



ALICJA GAŁĄZKA

rola Motywacyjna
dramy
w
głottodydaktyce

**Motywacyjna rola dramy
w glottodydaktyce**

*Dziękuję Przyjaciółom
za twórcze wsparcie i inspiracje*

Alicja Gałązka

Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce



Kraków 2008

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008

Recenzent:

prof. dr hab. Władysław Łuszczuk

Korekta:

Aleksandra Bylica

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

ISBN 978-83-7587-012-1

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (012) 422-41-80, fax (012) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2008

Spis treści

Wstęp	7
Część pierwsza	
Rozważania teoretyczne	13
Pojęcie motywacji w badaniach psychologicznych	13
1. Wczesne teorie uczenia się	14
2. Motywacja osiągnięć	14
3. Teorie optymalnego pobudzenia	15
Motywacja zewnętrzna vs wewnętrzna	16
1. Uwarunkowania motywacji wewnętrznej w badaniach psychologicznych	17
1.1. Wewnętrzna przyczynowość zachowania	18
1.2. Swoboda wyboru	18
1.3. Kompetencja	18
1.4. Autonomia w relacji z otoczeniem	19
1.5. Wzmocnienia zewnętrzne	19
Rola motywacji w uczeniu się i nauczaniu języka obcego	23
1. Różne ujęcia motywacji w glottodydaktyce	23
2. Czynniki motywacyjne w uczeniu się języka obcego	26
Umiejętności językowe a kompetencje komunikacyjne	32
1. Sprawność czytania w języku angielskim	33
2. O umiejętności rozumienia ze słuchu w języku angielskim	34
3. Umiejętność pisanie w języku angielskim	36
4. Teoretyczne założenia mówienia w języku angielskim	36
Drama w nauczaniu języka angielskiego w perspektywie psycholingwistycznej	37
1. Drama a nauczanie języka obcego	40
2. Znaczenie interakcji międzyludzkich w nauczaniu języka obcego	40
3. Drama a kompetencje komunikacyjne	41
4. Kontekst znaczeniowy aktywności w uczeniu się języka obcego	42
5. Rola dramy w uwzględnianiu czynników psychologicznych w uczeniu się języka obcego	42

5.1. Drama a motywacja	43
5.2. Poczucie własnej wartości	43
5.3. Atmosfera bez stresu	43
5.4. Indywidualizm i personalizacja	45
5.5. Rozwój społeczny i indywidualny jednostki	45
6. Uczenie się kultury przez dramę	45
7. Drama a komunikacja niewerbalna	46
8. Techniki dramatyczne stosowane w nauczaniu języków obcych	47
Część druga	
Metodologia badań	53
Założenia teoretyczne przyjęte w badaniach	53
Przedmiot, cele oraz etapy badań	55
Problematyka badawcza, zmienne, wskaźniki oraz hipotezy badawcze	57
Próba badana i przebieg badań	59
Metody badań	60
Metody statystyczne	63
Część trzecia	
Analiza wyników	65
Analiza wyników badań diagnostyczno-eksplanacyjnych	65
1. Motywacja wewnętrzna a poziom osiągnięć szkolnych	66
2. Poczucie kontroli a typ osobowości	69
3. Czynniki wpływające na motywację wewnętrzną uczniów do uczenia się języka angielskiego	71
4. W poszukiwaniu modelu	74
Analiza wyników badań po eksperymencie	77
1. Wpływ dramy na motywację wewnętrzną do nauki języka angielskiego	78
2. Drama a poziom umiejętności językowych	84
3. Motywacja wewnętrzna a kompetencje językowe	92
Analiza jakościowa	95
Dyskusja i podsumowanie	97
Bibliografia	103
Scenariusze zajęć prowadzonych metodą dramy	117

Wstęp

Zmiany społeczno-ekonomiczne, które nastąpiły w Polsce w ciągu kilkunastu ostatnich lat, spowodowały ogromny wzrost zainteresowania uczeniem się języków obcych, a zwłaszcza języka angielskiego. Co znamienne, poszerzył się krąg osób zainteresowanych nauką – nieaktualny jest stereotyp określający ramy wiekowe ucznia. Przemiany nie pozostają bez wpływu na metodykę nauczania, która jednak czasem nie nadąża za potrzebami, jakie niesie życie. Kształcenie nie zawsze okazuje się skuteczne w zakresie nabywania umiejętności komunikacyjnych. Wiele uwagi poświęca się analizie problemów czysto lingwistycznych lub metodycznych, nie uwzględniając roli psychologicznych uwarunkowań nauczania. Książka ta stanowi próbę analizy procesu uczenia się języka angielskiego w perspektywie psycholingwistycznej, ze szczególnym uwzględnieniem roli motywacji wewnętrznej, która, jak wiadomo z licznych badań, stanowi najsilniejszy bodziec do pracy i doskonalenia się.

Jak skutecznie uczyć i motywować? Wydawać by się mogło, że nowa sytuacja, w jakiej znalazła się Polska w chwili wejścia do Unii Europejskiej, sprawiła, że praktycznie każdy chce uczyć się języków obcych. W przypadku młodzieży w wieku szkolnym nauka języka obcego otwiera drzwi do kariery. Znajomość przynajmniej jednego języka obcego stanowi niezbędne minimum, bez którego nie sposób myśleć o ambitnych planach zawodowych. Perspektywa uzyskania lepszej pracy lub możliwość spędzenia wakacji za granicą powinny stanowić wystarczające pobudki do rzetelnej nauki. Osoby dorosłe, w wieku średnim, podejmują naukę głównie z powodów ekonomicznych: znajomość języka obcego jest warunkiem podjęcia pracy za granicą. Z prowadzonych obserwacji wynika jednak, że niewiele osób – zarówno wśród młodzieży szkolnej, jak i dorosłych – jest rzeczywiście zmotywowanych do uczenia się języka angielskiego. W większości przypadków kieruje nimi motywacja zewnętrzna, która, jak wiadomo, nie ma takiej siły jak motywacja wewnętrzna.

