



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 20.10.2021 r. – przyjęty: 8.12.2021 r.

Marta MAKAREWICZ*

Sposoby wspierania motywacji do uczenia się w alternatywnym modelu edukacji – perspektywa rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym

**The ways of supporting motivation to learn in alternative model
of education – the perspective of parents of students at a younger
school age**

Abstrakt

Wprowadzenie. Problematyka motywacji jest wciąż aktualna i z każdym rokiem zyskuje na znaczeniu, zwłaszcza w kontekście edukacji i procesu uczenia się. Ludzkie działania nie mają szans na zaistnienie bez motywacji – stanu, dyspozycji bądź czynnika, który sprawia, że podejmujemy, realizujemy oraz kończymy określone przez nas czynności i zadania. Środowisko rodzinne należy do najważniejszych miejsc kształtujących młodych ludzi, gdzie bez trudu możemy odnaleźć warunki sprzyjające wysokiemu poziomowi motywacji do uczenia się. Doświadczenia rodziców w zakresie motywowania dzieci do nauki ukazują nam istotną rolę opiekunów w procesie ich edukacji.

Cel. Celem przeprowadzonych badań był opis, wyjaśnienie i interpretacja sposobów rozwijania motywacji uczniów w alternatywnym modelu edukacji z perspektywy doświadczeń rodziców.

Metoda. Etnografia edukacyjna.

* e-mail: m.makarewicz@uwb.edu.pl

Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, Świerkowa 20, 15-328 Białystok, Polska

Division of Pre-School and Early Primary School Pedagogy, Faculty of Education, University of Białystok, Swierkowa 20, 15-328 Białystok, Poland

ORCID: 0000-0002-0507-6595

Wyniki. Badani rodzice przedstawiają szereg różnorodnych sposobów wspierania motywacji do nauki poprzez zaspokojenie potrzeby kompetencji, autonomii i relacji z innymi. Badani dostrzegają znaczącą rolę wsparcia i jakościowej relacji dzieci z osobami dorosłymi we wspieraniu motywacji do uczenia się dziecka. Istotne, z punktu widzenia badanych, jest tworzenie warunków do praktycznego wykorzystywania nabytych umiejętności, docenianie wysiłku i postępów dziecka, stosowanie oceniania kształtującego, oferowanie wyzwań edukacyjnych oraz stwarzanie sytuacji wyboru zadań bądź aktywności. Prezentowane przez rodziców sposoby stanowią przejawy wspierania motywacji wewnętrznej dziecka.

Słowa kluczowe: motywacja, motywacja do uczenia się, motywowanie do nauki, teoria autodeterminacji, rodzice, edukacja wczesnoszkolna

Abstract

Introduction. The issue of motivation is still relevant and gain importance, especially in the context of education and the learning process. Human actions cannot exist without motivation – a state, disposition or factor that makes us choose, continue and complete the activities and tasks. The family environment is one of the most important places for young people, where we can easily find conditions responsible for a high level of motivation to learn. Parents' experiences in motivating their children to learn show us the important role of adults in the process of children education.

Aim. The aim of the research was to describe, explain and interpret the ways of supporting students' motivation in alternative model of education from the perspective of parents' experiences.

Method. Educational ethnography.

Results. Parents present a number of different ways to support motivation to learn by satisfy three psychological needs of competence, autonomy and relatedness. The respondents see a significant role of support and qualitative relationship between children and adults in the child's learning motivation. From the point of view of the respondents it is important to create conditions for the practical use of skill, and to appreciate the effort and child's progress, use of formative assessment, offer educational challenges, and create a choice of tasks or activities. The methods presented by the parents are indications of supporting intrinsic motivation.

Keywords: motivation, motivation to learn, motivating to learn, self-determination theory, parents, early school education

Wstęp

Problematyka motywacji zajmuje szczególne miejsce zarówno w teorii, jak i praktyce pedagogicznej. Motywacja do uczenia się, oraz sposoby jej wspierania, stanowią ważny element wielu dyskusji wokół procesu nauczania i uczenia się, zwłaszcza na etapie edukacji wczesnoszkolnej, kiedy to uczniowie odkrywają i rozwijają swoje pasje, odkrywają własne style uczenia się oraz rozwijają kompetencje kluczowe. Stymulowanie motywacji dzieci nie ogranicza się wyłącznie do sytuacji szkolnych. Rozwój

poznawczy dziecka, oraz jego postawa wobec nauki, są ściśle powiązane z postawą rodziców i zaangażowaniem środowiska rodzinnego w proces edukacji. Towarzystwo dziecka w jego rozwoju związane jest również z poszukiwaniem własnych sposobów wspierania motywacji dzieci do uczenia się przez rodziców. Wartości, jakie wyznają rodzice, mają niebagatelny wpływ na wybór tychże sposobów, jak również wybór środowiska szkolnego dziecka.

Motywacja – zarys teoretyczny

Termin *motywacja* ma swoje źródło w łacińskim *movere*, oznaczającym czasownik *poruszać się* (Gerrig, Zimbardo, 2006). Poruszanie się związane jest z podążaniem w określonym kierunku, kierowaniem się zgodnie z własną wolą, dokonując wyboru podyktowanego własnymi odczuciami – sygnałami pochodzącymi z ciała, emocjami, preferencjami. Niejednokrotnie motywacja utożsamiana jest z takimi pojęciami jak „intencja, zamiar, chęć, pragnienie, życzenie, zainteresowanie czymś” (Reykowski, 1982, s. 18), które wskazują na potrzebę wykonania lub też zaniechania określonych czynności. W ujęciu psychologicznym motywacja to termin stosowany celem deskrypcji wszelkiego typu mechanizmów, które są odpowiedzialne za rozpoczęcie, ukierunkowanie, utrzymanie i zakończenie zachowania (Strelau, Doliński, 2008; Zimbardo, Johnson, McCann, 2010). Możemy zatem przyjąć, że motywacja pojawia się na każdym etapie ludzkich poczynań, dlatego też w konsekwencji „stanowi jeden z czynników, od których zależy efekt działania” (Reykowski, 1982, ss. 17–18). Co ważne, wybór tychże działań zależy od samej motywacji, dzięki której dokonujemy selekcji aktywności fizycznych i psychicznych, oraz wyznaczamy poziom wytrwałości i energii, jaka zostanie spożytkowana (Gerrig, Zimbardo, 2006). Motywacja to również „proces psychicznej regulacji, od którego zależy kierunek ludzkich czynności oraz ilość energii, jaką na realizację danego kierunku człowiek gotów jest poświęcić [...] to proces wewnętrzny, warunkujący dążenie ku określonym celom” (Reykowski, 1982, s. 18). Adekwatnie do przytoczonej definicji, mówimy o procesach motywacyjnych, które charakteryzują się następującymi cechami: posiadają określony kierunek, natężenie, oraz związane są z ujawnianiem się stanów emocjonalnych (Reykowski, 1982).

Pedagogiczna wizja motywacji związana jest z postrzeganiem jej jako podstawy wszelkich działań. Podążając za definicją Małgorzaty Głoskowskiej-Sołdatow, motywacja to „zespół procesów psychicznych i fizjologicznych określających podłoże ludzkich zachowań i ich zmian” (2012, s. 14), co sugeruje złożoną naturę powodów podjęcia bądź zaniechania działań. Na inne elementy tego procesu zwraca uwagę Wincenty Okoń, który definiuje motywację jako „ogół motywów występujących ak-

tualnie u danej jednostki” (2001, s. 246), gdzie motyw rozumiany jest jako stan organizmu, objawiający się swego rodzaju napięciem i uaktywniający impuls do działania celem zaspokojenia potrzeby.

