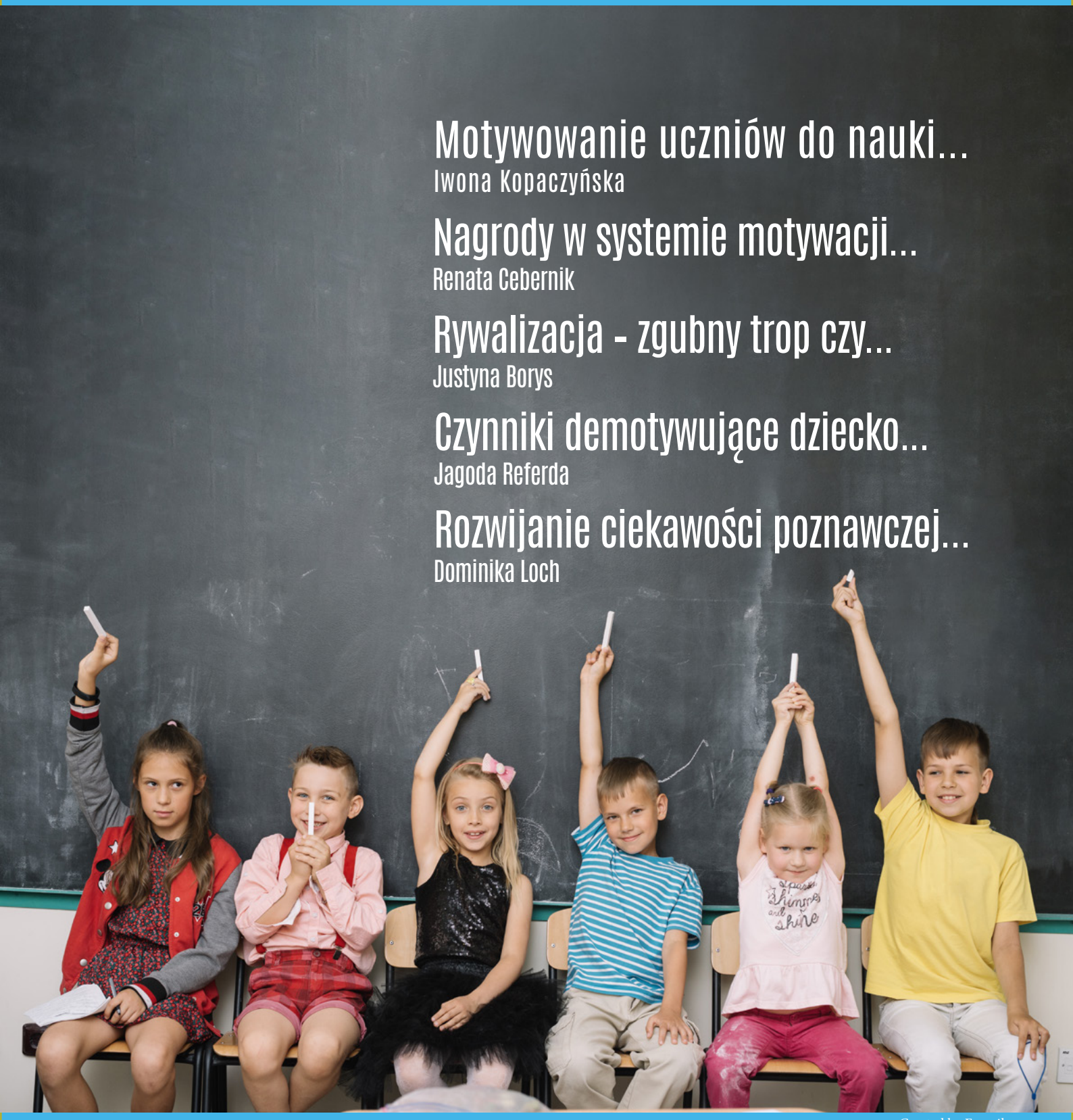
fedr
EDUKACJA – DEMOKRACJA – ROZWÓJ
2014
FUNDACJA

INSPIRATOR

CZASOPISMO REFLEKSYJNEGO NAUCZYCIELA

ISSN 2450-8314 2017, NR 2(5) WWW.FEDR.PL



Motywowanie uczniów do nauki...
Iwona Kopaczyńska

Nagrody w systemie motywacji...
Renata Cebernik

Rywalizacja - zgubny trop czy...
Justyna Borys

Czynniki demotywujące dziecko...
Jagoda Referda

Rozwijanie ciekawości poznawczej...
Dominika Loch

Created by Freepik

Spis treści

2 *Wstęp*
Iwona Kopaczyńska

3 *Motywowanie uczniów do nauki – ważna kompetencja nauczyciela*
Iwona Kopaczyńska

10 *Jak i do czego wykorzystać motywację? Krótki przewodnik*
Marzanna Farnicka

14 *Nagrody w systemie motywacji i warunki ich stosowania*
Renata Cebernik

18 *Rywalizacja – zgubny trop czy siła napędowa?*
Justyna Borys

21 *Prawo Yerkesa Dodsona i jego zastosowanie w edukacji dzieci*
Michalina Nazarenko

23 *Różnice we wzorcach motywacji i ich konsekwencje w edukacji*
Kornelia Kopaczyńska

27 *Czynniki demotywujące dziecko w szkole oraz sposoby ich unikania*
Jagoda Referda

32 *O karze skutecznej i nieskutecznej w wychowaniu dzieci*
Karolina Bojas

36 *Przegląd nauczycielskich praktyk motywowania uczniów klas I-III*
Iga Szeląg

38 *Rozwijanie ciekawości poznawczej dzieci*
Dominika Loch

41 *Rozbudzanie zaangażowania we własne uczenie się na przykładzie pracy szkół realizujących program IB*
Iwona Kopaczyńska, Alicja Brzuchalska

46 *Recenzja książki „Motywacja do nauki"*
Weronika Ejchorst

48 *Zasady wydobywania z ludzi tego, co w nich najlepsze według A.L.McGinis*

INSPIRATOR

czasopismo refleksyjnego nauczyciela

ISSN 2450-8314

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Redaktor naczelna:
dr Agnieszka Olczak, a.olczak@fedr.pl

Bogna Ferensztajn,
dr Katarzyna Gawlicz,
dr Iwona Kopaczyńska
dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska

SKŁAD I OPRACOWANIE GRAFICZNE:

Rafał Olczak
r.olczak@fedr.pl

WYDAWCA:

Fundacja Edukacja-Demokracja-Rozwój
www.fedr.pl
65-120 Zielona Góra, ul. Kokosowa 26/1
tel. +48 505 615 263
e-mail: info@fedr.pl

Wstęp

Motywacja to siła napędowa każdej aktywności człowieka, w tym także uczenia się. Pojawia się od pierwszych chwil życia dzieci. Najpóźniej w wieku pięciu, sześciu miesięcy dzieci badają wszystko, co wpadnie im w ręce. Stopniowo pojawiająca się umiejętność posługiwania się językiem daje kolejne narzędzie zaspokajania ciekawości. Przejawia się to setkach zadawanych pytań „a co to?", później „a dlaczego?" Jeden z badaczy edukacji - R. Fisher wskazuje, że czteroletnie dziecko stawia 26 pytań na godzinę. Jednak po kilku latach szkolnej edukacji można zauważyć, że ta naturalna ciekawość świata blednie, a wielu nauczycieli skarży się na bierność i brak zainteresowania z ich strony. Zastanawiamy się, co jest tego przyczyną? Może warto więc przyjrzeć się zagadnieniom motywacji, aby przywrócić ciekawości należne miejsce w edukacji? Ciekawość to przecież motywacja wewnętrzna, a jej wzbudzanie powinno być ważną kompetencją nauczycieli. Oddajemy w Państwa ręce kolejny numer Inspiratora poświęcony właśnie problematyce motywacji i motywowania w edukacji.

Autorzy tekstów, którzy zdecydowali się współuczestniczyć w tworzeniu przedstawianego numeru, piszą o teoriach i mechanizmach procesów motywacyjnych. Wskazują na warunki, w jakich motywowanie może być najskuteczniejsze oraz metody rozbudzania ciekawości albo inaczej motywacji wewnętrznej. Rozważają, jaką wartość może mieć nagroda lub kara i jak nimi operować, aby nie redukować wewnętrznej motywacji. Znaleźć też można pytania o to, co może demotywować uczniów i jak tego uniknąć, a także jakie znaczenie dla utrzymania napięcia motywacyjnego może mieć rywalizacja.

Niewątpliwie interesujące jest też poszukiwanie przykładów dobrej praktyki, dlatego prezentujemy także przykład programu realizowanego w szkołach międzynarodowych, który w wielu krajach sprawdza się jako wysoce motywujący dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym do zaangażowanej i efektywnej pracy.

Tradycją naszego czasopisma jest też rekomendacja ciekawych książek. Tak jest także i w tym numerze. Polecamy książkę, która może być interesującą lekturą pogłębiającą refleksję nad motywacją.

Życzymy inspirującej lektury i zapraszamy do dyskusji!

DR IWONA KOPACZYŃSKA
REDAKTOR NUMERU

Motywowanie uczniów do nauki - ważna kompetencja nauczyciela[1]

Iwona Kopaczyńska

Szereg zmian pojawiających się bardzo licznie w organizacji kształcenia dzieci, szczególnie po latach reformowania oświaty, ujawnia niepokojące zjawisko dotyczące motywacji do uczenia się. Chęć zgłębiania tajników wiedzy, badanie świata i jego zjawisk, doskonalenie własnych umiejętności, a także świadomość związku między wkładem własnej pracy i uzyskiwanym efektem, to dziś bardziej niespełnione idee niż cechy dostrzegalne u dzieci w rezultacie szkolnej edukacji. Za to dominuje silna potrzeba kolekcjonowania ocen, znaczków, pieczątek itp. Można natomiast zauważyć jednocześnie, że wśród tych młodych ludzi, którzy uczestniczą w edukacji pozaszkolnej, w instytucjach nie podlegających pod MEN, istnieje wysokie dążenie do zmiany jakości w osiąganych sprawnościach, zarówno tych fizycznych (np. sport) jak i intelektualnych (np. posługiwanie się językiem obcym). Wobec powyższego można zadać sobie pytanie, co takiego trzeba zmienić w szkolnej edukacji, aby dzieciom w szkole „chciało się chcieć" i aby skłonne były podejmować wysiłek świadomego rozwoju własnego, niekoniecznie określanego otrzymanym stopniem, a raczej związanego z poczuciem sprawstwa, dostrzeganą zmianą jakościową w obrębie własnych umiejętności, zadowoleniem z siebie i poczuciem własnej wartości.

Twierdzenie, że skuteczne uczenie się jest procesem aktywnym nie wymaga udowadniania, gdyż zostało potwierdzone badaniami na gruncie psychologicznym[2]. Warto jednak podkreślić, że obserwacja praktyki[3] pokazuje częściej organizację zajęć, których uczniowie są biernymi uczestnikami, od których nie oczekuje się aktywnego przetwarzania, a jedynie schematycznego odtwarzania, automatyzacji czynności i pamięciowego, mechanicznego przyswajania[4]. W takich okolicznościach trudno jest uruchomić ciekawość poznawczą, gotowość do stawiania pytań, badania świata, a także zdolność do wiązania informacji, niezbędną dla tworzenia elastycznej struktury wiedzy w umyśle. Pojawia się raczej uczniowskie zniechęcenie, z którym szkoła i nauczyciel radzą sobie stosując system zewnętrznych wzmocnień.

Jednak zewnętrzne wzmacnianie (np. zastosowanie systemu ocen, nagród i kar) stosowane bez umiaru i bez znajomości psychologicznych mechanizmów z nim związanych, może wywołać więcej trudności niż przynieść korzyści.

Warto dlatego przyjrzeć się teoretycznym aspektom problematyki motywacji do uczenia się.

Pojęcie motywacji i podejścia w jej wyjaśnianiu

Pojęcie motywowania jest w psychologii przedmiotem badań od wielu lat. Powstało wiele teorii motywacji, których istota jest zależna od przyjętej koncepcji człowieka. Definiowanie tego, czym jest motywacja, jakie są rodzaje motywacji, jakie czynniki motywują człowieka do podejmowania aktywności — to pytania, które stawiane są także w odniesieniu do badań pedagogicznych. Motywacja bowiem to istotny element zorganizowanej edukacji szkolnej.

Przez motywy rozumie się czynniki wewnętrzne pobudzające człowieka do podejmowania działania i ukierunkowujące aktywność. Ogromną rolę w podejmowaniu aktywności odrywają potrzeby, dlatego można mówić o różnych rodzajach motywacji. Wśród nich wskazuje się np. motywację poznawczą, która łączy się z pojęciem zainteresowań i ciekawością poznawczą, społeczno-ideową, która związana jest z postawami światopoglądowymi, nastawieniami, lękową, która pozostaje w związku z aspiracjami oraz praktyczno-szkolną, zawodową i inne[5]. W szkolnym uczeniu się główną rolę przypisuje się motywacji poznawczej, która przyczynia się do rozwoju umysłowego. Jej związki z zainteresowaniami są dwustronne i wzajemnie zależne, co oznacza, że nie tylko zainteresowania wpływają na motywację, ale także motywacja poznawcza wpływa na zainteresowania ucznia. Dla nauczyciela

1 Tekst autorki opublikowany był także: Motywowanie uczniów do uczenia się- wyzwanie w pracy nauczyciela [w:] Historyczne i współczesne aspekty kształcenia dzieci i młodzieży, (red.) B. Walak, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Zawodowej im. Jakuba z Paradyża, Gorzów Wlkp. 2014, s. 109-122.

2 Por. G. Mitzel, Psychologia kształcenia, GWP, Gdańsk 2002, T. Bauman (red.) Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie, Impuls, Kraków 2005.

3 D. Klus-Stańska, M. Nowicka, Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej, WSiP, Warszawa 2005, A. Kalinowska, Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych-między wiedzą osobistą a jej formalizacją, Impuls, Kraków 2010, s. 35.

4 Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 wiele różnych światów? Red. M. Dagiel i M. Żytko,, Wydawca Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2009, s. 125 i dalsze.

5 Z. Włodarski, A. Matczak, Wprowadzenie do psychologii, WSiP, Warszawa 1996, s. 114.

oznacza to, że przez odpowiednie zabiegi dydaktyczno-wychowawcze, można kształtować motywację. Warto zwrócić uwagę jednak na fakt, że chodzi o takie działania nauczyciela, które spowodują, że uczeń podejmie działanie nie tyle dlatego, że coś zostało mu narzucone, ile dlatego, że będzie odczuwał potrzebę poznawczą, którą będzie chciał zaspokoić.

Zazwyczaj o aktywności człowieka decyduje ten motyw, który jest najsilniejszy, ale inne rodzaje motywacji, także mają swoje znaczenie, co warte jest uwagi ze strony nauczyciela.

Obok rodzaju motywacji istotny jest też inny jej aspekt, a mianowicie siła. Najczęściej dominuje przekonanie, że im silniejsza motywacja tym większe prawdopodobieństwo osiągnięcia celu. Jednak nie zawsze bardzo wysoka motywacja sprzyja osiąganiu najlepszych wyników. Często popełniany błąd przez nauczycieli, polega właśnie na próbach podwyższania motywacji, gdyż może to doprowadzić do niekorzystnych rezultatów. Podobnie też rzecz ma się z niedocenianiem motywacji. Psychologowie odkryli, że najlepiej jest dla efektów uczenia się, gdy motywacja ma optymalną siłę. Zjawisko to wyjaśnia prawo Yerkesa-Dodsona[6]. Problematyczne, bo wymagające obserwacji jest określenie, kiedy siła motywacji jest optymalna. U jednych bowiem uczniów optymalną jest motywacja silniejsza, dla innych optymalną będzie słabsza motywacja.

W odniesieniu do siły motywacji ważne są związki z cechami podmiotowymi jednostki oraz rodzajem zadania i okolicznościami, w jakich jest ono wykonywane. Wśród badaczy są różne stanowiska dotyczące znaczenia cech podmiotowych jednostki dla motywacji. Jedni np. D. McClelland i R. Atkinson, uważają że motywacja jest względnie stabilną cechą osobowości ukształtowaną już w wieku przedszkolnym w zależności od stylu wychowania przyjętego przez rodziców. Inni np. D. Stipek wskazują, że jest to cecha zmieniająca się u człowieka, jako szereg świadomych przekonań i wartości, na które wpływ mają najwcześniejsze doświadczenia zgromadzone w sytuacjach związanych z osiągnięciami, a precyzując – liczba sukcesów i porażek[7].

Wśród czynników nie związanych bezpośrednio z jednostką, a mających znaczenie dla motywacji jest trudność zadania. Błędne jest przekonanie, że im zadanie trudniejsze tym silniejsza powinna być motywacja. Badania wskazują, że jest odwrotnie, to znaczy, im trudniejsze zadnia, tym bardziej optymalna okazuje się motywacja niższa[8]. Jeśli nauczyciel wie, jaka siła motywacji jest niezbędna do wykonania zadania o przeciętnym stopniu trudności, to proponując zadanie trudniejsze powinien obniżać siłę motywacji, a proponując zadanie łatwiejsze może podwyższać siłę motywacji. Zależność taka tłumaczy się dezorganizacją czynności występującą w sytuacji, gdy człowiek czegoś bardzo pragnie, a zadanie jest trudne. Przykładem są sytuacje egzaminacyjne, sprawdzania i oceny wiedzy. Wiele obserwacji potwierdza fakt, że o ile uczniowie dobrze radzą sobie z zadaniami w warunkach lekcyjnych i domowych, a w sytuacjach egzaminacyjnych wykazują bezradność, bo motywacja lękowa dezorganizuje czynności[9].

Badania nad motywacją ujmowane są także na dwa różne sposoby[10]. Pierwszy znany jest jako ideologia X, w której fundamentalne jest przekonanie, że ludzie są z natury leniwi i trzeba ich zmuszać do aktywności oraz kontrolować, nagradzać i karać w trakcie ich wykonywania. Druga ideologia -Y budowana jest na przekonaniu, że człowiek ma potrzebę aktywności (np. pracy, uczenia się), dąży do osiągnięć i chce brać na siebie odpowiedzialność. Oba podejścia znalazły odzwierciedlenie w różnych teoriach motywacji. Teorie te dzieli się na teorie treści i teorie procesu.

Teorie treści[11] poszukują odpowiedzi na pytanie: Dlaczego ludzie podejmują określoną aktywność? Bada się wówczas potrzeby jako źródło motywacji człowieka. Na przykład w teoriach humanistycznych (A. Maslow) jest to hierarchia potrzeb, w teorii McClellanda są to potrzeby: osiągnięć (czyli osiągania trudnych celów), afiliacji (czyli współdziałania z innymi) i władzy (czyli dążenia do kontrolowania działań innych ludzi).

Teorie procesu[12] koncentrują się natomiast na pytaniu: Jakie czynniki wpływają na chęć i wytrwałość w podejmowanej aktywności? W tym zakresie wskazuje się np. teorie wyznaczania celów, teorie oczekiwań, teorię dwuczynnikową Herzberga, odwołujące się do czynników wewnętrznych, do podmiotowych cech jednostki. Znana jest także teoria sprawiedliwości, która skupia się na czynnikach zewnętrznych i wiąże się z poczuciem zadowolenia osiąganego jako efekt podjętej aktywności.

W teorii wyznaczania celów najważniejszym twierdzeniem jest związek motywacji ze stopniem akceptacji wyznaczonego celu. Im silniejsza akceptacja tym wyższa motywacja. Przy czym bardzo ważne jest uzupełnienie, że trudne cele prowadzą do wyższego

6 W. Łukaszewski, D. Doliński, Mechanizmy leżące u podstaw motywacji, w: J. Strelau, Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom 2 GWP, Gdańsk, 2000, s.441-468.

7 G. Mietzel, Psychologia kształcenia GWP, Gdańsk 2002, s. 354.

8 Z. Włodarski, A. Matczak, op. cit. S. 116.

9 Chociaż oczywiście każdy człowiek ma inny punkt krytyczny, po którym następuje dezorganizacja czynności.

10 J.J. Foster, Motywacja w miejscu pracy, w: Psychologia pracy i organizacji (red.) N. Chmiel, GWP, Gdańsk 2003, s. 335.

11 Ibidem, s. 336-337.

12 Ibidem, s. 342-351.

poziomu wykonania bardziej niż łatwe, muszą jednak być „podzielone" na szczegółowe i musi ich realizacji towarzyszyć informacja zwrotna.

W teorii oczekiwań zastosowanie mają trzy pojęcia: wartość, instrumentalność i oczekiwania. Każdy wynik pracy ma dla człowieka określoną wartość (dodatnią, ujemną lub obojętną), przy czym wyniki te mogą być pierwszego poziomu (zapłata, nagroda) i drugiego poziomu (awans, promocja np. do następnej klasy). Stopień, w jakim w przekonaniu danej osoby, osiągnięcie wyniku drugiego poziomu stanowi skutek uzyskania wyniku pierwszego, poziomu, nazywa się instrumentalnością. Oczekiwanie to skojarzenie podjętego działania z jego wynikiem. W teorii oczekiwań wskazuje się, że im większa jest atrakcyjność danego wyniku oraz im bardziej jednostka jest przekonana, że jej aktywność jest instrumentem umożliwiającym osiągnięcie tego wyniku, tym silniejsza jest motywacja. W teorii tej istotną rolę odgrywa więc świadomość siebie i swojej aktywności oraz związanych z nią efektów. Z teorią tą wiąże się też pojęcie umiejscowienia źródła kontroli mające znaczenie oczekiwań jednostki. Badacze wskazują na wewnętrzne poczucie kontroli, gdy człowiek jest przekonany o tym, że osiągnięcia i nagrody są wynikiem jego własnej aktywności oraz na zewnętrzne poczucie kontroli, gdy człowiek jest przekonany, że owe osiągnięcia zależą od innych, zewnętrznych czynników. Ludzie o zewnętrznym poczuciu kontroli zwykle są mniej zmotywowani, ponieważ w mniejszym stopniu oczekują, że ich wysiłki umożliwią im osiągnięcie pożądanych wyników[13]. Jednocześnie w teorii oczekiwań istotną rolę odgrywa pojęcie własnych kompetencji lub własnej skuteczności działania (własnych kompetencji). Samo oczekiwanie wyniku nie będzie miało znaczenia jeśli człowiek jednocześnie żywi przekonanie, że nie potrafi wykonać określonego zadania. Dla szkolnej edukacji fakt ten ma niebagatelne znaczenie, gdyż uczeń przekonany o tym, że nie poradzi sobie z zadaniem (bo na przykład nie jest pewien, że wszystko rozumie, że swobodnie dokona przekształceń), nawet przy silnym oczekiwaniu wyniku, nie będzie zmotywowany do aktywności.

Reasumując motywowanie do uczenia się jest złożonym procesem zwłaszcza i od nauczyciela wymaga wiedzy o mechanizmach leżących u jego podstaw. Nie zawsze bardzo silna motywacja zapewni wysoką efektywność, gdyż mogą wówczas bardziej uaktywnić się czynniki dezorganizujące działanie. Subtelne operowanie przez nauczyciela rodzajem zadań i okolicznościami, w których przebiega proces uczenia się, a także umiejętność wykorzystania zaobserwowanych cech podmiotowych uczniów jest należy do istotnych kompetencji nauczyciela.

13 Ibidem, s. 344.

Koncepcje myślenia o człowieku i ich związek z motywowaniem

Człowiek w różnych podejściach teoretycznych jawi się albo jako bierny obiekt oddziaływań innych (czyli odwołanie do wcześniej wspomnianej ideologii X) albo jako aktywny podmiot własnych działań (ideologia Y). Dla wyjaśniania procesów motywacyjnych ma to swoje konsekwencje. Można analizować je przyjmując trzy najbardziej znaczące dla pedagogicznych oddziaływań nauczyciela teorie psychologiczne: behawioralną, humanistyczną i poznawczą.