Jak więc stymulować motywację wewnętrzną, jak rozbudzić rzeczywiste zainteresowanie językiem angielskim? Każdy, kto kiedykolwiek uczył się języka obcego, wie, jak motywujący jest moment, kiedy spostrzegamy, że jesteśmy w stanie komunikować się w danym języku. Stąd w niniejszej książce przyjęto założenie

o konieczności wpływania na poprawę umiejętności komunikacyjnych, a przez to (pośrednio) stymulowania wzrostu poziomu motywacji wewnętrznej.

Jest wiele metod i technik nauczania języka angielskiego, ale nie wszystkie skutecznie podnoszą poziom umiejętności konwersacyjnych. W książce tej zakłada się, że drama, powszechnie stosowana w Wielkiej Brytanii oraz w USA i coraz popularniejsza w Polsce, jest metodą stymulującą wzrost kompetencji językowych.

Drama stanowi niekonwencjonalny, twórczy sposób nauki poprzez aktywną identyfikację z wyobrażonymi rolami i sytuacjami. Wykorzystuje naturalną skłonność człowieka do naśladownictwa i zabawy. Uczniowie stykają się z różnymi rzeczywistymi problemami, zdarzeniami i relacjami umiejscowionymi w fikcyjnym kontekście sytuacyjnym. Jako metoda nauczania, drama, pierwotnie określana mianem „gry scenicznej”, została wprowadzona przez Callwella Cooka przed pierwszą wojną światową w szkole w Cambridge. W tym samym czasie w USA John Merrill zaczął stosować dramę w nauczaniu języków obcych, udowadniając jej szczególną rolę w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych. Metoda ta w istocie bazuje na dramacie literackim, który od wieków jest sposobem uporządkowania i nadania kształtu ludzkiej egzystencji, interpretacją życia, próbą odkrycia jego sensu. Stanowi też jedną z głównych form badania ludzkiej natury, funkcjonujących na długo przed powstaniem psychologii. Podstawowym celem i naczelną zasadą całego dramatu, warunkującą jego strukturę, jest wywołanie określonej reakcji emocjonalnej i intelektualnej. Dramat to bogactwo problemów, sytuacji, postaw, konfliktów, przykładów ludzkiej wielkości i nędzy (Pyzik, 1978). W amerykańskim systemie szkolnictwa dramat od wielu lat jest ważnym elementem procesu nauczania i wychowania. Studenci różnych kierunków uczestniczą w zajęciach prowadzonych na wydziałach teatralnych, które pomagają im w zdobyciu umiejętności lepszego radzenia sobie w życiu. Drama wykorzystuje warsztat aktorski oraz elementy charakterystyczne dla dramatu.

Język to nie tylko słowa, struktury i idiomy, ale przede wszystkim żywy środek komunikacji. Nauka języka obcego stanowi proces interakcji i komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, będący odbiciem zróżnicowanych stanów emocjonalnych i intelektualnych wobec konkretnych sytuacji. Komunikacja to również złożony zbiór zachowań niewerbalnych, zawierający takie elementy, jak gesty rąk i ramion. Wiele osób niechętnie konwersuje na lekcjach języka angielskiego, bo brak wiedzy i świadomość popełnianych błędów wprawiają ich w zakłopotanie. Zaletą dramy jest to, że nadaje ona sytuacji dynamiczne, interpersonalne tło, które wymaga od uczestnika natychmiastowej odpowiedzi. Uczestnicząc w niej, uczniowie często zapominają o brakach językowych, przełamują lęk i starają się jak najlepiej wykorzystać posiadane wiadomości.

Od lat sześćdziesiątych drama była w Polsce kojarzona jedynie z pracą teatrów szkolnych i funkcją wychowawczą. Ostatnio wzbudza zainteresowanie nauczycieli, zwłaszcza języka polskiego oraz języków obcych (Dziedzic, 1992). Przy udziale specjalistów z Wielkiej Brytanii zaczęto organizować różnego rodzaju warsztaty

i propagować dramę jako metodę nauczania, nie wnikając jednak w jej znaczenie psychologiczne. Warto jednak zauważyć, że – pomimo spopularyzowania dramy w polskich szkołach publicznych i prywatnych szkołach językowych – wokół tej metody wciąż panuje chaos terminologiczny, a nauczyciele nie zawsze rozumieją jej istotę, myląc ją z gramami językowymi. Tymczasem drama jest czymś więcej – wymaga zaangażowania się ucznia w sytuację, która każe mu zrezygnować z własnego „ja”. Wymusza złamanie konwenansów i wyjście z roli, zrzucenie maski, co odgrywa szczególną rolę w przypadku osoby dorosłej, mającej za sobą nieudane próby opanowania języka obcego i zahamowania wynikające z uprzedzeń typu: „nie mam zdolności do języków” albo „jestem za stary na naukę” itp. Metoda nabiera wówczas podwójnego znaczenia: jest nie tylko sposobem nauki, lecz także umożliwia przełamanie oporów i obaw przed domniemaną porażką, z jaką osoba dorosła kojarzy naukę angielskiego. Po licznych niepowodzeniach często trudno uwierzyć, że tym razem próba zakończy się sukcesem. Takie nastawienie sprawia, że nauka przychodzi z trudnością, a jedynym stymulatorem jest przymus podyktowany sytuacją życiową albo wręcz desperacja. Drama, będąc metodą niejako wymuszającą zwalczenie lęków i pozbycie się kompleksów, może to zmienić.

