystne przekonania motywacyjne nie są zainteresowani tego typu informacją zwrotną. Chcą się jedynie dowiedzieć, czy dobrze odpowiedzieli, i czy są na właściwej drodze do rozwiązania. Warto zwracać uwagę na sytuacje, gdy uczniowie dopytują się tylko o wynik. Trzeba wówczas podkreślić ich dotychczasowe osiągnięcia (np. *„Stefano, trzy odpowiedzi są dobre. To lepiej niż wczoraj”*), a nie wytykać ich braków. Jeszcze lepszą postawą będzie wskazanie im mocnych stron ich działania prowadzącego do rozwiązania. Informacja zwrotna dotycząca tego procesu, daje im poczucie postępu, które jest niezbędne do stworzenia pozytywnej tożsamości ucznia odnoszącego sukcesy. Stopniowo należy zachęcać uczniów do zastanawiania się nad własnymi osiągnięciami (samoocena). Na przykład warto zmobilizować Stefano, żeby powiedział, dlaczego poprawione zdanie lepiej wyraża jego myśl.

3. Korzystne przekonania motywacyjne ułatwiają uczenie się

Uczniom, którzy doceniają wartość nauki, mniej zależy na zachętach, bodźcach i nagrodach.

Wyniki badań

Uczniowie wolą wykonywać czynności, o których myślą, że mają umiejętności potrzebne do ich wykonania albo które lubią (np. Stefano: „*Lubię matematykę, bo jest łatwa. Będzie mi potrzebna, kiedy zostanę inżynierem*” lub Sandra: „*Nie lubię matematyki, ale bardzo się staram, bo tata mówi, że jest bardzo ważna*”). Jeśli doceniają nabywanie nowych umiejętności, oznacza to, że wyrobili w sobie korzystne przekonania motywacyjne. Jest wówczas bardzo prawdopodobne, że będą poszukiwać możliwości ćwiczenia tych umiejętności. Jednak trzeba odróżnić ich zaangażowanie od podporządkowania się celom stawianym przez nauczyciela. Wielu uczniów bowiem wykonuje zadania jedynie w oczekiwaniu na nagrodę (dobra ocena, zaliczenie lub akceptacja). Niektórzy wykonujący zadania wyłącznie dla nagrody lub w celu uniknięcia kary są motywowani zewnątrz (np. Stefano: „*Nienawidzę ćwiczeń gramatycznych, ale mama przygotowuje zawsze moje ulubione danie, kiedy uczę się do klasówki*”). Jeśli uczeń bez otrzymania nagrody przystępuje do wykonania zadania i je realizuje, to uważa się, że ta czynność wypływa z motywacji wewnętrznej. Korzystne przekonania motywacyjne wiążą się z samą czynnością. Uczniowie z motywacją wewnętrzną twierdzą, że dana praca nie wymaga wysiłku, a wykonywanie jej przynosi zadowolenie (np. Sandra: „*Kiedy piszę wiersz albo opowiadanie do szkolnej gazetki, zapominam o czasie*”). W momencie pojawienia się trudności nie przestają oni pracować, gdyż są wewnętrznie zdeterminowani.

Motywowanie uczniów

Niestety nie wszyscy uczniowie mają motywację wewnętrzną do nauki. Nauczyciele powinni zajmować się także tymi, którzy jej nie mają. Należy pamiętać, że atmosfera panująca w klasie oraz sposób interakcji między nauczycielem a uczniami może sprzyjać motywowaniu uczniów lub to utrudniać. Toteż zlecajmy im zadania i ćwiczenia, które będą coś dla nich znaczyć. Zwracajmy ich uwagę na wartość zadania oraz możliwość zastosowania go na innych przedmiotach i poza szkołą. Jak pomóc uczniom w wyrobieniu w sobie korzystnych przekonań motywacyjnych? Przedstawmy im program nauczania w formie umiejętności, które według nich będą przydatne i interesujące. Dowiedzmy się, czym się oni interesują, jakie mają plany na przyszłość (np. Sandra chce zostać pielęgniarką, Stefano chce być inżynierem lotów kosmicznych). Pokażmy film, podsuńmy im artykuł prasowy albo opowiedzmy historię, które będą eksponować znaczenie i przydatność nowych treści i umiejętno-

