



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



„Dobrze przygotowany nauczyciel przyszłością oświaty” projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

prof. dr hab. Grażyna Bartkowiak

MOTYWOWANIE UCZNIÓW DO ROZWOJU

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł¹ poświęcony jest problematyce twórczego rozwoju uczniów jako jednostek, jego uwarunkowaniom, a także możliwościom inspiracji tegoż rozwoju przez nauczyciela, poprzez oddziaływanie na grupę szkolną - klasę. Zasygnalizowana problematyka omawiana jest z punktu widzenia dwóch odrębnych perspektyw.

Pierwsza z nich obejmuje czynniki warunkujące indywidualny rozwój ucznia jako jednostki. Druga natomiast koncentruje się na sformułowaniu konkretnych zaleceń, postulatów oddziaływania nauczyciela na poszczególnych uczniów jak i na klasę szkolną.

Czynniki warunkujące twórczy rozwój człowieka

Wśród głównych czynników rozwoju człowieka wyróżnia się:

- dziedziczność i przemiany organizmu przechodzącego przez stadium dojrzewania, stabilizacji i starczej involucji.
- środowisko, a w nim otoczenie społeczne, wychowawcze, cywilizację i kulturę,
- aktywność własną jednostki.

Dwie pierwsze klasy czynników uznane zostały za podstawowe i fundamentalne i stały się głównym przedmiotem badań. Dopiero po upływie ponad ćwierćwiecza J. A. Mehan (1981) w znaczący sposób przyczynił się do wyeksponowania aktywności własnej jednostki.

Co właściwie oznacza aktywność własna bądź autokreacyjna? Pietrasiński (1988, s. 88) rozpatruje ją z punktu widzenia orientacji podmiotowej, traktując aktywność własną jako współdziałanie człowieka w tworzeniu własnego losu za pośrednictwem:

1. Świadomych, mniej lub bardziej samodzielnych działań życiowych natury praktycznej (tj. wybór szkoły, partnera życiowego, miejsca zamieszkania).
2. Ubocznych, niezamierzonych efektów samodzielnych decyzji, czynności. Tradycyjne wychowanie obejmuje jedynie fragment osobistego udziału w formowaniu własnej drogi życiowej, nazwany orientacją podmiotową.

Tak więc najbardziej ambitnym zadaniem orientacji podmiotowej jest całościowe ujęcie problematyki udziału jednostki we współtworzeniu własnej drogi życiowej i własnego rozwoju.

¹W artykule tym wykorzystano obszernie fragmenty publikacji G. Bartkowiak(1999)

„Dobrze przygotowany nauczyciel przyszłością oświaty” projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Aktywność autokreacyjna realizuje się w biografii człowieka. Biografia ta stanowi egzemplifikację jego aktywności. Jest wyrazem nie tylko potrzeb człowieka i celów życiowych, ale jest także swoistą strukturą, regulującą zachowanie człowieka w oparciu o minione doświadczenie, terażniejszość i przewidywaną przyszłość (Z. Pietrasiński 1969; 2008)

Wspomniany autor (1988, s. 89) wymienia następujące czynniki określające biografię człowieka, a tym samym jego rozwój, dzieląc je na dwie bardzo nierównoważne klasy:

1. Formowane przez:
 - a) dziedziczność,
 - b) środowisko, którego wpływ określa mianem „urabiania”.
2. Autokreację, czyli współtworzenie, współformowanie (poprzez własną aktywność przyp. G.B.), przez jednostkę osobowości i własnej drogi życiowej.

Pietrasiński podkreśla, że drugi czynnik jest bardziej istotny w porównaniu z pierwszym.

Wymienione czynniki rozwoju tworzą wraz z osobą młodego człowieka „układ formujący”, który składa się z:

1. Otoczenia formującego, będącego częścią środowiska wyróżnionego z uwagi na jego wpływ na biografię oraz osobowość danej jednostki.

2. Podmiotu, rozumianego, jako pełna osoba ludzka (niezależnie od wieku przyp. G.B.), ze zindywidualizowaną osobowością oraz życiem psychicznym.
3. Interakcji między wymienionymi układami oraz ich częściami. (Z. Pietrasiński, 1988, s. 45).

W interakcjach tych centralnym przedmiotem zainteresowania jest aktywność samego podmiotu. Aktywność ta z punktu widzenia udziału jednostki w swoim rozwoju dzieli się na: wymuszoną przez otoczenie i autonomiczną (mniej lub bardziej).

Aktywność autonomiczna charakteryzuje się tym, że nie jest wymuszona przez otoczenie, nosi piętno indywidualnych właściwości danej jednostki, jej temperamentu, zdolności, zainteresowań oraz względnie autonomicznych decyzji. Źródłem tejże autonomii jest indywidualność jednostki, formująca się stopniowo w wyniku istnienia wrodzonych cech indywidualnych osobowości, które sprawiają, że te same warunki zewnętrzne wywołują niejednakowe reakcje poszczególnych osób.

Autokreacja autonomiczna wyraża się nie tylko w świadomych aktach intencjonalnych. Oprócz autokreacji intencjonalnej zachodzi także proces autokreacji spontanicznej. Prowadzi ona do zmian będących ubocznymi niezamierzonymi skutkami osobotwórczymi zachowań podmiotu.

„Dobrze przygotowany nauczyciel przyszłością oświaty” projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek jest zatem zindywidualizowanymi względnie niezależnym, samodzielnym układem; jego współformowanie się jest zjawiskiem nieuniknionym. Mimo, że wiedza na temat mechanizmu jego współformowania jest niezbyt rozbudowana, należy zdawać sobie sprawę, jak istotną może ono odegrać rolę w rozwoju każdej jednostki.

Dzięki aktywności własnej, czyli autokreacji każdy człowiek może:

- pozytywnie współpracować zarówno z korzystnym jak i mniej korzystnie oddziaływującym otoczeniem,
- kompensować niedoskonałości tego oddziaływania np. poprzez samokształcenie ,
- wykraczać poza wyniki i cele oddziaływania społecznego poprzez realizację nowych wartości,²
- przeciwstawiać się określonym oddziaływaniom, uchylać się od narzuconych zadań,
- rewidować expost wyniki społecznego oddziaływania i odrzucać wpojone sobie poglądy i wartości³.

Aktywność autokreacyjna pozwala więc jednostce, niezależnie od oddziaływań społecznych, na zachowanie indywidualności w swoich poglądach i działaniach.

²Więcej informacji na ten temat może czytelnik znaleźć publikacji Józefa Kozielskiego *Koncepcja transgresyjna człowieka* (1987).

³ Zależnie od treści proces ten może prowadzić zarówno do rozwoju intelektualnego i moralnego jednostki jak i regresu.

Aktywność własna jednostki bywa też określona mianem aktywności twórczej. Wiąże się ona z rozumieniem działania eksploracyjnego i z ciekawością rozwoju. Wyniki badań nad osobnikami aktywnymi twórczo wykazały zależność między różnymi przejawami reakcji ciekawości, a zachowaniami z nią związanymi i preferencją poznawczą (A. Tokarz, 1989).

Tak więc eksploracja i zachowanie związane z ciekawością pełnią niepowtarzalną rolę w rozwoju osobniczym i gatunkowym (M. Przetacznikowa- Gierowska, 1985; K. Lorenz, 1977). Umożliwiają gromadzenie doświadczeń, ćwiczenie rozmaitych funkcji, stymulują rozwój. Mała częstotliwość zachowań związanych z ciekawością natomiast silnie hamuje wszechstronny rozwój jednostki.

Historia życia wielu twórców i dzieci uzdolnionych stanowi poparcie tezy, że intensywna aktywność poszukiwawcza towarzyszy pojawieniu się nadzwyczajnych uzdolnień. W charakterystykach osób o potwierdzonej społecznie efektywności twórczej pojawia się typ swoistej retardacji rozwojowej - zachowują one „zgoła dziecięcą intensywność w eksplorowaniu”, mają szerokie zainteresowania, są podatne na środowiskową stymulację bodźcami o własnościach poznawczych. Intensywna ciekawość poznawcza stanowi poniekąd czynnik współpracujący ze znaczącymi osiągnięciami (Cz. Nosal, 1975).



„Dobrze przygotowany nauczyciel przyszłością oświaty” projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Jednym z podstawowych warunków wzbudzenia i podtrzymywania twórczej aktywności, tak by mogła się przekształcić w trwalszą motywację poznawczą, jest:

- zaspokojenie poznawczych, istotnych potrzeb,
- brak silnych emocjonalnych napięć i izolacja od bodźców wzbudzających takie napięcia.

Konsekwencją wielości uwarunkowań aktywności twórczej jest emocja o słabym natężeniu (J. Nuttin, 1985), która łatwo może być zastąpiona przez emocje i motywacje reprezentujące aktualnie wyższą niezbędność.

Emocją przeciwstawną wobec aktywności poznawczej staje się lęk i / lub strach. Strach może stanowić uwarunkowaną bądź wyuczoną reakcję na pewien typ sytuacji lub zadań. Szkoła stwarza wiele sprzyjających takiemu uwarunkowaniu elementów aktywności, ponieważ często zmusza się tam uczniów do reprodukcji wiedzy, rozwiązywania zadań i uczenia się w warunkach zagrożenia.

Interesujące wyjaśnienie mechanizmu aktywności poznawczej formułuje K. Obuchowski (1985,) twierdząc, że rozwój osobowości i człowieka jest wynikiem twórczej adaptacji, tzn. dostosowania organizacji wewnętrznej osoby do upodmiotowionej rzeczywistości, ujmowanej w kategoriach osobistych, dalekich zadań. Autor ten wprowadza w swej teorii pojęcie ko-

dów orientacji w otoczeniu, wyróżniając kody konkretne i hierarchiczne, za pomocą których jednostka orientuje się w świecie. Kody konkretne stanowią reprezentację ubiegłego doświadczenia, pozwalają orientować w świecie na podstawie jego statystyki. Kody hierarchiczne są nośnikiem wiedzy o przetwarzaniu informacji, ujmowanej za pomocą pojęć i abstrakcyjnego myślenia. Mogą one tworzyć układy hierarchiczne, na gruncie których można tworzyć „modele” rzeczywistości. Oba rodzaje kodów są potrzebne do efektywnego funkcjonowania w otoczeniu, a rozwój osobowości jest możliwy jeśli posiada ona zdolność operowania wymienionymi typami kodów. Zdaniem autora, istnieją podstawy by twierdzić, że dobór kodu jest zależny przede wszystkim od znaku emocji. Emocje pozytywne stymulują włączenie kodów hierarchicznych. Emocje ujemne stymulują włączenie kodów konkretnych. Natomiast wysoki poziom aktywacji,⁴ manifestujący się stanem potocznie nazywanym podenerwowaniem stabilizuje obrany kod niezależnie od znaku emocji, co oznacza ograniczenie elastyczności myślenia.

⁴Poziom aktywacji tworzy continuum, na którego jednym krańcu znajduje się stan zwany śpiączką charakteryzujący się brakiem reakcji na jakiegokolwiek bodźce zewnętrzne. Na drugim krańcu mieści się skrajne podniecenie emocjonalne, obejmujące tak: reakcje, jak silny strach, wściekłość, szal itp. (J. Reykowski 1974).

Wspierającą rolę pozytywnego nastroju człowieka w uczeniu się rzeczy nowych, podejmowaniu aktywności intelektualnej o charakterze twórczym podkreśla M. Lewicka (1993), zwracając uwagę na to, że emocje negatywne typu lęk i strach, umożliwiają jedynie uczenie się o charakterze wyłącznie odtwórczym.

Do podobnego wniosku, kilkanaście lat później doszli psychologowie pozytywni⁵, wskazując na doniosłą rolę emocji pozytywnych jako znaczącego stymulatora aktywności poznawczej (np. A. Reznitskaja, J. Sternberg, 2007).

Odwołując się do wprowadzonego przez jednego z jej przedstawicieli (M. Csikszentmihalyi, 2005, s. 15-16) pojęcia „przepływu”, rozumianego jako specyficzne doznanie, towarzyszące aktywności którą sam autor nazywa *optymalnym doświadczeniem*, które dostarcza pozytywnych emocji, wiąże się z zaciekawieniem i powoduje pogrążenie się bez reszty w określonej czynności, należałoby życzyć każdemu nauczycielowi aby był w stanie wywołać takie zaciekawienie swoim przedmiotem.

Rozpatrując np. sytuację ucznia, u którego pojawiły się emocje negatywne związane z antycypacją niepowodzenia, można oczekiwać, że pozostanie on wyłącznie

⁵ Psychologia pozytywna, wyłoniona z nurtu humanistycznej koncepcji człowieka jest subdyscypliną, która rozwinęła się w okresie ostatnich kilkunastu lat, w przeciwieństwie do psychologii klinicznej koncentruje się na mocnych stronach funkcjonowania człowieka i na stwarzaniu warunków, umożliwiających człowiekowi pełny rozwój i poczucie szczęścia i satysfakcji.

pod kontrolą własnego doświadczenia i nie może wyjść poza nie. Dopiero po redukcji lęku pojawi się u niego możliwość zastosowania kodów hierarchicznych i stworzenia modelu.

K. Obuchowski (2003) wprowadza dwa typy standardów motywacji (oceny - przyp. G.B.) siebie, swoich celów i otaczającego świata:

- przedmiotowy - pozytywnie oceniający sposób bycia człowieka wyłącznie wtedy kiedy służy instytucjom społecznym, do których należy oraz
- podmiotowy - zakładający, że jednostka jest najwyższą miarą wartości świata, a jej los i jej stan uważane są z wyznacznik właściwych, sprzyjających człowiekowi zmian socjalnych, ekonomicznych i politycznych.

Przytoczony autor w kontekście rozważania problematyki standardów woliacyjnych wyraża wiele krytycznych uwag pod adresem szkoły jako instytucji. W opinii tego autora, stanowi ona typowy przykład realizacji w praktyce kultury przedmiotów wymagającej od jednostek, w tym przypadku uczniów, konieczności wielu rezygnacji z satysfakcji osobistej, swobody lub własnej inicjatywy gdy tylko pojawia się rzeczywista lub domniemana sprzeczność z uznanym porządkiem społecznym. Posłuszeństwo staje się wartością najważ-



„Dobrze przygotowany nauczyciel przyszłością oświaty” projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

niejszą, gdy podstawą porządku społecznego jest podporządkowanie ucznia wzorom z zewnątrz. Przez taki treningu przedmiotowania przechodzi w naszym krajuomalże każde dziecko, z drugiej strony umożliwia on opanowanie wzorów społecznego bytowania, niezbędnych w procesie uspołecznienia. Nauczyciele mając świadomość opisanego oddziaływania szkoły jako systemu edukacji powinni podjąć wszelkie działania, aby mimo trudności nie pozbawiać uczniów istotnych dla przyszłego ich rozwoju dyspozycji, takich jak własna inicjatywa swoboda wyboru tam gdzie jest taka możliwość, wypowiedanie własnych sądów itp.

Metody inspirowania uczniów i klasy szkolnej do twórczej pracy

Problematyką oddziaływania na zespoły ludzkie w celu zmobilizowania ich do twórczej aktywności zajmowali się liczni badacze. Jeden z nich, A.L. McGinnis (2001), podaje 12 dość uniwersalnych zasad wydobywania z człowieka i zespołu pracowniczego „tego co najlepsze”. Wydaje się, że przynajmniej niektóre z nich można zastosować i zaadaptować do pracy z zespołem uczniowskim.

Uwzględniając propozycje tego autora, a także swoje własne przemyślenia proponuję w następujący sposób sformułować zasady, które służą motywowaniu po-

szczególnych uczniów jak i zespołu jakim jest klasa do szeroko rozumianej twórczej aktywności.

Motywowanie rozumiane jest jako świadome oddziaływanie nauczyciela w kierunku maksymalnego wykorzystania nie tylko intelektualnego potencjału uczniów, ale także zapewnienia im harmonijnego rozwoju osobowości, która może stać się podstawą twórczego ich działania, a także osobistej satysfakcji.

Zasada 1. Oczekiwanie od uczniów tego co najlepsze

Zasada pierwsza w praktyce sprowadza się do tego, że dobry nauczyciel nie traci czasu na roztrząsanie niepowodzeń swoich uczniów. Szuka natomiast w nich „siły”, którą być może inni przeoczyli oraz sposobów rozbudzenia ich talentów na tle grupy. Tak więc, postawa nauczyciela w stosunku do ucznia stanowi o jego niepowodzeniu lub sukcesie. Gdy uczniowie uświadomią sobie, że oczekuje się od nich rzeczy dobrych, na ogół starają się spełnić te oczekiwania.

Za przykład można wykorzystać badania R. Rosenthala z Harvardu. Usiłowano w nich znaleźć odpowiedzi na pytanie: czy rzeczywiście niektórzy uczniowie słabo się spisują dlatego, że nauczyciele tego od nich oczekują. Przyjęto więc hipotezę, że podwyższenie oczekiwań ze strony nauczycieli powinno pozytywnie wpłynąć

na dzieci. Grupę dzieci z pierwszych sześciu klas poddano badaniom na zdolność uczenia się i w następnym roku szkolny podano nazwiska tych dzieci nowym nauczycielom „niby przypadkiem”. Nauczyciele nie byli poinformowani, że zamieniono wyniki testów, a nazwiska dzieci podano w sposób całkowicie przypadkowy. Wyniki okazały się zadziwiające. Nauczyciele zmienili swoje postawy, a „wybrane” dzieci zrobiły szczególne postępy w nauce. Rosenthal jest zdania, że oczekiwania nauczycieli pomogły uczniom pozytywnie postrzegać własną osobę. Zjawisko to określa się mianem efektu Pigmaliona (K, Rosenthal, D. Rubin, 2005).

W. James (za A. L. McGinnis , 2001, s. 29), amerykański psycholog jest zdania, że ludzie nie wykorzystują w pełni swojego potencjału umysłowego lub wykorzystują go zaledwie w połowie. Jeśli autor ten faktycznie miał rację, oznacza to, że uczniowie są w stanie wykrzesać z siebie o wiele więcej niż czynią to zazwyczaj; cały problem tkwi w tym, aby umieć uruchomić tę ich naturalną motywację.

Zasada 2. Zauważanie potrzeb uczniów

Druga zasada w praktyce szkolnej sprowadza się do uznawania i respektowania odrębności każdego ucznia. Obejmuje ona jedną z istotnych prawidłowości uwzględnianych przez psychologię spo-

łeczną - konieczność uwzględniania dynamiki potrzeb uczniów, w przeciwieństwie do przyjmowania sztywnego, stereotypowego schematu zbyt stabilnej osobowości. Wymaga to koncentracji nauczyciela na osobie ucznia, dokonywania wnikliwych obserwacji, wyciągania wniosków, a następnie dostosowania własnego zachowania w stosunku do ucznia do poczynionych spostrzeżeń.

Zasada 3. Stawianie uczniom wysokiej poprzeczki doskonałości

Trzecia zasada wydobycia z uczniów tego co najlepsze sprowadza się do umiejętnego stawiania wymagań uczniom. Wymagania te oczywiście winny uwzględniać górny pułap ich możliwości i głęboką wiarę w możliwość sprostania im. Jeśli nauczyciel zdecydował się egzekwować postawione wysoko „poprzeczki wiedzy”, nie powinien obawiać się wytykania uczniom błędów. Przeprowadzona w tej sytuacji krytyka winna nastąpić tuż po popełnieniu występku; nauczyciel powinien krytykować konkrety i starać się krytykować zachowanie, a nie motywę. Można wówczas okazywać własne uczucia: gniew, zadowolenie lub frustrację. Ponadto, nauczyciel winien mieć świadomość, że nie może skutecznie motywować uczniów do pracy, jeżeli będzie się bał ich krytykować. Z drugiej strony należy pamiętać,



„Dobrze przygotowany nauczyciel przyszłością oświaty” projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

że oczekiwania nauczyciela wobec uczniów muszą mieć charakter realistyczny, a ich progresja może odbywać się metodą drobnych kroczków (M. Grzesiak, 2009).

Zasada 4. Tworzenie środowiska, w którym niepowodzenie nie oznacza przegranej

Zasada czwarta usiłuje odpowiedzieć na pytanie: jak radzić sobie z niepowodzeniami. Każdy nauczyciel, który pragnie rozbudzić wolę walki u swoich uczniów, musi stworzyć uczniom środowisko, w którym niepowodzenie nie oznacza przegranej. Nie można skutecznie inspirować do pracy zespołu uczniowskiego, jeżeli się nie wie jak pomagać uczniom w przezwyciężaniu niepowodzeń. Aktualna wiedza z problematyki psychologii wychowawczej, społecznej i klinicznej wskazuje, że mimo licznych publikacji i badań mechanizm reakcji na niepowodzenie nie został do końca zrozumiany. Mimo zróżnicowania rodzaju reakcji, część osób nie jest w stanie po porażce zmobilizować się do aktywnej pracy, część potrafi to zrobić po upływie określonego czasu, część natomiast mobilizuje się i uczy na popełnionych błędach, a następnie podejmuje dalsze działania z zamiarem osiągnięcia sukcesu.

Niejednokrotnie błędem młodego nauczyciela staje się karcenie uczniów za popełnianie błędów. W efekcie rezygnują oni z ambicji w zakresie uczenia się a strach przed niepowodzeniem niszczy twórcze nastawienie do pracy.

Zasada 5. Wykorzystanie wzorów osobowych w dążeniu do celu

Zasada piąta propaguje wzorce sukcesu. Opowieści o ludziach sukcesu, ich biografiiach współprzyczyniają się do tworzenia kultury szkolnej. Istotną inspirującą rolę mogą tu odegrać zarówno opowieści o osobach, które tworzyły niegdyś, jak i o współcześnie żyjących osobach. Praktyka wykazuje, że jest to jeden ze skutecznych sposobów oddziaływania na uczniów. Zdaniem A. L. McGinnisa opowiadanie uczniom o ludziach sukcesu jest nie tylko krokiem w kierunku internalizacji określonych wartości, ale pomaga uczniom utwierdzić się w przeświadczeniu, że skoro innych stać na określone osiągnięcia, także oni mogą je osiągnąć.

Zasada 6. Okazywanie uznania i chwalenie osiągnięć uczniów

Szósta zasada zachęca do okazania uznania i pochwal za osiągnięcia uczniów. Uznanie należy jednak wyrażać umiejętnie



Istnieje kilka postulatów w zakresie „sztuki” stosowania pochwał:

- pochwała winna zostać wygłoszona publicznie na forum klasy;
- każdy sukces może stać się drogą do szczególnego celebrowania, świętowania;
- dobrze jest podkreślić pochwałę jakimś szczególnym dodatkowym osobistym gestem;
- jeśli jest możliwość, dobrze jest wręczać pochwałę na piśmie;
- pochwała powinna być precyzyjna - adresat musi wiedzieć konkretnie za jakie zachowanie został wyróżniony.

W praktyce szkolnej trudno mówić o sytuacji nadmiaru pochwał o zgubnym wpływie sukcesu na osobowość ucznia. Mimo pewnych kontrowersji (por. K. Dąbrowski, 1986) coraz więcej profesjonalistów jest skłonnych wyrażać pogląd, że niepowodzenie, zachwiane poczucie własnej wartości pociąga za sobą błędy w podejmowaniu dalszych zadań, wywołuje zniechęcenie, agresję, niekiedy prowadzi do zaburzeń funkcjonowania. M. Tyszkowa (1993) i I. Obuchowska (1985) w swoich badaniach wyraźnie dowiodły, że nadmiar niepowodzeń szkolnych jest istotnym czynnikiem utrudniającym uczniowi przyszłe funkcjonowanie w szkole.

Zasada 7. Stosowanie kombinacji wzmacniania pozytywnego i negatywnego

Siódma zasada zaleca wprowadzenie zróżnicowanych oddziaływań wychowawczych, wykorzystujących mechanizm zarówno nagrody jak i kary. Skuteczność tej zasady wynika ze złożoności, specyfiki i zróżnicowania ludzkiej motywacji. Istnieje bowiem wiele dowodów na to, że celowe okazuje się nie tylko wzmacnianie, a więc nagradzanie poprzez akceptację, dowartościowanie i uznanie na forum grupy, ale także poprzez wzmocnienie negatywne wywołujące lęk, strach bądź poczucie zagrożenia. Psychologowie mechanizm ten określają „prawem efektu”. U jego podłoża leży uczenie się przez warunkowanie instrumentalne, które sprawia, że łatwiej przyswajamy sobie te wzorce zachowania, które prowadzą do uzyskania określonego efektu, unikamy natomiast tych, które okazują się nieefektywne.

Zasada ta pociąga za sobą określone konsekwencje dla praktyki wychowawczej nauczyciela pracującego z zespołem uczniowskim. Dla jej egzemplifikacji celowe wydaje się przytoczenie poglądów R. G. Tharpo i R. Gallimore'a stosujących określone metody treningu w zespole (za R. Rosenthal D. Rubin, 2005, s. 344). Badacze ci sformułowali kilka uwag na temat wzmocnienia negatywnego, z których



wynikają następujące postulaty dla praktyki szkolnej:

1. Nauczyciel powinien uczyć wychowanków jak unikać poszczególnych rodzajów zachowania, a nie gniewu i niezadowolenia nauczyciela. Problem ten wydaje się szczególnie istotny w procesie socjalizacji, przyswajania norm szkolnych itp. Oddziaływanie na uczniów, aby obawiali się gniewu nauczyciela jest mało efektywne; postuluje się, aby nauczyciel bardziej skoncentrował się na obiektywnym i systematycznym uświadamianiu uczniom konsekwencji ich działania.
2. Niepożądane zachowanie powinno być natychmiast korygowane. Tradycyjny sposób karania ma zasadniczą wadę, ponieważ na ogół kara za niewłaściwe postępowanie stosowana bywa długo po występkach. Niektórzy badacze odróżniają karę, która ma miejsce po jakimś wydarzeniu, od wzmocnienia negatywnego, które pojawia się natychmiast. Większość badań wskazuje, że kara tylko tłumi niepożądane zachowanie.
3. Należy ustalić sposoby hamowania bodźca negatywnego, gdy tylko ustanie niepożądane zachowanie. Jeżeli zaraz po określonym występkach nauczyciel uzna, że negatywne wzmocnienie jest nieodzowne,

należy starać się przedłożyć plan polepszenia sytuacji. Plan ten z kolei musi być na tyle realistyczny, aby nadawał się do zastosowania w praktyce.

4. Jeżeli nie skutkuje kontrola nad negatywnym bodźcem należy spróbować wyeliminować dany rodzaj zachowania. Postulat ten wiąże się z pozytywnym wzmocnieniem wszystkiego, co nie jest niepożądanym zachowaniem. Jest to sposób, który można nazwać manipulowaniem, polega na odwróceniu „punktu ciężkości” z negatywnego wzmocnienia na pozytywne. Przypomina on odwracanie uwagi od niepożądanych obiektów i zachowań u małych dzieci tak często realizowane w praktyce

Zasada 8. Umiarkowane wykorzystywanie współzawodnictwa i nagradzanie współpracy w grupie

Kolejna zasada - ósma postuluje stosowanie w umiarkowany sposób rywalizacji w zespole uczniowskim. Rywalizacja staje się znaczącym motywem w walce o osiągnięcia, cała trudność polega na tym, że należy ją wykorzystywać we właściwy sposób. Jednym z przykładów stosowania rywalizacji staje się dokonywanie porównań. Porównywanie może mobilizować,

wówczas gdy przekonujemy się, że inni mogą osiągnąć więcej i sami staramy się im dorównać. Z drugiej strony porównanie niekiedy może działać destruktywnie, np. wówczas gdy uczeń uświadomi sobie swoją trudniejszą od innych sytuację.

Jednakże należy pamiętać, że odwoływanie się do rywalizacji odgrywa jeszcze jedną rolę: przyciąga ludzi do siebie, podnosi spójność grupy uczniowskiej, która w tym momencie poprzez jednoś stanowiska zwartym szykiem przeciwstawia się „agresorom” w postaci kolegów z sąsiedniej klasy. Niekiedy rywalizacja wzbudza gniew, a następnie nieuzasadnioną nienawiść. Stąd też do zjawiska tego należy podchodzić i odwoływać się bardziej ostrożnie.

Zasada ósma postuluje też nagradzanie współpracy. Nauczyciele organizujący aktywność uczniów wykorzystują swoistą cechę każdej osobowości - mianowicie wzmacniającą „efekt działania razem” (S. Mika, 1983). Ponadto, obecność innych osób dostarcza często także wsparcia ze strony innych, otuchy we wspólnym działaniu przeciwnościach losu. U podłoża takich zachowań leży klasyczna już potrzeba przynależności, przejawiająca się w naturalnym dążeniu każdego człowieka do akceptacji i lojalności ze stron innych. Obok bezpośredniego nagradzania współpracy korzystną rolę wydają się odgrywać następujące rodzaje oddziaływań nauczyciela na grupę uczniowską:

1. Obarczanie odpowiedzialnością za „morale grupy” całej klasy. Presja rówieśników działa skuteczniej niż nacisk wywierany z góry.
2. Planowanie wspólnych wyjazdów. Często, gdy klasa opuszcza mury szkolne dzieją się z nią „dziwne rzeczy”. Uczniowie stają się bardziej twórczy, otwarci na innych, szybciej zacieśniają więzi przyjaźni.
3. Troska o stałą spójność grupy klasowej. Jedną z kolejnych możliwości jest umożliwienie uczniom regularnych kontaktów między sobą, a także dbałość o to, by istotne dla grupy informacje docierały do wszystkich członków. Zapobiega to podziałowi grupy i z reguły poprawia atmosferę.

Zasada 9. Dopuszczanie „burz” w grupie klasowej

Zasada dziewiąta obejmuje konieczność udzielania przez nauczyciela przyzwolenia na tzw. „burze klasowe”. Niektórzy nauczyciele, jak wskazuje na to praktyka życiowa, są zdania, że z klasy należy skutecznie eliminować uczniów, którzy sięją zamęt. Swoisty bunt przeciw autorytetowi jest niekiedy naturalnym odruchem osoby zmuszonej do podporządkowania się. Oczywiście można próbować wzmocnić kontrolę klasy zamiast tłumić każdy odruch przeciwstawiania się

uczniów. Z drugiej strony nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, że w każdej grupie uczniowskiej mogą pojawiać się uczniowie obdarzeni większym niż inni talentem, bardziej inteligentni, z których głosem należy się liczyć. Nauczyciel może wykorzystać ich możliwości do osiągnięcia swoich celów, mobilizacji grupy klasowej, tworzenia dobrej atmosfery do nauki itp. Oprócz tego prowadzenie sporów i rozwiązywanie konfliktów w grupie klasowej stanowi swoisty „wentyl bezpieczeństwa”, pozwalając na odreagowanie napięć. Jeśli jednak w grupie klasowej pojawiają się notorycznie kłopotliwi uczniowie, skuteczne okazują się następujące techniki działania:

1. Tolerowanie odrobinę niewytłumaczalnego zachowania się w grupie uczniowskiej.
2. Próba niewłaściwego zachowania ucznia. Dobrze jest niekiedy sprecyzować zarzuty, jakie żywimy pod adresem ucznia lub rozważyć czy faktycznie mamy ku temu powody.
3. Określić stopień wpływu niekorzystnej działalności ucznia na zespół. Grupa może często akceptować tego typu uczniów.
4. Prosić grupę o pomoc. Kiedy nauczyciel zwraca się do uczniów kłopotliwych, czasami reagują oni negatywnie, czując, że są traktowani niesprawiedliwie, manipulowani.

Prośba o pomoc skierowana do najbardziej niesubordynowanego ucznia jest dowodem zaufania do niego i może przynieść korzystne efekty. Niekiedy skuteczne okazuje się wykorzystanie zaangażowania całej grupy.

5. Ocenianie zasług uczniów. Niektórzy uczniowie zawsze pozostają niezależni, sprawiają kłopoty, ale czasem ich osiągnięć nie sposób nie docenić na tle grupy.
6. Zajmując się kłopotliwymi uczniami dobrze jest odwoływać do ich najsilniejszych stron i troszczyć się o rozwijanie najbardziej twórczych motywacji do nauki i pracy. Można tą drogą wzbudzić zaangażowanie uczniów, którzy dotychczas sprawiali same kłopoty.

Zasada 10. Troska o utrzymanie własnej motywacji na wysokim poziomie

Dziesiątą „zasadą” dobrego motywowania uczniów do nauki jest osobowość nauczyciela, a w szczególności jego troska o utrzymanie własnej motywacji na wysokim poziomie. Zdaniem Z. Pietrasińskiego (1988, s. 95) dobry inspirator myśli i działa odważnie i niezależnie, wyznacza sobie cele daleko wykraczające poza zamysły grupy. Również Mc Ginnis (2001, s. 42) formułuje pogląd, że najlepszy i najwspaniał-



si inspiratorzy posiadają niesamowitą umiejętność wyobrażania przyszłych rzeczy i szczegółów ich realizacji. W praktyce nauczycielskiej i tego typu postawa przejawia się w zaangażowaniu wobec uczniów, konsekwentnym ustalaniu i realizacji celów, które nauczyciel sobie stawia. Aby to było możliwe nauczyciel - inspirator sam musi być źródłem motywacji do twórczego działania. Oto kilka sugestii skąd „czerpać”:

człowiekowi oferowaną, pojawia stopniowo dzięki pracy nad nią i praktyce życiowej.

1. Korzystnie oddziałują współpracownicy z pozytywnie nastawionymi, osiągnięciami sukcesy ludźmi. Zdaniem Mulforda (za A. L. Mc Ginnis, 2001, s. 41) kontakty z innymi ludźmi nastawionymi na sukces pobudzają myślenie i odświeżają spojrzenie na rzeczywistość.
2. Dobrze jest rozważyć wszystkie pomysły, które przychodzą do głowy, wykazując troskę o realizację informacji, które stają się ich źródłem.
3. Dobre efekty daje uczestnictwo w seminariach i innych zajęciach, aby posłuchać ludzi o wysokiej motywacji do działania.
4. Ostatni postulat zachęca do prowadzenia prywatnego dziennika. Dziennik ten ma służyć do rejestracji spostrzeżeń, przemyśleń, doznań i konkluzji.

Należy pamiętać, że zdolność do inspirowania zespołu nie jest dyspozycją od razu



Bibliografia:

Bartkowiak G. (1999) *Inspirowanie rozwoju uczniów*, w: A. Andrzejczak (red.), *Podstawy przygotowania zawodowego nauczycieli przedmiotów ekonomicznych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań s. 30-52

Cshikszentmihalyi M. (2005) *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia*, Biblioteka Moderatora, Taszów

Dąbrowski K. (1986) *Trud istnienia*, Warszawa WP

Grzesiak M. (2009) *Wyjątkowy Nauczyciel*, Szkolenia XXII wieku, Warszawa, G+J Gruner & Jahr

Kozielecki J. (1987) *Koncepcja transgrecyjna człowieka*, Warszawa, PWN

Lewicka M. (1993) *Aktor i obserwator. Psychologiczne mechanizmy odchylenia od racjonalności w myśleniu potocznym*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Pracownia Wydawnicza, Poznań – Olsztyn

Lorenz K. (1977) *Odwrotna strona zwierciadła. Próba historii naturalnej ludzkiego poznania*, Warszawa, PWN

McGinnis A.L. (2000) *Sztuka motywacji*, Warszawa, Vacatio Oficyna Wydawnicza

Mechan J.A. (1981) *Political values conceptual models and research*, w: L.M. Lerner, A. Busch-Rossnagel (red.), *Individuals*

as producers of their development. A. Life span perspective , New York, Academic Press

Mika S. (1983) *Psychologia społeczna*, Wyd. III, PWN

Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

Nosal Cz. (1975) *Teoria systemów funkcjonalnych i jej znaczenie dla biologii, fizjologii i psychologii*, Warszawa, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej

Nuttin J. (1985) *Theorie de la motivation humaine. Du besoin au project d'action*, Paris

Obuchowska I. (1985), *Dynamika uczuć*, Warszawa, PWN

Obuchowski K. (1985) *Adaptacja twórcza*, Warszawa KiW

Obuchowski K. (1989) *W poszukiwaniu właściwości człowieka*, Warszawa K i W

Obuchowski K. (2003) *Człowiek intencjonalny*, Warszawa PWN

Pietrasieński Z. (1988), *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, w: T.M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa PWN



„Dobrze przygotowany nauczyciel przyszłością oświaty” projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Pietrasiński Z. (2008) *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza auto-kreacja*, Warszawa, Wyd. CIS

Pietrasiński Z. *Myślenie twórcze*, (1969) Warszawa, PZWS

Przetacznikowa - Gierowska M. (1985) *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa, WSiP

Reykowski J.(1974) *Eksperymentalna Psychologia Emocji*, Warszawa, PWN

Rezinska A. Sternberg R.(2007) *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*, w: P.A. Linley, S. Joseph, *Psychologia pozytywna w praktyce* Warszawa, PWN

Rozenthal R., Rubin D.(2005) *Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies*, „*The Behavioral and Brain Sciences*”, s. 377-415

Tokarz, (1989) *O wzbudzaniu ciekawości*, część I, Przegląd Psychologiczny nr 3

Tyszkowa M.(1990), *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa, PWN