Niniejsza książka jest próbą nowego spojrzenia na proces uczenia się języka angielskiego z perspektywy psychopedagogicznej, a także nowatorską analizą motywacji wewnętrznej, która jest przedmiotem wielu publikacji czysto psychologicznych. W badaniach nad motywacją wewnętrzną w książce tej uwzględniono również taką właściwość, jak poczucie kontroli jednostki. Ze zgromadzonych danych empirycznych wynika bowiem, że podejmowanie działania wynikającego z motywacji wewnętrznej zależy od postrzegania przez podmiot wewnętrznej przyczyny aktywności (Heider, 1959; deCharms, 1968). Pojęcie poczucia kontroli (*locus of control*), w skrócie opisywane w literaturze jako LOC, wywodzi się z teorii społecznego uczenia się Juliana B. Rottera (1954, 1960, 1967, 1979) i dotyczy stopnia, w jakim jednostka przypisuje swojemu zachowaniu i jego konsekwencjom własny lub środowiskowy udział. W związku z tym postrzega siebie albo jako aktywnego inicjatora, autora, posiadającego wyraźny wpływ na otoczenie, albo jako kogoś poddającego się działaniom znaczących sił zewnętrznych, całkowicie determinujących i kontrolujących jego zachowanie. Chodzi zatem o to, czy jednostka jest przekonana, że o zachowaniu i jego konsekwencjach decydują głównie okoliczności zewnętrzne (mówimy wtedy o zewnętrznym poczuciu kontroli) lub przeciwnie – to jej cechy osobowościowe i własne działanie są postrzegane jako bodziec. W tym drugim przypadku mamy do czynienia z wewnętrznym poczuciem kontroli. Problem poczucia kontroli jest jednym z ważnych paradygmatów, inicjujących wiele badań i analiz, zwłaszcza w psychologii osobowości, gdzie LOC traktowany jest jako jeden z wymiarów osobowości. W książce tej przyjmuje się, że LOC jest znaczącą, indywidualną właściwością jednostki, mającą wpływ na jej motywację, która może być uwarunkowana zewnętrznie lub wewnętrznie.

Motywacja osiągnięć wzbudzana jest tym silniej, im większe jest poczucie wewnętrznej kontroli nad sytuacją. Ponadto wewnętrzny LOC ma związek z potrzebą osiągania sukcesów, a zewnętrzny raczej z unikaniem porażek. Z badań wynika również, że gdy zmieniano percepcję przyczynowości z wewnętrznej na zewnętrzną, np. oferując nagrody po zakończeniu zadania, dochodziło do zmniejszenia motywacji wewnętrznej (Greene, Lepper, 1974; Harackiewicz, 1974).

Rodzaj poczucia kontroli wiąże się z wieloma czynnikami, które często wykraczają poza teorię społecznego uczenia się J. B. Rottera i znajduje swoje szerokie zastosowanie w różnego typu badaniach. W pracy tej analizuje się więc zależność pomiędzy poczuciem kontroli a motywacją wewnętrzną, przyjmując, iż jest to istotna zmienna w proponowanych badaniach. Ponadto drama, której wpływ na motywację wewnętrzną jest głównym zagadnieniem w niniejszej książce, może wpływać również na zmianę poczucia kontroli. Pozwala uczniowi uwierzyć, że to on jest inicjatorem i autorem konkretnej sytuacji komunikacyjnej i tylko od niego zależy, jak będzie ona wyglądać. Fakt ten może działać stymulująco na zmianę lokalizacji poczucia kontroli z zewnętrznej na wewnętrzną.

Oprócz poczucia kontroli w badaniach uwzględniono również typ osobowości ucznia: ekstrawersję oraz introwersję, wyodrębnione na podstawie Inwentarza Osobowości Hansa J. Eysencka. Pojęcia ekstrawersji oraz introwersji znane były w XVI wieku, spopularyzował je jednak dopiero Carl Gustav Jung, wprowadzając termin do psychologii na określenie wymiarów osobowości. Mianem ekstrawertyka określono człowieka, który ceni zewnętrzny świat, jest towarzyski, łatwo nawiązuje kontakty, żywi zaufanie do ludzi, a jego aktywność skierowana jest na zewnątrz. Nastawiony do wewnątrz, skupiony na treści własnych przeżyć, introwertyk nie uzewnętrznia emocji, ukrywa się przed otoczeniem, lubi samotność. Zazwyczaj rozważny i spokojny, posiada wysokie aspiracje. Typ osobowości ucznia wydaje się mieć istotne znaczenie w procesie uczenia się języka obcego. Panuje powszechne przekonanie, że jednostki gadatliwe i towarzyskie odnoszą większe sukcesy w przyswajaniu języka obcego niż mało towarzyscy introwertycy. Trudno ustalić jednoznaczną zależność pomiędzy osobowością ekstrawertywną oraz introwertywną a odnoszonymi sukcesami, wiadomo jednak, że taki związek istnieje. Drama jest niezmiernie efektywna nie tylko w nauczaniu ekstrawertyków, którzy lubią konwersować i odgrywać różne postacie, lecz także introwertyków, których stymuluje do wyrażania uczuć i poglądów.