ści. Poprośmy zmotywowanych uczniów, żeby wyjaśnili, dlaczego doceniają nowe umiejętności. Możemy też poprosić uczniów, by porozmawiali z rodzicami, innymi nauczycielami lub starszymi kolegami i dowiedzieli się, kiedy oni wykorzystują nową wiedzę i umiejętności. Takie działania pobudzą ich uwagę i ciekawość. Jednak to tylko połowa sukcesu w motywowaniu uczniów. Druga połowa to utrzymanie zainteresowania. Ważne jest, by uczniowie dostrzegali zgodność stawianych im wymagań ze swoimi możliwościami. Na przykład Stefano zaczyna się nudzić, kiedy zadania z matematyki są zbyt łatwe. Zatem nie zmuszajmy go, by pracował na lekcji w takim samym tempie i w taki sam sposób jak słabsi uczniowie. Zachęcajmy też uczniów, dla których zadanie matematyczne jest za trudne, by znaleźli taki sposób na jego rozwiązanie, by to zadanie ich nie przerażało (np. Sandra: „*Czy mogę rozwiązać to zadanie z Klaudią?*”). Pozwalając uczniom na dopasowanie sposobu wykonywania zadania do swoich możliwości, daje się im poczucie autonomii i możliwość samodzielnego decydowania. Pozbawienie ich tego prawa może być interpretowane jako presja wywierana z zewnątrz, której muszą się poddać.

4. Nastawienie uczniów na osiągnięcie celu

Uczniowie nastawieni na osiągnięcie mistrzostwa uczą się więcej niż uczniowie koncentrujący się na tym, jak wypadają w oczach innych.

Wyniki badań

Nie zostało jeszcze omówione bardzo ważne przekonanie motywacyjne, jakim jest dążenie do osiągnięcia celu. Sposób nastawienia się uczniów na wykonywanie zadań z konkretnego przedmiotu, stanowi silny wyznacznik ich zaangażowania i wyników. Uczniowie uczący się dlatego, że chcą jak najlepiej opanować nową umiejętność, wykorzystują dużo częściej skuteczne strategie uczenia się, niż uczniowie głównie zajęci tym, jak wypadają w oczach innych osób. Ci ostatni podchodzą do zadań z myślą o doprowadzeniu do sytuacji, w której odniosą sukces w postaci pochwały lub pozytywnej oceny z zewnątrz, albo też z myślą o uniknięciu porażki. Proces motywowania uczniów nastawionych na osiągnięcie mistrzostwa różni się znacznie od motywowania uczniów dążących do uzyskania sukcesów w oczach innych. Na przykład Stefano jest nastawiony na uzyskanie bardzo wysokiego poziomu umiejętności matematycznych, ale nie dąży do tego w nauce języka. Jeszcze przed obiadem zaczyna odrabiać pracę domową z matematyki, bo chce sprawdzić, czy poradzi sobie z zadaniami. Jest gotów na wysiłek, bo ten przedmiot ma dla niego duże znaczenie i lubi doskonalić umiejętności matematyczne. Gdy w trakcie rozwiązywania zadania napotyka problem, zadaje sobie pytanie: „*Jak sobie z nim poradzić?*”. Nie wstydzi się, że pozostali uczniowie słyszą o jego błędach. Wręcz przeciwnie, zawsze zgłasza się sam, żeby pokazać swoje rozwiązanie, bo ceni infor-

mację zwrotną. Natomiast nie chce, żeby inni dowiedzieli się, że zrobił dużo błędów ortograficznych i gramatycznych.

Co innego jest powodem dużego znaczenia matematyki dla Sandry. Podczas zajęć z matematyki bardzo dba ona o to, jak jest postrzegana przez innych. Chce się pochwalić osiągnięciami, by inni zmienili opinię o jej umiejętnościach. Jest w stanie przyłożyć się do matematyki, jeśli jest pewna, że będzie umiała rozwiązać zadanie. Jednak poddaje się od razu, kiedy tylko zauważy błędy, bo sądzi, iż możliwe jest tylko jedno poprawne rozwiązanie. Te przekonania umacniają jej obawy, że popełnione przez nią błędy zostaną uznane za dowód nieposiadania przez nią zdolności matematycznych.

W tym miejscu warto przywołać wyniki dwóch badań. Po pierwsze, uczniowie wykazują wyraźne dążenie do osiągnięcia celu (nastawienie na to, by dobrze wypaść lub by osiągnąć mistrzostwo) do drugiej klasy szkoły podstawowej. Potem jednak nastawienie, by dobrze wypaść, staje się postawą dominującą. Coraz bardziej skupiają się na poczuciu własnej wartości, częściej przejmują się statusem w grupie, unikając działań, które grupa odrzuca (lęk przed wyobcowaniem). W czwartej klasie istotne znaczenie w dążeniu do celów indywidualnych zaczyna mieć postawa unikowa (np. chęć ukrycia błędów). Wyniki drugiego badania wykazują, że to właśnie nauczyciele przyczyniają się do stworzenia w klasie atmosfery współzawodnictwa lub współpracy. Nauczyciele, dla których są ważne metody ewaluacji, którzy oceniają publicznie uczniów, często ich porównują i odwołują się do zdolności poszczególnych osób, tworzą atmosferę współzawodnictwa, wywołując myśli i odczucia typowe dla osób silnie liczących się z opiniami i nastawieniami innych ludzi.

