

Henryk Noga

ORCID: 0000-0001-7073-3443

Paweł Nawojski

ORCID: 0000-0001-7437-2219

Stanisław Suchodolski

ORCID: 0000-0001-5160-8567

DOI: 10.34866/j6z3-fa10

Rola motywacji i samoregulacji w procesie uczenia się

The role of motivation and self-regulation in the learning proces

Key words: psychology, motivation, learning, self-regulation.

Abstract: The article describes selected issues from the field of educational psychology: motivation, self-regulation and goal orientation. It presents the approaches and theories recognized in the scientific community that describe SDT – theories of self-determination, SRL – theories of self-regulation in learning and theories of goal-orientation. The paper discusses the perception of motivation in the following trends: psychodynamic, behavioral, humanistic and cognitive. The authors also present selected experiments examining the effects of locating motivation on the interest in undertaken activities and blaming others for one's own failures

Słowa kluczowe: psychologia, motywacja, uczenie się, samoregulacja.

Streszczenie: Artykuł opisuje wybrane zagadnienia z dziedziny psychologii edukacji: motywację, samoregulację oraz orientację na cel. Ukazuje uznane w środowisku naukowym podejścia i teorie opisujące powyższe zagadnienia: SDT – teorie autodeterminacji, SRL – teorie samoregulacji w uczeniu się oraz teorie orientacji na cel. W pracy omówione zostało postrzeganie motywacji w nurtach: psychodynamicznym, behawioralnym, humanistycznym i poznawczym. Autorzy pracy przedstawiają również wybrane eksperymenty badające wpływ lokowania motywacji na zainteresowanie podejmowanymi aktywnościami oraz obarczanie innych winą za własne niepowodzenia.

Wstęp

Motywację często definiuje się jako stan gotowości umożliwiający podjęcie zachowania, które inicjuje proces nakierowany na osiągnięcie wyznaczonych celów. Nie jest ona jednak w istocie pojedynczym konstruktem, ale złożonym zagadnieniem obejmującym różne czynniki. Mówiąc o motywacji, mamy zasadniczo do czynienia z dwoma pojęciami. Pierwsze to motywacja jako stan, czyli rodzaj dyspozycji, drugie zaś oznacza proces motywacyjny, a więc aktywność, której docelowym rezultatem jest zmiana aktualnego stanu rzeczy na pożądaną. Motywacja w rozumieniu procesu nie jest stałą dyspozycją, cechą osobowości ani emocją (Brown, 2007). Na

proces motywacyjny składają się pojedyncze motywy. Przedstawiony przez Madsen podział zakłada rozróżnienie motywów na dwie kategorie. Pierwszą z nich stanowią motywy wrodzone, będące częścią wyposażenia, z którym przychodzimy na świat (biologiczne, pierwotne). Nadzrędnym celem tych motywów jest umożliwienie przetrwania gatunku. Natomiast drugą kategorią są motywy wtórne, czyli te, które nabyliśmy w ciągu życia (społeczne, nabyte). Ta kategoria motywów umożliwia nam życie w społeczeństwie i zawiązywanie wszelkiego rodzaju relacji interpersonalnych (Madsen, 1974). Klasyczny podział rozróżnia dwa rodzaje motywacji: zewnętrzną i wewnętrzną. Motywacja zewnętrzna, czyli inaczej instrumentalna, nastawiona jest na unikanie kary lub uzyskiwanie nagrody. Występuje ona najczęściej wtedy, gdy robimy coś głównie dla gratyfikacji, wzrostu poczucia własnej wartości czy zdobycia uznania. Tego typu motywacja często powstaje w wyniku presji społecznej, np. dążenie do awansu w pracy, którego zdobycie zaimponowałoby osobom z otoczenia. Motywację wewnętrzną (inaczej autonomiczną) natomiast cechuje czerpanie satysfakcji z samej aktywności. Zarówno jeden, jak i drugi typ motywacji ma duże znaczenie w procesie uczenia się. Niezależnie od wieku działają na nas różne czynniki wpływające na motywację do wykonywania zadań o charakterze uczeniowym. Szkolnictwo wyższe również stwarza motywację zewnętrzną poprzez przyznawanie ocen za wykonywane przez uczniów zadania (prace pisemne, kolokwia, egzaminy, odpowiedzi ustne). Funkcje motywatora zewnętrznego spełniają także różnego rodzaju stypendia naukowe. Uczelnie wyższe jednak stwarzają również dogodne warunki dla zaistnienia motywacji wewnętrznej u studentów. Rozbudzają miłość do nauki, pozwalają poszerzyć wiedzę i umożliwiają osiągnięcie satysfakcji z nabywanych kompetencji w studiowanej dziedzinie.