Badania przedstawione w niniejszej książce miały charakter diagnostyczno-eksplanacyjno-weryfikacyjny i składały się z trzech etapów badawczych:

I ETAP – badania diagnostyczno-eksplanacyjne miały na celu ustalenie poziomu motywacji wewnętrznej uczniów przy równoczesnym pomiarze poczucia kontroli (*locus of control*) oraz typu osobowości, rozpoznanie czynników wpływających na motywację do uczenia się języka angielskiego oraz wyjaśnienie zależności istniejących pomiędzy zmiennymi.

II Этап – badania eksperymentalne, które polegały na manipulowaniu zmienną niezależną eksperymentalną (dramą) w celu wywołania zmian w poziomie kompetencji językowych oraz motywacji wewnętrznej uczniów.

III Этап – badania końcowe, weryfikacyjne, których celem był ponowny pomiar zmiennych zależnych (*posttest*), tj. poziomu kompetencji językowych i motywacji wewnętrznej. Pomiar ten umożliwił weryfikację hipotezy głównej.

Książka jest próbą bardziej twórczego spojrzenia na proces uczenia się języków obcych, propozycją praktycznych rozwiązań pedagogiczno-metodycznych bazujących na teoriach psychologicznych oraz uzupełnieniem istniejącej literatury anglojęzycznej na ten temat. Może również stać się inspiracją do podjęcia dalszych badań w zakresie tak ważnej, a zarazem interesującej i nowatorskiej problematyki. Z myślą o nauczycielach zainteresowanych teorią nauczania na końcu książki umieszczono przykładowe scenariusze zajęć prowadzonych metodą dramy dla poszczególnych grup wiekowych o różnym poziomie zaawansowania.

Część pierwsza

Rozważania teoretyczne

Pojęcie motywacji w badaniach psychologicznych

Jeśli zastanowimy się przez moment nad tym, co ma największy wpływ na efektywne uczenie się, to dojdziemy do wniosku, że niewątpliwie motywacja jest jednym z kluczowych czynników. Koncepcje motywacji zmieniały się i przez różne teorie psychologiczne były poddawane wielorakim interpretacjom. Pojęcie motywacji używane jest w różnych kontekstach, ale wydaje się uprawnione tylko w odniesieniu do konkretnego działania. Motywacja często utożsamiana jest z takimi czynnikami, jak zainteresowanie i chęć osiągnięcia celu. Czynniki te zmieniają się w zależności od sytuacji i ulegają różnym wpływom.

Problem motywacji jest poruszany w wielu publikacjach i ustosunkowanie się do wszystkich koncepcji i interpretacji wydaje się niemożliwe. Książki wydane przez Carole Ames i Russela Ames (1984, 1987, 1989) stanowią doskonałe streszczenie różnych podejść do zagadnienia motywacji prezentowanych przez psychologów poznawczych. Z uwagi na tak bogatą literaturę w książce skupiono się jedynie na tych koncepcjach motywacji, które są najbardziej przydatne w nauczaniu języków obcych.

Na motywację wpływa wiele czynników. Czasem uczymy się pod wpływem presji, na przykład zmuszeni przez rodziców, nauczyciela lub rówieśników, innym razem robimy to z własnej woli, z ciekawości. Ulegamy zatem różnym wpływom: psychicznym, społecznym, kulturowym czy instytucjonalnym, które pozostają ze sobą w pewnych zależnościach. Część ma swoje źródło wewnątrz, inne zaś stanowią zbiór czynników działających poza jednostką, mających zasadnicze znaczenie dla procesu uczenia się. Podział na czynniki wewnętrzne i zewnętrzne jest bardzo ważne we współczesnych teoriach motywacji, szczególnie w odniesieniu do nauczania języków obcych.

Jak już wspomniano, w ostatnich latach w psychologii znacząco zmieniało się podejście do motywacji, przyjmując nieco inny kierunek aniżeli rozważania na temat motywacji na gruncie nauczania języków obcych. W następnych punktach problem zostanie omówiony w aspekcie trzech różnych koncepcji psychologicznych.

1. Wczesne teorie uczenia się

Pierwsi przedstawiciele teorii kojarzeń próbowali wyjaśniać zachowanie ludzi w kategoriach zaspokajania potrzeb biologicznych. Sugerowali, że zachowujemy się w odpowiedni sposób, aby zaspokoić swoje potrzeby i zredukować popędy. Podstawowe potrzeby biologiczne uruchamiają następnie potrzeby drugiego rzędu, takie jak konieczność uczenia się, które według tej koncepcji odbywa się przez proces kojarzenia i wzmacniania. Tym samym potrzebę uczenia się próbowano wyjaśniać, odwołując się do naszych wczesnych doświadczeń z dzieciństwa, kiedy otrzymywaliśmy różnego rodzaju nagrody i wzmocnienia (Hull, 1951). To podejście dało początek współczesnemu behawioryzmowi.

Behawioryści rozpatrują motywację głównie w kategoriach systemu kar i nagród, przypisując karze szczególną rolę we wzmacnianiu pozytywnych postaw (Thorndike, 1927). Motywację ujmują więc przede wszystkim w kategoriach zewnętrznych, badają, jakie specyficzne warunki lub sytuacje powodują określone zachowanie, jakie będą jego konsekwencje oraz czy istnieje prawdopodobieństwo jego ponownego wystąpienia. Jeśli na przykład za nauczenie się listy czasowników nieregularnych dziecko dostanie tabliczkę czekolady, to czy w innej sytuacji będzie ono miało bardziej pozytywny stosunek do podobnego zadania, czy też w celu wywołania pożądanego zachowania potrzebne będą inne bodźce i zachęty?