W literaturze przedmiotu możemy dostrzec wyraźny, bardzo często wyróżniany, podział motywacji na wewnętrzną i zewnętrzną, którego kryterium odwołuje się do źródła samej motywacji. Motywacja wewnętrzna, jak wskazuje jej nazwa, odnosi się do człowieka i jego wewnętrznych procesów, oraz reakcji odpowiadających za motywację. Takim typem motywacji „kierują się osoby, dla których wykonywanie danej pracy jest wartością autonomiczną, wynika ona z samej treści pracy” (Tołwińska, 2009, s. 197). Osoba podejmująca się danej czynności kieruje się własną potrzebą, dlatego też „przez motywację wewnętrzną rozumie się zwykle tendencję podmiotu do podejmowania i kontynuowania działania ze względu na samą treść tej aktywności” (Maruszewski, Doliński, Łukaszewski, Marszał-Wiśniewska, 2008, s. 606). Odwołując się do przytoczonych definicji możemy dostrzec, że dominującą rolę w podejmowaniu działań przez jednostkę odgrywają jej osobiste potrzeby, a ich realizacja jest niezbędna do osiągnięcia stanu zadowolenia. Istotnie podkreśla się wagę zaangażowania w daną czynność bądź aktywność, która w oczach danej osoby będzie satysfakcjonująca czy też przyjemna (Legault, 2016). Przyjmując taką perspektywę, *motywację wewnętrzną* definiujemy jako „wszelkie zachowania wynikające z indywidualnych potrzeb jednostki, takich jak zainteresowania, ciekawość czy chęć zdobywania wiedzy” (Głóskowska-Sołdatow, 2016, s. 39). Wśród opracowań dotyczących motywacji wewnętrznej możemy również znaleźć propozycję ukazania istoty motywacji wewnętrznej w postaci trzech komponentów:

- bodźców zawartych w czynności
- poczucia autonomii i kompetencji
- zainteresowania i zaangażowania (Lipka, Król, Waszczak, Winnicka-Wejs, 2010).

Powyższe spojrzenie na motywację wewnętrzną akcentuje jej złożoność, przy czym wyróżnione komponenty odnoszą się wyłącznie do zasobów, potrzeb i osobowości jednostki, która decyduje o tym, jakich czynności się podejmie, koncentrując się na działaniu i procesie, zamiast na efekcie. U podłoża zachowań wywoływanych motywacją wewnętrzną leży naturalna skłonność ludzi do poszukiwania nowości i wyzwań, uczenia się, rozwoju oraz wzrostu (Legault, 2016). O motywacji zewnętrznej „mówimy wówczas, gdy działanie realizowane jest ze względu na zewnętrzne wobec niego czynniki, mające być konsekwencją jego wykonywania lub efektywnego zakończenia” (Maruszewski i in., 2008, s. 606). Czynniki zewnętrzne z reguły mają wymiar gratyfikacji, toteż „tego rodzaju motywacja zazwyczaj składa

się z ocen, stopni, raportów szkolnych, testów, egzaminów i oczywiście aprobaty nauczyciela” (Fontana, 1998, s. 168–169). Nierozerwalnie wiąże się z systemem kar i nagród, jako narzędziem służącym wzmocnieniu pożądanego zachowania i osłabiania, eliminowania niechcianych. Z tych też powodów motywacja zewnętrzna utożsamiana jest z motywacją instrumentalną, co za tym idzie – zewnątrzsterownością, bowiem „motyw znajduje się poza właściwym działaniem” (Rheinberg, 2006, s. 150), a zatem również poza osobą, która podejmuje decyzję rozpoczęcia czynności. Jednostka jest zmotywowana, gdyż przewidywana nagroda w jej oczach zyskuje miano atrakcyjnej i pożądanej, bądź też w sytuacji odwrotnej – kara jest na tyle dotkliwa, że powoduje tym samym przymus działania w celu uniknięcia uciążliwych następstw. Znamienny okazuje się fakt, iż „usunięcie bodźca powoduje zwykle zanik motywacji. Są to zachowania instrumentalne ukierunkowane na korzyści bądź skutki działania, a nie na jego wartość i chęć jego realizacji” (Głoskowska-Sołdatow, 2016, s. 41). Wynika z tego, iż motywacja zewnętrzna jest przede wszystkim motywacją nietrwałą, jak również działającą na niekorzyść motywacji wewnętrznej.

Motywacja do uczenia się

Istotnym czynnikiem mającym wpływ na przebieg procesu uczenia się, podejmowania wyzwań edukacyjnych i rozwojowych, jest motywacja do uczenia się, nazywana również *motywacją do nauki*. *Motywacja do uczenia się* to termin, który „służy do wyjaśniania zarówno sukcesów, jak i ich braku w procesie kształcenia” (Michalak, 2016, s. 81), co związane jest bezpośrednio ze stwierdzeniem, iż jest ona „jednym z podstawowych czynników decydujących o efektach procesu uczenia się i nauczania” (Dyrda, 2006, s. 121). Zdaniem Jerome’a Brunera, niemal wszystkie dzieci posiadają wrodzoną chęć do nauki, dlatego też możemy mówić wyłącznie o stymulowaniu tej wewnętrznej dyspozycji, nie zaś o jej nabywaniu (Filipiak, 2011). Potwierdzają to również słowa Renaty Michalak, iż „niemal każde dziecko ma potrzebę uczenia się, wyrażoną dążeniami do poznawania i rozumienia świata” (2016, s. 82). Najczęściej motywacja do uczenia się utożsamiana jest z motywacją do podejmowania działań edukacyjnych w zakresie nauki szkolnej. Jeremy Brophy przez *motywację do nauki* rozumie „tendencję ucznia do przyjmowania czynności szkolnego uczenia się za sensowne i istotne i do szukania w nich zamierzonych korzyści” (2002, s. 160). Takie ujęcie motywacji do uczenia się wyklucza zastosowanie tego terminu w odniesieniu do nauki wykraczającej poza programy nauczania, a związanej z umiejętnościami praktycznymi, np. nauką pływania, grą w szachy czy też jazdą na rowerze. Zawężenie interpretacji w przypadku motywacji

dziecięcej może okazać się trudne, bowiem rozgraniczenie uczenia się umiejętności szkolnych (takich jak czytanie, pisanie czy liczenie) od pozostałych wydaje się być zabiegiem sztucznym, gdyż nabywane w szkole podstawowej umiejętności w naturalny sposób wykorzystywane są przez ucznia w jego życiu codziennym. Uczenie się dziecka może być procesem mimowolnym, swobodnym lub sformalizowanym, jednak jego istotą pozostaje wciąż konstruowanie wiedzy i rozwijanie różnorodnych umiejętności.

Niejednokrotnie zwraca się uwagę na indywidualny charakter motywacji do nauki. W takim ujęciu motywacja do uczenia się „stanowi reakcję poznawczą związaną z nadawaniem znaczeń wiadomościom, które uczeń zdobywa oraz wykorzystywaniem ich w aspekcie już posiadanej wiedzy” (Cywińska, 2012, s. 158). Istotny jest również fakt, że „wiąże się z subiektywnymi odczuciami ucznia, jego zaangażowaniem w proces uczenia się, czynnościami i powodami ich podejmowania” (Michalak, 2016, s. 81). Uczniowie, uznając daną umiejętność za istotną, chętniej angażują się w proces jej kształtowania. Znajomość celu działania oraz możliwość praktycznego wykorzystania nabywanej wiedzy są czynnikami motywującymi ucznia. Kiedy koncentrujemy się na subiektywnych właściwościach motywacji do nauki, nasuwa się jednak pytanie o to, czy istnieją uniwersalne sposoby motywowania uczniów, którymi może posłużyć się nauczyciel, mając na względzie subiektywne odczucia jednostek.