Motywowanie uczniów

Miarą kompetencji zawodowych nauczyciela jest to, w jakim stopniu potrafi on stworzyć atmosferę sprzyjającą zachowaniom zorientowanym na osiągnięcie mistrzostwa. Można zmniejszyć skłonność do ustawicznego liczenia się z opiniami innych osób, wyjaśniając uczniom, że nie jest najważniejsza jedna dobra odpowiedź, ale próby wypracowania strategii rozwiązywania zadań. Uczniowie zgodzą się ze stwierdzeniem: *„wszelkie próby zmierzania się z problemem są ważniejsze niż samo rozwiązanie”*, jeśli czyny nauczycieli będą zgodne z tym, co głoszą. Innymi słowy, informacja zwrotna musi dotyczyć planu rozwiązania. Należy zachęcać uczniów do wymiany informacji o strategiach, jakie zastosowali i pozwolić im uczyć się na własnych błędach. Jest to trudne zadanie, bo uczniowie nadmiernie liczący się z cudzymi opiniami, irytują się, kiedy muszą się zastanowić nad swoimi błędami. Dzięki odpowiednim komentarzom, podkreślaniu ich zaangażowania, czynionych postępów i włożonego wysiłku, można ich przekonać, że docenia się podejmowane przez nich próby rozwiązania problemu, zwłaszcza w sytuacji, gdy zastanawiają się, co im nie wyszło poprawnie, i co się do tego przyczyniło. Nastawienie na osiągnięcie mistrzostwa rozwinie się wtedy, gdy uczniowie zdobędą umiejętność bycia dumnym z rozwiązania części zadania i wychwytywania na bieżąco błędów.

5. Znaczenie wkładu pracy w naukę

Uczniowie oczekują, że doceni się ich wysiłek.

Wyniki badań

Na podstawie oceny swoich umiejętności i przekonań dotyczących koniecznego wkładu pracy uczniowie decydują, ile wysiłku włożą w dane zadanie. Małe dzieci znane są z przeceniania lub niedoceniania własnych umiejętności. Umieścawiają się czasem pośród najlepszych uczniów w klasie, choć w rzeczywistości ich wyniki są poniżej normy. Ponadto mają naiwne przekonania na temat wysiłku. Wydaje im się, że jeśli czegoś pragną i bardzo się postarają o to, zostaną docenione tylko za wysiłek. Sądzą, że kontrolują proces uczenia się i nie wątpią w swój sukces, jeśli nawet odnoszą ciągle porażki. Ich wyobrażenie o wysiłku jako najważniejszym czynnikiem wywołującym sukces bądź porażkę stanowi dla nich silną motywację do podjęcia kolejnych prób.

Jednak w miarę dorastania informacje, które uczniowie otrzymują od rodziców i nauczycieli stopniowo się zmieniają. Większy nacisk kładzie się na ich zdolności jako źródło sukcesu lub porażki niż na wysiłek wkładany w naukę. Dzieci uczą się, że muszą zwracać uwagę na rzeczywiste doświadczenia i ocenę innych uczniów. Zaczynają porównywać się z kolegami. Oznacza to, że ich przekonania o własnej skuteczności w danej dziedzinie stają się dokładniejsze i bliższe rzeczywistości. Jednocześnie zaczynają łączyć te przekonania z wypracowaną przez siebie teorią dotyczącą wysiłku. Już w wieku 9 lat raczej przestają wierzyć, że wkład pracy decyduje o powodzeniu. Wyniki badań są jednoznaczne: to przekonania o własnej skuteczności w danej dziedzinie mają wpływ na wkładany wysiłek, a nie odwrotnie. Uczniowie podobni do Stefano, uważający, że są dobrzy z matematyki, chętnie wkładają duży wysiłek w proces nabywania umiejętności matematycznych, ale nawet tego nie dostrzegają. Ich zaangażowanie w realizację zadania różni się zasadniczo od zaangażowania uczniów, którzy sądzą, że nie są wystarczająco skuteczni. Można powiedzieć, że tacy jak Stefano stosują właściwe strategie poznawcze, które prowadzą do osiągnięcia dobrych rezultatów. Uczniowie tacy jak Sandra, którzy uważają, że nie są uzdolnieni matematycznie, także poświęcają czas na matematykę. Jednak wykonują mało efektywne czynności. Siedzą nad książkami i wzdychają, przepisują ćwiczenia i kilkakrotnie czytają te same strony. Tego typu aktywność powoduje napięcie i rozczarowanie. W efekcie mają słabe wyniki. Badania wykazują, że nauczyciel może pomóc uczniowi w wypracowaniu odpowiednich przekonań motywacyjnych. Co ciekawe, wyższa motywacja wewnętrzna ucznia jest nagrodą za pracę nauczyciela nad wysiłkiem wkładanym przez ucznia w naukę.