Inne wczesne teorie motywacji próbowały wyjaśniać ten problem, opierając się na teoriach potrzeb. Potrzeby mają ze swej natury układ hierarchiczny – począwszy od potrzeb biologicznych aż po psychiczne, co wywołuje rodzaj napięcia wewnętrznego, zmuszającego jednostkę do ich zaspokojenia również w sposób hierarchiczny. W teoriach tych motywacja była określana jako *press* (z ang.), czyli siła ponagląca człowieka do wyeliminowania napięcia i zaspokojenia potrzeb.

2. Motywacja osiągnięć

Teorie potrzeb wprowadziły również pojęcie potrzeby osiągnięć i stały się źródłem powstania teorii osiągnięć Johna W. Atkinsona (Atkinson, 1964). Jej najistotniejszą przesłanką jest twierdzenie, że ludzie w znaczący sposób różnią się w swoich potrzebach osiągnięć i odnoszenia sukcesów. Do określenia aktualnego stanu motywacji Atkinson przyjmuje termin „tendencja”. Wyróżnia ich dwa rodzaje: do osiągnięcia sukcesu i do unikania niepowodzenia. Dla niektórych ludzi potrzeba odnoszenia sukcesów jest tak silna, że staje się główną dominantą życia, popychającą ich do osiągnięcia wszystkiego, czego zechcą. Inni nie zwracają specjalnej uwagi na to, czy odnoszą sukcesy, czy też nie. W teoriach motywacji osiągnięć ważne jest pojęcie oczekiwań, determinowanych przede wszystkim przez bodźce pochodzące z sytuacji zadaniowej, do której można sprowadzić istotę procesu nauczania. Kluczowy jest tutaj stopień trudności zadania, czyli względne prawdopodobieństwo sukcesu lub niepowodzenia. Nie wystarczy wiedzieć, jaki jest poziom potrzeby osiągnięć ucznia, ponieważ w konkretnej sytuacji będzie on również zależny od

oceny szans odniesienia sukcesu oraz wartości, jaką dla ucznia może stanowić pomysłny wynik. Ponadto uczniowie przejawiają naturalną tendencję do unikania niepowodzeń. Jest to związane z poziomem lęku przed porażką oraz percepcją prawdopodobieństwa jej wystąpienia. Istotna jest ocena znaczenia sukcesu lub porażki w przypadku konkretnego zadania. Motywacja osiągnięć jednostki może więc być zdeterminowana z jednej strony względną siłą tendencji do podjęcia zadania, z drugiej zaś siłą tendencji do unikania zadania.

W przypadku osoby uczącej się języka angielskiego możemy mieć do czynienia z wewnętrzną potrzebą odniesienia sukcesu oraz mozolną pracą mającą na celu zdanie egzaminu, który w przyszłości zapewni otrzymanie lepszej i ciekawszej pracy. Z drugiej strony osoba ta może odczuwać lęk przed porażką, który może być bardzo silny ze względu na wstyd spowodowany niezaliczeniem egzaminu oraz samą świadomością niepowodzenia. W tym przypadku poziom motywacji będzie zależał od względnej siły obydwu czynników.

W początkowym okresie rozwoju teorii motywacji osiągnięć niewiele uwagi poświęcono samemu pojęciu zadania i temu, na ile człowiek jest go świadomy. Chęć ciągłego osiągania czegoś nowego często bywa nieświadoma. Podjęto więc próbę skonstruowania różnych wyszukanych technik i narzędzi do pomiaru poziomu owej chęci osiągania. Próbowano przewidzieć prawdopodobieństwo, na ile każda z badanych osób będzie zmotywowana do uczenia się. Okazało się, że ci, którzy uzyskali wysokie wyniki w przeprowadzonych badaniach, wymagali mniejszych zewnętrznych czynników motywacyjnych niż jednostki ze słabymi wynikami. Ponadto stwierdzono, że osoby o wyższym poziomie motywacji osiągnięć wolą trudne zadania oraz lepiej znoszą wizję porażki. Mimo wielu badań teoretycznych i eksperymentalnych trudno jest ustalić proste zależności w sferze motywacji, która okazuje się zjawiskiem bardzo złożonym.

Przez wiele lat badania nad motywacją były zdominowane teoriami redukcji popędu. Podobnie jak teoria Abrahama H. Masłowa (1964) lub teoria osiągnięć, próbowały one wyjaśniać, dlaczego ludzie zachowują się w określony sposób lub robią coś wbrew oczekiwaniom otoczenia. Podobnie koncepcja nieświadomej motywacji Zygmunta Freuda tłumaczyła, dlaczego zachowujemy się w niezrozumiały dla siebie sposób. Wszystkie te teorie i koncepcje, wykorzystane później przez Erika Eriksona i innych, przyczyniły się do wzbogacenia teorii rozwoju ludzkiego.