Motywowanie behawioralne

Wyrazicielem myślenia o człowieku jako biernym obiekcie zewnętrznych oddziaływań są teorie behawiorystyczne. Zakłada się w nich, że człowiek jest z natury leniwy i aby podjął działanie, niezbędne są zewnętrzne bodźce, a zachowanie zmienia się pod wpływem konsekwencji jakie ono wywołuje. Konsekwencje mogą być pozytywne (dążenie do) lub negatywne (unikanie) i to one mogą zmieniać prawdopodobieństwo wystąpienia określonych form zachowań. Konsekwencji (rozumianych behawiorystycznie) nie można jednak mylić ze wzmacnianiem, ani też nagrodą. Wzmocnieniem jest bowiem mechanizm, za pomocą którego zostaje zwiększone prawdopodobieństwo wystąpienia określonego zachowania. Skinner uważał, że aby odkryć, czy dane zdarzenie można zaklasyfikować jako wzmocnienie, trzeba obserwować zachowania następujące po wprowadzeniu bodźca[14]. Jeśli nastąpi spotęgowanie określonego zachowania, to można rzeczywiście powiedzieć o wzmocnieniu. Nie zawsze jednak zdarzenie, o którym nauczyciel sądzi, że będzie wzmacniające, zostanie tak zinterpretowane przez ucznia i ostatecznie nie przyczyni się do powtarzania zachowań pożądanych. Inaczej mówiąc nie zawsze zdarzenie potęgujące specyficzne zachowania określonego ucznia w pewnej sytuacji, będzie działać wzmacniająco w późniejszym czasie. Wówczas nie można mówić o wzmacnianiu. Problem nagrody nie jest także jednoznaczny, gdyż nie zawsze to, co uznane zostanie dla nauczyciela za nagrodę, jest tak traktowane przez ucznia. W takiej sytuacji także trudno mówić o działaniu mechanizmu wzmacniania. Skinner wyjaśnia również, że nagradzamy ludzi nie zachowania, a zachowania —wzmacniamy, a nie nagradzamy.

Stosowane przez behawiorystów bodźce mogą mieć zarówno charakter pozytywny (do) lub awersywny (od), choć oba mogą prowadzić do takich samych efektów. Jednak sami behawioryści krytycznie odnosili się do stosowania bodźców awersyjnych, gdyż mogą wywoływać emocjonalne efekty uboczne, jak: lęk, obojętność, złość, smutek, czyli stany utrudniające uczenie się. Stosowanie bodźców awersyjnych

14 G. Mietzel, op. cit., s. 157.

jest także mocno problematyczne, ponieważ w określonych okolicznościach mogą przynieść odwrotny od zamierzonego skutek. Zamiast prowadzić do unikania określonych zachowań będą służyły ich wzmocnieniu. Jeśli na przykład nauczyciel zagrozi uczniom dodatkową pracą (bodziec awersyjny) za rozmawianie w trakcie lekcji i tym samym nieuczestniczenie w zadaniach z nią związanych (próba zastosowania wzmocnienia negatywnego), jednak uczniom uda się ukryć swoją postawę przed nauczycielem, mogą oni odczuć satysfakcję (pozytywne wzmocnienie) z powodu tego, że udało im się „oszukać" nauczyciela. Wówczas wzmocnione zostanie niepożądane zachowanie.

Warto w tym momencie wyjaśnić znaczenie kary jako środka używanego przez nauczycieli jako sposobu motywowania uczniów do uczenia się. W tym przypadku nieprzyjemny bodziec ma służyć wzmocnieniu, a nauczyciel oczekuje, że niepożądane zachowania wygasną i jednocześnie samoczynnie pojawią się zachowania pożądane. Jednak w świetle badań behawiorystów nie jest to oczywiste[15]. Kara prowadzi jedynie do stłumienia niepożądanych zachowań, bo za jej pośrednictwem uczeń dowiaduje się tylko, że należy zaniechać niepożądanego zachowania. Nie dowiaduje się natomiast, jakie zachowanie jest pożądane. Na przykład zainteresowanie pracą na lekcji nie rozwinie się tylko dlatego, że zostanie ukarany brak zainteresowania. Kara wywołuje ponad to negatywne emocje i trzeba wziąć pod uwagę, że zostaną one skojarzone z konkretnymi elementami sytuacji- nauczycielem, podręcznikami, materiałem nauczania, aż do momentu, gdy zostaną uogólnione na wszystko, co wiąże się ze szkołą. Szkoły jednak uniknąć się nie da, więc nastąpi „psychiczne" wycofanie się z udziału w lekcjach i odmowa współpracy w trakcie zajęć. Kara, aby miała swój sens, musi być opatrzona wyjaśnieniem i równoczesnym stworzeniem okazji do ujawnienia pożądanego zachowania. Następnie pożądane zachowanie powinno zostać wzmocnione, bo w przeciwnym razie pojawią się ponownie te niepożądane. Istotnym elementem procesu karania jest także konsekwentność jej stosowana. Okazjonalność sprawi niestety, że wzmocnione zostaną niepożądane zachowania.

Dla nauczyciela, który chciałby przyjąć perspektywę behawiorystyczną ważne staje się zrozumienie wszystkich mechanizmów wzmacniania, świadome poszukiwanie bodźców, które miałyby wzmocnić pożądane zachowania, świadome i zorganizowane obserwowanie zachowania uczniów po zastosowaniu bodźców, aby móc stwierdzić, czy rzeczywiście zachodzi oczekiwane wzmocnienie.

Behawioralne motywowanie uczniów jest złożone i wymaga zorganizowanej, dobrze przemyślanej pracy pedagogicznej nauczyciela. Nie wystarczy opracowanie systemu znaczków, punktów, dyplomów itp. propozycji, ani też szafowanie bez umiaru ocenami, naklejkami itd., bo uczeń nie ma ich kolekcjonować. Ich zastosowanie ma sens tylko wówczas, gdy nauczyciel obserwując zachowania uczniów wie, które bodźce, w jakich sytuacjach, co wzmacniają. W innym przypadku uczniowie uczą się nie tyle umiejętności planowanych, zakładanych przez nauczyciela, co zachowań koniunkturalnych i rywalizacyjnych.

Problemem związanym z behawioralnym podejściem do motywowania jest także fakt, że uczeń traktowany jest raczej jako przedmiot oddziaływań nauczyciela, a nie jako podmiot własnych działań. W procesie zewnętrznie motywowanego uczenia się utrudnione jest rozwijanie świadomego uczenia się, refleksji nad procesem jakościowej zmiany własnych osiągnięć, poczucia sprawstwa.

Behawioralne motywowanie może przyczynić się także do „uśpienia" (nawet wyeliminowania) wewnętrznej motywacji. Zwłaszcza w tych sytuacjach, w których najpierw wprowadzone, a później usunięte zewnętrzne bodźce dotyczą sytuacji, gdy uczeń początkowo wykazywał wewnętrzne przekonanie o wartości określonego działania i w sposób samowzbudzony dążył do określonego działania. P.G. Zimbardo wyjaśniając takie zjawisko wskazuje taki oto przykład, zaczerpnięty z badań E.Deci'ego.

> *Pięćdziesięcioro dzieci przedszkolnych, które wykazywały początkowo rzeczywiste zainteresowanie samą czynnością rysowania, wzięło udział w eksperymencie nad wpływem "nadmiernego usprawiedliwiania" danej czynności przez dodanie zewnętrznego uzasadnienia. Dzieci te przydzielono losowo do trzech grup, w których w drugiej części eksperymentu obowiązywały różne warunki a) oczekiwano nagrody zewnętrznej (złota pieczątka) za udział w rysowaniu, b) nie oczekiwano żadnej nagrody - lecz otrzymano ją po rysowaniu, c) nie oczekiwano, ani nie otrzymano żadnej nagrody. Po upływie około dwóch tygodni znów wprowadzono na zajęcia rysowanie i obserwowano zachowanie dzieci. Wyniki potwierdziły, że spostrzeganie zewnętrznej nagrody jako przyczyny podejmowania interesującej z początku, swobodnie wybranej czynności, obniża jej wartość i zmniejsza ilość czasu poświęcanego jej przez dzieci z własnej woli[16]".*

Eksperymenty dotyczące wpływu wzmocnień zewnętrznych na podejmowanie różnych form aktywności przez dzieci wykazują, że wewnętrznie początkowo motywowane dzieci przekształcają się w małych przedsiębiorców pracujących jedynie dla zysku. Nawet pozytywne wzmocnienie może mieć ujemny wpływ na podejmowanie działań, które dana osoba wykonywała początkowo z przyjemnością dla nich samych.

15 G. Mietzel, Psychologia kształcenia, s. 168.

16 P.G. Zimbardo, Psychologia i życie, PWN, Warszawa, 1994, s. 541-542.

Reasumując motywowanie z behawioralną proweniencją nie może odwoływać się do autorytetu siły i władzy nauczycielskiej, pedagogiki nakazów i zakazów, potocznie rozumianych nagród i kar, czy mnożenia zewnętrznych atrybutów osiągnięć. Efekt będzie bowiem związany z rywalizacyjnym i koniunkturalnym podejściem uczniów do uczenia się. Powinno natomiast być budowane na pełnym rozumieniu mechanizmów wzmacniania pozytywnego i negatywnego, opatrzone świadomym planowaniem i obserwowaniem zachowań uczniowskich, aby w porę właściwie zareagować i wzmocnić to, co pożądane, a tłumić to, co niepożądane.

Motywowanie humanistyczne

Perspektywa humanistyczna w zdecydowany sposób zmienia postrzeganie człowieka, a tym samym procesy motywacyjne związane z uczeniem się. O ile behawioryści uważali, że człowiek może być całkowicie kontrolowany przez środowisko, będąc biernym przedmiotem oddziaływań innych, o tyle humaniści „uczynili" go aktywnym podmiotem dążącym do samorealizacji. Kluczową postacią psychologii humanistycznej był A. Maslow, który zerwał z zasadą zewnętrznego determinowania zachowania człowieka, a wskazał na hierarchicznie zbudowany system potrzeb z usytuowaną na szczycie potrzebą samorealizacji. Fundamentem własnego rozwoju jest zapewnienie zaspokojenia potrzeb niższego rzędu począwszy od fizjologicznych, bezpieczeństwa, akceptacji ze strony innych, szacunku i uznania w odniesieniu do swojej działalności i własnych osiągnięć, aby rozwijać w sobie dążenie do samorealizacji.

W takim ujęciu motywacja nie jest tym, co przychodzi z zewnątrz, bo jest wewnętrzną cechą każdego człowieka. Jednak dla pojawienia się dążenia do własnego rozwoju znaczenie mają pewne charakterystyczne warunki środowiska, w którym uczeń funkcjonuje. Środek ciężkości przesuwa się w kierunku atmosfery pracy w klasie oraz relacji łączących uczniów z nauczycielem i z innymi uczniami, rodzicami i innymi kręgami społecznymi. Uczeń, aby być dobrze zmotywowanym do pracy, musi doznawać akceptacji ze strony nauczyciela i swoich kolegów w klasie, a także odczuwać, że jego aktywność jest ceniona, a on sam darzony jest szacunkiem. Tylko taka sytuacja może spowodować wiarę we własne siły i możliwości, a tym samym stać się źródłem większej aktywności, czyli inaczej mówiąc wysoką motywacją do działania, świadomego pogłębiania wiedzy o sobie i o świecie oraz rozumienia zjawisk.

Motywacja w perspektywie humanistycznej polega więc głównie na tworzeniu w klasie warunków, w których w optymalny sposób będzie postępował rozwój ucznia. Warunki skutecznego motywowania w ujęciu humanistycznym budowane są na kilku postulatach pozostających w zbieżności z humanistyczną koncepcją psychologiczną człowieka.

Postulaty te wskazują, że każdy człowiek ma zdolność uczenia się, niezależnie od zindywidualizowanego sposobu realizacji tej aktywności. Najpełniejsze wykorzystanie i rozwijanie tej zdolności jest możliwe, gdy plan nauczania odpowiada zainteresowaniom uczniów. Wiąże się to z potrzebą sensownego uzasadnienia uczenia, czyli odpowiedzi na pytanie: „Dlaczego się tego uczę?" Sens wykonywanych zadań musi być inny niż fakt, że będzie poddany ocenie. Usensownienie uczenia się nie odnosi się tylko do zastosowań praktycznych, ale też do tych intelektualnych, opartych na transferze wiedzy z jednej dziedziny na inną. Odpowiadanie na zainteresowania uczniów wymaga od nauczyciela elastyczności w wykorzystywaniu programu nauczania, problematyzacji zagadnień, reagowania sytuacyjnego i aktywizacji uczniów.

Każdy uczeń powinien mieć szansę na przejmowanie inicjatywy w procesie własnego uczenia się, co wyklucza stosowanie metod podających, w których byłby on jedynie biernym odbiorcą informacji lub realizatorem schematów działania przedstawianych przez nauczyciela. Aktywność własna jest więc istotnym warunkiem skutecznego motywowania, Przesunięcie w kierunku zwiększenia aktywności ucznia powinno także iść w parze z wspieraniem orientacji ucznia na proces, a nie na produkt. Proces zmiany, możliwość obserwowania u siebie zmian w posługiwaniu się daną umiejętnością koncentruje ucznia na dążeniu do rozwoju, umożliwia dostrzeganie związków między wkładaną pracą a uzyskiwanym efektem. Jest także źródłem umiejętności adekwatnego oceniania własnych możliwości. W przypadku orientacji na produkt zdolność adekwatnego oceniania własnych umiejętności rozwija się dużo słabiej, a koncentracja na kolekcjonowaniu ocen powoduje, że dzieciom brakuje związku ocen z procesem uczenia się. Uczenie się nie jest synonimem intelektualnego wysiłku uwieńczonego lepszym rozumieniem siebie i zjawisk w otaczającym świecie, a jedynie kolekcją posiadanych ocen (znaczków, punktów, świadectw, itp.).

Zaistnienie powyższych postulatów humanistycznie rozumianego motywowania wiąże się także z atmosferą pracy w szkole, w której uczeń nie będzie upokarzany, wyśmiewany czy zagrożony. Nie może bać się nauczyciela, ale nie może też go lekceważyć.

Praktyka szkolna wskazuje, że wiele z tych postulatów jest przywoływanych w różnych dokumentach oświatowych, począwszy od tych ministerialnych, po te z poziomu szkoły i indywidualnego nauczyciela. Często jednak przyjmują one postać jedynie języka, którym należy się posługiwać na poziomie administracyjno-formalnym, a w szkolnej codzienności nie mają zastosowania. Problematyczny też jest brak

spójności w całej koncepcji edukacji. Z jednej strony podkreślanie właściwej atmosfery (szkoła przyjazna w świetle reform oświatowych), odwoływanie się do wspierania indywidualności i reagowania na indywidualne potrzeby, a jednocześnie ustalanie sztywnych standardów i czasu ich spełnienia[17].

Wspomnieć też trzeba, że stosowanie tylko pozytywnych komentarzy w odniesieniu do osiągnięć nie tylko nie jest wypełnianiem koncepcji humanistycznego motywowania, nie służy także rozwojowi ucznia i nie jest dla niego satysfakcjonujące. Utrudni w związku z tym podnoszenie jakości własnych osiągnięć, motywację do stawiania sobie coraz bardziej złożonych i wymagających celów. Bardziej słuszne jest wspólne analizowanie zrealizowanych zadań, wskazywanie obok tego, co dobre, poprawne, właściwe, także tego, co wymaga poprawy, co jest błędne, niewłaściwe. Potrzeba tworzenia miłej atmosfery nie oznacza, że uczeń ma otrzymać nietrafną informację zwrotną. Czym innym jest bowiem wyśmiewanie czy upokarzanie, co pociąga za sobą poczucie krzywdy, leku, niesprawiedliwości, niskiego poczucia własnej wartości, a czym innym rzeczowe i merytoryczne i konstruktywne komentowanie efektów pracy prowadzące do rozwijania wewnętrznej motywacji i wiary we własne siły.

Każda praca ucznia ma też różną wagę. Uczeń, który otrzymuje ogólnikowe pozytywne komentarze, przestaje być zmotywowany do wykonywania jakichkolwiek zadań. Dziecku nie wystarczą słowa nauczyciela: „ładnie, dobrze, podoba mi się", „oczekuje raczej ładnie, dobrze, podoba mi się, bo ... np. Twoja praca zawiera dużo szczegółów (...), masz interesujące zdanie na temat (...), widać, że znasz zasady ortograficzne (...), wymyśliłeś ciekawe rozwiązanie (...).....".

Reasumując humanistyczna proweniencja motywowania porusza kwestię wewnętrznych pobudek działania i przywraca człowiekowi samostanowiącą moc. Przywołuje wartość emocji pozytywnych, podkreśla wagę właściwych relacji międzyludzkich i atmosfery, w której toczy się uczenie. Motywowanie humanistyczne nie może jednak koncentrować się wyłącznie na emocjach, a raczej ma służyć uruchamianiu wewnętrznych sił w drodze ku samorealizacji. Wiąże się zatem z odkrywaniem własnych możliwości i dokonywaniem trafnych adekwatnych ocen siebie i swoich umiejętności.

Motywowanie poznawcze

Perspektywa poznawcza akcentuje jeszcze inny aspekt motywowania do uczenia się. Uważa się, że motywacja jest uruchamiana przez cele i oczekiwania powstające jako rozbieżność lub sprzeczność między przedwiedzą a nowymi doświadczeniami. Dla poznawczego podejścia uzasadnieniem są badania J.P. Piageta, i wskazane przez niego procesy asymilacji, akomodacji i równoważenia jako tych obrazujących uczenie się[18]. Nowe doświadczenia pozostające w sprzeczności z przewiedzą wprowadzają nierównowagę, dlatego musi nastąpić akomodacja i równoważenie, bo dopiero wówczas może pojawić się lepsze rozumienia zjawisk, przewidywanie wydarzeń czy porządkowanie doświadczenia. Głównym założeniem poznawczego motywowania jest teza, że ludzie chcą aktywnie gromadzić doświadczenia, na podstawie których konstruują swoją wiedzę o świecie i o sobie.

Podobnie jak J. Piaget, również L. Festinger wskazywał na czynniki indywidualne, subiektywne w przebiegu procesu motywowania[19]. Wykorzystał pojęcie dysonansu poznawczego, aby uzasadnić pojawienie się motywacji do wykonania, podjęcia określonego działania. Uważał, że ludzie dążą do takiego postrzegania własnych wyobrażeń, przekonań, sposobów zachowania, aby te harmonizowały ze sobą. Jeśli nie harmonizują, pozostają w sprzeczności ze sobą pojawia się niepokój i towarzyszące uczucie dyskomfortu. I to właśnie chęć usunięcia tego dyskomfortu prowadzi do działania. Teoria Festingera[20] wskazuje na kilka warunków, w których powstaje dysonans poznawczy.

Po pierwsze: ujawnione zachowanie musi stać w sprzeczności z własnym nastawieniem i założeniami. Wskazuje to na fakt, że trzeba być świadomym własnych nastawień np. dotyczących uczenia się, własnego rozwoju. Inaczej mówiąc uczeń powinien wiedzieć, że „czegoś" chce w procesie uczenia się.

Po drugie: ujawnione zachowanie musi mieć niepożądane, negatywne konsekwencje.

Po trzecie: musi pojawić się poczucie osobistej odpowiedzialności za konsekwencje.

Po czwarte: trzeba zauważyć u siebie symptomy niepokoju jako wyraz dysonansu poznawczego. Inaczej mówiąc trzeba uświadomić sobie sprzeczność między ujawnionym zachowaniem a założeniem, (postawionym sobie celem) które się poczyniło wcześniej.

Po piąte konieczne jest połączenie doświadczanego niepokoju z własnym zachowaniem.

Poznawcze ujmowanie motywacji jest bardzo obiecujące, ponieważ akcentuje podmiotowy charakter uczenia się. Wymaga wysokiej świadomości własnych umiejętności, nastawień, wartości już od pierwszych momentów procesu edukacyjnego i kieruje uwagę na procesy autoanalizy, samoocenę, zdolność do refleksyjności.

Uczeń przestaje być poddawany nauczaniu, a staje się uczącym podmiotem. Uczestniczy w pełni i od początku w procesie edukacyjnym, stawia cele i wie dokąd zmierza, stawia pytania i formułuje problemy,

17 I. Kopaczyńska, A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, Odwrażliwianie szkół – doniesienie z badań o przygotowaniu szkół do reformy programowej, „Problemy Wczesnej Edukacji" Numer specjalny Sześciolatki do szkół - fakty, polemiki, emocje, 2009, s. 49-68. Warto dodać, że w kolejnych reformach pojawiły się zmiany uwzględniające przesunięcie standardów osiągnięć na koniec trzeciej klasy.

18 B. Wadsworth, Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka, WSiP, Warszawa 1998, s. 24.

19 G. Mietzel, op.cit. s. 362.

20 Ibidem, s. 362.

bada świat, odkrywa prawidłowości, dostrzega zależności. Uczy się dzięki swoim rówieśnikom, którzy mają swoje doświadczenia, odmienne poglądy, własne sądy, światy wartości, pomysły na rozwiązania, bo to są impulsy do własnych przemyśleń.

Motywowanie dzieci w wieku wczesnoszkolnym do nauki

Wzbudzanie wewnętrznej motywacji jest możliwe, gdy spełnione są dwa warunki. Po pierwsze dziecko musi postrzegać siebie samego jako kompetentnego (mieć przekonanie, że jest w stanie wykonać zadanie), po drugie musi mieć poczucie, że w dużym stopniu sprawuje kontrolę nad sobą (np. decyduje o tym co robi, wybiera w danym momencie). Możliwość kontroli może się powieść tylko wówczas, gdy doświadczany jest pozytywny efekt własnego działania. Jeśli uczeń wykonując zadanie doświadczy sukcesu, widzi, że zaszła zmiana, zadanie zostało rozwiązane, itp., to wtedy może doświadczyć wzrostu motywacji wewnętrznej. I przeciwnie, gdy doświadczy wielokrotnej porażki, zadania nie uda się wykonać prawidłowo mimo prób, może pojawić się brak poczucia sprawowania kontroli nad sytuacją, obniży się poczucie własnej kompetencji, a efektem będzie obniżenie motywacji.

Istotne znaczenie ma rozważenie, w odniesieniu do powyższych stwierdzeń, oceniania szkolnego, które najczęściej w codziennej praktyce nauczycielskiej, jest używane (i tak też jest odbierane przez uczniów) jako forma sprawowania kontroli nad uczniem. Sytuacja taka może zostać jednak odwrócona, gdy w ocenie zawarta będzie informacja o kompetencji związanej z podjętą aktywnością.

Pracując nad motywacją uczniów warto też pamiętać, że niezbędny dla jej zaistnienia jest sensowny kontekst. Jeśli treści realizowane w szkole są przedstawiane w formie zdekontekstualizowanej, uczeń niestety skoncentruje się tylko na tym, czego chce nauczyciel i będzie szukał sposobów na skuteczne odnalezienie się w sytuacji. Nie wzbudzi się natomiast wewnętrzna motywacja.

Podstawą wewnętrznej motywacji jest ciekawość. Pojawia się ona w sytuacji konfrontacji z nową sytuacją, ale może być inicjowana przeciwstawnymi impulsami: lękiem i chęcią zbadania. Badania dowodzą, że chęć badania pojawia się zawsze tam, gdzie jest nowy, nieznany bodziec, a sytuacja nie wzbudza niepokoju emocjonalnego. Typ ciekawości, w której trzeba przyjąć nową informację, niezgodną z dotychczasową wiedzą, przekonaniami nazywa się ciekawością epistemologiczną. Ma to oczywiście ogromne konsekwencje dla wzbudzania motywacji w sytuacjach szkolnych. Jeśli chcemy, aby dzieci były wewnętrznie motywowane do uczenia się, muszą być stawiane w sytuacji nowości.