Odwołując się do rodzajów motywacji, wyróżniamy wewnętrzne i zewnętrzne motywy uczenia się (Chodkowski, 2019). Istotnie,

najnowsze teorie motywacji kładą nacisk na rolę motywacji wewnętrznej w procesie uczenia się. Uczniowie uruchamiają wewnętrzną motywację, kiedy koncentrują swoją uwagę i zainteresowanie na celach nauki dla nich ważnych, gdy nie muszą bać się niepowodzenia, gdy przejawiają prawdziwe zainteresowanie przedmiotem i jest on dla nich znaczący, gdy mogą liczyć na wsparcie ze strony nauczyciela (Dyrda, 2006, s. 126).

Wewnętrzna motywacja do uczenia się wynika zatem z własnych potrzeb, objawia się zainteresowaniem i dostrzeganiem sensu w nauce. Ma to realne przełożenie na sukcesy szkolne, efektywność nauki, a przede wszystkim pozytywną ocenę własnych kompetencji (Tołwińska, 2009).

J. Brophy prezentuje pogląd, iż każda jednostka kształtuje swój własny system motywacyjny na bazie doświadczeń i wpływów osób znaczących (2002). W praktyce oznacza to, że istotną, szczególną rolę w kształtowaniu motywacji do uczenia się uczniów mają osoby tworzące najbliższe otoczenie dziecka – nauczyciele oraz rodzice.

Motywowanie w świetle teorii autodeterminacji R. M. Ryan'a i E. L. Deci'ego

Ludzkie zachowania mogą być motywowane zarówno wewnątrz, jak i zewnątrz, jednakże dokonywanie takich podziałów okazuje się być wielokrotnie niewystarczające, by wyjaśnić złożoność motywów działań (zob. Głóskowska-Sołdatow, 2016; Reiss, 2012, Ryan, Deci, 2000b). Interesującą koncepcję ewoluowania motywacji zewnętrznej w motywację wewnętrzną prezentują autorzy teorii autodeterminacji, Richard M. Ryan oraz Edward L. Deci, którzy ukazują „rozwój motywacji jako przejście od zewnętrznie do wewnątrz motywowanego kierowania własnym zachowaniem” (Uszyńska-Jarmoc, 2011, s. 510). Badacze przedstawiają typy motywacji jako swego rodzaju kontinuum, którym jednostka podąża, przechodząc od stanu amotywacji do zachowań motywowanych wewnątrz, w pełni autonomicznych, przy czym znaczącą rolę we wspieraniu rozwoju i zaspokajaniu potrzeb przypisują środowisku społecznemu człowieka (Ryan, Deci, 2000a, 2000b). Istotnym założeniem tejże teorii

jest postrzeganie człowieka jako aktywnego organizmu o naturalnym potencjale działania. Człowiek posiada naturalną skłonność do eksplorowania otoczenia, uczenia się, doskonalenia swoich kompetencji i stawiania sobie coraz większych wymagań. Ponadto jest on systemem aktywnym, zdolnym do samoregulacji, posiadającym możliwości samorozwoju i integrowania swojego funkcjonowania (Michalak, 2016, s. 83).

Przytoczone założenia akcentują fakt, że ludzie z natury są ciekawi, zainteresowani otaczającym ich światem i dążeniem do jego poznawania, stale się rozwijając (Niemiec, Ryan, 2009). Według autorów tej teorii, wzmacnianie i zaspokajanie potrzeby kompetencji, autonomii i relacji z innymi zwiększa motywację własną i zdrowie psychiczne jednostki (Ryan, Deci, 2000b). *Potrzeba autonomii* „wiąże się z samodzielnością człowieka w zakresie podejmowania, ukierunkowywania i oceny działania, co daje mu poczucie swobody, wolności i względnej niezależności” (Michalak, 2016, s. 83). Dokonując samodzielnych wyborów podyktowanych wyłącznie własnymi potrzebami i oceną sytuacji, jednostka doświadcza poczucia autonomii, co przekłada się na wysoki poziom sprawczości i wewnątrzsterowność. *Potrzeba kompetencji* „obejmuje chęć szukania rozwoju i osiągania jak najlepszych rezultatów w tym, co się robi, co wiąże się też z kontrolą rezultatów” (Szulawski, Szapiro, 2016, s. 260). Ludzie uważają się za kompetentnych w sytuacji, gdy czują, że są w stanie sprostać wyzwaniom przed nimi stawianym (Niemiec, Ryan, 2009). *Potrzeba relacji z innymi*, nazywana również potrzebą relacyjności bądź więzi, „wyraża się chęcią bycia z ludźmi i poczuciem przynależności do grupy, zespołu. To również troszczenie się o innych i oczekiwanie odwzajemnienia tej troski” (Głóskowska-Sołdatow, 2016, s. 54).

Rola rodziców w motywowaniu uczniów do nauki

Jednostki obdarzone są wewnętrznymi tendencjami motywacyjnymi, jednakże rozwijanie i wzmacnianie tych skłonności wymaga wspierającego środowiska (Ryan, Deci, 2000a, 2000b). M. Głoskowska-Sołdatow określiła cechy rodziny tworzącej środowisko wspierające motywację do uczenia się, wśród których wyróżnia

okazywanie dziecku bezwarunkowej miłości, udzielanie emocjonalnego i intelektualnego wsparcia, zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, formułowanie oczekiwań adekwatnych do możliwości dziecka, oferowanie mu pomocy w sytuacjach trudnych i kryzysowych, zapewnienie dobrych zewnętrznych warunków do nauki i odrabiania lekcji (2016, s. 137–138).

Możemy zatem przyjąć, że wspieranie dziecka ma wielowymiarowy charakter, niekoniecznie ściśle związany z udzielaniem dziecku pomocy w zrozumieniu treści edukacyjnych, lecz w stworzeniu warunków ku temu, by dziecko samo podejmowało próby zgłębiania interesujących go zagadnień.

Rodzice pełnią istotną rolę w procesie edukacji dzieci, zwłaszcza w początkowym okresie ich nauki szkolnej. To czas, kiedy dziecko zmienia swoje otoczenie edukacyjne, a co za tym idzie – stoi przed licznymi wyzwaniem związanymi z adaptacją szkolną. Dlatego też

rodzice dzieci w młodszym wieku szkolnym powinni wspólnie z nimi wdrożyć się w nowe obowiązki związane ze szkołą i nauką. Organizacja życia rodziny powinna uwzględniać fakt, że dziecko-uczeń ma dodatkowe obowiązki, nowe problemy i funkcjonuje przez znaczną część dnia poza domem rodzinnym (Głoskowska-Sołdatow, 2016, s. 137).

Rolą rodzica będzie tutaj przede wszystkim wsparcie emocjonalne dziecka, okazywanie zainteresowania nową sytuacją i pomoc w stopniowym usamodzielnianiu się młodego ucznia.