3. Teorie optymalnego pobudzenia

Z teorią osiągnięć oraz z teoriami redukcji popędu związanych jest wiele problemów. Jednym z najważniejszych zjawisk jest podstawowa zasada homeostazy, czyli równowagi, zakładająca, że zarówno zwierzęta, jak i ludzie nie czują się dobrze w stanie pobudzenia, ciągle szukają stabilizacji fizjologicznej i psychologicznej. W latach sześćdziesiątych pogląd ten nieco się zmienił pod wpływem teorii kanadyjskiego psychologa Donalda Hebba (cyt. za: Ames, Ames, 1989), który wskazał,

że zwierzęta i ludzie szukają stanu „optymalnego pobudzenia”, pozwalającego im najlepiej funkcjonować. Badania J. Hunta oraz D. E. Berlyne’a (1965) potwierdzają, że nawet szczury motywowała ciekawość poznania czegoś nowego, a nie tylko chęć uzyskania nagrody w postaci pożywienia lub uniknięcia bólu.

W ostatnich latach Mihalyi Csikszentmihalyi (1975) rozszerzył i ponownie przeanalizował pojęcie optymalnego pobudzenia, a jego współpracownicy stworzyli koncepcję „przepływu” (*flow*). W koncepcji tej nie wyjaśnia się problemu motywacji w aspekcie doświadczeń jednostki lub zaspokajania jej potrzeb, ale zakłada się, że człowiek zachowuje się w określony sposób, ponieważ tego chce. Stworzono wiele różnych kwestionariuszy, w których pytano badanych, dlaczego podejmują jakieś działanie. Badaniami objęto różne grupy zawodowe. Wynika z nich, że jeśli ludzie są zaangażowani w jakieś działanie i silnie zmotywowani, to obserwujemy wśród nich następujące symptomy:

- są całkowicie psychicznie i fizycznie zaangażowani w dane działanie;
- są silnie skoncentrowani;
- wiedzą, czego chcą;
- wiedzą, jaki jest poziom wykonania danej czynności;
- nie martwią się, że poniosą porażkę;
- czas płynie im bardzo szybko;
- wyzwają się z wszelkich kompleksów i trosk życia codziennego (Csikszentmihalyi, Nakamura, 1989).

Do opisu stanu całkowitego zaangażowania Csikszentmihalyi (1975) posłużył się terminem „przepływ”, określającym sytuację, w której jednostka postrzega siebie jako posiadającą wysoki poziom umiejętności oraz chętnie podejmującą nowe wyzwania służące podnoszeniu owych umiejętności. Innymi słowy, człowiek wierzy w swoje kompetencje oraz poddaje je częstym sprawdzianom poprzez podejmowanie nowych zadań. Takie spojrzenie na motywację pozwala na wyjście poza teorie mechanistyczne, które opisują jednostkę jako pozbawioną jakiegokolwiek kontroli swojego zachowania. Dopiero w psychologii poznawczej wyróżniono takie zachowanie człowieka, które jest kontrolowane przez naszą świadomość, oraz takie, które jest poza kontrolą.

Motywacja zewnętrzna vs wewnętrzna

W psychologii przyjmuje się, że zachowanie człowieka jest wzmacniane zewnętrznie bądź wewnętrznie, co stało się podstawą do wydzielenia dwóch typów motywacji: wewnętrznej i zewnętrznej (Lepper, Greene, 1978; Deci, 1985). Motywacja wewnętrzna to aktywność autoteliczna, podejmowana i kontynuowana głównie ze względu na nią samą, na samo działanie, a nie konsekwencje z niego wynikające. Jednostka podejmuje daną aktywność z powodu wewnętrznego dążenia do wykonania zadania, niezależnie od tego, czy zewnętrznie ma to jakąś wartość, czy

nie. Natomiast motywacja zewnętrzna czerpie wzmocnienia z pośrednich skutków aktywności – jednostkę mobilizuje wynik, który jest zewnętrznym lub funkcjonalnie niezwiązany z daną aktywnością.

Zrozumienie zachowania zdominowanego przez motywację zewnętrzną jest łatwiejsze, jednostka na ogół zmierza wówczas do konkretnego celu – zależy jej na uzyskaniu dobrej oceny, korzyściach materialnych lub chce uniknąć niepowodzenia. Łatwo sobie wyobrazić, że sposób działania, na przykład jego intensywność, ma w tym przypadku zwiększać chęć osiągnięcia celu.

Różnicę między motywacją zewnętrzną a wewnętrzną można zilustrować kilkoma przykładami. Uczeń dobrze oceniony przez nauczyciela, pracownik wyróżniony premią, właściciel sklepu, który znajduje w prasie pochlebne opinie o swoim zakładzie itp., to przykłady wzmocnień zewnętrznych, czyli pochodzących z otoczenia. Jeśli wzmocnienia są pozytywne – tak jak w przytoczonych przykładach – to zachęcają do powtarzania i kontynuowania danej aktywności. Wzmocnienia negatywne prowadzą zazwyczaj do zaprzestania działania w danym kierunku. Jednakże uczeń, pracownik i właściciel sklepu mogą bez zewnętrznej zachęty, wyraźnych nagród lub nawet mimo istniejących przeszkód i trudności kontynuować swoją aktywność, ponieważ jest ona interesująca, niekonwencjonalna, stanowi dla nich wyzwanie. W tym przypadku nagrody są wewnętrzne i polegają na przykład na odczuwaniu satysfakcji z udziału w interesującym przedsięwzięciu. Nie ktoś z otoczenia, ale sam podmiot „przydziela” sobie wzmocnień i dlatego traktowane są one jako wewnętrzne. Nierzadko bywa tak, że w trakcie realizacji jednego zadania występują oba rodzaje wzmocnień. Można z pasją uczyć się angielskiego i równocześnie wyjeżdżać na stypendia zagraniczne.