Motywacja w ujęciach różnych nurtów psychologicznych

Każdy z nurtów psychologicznych przedstawia własną teorię pochodzenia i działania motywacji.

W ujęciu psychodynamicznym, nurcie zapoczątkowanym przez Sigmunda Freuda, motywacja wynika z działania dwóch przeciwstawnych sił: popędu miłości – eros i popędu śmierci – thanatos. U Freuda motywacja ma charakter zazwyczaj nieświadomy. Stanowi ona narzędzie do redukcji niepożądanego stanu napięcia.

Behawioralne nurty przedstawiają motywację jako powstającą w środowisku transakcję: bodziec – reakcja, która w konsekwencji kształtuje kolejne zachowania. W zależności od otrzymanej nagrody bądź kary powtarzamy lub unikamy danych czynności.

W psychologii humanistycznej, podobnie jak w ujęciu psychodynamicznym, motywacja jest stanem wewnętrznym. Jeden z najwybitniejszych przedstawicieli tego nurtu – Abraham Maslow zdefiniował potrzeby człowieka jako: fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności, szacunku, samorealizacji i samotranscendencji. Dwa najniższe stopnie tzw. piramidy Maslowa są określane jako potrzeby niższego rzędu, wyższe zaś jako potrzeby wyższego rzędu. Pierwszy model Maslowa ma charakter hierarchiczny

(schodkowy), tak więc, aby zaspokoić wyższą w hierarchii potrzebę, musimy najpierw zrealizować potrzebę niższą. W modelu humanistycznym motywacja to motywacyjne zachowanie mające określony cel, którym jest zaspokojenie danej potrzeby.

W ujęciu poznawczym zjawisko motywacji jest silnie osadzone w kontekście procesów poznawczych. Źródłem motywacji jest w nim złożone przetwarzanie informacji. Pojawiające się w procesie przetwarzania informacji dysonanse poznawcze, czyli zjawiska niezgodności w danych poznawczych, prowadzą do podjęcia działań mających na celu ich redukcję.

Badania

W związku z tym, że propozycja podziału motywacji na zewnętrzną i wewnętrzną zyskała znaczącą aprobatę w środowiskach psychologicznych, z czasem zaczęło pojawiać się coraz więcej badań dotyczących wpływu lokalizacji motywacji na realizację zadań. Jedno z badań (Ryan i Deci 2000) wykazało, że im bardziej zewnętrznie regulowane są motywacje osób uczących się, tym mniejsze ich zainteresowanie i wysiłek wkładane w wykonywane zadania. Większa natomiast skłonność do obwiniania innych za własne negatywne wyniki.

Kolejnym zagadnieniem, które postanowiono zbadać, była kwestia wpływu nagrody na motywację.

W badaniu (Lepper 1973) dzieci przejawiające wysokie zainteresowanie rysowaniem zostały podzielone na dwie grupy: nagradzaną i nienagradzaną. Grupa dzieci, które początkowo wykazywały zainteresowanie rysowaniem, wykazywała zmniejszone zainteresowanie po tym, jak zaczęła otrzymywać nagrody za udział w tej czynności. Co ciekawe, zainteresowanie dzieci, które nie zostały nagrodzone, pozostało natomiast niezmienione.

Badanie to potwierdziło, iż perspektywa nagrody może prowadzić do redukcji motywacji wewnętrznej, sam autor badania jednak zastrzega, że wyniki te mają szczególne zastosowanie w przypadku jej wysokiego poziomu bazowego, do wykonania danego zadania. Warto odnotowania jest tu fakt, iż osoby należące do grupy wynagradzanej za swoją pracę uzyskiwały niższe oceny niż osoby niewynagradzane (jury nie wiedziało o przynależności osób do konkretnych grup). Oznacza to więc w praktyce, że jeśli osoba przejawia organiczne zainteresowanie daną materią, wprowadzenie gratyfikacji może przynieść efekt odwrotny od oczekiwanego.

Teoria autodeterminacji

Motywacja wewnętrzna jest centralnym konstruktem, wokół którego Edward L. Deci i Richarda M. Ryan zbudowali SDT (Self-determination theory). Teoria ta stara się odpowiedzieć na pytanie „Co tak naprawdę sprawia, że jesteśmy zmotywowani?”. Na podstawie eksperymentów i analiz autorzy modelu doszli do wniosku, iż kluczowymi czynnikami, które pełnią rolę moderatorów naszej wewnętrznej motywacji, są: kompetencje (competence), autonomia (autonomy) i istotność (relatedness).