Wysokiemu poziomowi motywacji do nauki nie sprzyjają niepowodzenia i trudności szkolne (Boekaerts, 2009), których przezwyciężenie związane jest z dobrą współpracą rodziców z nauczycielami. Udział rodziców w zebraniach klasowych, korzystanie z konsultacji indywidualnych, czy też bieżące rozmowy z dziećmi o ich doświadczeniach szkolnych, to pierwsze kroki w zapobieganiu porażkom edukacyjnym. Rodzice zobowiązani są do udzielenia dzieciom pomocy w sytuacjach, gdy te nie są w stanie samodzielnie sprostać stawianym im wymaganiom. Pomoc może dotyczyć tworzenia sytuacji edukacyjnych w warunkach domowych, udzielania wsparcia przy odrabianiu prac domowych czy wykonywaniu projektów, wspólnej nauki do sprawdzianu. Działania te mogą mieć miejsce tylko wtedy, gdy rodzic wykazuje zainteresowanie edukacją dziecka.

Badania dowodzą, że motywacja do uczenia się związana jest również z dostrzeganiem sensu własnych aktywności (Brophy, 2002; Boekaerts, 2009; Tołwińska, 2009). Uczniowie zmotywowani są świadomi celu własnej nauki, co przekłada się na ich zaangażowanie i jakość pracy podczas zajęć. Odwołując się do tychże założeń, rolą rodzica będzie stwarzanie dziecku sytuacji do wykorzystywania wiedzy i umiejętności nabytych w szkole, np. podczas wspólnego gotowania czy zakupów. Stymulowanie motywacji dziecka to także tworzenie warunków do poszukiwania i rozwijania zainteresowań. Rola rodziców nie musi ograniczać się wyłącznie do wspomagania edukacji szkolnej. Wspólne poszukiwanie miejsc rozwoju pasji dziecka, zapewnienie interesujących zajęć dodatkowych, należy do obowiązków rodzica. Takie działania mają ogromny wpływ na motywację do nauki, gdyż „umożliwianie dziecku udziału w zajęciach pozalekcyjnych, które go interesują, przyczynia się do zaspokajania podstawowych potrzeb rozwojowych” (Zellma, 2016, s. 138). Oczywiście jest, że należy zadbać o to, aby uczestnictwo dziecka w zajęciach pozalekcyjnych wiązało się z jego autentycznymi potrzebami i odczuwaną radością.

Założenia metodologiczne badań

Celem prezentowanych w artykule badań był opis, wyjaśnienie i interpretacja sposobów rozwijania motywacji uczniów w alternatywnym modelu edukacji, z perspektywy doświadczeń rodziców. Odwołując się do założeń teorii autodeterminacji Richarda M. Ryana i Edwarda L. Deciego, sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jakie są sposoby wspierania potrzeby relacji uczniów w modelu alternatywnym z perspektywy doświadczeń rodziców?
2. Jakie są sposoby wspierania potrzeby kompetencji uczniów w modelu alternatywnym z perspektywy doświadczeń rodziców?
3. Jakie są sposoby wspierania potrzeby autonomii uczniów w modelu alternatywnym z perspektywy doświadczeń rodziców?

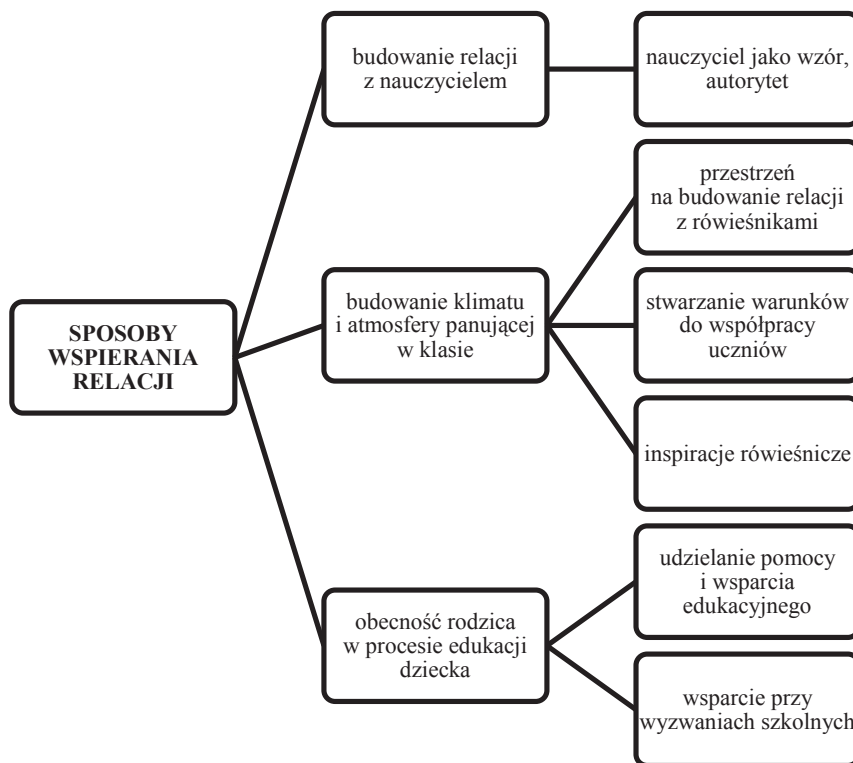
W przeprowadzonych badaniach posłużono się metodą etnografii edukacyjnej z wykorzystaniem wywiadu narracyjnego. Etnografia edukacyjna „zajmuje się opisywaniem i interpretacją zdarzeń zachodzących w formalnych i nieformalnych miejscach edukacyjnych” (Kubinowski, 2010, s. 164), a zatem to metoda pozwalająca uchwycić to, co w badanych społecznościach najbardziej istotne, za pomocą rutynowej, codziennej obserwacji i uczestnictwa badacza w różnorodnych sytuacjach społecznych oraz edukacyjnych.

W istocie etnografia to „przedstawianie obrazu konkretnych grup ludzkich przy pomocy różnych środków, przede wszystkim zaś opisu” (Kubinowski, 2010, s. 161), który stanowi istotny wyznacznik tego podejścia badawczego. W literaturze z zakresu metodologii badań jakościowych zaleca się, aby korzystać z badań etnograficznych w sytuacji, gdy celem badacza jest dotarcie do perspektywy badanych i ich własnego, osobistego postrzegania kwestii będącej przedmiotem badań (Angrosino, 2010).

Badaniem objęto rodziców uczniów Niepublicznej Szkoły Podstawowej Mozaika w Białymstoku. Placówka ta reprezentuje alternatywny model edukacji, a jej koncepcja oraz założenia edukacyjne, powstałe na bazie teorii pedagogiki alternatywnej i praktyki edukacyjnej, stanowią ciekawy przykład poszukiwania własnych rozwiązań edukacyjnych. Wśród koncepcji, które wpisują się w założenia placówki, będących jednocześnie inspiracją wszelkich działań edukacyjnych, wymieniane są: pedagogika M. Montessori, plan daltoński H. Parkhurst, pedagogika waldorfska R. Steinerja, nurt edukacji demokratycznej oraz edukacja outdoorowa. Idea szkoły bazuje na trzech wzajemnie uzupełniających się filarach: Porozumienia bez Przemocy (*Nonviolent Communication*), oceniania kształtującego, i na turkusowym modelu zarządzania, uznawanym za najbardziej demokratyczną formę organizacji, gdzie główne wartości stanowią współpraca, unikanie jednostronnych przekazów, oraz sukces całego zespołu (Chrońska, Fibakiewicz, 2020; Morbitzer, 2018).