John Nicholls (1972) i Theresa Amabile (1982, 1983) na podstawie przeglądu badań oraz własnych dokonań w tej dziedzinie sugerują, że bardzo istotną, długo niedocenianą odmianą motywacji jest motywacja wewnętrzna.

Według poznawczej teorii wartościowania Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana (1985), motywacja wewnętrzna wywodzi się z wrodzonej potrzeby kompetencji i autodeterminacji (*self-determination*). W teorii tej przyjmuje się, że motywacja wewnętrzna jest motorem wielu rodzajów aktywności człowieka, a jej istota polega na doświadczeniu, skuteczności i autonomii. Na poziomie teoretycznym autonomia i autodeterminacja, leżące u podłoża wewnętrznej przyczynowości działania, wiążą się z funkcjami integracyjnymi systemu „ja”. Od poziomu autodeterminacji w działaniu zależy, na ile jednostka ma poczucie, że jest czynnikiem sprawczym, na ile inicjuje dane działanie i ma wpływ na jego dalszy przebieg.

1. Uwarunkowania motywacji wewnętrznej w badaniach psychologicznych

Intensywne badania nad motywacją wewnętrzną, mimo braku jednolitego jej obrazu, przyniosły wiele interesujących rezultatów. Jak wynika z badań nad uwarun-

kowaniami motywacji wewnętrznej, głównymi i najczęściej powiązаныmi z tym typem aktywności czynnikami są:

- a) wewnętrzna przyczynowość zachowania,
- b) swoboda wyboru,
- c) autonomia w relacji z otoczeniem,
- d) możliwość podnoszenia indywidualnych kompetencji,
- e) brak wyraźnych zewnętrznych wzmocnień (Deci, Ryan, 1985; Ryan, Connell, Deci, 1985; Bogiano, Main, 1987, 1988).

1.1. Wewnętrzna przyczynowość zachowania

Ze zgromadzonych danych empirycznych wynika, że działania podejmowane wskutek motywacji wewnętrznej zależą od spostrzegania przez podmiot wewnętrznej przyczynowości. Pojęcie przyczynowości pochodzi od Fritza Heidera (1958) oraz R. De Charmsa (1968) i dotyczy stopnia, w jakim jednostka przypisuje swojemu zachowaniu i jego konsekwencjom własny bądź środowiskowy udział. W związku z tym albo postrzega siebie jako aktywnego inicjatora, autora posiadającego wyraźny wpływ na otoczenie, albo uważa swoje zachowanie za skutek działania na tyle znaczących sił zewnętrznych, że własny wkład w bieg wypadków wydaje się jej nieistotny. Chodzi zatem o to, czy jednostka jest przekonana, że o jej zachowaniu decydują głównie zewnętrzne okoliczności (zewnętrzna przyczynowość), takie jak: trudność zadania, warunki zobowiązania wobec przełożonych, zapowiedź uzyskania atrakcyjnej nagrody. Czy przeciwnie, uznaje, że istotny jest wkład własny: zdolności, wysiłek, zainteresowanie i zaangażowanie w aktywność, satysfakcja ze sprawnego wykonania zadania itd. (wewnętrzna przyczynowość).

1.2. Swoboda wyboru

Zgodnie z wieloletnią już tradycją badań istnienie dostępnych alternatyw wobec działania zwiększa udział motywacji wewnętrznej, ponieważ daje możliwość doświadczenia własnego wpływu, autodeterminacji (Deci, Ryan, 1985; Kofta, 1985). Smith i Deci (1978), stosując schemat eksperymentalny, stwierdzili, że możliwość wyboru zadań z oferowanej puli wpływa na zwiększenie motywacji wewnętrznej w porównaniu z grupą bez wyboru zadań. Inni badacze udokumentowali dwukierunkową zależność między swobodą wyboru a motywacją wewnętrzną (Csikszentmihalyi, Greaf, 1980). Swoboda wyboru jest jednym z ważniejszych warunków motywacji wewnętrznej.

1.3. Kompetencja

Na wzrost udziału motywacji wewnętrznej w przebiegu aktywności wpływa możliwość podnoszenia indywidualnych kompetencji w danej dziedzinie. Warto zwrócić uwagę na to, że prawidłowość ta występuje wtedy, gdy zostaną spełnione pewne warunki, a mianowicie gdy zadania w formie i treści stanowią pewne wyzwanie. Czyli poza tym że budzą wstępne zainteresowanie, zawierają także walor nowości,

pewną dozę ryzyka, niepewności związaną z końcowym rezultatem (Ryan, Connell, Deci, 1985).

1.4. Autonomia w relacji z otoczeniem

Ważnym i potwierdzonym w badaniach czynnikiem wpływającym na poziom motywacji jest klimat autonomii w relacji z otoczeniem. Z psychologii społeczności wiadomo, że w zależności od panujących w grupie relacji rozwiązywanie zadań w obecności innych bywa bardziej lub mniej twórcze i może ujawniać różny stopień zainteresowania zadaniem. R. M. Ryan i W. S. Grolnick (1986), wykorzystując kwestionariusze pomiaru klimatu w klasie szkolnej, zauważyli, że uczniowie, którzy uznają, iż w ich klasie jest miejsce na autonomię, wykazują wyższą motywację wewnętrzną i wyższy poziom kompetencji.