Motywowanie uczniów

Obserwacje nauczycieli potwierdzają, że uczniowie sami określają próg, zgodnie z którym deklarują, czy w zadanie włożyli wystarczająco dużo wysiłku, żeby osiągnąć

nać cel. Stosują swoiste zasady regulujące przerywanie wysiłku. Na przykład Sandra mówi: „*Uczę się już ponad godzinę, tyle wystarczy na pracę domową z matematyki*” albo „*Matematyki uczyłam się dłużej niż historii*”. Stefano potrafi uzasadnić to takimi oto słowami: „*Nie muszę poświęcać zbyt dużo czasu na matematykę, wystarczy, że zrobię ćwiczenia*” lub „*Pracowałem nad tym tekstem dużo dłużej niż kole-dzy – to musi wystarczyć*”.

Mówiąc ogólnie, teoretyczne poglądy uczniów na temat wysiłku wkładanego w naukę są dość słabo rozwinięte. Niezbędne jest zlecanie zadań, które pomogą im stworzyć przekonania dotyczące wysiłku wkładanego w pracę nad danym przedmiotem oraz zachęcanie ich do aktualizowania tych przekonań w miarę rozwoju umiejętności. Jeśli będziemy stymulować uczniów i doceniać ich wysiłek, zaczną oni odczuwać, że sami są odpowiedzialni za proces uczenia się. Trzeba jednak zapewnić im odpowiednią informację zwrotną. Dobrym na to sposobem jest zadawanie prac, bo będzie ono wymagało od uczniów określenia wielkości wkładu pracy. Po zakończeniu można by ich zachęcić do ocenienia wysiłku włożonego w wykonanie zadania, zadając im pytanie – czy był on wystarczający, czy zbyteczny i dlaczego tak uważają? Jeśli ocena wysiłku włożonego w pracę stanie się przyzwyczajeniem, uczniowie będą lepiej samodzielnie kierować swoją nauką.

6. Wyznaczanie celów i ocenianie

Uczniom potrzeba zachęty i informacji zwrotnej, o tym, jak mogą rozwijać strategie motywacyjne.

Wyniki badań

Uczniowie określający własne cele w procesie uczenia się jako zgodne z celami wyznaczonymi przez nauczyciela, akceptują wynik, do którego mają dążyć. Typowy dla takich uczniów proces wyznaczania celów różni się zasadniczo od tego, jak przebiega ten proces u uczniów jedynie podporządkowujących się oczekiwaniom nauczyciela. Najnowsze wyniki badań wykazują, że istnieje większa szansa na realizację celów nauczania, jeśli zostaną one uzgodnione wspólnie przez nauczyciela i uczniów. Takie ujednolicenie stanowisk odzwierciedla chęć podjęcia wysiłku przez obie strony.

Wyznaczanie celu nauki łączy się z wyborem strategii motywacyjnej, która będzie pasować do konkretnej sytuacji w procesie uczenia się. Strategia ta polega na próbach aktywizacji korzystnych przekonań motywacyjnych przez ucznia, wyłapywaniu jednocześnie istotnych sygnałów z otoczenia i ignorowaniu tych przeszkadzających w procesie uczenia się. Uczniowie, którzy zdobędą się na

spojrzenie na proces uczenia się przez pryzmat własnych celów, odkryją pożądane i niepożądane jego efekty końcowe. Na przykład Stefano nie lubi ćwiczeń, w trakcie których musi korzystać ze słownika. Kiedy uświadomił sobie pożądane efekty nauki języka, stało się to punktem zwrotnym w jego podejściu do nauki tego przedmiotu. Nauczyciel zaproponował, by Stefano napisał list do szkockiego chłopca, który chce zostać inżynierem lotów kosmicznych. Pozytywna ocena kontekstu uczenia się, jaką miała być wymiana korespondencji i oczekiwany pożądany rezultat (otrzymanie odpowiedzi), sprawiła, że Stefano przemienił się z biernego ucznia w aktywnego. Zdobył umiejętność koncentrowania się na pozytywnych rezultatach i ignorowania niepożądanych efektów końcowych (błędy w pisowni). Poza tym odkrył, że pisanie jako narzędzie komunikacji ma dużą siłę oddziaływania.

Uczniowie, którzy rozpoczynają proces uczenia się, aktywując swoje korzystne przekonania – zwłaszcza te skierowane na osiągnięcie mistrzostwa, i wiarę we własną skuteczność – na początku potrzebują mniej zachęt do nauki. Co więcej, korzystne przekonania motywacyjne nakierowują uwagę uczniów na sygnały z otoczenia, które wywołują dalsze zainteresowanie procesem uczenia się i wiarę we własne możliwości.