Dla stworzenia motywacyjnego środowiska w szkole ważne jest więc odwoływanie się do warunków, o których D. Klus-Stańska mówi, że są warunkami integrowania wiedzy w umysłach uczniowskich[21]. Są nimi warunek wspomnianej już nowości, od której zależy ciekawość epistemologiczna, warunek naukowości, który podkreśla jakość nowych informacji i zgodność z kanonami nauki, warunek problemowości, który wskazuje na potrzebę stawiania zadań wymagających pokonywania trudności, wymagających wysiłku, w takim stopniu, który można uznać za optymalny dla danego ucznia oraz warunek eksploracyjności, który wymaga odwołania się do strategii aktywizujących ucznia, bo tylko aktywność, badanie, poszukiwanie, praca intelektualna, może dawać poczucie własnej kompetencji.

W zdecydowany sposób wiedza o mechanizmach motywowania oraz o mechanizmach uczenia się wykracza poza stereotyp odwołujący się do oceniania jako narzędzia używanego do motywowania uczniów przez nauczyciela.

Na zakończenie warto jeszcze raz podkreślić, że nagroda i kara, jakkolwiek byłyby rozumiane, w odniesieniu do dzieci w wieku wczesnoszkolnym, to nie jedyny mechanizm motywowania, a nadużycia w ich stosowaniu mogą pozbawiać uczniów motywacji wewnętrznej. ■

Bibliografia

Bauman T. (red.) Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie, Impuls, Kraków 2005.

Dagiel M., Żytko M. (red.), Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 wiele różnych światów? Wydawca Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2009.

Foster J.J., Motywacja w miejscu pracy, w: Psychologia pracy i organizacji (red.) N. Chmiel, GWP, Gdańsk 2003.

Kalinowska A., Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych – między wiedzą osobistą a jej formalizacją, Impuls, Kraków 2010.

Klus-Stańska D., Nowicka M., Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej, WSiP, Warszawa 2005.

Kopaczyńska I., Nowak-Łojewska A., Olczak A., Odważliwianie szkół- doniesienie z badań o przygotowaniu szkół do reformy programowej, Problemy Wczesnej Edukacji Numer specjalny Sześciolatki do szkół – fakty, polemiki, emocje, 2009.

Łukaszewski W., Doliński D., Mechanizmy leżące u podstaw motywacji, w: J.Strelau, Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom 2 GWP, Gdańsk, 2000.

Mitzel G., Psychologia kształcenia, GWP, Gdańsk 2002.

Wadsworth B., Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka, WSiP, Warszawa 1998.

Włodarski Z., Matczak A., Wprowadzenie do psychologii, WSiP, Warszawa 1996.

Zimbardo P.G., Psychologia i życie, PWN, Warszawa, 1994.

IWONA KOPACZYŃSKA

doktor nauk humanistycznych jest adiunktem w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Uniwersytecie Zielonogórskim. Obszar zainteresowań pedagogicznych dotyczy procesów uczenia się, motywowania, oceniania i refleksyjności. Jest także autorką książek i artykułów poświęconych edukacji dzieci.

21 D. Klus-Stańska, Sensy i bezsensy w edukacji wczesnoszkolnej, WSiP, Warszawa 2005.

Jak i do czego wykorzystać motywację? Krótki przewodnik

Marzanna Farnicka

Problemy związane z motywacją dotyczą umiejętności panowania i sterowania sobą i innymi. Jest to zatem obszar tak zwanej (przez Gardnera) inteligencji intrapersonalnej lub inteligencji emocjonalnej (Goleman). Motywacja jako funkcja psychiczna rozwija się, wpływa na sposób funkcjonowania człowieka oraz sama podlega modyfikacji. Poniżej znajduje się autorski przewodnik po motywacji. Może być on pomocny na drodze oraz optymalizowania swojego działania poprzez stwarzanie odpowiednich warunków, które podnoszą skuteczność działania. Oprócz udzielenia wskazówek jak rozpoznawać motywy, motywatory oraz poszczególne etapy procesu motywowania celem artykułu jest ukazanie natury motywacji. Poniżej poruszone zostanie zagadnienie kierunku motywacji, celów jej oraz siły. Zrozumienie procesu może ułatwić stosowanie ćwiczeń w zakresie automotywacji jak i może pomóc organizować działanie innych osób.

Czym jest motywacja i jaki jest jej kierunek?

Motywacja jest procesem który pobudza do określonego działania. Proces motywacyjny składa się z zespołu pojedynczych motywów.

Każdy motyw ma swój kierunek. Motywem nazwać można pobudzenie człowieka do działania lub powstrzymujące go od niego.

Co to oznacza? Otóż jeśli motywacja pobudza do działania do działanie to może mieć zarówno charakter „do"... jak i „od".

Dlatego też mamy reklamy awersyjne, które mają pobudzić do unikania pewnych wydarzeń (np. wizyty u dentysty) czy w życiu szkolnym chcemy aby uczniowie unikali „1". Mamy także komunikaty, których celem jest wzbudzenie działania „ku" („do"). W świecie reklam to przekazy pod tytułem „Musisz to mieć", lub „ teraz jest promocja, to Cię nic nie kosztuje". W życiu szkolnym oczekujemy punktualności, staranności, odpowiedzialności, pilności czy zaangażowania na przykład pod postacią odrabiania czy przygotowywania się do lekcji czy sprawdzianów.

Po co jest motywacja?

Procesy motywacyjne ukierunkowują zachowanie na osiągnięcie określonych stanów. Jeśli człowiek jest świadom wyniku podejmowanego działania oczekiwany rezultat określa się jako cel motywacyjny.

Co to oznacza? Zakłada się, że człowiek jest istotą teleologicznam, czyli że jego działanie jest nie jest przypadkowe i zawsze ukierunkowane jest na jakiś cel. Zatem wynikiem podjętego działania, jest pewien oczekiwany stan lub zdarzenie, emocja czy efekt. Jest on najczęściej istotny dla jednostki np. unikanie zmęczenia, albo chęć odpoczynku. Można mieć cele niejasne i cele, których osiągnięcie staje się istotne, kontrolowane i samo w sobie motywujące i nagradzające.

Ten element wiedzy o motywacji jest bardzo istotny ponieważ wymaga po pierwsze rozpoznania kierunku działania i jego celu? Najlepszym pytaniem jest zatem „po co coś robię"? Na przykład: „Po co się spóźniam?" „Po co prowokuję swoim zachowaniem?" „Po co nie przygotowuje się do szkoły?" „Po co bardzo długo gram np. w gry?" odpowiedź może być różna. Może być to motyw nieświadomy np. taki jak chce uniknąć pytania – taki cel jest celem „od", albo jest to wyuczony mechanizm odwracania uwagi (podobnie kierunek jest „od") czy radzenia sobie z niepewnością. Ale może to być także zaplanowana strategia zwracania na siebie uwagi (kierunek „do").

W tym momencie można dodać także, że jednym z wymiarów motywacji jako celów jest unikanie porażek i zdobywanie sukcesów. W zależności od procesu socjalizacji każdy z nas różni się w tym aspekcie. Jedni robią coś aby uniknąć porażki, ośmieszenia się, stracenia twarzy, unikanie zmęczenia, a inni natomiast po to aby mieć poczucie że coś zrobili, że zaistnieli, czy odpoczęli.

Rozróżnianie tych dwóch wymiarów: kierunku i celu działania umożliwia już na prostym poziomie rozumienie zarówno własnych działań, jak i innych osób. Można tu wskazać ucznia, który bardzo dobrze się uczy. Może to robić, bo unika porażek i nie chce zwracać na siebie uwagi lub, bo szuka sukcesów i che zostać zauważony.

Znając cele motywacyjne możesz wzmacniać proces ich osiągnięcia. Za celami stoją istotne wartości lub efekty, które jednostka chce osiągnąć. Dla jednego jest to sukces, dla kogoś innego uniknięcie porażki ale może być też spokój, wyzwanie, radość, akceptacja czy pieniądze lub inna korzyść.

Jak przebiega proces motywacyjny?

Proces motywacyjny wiąże się nie tylko z działaniem, ale i uruchomionymi emocjami jak i celami. Poniżej pokrótce zostaną opisane właściwości każdej z faz procesu prowadzącego od momentu wzbudzenia energii poprzez działanie do osiągnięcia określonego celu.

Każdy proces motywacyjny można podzielić na fazy. Reykowski podzielił go na sześć faz. Są to: 1. Faza wzbudzenia energii, 2. Faza ukierunkowywania wysiłku na cel; 3. Zwiększenie wrażliwości na bodźce istotne, co oznacza skupienie się na pewnych bodźcach i pomijanie innych (selektywność uwagi); 4. Zorganizowanie poszczególnych reakcji w zintegrowany wzorzec działania; 5. Kontynuowanie czynności, i dostosowywanie jej do zmieniających się warunków, 6. Osiągniecie celu i wzbudzenie emocjonalne — nagroda (uczucia dodatnie) — w przypadku realizacji zamierzeń lub poczucie niepowodzenia w przypadku nie osiągnięcia zakładanego celu.

1) Faza wzbudzenia energii — jest to moment, w którym osoba dostrzega pewien stan rzeczy, który stan rzeczy (cel), który w jego ocenie mógłby zredukować napięcie wynikające z jakiejś potrzeby lub być pewnego rodzaju gratyfikacją.

W momencie budzenia się energii (do działania) jednostka ocenia prawdopodobieństwo osiągnięcia celu. Wzrost motywacji może wynikać ze wzrostu, do pewnego poziomu, prawdopodobieństwa sukcesu lub porażki w działaniu mającym na celu osiągnięcie wyniku. *Motywacja będzie miała maksymalne natężenie, gdy prawdopodobieństwo sukcesu i porażki będzie równe (50-50).*

Zatem gdy osiągniecie celu jest bardzo trudne lub bardzo łatwe energia wzbudzona do takiego działania nie jest wysoka. Oczywiście są wyjątki, czyli osoby, które podejmują się tylko bardzo trudnych celów lub interesują ich tylko zadania bardzo łatwe. Nie są oni jednak większością.

2) Faza ukierunkowania wysiłku na cel — w tej fazie następuje organizacja działania w celu osiągnięcia zamierzonego wyniku. Osoba ocenia zadania, które ma wykonać przez pryzmat ryzyka i wysiłku.

Należy wspomnieć, że poziom motywacji zależy od oceny wysiłku i ryzyka związanego z daną czynnością. Początkowy wzrost wysiłku i ryzyka zwiększa motywację jednostki, przy ich dalszym wzroście proces ten osiąga optymalny poziom, następnie malejąc aż do wartości ujemnych. Oznacza to, że zbyt długo utrzymujące się trudne zadanie demotywuje. Proces motywacji rośnie, gdy należy włożyć wysiłek w jakąś czynność. Natomiast w pewnym momencie, dla każdego jest to próg indywidualny jeśli nie ma efektów (choćby w poczuciu zbliżania się do celu) motywacja spada.

Designed by photoroyalty / Freepik

W tym momencie należy wspomnieć, że siła motywacji może także wzrastać na skutek pojawiających się przeszkód. Jeśli osoba jest już blisko celu i pojawiająca się przeszkoda wydaje się być możliwa do pokonania to siła motywacji rośnie. Natomiast jeśli osoba ocenia przeszkodę jako zbyt trudną powsta-

je stan frustracji, w wyniku którego dotychczasowe działanie może zostać zaniechane, lub może zostać zmieniony cel działania. Na przykład zamiast samochodu po kolejnej podwyżce kupię sobie rower lub zamiast wysiłku w uczenie się angielskiego celem stanie się odpoczynek od pracy intelektualnej.

Zrozumienie procesu ukierunkowywania wysiłku na cel jest istotna jeśli spojrzymy na proces nauki w szkole. Dzieci mają jakiś cel. Cel ten może być krótkodystansowy (dana lekcja) ale z natury roku szkolnego jest on celem długodystansowym (co najmniej jedno półrocze). Zrozumienie procesu spadku wysiłku i motywacji w drodze do celu w przypadku zbyt długiego okresu wzmożonego wysiłku lub zbyt prostych wymagań umożliwić może nauczycielowi działanie dostosowane do potrzeb ucznia.

3) Faza zwiększenia wrażliwości na bodźce istotne – proces ten trwa od momentu wzbudzenia energii i kończy się w momencie osiągnięcia celu.

W tym wypadku ważne jest czy osoba ma możliwość trzymania się swojego celu i podjętego działania. Skupienie się na określonych bodźcach wymaga pewnej selektywności np. uwagi lub zainteresowań i skutkować może unikaniem podejmowania innych konkurencyjnych działań. Badania znanej badaczki nad motywacja Zeigarnik pokazują, że jeśli osoba przerwie działanie, które było dla niej istotne, w pierwszym możliwym momencie będzie chciała do tego działania wrócić i je skończyć.

4) Faza czwarta (Zorganizowanie poszczególnych reakcji w zintegrowany wzorzec działania)
5) Faza piąta (kontynuowanie czynności, i dostosowywanie jej do zmieniających się warunków) jest naturalnym rozwinięciem fazy drugiej. W fazach ty w zależności od czasu trwania realizacji podjętego działania i zmiany warunków następuje nieustanna reorganizacja nie tylko działania ale siły i kierunku działania a czasem i celu.

Znane zjawisko „słomiany zapał", które charakteryzuje się zaniechaniem działania można wyjaśnić na wiele sposobów. Zaniechanie podjętego z ochotą działania może być wynikiem oceny go jako zbyt prostego lub zbyt trudnego, może wystąpić zbyt wiele utrudnień po drodze. Dla utrzymania kierunku i celu działania ważny jest także czas. Wyniki badań pokazują, że im dłuższy czas od podjęcia się zadania do realnego jego wykonania tym motywacja i prawdopodobieństwo jego zrealizowania jest mniejsza. Oznacza to, że jeśli uczeń ma zadanie domowe zadane we wtorek na piątek, to jełki ma to zrobić z radością i zapałem najlepszym dniem na odrabianie byłby wtorek. W środę już nie będzie mu się chciało a czwartek może o nim zapomnieć bo skupi się na innych zadaniach zadanych na bieżąco.

W tym etapie można wykorzystać znane techniki motywacyjne, takie jak:

Najtrudniejszy jest pierwszy krok, trzeba po prostu zacząć. Najważniejszy jest pierwszy krok, gdy już coś jest zaczęte łatwiej jest to kontynuować. Jeśli rozpoczęcie działania będzie odkładane na później to prawdopodobnie nie wykonamy go w ogóle.

Rozpoczęcie zadania od czegoś prostego. Rozpoczęcie działania od czegoś umiarkowanie trudnego spowoduje, że na początku działania rozpoznany zostanie efekt, a to może zachęcić do dalszego wysiłku. Jednakże nie może być to działanie bardzo proste ponieważ wtedy można spowodować efekt zająca. Efekt zająca polega na zaniechaniu działania w wyniku odniesienie szybkiego sukcesu i ocenie zadania jako bardzo prostego. (W bajce o zającu i jeżu, którzy stanęli do wyścigów zając po kilku pierwszych susach położył się spać, ponieważ stwierdził że jest o wiele szybszy niż jeż i że jest w stanie w każdej chwili wygrać z nim ten wyścig. W czasie jego drzemki jeż spokojne powoli przekroczył metę).

Z drugiej strony nadmiar wysiłku i poczucie trudności może zniechęcić do podejmowania kolejnych działań.

Metoda szwajcarskiego sera, czyli podział dużego zadania na mniejsze i nagradzanie po każdym etapie (przyśpieszanie etapu 6).

6) Faza osiągnięcia celu i ewaluacyjne wzbudzenie emocjonalne – jest to ulubiona faza zwycięzców, w której można zakończyć podjęte działanie i spada napięcie motywacyjne. Jeśli celem było uniknięcie dodatkowej pracy lub uwagi to osoba czuje taką sama gratyfikację jakby celem było osiągnięcie czegoś (na przykład zakupu nowej rzeczy). Zakończenie działania zakończone osiągnięciem celu zazwyczaj powoduje wtórne poczucie satysfakcji i buduje poczucie samoskuteczności. Natomiast w przypadku nie osiągnięcia zakładanego celu pojawia się negatywne odczucie emocjonalne zwane poczuciem niepowodzenia lub porażki.

W tym momencie należy wspomnieć o umiejętności

przeżywania porażki i sukcesu. To czy osoba umie cieszyć się z osiągniętego celu i w jaki sposób to robi w pewnym stopniu jest także warunkowane społecznie. To kogo wspiera się po zakończonych działaniach, jakie działania się nagradza lub akceptuje, tworzy klimat towarzyszący radzeniu sobie zarówno z przeżywaniem porażki, jak i sukcesu. Można zauważyć wiele dzieci, które nie potrafią wygrywać. Sytuacja sukcesu może być tak trudna (np. dlatego, że wszyscy zwracają uwagę), że dziecko a potem dorosły będzie chciał jej unikać.

Można także wskazać zjawisko, jakim jest tak zwane „rzucanie sobie kłód pod nogi". Polega na tym, że osoba stwarza sobie warunki utrudniające jej realizacje podjętego działania. Można wtedy wskazać, że działaniu temu towarzyszą dwa cele motywacyjne jeden o kierunku „do" a drugi „od". Przykładem może być odkładanie odrobienia zadania domowego na późne godziny wieczorne. Osoba myśli o zadaniu cały czas ale zamiast usiąść przy stole i je zrobić wykonuje na przykład dodatkowe nieobowiązkowe zadnia w ćwiczeniach lub sprząta pokój.

Źródło nagród

Jeśli wrócimy do podstawowej definicji motywacji to zauważyć można, że powstaje ona gdy osoba dostrzega pewien stan rzeczy, który to stan rzeczy (cel), w jego ocenie mógłby zredukować napięcie wynikające z jakiejś potrzeby lub być pewnego rodzaju gratyfikacją.

W zależności od wieku i sytuacji gratyfikacje te mają dwa źródła. Pierwsze nazywane są motywatorami wewnętrznymi, a drugie zewnętrznymi.

Tak zwane motywatory wewnętrzne lub motywacja wewnętrzna dotyczą sytuacji, w której jednostka dąży do zaspokojenia swoich potrzeb. Zatem działanie wynika z aktywizowania energii pochodzącej z ciekawości, konieczności lub uznawanych wartości.

Motywacja zewnętrzna związana jest z wzbudzeniem działania jako efektu oddziaływania zewnętrznego, czyli wzbudzenia potrzeb przez stosowanie kar, nagród, zachęt czy wpływu.

Oba źródła motywacji są skuteczne, należy jednak pamiętać o ich pochodzeniu i znaczeniu wzbudzania motywatorów w czasie podejmowanego działania. Celowi temu służą liczne proponowane techniki, takie jak:

- Deklaracja innym tego, co mamy zrobić. Próba zaangażowania siebie (motywator wewnętrzny) i innych oraz ich kontroli (motywator zewnętrzny)
- Nadanie celowi wartości - wzbudzanie motywacji wewnętrznej - jeśli wiem, co jest ważne i na czym nam zależy, łatwiej nam jest się za to zabrać.
- Zaplanowanie nagrody za wykonanie celu. Łatwo jest zaplanować sobie przyjemną (motywacja wewnętrzna) konkretną nagrodę za wykonanie zadania (motywacja zewnętrzna).

Zamiast zakończenia

Refleksja nad procesem motywacji ułatwia wykorzystywanie jej energii w organizowaniu działania zarówno swojego, jak i innych. W związku z tym, że najlepszym nauczycielem jest doświadczenie proponuję dwa ćwiczenia:

1) Jeśli masz jakieś powakacyjne plany lub nowe plany, cele i marzenia. Przeanalizuj je po kolei, ustal czas i warunki działania (komu i nich powiesz, jak rozłożysz na mniejsze) i do dzieła!

W nowym roku szkolnym życzę realizacji choć 3 założonych celów!

Powodzenia!

2) Porozmawiaj choć z jednym dzieckiem w Twojej klasie i rozpoznaj jego dominujący kierunek motywacji, jego świadome cele (choć 3) i pomóż mu je osiągnąć!

Życzę wiele radości i satysfakcji!

Literatura - warto przeczytać

Adria J., Rozwijanie umiejętności przywódczych, Wolters Kluwer, Kraków 2007.

Gardner H., Inteligencje wielorakie : nowe horyzonty w teorii i praktyce, Laurum, Warszawa 2009.

Goleman D., Inteligencja emocjonalna, Media Rodzina, Poznań 1997.

Kobjol K., Motywacja, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2000.

Reykowski J., Emocje i motywacja, W: T. Tomaszewski (red), Psychologia, PWN, Warszawa 1985.

Szewczuk W., (red.) Słownik psychologiczny, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.

MARZANNA FARNICKA

Doktor psychologii, trener, adiunkt na Uniwersytecie Zielonogórskim, pracownik Instytutu Psychologii.

Naukowo i praktycznie zajmuje się wspieraniem rozwoju: analizą sytuacji i poszukiwaniem źródeł wsparcia zarówno z perspektywy indywidualnej jak i systemowej.

Nagrody w systemie motywacji i warunki ich stosowania

Renata Cebernik

Stosowanie nagród w edukacji, ma długą tradycję, często jest spostrzegane jako oczywiste narzędzie wzmacniania motywacji do nauki, szczególnie wśród najmłodszych uczniów. Również system oceniania stosowany w szkole nawiązuje do nagrody i kary. Nagrody łączą się z pozytywnymi emocjami i mają niewątpliwie wysoką wartość z perspektywy nagradzanej osoby. Jednak ciągłe, nieprzemyślane stosowanie nagród w każdej sytuacji i po każdym zadaniu może przynieść negatywne skutki z perspektywy rozwijania motywacji wewnętrznej. W poniższym tekście koncentruję się na nagrodach analizując niektóre aspekty ich stosowania, ważne z punktu widzenia nauczyciela i jego pedagogicznego warsztatu pracy oraz konsekwencji dla procesu uczenia się uczniów.

Teoretyczne podłoże nagradzania

Współczesna psychologia w odniesieniu do mechanizmów motywacyjnych posługuje się głównie pojęciem motywacji wewnętrznej. Oznacza to, że aby mówić o znaczeniu nagród trzeba poczynić kilka wyjaśnień.

U podstaw rozważań o motywacji mogą leżeć różne teorie. Jedną z pierwszych teorii psychologicznych był behawioryzm, zakładający, że człowiek jest z natury leniwy i aby podjął działania potrzebne są zewnętrzne bodźce wzmacniające pożądane zachowania. Często nie zupełnie słusznie wzmocnienia nazywa się nagrodami i karami. Nie można jednak postawić znaku równości między pojęciem wzmocnienia a pojęciami kary i nagrody[1].

W praktyce pedagogicznej behawiorystyczne podejście mocno się zakorzeniło jako skuteczna metoda sterowania zachowaniem uczniów, utrwalając tym samym stosowanie tzw. zewnętrznego motywowania. Jednak w miarę rozwoju badań psychologicznych behawiorystyczne myślenie o motywowaniu uczniów było stopniowo modyfikowane, tym bardziej, że coraz częściej dostrzegano nieadekwatność behawiorystycznego traktowania człowieka w sytuacjach uczenia się do myślenia o nim w kategoriach podmiotowości. Pierwszym badaczem, który przeciwstawił się powyższemu założeniu był J.Hunt. Postawił tezę, że człowiek może być motywowany do działania nie dlatego, że spotka go nagroda, ale dlatego, że aktywność sama w sobie może być wzmocnieniem. Wskazał, że człowiek jest ciekawy, samodzielne podejmuje eksplorowanie świata i działania manipulacyjne, zwłaszcza wtedy, gdy między dotychczasowym doświadczeniem a aktualną sytuacją występuje rozbieżność[2].

