



Urszula Oszwa

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID 0000-0002-0300-909X

Tomasz Knopik

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID 0000-0001-5253-7545

Teoria autodeterminacji SDT jako inspiracja edukacyjno-wychowawcza

Self-Determination Theory SDT as educational and upbringing inspiration

Abstract: The Self-Determination Theory (SDT) is a universal macro-theory that comprehensively explains the mechanism of arousing and sustaining intrinsic motivation through six mini-theories. International research conducted for more than four decades indicates the applicability of the assumptions of SDT in educational practice, providing a multifaceted inspiration, both in the education and upbringing of the younger generation. The article presents the results of empirical explorations, verifying the theory's assumptions. In addition, tools developed on the basis of SDT that can be applied in the context of teaching-learning have been discussed. Potential challenges in the process of implementing the assumptions of SDT into the practice of education and upbringing have been also presented.

Keywords: self-determination, education, upbringing, motivation, needs.

Wprowadzenie

Teoria autodeterminacji (*Self-Determination Theory* - SDT) w opracowaniu Edwarda Deciego i Richarda Ryana w latach 80. ubiegłego wieku (Deci, Ryan, 1985) zyskuje coraz większą popularność ze względu na jej uniwersalny charakter, możliwość stosowania w różnych dziedzinach życia,

a także z uwagi na fakt jej szerokich ram teoretycznych. SDT jest makro-teorią, złożoną z sześciu mikro-teorii, określających wewnętrzne i zewnętrzne źródła motywacji oraz ich wpływ na rozwój poznawczy i społeczno-emocjonalny człowieka, a także na różnice indywidualne w przebiegu tego rozwoju ze względu na stopień zaspokojenia kluczowych potrzeb (Deci i Ryan, 1985). Mimo dużej popularności w badaniach światowych, niewiele jest publikacji na jej temat w polskiej literaturze pedagogicznej.

Celem opracowania jest zatem próba przybliżenia polskiemu Czytelnikowi koncepcji kształtowania motywacji wewnętrznej, a także ukazania jej potencjału w praktyce edukacyjnej. Artykuł został napisany na podstawie inspiracji autorów w postaci badań własnych weryfikujących założenia SDT w projekcie badawczym z udziałem uczniów, nauczycieli i rodziców (Knopik i Oszwa, 2019), a także podczas konstruowania baterii testów do pomiaru kompetencji emocjonalnych i społecznych na fundamencie założeń SDT (Domagała-Zyśk, Knopik i Oszwa, 2017). Kanwą niniejszego opracowania stała się chęć zainspirowania teoretyków i praktyków do poszukiwania odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób możliwe jest wykorzystanie założeń SDT w praktyce kształcenia i wychowania.

Metodyka wdrażania SDT była do tej pory prezentowana głównie w badaniach z zakresu psychologii rozwojowej i edukacyjnej, a także psychologii sportu, religii i zdrowia (Deci, Eghrari, Patrick i Leone, 1994). W publikacjach naukowych SDT jest traktowana jako szeroko rama konceptualizująca rozwój jednostki i determinanty jego dobrostanu z coraz silniej akcentowanymi implikacjami dla procesu uczenia się i nauczania (Niemić, Ryan, 2009). W edukacji jest ona przeciwstawiana podejściu behawiorystycznemu, z jego ideą kształtowania oraz kontroli motywacji poprzez zewnętrzne oddziaływania w postaci wzmocnień pozytywnych i negatywnych (Ryan i Deci, 2020). Jako teoria, która wyrosła z psychologii humanistycznej, SDT pośrednio odwołuje się do jej kluczowych przedstawicieli. Podkreśla się w niej bowiem orientację na ucznia jako osobę w procesie kształcenia (por. Carl Rogers i jego terapia skoncentrowana na kliencie), a także akcentuje wrodzoną tendencję człowieka do samorozwoju (por. Abraham Maslow i jego teoria samorealizacji). Autorzy niniejszego opracowania widzą unikalny potencjał SDT w jej podmiotowym postrzeganiu uczniów i uczennic, z poszanowaniem ich autonomii, budowaniem poczucia przynależności do grupy oraz kształtowaniem poczucia kompetencji zarówno w obszarze uczenia się, jak i uogólnionego radzenia sobie z wyzwaniami.

Dotychczasowe badania, dotyczące możliwości zastosowania SDT w edukacji można uporządkować według obszarów odniesienia:

a) wykorzystanie SDT w zwiększaniu efektywności procesu uczenia się ze szczególnym uwzględnieniem procesu kształtowania motywacji wewnętrznej uczniów (Deci i Ryan, 1985; Ryan i Deci, 2000; Deci, 2006); b) zastosowanie SDT do efektywności nauczania oraz do poprawy ogólnej kondycji psychicznej nauczycieli w szkole (Ryan i Deci, 2020); c) podnoszenie jakości życia uczniów i nauczycieli w oparciu o SDT – profilaktyka stresu, lęku, zachowań społecznych (Deci, Vallerand, Pelletier i Ryan 1991; Deci i Ryan, 2000).