Ryan i Deci kompetencje definiują jako wiarę jednostki w to, iż podoła wykonaniu danego zadania. Nie jest to więc typowe ujęcie kompetencji, które akcentuje posiadanie odpowiednich zasobów do wykonania zadania. W modelu SDT centralne dla kompetencji jest poczucie satysfakcji z wykonanej pracy. Kolejnym czynnikiem jest autonomia, którą autorzy modelu rozumieją jako poczucie kontrolowania swoich działań i realizowania obranych przez siebie celów. Ostatnią składową stanowi istotność, która w modelu SDT jest definiowana jako potrzeba interakcji i tworzenia relacji z innymi. Teoria autodeterminacji została dobrze przyjęta w środowisku naukowym, co potwierdzają liczne badania eksperymentalne przeprowadzone na jej podstawie. Również autorzy modelu kontynuowali prace, rewidując wpływ wewnętrznej i zewnętrznej motywacji na wykonywanie zadań. Badania zrealizowane przez Deciego (1971) pokazały, że w dwóch grupach studentów, z których jedna była motywowana wewnętrznie, a druga zewnętrznie, osoby z tej pierwszej grupy wykazywały większe zainteresowanie wykonywanymi zadaniami. W procesie edukacji rozwijanie motywacji wewnętrznej u uczniów ma za zadanie przede wszystkim zainteresować uczniów danym zagadnieniem i pomóc im uwierzyć we własne możliwości. Badania sugerują, że działania te skutkują poprawą efektywności procesów uczenia się. Co ciekawe, badania dowodzą również, że uczniowie o silnej motywacji wewnętrznej uzyskują lepsze wyniki w nauce od swoich rówieśników silnie motywowanych zewnętrznie (Lin, McKeachie, Kim 2003). Warto podkreślić, że motywacja zewnętrzna i wewnętrzna nie są kategoriami albo/albo. Możliwe jest ich jednoczesne istnienie (Lin, McKeachie, Kim 2003), za: Covington (2000).

Teoria samoregulacji w uczeniu się

W poprzednio opisanej teorii autodeterminacji (SDT), Ryan i Deci rozróżnili składowe wpływające na naszą motywację. Motywacja jest jednym z kluczowych pojęć w psychologii nauki, równie jednak ważnym pojęciem jest samoregulacja. To właśnie pojęcie jest kluczowym konstruktem w teorii samoregulacji w uczeniu się (SRL). Ernesto Panadero opisuje samoregulację w uczeniu się jako proces obejmujący zarówno poznawcze, jak i metapoznawcze, behawioralne, motywacyjne i emocjonalne/afektywne aspekty uczenia się. Autor zwraca uwagę na fakt, że SRL jest złożoną teorią, badającą holistyczny i kompleksowy wpływ wielu zmiennych na procesy przyswajania wiedzy (Panadero, 2017). W modelu Zimmermana (2000) autor dzieli proces samoregulacji na trzy zasadnicze fazy. Pierwsza z nich to faza myślenia wstępnego, która obejmuje przygotowanie do wykonywanego zadania. W tej fazie ustalamy, jak osiągnąć obrany cel i jakie kroki powinniśmy podjąć w celu realizacji planu. Następnym etapem fazy myślenia wstępnego jest faza kontroli wolicjonalnej, jest to faza wykonawcza, w której następują właściwe procesy o charakterze uczeniowym. Procesy te poddawane są monitorowaniu pod kątem przybliżania do celu. Niezwykle ważnymi elementami tego stadium są utrzymywanie motywacji, skupienia (unikanie dystraktorów) i zaangażowania (Panadero, 2017). Ostatni etap stanowi faza autorefleksji, w której to podmiot ocenia efekty wykonanej uprzednio pracy i ich zgodność z zakładanymi celami. Po dokonaniu oceny następuje formu-

łowanie wniosków mających mieć zastosowanie w przyszłości. Model Zimmermana ma charakter cykliczny, co oznacza, że zostało przyjęte założenie, iż umiejętności samoregulacji w nauce rozwijają się dzięki praktyce i ewaluacji. Znaczy to, że potencjalne stosowanie metod samoregulacji w uczeniu się może prowadzić do optymalizacji tego procesu, czego efektem byłaby bardziej efektywna nauka.

