

Mariusz Gajewski

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

ORCID: 0000-0001-6454-5876

<https://doi.org/10.15633/8788363241940.02>

## **Psychologiczne i pedagogiczne aspekty motywacji do działania/aktywności młodzieży**

**Streszczenie:** W opracowaniu dokonano analizy złożonej dziedziny procesów motywacyjnych w codziennej aktywności człowieka. Co więcej, szukano połączeń pomiędzy teoretycznymi koncepcjami motywacji a praktycznym ich zastosowaniem w wychowaniu, edukacji i rozwoju młodzieży. W pierwszej kolejności skupiono uwagę na młodym pokoleniu jako szczególnej grupie społecznej, przywołując najnowsze doniesienia badawcze dotyczące motywacji w różnych aspektach aktywności człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem badań nad aktywnością dzieci i młodzieży. W dalszej części omówiono motywację z perspektywy współczesnych koncepcji psychologicznych, analizując podstawowe jej mechanizmy oraz społeczne uwarunkowania, które ją kształtują i mają na nią określony wpływ. Wskazano na różnice pomiędzy motywacją wewnętrzną a zewnętrzną. Wskazano na ścisły związek motywacji z planowaniem, uruchomieniem i wykonaniem wybranych aktywności. Zidentyfikowano kluczowe, optymalne i niezbędne kierunki oddziaływań wychowawczych, podkreślając potrzebę dostosowania strategii dydaktycznych i edukacyjnych do specyficznej dynamiki motywacyjnej młodzieży. W zakończeniu przedstawiono autorskie propozycje wychowawczo-edukacyjne na rzecz wspierania i rozwijania aktywności młodzieży, warunkowane procesami motywacyjnymi.

**Słowa kluczowe:** młodzież, motywacja, aktywność

Motywacja pełni ważną rolę w życiu i działaniu każdego człowieka. Trudno wyobrazić sobie bez niej podejmowanie codziennych aktywności, zarówno przez osoby młode, jak i dorosłych. Bywa i tak, że pomimo sprzyjających warunków, różni ludzie nie podejmują dobrowolnie żadnych aktywności ponad to, co wynika z konieczności codziennego funkcjonowania. Młodzież w sposób szczególny swą codzienną aktywność łączy z celami możliwymi do osiągnięcia w stosunkowo krótkim czasie. Trudniej im przychodzi podjąć i utrzymać czynności, które nie przynoszą szybkich i wymiernych korzyści. Często osiągnięcie wytyczonego celu łączy się z jakąś nagrodą lub wiąże z chęcią uniknięcia kary. W literaturze przedmiotu odnotowujemy liczne próby wytłumaczenia osobistych i społecznych uwarunkowań motywacji, różni autorzy akcentują jej wielorakie aspekty (Gollwitzer 2020; Hansell 1989; Zhu, Burrow 2023). Główne pytanie niniejszych rozważań dotyczy związku pomiędzy aktywnością młodzieży a psychologicznymi i pedagogicznymi aspektami motywacji, rozumianej jako istotna siła inicjująca i podtrzymująca podjęte działania.

## Współczesna młodzież

Dojrzewanie to burzliwy czas w życiu każdego nastolatka, etap życia naznaczony niezliczonymi wyzwaniem, odkrywania siebie, rozpoznawania własnych potrzeb, konfrontowania się z otaczającym światem. Motywacja do działania pełni istotną rolę w codziennych wyborach i podejmowanych działaniach. Ze względu na specyfikę okresu adolescencji nie wszystkie aktywności młodych osób należy uznać za udane, niemniej jednak wielu z nich z zapałem angażuje się w innowacyjne projekty, jak i codzienne rutynowe działania. Młodzieńcza motywacja zależna jest od dynamicznych sił wewnętrznych, często ulega jednak dezaktywacji w związku z licznymi wewnętrznymi barierami emocjonalno-poznawczymi, jak i ograniczeniami zewnętrznymi. Wskazuje się, że młodość lokuje się pomiędzy dzieciństwem a dorosłością i przez wielu traktowana jest jako etap przejściowy. Jest ona „kategorią nie tylko ważną, ale też zdecydowanie kompletną”, w młodości „rozgrywa się wszystko, co istotne” (Prüfer 2023, s. 13). Młodzież buduje wówczas swe szczęście i rozwiązuje problemy. Okres adolescencji nie jest jedynie „fazą postniewinności” po okresie dzieciństwa, czasem przelotnym, nic nie znaczącym etapem, zanim osiągnie się dojrzałość przypisywaną okresowi dorosłości. „Bycie młodym (czy też bycie młodzieżą) jest byciem kompletnym już na tym etapie” (Prüfer 2023, s. 13). Niewątpliwie okres adole-

scencji to czas konfrontacji z samym sobą oraz ze społecznymi oczekiwaniami, to również szczególny etap formowania relacji rówieśniczych, kształtowania charakteru i ugruntowywania tożsamości. Wchodzenie w dorosłość to niewątpliwie czas, w którym u nastolatków dominują żarliwe oczekiwania, naznaczone nierzadko trudnymi wyborami, którym towarzyszą rozmaite lęki związane z potencjalnymi trudnościami życiowymi. Potrzeba niezależności i pragnienie autonomii przeplatają się z potrzebą bliskości i przynależności.

To, co wyróżnia współczesne młode pokolenie, to życie na styku dynamicznie zmieniających się norm kulturowych i wartości społecznych (Hedegaard, Edwards, Fleer 2012; Hunt 1979). Żyjąc na pograniczu tradycji i innowacji, młodzi poddawani są nieustannej presji związanej z koniecznością dostosowywania się do oczekiwań innych, przy równoczesnej próbie zachowania własnego pomysłu na życie (Raeff 2006). Trafnie sytuację młodzieży opisuje Piotr T. Nowakowski, stwierdzając, że „dzisiejsza młodzież zmagą się z szeregiem problemów, spośród których część pokrywa się z doświadczeniem przodków, stanowiąc świadectwo tego, że pewne zjawiska powtarzają się i są nieodłączną cechą rozwojową adolescentów” (Nowakowski 2023, s. 7). To prawda, że problemy współczesnej młodzieży w znacznej części pokrywają się z doświadczeniem starszego pokolenia. Niemniej współczesny świat wraz z rozpędzoną do granic możliwości technologią generuje też nowe nieznane do tej pory problemy i wyzwania.

Obecna sytuacja ekonomiczno-gospodarcza na świecie stawia młodzież przed bezprecedensowymi wyzwaniami: od namacalnej w wielu przypadkach niepewności ekonomicznej, po rozmaite problemy o charakterze środowiskowym (Telzer i in. 2022). Mimo odnotowywanej ogólnej niepewności jutra, spora część współczesnej młodzieży charakteryzuje się dość silną odpornością i zdolnością do adaptacji. Dzięki sile motywacji warunkowanej wewnętrznymi impulsami i poruszeniami, jak i czynnikami zewnętrznymi podejmuje liczne aktywności i działania, które jeszcze kilka dekad temu nie były możliwe. Poszukiwanie własnej tożsamości i przynależności społecznej zdecydowanie wykracza poza granice geograficzne. Dzięki rozwijającym się mediom i dostępności do nich zglobalizowany świat sprzyja kreowaniu wzajemnych powiązań o charakterze uniwersalnym. Pomimo szerokich możliwości działania odnotowujemy również dość liczną grupę młodych niezaangażowanych, niezainteresowanych własnym rozwojem i współdziałaniem. Faktem jest, że młodzież zmagą się ze złożonością społecznych układów odniesień, z nagłaśnianymi problemami o charakterze glo-

balnym, jak i bardzo osobistymi kwestiami dotyczącymi najbliższego otoczenia, relacji, edukacji, sposobu spędzania wolnego czasu, rozwoju osobistego itp.

Wśród licznych czynników wyzwalających i podtrzymujących gotowość młodzieży do działania i podejmowania aktywności osobistej znajdujemy, jak już wskazano wcześniej, motywację (Reeve 2018; Buck 1985). Bez niej trudno wyobrazić sobie kogokolwiek wytrwale realizującego podjęte działania. Niewątpliwie motywacja pełni rolę silnego katalizatora w życiu nastolatków, popychając ich do osiągania wytyczonych celów (Hardy i in. 2015). Niski poziom motywacji lub jej brak tamuje wolę do działania, podejmowania wysiłku wychodzenia poza beczynne „tu i teraz”.

### **Znaczenie motywacji dla aktywności podejmowanych przez młodzież w świetle wybranych badań**

Badania nad motywacją obejmują najrozmaitsze obszary ludzkiej aktywności. Motywację możemy analizować na wiele sposobów, rozpatrując ją w odniesieniu do licznych psychologicznych aspektów ludzkiego zachowania (Reeve 2018; Umemoto, Inagaki 2023). Zazwyczaj łączymy ją z aktywnością człowieka w jego wymiarze psychicznym, fizycznym, jak i społecznym. Badamy i opisujemy w kontekście codziennej aktywności oraz takich kwestii, jak: samorozwój, aktywność fizyczna, edukacja, praca, relacje społeczne itp. (Agadullina, Lovakov, Malysheva 2018; LaCosse, Plant 2019; Vasyl, Marian 2022).

Istnieje wiele badań na temat znaczenia motywacji dla przyjmowanych postaw i działań. Dla przykładu badania nad edukacją dzieci i młodzieży sugerują, że w okresie dojrzewania nieletnich dochodzi do intensywnego rozwoju zdolności poznawczych, afektywnych i samoregulacyjnych, a motywacja w tym kontekście pełni istotny katalizator zachowania, umożliwiając mniej lub bardziej adaptacyjne poszukiwanie nowych wrażeń, nowości, jak i wspiera aktywność poznawczą, pobudzenie emocjonalne i ekscytację otaczającym światem (Dahl i in. 2018; Deci, Ryan 1985; Müller, Louw 2004).

Kim Bamberg i Maykel Verkuyten (2022) przeprowadzili badania nad korelacjami motywacji wewnętrznej i zewnętrznej w odniesieniu do przyjmowanych postaw społecznych względem emigrantów. Badaniami objęli grupę 3390 osób pochodzenia niemieckiego i holenderskiego. W badaniu wskazali na liczne korelaty psychologiczne i społeczne towarzyszące postawom społecznym oraz

osobistej motywacji powiązanej ze sposobem reagowania na obecność emigrantów, w zależności od stwierdzonego wcześniej uprzedzenia wobec nich.

Współczesne badania nad motywacją wewnętrzną i zewnętrzną obejmują również kwestie funkcjonowania człowieka w odniesieniu do dokonywanych przez niego wyborów, etyki zachowania czy wartości wyższych (Murphy i in. 2020). Studia nad znaczeniem środowiska społecznego dla podejmowanych aktywności i typów zachowania młodzieży potwierdzają badania wspierane między innymi przez amerykański Narodowy Instytut Zdrowia Dziecka i Rozwoju Człowieka. Wykazano w nich silne powiązanie i obopólne oddziaływanie motywacji wewnętrznej, orientacji przynależności społecznej oraz wzajemnego wsparcia społecznego przy podejmowaniu aktywności fizycznej przez młodzież przejawiającą pewne niedobory szkolne (Deng i in. 2023).

Motywację łączy się również ze zdolnością do kierowania własnym zachowaniem i regulacją emocjonalną. Czas dojrzewania to ważny okres rozwojowy, dlatego motywacja do uczenia się stanowi ważny i częsty przedmiot naukowej eksploracji. Biorąc pod uwagę utrwalenie się w okresie adolescencji poczucia własnej wartości i autonomii, funkcjonowanie jaźni i formowanie tożsamości, w badaniach traktuje się je jako istotne korelaty procesów motywacyjnych. W związku z powyższym nie powinno nikogo dziwić, że młodzież coraz częściej i na różne sposoby demonstruje potrzebę niezależności, osobistej sprawczości, odpowiedzialności i autonomii, które wyraźnie korelują z motywacją wewnętrzną (Ryan, Deci 2017; Van Steenkiste i in. 2006).

Liczne badania nad mechanizmami motywacyjnymi potwierdzają ważną prawidłowość, mianowicie, że w miarę dojrzewania młodego człowieka jego motywacja wewnętrzna stopniowo słabnie, zaś motywacja zewnętrzna wzrasta. Przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele, a do najważniejszych z nich należy korelacja cech osobowości ze społecznymi oczekiwaniami, na które natrafia jednostka. Co więcej, badania nad osobowościowymi korelatami aktywności młodzieży i gotowością podejmowania przez nią działań należy łączyć z indywidualnymi zasobami osobowościowymi i gotowością do demonstracji własnych kompetencji (Zhu, Burrow 2023).

Na zachowanie dzieci i młodzieży niewątpliwie znaczący i bezpośredni wpływ mają osoby dorosłe, bliższa i dalsza rodzina, a także nauczyciele i wychowawcy. Motywowanie do podejmowania decyzji i wyborów wymaga od dorosłych uwzględnienia realnych potrzeb młodzieży, ich osobowości oraz kontekstu sytuacyjnego (Saracho 2019, s. 252). Badania nad motywacją przeprowadzone

pośród hiszpańskiej młodzieży (badania objęły 379 osób w wieku od 12 do 16 lat) w kontekście zaangażowania w sport, gotowości do podejmowania wysiłku i trudu utrzymania aktywności fizycznej wskazują na liczne zmienne określające ich gotowość do ćwiczeń fizycznych, które korelują przede wszystkim z wiekiem, płcią i statusem ekonomicznym. Badania potwierdzają wartość dobrze przygotowanej profilaktyki zdrowotnej oraz konieczność pokonywania takich barier, jak brak czasu, inne codzienne obowiązki (Planas i in. 2020).

Szacowanie i określanie zależności i powiązań pomiędzy motywacją do działania nastolatków a zaangażowaniem rodziców w ich rozwój w kontekście zakresu i sposobu zorganizowania zajęć pozalekcyjnych przedstawiają w swoich badaniach Daisy E. Camacho-Thompson i Sandry D. Simpkins (2022). Z badań przeprowadzonych wśród nastolatków z różnych kontynentów wynika, że wraz z zaangażowaniem rodziców w ich rozwój i działalność pozalekcyjną, wyrażane poprzez udzielanie zachęt słownych i wsparcia logistycznego, zostaje wzmocnione pozytywne wyobrażenie młodzieży o sobie, a także większa pewność siebie i co do posiadanych umiejętności przydatnych do podejmowania rozmaitych aktywności związanych z własnym rozwojem (Camacho-Thompson, Simpkins 2022).

Studia nad motywacją obejmują również badanie zależności łączących tryb życia młodzieży i ich aktywność fizyczną ze wskaźnikiem BMI uwzględniającym wagę ciała. Badania na próbie obejmującej 1643 nastolatków (822 dziewcząt, 821 chłopców) przeprowadzone przez You Fu i in. (2022) dowodzą, że motywacja koreluje z takimi zmiennymi psychologicznymi, jak: doświadczenie bezpośredniej przyjemności, poczucie własnej skuteczności czy wsparcie społeczne ze strony rówieśników.

Wpływ motywacji wewnętrznej na podjęcie aktywności sportowej przez młodzież potwierdzają australijskie badania przeprowadzone pośród uczniów ośmiu szkół w Wiktorii. Grupa badawcza (N=400) złożona została z dwóch równolicznych podgrup chłopców (51%) i dziewcząt (49%) w wieku 12–16 lat. Autorzy badania ustalili, że wewnętrzna motywacja do uprawiania sportu wśród badanych powiązana była zarówno z uczestnictwem w sporcie, jak i mniejszą ilością czasu spędzanego przed ekranem. Preferowanie sportów w czasie wolnym oraz wsparcie przyjaciół w uprawianiu różnych dyscyplin wiązało się z krótszym czasem spędzonym przed ekranem. Motywacja młodzieży do podejmowania aktywności sportowej zależała również od dnia tygodnia, wsparcia rodziców, trenera, jak i kultury sąsiedzkiej. Badania wykazały, że preferowa-

nie sportu wiązało się z mniejszą ilością czasu spędzanego przed ekranem w dni powszednie i weekendy. Wsparcie znajomych w sporcie było z kolei powiązane z czasem spędzonym przed ekranem w dni powszednie. Dostęp do obiektów sportowych w okolicy wiązał się z większą ilością czasu spędzanego przed ekranem w dni powszednie i weekendy. Pozytywne wsparcie rodziny i trenera oraz więcej możliwości uprawiania sportu w sąsiedztwie były również znacząco powiązane z większym udziałem w sporcie (Parker, Brown, Salmon 2023).

Namysł nad aktywnością młodzieży w środowisku lokalnym obejmuje również studia nad ich zaangażowaniem w różnego rodzaju grupy rówieśnicze, jak i organizacje i stowarzyszenia im dedykowane. Zróżnicowany zakres i poziom motywacji młodzieży do zaangażowania się w proponowane im projekty o charakterze samorozwojowym potwierdzają badania z zakresu psychologii i socjologii młodzieży (Saracho 2019; Pearce, Larson 2006).

## **Motywacja – jej podstawowe formy i psychologiczne uwarunkowania**

Niewątpliwie motywacja nie jest zjawiskiem jednolitym (Reeve 2018). Dla przykładu ktoś może być bardzo zmotywowany do angażowania się w dowolnie wybrany przez siebie wolontariat na rzecz osób będących w potrzebie w związku ze swą wewnętrzną wrażliwością, empatią, chęcią poznania drugiego człowieka lub, alternatywnie, dlatego że chce uzyskać akceptację społeczną, być zauważonym przez bliskich i znajomych, a przez to osiągnąć jakieś korzyści.

Czym więc jest motywacja? Jak ją rozumieć, interpretować i wreszcie, jak nią zarządzać? W sensie ogólnym motywacja oznacza gotowość do zrobienia czegoś. Osoba, która nie czuje impulsu ani inspiracji do działania, jest określana jako pozbawiona motywacji, podczas gdy osoba, która jest pobudzona lub aktywowana (wewnętrznie lub zewnętrznie) w kierunku osiągnięcia celu, jest uważana za zmotywowaną (Ryani, Deci 2000, s. 54).

## **Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna jako podstawowe siły napędowe aktywności**

Koncepcja motywacji wewnętrznej wyrosła na gruncie dyskusji nad rolą i znaczeniem ludzkich popędów i zewnętrznych wzmocnień. Już we wczesnych latach rozwoju koncepcji dowodzone, że „nawet wtedy, gdy zostaną spełnio-

ne wszelkie podstawowe potrzeby, organizmy wciąż mogą być motywowane. Przejawiać wówczas mogą zachowania eksploracyjne i manipulacyjne oraz ciekawość” (Maruszewski i in. 2016, s. 606). Zachowania tego typu określa się mianem wewnętrznie motywowanych. Gdy mówi się o działaniu motywowanym wewnętrznie, wskazuje się na fakt aktywności wynikającej z własnej atrakcyjności. Motywacja wewnętrzna odnosi się więc do wykonywania czynności ze względu na nie same, na ich interesującą i przyjemną naturę. To nie zewnętrzna nagroda czy kara stanowią czynnik napędowy działania, ale sama w sobie aktywność staje się źródłem wzmocnienia i satysfakcji. Niewątpliwie z motywacją wewnętrzną związane jest wyższe zainteresowanie działaniem, internalizacja wynikających z niego wartości, wyższa gotowość do zaangażowania się oraz wytrwałość i doprowadzenie do końca podjętej aktywności.

O motywacji zewnętrznej mówimy wówczas, gdy „działanie realizowane jest ze względu na zewnętrzne wobec niego czynniki, mające być konsekwencją jego wykonania lub efektywnego zakończenia” (Maruszewski i in. 2016, s. 606). Inaczej mówiąc, motywacja zewnętrzna odnosi się do wykonywania czegoś, gdyż prowadzi to do dającego się oddzielić ostatecznego rezultatu/celu (Umemoto, Inagaki 2023). W działaniach motywowanych zewnętrznie odnotowuje się swoiste „wyalienowanie” względem wartości związanych z aktywnością; działanie zainicjowane i podjęte zostaje pod przymusem, charakteryzujące się wyraźnie niższym prawdopodobieństwem jego pozytywnego ukończenia.

## **Znaczenie nagród dla czynności wykonywanych i zaniechanych**

W literaturze przedmiotu poświęcono sporo uwagi znaczeniu wpływu nagród zewnętrznych na motywację wewnętrzną. Przeprowadzono wiele eksperymentów w tym zakresie, dowodząc spadku motywacji wewnętrznej w sytuacji wprowadzania nagród zewnętrznych. Okazuje się bowiem, że osoby nagradzane wykazywały z czasem obniżenie motywacji wewnętrznej aniżeli osoby nienagradzane. Zachowanie takie psycholodzy wiążą z teoriami atrybucji (Jones, Davis 1965), jak i teorią Harolda Kelleya (1973), według której „im więcej czynników może być przyczyną określonego działania, tym mniejsze znaczenie jednostka przypisuje każdemu z nich (...). Jeżeli więc ktoś wykonuje z ochotą jakieś działanie, to wie, że przyczyną jest wspomniana ochota. Kiedy ów ktoś za takie działanie dostaje nagrodę, wówczas przestaje być pewien, czy przyczyną



jest ochota, czy nagroda” (Strelau, Doliński 2016, s. 606). Problem związku motywacji z udzielanymi nagrodami jest dużo bardziej złożony, aniżeli wskazana powyżej koncepcja. Dla przykładu Arie Kruglanski (1975) zróżnicował nagrody na egzogenne i endogenne, twierdząc, że nagrody o charakterze egzogennym będą obniżać motywację, natomiast nagrody o charakterze endogennym będą ją wzmacniać. Motywacja wewnętrzna może być obniżana również poprzez wytworzenie się zależności rywalizacyjnej w grupie, nałożenie zbyt „ciasnego” pręgięcza czasowego do wykonania zadania, poziom skomplikowania czynności do wykonania, niejasność celu, niska samoocena, doświadczenie porażki, dysfunkcyjny lęk przed porażką i wiele innych czynników zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych.

### **Motywacja związana z obrazem samego siebie**

Pielęgnowanie właściwego obrazu samego siebie oraz odkrywanie własnych umiejętności i zdolności jest dla człowieka równie ważne i atrakcyjne, jak autoweryfikacja wyrażona w zdobywaniu informacji o własnych ułomnościach i brakach (Pelham, Swann 1989). Obraz samego siebie odgrywa kluczową rolę w podejmowaniu lub zaniechaniu wielu czynności życiowych. Angażujemy się lub wycofujemy ze społecznych interakcji w zależności od przekonania na własny temat. Liczne badania potwierdzają, że poszukując informacji o sobie, ludzie preferują te, które są dla nich pozytywne, równocześnie ignorując te negatywne (Hagger, Koch, Chatzisarantis 2015). To, co myślimy o sobie, nie zawsze jest adekwatne do faktycznej sytuacji. Przy użyciu rozmaitych mechanizmów obronnych zaprzeczamy, wypieramy, racjonalizujemy docierające do nas informacje o nas samych. Poszukując informacji sprzyjających redukcji niepewności co do własnych możliwości oraz tych, które mogłyby dostarczyć mu adekwatnych przesłanek dla pozytywnego myślenia o sobie, człowiek na różne sposoby zafałszowuje kontakt z rzeczywistością, okłamuje siebie i innych co do faktycznych motywacji i celu podejmowania codziennych aktywności (Swann, Stein-Seroussi, Giesler 1992).

### **Teoria motywacji osiągnięć**

W szerokim dyskursie nad motywacją rozwijana i weryfikowana empirycznie w środowisku psychologów jest teoria motywacji osiągnięć (Atkinson 1957;

Maehr, Sjogren 1971). Istnieją także inne, pokrewne, często uzupełniające się lub silnie alternatywne koncepcje odwołujące się do orientacji podmiotu względem wykonywanych zadań, zgodnie z którymi cele uznaje się za główne wyznaczniki wzorców osiągnięć, a jednostkę orientuje się na poziom wykonania czynności, czyli demonstruje ona w określonej sytuacji własne kompetencje, albo nastawia się ją na osiągnięcie mistrzostwa, czyli na rozwój własnych kompetencji i umiejętności (Elliott, Dweck 1988). Zgodnie z powyższą teorią zakłada się, że orientacja na osiągnięcie mistrzostwa powinna sprzyjać uporczywości w działaniu i preferowaniu przez np. uczniów zadań o średnim poziomie trudności, jak i zaangażowaniu w podejmowane przez siebie działania. Zorientowanie się na poziom wykonania czynności sprzyjać będzie wycofywaniu wysiłku w sytuacji możliwego niepowodzenia i poszukiwania alternatywnych aktywności, możliwości wykonania zadań łatwiejszych, a nawet gotowości do rezygnacji z kontynuowania podjętych działań w przypadku wystąpienia niespodziewanych trudności (Harackiewicz, Elliot 1993; Huang 2011; Linnenbrink 2005).

### **Związek motywacji z gotowością podjęcia konkretnych działań**

Wśród kluczowych kwestii związanych z analizą struktur i funkcji psychologicznego aparatu motywacyjnego, jak i samego zachowania się człowieka motywowanego zadaniowo znajdujemy między innymi istotne kwestie dotyczące konkretnych zadań, ich genezy, rodzaju i sposobu realizacji. Ważną kwestią wymagającą rozpoznania w zakresie motywacji zachowania ukierunkowanego zadaniowo na osiągnięcie celu będzie określenie sposobu konstruowania i realizowania planów działania. Istotna w tym kontekście będzie również perspektywa czasowa realizacji podjętych przez podmiot czynności. Wiemy już, że podejmowane zadania mają zróżnicowany charakter, a ich wykonanie może być motywowane wewnętrznie i zewnętrznie. Badacze Rachel Karniol i Michael Ross (1996), doprecyzowując kwestię różnorodności zadań do realizacji, odnoszą złożone zjawisko motywacji do czasu teraźniejszego i przyszłego, wskazując na pilność uwzględnienia czynnika temporalnego w analizie ludzkiego zachowania. Uczulają również na pewne zadania, przed którymi stoi człowiek, a wśród nich znajdujemy: te, które sami wymyślamy, te, które wypracowujemy wspólnie z innymi, zapożyczamy od innych na drodze naśladownictwa, oraz te, które zostają narzucone przez innych.

Za Paulem Pintrichem i Elisabeth DeGroot (1990) możemy wskazać na trzy główne komponenty motywacyjne: wartości – czyli dlaczego chcę coś zrobić albo dlaczego właśnie to coś robię, możliwości – czyli w jakim stopniu jest się w stanie coś zrobić oraz czy i w jakim stopniu jest się w stanie to coś osiągnąć, afekt – czyli to, jakie emocje (co do znaku i co do treści) wzbudzają przewidywany wynik i planowane działanie. W związku z powyższym można założyć, że „motywacja jest tym silniejsza, im więcej wart jest wynik, jaki ma zostać osiągnięty, im większe są osobiste możliwości podmiotu, zapewniające mu wykonanie działań przynoszących wynik, i im silniejsze są emocje związane z wynikiem i z działaniem” (Maruszewski i in. 2016, s. 633).

Analiza działania warunkowanego czynnikami motywacyjnymi wyróżnia cały szereg bodźców sprzyjających skutecznemu dążeniu do celu (Achtziger, Gollwitzer 2008; Keller, Gollwitzer, Sheeran 2020). Szereg teorii zostało już potwierdzonych danymi empirycznymi, które sugerują, że rodzaj wybranego celu i zaangażowanie w jego osiągnięcie są istotnymi czynnikami determinującymi to, czy dana osoba będzie przejawiać aktywność niezbędną do osiągnięcia danego celu (Orbell, Hodgkins, Sheeran 1997). W podjęciu aktywności dla osiągnięcia celu duże znaczenie ma ludzka wola, bez której trudno wyczerpująco objaśnić istotę mechanizmu działania człowieka warunkowanego motywacją. W związku z powyższym wskazuje się na złożony i sekwencyjny/fazowy charakter działania człowieka (Gollwitzer, Fujita, Oettingen 2004; Hendijani, Steel 2023).

Kwestie wdrożenia prostych i złożonych planów działania, warunkowanych złożonymi wewnętrznymi i zewnętrznymi czynnikami motywacyjnymi, dopiero w połączeniu z cechami osobowościowymi oraz kontekstem społecznym danej aktywności może stanowić wstępny punkt „wyjścia” dla oczekiwanej i możliwie adekwatnej interpretacji danego zachowania. Wiele kwestii związanych z motywacją do działania pozostaje wciąż niejasnych. Nie wiemy, dlaczego pewne osoby, w podobnych warunkach społecznych, podejmują działania o skrajnie różnicowanym charakterze. Wciąż nie wiadomo do końca, czym tak naprawdę jest ludzka ciekawość czy niechęć, dlaczego ludzie decydują się na działania niebezpieczne, pomimo posiadanej wiedzy o szkodliwości podejmowanej aktywności. Niewątpliwie motywacja łączy się ze złożonymi procesami o charakterze poznawczym, afektywnym i społecznym. Nie bez znaczenia są wartości i ideologie, własne doświadczenie działań już podjętych.

## Motywacja i aktywność w świetle funkcjonowania układu nagrody i kary oraz systemu „Ja”

Z motywacją i wszelką aktywnością człowieka wiąże się układ nagrody (Pąchalska, Kaczmarek, Bednarek 2020). Jego działanie zostało wyjaśnione w wielu pracach z dziedziny psychologii i neuropsychologii (Pąchalska, Kaczmarek, Kropotov 2014, 2021). Kringelbach i Rolls (2004) przeprowadzili metaanalizę badań przypodstawnych części płatów czołowych z wykorzystaniem fMRI oraz PET. Stwierdzili, że okolica ta jest związana ze zdolnością rozpoznawania nagród i kar w wymiarze czasowym i przestrzennym. Przyśrodkowa część kory czołowej uaktywnia się w reakcji na nagrodę: wzmocnienie układu nagrody pojawia się w sytuacjach przyjemnych dla człowieka i wyzwala różnorodne zachowania (np. nucenie, uśmiech, dążenie „do”). Część grzbietowa obszarów kory przedczołowej uaktywnia się w reakcji na karę. Okazało się, że każde przeżycie, na jawie czy we śnie, wyzwala emocje, stymuluje układ nagrody i kary, tworząc nowe połączenia w mózgu. Negatywne przeżycia, także retrospekcje, uwalniają negatywne emocje, ponieważ stymulują boczną korę przedczołową i wzmacniają system kar poprzez doświadczenia odczuwane w życiu codziennym czy we śnie i rozmawianie o nich po przebudzeniu. Negatywne emocje, między innymi strach, smutek, obrzydzenie, są zawarte w pamięci roboczej i zapamiętywane w pamięci długotrwałej, jeśli są ważne dla danej osoby. Jednocześnie osłabia się system nagród. Z kolei przyjemne doświadczenia na jawie czy we śnie wywołują pozytywne emocje, między innymi radość, zadowolenie, miłość, ponieważ stymulują system nagród poprzez tworzenie połączeń od podstawowej części kory czołowej do przedniej (emocjonalnej) części kory obręczy. Jednocześnie system kar jest osłabiony (por. ryc. 1).

Przyśrodkowa kora czołowa (ang. *Orbito-Frontal Cortex*, OFC) ma połączenia z różnymi strukturami związanymi z emocjami, a zwłaszcza wzgórzem i podwzgórzem, oraz z jądrem półleżącym; dlatego też wiąże się z układem nagrody i kary. Najbardziej wyrazistym objawem uszkodzenia przyśrodkowej kory czołowej jest całkowite zniesienie emocji (Damasio 1999; Kropotov 2016). Osoby z takim uszkodzeniem przejawiają, oprócz problemów z rozpoznawaniem emocji własnych i innych osób, zmiany osobowości i zachowania oraz trudności w podejmowaniu decyzji.

Część grzbietowa obszarów kory przedczołowej może odgrywać rolę w hamowaniu zachowań społecznie nieakceptowanych, związanych z karą. Dlatego osoby z uszkodzeniami przypodstawnych obszarów kory czołowej nie potrafią

**Ryc. 1.** Mapa układu nagrody i kary w przypodstawnym obszarze kory czołowej. Przyśrodkowa część tego obszaru wiąże się z przetwarzaniem nagród, podczas gdy boczna część jest związana z przetwarzaniem kar.



Źródło: Opracowanie M. Pąchalska na podstawie Kropotov (2009, s. 299).

rozróżnić, co jest wskazane, a czego należy unikać, oraz nie potrafią podjąć akceptowanych społecznie decyzji (Pąchalska, Kaczmarek, Kropotov 2021).

Zaprezentowane powyżej badania pozwalają w oparciu o nową wiedzę w dziedzinie neuronauk ukazać znaczenie aktywności młodzieży w jej rozwoju emocjonalnym, poznawczym i społecznym. Stanowią pomost między teoretycznymi koncepcjami motywacji a praktycznym ich zastosowaniem w dziedzinie wychowania, edukacji i rozwoju młodzieży. Umożliwiają zrozumienie znaczenia tej aktywności w kształtowaniu się własnego „Ja” indywidualnego, społecznego, a zwłaszcza kulturowego, w tym religijnego. Jest to, jak zakłada Feinberg (2005), największe osiągnięcie mózgu. Wiadomo bowiem, że relacja ta jest obustronna, gdyż umysł człowieka, zwłaszcza kulturowy, kształtuje zwrotnie wzory połączeń neuronalnych. Ta współpraca sprawia, że człowiek, który żyje w społeczeństwie, tworzy różnorodne więzi, a także potrafi żyć według wartości i nadawać sens swojemu życiu (por. Pąchalska, Bednarek, Kaczmarek 2021).

Ponieważ system „Ja” oferuje nieskończenie wielką liczbę możliwych konfiguracji sposobów uczestniczenia w kulturze (realizowania wartości i korzystania z wzorów kultury), „Ja” kulturowe poszczególnych członków społeczności tworzącej daną kulturę może być bardzo zróżnicowane, przy czym – z jednej strony – względna integracja kultury wokół podstawowych wartości, wzorów i systemów komunikacji symbolicznej pozwala na poczucie wspólnoty kulturowej jej członków i podobieństwo ich sposobów życia, z drugiej zaś – możliwość

wyboru sprawia, że „Ja” kulturowe każdego członka grupy ma charakter indywidualny i swoisty (Pąchalska, Kaczmarek, Bednarek 2020). Prawidłowe funkcjonowanie systemu „Ja” zależy od współdziałania wszystkich jego rodzajów. Zwracają na to uwagę badacze tematyki związków „Ja” z tożsamością człowieka, proponując koncepcję integrującego ujęcia „Ja”, obejmującego „Ja” jednostkowe (przedmiotowe i podmiotowe) oraz „Ja” społeczne (relacyjne i kolektywne) (Oleś 2009). Koncepcja ta nie uwzględnia jednak „Ja” kulturowego, nie ujmuje również systemu „Ja” procesualnie, gdyż nie uwzględnia „Ja” minimalnego (roboczego) oraz „Ja” longitudinalnego (całościowego, autobiograficznego), czyli podstaw kształtowania się systemu „Ja” z perspektywy czasu (w ciągu życia).

Dlatego też Pąchalska i in. (2001) zaproponowali procesualne ujęcie systemu „Ja”, które obejmuje jego wszystkie trzy rodzaje (por. ryc. 2).

Ta modyfikacja wymaga jednak zmiany rozumienia pojęć: (1) „Ja” jednostkowego, (2) społecznego oraz (3) kulturowego zgodnie z ujęciem procesualnym (Pąchalska, Kaczmarek, Kropotov 2021).

„Ja” jednostkowe jest tym wymiarem systemu „Ja”, który określa samego siebie; w ujęciu procesualnym obejmuje dwa podsystemy. Należy tu:

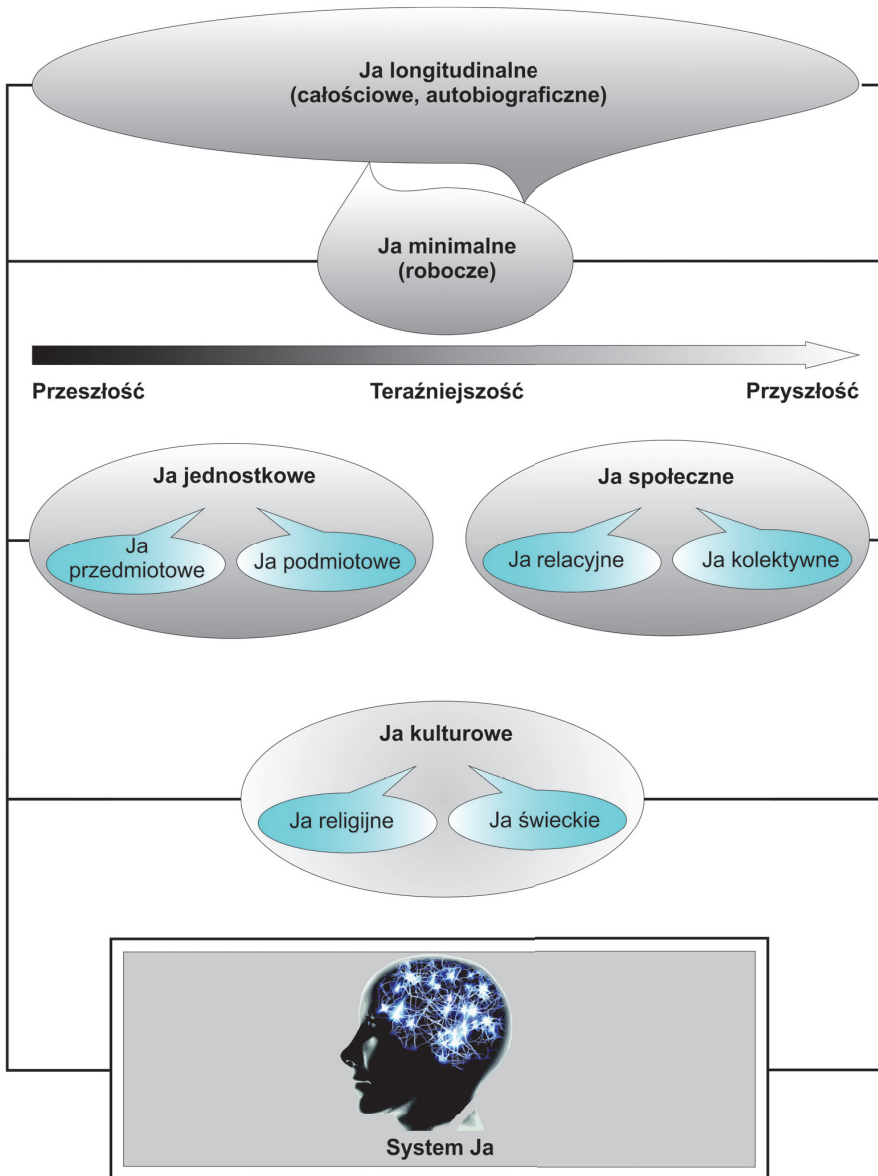
1. „Ja” przedmiotowe (poznawane), rozumiane jako organizm, czyli w ujęciu Goldsteina (1995) ciało wraz z jego stanami i przebiegającymi w nim procesami. „Ja” przedmiotowe posiada świadomość, lecz brak mu samoświadomości i metaświadomości (świadomości operacji myślowych na własny temat). W ujęciu Obuchowskiego (2002) człowiek przedmiotowy nie wyraża swoich myśli, lecz działa według gotowych schematów. Nie jest więc Autorem siebie. Z chwilą zdania sobie sprawy z istnienia świata zewnętrznego własne „Ja” przedmiotowe staje się również obiektem spostrzegania. Proces ten umożliwia ukształtowanie się „Ja” podmiotowego.

2. „Ja” podmiotowe (poznające), integralnie związane ze świadomością, samoświadomością i metaświadomością, umożliwia poznanie siebie i działania zgodne z własnymi potrzebami i wartościami oraz wymogami środowiska. W ujęciu Obuchowskiego (2002) człowiek podmiotowy to Autor siebie, który ma poczucie odrębności, autonomiczności, posiada wgląd (introspekcję), możliwość samooceny i samokontroli oraz kreatywności (Pąchalska i in. 2020). „Ja” podmiotowe warunkuje pojawienie się tożsamości indywidualnej.

„Ja” społeczne z kolei obejmuje:

1. „Ja” relacyjne, rozumiane jako obraz i opis „Ja” – „Ty” (interakcje) z perspektywy indywidualnej oraz społecznej, uwzględniającej związku z innymi osobami i grupami społecznymi (por. Pąchalska, Kaczmarek, Bednarek 2020).

Ryc. 2. Zmodyfikowane procesualne ujęcie systemu „Ja”



Źródło: Pąchalska i in. (2021).

2. „Ja” kolektywne, rozumiane jako obraz i opis „Ja” – „My” z perspektywy indywidualnej oraz społecznej, obejmującej zasady, cele i właściwości konstytuujące grupę, wyznaczające jej członkom role społeczne, prawa i obowiązki oraz tworzące w nich poczucie wspólnoty i pozwalające im określać się jako „My”.

„Ja” kulturowe to ten wymiar systemu „Ja”, który obejmuje obraz i opis „Ja” indywidualnego i społecznego, a także zawiera uwewnętrznione i uznawane wartości kultury oraz wzory ich urzeczywistniania. „Ja” kulturowe jest ukierunkowane na wartości i obejmuje wiele różnych podsystemów. Najważniejsze z nich to:

1. „Ja” religijne, rozumiane jako obraz i opis „Ja” zawierający wyobrażenia istot i rzeczy świętych, postawę religijną i wiarę w istnienie istoty nadprzyrodzonej (w religiach monoteistycznych – jedynego Boga). Człowiek wierzy w *sacrum* i oddaje mu cześć, zna rytuały związane z uprawianiem kultu oraz postępuje zgodnie z zasadami wiary (np. w katolicyzmie Dekalog).

2. „Ja” świeckie, rozumiane jako obraz i opis „Ja” niezawierający wyobrażeń istot oraz rzeczy świętych i obejmujący postawę areligijną lub antyreligijną. Oznacza brak wiary w istnienie istoty nadprzyrodzonej. Człowiek nieposiadający wykształconego „Ja” religijnego nie wykracza poza sferę *profanum*, nie dotyczą go rytuały związane z uprawianiem kultu ani zasady postępowania zgodne z wymogami wiary, nawet jeśli w danym społeczeństwie jest to wiara dominująca. Jednak z uwagi na właściwości i powinności „Ja” społecznego człowiek taki może uczestniczyć w praktykach przypisanych „Ja” religijnemu, czasem jest to wręcz wymagane – jak w społecznościach teokratycznych – w których wszelkie odstępstwa od zasad wiary i naruszenie jej wymagań etycznych są surowo karane. Natomiast osób z wykształconym „Ja” religijnym nie dotyczą żadne ograniczenia związane z uczestnictwem w sferze *profanum*, oczywiście, jeśli to uczestniczenie nie pozostaje w sprzeczności z zasadami i normami przypisanymi „Ja” religijnemu.

Zdrowy młody człowiek posiada już takie własne „Ja” kulturowe, które, choć bombardowane wciąż wzrastającą ilością bitów informacji, potrafi selekcjonować i wartościować te najważniejsze dla poznania siebie i świata, dla własnej aktywności, rozwoju i przetrwania (Brown 2015; Pąchalska, MacQueen, Brown 2012). Ma to na celu zapewnienie różnego rodzaju aktywności zgodnie z przyjętymi wartościami, a przede wszystkim odczuwanie odpowiedzialności za własne czyny. Konieczny jest jednak właściwy rozwój procesów emocjonalnych, sieci uwagowych i procesów sensorycznych, pamięci, myślenia i wyobraźni, języka oraz funkcji wykonawczych, co z kolei wyznacza formy naszego poznania i sposobu reagowania na otoczenie (Pąchalska, Kaczmarek, Kropotov 2014).



## Podsumowanie i wnioski dla praktyki pedagogicznej

Motywacja i związana z nią gotowość do działania ma kluczowe znaczenie dla rozwoju młodzieży, inicjowania i podtrzymywania różnych aktywności, kształtowania się tożsamości, szlifowania charakteru, a także utrzymywania poczucia celu i sensu życia, intencjonalnego zagospodarowywania przestrzeni własnej egzystencji oraz utrzymania pozytywnej wizji siebie i wzmacniania własnej wartości (Dahl i in. 2018). Z pedagogicznego punktu widzenia motywacja pełni ważną funkcję napędową dla aktywności, jest ważnym czynnikiem wspierającym podejmowane działania w życiu wielu nastolatków. Dobrze ukierunkowana pozwala rozwijać własny potencjał psychiczny i społeczny. Jest paliwem działania silnie sprzężonym z licznymi funkcjami psychicznymi (Keller, Gollwitzer, Sheeran 2020).

Pomaganie młodemu człowiekowi – jak mawiają pedagodzy i terapeuci – to praca z jego motywacją, to często niełatwe wspólnie spędzone godziny i dni na wzajemnym poszukiwaniu woli życia, rozpoznawaniu argumentów do podjęcia trudu samorozwoju i zaangażowania się, najpierw we własne sprawy, a następnie w działania na rzecz innych. Jedną z cech charakterystycznych młodości „jest autentyczność, manifestująca się w bezkompromisowym dążeniu do bycia sobą, wyrażaniu osobistych uczuć i przekonań, bez jakiegokolwiek udawania czy maskowania się” (Gajewski 2023, s. 51–52). Młodzi każdego dnia wciąż na nowo zmagają się z decyzjami, które muszą realizować, by móc iść do przodu. Możliwość decydowania o sobie i podejmowania ważnych życiowo decyzji czyni okres adolescencji czasem niezwykłym, pięknym i prawdziwie niepowtarzalnym.

Wsparcie dorosłych i towarzyszenie młodzieży w ich codzienności, decyzjach i wyborach niewątpliwie stanowi kluczowy element wychowania. Zrozumienie podstawowych psychologicznych mechanizmów motywacji to niezbędny fundament dla skutecznej pracy pedagoga czy psychologa pracującego z młodzieżą. Należyte rozumienie podstawowych psychologicznych kontekstów i mechanizmów rządzących aktywnością młodzieży buduje i warunkuje warsztat pracy wychowawcy, pedagoga, pracownika socjalnego czy psychologa szkolnego.

Poszukując optymalnego kierunku oddziaływań wychowawczo-pedagogicznych w kontekście wspierania procesów motywacyjnych, wskazuje się na następujące kierunki:

- Zaangażowany udział dorosłych w codzienne życie młodzieży. Istotne jest, aby dorośli angażowali się w pasję uczniów i byli gotowi dzielić się

własnymi doświadczeniami. W tym aspekcie ważny będzie czas poświęcony młodzieży, zaangażowana obecność, połączona z pozytywną stymulacją i motywacją do działania, bez odwoływania się do bezdusznych kar i naiwnych nagród. Otwartość na nowe pomysły i gotowość do wymiany doświadczeń własnych będzie zwiększać motywację do działania, tworzyć przestrzeń dla autentycznej interakcji i budować atmosferę współpracy w zaufaniu i z pełnym zaangażowaniem.

- Indywidualne podejście i kształtowanie opartych na zaufaniu i autorytecie relacji. Młodzież poszukuje wzorców, osób, którym mogłaby zaufać i obdarzyć je zaufaniem. Zaciekawienie i zaangażowanie udzielone młodzieży oparte na osobowej relacji wspiera ich aktywność. Przekonanie o byciu traktowanym w sposób indywidualny i różnorodny będzie wzmacniać zaangażowanie i aktywność, które będą miały większą szansę stać się bardziej widocznymi, silniejszymi i trwalszymi. Obserwuje się wzrost motywacji w sytuacji udzielenia młodzieży prawa do samodzielności i autonomii, czyli decydowania o zakresie podjętych działań i sposobie ich realizacji.
- Rozwijanie i wspieranie motywacji wewnętrznej. Dzięki uwalnianiu wewnętrznych sił i zasobów uczniów budzenie ich pasji stanie się dużo łatwiejsze i trwalsze. Internalizacja wartości oraz przekonanie o sensie podjętych działań, jak i doświadczenie pozytywnych emocji towarzyszących działaniu stanowią o sile motywacji dla podjętych aktywności na rzecz osiągnięcia wybranego przez siebie celu. Co więcej, uwolnione w ten sposób siły motywacyjne będą wspierać i uzdalniać młodzież do utrzymania zainicjowanego działania, doprowadzenia go do końcowego rezultatu, a w razie konieczności podjęcia działań o charakterze naprawczym lub innowacyjnym, obejmujące zdolność redefinicji obranego celu na rzecz innego, nierzadko nie tylko „po prostu możliwego do osiągnięcia”, ale raczej ważniejszego bądź zwyczajnie bardziej atrakcyjnego.
- Rozwijanie umiejętności samoregulacji. Doświadczenie sprawczości działania wiąże się z umiejętnym zarządzaniem własnymi emocjami, planowaniem i utrzymywaniem celowych aktywności. Każdy człowiek naturalnie dąży do pozytywnego doświadczania stanów afektywnych, przy równoczesnym unikaniu stanów negatywnych. Doświadczenie uczy, że człowiek z czasem zapamiętuje i uczy się reagować na zdarze-

nia, optymalizując swoje zachowanie. Dzięki osiągnięciu funkcjonalnej samoregulacji młodzież dojrzałej będzie mogła rozeznawać i realizować optymalne cele własnej aktywności.

- Stymulowanie ciekawości i pasji oraz tworzenie pozytywnego środowiska wychowawczego. Zaciekawienie stanowi ważny czynnik motywacyjny różnych aktywności. W tym kontekście za ważne należy uznać wszelkie działania, które będą wspierać młodzież w odkrywaniu i rozwoju ich własnych zainteresowań i pasji, które, co ważne, nie muszą być w pełni rozumiane przez dorosłych. Istotne będzie więc wszelkie udzielone wsparcie, dzięki któremu młodzież będzie mogła dostrzec, że ich głos i doświadczenie są zauważane i doceniane. Stymulowana przez dorosłych motywacja wewnętrzna podopiecznych swoją skuteczność uzyska zapewne również poprzez życzliwe, kreatywne i zaangażowane formy codziennego towarzyszenia młodzieży, chętnie eksplorującej otaczającą ją rzeczywistość. Uzasadnione będzie w tym kontekście formowanie i utrzymanie pozytywnego klimatu instytucji edukacyjnych.
- Wspieranie pozytywnych doświadczeń i poszerzanie możliwości. Odwaga inicjowania aktywności ściśle wiąże się z wcześniejszymi pozytywnymi bądź negatywnymi doświadczeniami. Właściwe wsparcie młodzieży w tym zakresie powinno obejmować kształtowanie i wsparcie ich zdolności adaptacyjnych i społecznych. Stawianie młodzieży ambitnych zadań, wymagających przekraczania dotychczasowych schematów postępowania, okazuje się doskonałym narzędziem motywacyjnym. Wzmacnianie pozytywnych doświadczeń wśród adolescentów wymaga również wsparcia w rozwijaniu i umacnianiu w nich nowych umiejętności: budowania elastycznego myślenia, pewności siebie, pozytywnego obrazu siebie i zgody na możliwe czasowe niepowodzenia, które można przezwyciężać na drodze analizy, refleksji i wyciągania wniosków.

Wielość teorii i koncepcji opisujących procesy motywacyjne dowodzi, jak bardzo złożony i dynamiczny jest ten obszar badawczy. Motywacja jako zjawisko psychologiczne swój sens znajduje w podjęciu przez człowieka wybranego działania, które bez niej najprawdopodobniej nie zostałoby uruchomione (Reeve 2018; Young 1961). W literaturze przedmiotu możemy odnaleźć różnorodne opracowania dotyczące najrozmaitszych aspektów motywacji, prezentujących

ją z perspektywy nauk biologicznych, socjologicznych, psychologicznych, medycznych, a nawet fizyki czy matematyki, które zdawać by się mogło z psychiką człowieka mają niewiele wspólnego. Dla pedagogiki ważną perspektywą będzie takie ujęcie tematu, które skieruje uwagę badacza w stronę praktyki edukacyjnej i wychowawczej. W przeszłości edukacja i wychowanie w znacznej mierze osadzone i zdominowane były przez przekonanie, że nagrody i kary to najlepszy sposób motywowania młodzieży do działania. Współczesna pedagogika dzięki licznym pracom psychologów w coraz większym zakresie zaczyna zdawać sobie sprawę z ograniczeń takiego myślenia. Dziś wyraźniej, jak nigdy wcześniej, wychowując i edukując, pedagodzy i wychowawcy odwołują się do psychologicznych i społecznych mechanizmów motywacji, a tym samym metodycznie wzmacniają gotowość młodzieży do rozwijania swych pasji i zdolności.

Na koniec należy raz jeszcze podkreślić silny związek aktywności człowieka z mechanizmami motywacyjnymi, które mają charakter wielowymiarowy (Reeve 2018; Buck 1985). Motywacja towarzysząca młodzieży w codziennej aktywności w wymiarze psychologicznym i społecznym stanowi wciąż ciekawy i nie do końca jednoznaczny teren badań, zwłaszcza w obszarze dynamicznie zmieniających się realiów życia społecznego oraz możliwości i ograniczeń wychowawczych i edukacyjnych. Współczesny pedagog, aby być skutecznym, musi znać i rozumieć podstawowe prawa rządzące procesami motywacyjnymi, tak by skutecznie i adekwatnie służyć wsparciem młodzieży, umiejętnie, elastycznie aplikować je do swojej praktyki wychowawczej i edukacyjnej, dostosowując działanie do indywidualnych możliwości i potrzeb podopiecznych. Kluczowe w wychowaniu i edukacji pozostanie zawsze dostosowanie się do sytuacji, a więc unikanie sztywnych schematów działania i generalizowania oczekiwań względem młodzieży. Należy jednak pamiętać, że każde działanie sprzyja kształtowaniu się systemu „Ja” oraz modyfikacji własnej tożsamości (Brown 2015), dlatego też dla ważne jest dostarczanie w tym procesie wychowania młodzieży dobrych wzorów zachowania oraz uniwersalnych wartości (Pąchalska i in. 2014, 2020, 2021).

## Bibliografia

- Achtziger A., Gollwitzer P., 2008, *Motivation and Volition in the Course of Action*, [w:] *Motivation and Action*, red. J. Heckhausen, H. Heckhausen, Cambridge University Press, Cambridge, s. 272–295; <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499821.012>.
- Agadullina E.R., Lovakov A.V., Malysheva N.G., 2018, *Essentialist Beliefs and Social Distance Towards Gay Men and Lesbian Women: A Latent Profile Analysis*, „Psychology & Sexuality”, Vol. 9, nr 4, s. 288–304; <https://doi.org/10.1080/19419899.2018.1488764>.
- Atkinson J.W., 1957, *Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior*, „Psychological Review”, Vol. 64, nr 6(1), s. 359–372; <https://doi.org/10.1037/h0043445>.
- Bamberg K., Verkuyten M., 2022, *Internal and External Motivation to Respond Without Prejudice: A Person-Centered Approach*, „Journal of Social Psychology”, Vol. 162, nr 4, s. 435–454; <https://doi.org/10.1080/00224545.2021.1917498>.
- Brown J.W., 2002, *The Self-embodying Mind: Process, Brain Dynamics and the Conscious Present*, Barrytown, New York.
- Buck R., 1985, *Prime Theory: An Integrated View of Motivation and Emotion*, „Psychological Review”, Vol. 92, nr 3, s. 389–413; <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.3.389>.
- Camacho-Thompson D.E., Simpkins S.D., 2022, *Parental Involvement in Organized After-School Activities and Adolescent Motivational Beliefs*, „Applied Developmental Science”, Vol. 26, nr 1, s. 176–191; <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1750400>.
- Dahl R.E., Allen N.B., Wilbrecht L., Suleiman A.B., 2018, *Importance of Investing in Adolescence From a Developmental Science Perspective*, „Nature”, nr 554(7693), s. 441–450; <https://doi.org/10.1038/nature25770>.
- Damasio A., 1999, *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, Harcourt Brace, New York.
- Deci E.L., Ryan R.M., 1985, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, „Plenum”; <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
- Deng A. i in., 2023, *The Influence of Social Support, Social Affiliation and Intrinsic Motivation for Increasing Underserved Youth's Physical Activity: A Social Climate-Based Intervention Study*, „Journal of Sports Scienc-

- es”, Vol. 41, nr 6, s. 502–511; <https://doi.org/10.1080/02640414.2023.2225020>.
- Elliott E.S., Dweck C.S., 1988, *Goals: An Approach To Motivation and Achievement*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 54, nr 1, s. 5–12; <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>.
- Feinberg T.E., 2005, *Neural Hierarchies and the Self*, [w:] *The Lost Self: Pathologies of the Brain and Identity*, red. T. E. Feinberg, J. P. Keenan, Oxford University Press, New York, s. 33–49.
- Fu Y. i in., 2022, *Motivation, Segmented Physical Activity, Sedentary Behavior, and Weight Status in Adolescents: A Path Analysis*, „Research Quarterly for Exercise & Sport”, Vol. 93, nr 1, s. 204–209; <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1804520>.
- Gajewski M., 2023, *Plaszczyzny rozwoju adolescenta*, [w:] *Jaka jest współczesna młodzież?*, red. P.T. Nowakowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 45–54.
- Gollwitzer P.M., 2020, *Goals’ Effects on Cognition, Affect, and Behavior*, „Motivation Science”, Vol. 6, nr 3, s. 197–198; <https://doi.org/10.1037/mot0000170>.
- Goldstein K., 1995, *The Organism: A Holistic Approach to Biology. Derived from Pathological Data in Man, with the Foreward by Oliver Sacks*, Zone Books, New York.
- Gollwitzer P.M., Fujita K., Oettingen G., 2004, *Planning and the Implementation of Goals*, [w:] *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*, red. R.F. Baumeister, K.D. Vohs, The Guilford Press, New York, s. 211–228.
- Hagger M.S., Koch S., Chatzisarantis N.L.D., 2015, *The Effect of Causality Orientations and Positive Competence-Enhancing Feedback on Intrinsic Motivation: A Test of Additive and Interactive Effects*, „Personality & Individual Differences”, Vol. 72, s. 107–111; <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.012>.
- Hansell J.H., 1989, *Theories of Emotion and Motivation: A Historical and Conceptual Review*, „Genetic, Social, and General Psychology Monographs”, Vol. 115, nr 4, s. 429–448.
- Harackiewicz J.M., Elliot A.J., 1993, *Achievement Goals and Intrinsic Motivation*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 65, nr 5, s. 904–915; <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.5.904>.

- Hardy S.A. i in., 2015, *Adolescent Motivations to Engage in Pro-Social Behaviors and Abstain From Health-Risk Behaviors: A Self-Determination Theory Approach*, „Journal of Personality”, Vol. 83, nr 5, s. 479–490; <https://doi.org/10.1111/jopy.12123>.
- Hedegaard M., Edwards A., Fler M., 2012, *Motives in Children's Development: Cultural-Historical Approaches*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hendijani R., Steel P., 2023, *Motivational Congruence Theory: Beyond the Dualistic Approach to Human Motivation*, „Integrative Psychological & Behavioral Science”; <https://doi.org/10.1007/s12124-023-09793-w>.
- Huang C., 2011, *Achievement Goals and Achievement Emotions: A Meta-analysis*, „Educational Psychology Review”, Vol. 23, nr 3, s. 359–388; <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9155-x>.
- Hunt J.M., 1979, *Psychological Development: Early Experience*, „Annual Review of Psychology”, Vol. 30, nr 1, s. 103–144.
- Jones E.E., Davis K.E., 1965, *From Acts to Dispositions: The Attribution Process in Person Perception*, [w:] *Advances in Experimental Social Psychology*, t. 2, red. L. Berkowitz, Academic Press, New York, s. 219–266.
- Karniol R., Ross M., 1996, *The Motivational Impact of Temporal Focus: Thinking About the Future and the Past*, „Annual Review of Psychology”, Vol. 47, nr 1, s. 593; <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.593>.
- Keller L., Gollwitzer P., Sheeran P., 2020, *Changing Behavior Using the Model of Action Phases*, „The Handbook of Behavior Change”, s. 77–88; <https://doi.org/10.1017/9781108677318.006>.
- Kelley H.H., 1973, *The Processes of Causal Attribution*, „American Psychologist”, Vol. 28, nr 2, s. 107–128; <https://doi.org/10.1037/h0034225>.
- Kringelbach M.L., Rolls E.T., 2004, *The Functional Neuroanatomy of the Human Orbitofrontal Cortex: Evidence from Neuroimaging and Neuropsychology*, „Progress in Neurobiology”, Vol. 72, nr 5, s. 341–372; <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2004.03.006>.
- Kropotov J.D., 2016, *Functional Neuromarkers for Psychiatry*, Academic Press, Elsevier, San Diego.
- Kruglanski A., 1975, *The Endogenous Exogenous Partition in Attribution Theory*, „Psychological Review”, Vol. 82, nr 6, s. 387–406.
- LaCosse J., Plant E.A., 2019, *Internal Motivation to Respond Without Prejudice Fosters Respectful Responses in Interracial Interactions*, „Journal of Per-

- sonality and Social Psychology”, Vol. 119, nr 5, s. 1037–1056; <https://doi.org/10.1037/pspi0000219>.
- Linnenbrink E.A., 2005, *The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students’ Motivation and Learning*, „Journal of Educational Psychology”, Vol. 97, nr 2, s. 197–213; <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197>.
- Maehr M.L., Sjogren D.D., 1971, *Atkinson’s Theory of Achievement Motivation: First Step Toward a Theory of Academic Motivation?*, „Review of Educational Research”, Vol. 41, nr 2, s. 143–161; <https://doi.org/10.3102/00346543041002143>.
- Maruszewski T. i in., 2016, *Emocje i motywacja*, [w:] *Psychologia*, t. 1, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, s. 606–612.
- Müller F.H., Louw J., 2004, *Learning Environment, Motivation and Interest: Perspectives on Self-Determination Theory*, „South Africa Journal of Psychology”, Vol. 34, nr 2, s. 169–190; <https://doi.org/10.1177/008124630403400201>.
- Murphy P.R. i in., 2020, *Why Are People Honest? Internal and External Motivations to Report Honestly*, „Contemporary Accounting Research”, Vol. 37, nr 2, s. 945–981; <https://doi.org/10.1111/1911-3846.12543>.
- Nowakowski P.T., 2023, *Słowo wstępne*, [w:] *Jaka jest współczesna młodzież?*, red. P.T. Nowakowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 7–9.
- Obuchowski K., 2002, *Osobowość wobec zmian cywilizacji, czyli o ludziach roli*, „Kolokwia Psychologiczne”, Vol. 10, s. 23–37.
- Oleś P., 2009, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Orbell S., Hodgkins S., Sheeran P., 1997, *Implementation Intentions and the Theory of Planned Behavior*, „Personality & Social Psychology Bulletin”, Vol. 23, nr 9, s. 945–954; <https://doi.org/10.1177/0146167297239004>.
- Parker K., Brown H.L., Salmon J., 2023, *Are There Common Correlates of Adolescents’ Sport Participation and Screen Time?*, „Research Quarterly for Exercise & Sport”, Vol. 94, nr 2, s. 374–382; <https://doi.org/10.1080/02701367.2021.1998305>.
- Pąchalska M., Kaczmarek B.L., Bednarek S., 2020, *Neuropsychologia tożsamości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.



- Pąchalska M., Kaczmarek B.L., Kropotov J.D., 2014, *Neuropsychologia kliniczna: od teorii do praktyki / Clinical Neuropsychology: From Theory to Practice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pąchalska M., Kaczmarek B.L., Kropotov J.D., 2021, „Ja” utracone i odzyskane, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Pąchalska M., MacQueen B.D., Brown J.W., 2012, *Microgenetic Theory: Brain and Mind in Time*, [w:] *Encyclopedia of the History of Psychological Theories*, t. 26, red. R.W. Rieber, Springer, Frankfurt, s. 675–708.
- Pearce N.J., Larson R.W., 2006, *How Teens Become Engaged in Youth Development Programs: The Process of Motivational Change in a Civic Activism Organization*, „Applied Developmental Science”, Vol. 10, nr 3, s. 121–131; [https://doi.org/10.1207/s1532480xads1003\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532480xads1003_2).
- Pelham B.W., Swann W.B., 1989, *From Self-Conceptions to Self-Worth: On the Sources and Structure of Global Self-Esteem*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 57, nr 4, s. 672–680; <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.4.672>.
- Pintrich P.R., De Groot E.V., 1990, *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*, „Journal of Educational Psychology”, Vol. 82, nr 1, s. 33–40; <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>.
- Planas A. i in., 2020, *Motivaciones, Barreras y Condición Física en Adolescentes Según el Estadio de Cambio en Ejercicio Físico*, „Journal of Sport Psychology / Revista de Psicología Del Deporte”, Vol. 29, nr 2, s. 125–134.
- Prüfer P., 2023, *Każde pokolenie ma swój czas, [w:] Jaka jest współczesna młodzież?*, red. P.T. Nowakowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 11–26.
- Raeff C., 2006, *Always Separate, Always Connected: Independence and Interdependence in Cultural Contexts of Development*, Routledge, London.
- Reeve J., 2018, *Understanding Motivation and Emotion*, John Wiley & Sons, New Jersey.
- Ryan R.M., Deci E.L., 2017, *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, The Guilford Press, New York; <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>.
- Ryan R.M., Deci E.L., 2000, *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, „Contemporary Educational Psychology”, Vol. 25, nr 1, s. 54–67; <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.

- Saracho O., 2019, *Contemporary Perspectives on Research in Motivation in Early Childhood Education*, Information Age Publishing, Charlotte.
- Swann W.B., Stein-Seroussi A., Giesler R.B., 1992, *Why People Self-Verify*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 62, nr 3, s. 392–401; <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.3.392>.
- Telzer E.H. i in., 2022, *Challenging Stereotypes of Teens: Reframing Adolescence as Window of Opportunity*, „The American Psychologist”, Vol. 77, nr 9, s. 1067–1081; <https://doi.org/10.1037/amp0001109>.
- Umemoto T., Inagaki T., 2023, *Relationship Between Motivation Instability and Type of Motivation Level in University Learning Based on Self-Determination Theory: A Cross-lagged Panel Model*, „Psychological Reports”, Vol. 126, nr 3, s. 1516–1530; <https://doi.org/10.1177/003329412111067389>.
- Vasyl M., Marian B., 2022, *Motives of Teenagers to Participate in Fencing and Football Sports*, „Journal of Physical Education & Sport”, Vol. 22, nr 5, s. 1319–1326; <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.05165>.
- Young P.T., 1961, *Motivation and Emotion: A Survey of the Determinants of Human and Animal Activity*, John Wiley & Sons Inc., New Jersey; <https://doi.org/10.1037/13138-000>.
- Zhu G., Burrow A.L., 2023, *Profiles of Personal and Ecological Assets: Adolescents' Motivation and Engagement in Self-Driven Learning*, „Current Psychology”, Vol. 42, nr 16, s. 14025–14037; <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02412-0>.

## Psychological and Pedagogical Aspects of Youth Motivation/Activity

**Abstract:** In this study, the author analyzes the intricate field of motivational processes emphasizing their fundamental role in understanding human behavior, joins the ongoing discourse on the nature and role of motivational mechanisms in human life, seeks connections between theoretical concepts of motivation and their practical application in the field of upbringing, education and youth development. First, attention is focused on the young generation as a special social group, citing recent research reports on motivation in various aspects of human activity with a special emphasis on research on the activity of children and adolescents.

In the following part, the author discusses motivation from the perspective of modern psychological concepts, analyzing its basic mechanisms and social conditions that shape it and have a certain influence on it. The differences between intrinsic and extrinsic motivation are pointed out, followed by a discussion of the importance of rewards for performed and abandoned activities and the relationship of motivation to self-image. Attention was also given to the importance of the theory of achievement motivation in human decision-making processes. Finally, the close relationship of motivation to the planning, initiation and execution of selected activities was pointed out.

The author's considerations conclude with a summary and conclusions, in which he identifies the key, optimal and necessary directions of educational interactions, emphasizing the need to adapt didactic and educational strategies to the specific motivational dynamics of youth. In the conclusion, the author presents his own educational and upbringing proposals for supporting and developing youth activity, conditioned by motivational processes.

**Keywords:** Youth, motivation, activity.