Uwzględniając charakter badań etnograficznych, ze szczególnym wskazaniem na konieczność ich przeprowadzania w naturalnym środowisku badanych osób, oraz osobiste predyspozycje wynikające z pracy w placówce szkolnej, uznano, że etnografia edukacyjna jest metodą, która umożliwiła oddanie perspektywy rodziców na temat motywacji do uczenia się. Wywiady z rodzicami, którzy dobrowolnie zgłosili się i zadeklarowali chęć uczestnictwa w badaniach, zostały przeprowadzone na podstawie opracowanego na potrzeby analiz autorskiego scenariusza wywiadu narracyjnego. Badania miały miejsce w II semestrze roku szkolnego 2020/2021.

Sposoby wspierania motywacji do uczenia się z perspektywy doświadczeń rodziców – wyniki badań



Rysunek 1. Sposoby wspierania relacji z perspektywy rodziców.

Źródło: Opracowanie własne

Badani rodzice wskazują *dobrą relację dorosłego z dzieckiem* jako warunek konieczny do tworzenia środowiska sprzyjającego motywacji własnej. Postać nauczyciela w wypowiedziach badanych jawi się jako autorytet, osoba z odpowiednimi kompetencjami, które budzą szacunek i zaufanie. Według badanych więź z nauczycielem sprawia, że dziecko jest skłonne do działania.

- relacja jest taką podstawą i zbudowanie więzi z dzieckiem, jak sobie myślę na przykład o relacji nauczyciela z dzieckiem czy z grupą, to jest w ogóle coś, bez czego po prostu myślę, że no nie ma zazwyczaj, oczywiście tak na bazie moich doświadczeń, moich synów, często nie ma mowy o tym, żeby, wiesz, motywować czy używać jakichkolwiek argumentów, które mają wskrziesić chęć, gdy niekoniecznie ta chęć jest;

- na przykład jeżeli chodzi o J., bardzo motywująco działają też inni dorośli, tylko, że ja jestem po prostu, wiesz, ja jestem mamą, nie mam ani wykształcenia, ani powołania jakiegoś tam mega, żeby dzieci edukować [...]. Natomiast widzę zdecydowanie, kiedy J. trafi na osobę, z którą to po prostu mega płynie, a spotkał kilka takich osób w życiu;
- właśnie najlepsze metody... to relacja z dzieckiem. Taka relacja oparta na bezpieczeństwie, na tym, że cię widzę, że może ci się nie chce, możesz mieć gorszy dzień;
- ja czuję, że on ma bardzo dużą relację i to taką w ogóle powiedziałabym zdrową, to nie jest taka relacja, wiesz, że my się tutaj lubimy, pani jest fajna, tylko to jest zdecydowanie taka relacja: ufam tej pani, ona mnie prowadzi. W ogóle jest wyżej nade mną ze swoimi umiejętnościami i kompetencjami. Wiesz, bardzo się liczy z jej zdaniem;
- taka osoba dorosła, która nie przymusza, pokazuje, i dziecko to interesuje, więc to jest taka w ogóle mega motywacja, taki mentor po prostu.

Ciekawym przykładem wartości i znaczenia relacji, która ma realne przełożenie na kontekst edukacyjny, jest przytoczona przez badanego rodzica sytuacja zmiany nauczycielki. Reakcja dziecka na niespodziewaną zmianę, oraz opór wobec nowej osoby sprawiły, że uczeń całkowicie stracił motywację do uczenia się. Początkowo uczeń nie był zainteresowany nawiązaniem relacji z nauczycielką, co spowodowane było utratą zaufania do dorosłych i lękiem przed nieznanym.

myślę, że relacja i to na przykład, wiesz, chociażby w tym roku, myślę, że było to bardzo widoczne klasie III, gdzie jest moje dziecko, gdzie zmieniła się nauczycielka, gdzie ja widziałam tę klasę taką bardzo w ogóle w tej strukturze i w takiej... czymś takim, że te dzieci dostawały bardzo, wiesz, zadania, takie nawet trochę powyżej swoich umiejętności, i to im się bardzo podobało. Nasz ulubiony przykład, gdy te zadania, prawda, z matmy rąbali na przerwie. No i nagle się dowiadują, że zmienia się pani nauczycielka i pamiętam, że początek był taki... no mocno na sprawdzanie tej pani. Na przykład moje dziecko miało motywację mega obniżoną. On był wtedy w takim kawałku, że on w ogóle nie lubi szkoły, że w ogóle nie chce. Nawet R. próbowała z nim pisać, pewnie trochę za szybko dała taki temat jak na klasę, której nie znała, taki list do kogoś, w którym napiszę, dlaczego lubię szkołę, czy może to nie było takie sugerowane, dlaczego lubię, tylko co sądzą o szkole. T. tam napisał, że szkoła jest głupia, w ogóle nie lubię jej, lubię tylko przerwy. Dopiero po paru miesiącach, kiedy właśnie już nawiązali tę relację, zobaczyli, że OK, można tej pani zaufać, ona też daje spoko zadania trochę wyżej i tam jest, wiesz, taki kawałek o wyzwaniach, to mam wrażenie, że też się ta struktura stworzyła i oni w ogóle niedawno podobno wrócili

do tych prac takich z początku semestru i T. po prostu powiedział „O ludzie, jaki wstyd, ja w ogóle nie potrafiłem nic napisać”. I tak sobie myślę, że to mocno jest chyba o właśnie takiej więzi, relacji, zaufaniu.

Czynnikiem wspierającym motywację do uczenia się, wyróżnionym przez badanych rodziców, jest także *klimat i atmosfera panująca w klasie*, któremu sprzyja stwarzanie warunków do współpracy uczniów oraz możliwości wzajemnego poznania się rówieśników:

tak sobie myślę, że jeżeli dziecko nie czuje się w klasie lubiane, to tam nie ma przestrzeni na naukę, jeżeli dziecko się czuje nielubiane, jest w takim trybie zamrożenia, przetrwania, a wiadomo, że mózg się lepiej uczy, jak się czuje bezpiecznie, a bezpiecznie się czuje, jak jest w kontaktach z innymi.

Istotną częścią klimatu klasowego są inspiracje rówieśnicze, dzięki którym uczniowie mają szansę obserwować kolegów i koleżanki w działaniu, przyjrzeć się ich wiedzy i umiejętnościom, po czym zestawić je ze swoimi („Myślę, że te relacje wpłynęły motywująco, zdecydowanie motywująco. Tak jak z tym pisaniem, to była taka bardzo oczywista sprawa, bo on nie potrzebuje, on potrafi pisać, ale idzie i patrzy, że ktoś pisze w taki sposób i on też by tak chciał”). Podstawą nie jest rywalizacja, lecz chęć stawania się coraz lepszym, dostrzeżenie, że pewne czynności czy zadania można wykonywać na wyższym poziomie i do tego dążyć.

Rodzice wskazują również na motywacyjny aspekt ich *obecności w procesie edukacji dziecka*. Obecność może objawiać się towarzyszeniem dziecku w wykonywanych w domu zadaniach, wsparciu w przypadku dostrzeżenia konkretnych trudności edukacyjnych, bądź też wysłuchaniu, zmierzeniu się z trudnymi emocjami dziecka.