Obserwacje innych badaczy również wskazywały, że nie można wyjaśnić mechanizmów motywacyjnych wyłącznie w kategoriach sterującego oddziaływania bodźcami z zewnątrz. Szczególnie interesujące okazało się ukierunkowanie badań na znaczenie czynników, które mogą osłabić lub wzmocnić motywację wewnętrzną. Mówiąc o nagrodach nie tyle sięgam więc do ich rozumienia jako narzędzia behawioralnego sterowania zachowaniem, co czynnika nasilającego lub osłabiającego motywację wewnętrzną.

W odniesieniu do dzieci warto też podkreślić, że ze względu na swoje jeszcze małe doświadczenie poznawcze są one podatne na nagrody. Trzeba jednak pamiętać o tym, że są określone warunki, w których nagroda może spełnić swą funkcję.

1 Psychologowie behawioralni podkreślają, że wzmacniane są zachowania, a nagradzana jest osoba. W zależności też czy mamy do czynienia z warunkowaniem klasycznym, czy np. instrumentalnym Thorndike'a, różnie będzie wyglądał proces wzmacniania i stosowane w nim „narzędzia". Por. E.L. Thorndike, Uczenie się ludzi, PWN, Warszawa 1990.

2 W. Łukaszewski, D. Doliński, Mechanizmy leżące u podstaw motywacji, Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna, t.2, w: (red.) J. Strelau, GWP, Gdańsk, s. 457. Rozbieżność między posiadanym doświadczeniem a aktualną sytuacją nazywa się konfliktem poznawczym. W konstruktywizmie jako teorii uczenia się to właśnie konflikt poznawczy ma bardzo istotne znaczenie dla efektywności świadomego uczenia się.

Warunki skuteczności nagradzania

Podstawowym warunkiem nagradzania jest fakt, że należy to robić w sytuacji, gdy dziecko rzeczywiście zasłużyło na to. Nagroda wzmacnia reakcje, za które została przyznana jednak jej wartość jest ograniczona. Niewskazane jest nagradzanie każdorazowe i każdego działania dziecka, szczególnie, gdy należy ono do codziennych, naturalnych zadań dziecka. Natomiast trzeba dostrzegać samodzielny wysiłek, staranną i systematyczną pracę. Wówczas nawet najprostsze czynności, szczególnie, gdy dla dziecka są nowe i trudne warto jest docenić. Największym problemem w relacjach dziecka z nauczycielami lub innymi dorosłymi jest fakt, że częściej w nowych dla dziecka sytuacjach, w których ma prawo popełniać błędy, czy wykonywać zadanie w sposób niedoskonały, dorosły okazuje zniecierpliwienie wzbudzając raczej lęk niż chęć doskonalenia się.

Posługując się prawidłowo różnymi sposobami wzmacniania pozytywnych zachowań dziecka należy zwrócić uwagę na pozytywne emocje towarzyszące spełnianiu wymagań stawianych przez nauczyciela lub rodzica. Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym za punkt odniesienia we własnym działaniu, w uczeniu się norm, zasad czy umiejętności traktują zachowania i słowa ważnych dla siebie osób. Ze strony dorosłych ważna natomiast jest konsekwencja w postępowaniu. Zarówno w odniesieniu do działania dziecka, jak i dawanych im obietnic czy przyrzeczeń. Niedotrzymanie danego słowa, niekonsekwentne zachowanie dorosłych skutkuje lekceważeniem zasad i brakiem wysiłku w podejmowaniu zadań. Wówczas nagroda nie pomaga w rozwijaniu właściwej motywacji. Dziecko o silnie rozbudzonych motywach poznawczych nie wymaga ciągłego nakłaniania do uczenia się, ani stosowania przymusu. Zarówno nacisk, jak i dodatkowo wprowadzone nagrody mogą wręcz osłabić zainteresowanie nauką. Badania prowadzone przez E. Deci wskazują, że interesująca zmiana zachodzi wtedy, gdy człowiek angażuje się w jakąś aktywność, która jest dla niego interesująca sama przez się, po czym ktoś (nauczyciel, rodzic) zaczyna oferować zewnętrzną nagrodę za tę czynność. Jeśli po jakimś czasie nagroda zostanie wycofana, to możliwe jest zupełne zaprzestanie tej aktywności, która wcześniej sprawiała przyjemność[3]. E.Deci przytacza także pewną anegdotę.

> *„Pewien krawiec, mieszkający w małym miasteczku na południu Stanów Zjednoczonych, miał kłopot wynikający z tego, że przed jego sklepikiem przy głównej ulicy gromadziła się grupka wyrostków, krzyczących „Żyd, Żyd". Sytuacja wyglądała źle, bo zamieszanie to zniechęcało potencjalnych klientów. Bohater historyjki spędzał bezsenne noce, nie mogąc uporać się z tym problemem. W końcu wpadł na pomysł. Podszedł do drzwi i powiedział grupie wyrostków, że odtąd każdy, kto będzie przed sklepem krzyczał „Żyd!", dostanie od niego 10 centów, po czym wszystkim wypłacił obiecaną gratyfikację. Jak nietrudno się domyślić, nazajutrz chłopcy stawili się w komplecie, skandując „Żyd, Żyd!". Właściciel sklepu wyszedł i wypłacił im po…5 centów. Zapytany, dlaczego nie płaci obiecanych 10 centów, odpowiedział, że to wszystko, na co go stać. Chłopcy przyjęli tę gratyfikację i nazajutrz stawili się znowu. Po ich okrzykach, właściciel wyszedł i tym razem dał im po 1 cencie, wyjaśniając, że na wyższą gratyfikację po prostu go nie stać. „To nie fair! Czy myślisz, że będziemy tu przychodzić i krzyczeć za 1 centa?!"- oburzyli się chłopcy. „Nie będziemy!" wykrzyknęli i więcej się nie pojawili"*[4].

Powyższa anegdota mimo humorystycznego kontekstu, skłania do myślenia. Okazuje się bowiem, że właściwie przemyślane stosowanie nagradzania może być nie tylko narzędziem, które stosujemy, aby wzmocnić pożądane zachowanie, ale również narzędziem, którym można osiągnąć zupełnie odwrotny skutek.

Wyjaśnień można poszukiwać w teorii atrybucji. Gdy dana osoba dostosowuje się do wymagań sytuacji, to skłonni jesteśmy przypisywać jej zachowanie przyczynom zewnętrznym, ale niewiele wnioskujemy o tej osobie na podstawie jej działań. Z drugiej strony, gdy ktoś uchyla się od zachowania zgodnego z wyraźnymi wymaganiami sytuacyjnymi, naciskami społecznymi, groźbami czy nagrodami, to skłonni jesteśmy uważać, że takie wychodzące poza rolę zachowania świadczą o ukrytych skłonnościach danej osoby. Również ocenę własnego zachowania człowiek przypisuje wewnętrznym lub zewnętrznym przyczynom. Taka ocena ma też ważny wpływ na to, czy dana czynność będzie lubiana i czy będzie wykonywana nadal, pod nieobecność zewnętrznego wzmocnienia oraz w jakim stopniu zostanie dane jej pierwszeństwo.

Szkodliwy wpływ nagrody, może być obserwowany także w szkole. Sytuacje które przekształcają wewnętrznie motywowane dzieci w małych kolekcjonerów ocen, znaczków, pieczątek, naklejek itp. wskazują właśnie na ograniczone wartości nawet pozytywnego wzmocniania. Jeśli dzieci robią coś z własnej woli i sprawia im to satysfakcję nie trzeba ich nagradzać, aby nie zniszczyć wewnętrznej motywacji.

3 P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, Psychologia i życie, PWN, Warszawa 1994, s. 541.

4 Podaję za W. Łukaszewski, D. Doliński, op. cit., s. 458.

Nie oznacza to jednak rezygnowania z nagród w ogóle. Nagrody mogą mieć różny charakter. Można wskazać na przykład nagrody eksponujące aspekt informacyjny (pochwała) albo eksponujące aspekt sterujący (nagrody materialne). Pierwsze nie obniżają wewnętrznej motywacji, czasami mogą ją nawet podwyższać, natomiast drugie mają raczej charakter redukujący. W pedagogicznej pracy z dziećmi ważnym warunkiem jest zapobieganie motywacji nastawionej na nagrodę. Można to osiągnąć, jeśli w zewnętrznych nagrodach dominować będzie aspekt informacyjny, a mniej sterujący. Warto też zwrócić uwagę, aby nagrody nie były uzależniane od spełnienia zobowiązania do wykonania zadań na poziomie zewnętrznie określanego standardu np. „jeśli wykonasz zadanie tak, jak powinieneś". Raczej warto tworzyć sytuacje, w których nagroda będzie konsekwencją samego wykonania np. „jeśli wykonasz zadanie dobrze"[5].

Dobrą formą zapobiegania motywacji nastawionej na nagrodę jest stosowanie nagród niespodziewanych. Ich nieoczekiwane pojawienie się sprawia dużą satysfakcję i wzmacnia motywację wewnętrzną.

W swoich badaniach A. Kruglanski sugeruje, że nagrody mogą mieć charakter egzogenny lub endogenny. W pierwszym wypadku są one czynnikiem zewnętrznym wobec zadania, w drugim – immanentnym jego składnikiem[6]. Nagrody o charakterze egzogennym obniżają motywację zewnętrzną i ukierunkowują uwagę na samą nagrodę. Tak się dzieje, gdy rodzice ustalają, że będą płacić dziecku za uzyskiwane oceny lub obiecują pożądane przedmioty za dobre wyniki w nauce. Wówczas uwaga jest kierowana na przedmiot, nie na samą aktywność uczenia się, poznawania. Inaczej jest, gdy nagroda jest elementem składowym przedsięwzięcia (zawody o puchar, praca na stypendium, tytuł mistrza ortografii).

Przy okazji wskazywania warunków skuteczności nagradzania warto stwierdzić także, że czynnikiem modyfikującym ich znaczenie dla ucznia jest zachowanie nauczyciela. Jeśli zachowuje się on w sposób kontrolujący, wydaje jednoznaczne polecenia, a nagród (lub kar) używa w sposób instrumentalny, w celu uzyskania pożądanych przez siebie reakcji, wyznacza ścisłe terminy zakończenia określonych prac, włącza silną rywalizację, to niestety obniża to także motywację wewnętrzną[7].

Nagrody charakteryzuje fakt, że bardziej wpływają na intensywność pracy niż na jej wynik. Można też sformułować kilka zasad[8] określających to kiedy i jak nagradzać. Nagrody:

- Są skuteczne, gdy uczniowie mają jasno wytyczony cel, jasno zarysowaną strategię wykonywania zadań.
- Lepiej je stosować, gdy odnoszą się do zadań znanych.
- Lepiej stosować je do zadań stworzonych na potrzeby uczenia się (ćwiczeniowo-utrwalających) niż do zadań typu „odkryć".
- Są skuteczne w przypadku zadań, w których chodzi o stały poziom wykonania lub zadań ilościowych, mają mniejszą wartość do zadań wymagających artyzmu, wyobraźni, szczególnej zręczności.
- Lepiej je stosować w przypadku zadań wymagających ćwiczeń, powtórzeń (liczenie, czytanie, ortografia) niż w przypadku większych projektów badawczych lub wykonawczych.
- Nie warto ich stosować w przypadku, gdy dane działania powinny być wykonywane z własnej chęci (czytanie interesujących książek, uczestnictwo w życiu społeczności lokalnej, pomoc innym).
- Nagrody spełnią funkcję motywującą głownie w przypadku uczniów, którzy wierzą, że mają szansę ją zdobyć, jeśli rzetelnie popracują.
- Jeśli nagrodą jest pochwała, warto doceniać nieszablonowe pomysły.
- Kryteria, którymi nauczyciel się posłuży chwaląc powinny być elastyczne i zindywidualizowane, aby nie prowadzić do bezpośrednich porównań między uczniami.
- Nagradzanie dotyczy zadań w pełni zrealizowanych, opanowanych węzłowych zagadnień, kluczowych umiejętności, postępów w ich opanowaniu. Warto też uhonorować prace, które początkowo nie spełniały standardów, ale podjęty został wysiłek ich zmiany, przy wykorzystaniu informacji zwrotnych.

Szczególnym przypadkiem nagradzania są pochwały, które są wyrazem uznania, a także kierują uwagę ucznia na jego wysiłek i osiągnięcie. Pozwala mu to tłumaczyć swoje starania własną motywacją wewnętrzną, a nie zewnętrznymi zachętami, a sukces przypisać własnym zdolnościom i staraniom, a nie czynnikom zewnętrznym. Ich skuteczność ma też swoje warunki. Wbrew często stosowanej zasadzie, uczniowie bardziej cenią sobie chwalenie na osobności, niż publicznie.

J. Brophy formułuje kilka wskazówek dotyczących skutecznego chwalenia[9].

- Następuje po osiągnięciu i systematycznie.
- Wskazuje konkretne zalety osiągnięcia.

5 W. Łukaszewski, D. Doliński, op. cit., s. 459.
6 Ibidem, s.460.
7 Ibidem, s. 461.
8 Opracowanie na podstawie: J. Brophy, Motywowanie uczniów do nauki, PWN, Warszawa 2002, s. 115-116.
9 Ibidem, s. 119.

- Jest wiarygodna, spontaniczna, wskazuje na zainteresowanie osiągnięciem ucznia.
- Nagradza za sprostanie określonym kryteriom.
- Informuje o kompetencjach lub wartości osiągnięć.
- Kieruje uwagę ucznia na to, jak rozwiązać zadanie, podjąć problem.
- Wykorzystuje wcześniejsze osiągnięcia ucznia jako tło opisania aktualnego osiągnięcia.
- Jest dowodem uznania.
- Przypisuje sukces pracy ucznia i zdolnościom.
- Wzmacnia atrybucje wewnętrzne.
- Kieruje uwagę na czynności związane z wykonywaniem zadania

Wdrażając system zachęt i nagród należy mieć na uwadze, aby służyły one uczeniu się, wzbudzały refleksję i dumę z własnych osiągnięć.

Rodzaje nagród i zachęt

Nagrody mogą przybierać różną postać. Najczęściej wskazuje się takie, jak; (1) nagrody rzeczowe, nazywane też materialnymi (np. przedmioty w tym zabawki, smakołyki, pieniądze, doładowanie telefonu), (2) społeczne (np. pełnienie funkcji, uznanie), (3) oceny i wyróżnienia nazywane też nagrodami symbolicznymi (np. oceny, odznaczenia, dyplomy, puchary), (4) dynamiczne i przywileje (np. zorganizowanie gier i zabaw, dostęp do aparatury, swoboda wyboru zajęć), (5) interakcje z nauczycielem (np. specjalne zainteresowanie, prywatny charakter interakcji, wspólne spacery, wycieczki, wspólne wykonanie czegoś).

Nagrody materialne wzbudzają różne kontrowersje, choć mogą mieć też dla dzieci dużą wartość i sprawić wiele przyjemności. Ich przygotowanie i wręczanie częściej dotyczy rodziców, choć nauczyciele też się nimi posługują (np. cukierki). Wybór nagród dobrze jest przemyśleć, choć aby spełniły swoją funkcję muszą sprawić przyjemność. Najistotniejsze jest jednak, aby uwaga ucznia nie została przekierowana z celu dydaktycznego na samą nagrodę.

Wśród nagród społecznych wskazuje się np. pochwały, jednak takie wyróżnienie nie może być nadużywane, bo powszednieje. Uznaniu też, aby spełniło funkcję, powinno towarzyszyć wyjaśnienie[10]. Pochwała powinna mieć informacyjny charakter.

Oceny i inne nagrody symboliczne mogą pomóc zintensyfikować pracę uczniów lub służyć wzmacnianiu jakości wykonania zadań. Uczeń powinien też dostrzegać zależność między wkładanym wysiłkiem a osiąganym rezultatem. Nagrody symboliczne powinny być też postrzegane przez uczniów jako leżące w ich zasięgu, co oznacza, że uczeń musi wierzyć, że może ją zdobyć, jeśli włoży w wykonanie zadania odpowiedni wysiłek.

Przywileje łączą się z darzeniem uczniów zaufaniem z jednoczesnym rozbudzaniem świadomości odpowiedzialności za sprawą korzystania z nich. Zawsze poprzedzone muszą być obserwacją ucznia w różnych sytuacjach. Umożliwiają także powiększanie obszaru samokontroli i zwiększają decyzyjność. Są także narzędziem rozwijania samodzielności i umożliwiają budowanie pozytywnych relacji.

Niezależnie od wszystkich innych nagród zawsze formą nagrody są dobre interakcje, które budują specyficzną więź między uczniem i nauczycielem. Pozytywna atmosfera pracy, „ludzka twarz" nauczyciela, który dostrzega w uczniu człowieka i sam jawi się jako człowiek także mający swoje zalety i ograniczenia, emocje, frustracje, poczucie humoru, swoje wspomnienia, przeżycia i doświadczenia, którymi się dzieli we wspólnych aktywnościach stanowią dla ucznia niezwykłą nagrodę. Są też fundamentem budowania relacji mistrz-uczeń.

Zakończenie

Metody podnoszenia motywacji wewnętrznej przez zastosowanie motywacji zewnętrznej mogą okazać się skuteczne w określonych warunkach. Nie można jednak polegać jedynie na nich. Wartość nagród o różnym charakterze jest wysoka, gdy uczniowie dostrzegają cel dydaktyczny, rozumieją jego wartość. Można więc dzięki nim wzmocnić intensywność wysiłków, jeśli tylko uczniowie przystępują do uczenia się z zamiarem przyswojenia danej wiedzy lub umiejętności z towarzyszącym zamiarem zdobycia nagród zewnętrznych. Inaczej mówiąc nagrody nie mogą przesłaniać celu głównego. ■

Bibliografia

Brophy J., Motywowanie uczniów do nauki, PWN, Warszawa 2002.

Jundziłł I., Nagrody i kary w wychowaniu, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.

Łukaszewski W., Doliński D., Mechanizmy leżące u podstaw motywacji, Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna, t.2, w: (red.) J. Strelau, GWP, Gdańsk.

Thorndike E.L., Uczenie się ludzi, PWN, Warszawa 1990.

Zimbardo P.G., Ruch F.L., Psychologia i życie, PWN, Warszawa 1994.

RENATA CEBERNIK

Pedagog i psycholog. Pracuje w Poradni Zdrowia Psychicznego oraz w Żłobku Miejskim nr 7 w Zielonej Górze.

10 I. Jundziłł, Nagrody i kary w wychowaniu, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986, s. 40.

Rywalizacja - zgubny trop czy siła napędowa?

Justyna Borys

Rywalizacja jest mocno wpisana w życie we współczesnym świecie. Ludzie przywykli do niej na tyle, że mało kto zastanawia się do czego właściwie ona prowadzi, jakie są jej skutki i czy tak naprawdę jest zjawiskiem dobrym, czy złym. Żyjąc w ciągłym pędzie, w pogoni za dobrami materialnymi, biorąc udział w wyścigu szczurów w miejscach pracy, zabrakło nam czasu na refleksję – czym jest to zjawisko, którego sami doświadczamy. Najprostszą i najkrótszą definicją rywalizacji jest „ubieganie się". Każdy ubiega się o to, co jest dla niego w danej chwili najcenniejsze, lub najbardziej mu potrzebne. Dla niektórych jest to pierwsze miejsce w wyścigu, dla innych duży dom z ogrodem. Rywalizacja, czyli inaczej współzawodnictwo, może kojarzyć się również z uzyskiwaniem lepszych od innych ludzi osiągnięć w różnych dziedzinach życia. Możemy spotkać się z nią w wielu miejscach: w korporacjach, na salach treningowych, rywalizuje się o miejsce w społeczeństwie, o uwagę. Spotkamy ją wszędzie tam, gdzie ludzie mają podobny cel i chcą zrealizować go przed rywalem, lub lepiej niż on. Według M. Łobockiego rywalizacja jest „(...) z reguły uporczywym, wzajemnym zmaganiem się ze sobą jednostek lub grup o cele, które chce się za wszelką cenę osiągnąć. Zmaganie to jest prowadzone według ściśle ustalonych reguł postępowania, wykluczając użycie siły lub przemocy każdej ze stron"[1]. Mimo, że rywalizacja niekoniecznie kojarzy się w pierwszej chwili z dziećmi, to klasa szkolna także jest miejscem wielu potyczek, konkursów i zadań, wywołujących w dzieciach tak zwanego „ducha rywalizacji", a nauczyciel jest osobą, która w umiejętny sposób może zorientować zjawisko rywalizacji na przynoszącą pozytywne skutki aktywność.

Designed by Freepik

Rywalizacja przybiera różne formy. M Deutsh i P.T. Coleman w swojej książce pt. „Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka" wskazują dwie: rywalizację konstruktywną i destrukcyjną. Jak piszą: „Niesprawiedliwa, niekontrolowana rywalizacja znajduje się na jednym końcu, uczciwa, kontrolowana po środku, a konstruktywna rywalizacja na drugim, pozytywnym końcu"[2]. Rywalizacja konstruktywna polega na pomocy „wygranego" „przegranemu". Po osiągnięciu celu przez „wygranego", tłumaczy on „przegranemu", co powinien zrobić inaczej, aby kolejny raz osiągnąć lepszy wynik, czy też szybciej osiągnąć upragniony cel. Z takiej konkurencji osoba „przegrana" zawsze wyjdzie bogatsza w doświadczenia i wiedzę, której będzie mogła użyć kolejny raz w podobnej sytuacji. W innej sytuacji, rywalizacja konstruktywna może przybierać formę aktywności, w której uczestniczący w niej ludzie będą wykorzystywali wzajemne różnice w perspektywie i wiedzy do tego, aby wzbogacać swoją własną osobowość. W tym wypadku również „przegrani" nie będą do końca przegranymi, ponieważ wyniosą z tej sytuacji jakąś naukę dla siebie. Tego typu współzawodnictwo, może stać się także sposobem aktywizacji dzieci w osiąganiu coraz to lepszych wyników w nauce. W placówkach opiekuńczo-wychowawczych także zauważono pozytywne skutki współzawodnictwa, dlatego zaczęto wprowadzać jego elementy na-

1 M. Łobocki, ABC wychowania, Lublin 1999, Wyd. UMCS.

2 M. Deutsh, P.T. Coleman, Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka, Kraków 2005, Wyd. UJ.

wet do codziennych czynności, takich jak np. pomoc na stołówce.

Drugi rodzaj rywalizacji, czyli rywalizacja destrukcyjna, jedynie „tworzy hierarchię ludzi, w zależności od możliwości wykonania przez nich danego zadania, a nie integruje różnorodnych sposobów działania", czyli uczestnicy są zorientowani jedynie na swoją korzyść, konsekwentnie dążą do celu i osiągają go nawet „po trupach". Przykładem takiej rywalizacji mogą być źle zorganizowane i poprowadzone konkursy np. Miss i Mistera szkoły. Jeśli kategorią oceniania będzie uroda, fryzura i piękny strój, wtedy wygra dziecko najładniejsze, z najdroższą sukienką. Jeśli jednak ten sam konkurs nauczyciel zorganizuje dzieląc dzieci na modelki, projektantów, którzy będą tworzyć stroje z folii, papieru, butelek itp., oraz stylistów i wizażystów, wtedy wspólny cel zjednoczy ich działania i konkurs będzie okazją do dobrej zabawy, a nie niezdrowej rywalizacji.