Porządkując wiedzę na temat teorii SDT i jej założeń w polskiej literaturze, proponujemy zdefiniować kluczowe dla niej terminy na rodzimym gruncie. W pojęciu autodeterminacji zawarte są dwie kategorie o złożonej konotacji: *determinacja* uruchamiająca asocjacje związane z determinizmem oraz *auto* odwołującą się do podmiotowości. Sam termin **determinacja** odnosi się do dwóch podobnych, choć nie tożsamyh znaczeń: „1) zdecydowanie w dążeniu do celu pomimo trudności; 2) ostateczne określenie czegoś przez jakiś czynnik lub zespół czynników” (*Słownik języka polskiego*, PWN). W jednym i drugim znaczeniu na pierwszy plan wysuwa się proces realizacji czegoś (np. celu), przy czym w pierwszym akcent położony jest na gotowość kontynuowania działania wbrew pojawiającym się problemom, zaś w drugim – na oddziaływanie na jakiś podmiot (zjawisko) projektujące jego ostateczny kształt.

Termin determinacji przywołuje filozoficzne stanowisko determinizmu, które uznaje czynniki natury organicznej lub kulturowo-społecznej za determinanty działalności psychiki oraz zachowań człowieka. W tym podejściu człowiek jest elementem złożonego układu procesów, w którym w nie ma miejsca na wolne działanie (Krajewski, 1977). W połączeniu jednak z przedrostkiem *auto* sensowne jest mówienie o autodeterminizmie, czyli apologii wolności człowieka w tworzeniu własnej tożsamości i doświadczeń życiowych. Z powodu tych odniesień sugerujemy utrzymanie w mocy terminu autodeterminacji jako mającego ścisły związek z opisywaną teorią (zamiast samodeterminacji na wzór samokształcenia czy samodyscypliny). Autodeterminacja odniesiona do dwóch przywołanych ujęć determinacji mogłaby oznaczać zatem: 1) konsekwentne realizowanie siebie pomimo doświadczanych trudności – zgodne z egzystencjalną kategorią człowieka jako projektu, obecną m. in. w filozofii Jean Pierre Sartre’a – dążenie do bycia w pełni sobą „pomimo piekła Innych” (Sartre, 1956); 2) określanie siebie przez siebie samego, pełna wolność w budowaniu JA. Obie interpretacje wzajemnie się uzupełniają w koncepcji SDT, gdyż aby wolność w tworzeniu siebie mogła przekładać się na realizowane projekty (znaczenie 2), musi być zasilana motywacją do rozwoju (znaczenie 1). Polskie tłumaczenie dopuszcza także

pojęcie samostanowienia, jednak jest ono kojarzone geopolitycznie, z dążeniem kraju do niezależności narodowej. Z tego powodu, a także ze względu na zaznaczoną już obecność w polskiej literaturze psychopedagogicznej pojęcia autodeterminacji, proponujemy pozostanie przy nim w rodzimych publikacjach naukowych dotyczących SDT.

SDT jako synteza sześciu mikro-teorii

Teoria SDT obejmuje sześć cząstkowych teorii: 1) oceny poznawczej, 2) integracji organizmu, 3) orientacji przyczynowych, 4) podstawowych potrzeb psychologicznych, 5) zawartości celów, 6) motywacji w relacjach (Deci i Ryan, 1985; Ryan i Deci, 2000). Poniżej dokonano ich krótkiej prezentacji z tego względu, że rzadko są one przywoływane razem, ponieważ badania relacjonowane w raportach koncentrują się zwykle na wybranych fragmentach SDT bez odniesienia do meta-teorii

I. Teoria oceny poznawczej (*Cognitive Evaluation Theory - CET*) dotyczy motywacji wewnętrznej, która opiera się na satysfakcji z samego działania. Prototypami motywacji wewnętrznej są dziecięce eksploracje, które stanowią źródło kreatywności w ciągu całego życia. Teoria analizuje wpływ kontekstu społecznego na rozwijanie motywacji wewnętrznej, z akcentowaniem roli poczucia kompetencji i zaspokojenia potrzeby autonomii w jej wspieraniu i budowaniu (Deci i Ryan, 1985).

II. Teoria integracji organizmu (*Organismic Integration Theory - OIT*) dotyczy analiz motywacji zewnętrznej w jej różnych formach. Motywacja zewnętrzna to zachowanie, które ma na celu osiągnięcie wyników. Autorzy wyróżniają cztery formy instrumentalności, obejmujące regulację/motywację zewnętrzną, regulację/motywację introjekcyjną, regulację/motywację identyfikacyjną i regulację/motywację integracyjną. Są one postrzegane jako kontinuum internalizacji. Im bardziej zinternalizowana jest motywacja zewnętrzna, tym bardziej autonomiczna będzie osoba podczas realizacji działań. Ryan i Deci, (2020) twierdzą, że amotywacja, motywacja zewnętrzna (i jej trzy regulacje o różnym stopniu internalizacji) oraz motywacja wewnętrzna tworzą swoiste kontinuum.