Motywowanie uczniów

Głównym celem nauczyciela w klasie jest realizacja programu. Większość nauczycieli przecenia posiadaną przez uczniów umiejętność wyznaczania celów nauki. Zwykle nie poświęca się czasu, ani nie zadaje trudu, aby poznać opinie uczniów dotyczące przydatności materiału nauczania i jego wartości. W efekcie uczniowie znajdują motywację do zajęć pozaszkolnych, natomiast nie potrafią wypracować w sobie motywacji do uczenia się w szkole. Tymczasem właśnie ta faza ustalania celów tworzy podstawę pod dalszy proces uczenia się i rozwój zainteresowań. Co można zrobić, żeby zachęcić uczniów do pracy nad strategiami motywacyjnymi? W trakcie procesu wyznaczania celów można ich poprosić, żeby zastanowili się przez chwilę, dlaczego dane zadanie jest ważne, przydatne, ciekawe, nudne, ambitne, łatwe lub trudne? Dlaczego są pewni lub niepewni własnych umiejętności i co powoduje tę niepewność lub wiarę w siebie? Uczniowie, kiedy skończą zadanie, mogą odnieść się do jego wstępnej oceny. Można ich poprosić, by powiedzieli, czy uległa zmianie ich ocena zadania i dlaczego tak się stało. Nauczyciele, prosząc uczniów o ponowne zastanowienie się nad wstępną oceną swoich kompetencji, która odnosi się do różnych zadań i początkowych oczekiwań co do efektów, tworzą w klasie korzystną atmosferę potrzebną do wypracowywania celów nauki. Dzięki niej uczniowie nie będą się bać przedstawiania własnych ocen, będą otwarci na dyskusję oraz zadawanie pytań dotyczących własnej motywacji i ich kolegów, będą się uczyć od siebie nawzajem. Jeśli nauczyciele wykażą zainteresowanie tym, dlaczego uczniowie lubią niektóre tematy, a inne uważają za nudne, zarówno oni, jak ich uczniowie dowiedzą się, co sprawia, że pewne strategie motywacyjne się sprawdzają.

7. Dążenie do celów i kształtowanie silnej woli

Uczniowie potrzebują zachęty i informacji zwrotnej na temat tego, jak wyrobić sobie siłę woli.

Wyniki badań

Dobre chęci pojawiające się na etapie wyznaczania celów nie wystarczą, by cele te zrealizować. Aby osiągnąć poszczególne cele, potrzebna jest aktywność ucznia, co oznacza włożenie w to wysiłku. Wysiłek to zamierzone działanie mające na celu zintensyfikowanie zaangażowania w realizację zadania, takie jak zwiększona uwaga, koncentracja, ilość czasu poświęconego na zadanie lub wykonywanie konkretnych czynności (np. ponowne czytanie tego samego tekstu, powtarzanie, podkreślanie, parafraza, przepisywanie). Jednak wkładany wysiłek zmniejsza się, gdy zadanie staje się trudniejsze, mniej interesujące, pojawiają się przeszkody lub bardziej interesujące czynności. W tego typu sytuacji, aby podtrzymać uwagę i podejmowany wysiłek, niezbędna okazuje się silna wola do realizowania wyznaczonego celu.

Zarówno rodzice, jak i nauczyciele uważają wytrwałość za ważny element silnej woli. Tymczasem badania wykazują, że wytrwałość nie jest zawsze skuteczna. Jedni uczniowie zawsze wykorzystują do realizacji zadania tę samą strategię (duża wytrwałość), inni rezygnują z niej, kiedy tylko doznają niepowodzenia (słaba wytrwałość). Wyniki badań wykazują, że istotnie jest wykorzystywanie dwóch strategii uczenia się. Pierwsza strategia polega na umiejętności inicjowania planu rozwiązania tak, aby uczeń nie miał wątpliwości, jak go zastosować. Druga strategia dotyczy tego, by uczeń posiadał umiejętność oceny, czy jest sens kontynuowania działań zgodnie z planem rozwiązania (wytrwałość), czy lepiej będzie przerwać wszystko, bo postępowanie to nie prowadzi do rozwiązania (wycofanie się).

Przed przystąpieniem do zadania uczniowie powinni zorientować się, jaki jest cel i potencjalny plan działania podejmowanego na rzecz rozwiązania zadania. Na tej wiedzy bowiem opiera się decyzja o wytrwałości w dążeniu do celu. Uczniowie, którzy znają cel nauki oraz mają dostęp do szeregu strategii, potrzebnych by opracować odpowiedni plan rozwiązania, konstruktywnie wykorzystują wkładany wysiłek. Potrafią oni ocenić, jakie strategie są przydatne i posiadają umiejętności obserwowania i kontrolowania, czy wybrane strategie prowadzą do realizacji celu. Jeśli zauważą, że dana strategia nie jest skuteczna, wybierają inną, sprawdzając, czy zastosowanie jej jest skuteczniejsze lub wycofują się z rozwiązywania zadania, bo stwierdzają, że wysiłek nie opłaca się (np. brak czasu lub środków). Uczniowie mający błędne przekonanie o celu lub nieposiadający znajomości strategii, także potrafią nie ustawać w wysiłkach, ale ich działania będą mało skoordynowane. Na przykład Sandra próbuje przypadkowo stosować różne strategie rozwiązując zadania z matematyki i ma tylko nadzieję, że któraś z nich okaże się właściwa.