1.5. Wzmocnienia zewnętrzne

Przy występowaniu zewnętrznych wzmocnień (nagrody, oceny, wypłaty pieniężne) w percepcji wykonawcy nagroda nabiera instrumentalnego charakteru w stosunku do samego działania, zachowanie staje się zorientowane na cel (uzyskanie nagrody), a każdy krok w miarę szybko powinien przybliżać jednostkę do jego osiągnięcia. W badaniach, które prowadził D. Shapiro (1976), badane osoby tak długo wybierały najbardziej interesujące zadania, bez względu na ich trudność, dopóki nie zostały wprowadzone nagrody. Po ich wprowadzeniu wybierały łatwiejsze zadania, oczekując, że w ten sposób będą mogły szybciej je uzyskać. Przy podobnej procedurze badawczej stwierdzono, że po wprowadzeniu nagród osoby badane wybierały zadania łatwiejsze także po zakończeniu części eksperymentalnej, czyli w czasie, gdy nie przydzielano już żadnych nagród (Pittman, Emery, Boggiano, 1982).

Wpływ wzmocnień zewnętrznych na motywację wewnętrzną jest przedmiotem licznych badań. Do najważniejszych zaliczamy przedstawione poniżej teorie.

Teoria autopercepcji (self-perception) Daryla Bema (1972)

Zgodnie z tą teorią w trakcie działania nie można mówić o pełnej świadomości przyczyn jego podjęcia. Kluczową rolę w autopercepcji odgrywa obserwacja bieżącego zachowania jednostki. To dzięki obserwacji własnego zachowania i jego zewnętrznych uwarunkowań jednostka „odkrywa” przez proces inferencji własne postawy, emocje i motywy działania. Jeśli wewnętrzne przesłanki są bardzo słabe, niejednoznaczne, podmiot, zdaniem D. Bema, znajduje się w sytuacji podobnej do obserwatora, który na podstawie zewnętrznych danych o zachowaniu stara się przypisać aktorowi określone stany poznawcze i emocjonalne. Ponieważ pewien poziom „niedookreślenia”, niepewności jest typową cechą stanu poznawczego podmiotu, wystąpienie nagród, czy szerzej, wzmocnień zewnętrznych zwrótnie wpływa na przypisanie zewnętrznego celu wobec aktywności. Stąd bierze się dominujące przekonanie o tym, że zainteresowanie danym problemem wzbudzone jest zewnętrznie (ma zewnętrzne uzasadnienie). Nawet jeśli podmiot żywi przeświadczenie o czysto wewnętrznym zainteresowaniu problemem, to efekt nadmiernego,

narzucającego się uzasadnienia (*overjustification effect*) zewnętrznego jest na tyle silny, że prowadzi do wygaszenia owego wewnętrznego zainteresowania. Analogicznie sprawa przedstawia się przy zastosowaniu atrybucyjnej zasady pomniejszania (*discounting principle*, por. Kelley, 1973) konkurencyjnych uzasadnień w stosunku do jednej dominującej w percepcji przyczyny. M. R. Lepper i D. Greene (1976), przyjmując za podstawę teorię D. Bema, redukcję wewnętrznego zainteresowania wiązali przede wszystkim z wystąpieniem czterech następujących warunków:

- związek między wykonaniem zadania a nagrodą jest łatwo dostrzegalny;
- istnieje wstępne zainteresowanie aktywnością, co umożliwia powstanie atrybucyjnej zmiany (*shift*) przyczynowości (*causality*);
- sytuacja wolna jest od wpływu społecznego w postaci nadzoru (*surveillance*), oczekiwań związanych z pojawieniem się nagród, które mogłyby podtrzymać zaangażowanie zadaniem;
- brak danych dotyczących podwyższenia sprawności lub wiedzy podmiotu.

Poznawcza teoria wartościowania

Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana (1985a)

W teorii E. L. Deciego i R. M. Ryana, najczęściej cytowanej w nurcie badań nad motywacją wewnętrzną, obecności wewnętrznych wzmocnień przypisywane są zmiana (subiektywna) lokalizacji przyczynowości (*locus of causality*) z wewnętrznej na zewnętrzną i osłabienie poczucia kompetencji. Motywacja wewnętrzna, według autorów tej teorii, jest niejako wrodzonym dążeniem do realizacji potrzeby kompetencji, sprawstwa (w rozumieniu White'a) i do zaznaczenia własnego wpływu, autodeterminacji (*self-determination*).

Sens autodeterminacji polega na internalizacji przyczyn zachowania. W teorii tej przyjmuje się, że:

- podmiot jest autonomicznym czynnikiem sprawczym;
- pośredniczącą rolę w poziomie motywacji wewnętrznej odgrywa percepcja kompetencji, sprawstwa oraz przyczyn zachowania;
- motywacja wewnętrzna rozwija się łatwiej przy względnym braku wzmocnień zewnętrznych;
- czynniki zewnętrzne wpływają na motywację wewnętrzną przez zmianę percepcji poczucia kompetencji i przyczyn zachowania.

Jeśli aktywność jest podejmowana ze względu na zewnętrzne wobec niej cele (nagrody, unikanie kar, oceny) lub jeśli w trakcie jej przebiegu dojdzie do zmiany w percepcji, to następuje zmiana umiejscowienia przyczyn realizowanej aktywności z wewnętrznej na zewnętrzną. W następstwie motywacji wewnętrznej dochodzi do obniżenia poczucia autodeterminacji. Kompetencja nie wynika wprost z lokalizacji przyczynowości i jest w tym podejściu bardziej związana ze skutecznością działania. Aby być w jakiejś dziedzinie kompetentnym, trzeba mieć pewne doświadczenie w zastosowaniu posiadanej wiedzy – potrzebna jest kontrola nad wynikami własnego działania.