Współzawodnictwo można również podzielić w inny sposób, czyli na indywidualne i grupowe. Głównym źródłem współzawodnictwa indywidualnego jest chęć zdobywania korzyści osobistych z jednoczesnym uczuciem niechęci do przegranych rywali. Wygrany czuje wtedy jakby odniósł ogromny sukces, jednak satysfakcja ta jedynie przyczynia się do swego rodzaju egocentryzmu w realizowaniu celów i do osiągania ich za wszelką cenę, bez względu na konsekwencje. Koncentruje się jedynie na własnym sukcesie i nie potrafi cieszyć się z sukcesu współzawodników. Jest to rodzaj postawy, którą można scharakteryzować zdaniem „Rywalizuję z każdym i wygram za wszelką cenę". Taki typ rywalizacji często pojawia się u dzieci, które są wychowywane na „zwycięzców". Nauczone ciągłego wygrywania, nie potrafią odnaleźć się w sytuacji, kiedy np. grupa, w której robiły zadanie, rozwiąże je źle. Szukają wtedy kozła ofiarnego, na którego zrzucają odpowiedzialność za tę sytuację, wylewając swoją frustrację. Nie jest to więc zjawisko do końca pozytywne, biorąc pod uwagę również to, że może ono rodzić dość duży stres u osoby rywalizującej w ten sposób, oraz pozbawiać poczucia własnej wartości w przypadku serii niepowodzeń. Jak może poradzić sobie nauczyciel, gdy ma takie dziecko w klasie? Okazuje się, że są na to sposoby. M. Łobocki jako pierwszy sposób podaje nagradzanie, ale nie wedle uzdolnień, tylko wkładu pracy. To pozwala uniknąć niezdrowej rywalizacji i podziałów na „lepszych" i „gorszych" w klasie. Kolejna rzecz, którą można zrobić w takiej sytuacji, to nie zezwalać na naśmiewanie się z przegranych, poniżanie ich, czy też upokarzanie. Należy także unikać przesadnego rozgłosu wygranych.

W opozycji do współzawodnictwa indywidualnego pojawia się współzawodnictwo grupowe, które przedstawia szczególną wartość wychowawczą. Najważniejszym i najbardziej pozytywnym jego aspektem jest to, że bazuje ono na współpracy i współdziałaniu, które to przyczyniają się do integracji grupy, oraz do dążenia aby osiągnąć grupowy, ściśle określony cel. Współdziałanie różni się od współzawodnictwa tym, że celem nie jest nagroda, a działanie w grupie i satysfakcja osiągnięta ze wspólnie wykonanego zadania. Nie powoduje ono w żadnym stopniu ryzyka niezdrowej rywalizacji. Jest pozbawione ubiegania się o pierwszeństwo nad innymi, segregacji związanej z umiejętnościami, czy też pozycją w społeczeństwie, oraz nie przyczynia się do osiągania niepowodzeń przez jednostki. Nie ma w grupie osoby, która nie byłaby potrzebna. Każdy posiada różną wiedzę, inne zdolności i wszyscy mogą wspomagać wszystkich, szczególnie jeśli zadania są skonstruowane tak, aby do ich rozwiązania potrzebne były umiejętności z różnych dziedzin.

Jak wynika z badań M. Sherifa i C. Sherif, rywalizacja tego typu może mieć pozytywny wpływ nawet na konflikty grupowe. Eksperyment, który przeprowadzili, zdaje się potwierdzać tę tezę. Podczas letniego obozu, podzielili chłopców na dwie grupy. Przeprowadzili kilka zabiegów mających skłócić obie grupy ze sobą. Organizowali pociągające za sobą rywalizacje konkursy i turnieje, między innymi zawody sportowe, w których jedna z grup ciągle przegrywała. Kiedy już grupy były skłócone, próbowali załagodzić ten konflikt poprzez negocjacje pomiędzy przywódcami grup, czy też integrację przy ognisku, jednak nie przyniosło to efektu. Wtedy, badacze postanowili stworzyć sytuację, w której obie grupy będą miały wspólny cel. Upozorowali zepsucie się samochodu, wiozącego pożywienie dla chłopców. Zwrócili się po pomoc do obu grup, które miały przeciągnąć samochód za pomocą dwóch lin. Najpierw każda grupa ciągnęła za swoją linę, jednak w miarę upływu czasu, grupy wymieszały się i przestało mieć znaczenie kto do jakiej grupy pierwotnie należał. Konflikt został rozwiązany. Z czasem, sygnałów tolerowania się przez obie grupy, oraz oznak sympatii było coraz więcej. Momentem kluczowym stało się więc pojawienie się przed chłopcami z obu grup jednego, wspólnego celu. Dążenie do niego sprawiło, że zaczęli postrzegać siebie jako pomocników i kolegów, a nie wrogów. Kiedy wspólna aktywność doprowadziła do osiągnięcia celu, nie mogli już odczuwać wrogości wobec tych, z którymi ten sukces osiągnęli. Podczas wspólnej aktywności, bazującej na jednym celu, poprzez współdziałanie tworzą się nowe rodzaje interakcji między ludźmi, które mogą spowodować nawet rozwiązanie konfliktów w grupie. Podczas zaistnienia konfliktu, na przykład w klasie szkolnej, warto więc wybierać aktywności związane ze współdziałaniem zamiast tych opartych na rywalizacji indywidualnej.

Psychologowie wychowania po tym eksperymencie zaczęli zauważać, że aby zmotywować do nauki i uatrakcyjnić proces nauczania, jednocześnie zmniejszając ilość konfliktów i dyskryminację w szkole, wystarczyłoby go nieco inaczej zorganizować. W Stanach Zjednoczonych podjęto próby, mające na celu zmniejszenie uprzedzeń rasowych, wykorzystując w tym celu właśnie współdziałanie grupowe. Jednym z projektów, który powstał w tym celu jest program „klasy-układanki". Jego głównym twórcą jest Eliot Aronson. To metoda aktywizująca, której istotą jest przemienienie klas rywalizujących w klasy współpracujące. Polega ona na zaaranżowaniu takiej sytuacji, w której uczniowie podzieleni na małe grupy, będą musieli wspólnie nauczyć się jakiegoś materiału, a następnie zdać z niego test. Każda grupa dostaje część materiału i dopiero zsumowanie wiedzy wszystkich grup daje możliwość napisania sprawdzianu dobrze. Aby to zrobić, uczniowie muszą skorzystać z wzajemnej pomocy, czyli stać się zarówno pomocnikiem jak i tym, który ją otrzymuje. Każdy jest specjalistą z danego obszaru materiału, co sprawia, że nie ma podziału słabszych i mocniejszych. System ten sprawdził się - w szkołach stosujących tę metodę uprzedzenia rasowe zmniejszyły się. Uczniowie zaczęli współpracować, pałali większą sympatią do siebie nawzajem, a ich empatia znacznie wzrosła, czego przyczyną mogło być to, że nieustannie musieli oni zwracać uwagę na swoich kolegów. Na to, aby zadać im dobre pytania, aby dobrze ich zrozumieć, oraz aby wszyscy wyszli z klasówki obronną ręką.

Co do tego, że współpraca wywiera pozytywny wpływ na uczniów chyba nie ma wątpliwości. Jednak należy pamiętać także o tym, aby nie skreślać całkowicie metody rywalizacji. Aby proces nauczania był bogatszy i przyniósł szersze efekty, ćwiczenia oparte na rywalizacji powinny zawierać w sobie elementy współdziałania i odwrotnie. Współzawodnictwo i współdziałanie mogą się wzajemnie wzbogacać i uzupełniać, pod warunkiem, że zachowane są odpowiednie proporcje.

W szkole powinno być dość miejsca na pewną dozę rywalizacji, która jest niezwykle silnym motywatorem do coraz to nowych osiągnięć. Jest to istotny warunek kształtowania się samooceny dziecka. Rywalizacja rozbudza w uczniach chęć, aby coś osiągnąć. Wiąże się to z ambicją, ponieważ opiera się na dążeniach do tego, by kogoś wyprzedzić i być najlepszym. Trzeba jednak zauważyć, że taka aktywność bazuje na nieustannym porównywaniu się z innymi, szczególnie jeśli nie jest w żadnym stopniu związana z współdziałaniem, a opiera się jedynie na indywidualnym konkurowaniu o najlepsze miejsce.

Amerykańscy badacze uznali, że zbyt mocna i zaciekła rywalizacja może nawet zabić motywację wewnętrzną. Dzieje się to wtedy, kiedy człowiek zaczyna robić coś nie po to, aby się rozwinąć, tylko po to, aby być lepszym od kogoś innego. A kiedy ktoś na opak zrozumie istotę rywalizacji i się w niej pogubi, może nawet dotrzeć do momentu, w którym nie będzie starał się zrobić danej rzeczy najlepiej jak potrafi, tylko będzie dążył do tego, aby ktoś zrobił to gorzej. Jeżeli tak podejdziemy do rywalizacji, wtedy nie dość, że nie będzie ona w żadnym stopniu motywująca, to jeszcze stanie się przeszkodą w skutecznym działaniu i osiągnięciu sukcesu.

Szukając odpowiedzi na pytanie o zasadność rywalizacji zarówno w procesie kształcenia, jak i w życiu, nie można być zamkniętym na jedną jej definicję. Ma ona różne rodzaje i jest wykorzystywana w różnoraki sposób. Jeśli niektóre jej elementy zostaną wplecione np. w zajęcia w szkole podstawowej, to w połączeniu ze współpracą mogą przynosić fantastyczne efekty. Jeśli jednak do tematu podejdzie się nieumiejętnie, to można z grupy dzieci utworzyć klasę rywali, którzy będą konkurowali ze sobą bez wewnętrznej motywacji do nauki, jedynie z wygórowaną ambicją wygrywania. Zawsze trzeba mieć również na uwadze indywidualne potrzeby dziecka. Niektóre dzieci potrzebują zadań opartych na rywalizacji, ponieważ brakuje im np. pewności siebie i odwagi do podejmowania wyzwań, zaś inne mogą świetnie pracować w zespole i współpracować, a mieć problem ze skupieniem i pracą indywidualną. Metody należy dostosowywać do uczniów, a nie odwrotnie.

Literatura

Cialdini R., Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka, Gdańsk 2000, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Deutsch M., Coleman P.T., Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka., Kraków 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Faber A., Mazlish E., Rodzeństwo bez rywalizacji., Poznań 1996, Media rodzina of Poznań.

Franken R.E., Psychologia motywacji, Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Łobocki M., ABC wychowania., Lublin 1999, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Mika S., Psychologia społeczna dla nauczycieli, Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK".

Pytka L., Zacharuk T., Wielowymiarowa geneza zaburzeń przystosowania społecznego [w:] Pilch T., Lepalczyk I., Pedagogika społeczna, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK".

JUSTYNA BORYS

Absolwentka studiów licencjackich o specjalności Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna UZ. Obecnie jest studentką studiów magisterskich.

Prawo Yerkesa Dodsona i jego zastosowanie w edukacji dzieci

Michalina Nazarenko

Najpopularniejszą definicją na temat motywacji jest ta mówiąca o niej jako o przyczynie powodującej podjęcie określonych działań lub decyzji. W encyklopedii PWN znajdziemy także następującą definicję: (motywacja) „proces regulacji psychicznych, nadający energię zachowaniu człowieka i ukierunkowujący je; może mieć charakter świadomy lub nieświadomy". Czy motywacja znajduje swoje miejsce w edukacji? Oczywiście. W mniejszym lub w większym stopniu to właśnie motywacja kieruje dzieckiem podczas np. rozwiązywania zadania domowego. Podczas wykonywania zadania motywacją dziecka może być chęć otrzymania pozytywnej oceny, nagrody lub też pochwały ze strony nauczyciela lub rodzica. Motywacja, którą kieruje się uczeń, niestety nie zawsze idzie w parze z wynikami, co może osłabić jego entuzjazm.

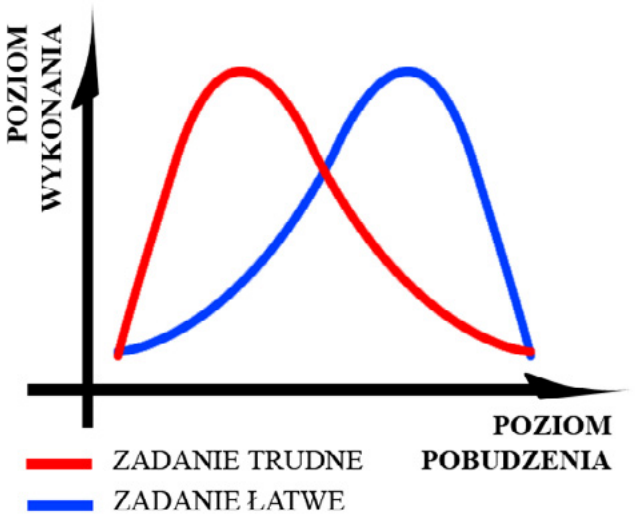
Pisząc o motywacji, warto przywołać prawo Yerkesa-Dodsona. Na początek należy wspomnieć kim są autorzy. Otóż, Robert Yerkes był amerykańskim psychologiem, a także etnologiem oraz prymatologiem. W głównej mierze zajmował się badaniami nad inteligencją, ale także psychologią porównawczą[1]. Informacji o Johnym Dodsonie jest niestety niewiele, wiadomo jednak, że był on pierwszym doktorem psychologii na Uniwersytecie w Minnesocie, a większość czasu spędził na nauczaniu akademickim na Bowling Green College of Commerce[2].

Robert Yerkes i John Dodson opisali tą właśnie zależność między poziomem pobudzenia organizmu a poziomem wykonania zadania. W jej skład wchodzą dwa prawa. Pierwsze prawo złamało dotychczasowy pogląd na to, że aby dobrze wykonać zadanie potrzebna jest silna motywacja. Tak naprawdę zarówno niski, jak i wysoki poziom motywacji przynosi głównie negatywne rezultaty. Gdy nasza motywacja ma niski pułap, tak naprawdę trudno jest ogóle zabrać się do jakiejkolwiek pracy. Z kolei zbyt wysoki poziom motywacji paraliżuje emocjonalnie. Drugie prawo mówi, że trudne zadania wykonamy najlepiej przy mniejszej motywacji, natomiast łatwe pójdą nam zdecydowanie lepiej, gdy będziemy zmotywowani bardziej[3].

Prawa Yerkesa-Dodsona powstały w oparciu o wyniki eksperymentu, który został przeprowadzony przez autorów na początku XX wieku. Eksperyment polegał na nauczeniu myszy różnicowania dwóch komór (które miały różny stopień jasności) drewnianej skrzynki - czarnej i białej oraz unikania kary. Mysz miała nauczyć się, aby od razu po włożeniu jej do skrzynki, wybierała ona białą komorę, ponieważ jeśli tam weszła mogła swobodnie po niej eksplorować. Jeżeli wybierała czarną doznawała szoku elektrycznego (stosowano trzy poziomy jego intensywności). Testy prowadzono raz dziennie w godzinach porannych, do momentu, w którym mysz konsekwentnie wybierała już tylko białą komorę. *Wyniki, jakie uzyskano, prowadziły do wniosków, że tym szybciej następowało uczenie się, im większa była jasność komór, jakie myszy miały różnicować oraz, że zależność między siłą bodźca elektrycznego, a szybkością uczenia się była związana ze stopniem trudności zadania*[4].

Schemat 1

Zależność między siłą bodźca a uczeniem się w zadaniach łatwych i trudnych



Źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Prawa_Yerkesa-Dodsona

1 http://www.nasonline.org/publications/biographical-memoirs/memoir-pdfs/yerkes-robert-m.pdf

2 T. Brothen, What ever happened to John Dodson? History of Psychology, 2012, 15(1), 100-105.

3 G. Mietzel, Psychologia kształcenia, GWP, Gdańsk 2002, s. 416.

4 Patrz: J.D. Yerkes R.M. Dodson, The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation, Journal of Comparative Neurology and Psychology, 1908; 18: s. 459-482.

Przedstawiony wykres można sprowadzić do dwóch stwierdzeń:

- w miarę jak rośnie pobudzenie fizjologiczne, to coraz łatwiej jest wykonywać daną czynność, ale tylko do pewnego poziomu. Później następuje już tylko spadek efektywności, prowadzący w skrajnej sytuacji do całkowitej dezintegracji zachowania,
- dla zadań trudnych optymalny poziom pobudzenia powinien być niższy, niż dla zadań łatwych[5]

Prawo Yerkesa-Dodsona stosuje się przede wszystkim w sporcie[6] a także wykorzystywane jest w psychologi sprzedaży. Jakie więc może mieć zastosowanie w edukacji? Tutaj dużą rolę odgrywa nauczyciel. Jednym z zadań nauczyciela jest odpowiednie zmotywowanie uczniów do pracy. Z powyższego sformułowania prawa wynika, że prowadzący musi w odpowiedni sposób, na odpowiednim poziomie dostosować rodzaj motywacji do zadania. Przygotowując dzieci do wykonania zadania na poziomie łatwym, nauczyciel musi odpowiednio mocno zmotywować uczniów do jego wykonania. Będzie to później skutkowało wzrostem pewności siebie przy wykonywaniu następnych trudniejszych zadań. Dzięki temu dzieci z większym entuzjazmem będą do nich przystępowały, co będzie skutkowało większym powodzeniem podczas ich wykonywania.

Designed by creativeart / Freepik

Natomiast gdyby nauczyciel za bardzo zmotywował swoich uczniów przed wykonywaniem zadania trudniejszego, w pewnym momencie podczas jego wykonywania pobudzenie uczniów spadanie, czego skutkiem będą gorsze wyniki. Jedną z form motywacji, którą nauczyciel może zastosować w pracy z uczniem jest ukazanie mu ścieżki, dzięki której będzie mógł rozwiązać zadania wykorzystując swoje zainteresowania. Może też zastosować zabawę lub grę, która zamieni naukę w przyjemny proces aktywności, a tym samym spowoduje, że nauka zostanie skojarzona z czymś co jest dla dziecka przyjemne i sprawia mu radość.

Podsumowując moim zdaniem zastosowanie praw Yerkesa-Dodsona miałoby bardzo duży i przede wszystkim pozytywny wpływ na edukację dzieci, jeśli wszyscy zdawaliby sobie sprawę, z tego, że czasem zbyt duży nacisk i przymus w edukacji nie służy osiągnięciom uczniów. Prawo Yerkesa-Dodsona dotyczy też innych aspektów życia i aktywności człowieka. W związku z tym warto też i rodzicom przypominać jego znaczenie, szczególnie w czasach, kiedy obserwować można obciążanie dzieci zbyt wieloma zajęciami dodatkowymi i zbyt dużą presją osiągnięć w każdej z realizowanych dziedzin aktywności. Pamiętajmy, że dzieciom szeroki wachlarz aktywności potrzebny jest do poszerzania horyzontów i gromadzenia ciekawych doświadczeń, a nie do zaspokajania rodzicielskich ambicji. ■

Bibliografia

http://www.nasonline.org/publications/biographical-memoirs/memoir-pdfs/yerkes-robert-m.pdf

Brothen, T.,What ever happened to John Dodson? History of Psychology, 2012, nr 15(1), 100-105.

Mietzel G., Psychologia kształcenia, GWP, Gdańsk 2002.

Yerkes J.D, R.M. Dodson, The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation, Journal of Comparative Neurology and Psychology, 1908; 18: s. 459-482.

Doliński D., Łukaszewski W, Mechanizmy leżące u podstaw motywacji, w: Psychologia Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna, Tom 2, GWP, Gdańsk 2000.

Tokarz, A., The Yerkes-Dodson Law in psychological research on sports activity. [Prawa Yerkesa -Dodsona w badaniach psychologicznych nad aktywnością sportową]. [W:] J. Blecharz, M. Siekańska (red.). Praktyczna psychologia sportu. Wykorzystanie koncepcji psychologicznych w sporcie. (s. 57-68). Studia i Monografie nr 54. Kraków 2009, Wydawnictwo AWF.

https://pl.wikipedia.org/wiki/Prawa_YerkesaDodsona#/media/File:Prawo_yorkesa_dotsona.png

5 D. Doliński, W. Łukaszewski, Mechanizmy leżące u podstaw motywacji, w: Psychologia .Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna, Tom 2, GWP, Gdańsk 2000, s. 469-491.

6 A. Tokarz, The Yerkes-Dodson Law in psychological research on sports activity. [Prawa Yerkesa -Dodsona w badaniach psychologicznych nad aktywnością sportową]. [W:] J. Blecharz, M. Siekańska (red.). Praktyczna psychologia sportu. Wykorzystanie koncepcji psychologicznych w sporcie. (s. 57-68). Studia i Monografie nr 54. Kraków 2009: Wydawnictwo AWF.

Michalina Nazarenko

Absolwentka studiów licencjackich o specjalności Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna UZ. Obecnie jest studentką studiów magisterskich.

Różnice we wzorcach motywacji i ich konsekwencje w edukacji

Kornelia Kopaczyńska

Motywowanie innych to element warsztatu pracy pedagogicznej. Nie ma jednak jednej skutecznej metody motywowania innych, działającej z taką samą skutecznością. Wzory motywacyjne różnych osób mogą bowiem znacząco różnić się, w zależności od wielu czynników np. stopnia rozwoju, stylu poznawczego, zaplecza kulturowego, płci i innych, prowadząc do różnych efektów. Oznacza to, że różne osoby będą odmiennie reagowały na stosowane metody motywowania w dążeniu do osiągnięć. W poniższym tekście zarysowuję wybrane badania i koncepcje psychologiczne, wskazujące na źródła różnic we wzorach motywacyjnych, które warto objąć refleksją, zwłaszcza, jeśli pracuje się z innymi osobami.

Wiek jako czynnik różnicujący motywację

Na początek warto podkreślić, że wzorce motywacyjne zmieniają się wraz z wiekiem, co wiąże się z rozwojem poznawczym i zasobem doświadczeń społecznych. Obserwacja uczniów wskazuje, że na początku szkolnej edukacji nastawienie do uczenia się jest bardzo entuzjastyczne. Jednak w miarę kolejnych lat nauki można zauważyć spadek ciekawości poznawczej, czasem niechęć do szkoły i uczenia się, pogarszanie się motywacji wewnętrznej. Zaczyna tez pojawiać się przekonanie o posiadaniu lub braku zdolności w określonych dziedzinach. Jest to związane zarówno ze stosowanymi przez nauczycieli metodami motywowania, ale także ze zmianami, jakie dokonują się wraz z gromadzeniem doświadczeń w rozwoju każdego dziecka. Większość dzieci cechuje pozytywna, nierealistycznie wysoka ocena siebie oraz nastawienie na sukces[1]. Postrzegają one wszystkie inne osoby dążące do osiągnięcia tych samych celów (np. naukę pisania i czytania) jako równe sobie. Nie posiadają rozróżnienia między wysiłkiem i zdolnością, co powoduje, że nie przykładają uwagi do tego, że niektórzy robią coś szybciej, precyzyjniej, inni wolniej, mniej dokładnie itd. Pierwsze szkolne doświadczenia powodują jednak, że zaczynają one dostrzegać obiektywne miary np. sprawdziany, uzyskiwane oceny, coraz bardziej też rozumieją i interpretują informacje zwrotne. Obserwują także inne dzieci i porównują się z rówieśnikami, co powoduje bardziej realistyczne ocenianie siebie. Ważne jest na tym etapie edukacji, aby motywacja wewnętrzna nie została zastąpiona koncentracją na stopniach, a myślenie o własnych osiągnięciach i własnym postępie nie zostało zastąpione porównywaniem się z innymi. Jeśli bowiem informacja zwrotna służy[2] głównie porównywaniu się z innymi to już dzieci w wieku przedszkolnym przeżywają niepowodzenia i obniżają samoocenę swoich możliwości. Planując metody motywowania uwzględniać więc warto informacje zwrotne o charakterze merytorycznym, a mniej oceniającym i kierować uwagę na postęp, a nie porównanie z innymi.

Koło 11 roku życia zaczynają dostrzegać różnicę między osobami, które wkładają różną ilość czasu i wysiłku w osiągnięcie tych samych celów. Wyłania się w ich świadomości pojęcie zdolności[3]. Uczniowie zaczynają dostrzegać, że jednym przychodzi coś łatwo, bez wysiłku, innym zaś gorzej i wymaga dużych nakładów pracy. Ten moment jest o tyle trudny, że może wzmacniać przekonanie o tym, że ciężka praca nad czymś, co innemu przychodzi łatwo, świadczy o niskim poziomie zdolności. Efektem może być wycofanie się z wyzwań i realizacji celów, wówczas pozostawienie dzieci bez wsparcia w procesie motywacyjnym, z jednoczesnym pozostaniem w kulturze koncentracji na stopniach i porównaniach z innymi, sprzyja rozwijaniu przekonania, że wysokie osiągnięcia są bardziej zależne od zdolności jako trwałej i niezmiennej cechy indywidualnej, nie zaś od wysiłku i pracy popartej merytoryczną informacją zwrotną nauczyciela.