Motywowanie uczniów

Jak można pomóc uczniom w rozwinięciu silnej woli? Przede wszystkim nauczyciel nie powinien dać się zwieść, obserwując wysiłki podejmowane przez uczniów. Niezależnie od tego, czy wkładają oni dużo pracy czy mało, nauczyciel musi wiedzieć, z czego to wynika. Aby móc dokonać właściwej interpretacji inicjatywy ucznia, jego wytrwałości lub wycofania się, trzeba wiedzieć, czym jest dla niego cel nauki i ile wysiłku powinien włożyć, by ten cel osiągnąć. Uczniowie powinni mieć wiele możliwości wypróbowania różnych dróg zmierzających do osiągnięcia celu. Można im w tym pomóc, przypominając, że trzeba wyznaczyć szereg celów częściowych oraz stworzyć listę kontrolną, która pozwoli im monitorować jakość własnej pracy, oceniać ją, zastanowić się nad nią i przemyśleć sposoby w realizacji zadania.

Refleksja związana z procesem realizacji celu powinna sprawić, że uczniowie będą zadawać pytania o zasoby niezbędne do realizacji poszczególnych celów częściowych. Na przykład Stefano może zadać sobie pytanie: *„Czy wystarczy mi czasu przed obiadem, żeby odrobić historię, jeśli dwa razy przeczytam każdy rozdział i zrobię krótką notatkę”*. Kiedy uczniowie zastanowią się nad wysiłkiem, który włożyli w zadanie, będą świadomi, w jaki sposób zarządzają własnymi siłami, i dlaczego nie wykazali wytrwałości w realizacji wytyczonych celów. Zalecając uczniom porównywanie ze sobą i zestawianie różnego rodzaju wysiłku wkładanego w realizację zadania, jednocześnie pomagamy im w tworzeniu ich teorii dotyczącej wysiłku i ułatwiamy poznanie własnej siły charakteru.

8. Jak pogodzić różne cele?

Uczniowie są bardziej zaangażowani w naukę, jeśli jej cele są zgodne z ich celami.

Wyniki badań

Nauczyciele, wychowawcy i rodzice są przekonani, że zdobywanie wiedzy i nabywanie umiejętności to najważniejsze cele, do których powinni dążyć uczniowie. Jednak rzeczywistość jest inna. Dla młodych ludzi cele ustalone przez nauczyciela nie są najistotniejszymi celami w ich życiu. Mają oni także inne cele, do których dążą. Na przykład chcą być sprawiedliwie traktowani, znaleźć krąg przyjaciół, dowiedzieć się więcej o ulubionych tematach i rozmawiać o uczuciach. Te osobiste cele odgrywają kluczową rolę w procesach motywacyjnych, określając ich treści, kierunek i intensywność. Najnowsze badania wykazują, że uczniowie są bardziej zmotywowani do nauki, kiedy cele szkoły są zgodne z ich własnymi życzeniami, potrzebami i oczekiwaniami. Na przykład Sandra uwielbia swoją nauczycielkę i traktuje ją jak wzór do naśladowania, bo ona akceptuje to, że San-

dra chce zostać pielęgniarką i często nawiązuje szkolnymi zadaniami do tego właśnie celu. Jeśli uczniowie dostrzegają, że nauczyciel respektuje ich cele osobiste, to dużo łatwiej akceptują wytyczone przez niego cele. Ta zależność działa dwukierunkowo. Uczniowie mający świadomość, że ich cele osobiste są lekceważone lub utrudnia się im dążenie do nich, buntują się przeciw szkolnemu systemowi i traktują program nauczania jako coś niezwiązanego z rzeczywistością pozaszkolną.

Nauczyciele i rodzice często narzekają, że uczniowie nie przyjmują wytyczanych im celów i nie postępują zgodnie z ich dobrymi radami. Na przykład ojciec Stefano stara się, aby syn nie odrabiał lekcji przy włączonym radiu, bo jego zdaniem muzyka ma negatywny wpływ na motywację i pracę. Współczesne badania nie potwierdzają tego, a zachowanie ojca doprowadza do konfliktu interesów prowadzącego do unicestwienia autonomii Stefano. Często nauczyciele (i rodzice) narzucają dzieciom własne cele, zaogniając ich tendencję do walki o autonomię. Od dziesięcioleci badacze zajmujący się szkołą i nauczyciele redukowali cele edukacyjne do uczenia się i osiągnięć, co przyczyniało się jedynie do wypierania celów o charakterze społecznym.