Na pewno najlepiej jest zmotywowany, kiedy ja jestem gdzieś obok, bo nawet wtedy, gdy robiliśmy kartę lektury to było tak, że ja gotowałam, a on siedział w kuchni, to robił, ale jak byłam obok, czyli właśnie w takiej relacji, że on coś mnie tam pyta, ja zajrzę albo właśnie powiem, jak to się pisze.

W wielu wypowiedziach wybrzmiewa chęć dotrzymywania towarzystwa dziecku w sytuacjach trudnych, kiedy motywacja wewnętrzna dziecka nie jest wystarczająca, aby podjąć się jakiejś aktywności. Badani rodzice widzą swoją rolę jako osób wysłuchujących, ale również poszukujących rozwiązań wspólnie z dzieckiem. Rodzice są zdania, iż całkowita zgoda na zamkniętą postawę i niechęć do podjęcia działania powoduje, że dziecko również odpuszcza, co w dalszej konsekwencji prowadzi do niekompetencji w różnych obszarach życia.

mi się wydaje, że w ogóle po to, żeby była ta motywacja, potrzebna jest na początku przynajmniej struktura na zewnątrz, czyli jeżeli zależy mi na tym, żeby

moje dziecko nauczyło się jeździć na rowerze, jak ma 6 lat, on mówi „nie chcę, nie chcę, nie chcę”, no to ja będę przysłowiowo ten rowerek trzymać, sama z tym patykiem chodzić, żeby jakoś pokazywać, że to jest fajne, a w momencie jak on się nauczy jeździć na rowerze i powie „mamo, nie chcę”, to ja mogę odpuścić. Ale chodzi mi o to, że rolą dorosłego jest to, żeby przytrzymać dziecko przy jakiejś kompetencji, umiejętności, nauczaniu się czegoś.

Z perspektywy badanych rodziców istotne jest również wsparcie przy podejmowaniu przez dziecko wyzwań edukacyjnych. Związane jest to często z ukazywaniem perspektywy dorosłego, wobec którego uczeń zobowiązuje się do wykonania jakiejś czynności, oraz z podkreśleniem wagi terminowego wywiązywania się z umów. Zazwyczaj rodzice towarzyszą dziecku w wykonywaniu zadań, jednak nie stoją na straży ich poprawności.

Tabela 1

Sposoby wspierania potrzeby kompetencji z perspektywy rodziców

Sposoby wspierania potrzeby kompetencji	Wypowiedzi rodziców
tworzenie okazji do praktycznego wykorzystywania umiejętności	<ul style="list-style-type: none"> – O, wiem jak go motywowałam, np. on robił listy zakupów czy pisał liściki do siostry, która dopiero uczyła się czytać; – (...) czy uczenie się tego liczenia, to potem koniecznie dziecko trzeba zaangażować, żeby ono samodzielnie grając w karty czy coś tam podliczało punkty, nawet jeśli robi to źle i nie umie dodać większych liczb; – W kwestiach edukacyjnych to na pewno to, że zobaczą, że dana umiejętność do czegoś im służy, że to nie jest tylko nauczanie się dodawania, bo tak trzeba tylko, że jak ja umiem dodawać to mi się to przydaje po prostu w życiu, bo wiem chociażby jak policzyć ile mam kasy w skarbonce; – Tak samo jest z muzyką, tak samo jej tłumaczę. Masz pianino, które Ci kupiliśmy, bardzo lubisz grać mi te koncerty na pianinie, wygrywasz mi takie wieczorne, ja sobie świeczkę odpalam, ona mi przygrywa bardzo ładnie, wszystko fajnie i ona się cieszy, że ona może wykorzystać tę swoją umiejętność; – Ja też lubię takie odniesienia do praktycznych kawałków z życia i widzę też, że to fajnie działa na motywację, na jakąś taką w ogóle świadomość, że ojej, robię z tatą pizzę i w ogóle gadamy o tym, że to jest 3/4 na przykład tego, wiesz, koła; – Jeżeli to jest właśnie, jakiś ma sens i to jest do wykorzystania w życiu albo komuś to sprawi przyjemność, możesz to później jakoś przedstawić komuś, podzielić się tym potem albo wykorzystywać to w życiu, to w ogóle nie ma problemu z motywacją.

Sposoby wspierania potrzeby kompetencji	Wypowiedzi rodziców
docenienie wysiłku i pracy dziecka przez dorosłego	<p>– Na przykład przychodzi G., są u nas znajomi, on pokazuje swoje opowiadania, ci znajomi „Wow, G., Ty tyle piszesz” i w nim od razu jest takie dowartościowanie, że fajnie, że umiem pisać;</p> <p>– Takie właśnie odbicie się w oczach dorosłego, który to zauważa... to sprawia, że dziecko czuje się kompetentne;</p> <p>– Docenienie na zasadzie takiego odzwierciedlenia nazwania tego, co teraz zrobiłeś, co osiągnąłeś;</p> <p>– To jest właśnie ważne, żeby dziecko też słyszało, że robi coś dobrze.</p>
oferowanie zadań – wyzwań	<p>– na podstawie moich dzieci, na podstawie tego, co mówią mi moje dzieci, widzę, że oni mają też motywację, kiedy stykają się z takim dorosłym, który ich traktuje tak jakby, powiedzmy, poważnie, czyli daje im te zadania na prawdę na ich miarę, właśnie na miarę ich kompetencji i trochę wyżej, moje dzieci na przykład bardzo sobie to cenią;</p> <p>– jeśli chodzi o J., to myślę o właśnie o takich wyzwaniach, które dostaje.</p>
stosowanie oceniania kształtującego	<p>– Ocenianie kształtujące buduje w dziecku taką samoświadomość tego, co umiem, czego nie umiem, to jest o motywacji wewnętrznej. Dawanie sobie zielonych światełek... super jest, jeśli ja potrafię tak realnie siebie ocenić, że tutaj wszystko jest dobrze, a tutaj pomarańczowe, to wspiera własną motywację wewnętrzną i kompetencje, że ta ocena nie zależy tylko właśnie od autorytetu zewnętrznego, tylko ja też mam na to wpływ, jak ja się uczę;</p> <p>– Myślę, że też właśnie te narzędzia oceniania kształtującego w bardzo fajny sposób pomagają dzieciom zobaczyć, ponazywać i trochę tak wytyczają: no dobra, to co dalej? Teraz już umiem to, to kolejnym etapem może być coś innego;</p> <p>– Myślę, że to działa na nią, bo ona... ja nie widzę nigdy tego zeszytu, oprócz tego momentu, kiedy były online lekcje i ona właśnie wtedy wytłumaczyła na czym to polega, że się wkleja... [...] i tak dalej, ona właśnie mówi „Mamo, ja zawsze mam wszystkie kropki pokolorowane odpowiednim kolorem, bo ja to wszystko umiem już”. Dzięki temu może powiedzieć, że ona to umie. Ona zwraca na to uwagę i myślę, że te kropki mogą w jakiś sposób faktycznie motywować do dalszego działania.</p>
możliwość prezentowania swoich umiejętności na forum klasy	<p>W klasie wyobrażam sobie, że dziecko, które płynnie czyta, może innym dzieciom czytać jakieś tam fragmenty, to może też je dowartościowywać.</p>

Badani rodzice są zdania, że *tworzenie okazji do praktycznego wykorzystywania umiejętności* zaspokaja potrzebę kompetencji dzieci. Zauważony przez nich wymiar praktyczny umiejętności szkolnych, tj. pisanie, czytania i liczenia, ma niebagatelny wpływ na motywację do uczenia się. Rodzice mieli okazję do obserwowania dzieci w sytuacji, gdy te zdawały sobie sprawę, że kompetencje nabyte przez nie w szkole mają realne przełożenie na ich życie. Istotna jest tu zatem rola dorosłych, którzy wskażą dzieciom momenty świadczące o ich rozwoju, nabyciu określonych umiejętności i możliwościach ich wykorzystania („ja jej pokazuję zawsze, gdzie ona może tę umiejętność wykorzystać”). Z perspektywy rodziców motywacja dziecka jest znacząco wyższa, gdy dostrzega ono sens podejmowania aktywności, które doprowadzą do ukształtowania się nowych kompetencji.