Amotywacja służy do opisu zupełnego braku motywacji do działania. W sytuacji, gdy taki brak występuje, wskazane byłoby podjęcie działań naprawczych, od wspomagania rozwoju motywacji zewnętrznej w jej typach o coraz większym stopniu internalizacji (kolejno: introjekcji, identyfikacji i integracji), w kierunku pełnej motywacji wewnętrznej (Ryan i Deci, 2000; 2020). Motywacja zewnętrzna występuje, gdy przyczyną podejmowanego zachowania jest kontrola otoczenia albo presja ze strony rodziców czy

nauczyciela. Dziecko bierze udział w aktywnościach i może nawet osiągać wysokie wyniki, ale ponieważ ich motorem jest chęć uzyskania nagrody, może nie odczuwać wewnętrznej satysfakcji i spełnienia (Gózdź, 2015; Ryan i Deci, 2000). Regulacja introjekcyjna - introjeksja (*introjection*) jest rodzajem motywacji zewnętrznej, w której motorem działania jest pewien stopień zaangażowania jednostki, motywowanego potrzebą aprobaty z zewnątrz czy też chęcią uniknięcia kary albo wystąpienia poczucia winy za niewykonanie zadania lub jego niski poziom (Nikiel, 2021; Ryan i Deci, 1985). Regulacja identyfikacyjna, identyfikacja (*identification*) dotyczy motywów podejmowania działań, które jednostka uważa za ważne albo wartościowe. Uczeń uczy się, ponieważ wie, że dzięki wysokim osiągnięciom dostanie się na studia, a to zapewni mu w przyszłości wysokie zarobki i życie w dostatku (Vansteenkiste, Lens i Deci, 2006). Regulacja zintegrowana, integracyjna, integracja (*integration*) to rodzaj motywacji zewnętrznej o najwyższym stopniu internalizacji, najbardziej zbliżony do motywacji wewnętrznej. Uczeń utożsamia się ze szkołą, ma świadomość spójności etapów rozwoju, wie, że szkoła uczy życia oraz umiejętności transferowalnych, które prowadzą przez kolejne szczeble realizacji celów ku samorealizacji (Vallerand, 2001).

Motywacja wewnętrzna dotyczy podejmowania działań z powodu zainteresowania, pasji, chęci poznania, „sztuki dla sztuki”, przyjemności uczenia się, budowania wiedzy i umiejętności, nawet jeśli nie jest to związane z dalszą karierą czy pozycją na liście rankingowej w klasie czy szkole (Ryan i Deci, 2020).

III. Teoria orientacji przyczynowych (*Causality Orientations Theory* - COT) opisuje trzy rodzaje orientacji przyczynowości: a) orientację na autonomię, w której osoby działają z zainteresowania i doceniania tego, co się dzieje; b) orientację na kontrolę, w której nacisk położony jest na nagrody, zyski i aprobatę otoczenia; oraz c) orientację bezosobową lub amotywacyjną, charakteryzującą się niepokojem, dotyczącym własnych kompetencji (Deci i in., 1991).

IV. Teoria podstawowych potrzeb psychologicznych (*Basic Psychological Needs Theory* - BPNT) obejmuje rozwój i zaspokajanie potrzeb i ich związków ze zdrowiem psychicznym i dobrostanem człowieka. Autorzy twierdzą, że dobrostan psychiczny i optymalne funkcjonowanie jest warunkowane subiektywnym poczuciem autonomii, poczuciem kompetencji oraz poczuciem przynależności. Oddziaływania wspierając/frustrujące te potrzeby wpływają na dobrostan psychiczny człowieka. Wszystkie trzy potrzeby są powiązane, dlatego zakłócenie nawet jednej z nich może prowadzić do negatywnych skutków psychicznych całego systemu (Deci i Ryan, 1985).

Autonomia związana jest z poczuciem sprawczości, wewnętrznym umiejscowieniem kontroli, możliwościami dokonywania wyborów, samodzielnego podejmowania decyzji. Jest ona wspomagana przez doświadczenie zainteresowania, pasji, dostrzegania wartości podejmowanych działań. Osłabiać ją może sterowanie zewnętrzne poprzez karanie zachowań niepożądanych i nagradzanie aktywności promowanych. **Kompetencja** związana jest z odczuciem umiejętności w danej dziedzinie, obszarze, czy w realizacji określonej procedury. Odczucie to powiązane jest zwykle z przekonaniem o osobistej możliwości dalszego rozwoju i wzrostu, a także odnoszenia sukcesów i podnoszenia poziomu osiągnięć. **Przynależność** dotyczy poczucia bycia częścią społeczności, afiliacji, więzi z innymi. Z uwagi na fakt, że człowiek jest istotną społecznością, jest to kluczowa potrzeba psychiczna, której znaczenie jest nieco mniej doceniane w pedagogice. Zdrowy rozwój tej potrzeby odbywa się poprzez szacunek dla osoby, podmiotowe traktowanie, okazywanie troski, życzliwości (Góźdz, 2015; Nikiel, 2021; Ryan i Deci, 2020).

Autorzy opracowania zwracają uwagę na fakt, że deprivacja nawet jednej z trzech uniwersalnych potrzeb prowadzi zwykle do poważnego uszczerbku zdrowia psychicznego, a także obniżenia w zakresie motywacji do podejmowania działań. Wspieranie chociaż jednej z nich, podnosi poziom zaspokojenia pozostałych, jak również podnosi poziom motywacji wewnętrznej (Vallerand, 2001; Vansteenkiste, Lens i Deci, 2006).

V. Główną przesłankę **teorii zawartości celów** (*Goal Contents Theory - GCT*) stanowi rozróżnienie pomiędzy celami wewnętrznymi i zewnętrznymi oraz analiza ich wpływu na motywację i samopoczucie jednostki. W zależności od zawartości cele mogą w różnym stopniu zapewniać zaspokojenie potrzeb. Cele zewnętrzne, takie jak sukces, wygląd, popularność są związane z niższym dobrostanem. Przeciwstawia się je celom wewnętrznym, takim jak wspólnota, bliskie relacje i rozwój osobisty, które mają wpływ na lepsze samopoczucie (Kuźma i in., 2020; Niemiec i Ryan, 2009).

VI. **Teoria motywacji w relacjach** (*Relationships Motivation Theory - RMT*) dotyczy potrzeby przynależności, która jest zaspokajana w relacjach społecznych, a zwłaszcza bazuje na fundamencie zdrowych więzi i afiliacji emocjonalnych. Wartościowe relacje międzyludzkie są również źródłem zaspokojenia potrzeby autonomii i kompetencji (Ryan, Deci, 2000).

Powszechne w literaturze angielskie skróty nazw teorii pozwalają na szybką orientację różnicującą, dlatego zostały tu przywołane. Z analiz opartych na przeglądzie światowych badań SDT wynika, że niektóre teorie są bardziej eksplorowane empirycznie (np. CET, OIT czy BPNT), podczas

gdy inne mniej (np. COT, GCT czy RMT), a zatem ich potencjał może być inspiracją do kolejnych projektów

Uniwersalne potrzeby oraz motywacja i ich edukacyjne zależności

Ryan i Deci (2020) porównują swą teorię do „przewrotu kopernikańskiego” w naukach społecznych ze względu na jej spektakularny zwrot w stronę zaspokajania psychicznych potrzeb uczniów i uczennic, skutkujący wzrostem motywacji do uczenia się oraz podnoszeniem poziomu dobrostanu.

Teoretyczne i empiryczne analizy zależności między zaspokojeniem potrzeb a motywacją ukazują ich dwukierunkowość. Z jednej strony, styl nauczania promujący autonomię uczniów i uczennic z jednoczesnym akcentowaniem porządku i struktury w trakcie kształcenia (w miejsce chaosu i dużej zmienności) powoduje zwiększenie ich odpowiedzialności za realizowane zadania, ich większe zaciekawienie i zainteresowanie wiedzą i działaniem edukacyjnym, wyższe osiągnięcia szkolne. Ma to dalej związek z odczuciem kompetencji w danej dziedzinie, a także prowadzi do wzmacniania motywacji wewnętrznej (DeRobertis, Bland, 2018; Vallerand, 2001). Z drugiej strony, rozwijanie przez nauczycieli motywacji wewnętrznej uczniów oraz typów motywacji zewnętrznej o wysokim stopniu internalizacji (regulacja zintegrowana, identyfikacyjna) powoduje wzrost poczucia autonomii, kompetencji, a pośrednio także przynależności poprzez odpowiedzialność za cząstkowe zadania realizowane w większym zespole (Ryan, Deci, 2020; Vansteenkiste, Lens, Deci, 2006).

Podobna sytuacja ma miejsce naszym zdaniem w odniesieniu do nauczycieli. Im bardziej samodzielny nauczyciel, im większą autonomię otrzymuje od dyrekcji szkoły i im większym zaufaniem jest obdarzany, tym wyższy okaże się poziom jego wewnętrznej motywacji do pracy z uczniami (Deci i in., 1994). Poczucie autonomii w realizacji podstawy programowej daje również nauczycielom większe poczucie kompetencji. Ich podwyższona autodeterminacja będzie się przekładać na wyższy poziom dobrostanu psychicznego.