Dla dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym niezwykle ważny jest także sąd otoczenia na temat jego osoby[4]. Można powiedzieć, że dzieci mają taki obraz siebie, jaki powstał w oczach otoczenia. Perspektywa dziecka jako istoty społecznej, która akceptuje obraz siebie powstały w oczach innych może warunkować jego motywację. Wówczas trzeba przyznać, że procesy motywacyjne nie wiążą się wyłącznie z indywidualnymi procesami po-

1 J. Brophy Motywowanie uczniów do nauki, PWN, Warszawa 2012, s. 225.

2 Ibidem, s. 226.

3 D. Wood, Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 262.

4 Ibidem, s. 262-263.

znawczymi, ale są następstwem skomplikowanej interakcji miedzy czynnikami osobowymi a społecznymi.

Płeć i społecznie kształtowane nastawienia motywacyjne

Kolejną kwestią, która wprowadza różnice we wzorcach motywacyjnych jest płeć. Badania zespołu C.S. Dweck już z 1978 roku[5] wskazują na subtelne wprawdzie, jednak obserwowane różnice w interakcjach nauczyciel - uczeń w zakresie informacji zwrotnej mającej znaczenie dla kształtowania się mechanizmów motywacyjnych. Zaobserwowano, że chłopcy jeśli otrzymują negatywną informację zwrotną, to nie odnosi się ona do zdolności intelektualnych, ale raczej innych czynników np. braku uwagi, nastawienia, niechęci itp. Jeśli informacja zwrotna jest pozytywna, to skupia się na kompetencji matematycznej sygnalizując zdolności matematyczne. W przypadku dziewczynek zaobserwowano, że rzadko otrzymują negatywną informację zwrotną, ale jeśli się pojawia, to dotyczy kompetencji intelektualnych sygnalizując brak zdolności matematycznych. Można stwierdzić, że w przypadku chłopców krytyka nie stanowi niczego wyjątkowego, ale nie rzutuje na zdolności, nie obniża motywacji, natomiast w przypadku dziewczynek, krytyka jest rzadka, ale jak już się pojawi, to jest znaczącym zdarzeniem, którego skutkiem jest budowanie przekonania o braku uzdolnień matematycznych nie tylko u nich samych, ale też u obserwujących je pozostałych rówieśników. W efekcie motywacja zostaje osłabiona Tym samym zniechęca do podejmowania dalszego wysiłku i obniża saomoocenę. Inaczej mówiąc czynione przez nauczycieli przedzałożenia związane ze zróżnicowaniem płciowym w zakresie zdolności w określonych dziedzinach, powodują, że uruchamiają oni odmienne metody motywacyjne. Zachodzące interakcje społeczne stają się podstawą porównań społecznych, które demotywują dziewczynki, a motywują chłopców[6]. Nauczyciele mogą więc w istotny sposób przyczynić się do wytworzenia poczucia kompetencji lub ich braku oraz do rozbudzania motywacji wewnętrznej do podejmowania wysiłków służących ich rozwijaniu.

Różnice we wzorcach motywacji kształtowane w rodzinie

Ustalenia teoretyczne i badania, szczególnie psychologów humanistycznych (np. C. Rogers, A. Maslow), wskazują, że istotne znaczenie dla wzorców motywacyjnych człowieka mają doświadczenia rodzinne, szczególnie w okresie wczesnego dzieciństwa. Ważna jest zwłaszcza częstotliwość i charakter interakcji dziecka z rodzicami. Jeśli dziecko doświadcza od rodziców bezwarunkowej miłości i akceptacji, uczy się, że jest kochane i wartościowe. Może wówczas stać się człowiekiem otwartym na nowe doświadczenia. Rozwija także zaufanie do własnego organizmu, ufa własnej intuicji i jest otwarte na sygnały z własnego ciała. Staje się też kreatywne, gotowe do rozwiązywania problemów i radzi sobie z nieoczekiwanymi okolicznościami. Rozwija w sobie ciekawość świata, a wszystkie doświadczenia traktuje jako rozwijające, interesujące i wzbogacające. Posiada także poczucie wolności i potrafi sprawować kontrolę poznawcza nad własnym życiem i przyszłością.

Inaczej jest w sytuacji, gdy doświadczenia w interakcjach z rodzicami mają charakter miłości i akceptacji warunkowej. Wówczas dziecko uczy się, że jest kochane i akceptowane tylko wtedy, gdy zachowuje się zgodnie z wyznaczonym standardem. Następstwem doświadczania powyższych sytuacji jest lek i przyjmowanie postawy obronnej. Zamiast dążyć do samorealizacji i budować adekwatne poczucie własnej wartości, koncentruje się w swoich działaniach na obronie własnego Ja. Nowe doświadczenia postrzegane są jako potencjalne zagrożenie, a motywacja do rozwoju i doskonalenia zostaje powstrzymana[7].

Problematykę znaczenia doświadczeń rodzinnych dla kształtowania się wzorców motywacyjnych podjęła także J. Epstein, która pracowała nad modelem współpracy rodziców i nauczycieli w szkole, tworząc model TARGET[8]. Wskazała, że na motywację w szkole mają zmienne modelu:

- struktura zadania – wszystkie czynności w domu, które mogą mieć związek z nauką np. wizyty w zoo, w muzeach, wspólne czytanie i zabawy, co rozwija u dzieci ciekawość poznawczą, uczy podejmowania wyzwań i przystępowania do zadań z myślą o celach dydaktycznych.
- struktura władzy: dostosowane do wieku dziecka dzielenie się władzą, udział w podejmowaniu rodzinnych decyzji, samodzielnie planowane i wykonywane czynności i obowiązki. Te wyniesione z domu wzorce motywacji, jak umiejscowienie kontroli, osobista odpowiedzialność, poczucie własnej skuteczności, dążenie do sukcesu bez obawy przed porażką, gotowość do efektywnej współpracy mają znaczenie dla motywacji do uczenia się w szkole.
- struktura nagród: stopień zainteresowania pracowitością i osiągnięciami dziecka, nagradzanie, przykładanie znaczenia zarówno do osiągnięć jak i ich

5 Podaję za: D. Wood, s. 263. Patrz także: L. Kopciewicz, Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu, Wydawnictwo Naukowe Dolnosląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007, s. 16-20.

6 Patrz W. Łukaszewski, D. Doliński, Mechanizmy leżące u podstaw motywacji, w: J. Strelau (red.), Psychologia Podręcznik akademicki Psychologia ogólna, tom 2, Gdańsk GWP, s. 453.

7 Ibidem, s. 466.

8 M. Banasiak, Joyce L. Epstein – socjolog, pedagog, twórczyni sześciu typów zaangażowania rodziców w pracę szkół, EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH 4/2012, s. 163. TARGET to akronim: task, authority, recognition, grouping, evaluation, time.

jakości, do rywalizacji, ale również współpracy, nagród zewnętrznych, ale także odczuwania satysfakcji wewnętrznej.

- struktura grupowa: znaczenie ma to, na ile rodzina uczyła uzgadniania planów z innymi np. z rówieśnikami, produktywnego rozwiązywania nieporozumień, była wzorem tolerancji, uznania dla odmienności, przejawianie opiekuńczości. Umożliwia to w przyszłości nawiązywanie efektywnej współpracy w procesie uczenia się.
- struktura oceniania: dla motywacji korzystniejsze jest jeśli rodzice stosują dyskretną, merytoryczną informację zwrotną nad publiczną i oceniającą. Ważne jest też czy elastycznie interpretują kryteria i dostosowują je do zmian w zdolnościach dziecka, pomagają oceniać własne osiągnięcia oraz stawiać sobie cele.
- struktura czasu: dla motywacji ważne jest rodzice uczą realistycznie planować czas i efektywnie nim gospodarować[9].

Powyższe cechy działania nabyte w rodzinie okazują się być kluczowe dla rozwijania u dzieci wzorców motywacyjnych umożliwiających efektywne dążenie do realizowania celów rozwojowych. Jeśli jednak doświadczenia dzieci w rodzinach są inne niż wskazane powyżej mogą pojawiać się trudności i niechęć do uczenia się. Można więc powiedzieć, że wczesne doświadczenia rodzinne różnicują wzorce motywacyjne uczniów.

Znaczenie kultury pochodzenia dla wzorców motywacyjnych

Jeszcze inaczej rzecz ma się z różnicami kulturowymi. Badania międzykulturowe, w zakresie osiągnięć szkolnych szczególnie w podejściu do uczenia się matematyki[10]. W Azji poziom nauczania matematyki jest wyższy niż np. w Ameryce, a uczniowie pracują ciężko, wkładając duży wysiłek. Nauczyciele na Wschodzie nieustannie się dokształcają, a w porównaniu do amerykańskich kolegów mniej nauczają, za to uczniowie więcej się uczą, a przez działanie mają więcej okazji do badania, rozwiązywania, ćwiczenia. Kulturowe podejście do wysiłku i powodzenia szkolnego jest odmienne od zachodniego wzorca i niskie wyniki w nauce przypisywane są raczej brakowi wysiłku, niż brakowi zdolności.

W kulturze zachodniej panuje przekonanie, że uczenie się matematyki i osiągnięcia w tej dziedzinie wiążą się ściśle ze zdolnościami, a inteligencja jest postrzegana głównie przez pryzmat osiągnięć właśnie w dziedzinach logiczno-matematycznych. Istnieje też ukryte przekonanie, że zachowanie człowieka wynika z niezmiennych cech jego osobowości szczególnie właśnie w zadaniach wykonaniowych, ale zmiennej i rozwijającej się w wypadku zadań sprawnościowych. Inaczej mówiąc kultura zachodnia posiłkuje się przekonaniami, że zdolności, inteligencje się ma albo nie, za to wykonanie zadań sprawnościowych (np. sportowych) można rozwijać. Powoduje to, że kultura azjatycka sprzyja przekonaniom, że matematyki można się nauczyć, a inteligencję rozwijać, jeśli się odpowiednio dużo pracuje, natomiast kultura zachodnia rozwija przekonania, że nie ma sensu próbować, jeśli się nie ma zdolności[11]. Przeświadczenie, że uzdolnienia odgrywają ważniejszą rolę niż wysiłek. Pociąga za sobą jeszcze jedno następstwo, a mianowicie przekonanie, że możliwości dziecka są ograniczone. To z kolei determinuje funkcjonowanie instytucji oświatowych i kieruje poszukiwania skutecznych metod nauczania w oparciu o indywidualne, niepowtarzalne, wrodzone różnice między uczniami. W efekcie więcej czasu poświęca się na nauczanie indywidualne niż pracę z całą grupą i współpracę w grupach[12]. Kultury azjatyckie natomiast kładą większy nacisk na uruchamianie procesu grupowego, dyskusje i przyjmowanie wspólnej odpowiedzialności za błędy. Błędy stają się też okazją do omówienia pojęć i procesów obliczeniowych. Indywidualna praca w stylu zachodnim natomiast, uniemożliwia dyskusje i współpracę w rozwiązywaniu złożonych zadań, wspólną naukę.

Kulturowe zmienności pod względem osiągnięć i motywacji do nauki są oczywiście bardziej złożone i kryją się także w zinstytucjonalizowanym systemie kształcenia, w postawach, wartościach rodzicielskich, czynnikach społecznych i kulturowych. Niemały wpływ mają także czynniki ekonomiczne, geograficzne, język itd. Wyniki żadnego z badań międzykulturowych nie wskazują jednego czynnika, który wyjaśniałby w pełni różnice międzykulturowe w osiągnięciach szkolnych. Są one raczej następstwem oddziaływania kombinacji wskazanych różnych czynników[13]. Nie mniej jednak interesujący jest fakt, że w kulturze zachodniej podkreśla się przewagę zdolności nad wysiłkiem, a w ten sposób niestety zmusza się dzieci do uwierzenia we własny brak kompetencji w naukach ścisłych, które są jednocześnie wysoko cenione w naszej kulturze. Tworzy to pewien paradoks, bo dzieci wyczuwają, że mogą sobie poradzić tylko, gdy zwiększą wysiłek, ale zwiększając go przyznają się do braku zdolności w kulturowo cenionych dziedzinach.

9 J. Brophy, op. cit.,s. 233-234.
10 D. Wood, op. cit., s. 263.
11 R. Nisbett, Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2011, s. 138-139.
12 D. Matsumoto, L. Juang, Psychologia międzykulturowa, GWP, Gdańsk 2007, s. 189.
13 Ibidem, s. 191.

Wiara we własne możliwości i wytrwałość w dążeniu do celu

Kontynuując problem różnic we wzorcach motywacyjnych sięgnę do jeszcze jednej kwestii, mianowicie wiary uczniów we własne możliwości. Badania nad ludźmi w sytuacjach wykonawczych prowadzone prze Atkinsona wskazały na dwa rodzaje nastawień konkurujących w sytuacjach dążenia do osiągnięć: motywację nastawioną na sukces i motywację nastawioną na uniknięcie porażki. Indywidualne właściwości człowieka różnicują jego siłę motywacji w zależności tego, które nastawienie dominuje. Jeśli silniejsze jest nastawienie na sukces to ludzie chętnie podejmują zadanie, gdyż pomyślnie dla siebie oceniają prawdopodobieństwo wykonania. Jeśli silniejsze jest dążenie do unikania porażki, dominować raczej będzie unikanie zadania, bo będą temu towarzyszyć obawy przez negatywnymi skutkami niepowodzenia, rozczarowaniem lub publiczną kompromitacją[14].

Kontynuacja badań nad motywacja w sytuacji wykonawczej doprowadziła do rozwijania kolejnych koncepcji istotne znaczenie maja trzy kwestie:

- współzmienność nakładu pracy i rezultatu — wysiłek i wytrwałość są większe, gdy człowiek dostrzega, że wkładając dużo pracy można zauważyć rzeczywiście zmianę w poziomie kompetencji. Przenosząc to sytuacje szkolne warto podkreślić, uczeń powinien widzieć, że pracując doskonali swoje umiejętności. Tu jawi się ważna rola nauczyciela, który może pomóc uczniowi dostrzec różnicę między poziomem wykonania zadania na początku i po ćwiczeniach w tym zakresie.
- wewnętrzne umiejscowienie kontroli — wysiłek i wytrwałość są większe, gdy człowiek wierzy, że możliwość kontrolowania wyników znajduje się w jego rękach, a nie w czynnikach tkwiących poza nim.
- poczucie sprawczości — wysiłek i wytrwałość są większe, jeśli człowiek wierzy, że to on, przez własne działania może doprowadzić do pożądanych rezultatów, a efekty będą zależały rzeczywiście od niego, a nie od czynników, na które nie ma wpływu.

Każdy człowiek w toku doświadczeń społecznych buduje swoją teorię zdolności. Zespół E. Dweck wskazuje na dwa sposoby myślenia o własnych możliwościach. Są osoby nastawione na wysokie osiągnięcia, które wyznają teorię przyrostu, uważają, że pracując można inteligencje rozwijać (podobnie jak wspomniani wcześniej Azjaci). Okazało się, że takie osoby charakteryzuje nastawienie na cele tzw. dydaktyczne, czyli podejmując zadanie chcą rzeczywiście się czegoś nauczyć. Zachowują także optymizm, próbują różnych strategii napotykając na problem, w błędach widzą informację, że trzeba zmienić metodę działania i nie tracą wiary przy potrzebie wielokrotnego próbowania.

Są jednak również osoby, które określa się jako bezradne, które ukształtowały w sobie teorię skamieliny i myślą o inteligencji jako czymś zastygłym, na co już się nie ma wpływu. W trudnych sytuacjach przejawiają negatywne emocje, szybko uznają, że poniosły porażkę, bo nie mają zdolności. Rozpamiętują przegraną, a przyszłe sukcesy wydają im coraz mniej realne. Podejmując zadania robią to bardziej, by pozyskać przychylną ocenę swoich kompetencji niż nauczyć się czegoś nowego. Cele takie określa się jako popisowe. Gdy napotykają na trudności, łatwo przyjmują wzorzec bezradności, a porażkę traktują w kategoriach poddawania pod wątpliwość ich zdolności. łatwo tracą wiarę w siebie i rezygnują z wyzwań, a w zadaniach sięgają po uproszczone strategie postępowania[15].

Zakończenie

W powyższym tekście podjęłam niektóre wątki różnic we wzorach motywacyjnych. Przygotowując się do pracy pedagogicznej warto kształcić swoje kompetencje psychologiczne, aby rozumieć, jak inni myślą o sobie i o świecie. Efektywność pracy będzie wówczas wyższa i łatwiej też podopiecznym będzie realizować własne cele. Z przedstawionych rozważań wynika, że każdy człowiek jest inny, a rolą nauczyciela jest dotrzeć do każdego, aby zapewnić optymalne warunki do uczenia się i osiągania sukcesów. ■

Bibliografia:

Banasiak M., Joyce L. Epstein – socjolog, pedagog, twórczyni sześciu typów zaangażowania rodziców w pracę szkół, EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH 4/2012.

Brophy J., Motywowanie uczniów do nauki, PWN, Warszawa 2012.

Kopciewicz L., Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007.

Łukaszewski W., Doliński D., Mechanizmy leżące u podstaw motywacji, w: J. Strelau (red.), Psychologia Podręcznik akademicki Psychologia ogólna, tom 2, Gdańsk GWP.

Matsumoto D., Juang L., Psychologia międzykulturowa, GWP, Gdańsk 2007.

Nisbett R., Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2011.

Wood D., Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

Kornelia Kopaczyńska

Studentka psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Interesuje się motywacją i rozwojem osobistym

14 J. Brophy, op,cit. s. 59-60.

15 Ibidem, s. 62.

Czynniki demotywujące dziecko w szkole oraz sposoby ich unikania

Jagoda Refeda

Każdy nauczyciel w czasie swojej praktyki pedagogicznej poszukuje wyjątkowych rozwiązań oraz nowych sposobów motywowania dziecka do nauki, a także do rozwijania jego zainteresowań i predyspozycji. Każdy z nich pragnie stworzyć jak najbardziej atrakcyjną ofertę, która zainspiruje i skusi podopiecznego do cięższej i efektywniejszej pracy. Chce, by jego klasie chciało się chcieć. Jednak często błędnie podchodzi do problemu zwracając uwagę jedynie na środki motywujące zapominając jednocześnie, że istnieje wiele zachowań i sytuacji, które skutecznie odbierają dziecku chęć i zapał do pracy, czyli demotywują i nawet najbardziej innowacyjne podejścia do prób motywowania nic nie wskórają do momentu usunięcia niepożądanych czynników występujących w środowisku dziecka. Zacznijmy jednak od początku — czym będzie motywacja do nauki, a czym jej przeciwieństwo — demotywacja?

Designed by Pressfoto / Freepik

Pojęcie motywacji jest dogłębnie omówione zarówno w psychologii zarządzania i biznesu, mniej natomiast w literaturze pedagogicznej. Według Pszczołowskiego jest to wpływanie na zachowanie się podmiotu działania za pośrednictwem bodźców, które przekształcone zostaną w motywy[1]. Michoń wytłumaczył to zjawisko jako zespół sił i czynników pobudzających i podtrzymujących człowieka w zachowaniach zmierzających do osiągnięcia określonych celów. Wspomniane siły to potrzeby, popędy, instynkty, aspiracje, a także stany napięć — zwane mechanizmami organizmu ludzkiego[2]. Skupiając się natomiast jedynie na definicji pochodzącej z kręgu zainteresowań psychologii zarządzania pojęcie motywacji rozumieć można jako pobudzanie człowieka do działania. Proces motywacji obejmuje:

1) identyfikację niespełnionych potrzeb;
2) określenie celów, które odpowiadają potrzebom;
3) spowodowanie działania, które jest konieczne do spełnienia ustalonych potrzeb[3]. Najprościej mówiąc, omawiane pojęcie w kontekście pedagogiki i wychowania, będzie to gotowość dziecka do podjęcia określonego i pożądanego działania.

Podłoże owej gotowości powinno mieć charakter wewnętrzny (osobista potrzeba osiągnięcia zamierzonych celów) bądź zewnętrzny (motywowanie przez osoby trzecie). Motywacja będzie ukierunkowywała oraz podtrzymywała określone zachowania, które powinny przybliżyć podmiot do osiągnięcia sukcesu. Można mówić o dwóch jej rodzajach — motywacji pozytywnej (dodatniej) oraz negatywnej (ujemnej).

Podstawą pierwszej jest tworzenie warunków, które umożliwiają urzeczywistnienie obranych przez ucznia celów oraz stosowanie różnego rodzaju bodźców stymulujących. Mogą to być na przykład, biorąc pod uwagę środowisko szkolne, bardzo dobre stopnie, pochwała na forum klasy bądź

1 T. Pszczołowski, Celowość, skuteczność, efektywność , Praksеologia, nr 3, Warszawa 1977, s. 5.

2 F. Michoń, Organizacja i kierowanie w przedsiębiorstwie. w świetle socjologii i psychologii pracy, Książka i Wiedza, Warszawa 1981, s. 120.

3 H. Johannsen, G.T. Page (red), International Dictionary of Management, Kogan Page, Londyn 1990, s. 278.

konkretny przywilej. Do grona bodźców stymulujących możemy zaliczyć również chęć dostania się na wymarzone studia, marzenie stania się członkiem szkolnej drużyny piłki nożnej bądź grupy teatralnej. Najprościej mówiąc, będą to wszelkie cele obrane przez ucznia, które stają się wyznacznikiem drogi, którą będzie podążał. Druga natomiast jest źródłem negatywnych emocji, na przykład świadomość wyciągnięcia konsekwencji z niewykonania zadania. W motywowaniu negatywnym często wykorzystywane są kary, do których zaliczyć możemy między innymi oceny niedostateczne, uwagi, krytykę przy innych uczestnikach grupy bądź wszelkiego rodzaju ograniczenia i zakazy. Jednak czy taki sposób motywacji możemy uznać za prawidłowy i skuteczny? Nad każdym z nas w okresie szkolnym widniało widmo pierwszej jedynki, świadomości niesprostania wymaganiom rodziców i nauczyciela czy też uwagi wpisanej do dzienniczka z powodu nieodpowiedniego zachowania. Ale czy nie jest tak, że w powyższych sytuacjach wszystko co robimy, wszelkie cele, które osiągamy nie są osiągnięte tylko i wyłącznie z powodu obaw? Czy motywacja wewnętrzna dziecka nie zostaje zabita? Czy nauczyciel korzystający z tego typu motywowania nie będzie wzbudzał strachu i lęku u swojego wychowanka? Niekiedy bywa tak, że motywowanie negatywne wywołuje bunt i niechęć do nauki oraz do realizowania materiału przez podopiecznego. W takiej sytuacji możemy mówić o demotywacji.

Czym zatem będzie demotywacja? Skoro mianem motywacji nazywaliśmy gotowość dziecka do podjęcia określonego działania, która swoje podłoże ma w motywowaniu wewnętrznym lub zewnętrznym — demotywacja będzie jej przeciwieństwem, czyli b r a k i e m tejże gotowości, czego przyczynami mogą być różnorodne źródła. I właśnie na przykładach tychże źródeł chciałabym się skupić.

Publiczne krytykowanie ucznia i niekonstruktywna krytyka

Wyobraźmy sobie pewną sytuację: rok szkolny, druga klasa szkoły podstawowej, w tle zajęcia edukacji elementarnej i konkurs czytania. W grupie mamy uczniów na różnorodnym poziomie — jedni radzą sobie bardzo dobrze, inni dotychczas opanowali tę umiejętność w stopniu średnim, pozostali natomiast (i tych jest najmniej) mają znaczne problemy z różnych powodów. I teraz zastanówmy się, czy nauczyciel w trakcie takich zajęć może, i czy powinien, krytykować tych najsłabszych przy pozostałych wychowankach? Być może w jakiś sposób zmotywuje to ucznia do cięższej pracy — dziecko będzie odczuwało wstyd, weźmie krytykę nauczyciela do serca i postara się uzupełnić braki. Jednak faktem jest, iż takie zachowanie może przynieść odwrotny skutek. Warto więc rozważyć czy wstyd, naśmiewanie się przez kolegów i świadomość dziecka, że jest na szarym końcu grupy jest nieodłącznym elementem krytyki? Krytykę możemy rozumieć dwojako. Jako surową lub negatywną ocenę kogoś lub analizę i ocenę czyichś dokonań[4]. Jeżeli będąc nauczycielem bardziej przemawia do Ciebie drugie rozumienie pojęcia — już jest nie najgorzej. Ale gdyby tak oprócz analizy i oceny umiejętności dziecka pokazać mu jego mocne strony. Gdyby wskazać mu sposób, jak uzupełnić wszelkie mankamenty w tej konkretnej umiejętności, ale jednocześnie umocnić je w przekonaniu, że pomimo, iż czytanie jest słabszą stroną, to jednak w czymś innym jest w czołówce. Analizujemy, wskazujemy braki — jednocześnie podkreślamy, jak je uzupełnić, ale jednak wzmacniamy dziecko pozytywnie co powinno przynieść pozytywne rezultaty. To właśnie jest konstruktywna krytyka[5].

Niechęć i demotywacja nauczyciela

Czy nauczyciel, szczególnie edukacji elementarnej, może mieć gorszy dzień? Czy może być znużony pracą, obowiązkami ciążącymi w zarówno w pracy jak i w domu? Tak. Jednak gorszy dzień nigdy nie powinien przeistoczyć się w gorszy tydzień, miesiąc czy rok. Będąc przez większość czasu ze swoimi wychowankami sam na sam, mając do zrealizowania określony materiał, starając się nauczyć nowych rzeczy kilkuletnich podopiecznych powinno wykazać się określoną postawą i nastawieniem. Nie bez przyczyny mówi się, iż nauczyciel w klasach początkowych należy do grona najważniejszych ludzi w życiu dziecka. To on wpływa na jego osobowość, to on kształtuje jego postawy i poglądy, on poszerza jego horyzonty. Sfrustrowany, zdemotywowany nauczyciel, zniechęcony do pracy i bez jakichkolwiek twórczych rozwiązań, pracujący w zawodzie ponieważ skończył studia kierunkowe, a praca jest dobra i stała lub chcący odpracować ostatnie lata do emerytury nie stanie się wzorem dla ucznia. Moim zdaniem jego postawa w dużej mierze wpłynie nie tylko na postępy wychowanków, ale również skutecznie zniechęci młode pokolenie do dalszej nauki, zdobywania wiedzy oraz rozwijania swoich umiejętności. Bo przecież w każdej istocie tkwią zarodki dobrego, trzeba tylko umieć je odnaleźć. Obowiązkiem nauczyciela jest odszukać je i rozwinąć[6]. Ale czy znużony pracą

4 J. Bralczyk (red), 100 tysięcy potrzebnych słów, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 87.

5 Ibidem.

6 L.M. Montgomery, Ania z Avonlea, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 210.

nauczyciel jest w stanie podołać tak wymagającemu zadaniu?

Niespełnione obietnice przez nauczyciela

Nam, jako dorosłym ludziom niejednokrotnie przytrafiła i przytrafi się sytuacja gdy ktoś (na przykład w pracy) nie dotrzyma obietnicy. Jak można się czuć będąc w takich okolicznościach? Oszukanym? Niedocenionym i wykorzystanym? Tak czuje się dorosły, który jest na świecie już kilka lat, zdaje sobie sprawę z tego jak funkcjonuje rzeczywistość i, że nie zawsze i nie na każdym można polegać. Ale co może czuć dziecko, któremu nagle załamuje się świat, bo osoba, której ufała i wierzyła nagle nie spełnia obietnic? Kilkulatkowi trudno jest zrozumieć, że nie zawsze się da, że czasami są sytuacje, które są przeszkodami w spełnieniu zobowiązań. Co nie znaczy oczywiście, że obwinianie wydarzeń losowych oraz tychże przeszkód jest wyjściem z sytuacji i wszystko załatwi. Niespełnionymi obietnicami nie tylko zmniejszamy zaufanie dziecka, tracimy w jego oczach wiarygodność i oddalamy je od siebie. Takimi sytuacjami wpływamy na jego poczucie bezpieczeństwa oraz budujemy w nim przekonanie, że skoro MY możemy być niesłowni, to dlaczego ONO takie ma być? Skoro mama, tata lub nauczyciel nie dotrzymują obietnic to dlaczego JA mam to robić? Dlaczego dziecko ma starać się i wkładać wysiłek w określone zadania, skoro i tak druga strona nie wywiąże się z danej umowy?

Ta sama zasada funkcjonuje w szkole. Mamy nauczyciela wychowawcę i jego klasę. Niejednokrotnie możemy spotkać się z metodą kija i marchewki, gdzie nauczyciel kusi dzieci dobrymi ocenami, wycieczkami w nagrodę za dobre sprawowanie lub wykonanie jakiegoś zadania, brakiem sprawdzianów lub luźniejszym dniem zajęć. I o ile obydwie strony wywiązują się z zawartej między sobą umowy, o tyle można zaakceptować podobny układ. Mało tego, podobne umowy zawierane w klasie są jak najbardziej pożądane. Natomiast jeśli w podobnej sytuacji tylko dzieci spełniają swoje obietnice, a nauczyciel zapomina lub obwinia za niemożność wywiązania się z kontraktu świat dookoła wtedy już z pełną świadomością i odpowiedzialnością powinien zaakceptować i zrozumieć podobne zachowania uczniów względem swojej osoby. Wymówki, kłamstewka, niechęć do wykonywania zadań i wywiązywania się z obowiązków przez uczniów nie powinna, i nie może, stać się powodem do niezadowolenia nauczyciela. W tym także do stosowania kar, zakazów i częstych przemówień moralizatorskich. Pozycja społeczna nauczyciela stawia go jako autorytet dla dziecka, a wiara w autorytety powoduje, że błędy autorytetów przyjmowane są za wzorce[7].

Brak indywidualnych rozmów z uczniem

Będąc wychowawcą i mając w klasie ponad dwadzieścioro dzieci, zapewne trudno jest znaleźć czas na indywidualną pracę z uczniem oraz rozmowę z nim. Żyjemy w czasach gdzie najważniejszy jest czas, chcemy wykonać naszą pracę szybko oraz bezstresowo. Często nie tylko nie dostrzegamy problemów, ale również nie chcemy ich widzieć — bo czy nie lepiej i nie prościej jest udawać, że dookoła wszystko jest w porządku? Będąc dorosłym bardzo łatwo jest oceniać i wydawać osądy względem dzieci. Złe zachowanie- rozpieszczony. Ruchliwy- ma ADHD. Źle się uczy- leń. Rodzice nie przychodzą na wywiadówki- na pewno się nie interesują pociechą. Dziecko jest głodne i brudne- w domu na pewno panuje patologia. Zastanówmy się, czy tak powierzchownie wydawane osądy zawsze muszą mieć potwierdzenie w rzeczywistości? Oczywiście, bywa i tak, że ruchliwe i nadpobudliwe dziecko będzie miało różnego typu zaburzenia. Ale również może przytrafić się sytuacja gdzie to materiał który jest omawiany na lekcji będzie główną przyczyną nieadekwatnego zachowania ucznia (na przykład poziom jego trudności).

Designed by Freepik

Rozważmy inną sytuację: dziecko, które codziennie przychodzi w tych samych ubrankach i bez pierwszego śniadania. Czy pierwszą rzeczą, która przychodzi nam do głowy nie jest bieda, alkoholizm i zaniedbania w rodzinie? Jednak po chwili namysłu pojawiają się też inne scenariusze. Choroba, śmierć lub wyjazd jednego z rodziców za granicę. Jednak aby dowie-

7 https://pl.wikiquote.org/wiki/Autorytet, cyt. Lew Tołstoj, dostęp 26.08.2017

dzieć się czegoś więcej o swoim uczniu, jego rodzinie i sytuacji w niej panującej (co może mieć bezpośredni wpływ na stosunek dziecka do nauki oraz jego zachowania) niezbędny jest dialog. Nauczyciel powinien sam zdążyć do jego nawiązania, zrozumienia powodów i motywów takiego, a nie innego zachowania dziecka. Rozmowa bardzo często rozwiązuje wiele problemów dając poczucie bezpieczeństwa oraz wsparcia i zrozumienia, co dla dziecka w trudnej sytuacji życiowej jest niezwykle ważne. Nie wszystkie problemy da rozwiązać się na forum klasy, gdzie nie zawsze można znaleźć zrozumienie i empatię. Od czasu do czasu należy wziąć dziecko za rękę i porozmawiać w cztery oczy, szczególnie w sytuacji gdzie zauważymy niepokojące symptomy w jego zachowaniu bądź stosunku do innych dzieci. Jednak nie tylko negatywne wydarzenia powinny być źródłem dialogu. Tak naprawdę najlepszym rozwiązaniem jest tworzenie przez nauczyciela już od pierwszych dni szkoły takiej nici zrozumienia, bliskości i przywiązania, by rozmowy stały się codziennością i normalnością. By nie były powodowane tylko złymi sytuacjami i nie kojarzyły się tylko z nimi.

Przydzielanie nieadekwatnych zadań do możliwości dzieci

Każdy nauczyciel wie, że dzieci różnią się od siebie diametralnie. Mamy typowych sportowców, matematyków, humanistów czy na przykład przyrodników. Nie każdy uczeń może być i będzie równie zdolny w każdej dziedzinie nauki. Prowadząc zajęcia na wszystkich szczeblach edukacji, niezwykle istotne jest z jakich zadań korzystamy, jak je przekazujemy i w jaki sposób stopniujemy ich trudność. O ile wykonując ćwiczenia wspólnie możemy pozwolić sobie na nieco trudniejsze przykłady, o tyle zadając dzieciom przykłady do samodzielnego wykonania, powinniśmy zwrócić uwagę na ich indywidualne możliwości i predyspozycje. Znając dzieci z łatwością możemy przewidzieć, jaki typ ćwiczenia będzie na poziomie możliwości danego ucznia. Zadanie powinno być odrobinę trudniejsze od tego co dziecko na co dzień ćwiczy, co ma na celu wspomaganie jego rozwoju i jednoczesne motywowanie oraz zachęcanie do wykonywania podobnych zadań. Zbyt trudne zadanie, jak nie trudno się domyślić, zniechęci ucznia i nie będzie stymulowało dalszego rozwoju. Utwierdzi go również w przekonaniu, że jego poziom wiedzy jest na bardzo niskim poziomie, o wiele niższym niż pozostałych kolegów z klasy. Analogicznie ma się to do zdolnego wychowanka z tą różnicą, że dziecko wierząc w swoje możliwości zaniecha dalszego poszerzania wiedzy. Nauczyciel poprzez niedopasowywanie ćwiczeń do możliwości dzieci działa na nie demotywująco, nie daje odpowiednich bodźców oraz przestaje stymulować ich rozwój.

Zajmowanie się prywatnymi sprawami w trakcie lekcji

Do grona czynników demotywujących zaliczyć można na pewno brak zainteresowania wychowawcy klasą. Któż z nas nie spotkał się z sytuacją rozdzielenia zadań przez nauczyciela, przedstawienia sposobu ich wykonania, omówienia celów i... utraty zainteresowania grupą aż do momentu zebrania pracy. Dzieci pozostają bez nadzoru — pomimo iż pedagog jest z nimi w klasie. Brak pomocy, wsparcia, dodatkowego objaśnienia nie pomaga wcale w pracy twórczej, szczególnie u najmłodszych. Czym wywołany może być podobny stosunek nauczyciela? Z własnych obserwacji wnioskuję, że bardzo często są to zaniedbania w dokumentach, na przykład w dzienniku lekcyjnym. Ponadto telefon, Internet oraz ciekawa lektura również może w pewnych sytuacjach stać się ważniejsza od wychowanków. Niejednokrotnie osobiście byłam świadkiem wyjścia z klasy przez nauczyciela z powodu niezwykle ważnej rozmowy telefonicznej bądź dyskusji przy kawie w pokoju nauczycielskim, pod salą lekcyjną lub w ekstremalnych sytuacjach w sali — w czasie zajęć. Skoro nauczyciel sam nie wykazuje zainteresowania klasą i prowadzoną przez siebie lekcją, dlaczego dzieci mają to robić? Pozostawione same sobie nie zawsze są w stanie wszystko wykonać poprawnie, nie zawsze również wszystko rozumieją. A skoro nie rozumieją danego zagadnienia, zapewne bardzo szybko stracą nim zainteresowanie.

Nierówne traktowanie uczniów

Rozważmy pewną sytuację. Jest wrzesień, a my dostajemy pierwszą klasę na wychowawstwo. Już podczas pierwszych lekcji zauważamy, że praktycznie wszystkie dzieci są niezwykle grzeczne, miłe i naprawdę inteligentne. Tylko jeden chłopiec jest bardzo niesforny, głośny i wulgarny. Nie jest niczym zainteresowany, jego stosunek do nauki jest negatywny, a on sam już na pierwszy rzut oka, nie jest gotowy do podjęcia nauki w szkole. Co część nauczycieli zrobiłaby w takiej sytuacji? Oczywiście to, co jest najgorszym rozwiązaniem z możliwych — udawałaby, że chłopca nie ma. Nie byłby wywoływany do tablicy, stałby się wyalienowany, wychowawca starałby się jak najmniej prowokować go do jakichkolwiek wypowiedzi tylko po to, aby nie wpływał negatywnie na inne dzieci i nie naruszał określonego toku lekcji. Chłopiec szybko zrozumiałby, że jeśli będzie cicho i nie będzie rozrabiał, nauczyciel zostawi go w spokoju. W teatrzykach otrzymywałby najmniej znaczące role, podczas prac w grupie należałby zawsze do tych naj-

słabszych, a w trakcie lekcji wychowania fizycznego byłby wybierany do zespołów jako jeden z ostatnich. Nikt nie wymagałby od niego czegokolwiek, jego możliwości i predyspozycje nie byłyby istotne – po prostu nikt nie miałby okazji do ich dostrzeżenia. On sam bardzo szybko straciłby wiarę w swoje zdolności i aby je odzyskać musiałby spotkać na swojej drodze odpowiednią osobę, dla której nawet dziecko z problemami, byłoby priorytetem wychowawczym.

Nigdy nie jest tak, że w równym stopniu lubimy wszystkich. I nie ma znaczenia jak bardzo się staramy, jest to niezależne od nas. Jednak będąc nauczycielem i mając pewną ilość dzieci – samych indywiduów – pod opieką, nie można okazywać jakichkolwiek słabości bądź niechęci względem nich. Dzieci są różne, jak i różne są sytuacje, w jakich się znajdują i co na nie oddziałuje. Zadaniem wychowawcy jest przede wszystkim kształtowanie młodego człowieka bez względu na jego dotychczasowe życie i problemy, z jakimi się zmagał. Wszystkie dzieci powinny być równe, bez względu na status materialny, na wygląd i możliwości. Dla wszystkich dzieci nauczyciel może stać się autorytetem, dlaczego więc nieświadomie odbierać im możliwość nauki i rozwoju z powodu własnych uprzedzeń i niechęci? Nikt przecież nie chciałby czuć się odosobniony i odtrącony, traktowany gorzej od innych. Sądzę, iż podobne uczucie zdemotywowałoby do wiedzy nawet najbardziej głodne jej dziecko.

***

Do czynników demotywujących ucznia w szkole możemy zaliczyć także brak określonych celów, do których nauczyciel chce dążyć wraz z podopiecznymi czy na przykład brak informacji zwrotnej na temat postępów w nauce, problemów z nią oraz sposobów uzupełnienia braków. Oczywiście coraz częściej stosuje się ocenę opisową, jednak nie jest ona wykorzystywana w trakcie całego roku szkolnego, a często tylko jako informacja dla rodziców na dane półrocze. Kolejnym czynnikiem wpływającym na jakość nauki jest brak nagród za sukcesy lub znaczące postępy lub niedostosowanie tejże gratyfikacji do konkretnego dziecka. Nie na każdego ucznia bowiem wyróżnieniem będzie wpisana ocena bardzo dobra do dzienniczka, czasami potrzeba innych bodźców do wywoływania pożądanych zachowania. Dla dziecka problemem będzie również brak określonych zasad postępowania w różnych sytuacjach. Zasób doświadczeń dziecka, szczególnie małego, jest bardzo ograniczony. Ciekawym rozwiązaniem dla wychowawcy jest wprowadzenie umowy pomiędzy nim, a uczniami, która określałaby postepowanie oraz prawidłowe reakcje na konkretne sytuacje. Co się z tym wiąże, młodzi ludzie potrzebują także konsekwencji w postępowaniu i egzekwowaniu ustaleń umowy – czyli najprościej mówiąc, nauczyciel musi być konsekwentny i wymagać równie wiele od wychowanków jak i od siebie. W pozostałych czynnikach wpływających demotywująco na dzieci, nie wiele różnią się one od dorosłych. Potrzebują one, jak i wymagają szacunku, poczucia zainteresowania oraz bycia docenionym, wiary osoby dorosłej w jego możliwości, a także sprawiedliwości.

Czy są, oprócz wymienionych wyżej, jeszcze inne czynniki, które demotywują ucznia w szkole? Oczywiście. I to wiele. Na każdym kroku możemy dostrzec niebezpieczeństwo. Dlatego też nauczyciel musi być niezwykle czujny i uważny. Musi reagować na wszelkie nieprawidłowości, a każde jego działanie i próba ich zniwelowana, powinna zostać poprzedzona szczerą rozmową z dzieckiem w celu określenia i nazwania problemu. Jednak najlepszym sposobem na unikanie podobnych sytuacji to bycie człowiekiem pełnym miłości i zrozumienia dla dziecka, rozumiejącym jego potrzeby i poszczególne fazy rozwoju. Wiedzącym kim jest i jakim człowiekiem powinien być wychowawca, jaka odpowiedzialność na nim spoczywa i starać się wywiązywać ze swoich obowiązków jak najlepiej potrafi. ■

Bibliografia

Bralczyk J. (red), 100 tysięcy potrzebnych słów, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Johannsen H., Page G.T. (red), International Dictionary of Management, Kogan Page, Londyn 1990.

Michoń F., Organizacja i kierowanie w przedsiębiorstwie. w świetle socjologii i psychologii pracy, Książka i Wiedza, Warszawa 1981.

Montgomery L.M, Ania z Avonlea, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.

Pszczołowski T., Celowość, skuteczność, efektywność , Prakseologia, nr 3, Warszawa 1977.

https://pl.wikiquote.org/wiki/Autorytet, cyt. Lew Tołstoj, dostęp 26.08.2017

Jagoda Referad

Absolwentka studiów licencjackich o specjalności Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna UZ. Obecnie jest studentką studiów magisterskich.

O karze skutecznej i nieskutecznej w wychowaniu dzieci

Karolina Bojas

Podczas procesu wychowania oraz edukacji dziecka, rodzice i nauczyciele muszą niekiedy radzić sobie z niedostatecznym i niewłaściwym zachowaniem młodego wychowanka. Sięgają wówczas czasami do metody wychowawczej zwanej karą. Złe zachowanie dziecka może być spowodowane różnymi czynnikami, mieć swoje różne źródła. Dlatego zanim zostanie zastosowana kara należałoby ustalić, co było przyczyną niewłaściwego zachowania[1]. Może się bowiem okazać, że wina niekoniecznie leży po stronie dziecka. Nie raz okazuję się, że metody karania stosowane w domu przez rodziców są dużym błędem podczas wychowywania dziecka, co może w przyszłości rzutować na jego życie. Praktyka nauczycieli w szkołach również może pozostawiać wiele do życzenia. Kluczową wiedzą w trakcie wychowywania oraz uczenia jest więc poprawne dobieranie sposobu karania dziecka, aby był on jak najbardziej skuteczny. Należy zdawać sobie sprawę, kiedy należy zastosować karę, a kiedy unikać jej stosowania, sięgając do innych metod wychowawczych.

Niechlubna historia kary

Rozmyślając na temat karania dziecka, na myśl przychodzą liczne opowiadania naszych rodziców i dziadków. Historia szkolnictwa w wielu państwach malowała okrutne scenariusze. Przodowały wtedy kary cielesne, a niekiedy kary psychiczne, które bardziej celowały w dumę, poczucie własnej wartości ucznia, niżeli w jego fizyczność. Dawniej dziecko zarówno w szkole jak i w domu nie miało tyle swobody, co w dzisiejszych czasach, a o podmiotowości można było jedynie pomarzyć. Wszystkie formy ekspresji czy indywidualizmu były surowo karane brzozową rózgą. Zastosowanie miał cały repertuar kar, jak np. uderzenie w dłoń linijką, targanie za uszy, klęczenie na grochu, stanie w kącie. Uważano, że są to skuteczne kary, ponieważ po ich zastosowaniu w klasie zazwyczaj panował spokój. Dziś jednak wiemy, że taka praktyka jest krzywdząca dla dzieci w każdym momencie ich życia Kary tego typu powodują wiele negatywnych konsekwencji szczególnie dla psychiki dzieci. Ich pozorna skuteczność wynika bowiem nie tyle ze zrozumienia i internalizacji zasad i norm, co z lęku. Kary fizyczne, uderzające w godność dzieci uczą głównie tego, jak nie dać się przyłapać lub jak oszukać wychowawcę, aby nie zostać ukaranym.

Na przełomie XIX-XX wieku w większości krajów zakazano stosowania kar odwołujących się do przemocy fizycznej i psychicznej. Niestety wiele praktyk utrzymało się do dzisiaj m.in. przysłowiowy klaps, który stosowany jest w wielu domach i co jeszcze smutniejsze zdarza się jeszcze, że spotyka się z akceptacją społeczną.

Karanie jako metoda wychowawcza

Każdy z wychowawców ma na celu wprowadzić dziecko w normy panujące w życiu społecznym, moralnym czy kulturowym oraz po prostu wychować je na mądrego i dobrego człowieka. W celu dyscyplinowania oraz wyrażania dezaprobaty dla niektórych zachowań dziecka stosuje się kary. Niestety często niewłaściwe warunki karania, niewłaściwy dobór kar czy „niedobre" kary prowadzą do odwrotnych rezultatów, niż te które zostały założone w procesie wychowania. Czasami wynika to nie tyle z braku poszanowania dla dziecka, co z niskiej świadomości opiekunów i wychowawców dotyczącej karania jako metody wychowawczej i związanych z nią zasad.

Dla uzyskania pożądanych rezultatów pierwszym krokiem jest odpowiedni dobór kar do wieku, charakteru i świadomości dziecka. Kary powinny być dla dziecka zrozumiałe, podobnie jak zadanie lub zachowanie, które dziecko ma osiągnąć, np. dwuletniego dziecka nie ukarzemy w ten sam sposób, co pięcio- czy dziesięciolatka. Nie można też wymagać od dziecka czegoś, czego nie jest w stanie wykonać czy osiągnąć np. nie można oczekiwać od trzyletniego dziecka, aby siedziało bez ruchu przez godzinę, wykonując precyzyjne czynności przy stoliku. Nie należy karać

1 R. A. Barkley, C. M. Benton, Nieposłuszne dziecko, Wyd. eSPe, Kraków 2012, s. 212.

dziecka, jeśli nie jest ono świadome (wcześniej nie dowiedziało się), że zachowanie lub czyn są niepożądane, niezgodne z normami. Wychowawcy muszą również spojrzeć na siebie krytycznym okiem w zakresie podejmowania z dzieckiem rozmów i ustaleń, co do wymogów i oczekiwań. W przypadku, kiedy niedoinformują dziecka np. o zasadach bezpieczeństwa czy zachowaniu, które jest złe lub sprawia innym przykrość, to dziecko nie będzie świadome niezgodności swojego zachowania z normami. Można więc raczej mówić o winie nieumyślnej niż umyślnej[2].