Orientacja na cel

Kolejna teoria autorstwa Paula Pintricha oparta została o model Zimmermana. Badacz ten, specjalizujący się w psychologii edukacji, wyjaśnia związek pomiędzy motywacją a samoregulowanym uczeniem się z perspektywy orientacji na cel. Dokonuje on podziału orientacji na dwa rodzaje: orientację na mistrzostwo i orientację na wyniki. Orientacja na mistrzostwo odnosi się do uczących się, którzy dążą do osiągnięcia wyznaczonych przez siebie celów na drodze samodoskonalenia się. Natomiast orientacja na wyniki motywowana jest chęcią bycia lepszym od innych (Cheng 2011), za: (Pintrich 1990). Przeprowadzone przez Pintricha badania implikują również to, że proces samoregulowanego uczenia się nie jest łatwy czy automatyczny, wymaga bowiem wysokiego nakładu zaangażowania, uwagi, dlatego na początkowym etapie jego implementacja może sprawiać pewne problemy.

Podsumowanie

Motywacja pozostaje jednym z najważniejszych aspektów psychologii edukacji i psychologii pracy. Ciągłe poszerzanie wiedzy o tym zagadnieniu bezsprzecznie pomaga uefektywniać procesy motywacyjne. Z racji swojej natury procesy te są kluczową zmienną pośredniczącą, decydującą o podejmowanych przez nas aktywnościach. Środowisko naukowe przyjęło podział na motywację wewnętrzną i zewnętrzną. Przyjmuje się, że motywacja lokowana wewnątrznie sama w sobie, przez inicjowane działania, sprawia satysfakcję i radość podmiotowi. Z kolei motywacja zewnętrzna ze względu na swój instrumentalny charakter ostateczną satysfakcję uzależnia od osiągniętego wyniku. Jest ona ukierunkowana na osiągnięcie celu – nagrody. Zauważany przez badaczy problem zewnętrznej motywacji polega na tym, że niejednokrotnie nagroda odwraca naszą uwagę od tego, co jest istotą. Skupiając się na gratyfikacji, nie czerpiemy zysku z procesu, którego wartość jest często dalece większa niż wartość nagrody. Przeprowadzone badania ukazują istotny wpływ lokowania motywacji zarówno na zainteresowanie podejmowanymi aktywnościami, jak i na postrzeganie wpływu innych na osiągnięte przez siebie wyniki. Istnieje wiele podejść do zagadnienia motywacji. Każda z koncepcji: psychodynamiczna, behawioralna, humanistyczna i poznawcza inaczej tłumaczy działanie procesów motywacyjnych. Innymi ważnymi zjawiskami, mającymi wpływ na podejmowane przez nas zachowania o charakterze uczeniowym, są samoregulacja oraz orientacja na cel.

Bibliografia

1. Brown L.V. (2007), *Psychology of motivation*. Nova Publishers. ISO 690 BROWN, Lois V. Psychology of motivation. Nova Publisher.

2. Covington M.V. (2000), *Goal theory, motivation and school achievement: an integrative review* *Annual Review of Psychology*.
3. Deci E.L., Ryan R.M. (2008), *Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health*. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), pp. 182–185.
4. Deci E.L. (1971), *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation*. „*Journal of Personality and Social Psychology*”, 18(1), pp. 105–115.
5. Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan M.R. (1991), *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*. „*Educational Psychologist*”, 26(3–4), pp. 325–346.
6. Garcia T., Pintrich P.R. (1994), *Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies*. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, 127153, pp. 433–452.
7. Madsen K.B. (1974), *Modern theories of motivation: A comparative metascientific study*. John Wiley & Sons.
8. Niemiec C.P., Ryan R.M. (2009), *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice*. „*Theory and Research in Education*”, 7, pp. 133–144.
9. Ryan R.M., Deci E.L. (2000), *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), pp. 54–67.
10. Ryan R.M., Deci E.L. (2000), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. „*American psychologist*”, 55(1), 68.
11. Panadero E. (2017). *A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research*. „*Frontiers in psychology*”, 8, 422.
12. Pintrich P.R., DeGroot, E.V. (1990), *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. „*Journal of Educational Psychology*”, 82(1), pp. 33–40.
13. Pintrich P.R. (1999), *The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning*. „*International journal of educational research*”, 31(6), pp. 459–470.
14. Stirling D. (2014), *Motivation in education*. „*Learning Development Institute*”, 31.
15. Yi-Guang Lin, Wilbert J. McKeachie, Yung Che Kim (2003), *College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning*. „*Learning and Individual Differences*”, Volume 13, Issue 3, pp. 251–258.
16. Zimmerman B.J. (2000), *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective*. In: *Handbook of Self-Regulation*, eds M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (San Diego, CA: Academic Press), pp. 13–40.

dr hab. Henryk Noga, prof. UP

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Stanisław Suchodolski

Student psychologii stosowanej na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

Paweł Nawojski

Student psychologii społecznej na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie