

Małgorzata Głowska-Sołdatow

Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki

W kręgu zainteresowań pedagogów od zawsze pojawiał się problem skuteczności działań edukacyjnych. Różne czynniki brano były pod uwagę. Stosunkowo mało uwagi poświęcało się i poświęca (zwłaszcza w praktyce pedagogicznej) problemowi motywacji.

Motywacja jako kwestia regulująca przebieg nauczania i uczenia się jest w polskiej szkole obszarem zaniedbanym, a podstawowym sposobem motywowania uczniów do uczenia się jest ocena szkolna, która traktowana jest jako główny instrument motywujący ucznia do pracy. Odebranie nauczycielowi tego narzędzia, nawet w klasach początkowych, budzi sprzeciw wśród nauczycieli i prowokuje działania przywracające, chociaż częściowo, oceny w stopniu (decyzją rad pedagogicznych w szkołach funkcjonują oceny częściowe w klasach I-III przy zachowaniu obligatoryjnie wprowadzonej opisowej oceny końcowej). To świadczy o tym, że nauczyciele wykorzystują głównie sposoby motywowania zewnętrznego (instrumentalnego), nie doceniając roli i znaczenia motywacji wewnętrznej.

To właśnie motywacja wewnętrzna, która organizuje aktywność podmiotu z uwagi na wybrany problem/czynność, stwarza możliwość wyboru działania, który uczeń traktuje za samodzielny (własny) oraz samo działanie związane z problemem lub czynnością wybraną, gdzie skutki działania mają znaczenie drugorzędne, powinna być instrumentem wykorzystywanym przez nauczyciela w pracy z uczniem. Czynności autonomiczne wywołują w uczniu takie stany jak ciekawość poznawcza, zaciekawienie, radość, satysfakcja – emocje typowe dla dziecka i zwykle towarzyszące podejmowanej przez nie aktywności.

Motywy pobudzają celową działalność człowieka i umożliwiają utrzymanie kierunkowej działalności przez określony czas, a pozytywny stosunek do nauki wzmacnia wykonywanie zadań z nią związanych. Motywację postrzega się jako główny czynnik zapewniający skuteczność podejmowanych przez ucznia działań.

Motywacja to proces regulacji, który pełni funkcję sterowania czynnościami tak, aby doprowadziły one do osiągnięcia określonego wyniku, którym może być zarówno zmiana zewnętrznego stanu rzeczy, jak zmiana w samym sobie, czy też zmiana własnego położenia¹.

Powszechnie uważa się, że motywacja może być:

1. wewnętrzna – wtedy pobudza do działania, które ma wartość samo w sobie; jej przykładem są indywidualne zainteresowania lub zamiłowanie do czegoś. Motywacja wewnętrzna w odniesieniu do sytuacji szkolnej wiąże się z przyjemnością czerpaną z nauki, większą ciekawością świata, z niższym poziomem lęku przed szkołą, z tendencją do głębszego przetwarzania informacji, angażowania do tego lepszych strategii, ze skłonnością do podejmowania zadań stanowiących wyzwanie dla człowieka, z lepszymi osiągnięciami w nauce;
2. zewnętrzna – kiedy stwarza zachętę do działania, które jest w jakiś sposób gratyfikowane, lub które pozwala na uniknięcie różnie rozumianej kary. Takiej motywacji sprzyja system ocen szkolnych, system nagród i kar, czy zbiór przepisów regulujących procedurę postępowania w określonej sytuacji;
3. pozytywna – polega na stworzeniu perspektyw coraz lepszego urzeczywistniania własnych celów w miarę spełniania oczekiwań otoczenia;
4. negatywna – opiera się na lęku, który pobudza do działania przez stwarzanie poczucia zagrożenia (np. publiczne ośmieszenie się, zła ocena).

Wiele jest teorii motywacji. Spośród wielu z nich można wskazać teorię A. Masłowa, który podkreśla **potrzeby** poznawcze jako swego rodzaju mechanizm motywacji. Wprawdzie nie wymienia on ich w hierarchii potrzeb podstawowych, ale przyznaje im wyjątkową rolę².

W nawiązaniu do teorii A.H. Masłowa, D. McGregora³ rozwinął koncepcję motywacji do pracy, która może być również zastosowana do analizy sytuacji nauczania. W swojej teorii przyjął założenia co do natury ludzkiej, z których wynika, że przeciętna jednostka ludzka w sposób wrodzony nie lubi pracy i robi wszystko, aby jej uniknąć. Człowiek unika podejmowania odpowiedzialności, woli być kierowany, ma stosunkowo niskie ambicje i pragnie przede wszystkim poczucia bezpieczeństwa (teoria X). Przeciwny zbiór założeń (teoria Y), zawiera poglądy, że ludzie są w większości twórczy, posiadają wyobraźnię

1 J.Reykowski, *Emocje i motywacja*, [w:] *Psychologia*, T. Tomaszewski (red.), Warszawa 1975.

2 A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, przekł. J. Radziecki, Warszawa 1990.

3 D. Mc Gregor za: M. Łaguna, *Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 1.

i pomysłowość, a wydatkowanie energii, wysiłek fizyczny i umysłowy, jest procesem naturalnym. W odpowiednich warunkach człowiek nie tylko jest odpowiedzialny, ale sam domaga się odpowiedzialności. Jeśli cele działania zaspokajają osobiste potrzeby człowieka (szacunek dla samego siebie, ciekawość, kompetencja), to ludzie będą wewnętrznie motywowani do podjęcia tego działania. McGregor twierdzi, że każda organizacja, a więc również szkoła, jest zbudowana zgodnie z pewnym zbiorem założeń co do natury ludzkiej.

Z kolei **teoria sprawiedliwości** opiera się na założeniu, że w motywacji ważnym czynnikiem jest indywidualna ocena sprawiedliwości czy zasadności otrzymanej przez osobę nagrody, przy czym każdy indywidualnie tę kwestię ocenia. Sprawiedliwość można określić jako stosunek nakładów pracy do uzyskiwanych nagród. Teoria sprawiedliwości mówi o tym, że motywacja jednostki jest skutkiem odczuwania przez nią zadowolenia z tego, co otrzymuje w zamian za poniesiony wysiłek.

Teoria oczekiwań mówi o tym, że ludzie wybierają określone zachowanie spośród różnych możliwości, aby uzyskać swoje cele. Założenia te są podstawą tzw. modelu oczekiwań, na który składają się trzy główne składniki:

- oczekiwania dotyczące wyników zachowań,
- wartość (siła motywacyjna),
- przewidywania dotyczące wysiłku i efektywności.

Według teorii oczekiwań poszczególne osoby mają motywację, jeżeli dostrzegają sprzyjającą im kombinację tego, co dla nich jest ważne i tego, czego oczekują jako nagrody za ich wysiłek. Zachowanie danej osoby w pewnym stopniu zależy od rodzaju oczekiwanych wyników.

Teoria wzmocnienia kojarzona z nazwiskiem psychologa B.F. Skinnera, przedstawia, w jaki sposób w cyklicznym procesie uczenia się skutki poprzednich zachowań wpływają na postępowanie w przyszłości.

Według tego poglądu dobrowolne zachowanie (reakcja) danej osoby wobec danej sytuacji lub bodźca prowadzi do określonych skutków. Jeżeli takie skutki są pozytywne, osoba ta w przyszłości zapewne podobnie zareaguje na podobne sytuacje (i odwrotnie). Teoria wzmocnienia wiąże się z doświadczeniami człowieka dotyczącymi dawnych bodźców – reakcji – skutków. Zgodnie z tą teorią człowieka cechuje motywacja, jeżeli jego reakcje na bodźce są konsekwentne i zgodne z dotychczasowymi wzorami zachowań. Teoria wzmocnienia, podobnie jak teoria oczekiwań, kojarzy motywację i zachowania.

Modyfikacja zachowań stosuje teorię wzmocnienia do zmiany zachowań ludzkich. Jeżeli chcemy zmienić zachowania jednostki, to powinniśmy zmienić skutki tych zachowań. We wzmocnieniu pozytywnym zachęca się do

pożądanych zachowań, czyli wzmacnia się je przez pozytywne skutki, takie jak pochwała czy w warunkach szkolnych – dobra ocena. W uczeniu się unikania ludzie zmieniają swoje zachowania, aby uniknąć nieprzyjemnych skutków, takich jak krytyka lub niska ocena.

Teoria wyznaczania celów skupia uwagę na procesie wyznaczania samych celów. Według psychologa Edwina Locke’a naturalna ludzka skłonność do wyznaczania celów i dążenia do ich osiągnięcia jest przydatna jedynie wtedy, kiedy dany człowiek zarazem rozumie i akceptuje określony cel. Człowiek ma motywację, kiedy postępuje w sposób prowadzący go do osiągnięcia wyznaczonego celu, który został przez niego zaakceptowany i uznany za możliwy do osiągnięcia⁴.

Poszukując podstaw teoretycznych dla problematyki motywacji w odniesieniu do uczniów klas młodszych warto sięgnąć do teorii samookreślenia, motywacji i potrzeb⁵. Autorzy tej teorii koncentrują się na roli **motywacji wewnętrznej**, nazywanej przez nich „samoistną” i wskazują, że „samoistnie motywowane działanie to takie, które zachodzi samo przez się, tylko samo dla siebie, dla którego jedyną nagrodą są spontaniczne odczucia (*affects*) i towarzyszące im procesy poznawcze”⁶. Motywacja wewnętrzna, która przejawia się w tendencji do aktywnego uczenia się i twórczej aktywności polega na tym, że jednostka odczuwa zainteresowanie i zadowolenie ze swojej działalności⁷. Taki rodzaj działania jest typowy dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, i co podkreślają autorzy, ważne dla edukacji początkowej jest przyjęcie założenia, że człowiek jest zdolny do samoregulacji zachowań nie tylko dzięki motywacji (wrodzonej) wewnętrznej, ale również dzięki różnym rodzajom oddziaływań zewnętrznych.

Motywy odgrywają dużą rolę w uczeniu się, wpływając na jego efekty. Wszystkie rodzaje motywów mają jednakowe znaczenie, zależnie od okoliczności wpływ jednych lub innych okazuje się korzystniejszy. To, jaką rolę odgrywa w uczeniu się określona motywacja, zależy od innych cech jednostki,

4 Por.: A.L. McGinnis, *Sztuka motywacji*, przekł. S. Wojciechowski, Warszawa 1997; J.A.F. Stoner, R.E. Freeman, D.R. Gilbert, *Kierowanie*, przekł. A. Erlich, Warszawa 1992.

5 Por.: E.L. Deci, R.M. Ryan, *The „What” and „Why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior*, „Psychological Inquiry” 2000, Vol. 11, No. 4, p. 227-268; R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, „American Psychologist” 2000, p. 55; A. Tokarz, *Motywacja jako warunek aktywności twórczej*, [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, A. Tokarz (red.), Kraków 2005.

6 E.L. Deci, R.M. Ryan, za: A. Tokarz, *Motywacja jako warunek...*, op. cit.

7 E.L. Deci, R. M. Ryan, *The „What” and „Why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior*, „Psychological Inquiry” 2000, Vol. 11, No. 4, p. 227-268.

od zadań, wobec których staje i szeroko rozumianych warunków, w jakich odbywa się działanie.

W uczeniu się szkolnym szczególne znaczenie przypisuje się **motywacji poznawczej** wpływającej na zainteresowania i dzięki temu przyczyniającej się chyba najbardziej do rozwoju umysłowego jednostki. Poprzez odpowiednie zabiegi dydaktyczno-wychowawcze motywację można kształtować, pobudzając subtelnie uczniów do odpowiednio ukierunkowanych wysiłków. Oddziaływanie takie okazuje się szczególnie skuteczne, uczeń bowiem podejmuje wówczas określone wysiłki nie dlatego, że coś zostało mu narzucone, ale w następstwie tego, że odczuwa określone potrzeby i – poprzez podejmowane działania – pragnie je zaspokoić.

Nietrudno dostrzec, że różne rodzaje motywacji wiążą się z różnymi potrzebami i zależnie od tego, które z nich okazują się najsilniejsze, taka lub inna motywacja odgrywa w uczeniu się rolę dominującą. **Najczęściej więcej niż jeden motyw pobudza ucznia do działania i ukierunkowuje jego aktywność.**

Aktywność jednostki uwidacznia się w działaniu na swoje zewnętrzne i wewnętrzne środowisko po to, by być efektywnym i zaspokajać swoje potrzeby, ale to działanie wymaga wsparcia społecznego. Próbując przenieść te założenia na grunt pedagogiki, należy w kontekście społecznym (edukacji) poszukiwać możliwości zachowania równowagi między naturalną dla dziecka motywacją wewnętrzną a sposobami oddziaływania, umożliwiającymi realizację potrzeb dziecka. To właśnie realizacja potrzeb **kompetencji i autonomii** jest podstawowym źródłem satysfakcji. Poczucie kompetencji odnośnie danej działalności oraz otrzymane z zewnątrz informacje potwierdzające te kompetencje (system nagród) nie wystarczą do wzrostu wewnętrznej motywacji do działania, bardziej według Deci'ego i Ryana potrzebne jest poczucie autonomii oraz poczucie sprawstwa i kontroli.

Coraz częściej eksponowana w problematyce edukacyjnej jest kategoria kompetencji. Jej obecność jest bezpośrednio związana z podejmowaniem kwestii funkcji kształcenia przez pryzmat pytań o możliwości kreowania potencjału ucznia, jako podmiotu działań edukacyjnych, dla jego aktywnego uczestnictwa w procesach społecznych. Sens kategorii **kompetencja** nie jest jednoznaczny – z jednej strony traktowana jest jako wynik edukacyjnej praktyki, z drugiej – jako indywidualny potencjał człowieka, angażującego całą sferę osobowości⁸. Drugie podejście do kompetencji zgodne jest ze rozumieniem kompetencji jako warunku konstruowania psychospołecznej tożsamo-

8 A. Męczkowska, *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*, Kraków 2002.

ści jednostki, jako zjawiska nieodłącznie towarzyszącemu rozwojowi. Rozwój osobowej tożsamości nie jest procesem samorzutnym, ale rezultatem aktywności podmiotu, zależnej od stanu osiągniętej przez niego **autonomii**. Ta autonomia oznacza zdolność integracji wcześniejszych doświadczeń i wykraczanie poza ich obszar, dzięki czemu podmiot samodzielnie konstruuje bardziej rozbudowane formy tożsamości⁹.

Na gruncie pedagogiki zdolność integracji wcześniejszych doświadczeń z nowymi wpisuje się w konstruktywistyczną teorię wiedzy i poznania, w której przyjmuje się, że wiedza jest indywidualnie konstruowana w społecznym kontekście, a uczenie się jest ciągłym procesem konstruowania, interpretowania i modyfikowania osobistych reprezentacji rzeczywistości, bazujących na indywidualnych doświadczeniach, uzyskiwanych w toku działania w tej rzeczywistości¹⁰.

Jednym z warunków niezbędnych do konstruowania wiedzy jest rozumienie znaczeń. Adaptacja dokonuje się za pośrednictwem asymilacji i akomodacji, które powinny znajdować się w stanie równowagi. Asymilacja to nic innego, jak dopasowanie nowych informacji do istniejących już struktur poznawczych i polega na włączaniu nowych informacji w obszar wiedzy, którą jednostka się posługuje, traktuje ją jako osobistą i oczywistą. Akomodacja rozumiana jest jako konieczność uwzględniania różnorodności atrybutów asymilowanych elementów.

Stan równowagi między asymilacją a akomodacją, traktowany przez J. Piageta jako inteligencja, jest formą biologicznej adaptacji, którą należy rozumieć jako samoregulujący się mechanizm, który zapewnia rozwijającemu się dziecku efektywne interakcje z otoczeniem.

Motywy pobudzają celową działalność człowieka i umożliwiają utrzymanie kierunkowej działalności przez określony czas, a pozytywny stosunek do nauki wzmacnia wykonywanie zadań z nią związanych. Motywację postrzega się jako główny czynnik zapewniający skuteczność podejmowanych przez ucznia działań¹¹.

Z punktu widzenia pedagogiki wczesnego dzieciństwa konieczność badania problematyki dotyczącej motywacji do uczenia się oraz rozwoju kompetencji temu sprzyjających wynika nie tylko z przesłanek poznawczych, co przede

9 L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erica H. Eriksona*, Toruń 1989.

10 Por.: G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu się*, przekł. B. Józwiak, Poznań 2003; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002.

11 B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, przekł. M. Babiuch, Warszawa 1998.

wszystkim – praktycznych. W wielu publikacjach naukowych wskazuje się na rolę i rangę motywacji wewnętrznej człowieka, natomiast odczuwalny jest brak publikacji o charakterze metodycznym, przekładających koncepcje teoretyczne na praktyczne działania edukacyjne, sprzyjające realizacji tego postulatu.

Uświadomienie nauczycielom sposobów wykorzystywania naturalnych dla dziecka cech dla podniesienia skuteczności ich działań i służących rozwojowi dziecka, powinno przełożyć się na praktyczne rozwiązania metodyczne.

Postulat „złotego środka” sformułowała A. Tokarz¹², odnosząc go, co prawda, do działań twórczych, zastanawiając się nad sposobami łączenia motywacji autonomicznej i instrumentalnej (autorka nie zgadza się ze stosowanymi nazwami: motywacja zewnętrzna i wewnętrzna). Punktem wyjścia do tych rozważań uczyniła charakterystykę wymienionych rodzajów motywacji.

Tabela 1. Charakterystyka motywacji autonomicznej i instrumentalnej

| | Motywacja autonomiczna | Motywacja instrumentalna |
|----------------------|---|--|
| Stymulatory | Doznanie Nowa informacja Poznanie czegoś Wyzwanie Zadanie stawiane samemu sobie | Ukierunkowanie Cel Zadanie Nakaz Przymus |
| Emocje, uczucia | Ciekawość Zdziwienie Emocje związane z JA | Emocje osoby działającej Poczucie skuteczności Poczucie kontroli |
| Emocje i uczucia tła | Emocje osoby działającej Poczucie skuteczności Poczucie kontroli | Ciekawość Zdziwienie Emocje związane z JA |
| Podstawowy mechanizm | Pozytywne sprzężenie zwrotne | Negatywne sprzężenie zwrotne |
| Efekt | Utrzymanie istniejących struktur | Wytwarzanie nowych stanów rzeczywistości |
| Źródło regulacji | Zaangażowanie JA Utożsamienie z zadaniem Samonapędzanie się | Zaangażowanie zadaniowe Zewnętrzne kary i nagrody Redukcja dążenia do osiągnięcia celu |

Źródło: A. Tokarz, *Motywacja jako warunek aktywności twórczej*, [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, A. Tokarz (red.), Kraków 2005, s. 54

12 A. Tokarz, *Motywacja jako warunek aktywności twórczej*, [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, A. Tokarz (red.), Kraków 2005.

Tym, co charakteryzuje motywację autonomiczną jest organizowanie aktywności podmiotu z uwagi na wybrany problem/czynność, wybór jest uważany za samodzielny; ważne jest samo działanie związane z problemem lub czynnością wybraną, skutki działania mają znaczenie drugorzędne, aktywność „napędza się sama”.

Z kolei organizowanie aktywności podmiotu z uwagi na dany cel lub zadanie jest typowe dla motywacji instrumentalnej. Ważny jest również efekt działania i jego skutki – które mają znaczenie pierwszorzędne. Aktywność regulowana jest przez kary i nagrody zewnętrzne lub/i wewnętrzne¹³.

Czy jest możliwa synergia między motywacją autonomiczną i instrumentalną? Z punktu widzenia pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym warto zwrócić uwagę na niektóre aspekty motywacji, które winny mieć przełożenia na postulowane zmiany w rozwiązaniach metodycznych, pamiętając o tym, że to, jaką rolę odgrywa w uczeniu się określona motywacja, zależy od indywidualnych cech jednostki, od celów i zadań, wobec których staje uczeń i warunków, w jakich odbywa się działanie. Z przeglądu badań wynika, że:

1. Zewnętrzne czynniki motywujące w postaci nagrody, zapłaty, współzawodnictwa czy ograniczenia obniżają wewnętrzną motywację aktywności. Dzieje się tak na skutek zmiany spostrzeganego umiejscowienia przyczyny działania (na zewnątrz, a nie wewnątrz podmiotu) oraz obniżenia związanego z tym poczucia sprawstwa, osobistego wpływu¹⁴.
2. Zauważono również, że możliwość wyboru, choćby nawet iluzoryczna, zwiększa motywację wewnętrzną.
3. W sytuacji, gdy człowiek jest motywowany zewnętrznie, wybiera najłatwiejszą drogę, gdyż zwiększa to szansę uzyskania oczekiwanej nagrody zewnętrznej.
4. Przymus powoduje u wykonujących zadanie bunt i przekorę.
5. Powtarzanie sobie zdań podkreślających swoje mocne strony, sprzyja uwierzeniu we własne możliwości i dzięki temu lepsze samopoczucie, które z kolei zwiększając naszą wiarę w możliwość kontrolowania sytuacji, daje chęci do dalszej nauki.
6. Mniejszy nacisk na oceny zewnętrzne, włączenie elementów samooceny, sprzyja pojawieniu się motywacji wewnętrznej i związanych z nią konsekwencji¹⁵.

13 Ibidem.

14 A. Tokarz, *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wrocław 1985.

15 E.L. Deci, *Intrinsic motivation*, New York 1985.

7. Czynnikiem sprzyjającym pojawieniu się motywacji wewnętrznej mogą być również techniki uczenia się wzajemnego przez uczniów, przekazywania innym zdobytej wiedzy czy umiejętności. Techniki te wykorzystywane są często w aktywizującym podejściu do nauczania.
8. Maria Braun-Gałkowska uznaje zainteresowania za podstawowy motyw działania. Jednocześnie zauważa, że zależność między aktywnością poznawczą a zainteresowaniami ma charakter sprzężenia zwrotnego: zainteresowanie pobudza aktywność, ale jednocześnie aktywne działanie związane z przedmiotem poznania, które jest stymulowane przez metody aktywizujące, pobudza zainteresowanie¹⁶.

Wskazanie sposobów, zasad motywowania uczniów oraz wskazanie czynników wpływających na motywację uczniów do podejmowania czynności edukacyjnych powinno być punktem wyjścia do opracowania rozwiązań praktycznych, poszukujących możliwości wykorzystania zarówno motywacji wewnętrznej (autonomicznej) i zewnętrznej (instrumentalnej) poprzez rozwijanie kompetencji uczniów. Do tego może przyczynić się:

- preferowanie działań, które mają charakter działań twórczych,
- stwarzanie sytuacji do dokonywania wyboru przez uczniów,
- preferowanie aktywnych form uczenia się,
- organizowanie zajęć dydaktycznych w sposób, który daje uczniom możliwość odniesienia sukcesu (dla człowieka odczuwającego potrzebę sukcesu, sukces ważny jest sam przez się – wtedy nie zwraca się uwagi na jakiegokolwiek korzyści),
- indywidualizacja nauki domowej – wykorzystanie indywidualnego potencjału ucznia,
- stosowanie poszukującego toku nauczania – wykorzystanie różnych źródeł wiedzy,
- odwoływanie się do tego co uczeń wie, co go interesuje – wykorzystywać wiedzę osobistą uczniów,
- utrzymanie i właściwe ukierunkowanie naturalnej ciekawości poznawczej uczniów,
- tworzenie sytuacji sprzyjających pozytywnym przeżyciom emocjonalnym i pozytywnemu nastawieniu do działania,
- budowanie w dzieciach poczucia własnej wartości i podkreślanie mocnych strony ucznia.

16 A. Braun-Gałkowska za: M. Łąguna, *Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 1.

Należy mieć nadzieję, że wraz z wyraźną tendencją do odwrócenia proporcji między nauczaniem a uczeniem się w procesie edukacji (na rzecz uczenia się) motywacja wewnętrzna obok stosowanej powszechnie motywacji zewnętrznej znajdzie w niej należne miejsce.

SUMMARY: *Chosen aspects of giving reasons of schoolboys to learning*

This paper constitutes an overview dedicated to the role of motivation, as a major factor in the learning process. It covers the mechanism and determinants of the phenomenon of intrinsic motivation, presented as the element facilitating the learning process, nevertheless, not applied in the educating processes to the desired extend. The author presents the comparative study of the inner and outer motivation, and draws attention to the practical possibilities of applying motivation into the learning processes.