W oddziaływaniach inspirowanych SDT kluczowe wydaje się zatem takie organizowanie procesu edukacji i wychowania, aby największe wsparcie odnosiło się do działań związanych z rozwijaniem motywacji wewnętrznej, wspieraniem autonomii, samodzielności i niezależności, budowaniem poczucia kompetencji oraz przynależności do grupy.

Empiryczna weryfikacja założeń SDT w edukacji

Badania z zakresu psychologii edukacyjnej wskazują, że zaspokojenie potrzeb uczniów w zakresie autonomii, kompetencji i przynależności jest podstawą internalizacji motywacji do uczenia się i uznania celów programów nauczania za własne (por. Litailen i in., 2017). Badania (Orsini, Binnie, Tricio, 2018) wykazały pozytywne korelacje między motywacją wewnętrzną a zmiennymi: a) poznawczymi - np. skłonność do refleksji, b) behawioralnymi - np. osiągnięcia szkolne, c) emocjonalnymi - np. dodatnie emocje.

Metaanalizy dotyczące zastosowania SDT w edukacji (Guay, 2022) ukazują, że potrzeba kompetencji prowadzi uczniów do poszukiwania wyzwań, które przekraczają ich obecne możliwości; ważny jest nie poziom nabytych umiejętności, ale raczej subiektywne doświadczenie postrzegania siebie jako kompetentnego. Potwierdzenie siebie jako osoby sprawczej staje się naturalną motywacją do uczenia się i stałego przekraczania własnych granic. Wykazano też (Guay, Larose, i Boivin (2004), że osoby, które czuły się kompetentne w szkole podstawowej, częściej osiągały wyższe wykształcenie 10 lat później, niż osoby o niskim poczuciu kompetencji w szkole. Autorzy opracowania upatrują w tym ustaleniu inspiracyjny charakter SDT jako ramy edukacyjnej i wychowawczej.

Badania przeprowadzone wśród młodzieży ze szkół ponadpodstawowych (Earl, Taylor, Meijen i Passfield, 2019) umożliwiły identyfikację różnych typów uczniów, w zależności od stopnia zaspokojenia przez nich trzech potrzeb. Uczniowie z wysokimi wynikami w obrębie trzech potrzeb byli najbardziej zadowoleni z życia, charakteryzowali się pozytywnymi emocjami, posiadali wysoką motywacją do uczenia się, wysokie osiągnięcia szkolne, a także najniższy poziom stresu szkolnego. Uzyskane rezultaty potwierdzają konieczność skupienia działań edukacyjnych na wszystkich trzech potrzebach, a nie tylko na jednej wybranej.

Konkluzją większości badań w modelu SDT jest wysoka efektywność działań podejmowanych przez nauczycieli w oparciu o prymat zaspokajania potrzeb uczniów zarówno w zakresie ich jakości życia i samopoczucia, jak i osiągnięć poznawczych – dotyczących wiedzy i umiejętności zawartych w programach nauczania. Teoria ta podważa przekonanie, że nauczyciele muszą dokonywać wyboru między kształceniem i realizacją treści poznawczych a wychowaniem i budowaniu zasobów odpornościowych uczniów (por. Knopik, Oszwa, 2020).

Koncepcja SDT stała się inspiracją dla autorów opracowania i bazą teoretyczną modelu diagnozy funkcjonalnej kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów w wieku 9-13 lat pod nazwą TROS-KA (Domagała-Zyśk,

Knopik i Oszwa, 2017). Odwołując się do kluczowej roli zaspokojenia potrzeby kompetencji w kształtowaniu się poczucia sprawczości uczniów, autorzy modelu opracowali baterię pięciu skal do pomiaru aktualnego poziomu rozwoju sfery emocjonalno-społecznej, a pośrednio również dobrostanu uczniów. Te skale to: T (radzenie sobie z trudnościami), R (relacje społeczne), O (obraz siebie), S (sprawczość) i KA (kontrola afektu). Wyniki w skalach T oraz S można potraktować jako wskaźniki zaspokojenia potrzeby kompetencji, zaś wynik w skali R jako wskaźnik zaspokojenia potrzeby przynależności. Bateria TROS-KA była wykorzystywana do identyfikacji skuteczności strategii dydaktycznych we wzmacnianiu zasobów emocjonalno-społecznych uczniów i budowaniu klimatu szkolnego, sprzyjającego zaspokojeniu potrzeb w koncepcji SDT (Knopik, Oszwa, 2021; Domagała-Zyśk i Amilkiewicz-Marek, 2019).