Motywowanie uczniów

Uczniowie przychodzą do klasy, posiadając określone przez siebie cele i chcą negocjować z nauczycielem, w jaki sposób, kiedy i z kim będą realizować cele narzucane w procesie uczenia się. Istotne jest, żeby nauczyciel zdawał sobie sprawę, że narzuca uczniom wiele celów, w tym także cele społeczne (np. *„Pracujcie samodzielnie, bez pomocy kolegów”* albo *„Będziecie pracować w małych grupach i jesteście odpowiedzialni za to, żeby wszyscy w grupie się nauczyli”*). Równieśnicy również narzucają cele kolegom (np. *„Nie zwracajcie uwagi, kiedy nauczyciel będzie prosił o ochotników”*). Kiedy uczniowie zorientują się, że ich cele nie są zgodne z celami wytyczonymi przez nauczyciela, będą podejmować próby dopasowania celów programowych do ich własnych. Na przykład Sandra może spytać: *„Czy mogę oddać pracę domową jutro, bo nie miałam wystarczająco dużo materiałów, żeby zrobić ją dobrze?”*. A Stefano może zwrócić się z prośbą: *„Czy mogę wykonać to zadanie samodzielnie, bo nie zgadzam się z resztą grupy”*. Jeśli nauczyciel będzie przychylny ich prośbom, uczniowie poczują, że sami mogą o czymś decydować. Pozytywne odczucia będące częścią tego doświadczenia, wspomogą proces uczenia się. Jeśli jednak nauczyciel odrzuci te prośby, uczniowie doświadczą konfliktu interesów i mogą nie zaangażować się w realizację celów programowych. Wiele niewłaściwych form zachowań w klasie można wyjaśnić konfliktem celów. Dużo łatwiej nauczyciel może sobie z nimi poradzić, jeśli potraktuje je jako sygnał zanegowania istotnego dla ucznia celu. Na przykład Stefano może powiedzieć: *„Jak mam skupić się nad zadaniem, skoro ciągle muszę pomagać tym, którzy mają problemy?”*. Podobnie Sandra może zadać pytanie: *„Dlaczego nie możemy zrobić tego zadania wspólnie?”*. Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę, że uczniowie chcą być traktowani z szacunkiem, i że oczekują od niego wyjaśnienia, dlaczego odrzuca ich prośby.

Podsumowanie

Często mówi się, że niewłaściwe nauczanie niweluje motywację, a właściwy sposób nauczania wydobywa z uczniów wszystko, co najlepsze, niezależnie od tego, w jakim są wieku. Jeśli nauczyciel chce zachęcić uczniów, by potrafili się samodzielnie uczyć i wypracowali niezależne umiejętności uczenia się, musi poznać zasady, które rządzą motywacją leżącą u podstaw procesu uczenia się. Osiem zasad przedstawionych w niniejszym rozdziale dotyczy dzieci i nastolatków pochodzących z różnych krajów i kultur. Zasady te opisano w taki sposób, by można było zrozumieć powody, dla których uczniowie posiadają motywację do nauki w szkole lub im jej brakuje. Jednak należy te zasady dopasować do warunków lokalnych. Skoncentrowałam się na dwójce uczniów szkoły podstawowej, Stefano i Sandrze, odnosząc się do ich sposobu myślenia i odczuć w kontekście matematyki i nauki języków, ale te zasady nie odnoszą się do konkretnych programów ani grup wiekowych. Raczej dotyczą one podstawowych aspektów motywacji w procesie uczenia się niezależnie od przedmiotu, poziomu i typu edukacji. Zasady te odnoszą się do przekonań uczniów, ich opinii, systemu wartości i ich wpływu na uczenie się. Znajomość przekonań motywacyjnych uczniów może pomóc nauczycielom w stworzeniu warunków nauczania dopasowanych do ich potrzeb psychologicznych. Umiejętność słuchania uczniów i obserwowania ich zachowań w klasie pozwoli dowiedzieć się, co według nich jest interesujące, trudne, nudne, groźne, i dlaczego tak właśnie myślą. Chęć prowadzenia negocjacji z uczniami i dania im autonomii przekona ich, że nauczyciel naprawdę interesuje się tym, jak się uczą i dlaczego. Obserwacje te warto zacząć od wybrania jednego lub dwóch uczniów, którzy myślą, czują i zachowują się podobnie jak Stefano i Sandra. Przez najbliższych kilka tygodni nauczyciel powinien ich obserwować i zobaczyć, jak opisane tutaj zasady sprawdzają się w prowadzonej przez niego klasie.