Uzupełnieniem takich działań jest również *docenienie wysiłku i pracy dziecka przez dorosłego*. Zdaniem rodziców ważny jest sposób formułowania komunikatów do dzieci, podkreślanie dokonań, nazywanie konkretnych umiejętności, nie zaś wyłącznie chwalenie („Nie chodzi o to właśnie, żeby dziecko chwalić na zasadzie, że «O, jak pięknie przybiłeś», tylko rzeczowo, że są jakieś konkrety”). Docenienie jest formą zauważenia, wzmocnienia dziecka i uświadomienia mu, że to, co zrobiło bądź robi, jest przejawem jego własnych kompetencji. W takiej sytuacji motywacja dziecka do dalszej nauki zdecydowanie wzrasta, gdyż widzi ono efekt swojej pracy.

Godny uwagi wydaje się również przytoczony przez rodziców wątek *oferowania dzieciom zadań w postaci wyzwań*, które lekko wykraczają poza ich aktualny poziom. Przytoczone wypowiedzi rodziców wpisują się w koncepcję Lwa S. Wygotskiego i wyłaniające się z niej pojęcia strefy najbliższego rozwoju i strefy aktualnego rozwoju (Filipiak, 2011). Działania nauczyciela, który oferuje dzieciom zadania lekko wykraczające poza ich aktualne granice możliwości, ale możliwe do rozwiązania przy pomocy osoby dorosłej, są nawiązaniem do strefy najbliższego rozwoju dziecka (Filipiak, 2011). Wsparcie dorosłego wydaje się tutaj kluczowe, gdyż to od niego zależy, jak dziecko będzie postrzegać własne kompetencje („tak to czytam, że to jest dla nich takie «Dobra, ktoś zaufał mi, że potrafię to zrobić, że mam te umiejętności»”).

Badani rodzice uznają *stosowanie oceniania kształtującego* za ważne w zaspokajaniu potrzeby kompetencji dzieci. W wypowiedziach badanych akcent pada na budowanie samoświadomości, wspieranie motywacji wewnętrznej i możliwość dokonania samooceny przez ucznia. Zauważane jest również rozwijanie refleksyjności na temat swoich umiejętności i dalszych kroków, które można podjąć, aby je rozwinąć. Narracje badanych rodziców świadczą o wysokim poziomie wiedzy dotyczącej przebiegu procesu kształcenia w placówce, do której uczęszczają ich dzieci. To także przejaw rodzicielskiego zaangażowania, które dotyczy przede wszystkim obecności rodziców w procesie edukacji dziecka, czego celem jest odniesienie przez ucznia sukcesu w wymiarze szkolnym i społecznym (Kozłowski, 2013).

Możliwość prezentowania swoich umiejętności na forum klasy jest kolejnym czynnikiem wspierającym ucznia w dostrzeżeniu własnych kompetencji i poczuciu wpływu. Badani rodzice zwracają uwagę na fakt, iż dzieci lubią dzielić się tym, co dla nich ważne, a przy tym mają poczucie, że ich umiejętności są na wysokim poziomie („Wiem, że to jest dla niego taki istotny kawałek, żeby w ogóle tam publika go wysłucha, że jakąś informację dostanie. Ja słyszę o takich pozytywach tego, że «Wow, nawet B. mi coś tam powiedział, dał pozytywną informację zwrotną»). Jeden z badanych rodziców widzi powiązanie potrzeby kompetencji z poczuciem wpływu na własne otoczenie („On wiedział, że ma wpływ na swoje otoczenie i dlatego pisze; [...] to jest w takim paradygmacie, żeby im pokazywać, że moja umiejętność wpływa na moje otoczenie i na to, jak ja się właśnie czuję”).

Zdaniem badanych doświadczanie autonomii stanowi ważny czynnik motywujący dziecko do nauki. Niejednokrotnie wiążą zaspokajanie potrzeby autonomii z częściowym *oddawaniem odpowiedzialności dzieciom za ich proces uczenia się*. W opinii rodziców istotnym jest, aby zwrócić uwagę na granice odpowiedzialności. Postrzegają oni swoją rolę jako osób, które powinny stopniowo oddawać dzieciom odpowiedzialność za proces uczenia się, jednocześnie wskazując różne drogi wyboru i ich ewentualne konsekwencje.

to jest bardzo ważne chociażby po to, żeby właśnie ćwiczyć w dziecku taką odpowiedzialność, żeby dziecko wiedziało, że ono ma wpływ;

Ja uważam, że zaufanie, podążanie za dzieckiem i oddanie też... no nie takiej odpowiedzialności, tak, że jesteś odpowiedzialny za wszystko, ale tak jak na przykład z tymi rolkami, na przykład, wiesz, że „To Ty podejmujesz decyzje, ja Ci mogę tylko powiedzieć, że tak, że jak zaczynałeś, w ogóle nie jeździłeś, teraz już sobie fajnie radzisz, jeżeli będziesz kontynuował, to Twoje umiejętności się zwiększą”.

Z perspektywy badanych rodziców realizacja potrzeby autonomii ma miejsce również wtedy, gdy uczniowie mają *możliwość wyboru zadań*, które wykonają:

Myślę, że tak, jeśli jest tam... ćwiczenie ortografii, a na przykład będzie miał do wyboru, czy sobie ćwiczy ó, czy u zwykle, czy ch, czy coś tam, to pewnie, to on sobie wybierze coś, co jest dla niego łatwiejsze i wtedy sobie coś utrwali;

Myślę, że właśnie takie rzeczy do wyboru, różnego typu zadania.

Badani rodzice wiążą motywację do uczenia się również z uczeniem się pozaszkolnym, zwłaszcza w zakresie umiejętności praktycznych. W swoich narracjach podkreślają własne doświadczenia związane z motywowaniem dziecka do uczenia się: jazdy na rowerze („zależy mi na tym, żeby moje dziecko nauczyło się jeździć na ro-

werze; w momencie jak on się nauczy jeździć na rowerze i powie, «Mamo, nie chcę», to ja mogę odpuścić”), jazdy na rolkach („tak jak na przykład z tymi rolkami, na przykład, wiesz, że «To Ty podejmujesz decyzje, ja Ci mogę tylko powiedzieć, że tak, że jak zaczynałeś, w ogóle nie jeździłeś, teraz już sobie fajnie radzisz, jeżeli będziesz kontynuował, to Twoje umiejętności się zwiększą», no i podejmij decyzję”), pływania („spędzam też dużo czasu na po prostu tłumaczeniu tak, jak Ci mówiłam z tym basenem. Na zasadzie, że ja muszę przedstawić jej pewną wizję przyszłości, że nie nauczysz się pływać, to będzie taka sytuacja i owaka. Będziesz musiała z nami siedzieć pod pokładem. Nie możesz siedzieć na zewnątrz na kokpicie i tak dalej”), gry w piłkę nożną („Ja też obserwuję akurat moje dzieci, wiesz, nie tylko na bazie motywacji i różnych działań szkolnych, tylko jeszcze mamy to kawałek sportowy, gdzie no tutaj, wiesz, ponieważ jest to związane z ich wielką miłością, hobby i pasją, to właściwie jedno słowo trenera i to jest ta motywacja”; „tworzyli albumy piłkarskie sami z siebie”), czy też gry na pianinie („Tak samo jest z muzyką, tak samo jej tłumaczę. Masz pianino, które Ci kupiliśmy, bardzo lubisz grać mi te koncerty na pianinie, wygrywasz mi takie wieczorne, ja sobie świeczkę odpalam, ona mi przygrywa bardzo ładnie, wszystko fajnie i ona się cieszy, że ona może wykorzystać tą swoją umiejętność”). Jest rzeczą naturalną, iż rodzice odwołują się do sytuacji pozaszkolnych i nabywania przez dzieci umiejętności wykraczających poza szkolny program nauczania, gdyż środowisko rodzinne jest miejscem kształtowania się różnych kompetencji dziecka.

Podsumowanie

Doświadczenia badanych rodziców w motywowaniu dzieci do uczenia są różnorodne. Wielość ukazanych w narracjach sposobów pozwala stwierdzić, że badani posiadają szeroką wiedzę dotyczącą motywowania, tworząc środowisko sprzyjające uczeniu się. Przy odwołaniu się do teorii autodeterminacji, bardzo wyraźnie dostrzeżone zostały potrzeby relacji z innymi oraz kompetencji, które zaspokajane są w sytuacji kontaktu z rodzicem, nauczycielem i rówieśnikami. Wśród wymienionych przez rodziców sposobów odnaleźć możemy spajający je element stwarzania przez dorosłych odpowiednich warunków do podejmowania przez dziecko aktywności w atmosferze zaufania, szacunku i bezpieczeństwa. Zdecydowanie mniej działań towarzyszy realizowaniu potrzeby autonomii. Zaspokajanie potrzeby autonomii wydaje się być ważnym czynnikiem wpływającym na poziom motywacji dziecka do uczenia się. Szkoła jest miejscem, które w szczególny sposób, z uwagi na jej obowiązkowy charakter, ogranicza możliwości realizowania tej potrzeby, dlatego tak ważne jest tworzenie sytuacji, w których dzieci będą miały szansę dokonać wyboru, zainicjować jakieś działanie lub zdecydować o temacie zajęć czy projektu.

Wart podkreślenia jest fakt, że wymienione przez rodziców sposoby ukierunkowane są na wspieranie motywacji wewnętrznej. Dotyczy to działań ukazujących dzieciom sens ich nauki, dostrzegania potrzeby uczenia się, nabywania określonych kompetencji celem osiągnięcia pożądaných efektów. Nie bez znaczenia pozostaje również wspomaganie dzieci w poszukiwaniu własnych pasji i wzmacnianie ich w poczuciu sprawstwa.

Zaangażowanie rodziców w edukację dziecka, i świadome towarzyszenie w rozwoju, znacząco wpływa na rozwój motywacji do uczenia się. Dostrzeganie rodzicielskiej perspektywy i przyglądanie się doświadczeniom rodziców wydaje się dziś potrzebne, zwłaszcza w kontekście wartości, jaką niesie za sobą dobra współpraca nauczycieli i rodziców. Budowanie otoczenia sprzyjającego uczeniu się należy do zadań obu stron. Rola obu podmiotów edukacyjnych, nauczycieli i rodziców, w stymulowaniu motywacji uczniów, jest równie ważna, a ich dobra, jakościowa współpraca istotnie wpływa na realizację potrzeb edukacyjnych dziecka, bowiem „rodzina obok szkoły jest tym środowiskiem, które wykorzystuje swoje wpływy do budowania pozytywnego nastawienia dziecka do nauki szkolnej, czyli motywacji do uczenia się, i tym samym przyczynia się do powodzenia edukacyjnego ucznia” (Głóskowska-Sołdatow, 2016, s. 133).

Bibliografia

- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa: PWN.
- Boekaerts, M. (2009). *Motywacja w nauce*. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Pobrane z http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_10_pol.pdf.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN.
- Chodkowski, Z. (2019). Motywacja a proces uczenia się. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 7, 137–150. DOI: 10.15584/kpe.2019.7.9.
- Chrońska, M., Fibakiewicz, K. (2020). Samozarządzanie we współczesnych organizacjach – koncepcja organizacji turkusowej. W: E. Śnieżek (red.), *Trendy w biznesie* (T. 3, ss. 91–102). Łódź: Wydawnictwo SZ.
- Cywińska, M. (2012). Rozwijanie motywacji uczniów do nauki. *Studia Edukacyjne*, 20, 153–166.
- Dyrda, B. (2006). Motywowanie uczniów do nauki – zadanie współczesnego nauczyciela. *Chowania*, 1(26), 121–131.
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Fontana, D. (1998). *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G. (2006). *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.
- Głóskowska-Sołdatow, M. (2012). Motywacja – na szkolnym starcie. *Przed Szkołą*, 1(5), 13–16.
- Głóskowska-Sołdatow, M. (2016). *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozłowski, W. (2013). Zaangażowanie rodziców a osiągnięcia szkolne uczniów. *Edukacja*, 2(122), 78–89.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Legault, L. (2016). Intrinsic and extrinsic motivation. W: V. Zeigler-Hill, T. Shackelford (red.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (ss. 1–4). Cham: Springer International Publishing.
- Lipka, A., Król, M., Waszczak, S., Winnicka-Wejs, A. (2010). *Kształtowanie motywacji wewnętrznej: koszty jakości i ryzyko*. Warszawa: Difin.
- Michalak R. (2016). Edukacja najmłodszych kontekstem kształtowania motywacji do uczenia się: ogląd zjawiska w badaniach własnych. *Konteksty pedagogiczne*, 2(7), 81–95. DOI: 10.19265/KP.2016.02781.
- Morbiter, J. (2018). W poszukiwaniu nowych (meta)modeli edukacji XXI wieku. *Studia Edukacyjne*, 50, 7–29. DOI: 10.14746/se.2018.50.1.
- 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(2), 133–144.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of Psychology*, 39(2), 1–5.
- Reykowski, J. (1982). *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rheinberg, F. (2006). *Psychologia motywacji*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000a), Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Strelau, J., Doliński, D. (red.) (2008). *Psychologia: podręcznik akademicki. T. 1*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szulawski, M., Szapiro, J. (2016). W kierunku motywacji wewnętrznej w edukacji: implikacje teorii autodeterminacji w środowisku szkolnym. *Psychologia Wychowawcza*, 10, 257–266. DOI: 10.5604/00332860.1234538.
- Tołwińska, B. (2009). Motywacja dzieci do uczenia się: (problemy dzieci, rola dorosłych). W: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka* (ss. 195–203). Białystok: Trans Humana.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2011). Rodzaje motywacji w procesie uczenia się przez całe życie – nowe perspektywy teoretyczne i metodologiczne. W: A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej: Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu*. (ss. 506–516). Białystok: Trans Humana.
- Zellma, A. (2016). (Nie)wymierna rola rodziców w stymulowaniu aktywności poznawczej dziecka. *Teologia Praktyczna*, 17, 133–145. DOI: 10.14746/tp.2016.17.09.
- Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., McCann, V. (2010). *Psychologia: kluczowe koncepcje*. Warszawa: PWN.