Zainspirowanie autorów niniejszego opracowania teorią SDT doprowadziło także do empirycznej weryfikacji jej założeń, których wyniki zostały opublikowane w literaturze światowej. Badania przeprowadzono wśród 10 i 11-latków ($n = 94$), ich rodziców ($n = 94$) oraz nauczycieli ($n = 28$). Po realizacji rocznych zajęć według autorskich scenariuszy opartych na założeniach SDT (każda lekcja zakładała minimum dwa działania wprost odnoszące się do każdej z trzech potrzeb uczniów, Knopik, Oszwa, 2019)) nastąpił istotnie wyższy wzrost kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów oraz ich osiągnięć szkolnych w stosunku do grupy kontrolnej. Ponadto, badani nauczyciele i rodzice zauważyli większe zaangażowanie uczniów w naukę oraz poszerzenie ich repertuaru działań o charakterze autonomicznym. Przykładowa autorska propozycja wplatania założeń SDT w proces edukacji, zweryfikowana empirycznie została przedstawiona w tabeli 1.

Tabela 1. SDT jako inspiracja edukacyjno-wychowawcza - przykładowe sposoby realizacji założeń podczas zajęć dydaktycznych w klasie piątej szkoły podstawowej (Knopik i Oszwa, 2020)

Założenia koncepcji SDT	Przykładowe sposoby realizacji
Potrzeba przynależności	
Utożsamianie się z grupą poprzez wspólne cele	1. Budowanie tożsamości klasy jako zespołu, a nie tylko grupy uczniów (patron klasy, motto, piosenka powitalna, gest powitania, okrzyk „bojowy”, codzienne rytuały: powitanie, pożegnanie, urodziny, zagadka dnia, myśl dnia, itp.) 2. Określenie wspólnych celów do realizacji (czego się dziś uczymy?; co chcielibyśmy wspólnie osiągnąć w tym tygodniu/miesiącu/roku?; co mamy ze sobą wspólnego – pasje, zdolności, ubrania, zwierzęta domowe, itp.?)
Okazywanie życzliwości i zainteresowania	1. Wzajemna życzliwość (listy do przyjaciela, listy do nauczyciela, dziennik dobrych uczynków, minuta „pięknych słów”) 2. Ocena opisowa równoważąca mocne strony ucznia i obszary do rozwoju 3. Planowanie poszerzenia omawianego tematu według ścieżek zainteresowań uczniów
Potrzeba kompetencji	
Zadania dostosowane do możliwości	1. Zadanie wielopoziomowe 2. Możliwość wyboru ćwiczeń, kart pracy 3. Samodzielne projektowanie zadań w oparciu o opracowany materiał merytoryczny
Uzasadnienie tematów podejmowanych podczas zajęć	1. Łączenie treści nauczania z pragmatyką życiową (możliwości wykorzystania w codziennym życiu) 2. Traktowanie nowych wiadomości i umiejętności jako okazji do przekraczania własnych granic – transgresji
Potrzeba autonomii	
Angażowanie uczniów w procesy decyzyjne	1. Współdecydowanie uczniów o przebiegu zajęć (forma uczenia się, zakres tematów, sposób sprawdzenia wiedzy, wykorzystywane środki dydaktyczne) 2. Umożliwienie chwilowego nieangażowania się w zajęcia, sygnalizowane przez wspólnie ustalony gest/znak

Metody pomiaru motywacji i potrzeb w modelu SDT na gruncie polskim

Autorzy niniejszego opracowania postrzegają SDT nie tylko jako inspirację do badań naukowych, ale również jako instrumentarium do pomiaru zmiennych ważnych w edukacji. Każda spójna teoria w naukach społecznych ma swoje instrumentarium pojęciowe oraz metodologiczne. W historii rozwoju SDT pojawiają się różne narzędzia, służące do pomiaru zmiennych, których ona dotyczy, tj. rodzaje motywacji oraz stopnia zaspokojenia uniwersalnych potrzeb w procesie kształcenia. W polskiej literaturze psychopedagogicznej można odnaleźć trzy metody kwestionariuszowe, poddane standaryzacji i posiadające wysokie parametry psychometryczne (zaprezentowane w opracowaniu jako dowód ich wartości pomiarowej). Są to zarówno narzędzia autorskie (Gózdź, 2015), jak i polskie adaptacje narzędzi zagranicznych (Kuźma, Szulawski, Vansteenkiste i Cantarero, 2020). W celu wyposażenia Czytelnika w teoretyczną wiedzę na temat możliwości implementacyjnych SDT w edukacji, zostaną krótko przedstawione trzy narzędzia ze wskazaniem głównych kierunków ich możliwości pomiarowych. Szczegółowe zawartości skal zostały zaprezentowane przez ich autorów w odrębnych publikacjach, poświęconych procedurom standaryzacyjnym i normalizacyjnym.

Zestaw ten może stanowić inspirację diagnostyczną w procesie monitorowania kluczowych korelatów psychopedagogicznych w procesie edukacji i wychowania.