Bibliografia

- Boekaerts M. (1997), *Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students*, „Learning and instruction”, Tarrytown, vol. 7, nr 2, s. 151-86.
- Boekaerts M. (1998), *Boosting students' capacity to promote their own learning: a goal theory perspective*, „Research dialogue in learning and instruction”, Exeter, vol. 1, nr 1, s. 13-22.
- Boekaerts M. (1999), *Coping in context: goal frustration and goal ambivalence in relation to academic and interpersonal goals*, w: E. Frydenberg (red.), „Learning to cope: developing as a person in complex societies”, Oxford: Oxford University Press, s. 175-97.
- Boekaerts M. (2001), *Pro-active coping: meeting challenges and achieving goals*, w: E. Frydenberg (red.), „Beyond coping: meeting goals, visions and challenges”, Oxford: Oxford University Press.
- Bruning R., Horn C. (2000), *Developing motivation to write*, „Educational psychologist”, Hillsdale, vol. 35, nr 1, s. 25-37.
- Corno L., Randi J. (1997), *Motivation, volition and collaborative innovation in classroom literacy*, w: J. Guthrie, A. Wigfield (red.), „Reading, engagement: motivating readers through integrated instruction”, Newark: International Reading Association, s. 14-31.

- Covington M.V. (1992), *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*, Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Elliot A.J. (1999), *Approach and avoidance motivation and achievement goals*, „Educational psychologist”, Mahwah, vol. 34, nr 3, s. 169-89.
- Guthrie J.T., Solomon A. (1997), *Designing contexts to increase motivations for reading*, „Educational psychologist”, Mahwah, vol. 32, nr 2, s. 95-103.
- Maehr M.L. (1984), *Meaning and motivation: toward a theory of personal investment*, w: R.E. Ames, C. Ames (red.), „Research on motivation in education: Student motivation”, San Diego: Academic Press, vol. 1, s. 115-44.
- Niemivirta M. (1999), *Motivational and cognitive predictors of goal setting and task performance*, „International journal of educational research”, Oxford, vol. 31, s. 499-513.
- Pintrich P.R. (2001), *The role of goal orientation in self-regulated learning*, w: M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (red.), „Handbook of self-regulation”, San Diego: Academic Press, s. 451-502.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, „American psychologist”, Washington, vol. 55, s. 68-78.
- Ryan A.M., Gheen M.H., Midgley C. (1998), *Why some students avoid asking for help: an examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure*, „Journal of educational psychology”, Washington, vol. 90, nr 3, s. 528-35.
- Skinner E.A. (1995), *Perceived control, motivation and doping*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stipek D.J. (1988), *Motivation to learn: from theory to practice*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Turner J.C., Meyer D.K. (1998), *Integrating classroom context into motivation theory and research: rationales, methods, and implications*, w: T. Urdan, M. Maehr, P. Pintrich (red.), „Advances in motivation and achievement: a research annual”, Greenwich: JAI Press, vol. 11, s. 87-121.
- Vermeer H., Boekaerts M., Seegers G. (2000), *Motivational and gender differences: sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior*, „Journal of educational psychology”, Washington, vol. 92, nr 2, s. 308-15.
- Wentzel K.R. (1996), *Social and academic motivation in middle school: concurrent and long-term relations to academic effort*, „Journal of early adolescence”, Thousand Oaks, vol. 16, nr 4, s. 390-406.
- Włodkowski R.J., Jaynes J.H. (1990), *Eager to learn*, San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Lektura w języku polskim

- Brophy J. (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa: PWN.
- Covington M.V., Teel K.M., (2005), *Motywacja do nauki*, Gdańsk: GWP.
- Faber A., Mazlish E., Nyberg L., Templeton R.A. (2002), *Co powinni wiedzieć rodzice i nauczyciele – Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*, Poznań: Media Rodzina.
- Gałązka A. (2008), *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*, Kraków: Impuls.
- Glasser W. (2005), *Każdy uczeń może osiągnąć sukces*, Łódź: Pracownia Alternatywnego Wychowania.
- Hamer H. (1994), *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa: Veda.
- Harmin M. (2004), *Duch klasy: jak motywować uczniów dla nauki?*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Kordzińska-Grabowska A. (2006), *Żeby chciało się chcieć. Rzecz o motywacji w szkole*, Kraków: Centrum Komunikacji i Mediacji „Akademia Dialogu”.
- Kubiczek B. (2005), *Metody aktywizujące: jak nauczyć ucznia uczenia się?*, Opole: Nowik.
- McCombs B. L., Pope J. E. (1997), *Uczeń trudny: jak skłonić go do nauki*, Warszawa: WSiP.
- Michońska-Stadnik A. (1996), *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław: Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Paris S.G., Ayres L.R. (1997), *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa: WSiP.
- Perrott E. (1995), *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, Warszawa: WSiP.
- Szałek M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki: motywacja w teorii i praktyce*, Poznań: „Wagros”.