Kwestionariusz motywacji do nauki (Gózdź, 2015) dotyczy uczniów szkół średnich. Składa się z 30 stwierdzeń, uporządkowanych w 5 czynników, wyjaśniających około 70% wariacji o wysokiej rzetelności, mierzonej współczynnikiem zgodności wewnętrznej alfa Cronbacha. Zadaniem badanego ucznia/uczennicy jest odniesienie się do każdego z podanych stwierdzeń na 5-stopniowej skali typu Likerta, gdzie 1 oznacza całkowicie się nie zgadzam, a 5 - całkowicie się zgadzam. Pomiar obejmuje: 1) motywację identyfikacyjną (7 pozycji; alfa Cronbacha=0,96), 2) motywację wewnętrzną (7 pozycji, alfa Cronbacha=0,93), 3) motywacji introjektowanej (7 pozycji; alfa Cronbacha=0,88), 4) amotyację (5 pozycji, alfa Cronbacha=0,89), 5) motywację zewnętrzną (4 pozycje, alfa Cronbacha=0,75). Badania walidacyjne przeprowadzono w grupie 1048 polskich uczniów szkół średnich.

Skala do badania motywacji uczniów w szkole podstawowej (Nikiel, 2021) jest polską adaptacją oryginalnej brazylijskiej *Elementary School Motivation Scale* (Rufini, Bzuneck i Oliveira, 2011; za: Nikiel, 2021). Badaniom walidacyjnym poddano 433 uczniów i uczennic w wieku 8-12 lat.

których zadaniem było odnieść się na 5-stopniowej skali typu Likerta do 34 stwierdzeń oryginalnej skali. W polskiej wersji skali ostatecznie znalazło się 25 stwierdzeń do pomiaru 1) amotywacji (alfa Cronbacha=0,90), 2) motywacji zewnętrznej (alfa Cronbacha=0,70), 3) motywacji introjekcyjnej (alfa Cronbacha=0,88), 4) motywacji identyfikacyjnej (alfa Cronbacha=0,90), 5) motywacji wewnętrznej (alfa Cronbacha=0,89).

Skala zaspokojenia i frustracji podstawowych potrzeb psychologicznych (Kuźma i in., 2020) stanowi polską adaptację *The Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale*, która została skonstruowana na podstawie wcześniejszych wersji i znormalizowana jednocześnie w czterech obszarach zróżnicowanych kulturowo - USA, Chinach, Peru, Belgii, a następnie w wielu innych krajach, np. w Japonii, w Portugalii, we Włoszech, w Izraelu (Kuźma i in., 2020), co wskazuje na jej wysoce uniwersalny charakter. Składa się ona z 24 stwierdzeń, po 4 na każdą z 3 potrzeb w układzie dychotomicznym: zaspokojenie-frustracja i obejmuje 6 podskal (po dwie odrębne, zaspokojenia i frustracji, dla każdej potrzeby). Zadaniem badanych jest ocena na 5-stopniowej skali typu Likerta, w jakim stopniu każde z 24 stwierdzeń skali opisuje ich osobiste doświadczenia i emocje. Jej zastosowanie w edukacji może dotyczyć nauczycieli, ponieważ jest ona przeznaczona do badania osób dorosłych. Polska walidacja w grupie 899 badanych w wieku 21-41 lat wykazała, że wszystkie oceniane stwierdzenia uzyskały zadowalające parametry psychometryczne (alfa Cronbacha 0,56-0,83) (Kuźma i in., 2020).

Podsumowanie i wnioski dla praktyki edukacyjnej

Autorzy opracowania postrzegają koncepcję SDT jako eoretyczną ramę, pozwalającą na powiązanie naturalnych potrzeb człowieka, regulujących jego rozwój i poziom dobrostanu z procesami edukacyjnymi. To, co dzieje się w szkole w ramach zajęć dydaktycznych oraz poza nimi może być osadzone bezpośrednio w pragmatyce życiowej, a jednocześnie służyć realizacji podstawy programowej oraz kształtowaniu kompetencji transferowalnych. Teoria SDT pozwala skonstruować nauczycielom oraz rodzicom optymalną przestrzeń do rozwoju uczniów tak, aby zewnętrzne cele nauczania-uczenia się mogły stać się ich zinterioryzowanymi celami. W takim procesie samorozwoju SDT uwzględnia relacje społeczne i troskę o grupę, ujmując je jako czynnik oddziałujący na dobrostan podmiotu.

Widzimy wiele poziomów zastosowań SDT jako inspiracji w planowaniu działań związanych z kształceniem i wychowaniem. Koncepcja ta bowiem w równym stopniu odnosi się do wszystkich podmiotów zaangażowanych w edukację, a więc nie tylko do samych uczniów. Te trzy potrzeby

regulują dobrostan nauczycieli i rodziców. Oznacza to, że nadzór pedagogiczny uwzględniający potrzebę kompetencji, przynależności i autonomii nauczycieli może przyczynić się do istotnego wzrostu ich motywacji wewnętrznej i będzie stanowić kluczowy zasób, obniżający potencjalne ryzyko wypalenia zawodowego (por. Fernet, Guay, Senécal, i Austin, 2012).

Implementacja SDT do praktyki edukacyjnej wymaga wykonania kroków milowych, takich jak:

1. zdefiniowanie w języku kompetencji i zasobów osobistych efektów kształcenia sformułowanych w podstawie programowej tak, aby możliwa była transpozycja formalnych zapisów na język potencjalnych korzyści uczniów, stanowiących odpowiedź na ich potrzebę kompetencji (wskazuje to na konieczność tworzenia programów nauczania promujących rozwijanie kompetencji transferowalnych);
2. wykorzystanie procedury oceniania uczniów do przekazywania im informacji, służących samodzielnemu stawianiu celów rozwojowych i doborowi optymalnych środków do ich osiągnięcia (np. metodyka oceniania dla rozwoju, tzw. *developmental assessment*);
3. poszerzenie repertuaru form i metod pracy z uczniami w taki sposób, aby realizacja podobnych treści uwzględniała naturalne zróżnicowanie potrzeb osób w grupie - np. wybór sposobu działania dokonywany samodzielnie przez uczniów z puli opcji zaproponowanych przez nauczyciela albo własnych propozycji uczniów;
4. poszerzanie pola do autonomicznych działań nauczycieli zamiast budowania polityki edukacyjnej, opartej na formalizmie i hierarchicznym podporządkowaniu (Knopik i Oszwa, 2020);
5. budowania przestrzeni do efektywnej komunikacji między podmiotami procesu kształcenia tak, aby umożliwić przepływ rzetelnych informacji i opracowywanie wspólnej strategii działania - np. wspólnota celów nauczycieli i rodziców;
6. uznanie kształtowania kompetencji emocjonalno-społecznych, w tym samowiedzy i samooceny, jako istotnych celów edukacyjnych, realizowanych przez wszystkich nauczycieli w ramach każdego przedmiotu, a nie jako dodatku zarezerwowanego dla specjalistów w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Bibliografia:

- Deci, E., Eghrari, H., Patrick, B., Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x
- Deci E., Ryan R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum.
- Deci, E., Ryan, R. (2000). The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., Ryan, R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3), 325-346.
- Domagała-Zyśk, E., Amilkiewicz-Marek, A. (2019). Kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów z niepowodzeniami szkolnymi – badania pilotażowe z zastosowaniem modelu TROS-KA. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 33, 157-169.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Oszwa, U. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat*. Warszawa: ORE.
- Earl, S. R., Taylor, I. M., Meijen, C., Passfield, L. (2019). Young adolescent psychological need profiles: Associations with classroom achievement and well-being. *Psychology in the Schools*, 56(6), 1004–1022. DOI: 10.1002/pits.22243
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525, DOI: 10.1016/j.tate.2011.11.013
- Góźdz, J. (2015). Konstrukcja kwestionariusza motywacji do nauki w oparciu o koncepcję Self-Determination Theory E. Deciego, RM Ryana. *Przegląd Psychologiczny*, 1, 263-270.
- Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75–92.
- Guay, F., Larose, S., Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and Identity*, 3(1), 53–68. DOI: 10.1080/13576500342000040
- Knopik, T., Oszwa, U. (2020). Self-determination and development of emotional-social competences and the level of school achievements

- in 10–11-year-old Polish students. *Education 3-13*, 48(8), 972-987, DOI: 10.1080/03004279.2019.1686048
- Knopik, T., Oszwa, U. (2021). E-cooperative problem solving as a strategy for learning mathematics during the COVID-19 pandemic. *Education in the Knowledge Society*, 22, Article e25176. DOI:10.14201/eks.25176
- Krajewski, W. (1977). *Konieczność, przypadek, prawo statystyczne*. Warszawa: PWN.
- Kuźma, B., Szulawski, M., Vansteenkiste, M., Cantarero, K. (2020). Polish adaptation of the basic psychological needs satisfaction and frustration scale. *Frontiers in Psychology*, 10:3034. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.03034.
- Niemiec, C., Ryan, R. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. DOI: 10.1177/1477878509104318.
- Nikiel, Ł. (2021). Polska adaptacja skali do badania motywacji uczniów w szkole podstawowej. *Polskie Forum Psychologiczne*, 26(1), 97-112. DOI: 10.34767/PFP.2021.01.06.
- Orsini, C., Binnie, V., Tricio, J. (2018). Motivational profiles and their relationship with basic psychological needs, academic performance, study strategies, self-esteem, and vitality in dental students in Chile. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 15(11). DOI: 10.3352/jeehp.2018.15.11.
- Ryan, R., Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Ryan, R., Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61,101860. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Sartre, J. P. (1956). *Dramaty*. Warszawa: PIW.
- Vallerand, R. (2001). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Commentaries. *Psychological Inquiry*, 11, 312-318.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Deci, E. (2006) Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31, DOI: 10.1207/s15326985ep4101_4