Kary a konsekwencje i ich rodzaje

I. Jundziłł zaproponowała klasyfikację kar. Dzieli je na kary pedagogiczne oraz na kary niepedagogiczne. Pierwsze z nich charakteryzują się tym, że nie poniżają godności zarówno karanego jak i karzącego, a ich głównym celem jest poprawa zachowania wychowanka[3]. Z pojęciem kary nierozłącznie wiąże się pojęcie konsekwencji. Trzeba jednak podkreślić, że konsekwencje i kary to nie to samo. Konsekwencje wychowują, a kary ranią. Karanie jest działaniem autorytarnym, w którym dorosły przejmuje odpowiedzialność za nieprzyjemne doznania dzieci, żeby jednak mogły one zrozumieć skutek swojego negatywnego zachowania, odpowiedzialność musi zostać na nie przeniesiona. Inaczej mówiąc dzieci muszą doświadczyć konsekwencji swojego zachowania[4].

W literaturze mówi się o różnych rodzajach konsekwencji. Są to:

- konsekwencje naturalne,
- konsekwencje logiczne,
- zastosowanie przerwy w przyjemnościach,
- przejęcie kontroli fizycznej[5].

Konsekwencje naturalne są zawsze następstwem zachowań dziecka. Nauczyciel nie musi odwoływać się do wymyślonych przez siebie konsekwencji, ponieważ są one bezpośrednim wynikiem zachowania. Rolą nauczyciela jest jedynie doprowadzenie do powiązania niewłaściwego zachowania z przykrymi konsekwencjami, które są jego skutkiem. Jak pisze M. Ochmański - „francuski filozof Jan Jakub Rousseau uważał, że kara powinna być naturalną konsekwencją winy. Jeżeli natura wymierzy dziecku karę, trzeba zwrócić mu uwagę na ten fakt"[6]. Przykładem jest sytuacja, gdy dziecko zostało przestrzeżone przed gorącym żelazkiem, a mimo to i tak go dotknęło, to jego następstwem jest poparzenie i ból – a to właśnie jest kara, która pojawiła się naturalnie. Sytuacje takie koncentrują uwagę dziecka na rzeczywistym zachowaniu i jego konsekwencjach, a nie na nauczycielu (wychowawcy), który w tym przypadku nie jest źródłem przykrych odczuć i nie wzbudza negatywnych emocji. Dziecko zostało przecież poinformowane o konsekwencjach, a mimo to zachowało się w sposób, który stał się źródłem konsekwencji naturalnej. Warto zaznaczyć, że konsekwencje naturalne jako metoda wychowawcza nie zawsze, szczególnie dla rodziców, są możliwe do przyjęcia. Żaden rodzic nie chce, aby jego dziecku stała się krzywda. Jednak trzeba pamiętać o tym, że kluczem do dobrej kary jest doświadczenie konsekwencji własnych czynów i słów. Należy zdawać sobie sprawę, że niekiedy nauka na błędach przynosi więcej korzyści niż nieuzasadnione chronienie dziecka przed doświadczeniem negatywnych konsekwencji własnego zachowania.

Konsekwencje logiczne są nakładane przez opiekuna, nauczyciela i w logiczny sposób powiązane z niewłaściwym zachowaniem dziecka. Konsekwencje logiczne wymagają wspólnych ustaleń dotyczących tego, że jeśli „coś zrobię" to konsekwencją będzie określony skutek. W sytuacji, gdy dziecko nie spełni wymogów będących efektem wcześniejszych, wspólnych ustaleń, dotyczących obowiązków dziecka, spotykają go ustalone wcześniej konsekwencje. Przykładowo, jeśli dziecko nie posprząta swojego pokoju (co jest wcześniej wspólnym ustaleniem obowiązku), to nie wyjdzie na dwór pobawić się z kolegami. W takim przypadku najistotniejsza jest konsekwencja w postępowaniu opiekuna, bo tylko wtedy dziecko nauczy się dostrzegać związek między własnym działaniem a jego efektem. Jeśli dziecko spostrzeże, że może płaczem i krzykiem „wymusić" odstępstwo od ustaleń, to kara ta nie będzie dawała żadnych rezultatów. Nie chodzi też o to, aby odbierać dziecku każdą przyjemność lub pozwalać na nią tylko i wyłącznie za wykonanie konkretnej czynności, raczej chodzi o zrozumienie zasady dotyczącej nieuchronności czynionych ustaleń. Dziecko powinno wiedzieć, co będzie od niego wymagane i jakie są konsekwencje, gdy tych wymogów nie spełni.

Konsekwencje nazywane przerwą w przyjemnościach („odłączenie od wzmocnienia", pozbawienie tego, na czym zależy dziecku najbardziej, uwagi rodziców, ro-

2 Ks. G. Courtois, Rady dla rodziców, Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne, Olsztyn 1989, s. 51.

3 I. Jundziłł, Nagrody i kary w wychowaniu, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.

4 S. Bobula, ADHD dar specyficzny, Wydawnictwo św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Kraków 2006, s. 89.

5 J. Kołodziejczyk, Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji, Kraków 2005.

6 M. Ochmański, Nagrody i kary w wychowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2011, s. 70.

dzeństwa, oglądania telewizji, korzystania z telefonu, komputera, udziału w zabawie itp.) to odmówienie lub odebranie określonych przyjemności, w sytuacji, gdy dziecko, zachowa się w nieakceptowany sposób, nie spełni wymogów wynikających z wcześniejszych ustaleń. Dziecko musi jednak wiedzieć ile czasu potrwa przerwa w przyjemnościach (warto pamiętać, że im młodsze dziecko tym krótszy czas np. trzylatek 3 min., pięciolatek – 5 minut). Czas powinien być dokładnie mierzony i dziecko musi to widzieć. Odbywanie przerwy jeśli ustalimy, że odbędzie się w określonym miejscu (pomieszczeniu), to musi być dziecku znane i umożliwiające zachowanie kontaktu wzrokowego. Dziecko też musi wiedzieć dokładnie w jakich sytuacjach będą stosowane przerwy i co ważne po zakończeniu przerwy „konto dziecka jest czyste".

Designed by Freepik

Przejęcie kontroli fizycznej – nie ma nic wspólnego z przemocą fizyczną czy zadawaniem bólu. Mogą mieć zastosowanie w wyjątkowych sytuacjach i są pozbawioną przemocy formą powstrzymania niewłaściwego zachowania np. przytrzymaniem ręki, objęciem dziecka i unieruchomieniem, aby powstrzymać określone zachowanie. Warunkiem jest utrzymanie kontaktu wzrokowego i spokojne przemawianie w celu uspokojenia dziecka. Wskazując na konsekwencje niewłaściwego zachowania trzeba pamiętać, że odnosimy się wyłącznie do czynu („zrobiłeś"), a nie do osoby („jesteś").

Jeśli opiekun (nauczyciel, rodzic, wychowawca) decyduje się stosować w procesie wychowania kary, to najważniejszy jest szacunek do dziecka. Kara, ani towarzyszący jej komentarz nie może ośmieszać i poniżać. Wychowanek zawsze powinien być traktowany jak poważny rozmówca.

Kary niepedagogiczne

Odwołując się do klasyfikacji I. Jundziłł warto też parę słów poświęcić karom niepedagogicznym, które pod wypływem tradycji są w dalszym ciągu mylnie uważane za skuteczne. Mowa tu między innymi o biciu czy wyzwiskach. Ze smutkiem trzeba przyznać, że nawet w dzisiejszych czasach, w dobie Internetu, telewizji, szerokiego dostępu do książek wciąż stosuje się tego typu kary. Wielu rodziców uważa, że jeśli oni byli bici, jako dzieci i nic im się nie stało, tak będzie i w tym wypadku. Niestety się mylą. Bicie, wyzywanie, ośmieszanie dziecka to tylko i wyłącznie bestialstwo, które niszczy psychikę młodego człowieka do końca jego życia. Może zacząć się niewinnie od lekkiego klapsa. Rodzice muszą zrozumieć, że w taki sposób nie budują swojego autorytetu. Pokazują tylko swoją słabość i bezradność[7]. Może się wydawać to dziwne, ale nawet bite dzieci nadal bezwarunkowo kochają swoich rodziców. Dopiero w późniejszych latach może okazać się, że mimo piekła, jakie przeżyło w domu i mimo tej bezgranicznej miłość nagle już dorosłe dziecko ucieka od tych wspomnień, ucieka od rodzinnego domu z bolesną blizną dzieciństwa. Dorośli powinni pamiętać, że dziecko to pełnoprawny obywatel i nie wolno karać go używając przemocy. Kary cielesne czy wyzwiska poniżają godność dziecka, wywołują paraliżujący lęk, zaburzają poczucie własnej wartości.

Jeśli wydaje się, że wyzywanie, obrażanie lub przemoc psychiczna (np. straszenie dziecka) dziecka jest czymś lżejszym od bicia, to jest to błędne rozumowanie. Ból psychiczny może nieść za sobą bardzo podobne konsekwencje do bólu fizycznego. Nikt nie lubi być obrażany, tym bardziej przez swoją ukochaną osobę. Wyzywając swoje dziecko obniża się jego samoocenę. Dziecko czuje się nic nie warte i od najmłodszych lat, począwszy od przedszkolaka do osoby dorosłej czuje, że jest niewystarczająco dobre.

Zamiast kary

Warto też wspomnieć, że zamiast karania dobrze sprawdzają się rozmowy wychowawcze, które zadzia-

7 I. Jundziłł, op. cit., s. 106.

łają na młodszych, jak i na starszych. Młodsze dzieci, które żyją w świecie bajek i zabawek szybko odkryją, że to, co jest przykre dla jego ulubionego misia może zranić bliskie mu osoby. Potrafią więc przenieść relacje ze świata zabawek na świat relacji z dorosłymi lub innymi dziećmi. Natomiast starsze dzieci mogą rozmawiać i dyskutować o zasadach i normach, jakie panują w społeczeństwie, i o własnych obserwacjach w kontekście ich wypełniania przez nich samych, czy przez innych ludzi. Często właśnie takie rozmowy są bardziej skuteczniejsze niżeli stosowanie kar[8]. Na pewno natomiast mniejszą skuteczność mają jednokierunkowe pogadanki w formie moralizowania. Moralizowanie niestety nie służy dzieciom i utrudnia im proces internalizowania norm. Nie powinno się chodzić za dzieckiem i non stop powtarzać mu umoralniające regułki. Takie rozmowy powinny być sygnałem dla dziecka, że to, co zrobiło nie jest do końca dobre, a wnioski narzucą się same.

Innym wyjściem w kontekście karania dziecka jest wyrażanie smutku rodziców względem jego zachowania. Dzieci, które są silnie związane uczuciowo ze swoimi rodzicami bardzo mocno odczują tę karę. Młodsze dzieci potrzebują dużo ciepła, poczucia miłości i bezpieczeństwa, dlatego odgrywając swoje rozżalenie i niezadowolenie z niego sprawi szybką poprawę w zachowaniu. Oczywiście każda kara, która ogranicza okazywanie czułości powinna być wyjaśniona i wytłumaczona dziecku. Idąc tropem M. Ochmańskiego dzieci, które nie są aż tak uczuciowe względem swoich rodziców, nie zaobserwują smutku i rozżalenia na ich twarzach spowodowanym ich zachowaniem[9]. Tutaj powinno zostać zastosowane unikanie dziecka oraz milczenie. Czasami to zdziała więcej niż gadatliwość i moralizowanie. Dziecko, które poczuje się wykluczone z życia rodzinnego na jakiś czas oraz nie będzie w centrum uwagi szybko przeanalizuje problem i dojdzie do satysfakcjonujących przemyśleń względem danego problemu.

Kilka zasad na zakończenie

Karanie może być skuteczne, jak i inne metody wychowawcze. Dlatego trzeba pamiętać o kilku zasadach[10], które wynikają z powyższych rozważań.

1) Kara uczy tego, które zachowania są niepożądane, pomoże je zahamować, ale nie uczy zachowań pożądanych. Do tego potrzebne jest działanie, które umożliwi dzieciom nauczenie się pożądanych zachowań lub zastąpienie tych niewłaściwych -pożądanymi.
2) Kara jest tym skuteczniejsza im szybciej następuje po wykroczeniu.
3) Tylko konsekwentne karanie może wyeliminować niewłaściwe zachowania.
4) Kara jest tym bardziej skuteczna, gdy towarzyszy jej wskazanie innych możliwości zachowań lub osiągnięcia celu.
5) Kara wymaga uzasadnienia. Dziecko musi wiedzieć dlaczego zostało ukarane.
6) Karanie jest tym skuteczniejsze, im cieplejsze, bardziej pozytywne relacje łączą karanego i karzącego.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na fakt, że lepiej pozytywnie motywować dzieci, niż cały czas potępiać i karać. Dziecko odczuwa dokładnie to samo, co dorosły. Stosując metodę karania trzeba ją równoważyć nagradzaniem lub innymi sposobami wzbudzania motywacji wewnętrznej do określonych zachowań. Natomiast bezwzględnie trzeba odrzucić przemoc. Osoba agresywna względem dziecka dużo traci w jego oczach. Przemoc rodzi przemoc i nie należy postępować tak z nikim, a przede wszystkim z dziećmi. ■

Bibliografia

Barkley R. A., Benton C. M., Nieposłuszne dziecko, Wyd. eSPe, Kraków 2012.

Borba M., Koniec ze złym zachowaniem, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2003.

Courtois. G. Ks, Rady dla rodziców, Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne, Olsztyn 1989.

Jundziłł I., Nagrody i kary w wychowaniu, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.

Konarzewski K., Szymańczak M., Kiedy dziecko mówi NIE!, Nasza Księgarnia, Warszawa 1988, s. 52-53.

Ochmański M., Nagrody i kary w wychowywaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2001.

Parker J., Stimpson J., Wychować szczęśliwe dziecko, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2001.

Karolina Bojas

Absolwentka studiów licencjackich o specjalności Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna UZ. Obecnie jest studentką studiów magisterskich.

8 J. Parker, J. Stimpson, Wychować szczęśliwe dziecko, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2001, s. 295.

9 M. Ochmański, op. cit., s. 18.

10 K. Konarzewski, M. Szymańczak, Kiedy dziecko mówi NIE!, Nasza Księgarnia, Warszawa 1988, s. 52-53.

Przegląd nauczycielskich praktyk motywowania uczniów klas I-III

Iga Szeląg

Niezwykle trudnym dla uczniów jest czerpanie przyjemności z nauki. Składa się na to wiele czynników. Po pierwsze, nauczyciele w doborze materiału nauczania skupiają się głównie na podstawie programowej, w której zawarte jest to, czego uczniowie powinni się nauczyć, a nie to, czego tak naprawdę oni sami chcą się dowiedzieć i co ich interesuje. Dodatkowo, nauczycielom trudno skupić się na indywidualnych potrzebach i możliwościach uczniów, mając ich o wiele więcej pod opieką. Ponadto, praca i wysiłki uczniów są oceniane, co wiąże się z dodatkowym stresem i oczekiwaniami rodziców, a także rekcją rówieśników. Znaczenie i rola nauczyciela w tym przypadku jest niezwykle ważna. Odpowiednia motywacja ich do nauki jest niezbędna. Można dowiedzieć się o tym poprzez przegląd praktyk motywowania uczniów przez nauczycieli[1].

Nauczyciele poszukując sposobów motywowania dzieci biorą pod uwagę indywidualność uczniów. Oznacza to, że każdy z nich wyróżnia się na swój sposób, w innej dziedzinie. Według dr Śniegulskiej, ważnym jest to, aby szczerze pokazać uczniom, w czym są naprawdę dobrzy. Czasem pochwała zwykłych czynności, jak na przykład ścieranie tablicy, czy spokojne wysiedzenie w ławce przez dłuższy czas niż dotychczas, może okazać się sukcesem i zmotywować ucznia do dalszych działań. Ważne, aby każde dziecko było nagrodzone w jakiejś kategorii. Dzięki temu, dziecko otrzyma komunikat, w czym osiągnęło sukces i jakie czynności przynoszą pozytywne rezultaty[2].

Kolejnym sposobem motywowania uczniów do nauki jest tak zwana „metoda teczki", czyli portfolio. Polega ona na prowadzeniu przez uczniów indywidualnej teczki, w której zawarta będzie informacja o uczniu, napisana przez niego osobiście. Zadaniem ucznia jest napisanie krótkiego opisu swojej osoby. To, co w nim będzie zawarte zależy od dziecka - może odwołać się do swoich zainteresowań, sposobu spędzania wolnego czasu, opisu swojej rodziny, czy przyjaciół. To, co uczeń opisze, jest jego indywidualną sprawą. W teczce ważne miejsce zajmują osiągnięcia uczniów – tygodniowy plan pracy otrzymany przez nauczyciela, samoocenę dziecka z poszczególnych lekcji, prace domowe (sprawdzone i poprawione przez nauczyciela), fiszki, recenzje przeczytanych książek. Teczka zawiera również informację o postępach dziecka – ortografię (wyrazy, które dziecko umie poprawnie zapisać i te, z których ma jeszcze problem), gramatykę (składająca się z części mowy, zdania, przykładowe zdania i ćwiczenia), wiadomości przyrodnicze (obserwację i doświadczenia), historyczne, geograficzne. Istotna jest także kartoteka sprawdzianów, kartkówek, prac klasowych, ankiet, testów. Uczeń w swojej teczce może również zamieścić dyplomy z konkursów, quizów, a także opis zabaw dydaktycznych przeprowadzonych przez nauczyciela z zaznaczeniem tej, która najbardziej mu się spodobała. Przed wprowadzeniem takiej metody, należy skonsultować ją z rodzicami. Nauczyciel powinien przedstawić na czym polega owa metoda, przedstawić jej zalety, cel i skuteczność w nauce ich dzieci. Teczkę można zaproponować dzieciom bez względu na wiek – zarówno w przedszkolu, jak i w szkole. Ciekawą propozycją jest napisanie listu do każdego ucznia, w którym nauczyciel wytłumaczy cel założenia teczki, opisze następujące czynności w założeniu jej i zaznaczy, że teczka ma służyć przede wszystkim dziecku – nie powinna być prowadzona tylko i wyłącznie na pokaz rodzicom i nauczycielom, ponieważ nie przyniesie to żadnej wartości. Na koniec warto życzyć powodzenia w prowadzeniu teczki i zmotywować do dalszej nauki[3].

Motywować uczniów można również poprzez dobór przekazanych treści i materiału w trakcie lekcji, a więc podejście do programu i procesu dydaktycznego. Nauczyciel może ograniczyć program nauczania, a przy tym zaproponować uczniom szeroki materiał, który niekoniecznie jest ze sobą powiązany, jednakże jest łatwy i przystępny. Zachęca to dzieci do nauki pamięciowej, jednakże nie pobudza do budowania wiedzy skomplikowanej i spójnej, która jest trwalsza i można ją wykorzystać w praktyce. Z drugiej strony, nauczyciel może zaproponować węższy materiał, jednak poruszający bardziej zasadnicze kwestie. Polega to na powiązaniu poznawanych treści z życiem codziennym. Dzieci podczas pracy na lekcji komunikują się ze sobą, ale również indywidualnie opracowują dany tekst. Taki proces dydaktyczny polega na zrozumieniu materiału przez uczniów. Ważne, żeby uznali, iż warto się uczyć danych treści i chętnie podchodzili do nauki. Tak więc, pierwsza metoda polega na przerobieniu szerokiego materiału poprzez przekazywanie wiadomości przez nauczyciela, druga natomiast skupia się na doborze węższego materiału poprzez wspólne poszukiwanie i doświadczanie poznanych treści. W doborze metody najważniejsze są dzieci. Na-

1 J. Brophy, Motywowanie uczniów do nauki, Warszawa 2002, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, s. 24.

2 http://www.edziecko.pl/starsze_dziecko/1,79351,16673170,_Ucz_sie_dobrze__to_dostaniesz_naklejke____czy_metody.html [dostęp z dnia 20.07.2017 r.]

3 http://www.educarium.pl/index.php/nauczanie-otwarte-menu-artykuly-79/219-metoda-teczki-portfolio-w-klasach-i-iii.html [dostęp z dnia 20.07.2017 r.]

uczyciel musi wziąć pod uwagę umiejętności uczniów i ich sposób dochodzenia do wiedzy[4].

Ciekawym sposobem pobudzenia motywacji dzieci jest nauka poprzez obserwację. Nauczyciel, gdy ma taką możliwość, przynosi dany przedmiot omawiany podczas zajęć. Uczniom, dzięki obserwacji, łatwiej jest zrozumieć treści poznane podczas lekcji. Dodatkowo, dziecko nie musi sobie wyobrazić tego, o czym się uczy, a przeciwnie — widzi to na własne oczy. Poprzez takie poprowadzenie lekcji przez nauczyciela, uczeń sam dochodzi do różnych wniosków oraz z ciekawością słucha i uczy się. Poznane treści na dłużej zachowają się w pamięci dziecka i szybciej będą przez niego zapamiętywane, gdyż to, co intensywnie obserwujemy, również dobrze zapamiętujemy. Ważne jest jednak, aby przestrzegać pewną zależność. Bowiem, istnieje możliwość, że dzieci skupią swoją uwagę na dany przedmiot obserwacji, a nie na nauczyciela, który równocześnie przekazuje dzieciom informację. Należy więc najpierw pobudzić zainteresowanie uczniów poprzez przekazaną treść, a następnie posłużyć się modelem. Warto również pamiętać, że zapamiętywaniu materiału wzrasta, jeśli obiekt obserwacji pokazuje się dzieciom nie z odległości, a dając każdemu do rąk, by mogły go dotknąć. Samo oglądanie nie jest więc wystarczającym warunkiem pobudzenia motywacji i uwagi uczniów.

Aby zmotywować dzieci do nauki, nauczyciel odwołując się do doświadczenia uczniów, wzbudza ich ciekawość. Faktem jest, że interesujemy się wszystkimi informacjami, które wiążą się z naszą sytuacją życiową i własnym doświadczeniem. Uczniowie słysząc od nauczyciela o tym, co dotyczy ich klasy, szkoły, czy rodziny, słuchają z zainteresowaniem, ponieważ łącze dane informacje z własnymi przeżyciami i doświadczeniami. Przykładowo, gdy nauczyciel opowiada o pewnej miejscowości, wówczas dziecko może odwołać to do miejsca, w którym spędziło wakacje — wówczas o wiele łatwiej, szybciej zapamiętuje dane treści, a przede wszystkim z ciekawością i zainteresowaniem słucha nauczyciela[5].

Niezmiernie ważnym jest również dobór metod przekazania informacji przez nauczyciela. Sposób prowadzenia zajęć ma bardzo duże znaczenie w motywowaniu ucznia do pracy. Tak więc średnia zdolność zapamiętywania zależy od zastosowanej metody. Przykładowo, suchy wykład uczeń przyswaja w zaledwie 5%, demonstracja wzrasta już do 30%, natomiast dyskusja nauczyciela z dziećmi na dany temat to 50% szans na to, że zapamiętają one treść. Nie od dziś wiadomo, że najskuteczniejsza metodą jest nauka poprzez działanie. Dzięki temu, uczniowie zapamiętują informację aż w 75%. Dodatkowo, gdy dzieci wykorzystują zdobytą wiedzę, zakodują ją w 90%. Nauczyciel nie zmotywuje dziecka do działania poprzez przekazanie danych informacji i treści bez zobrazowania ich. Wręcz przeciwnie, dziecko przestanie się uczyć i ciężko pracować podczas zajęć, ponieważ będzie znudzone ciągłym wykładem prowadzonym przez nauczyciela. Dodatkowo, znaczna część przekazanych informacji w ogóle nie zostanie przez uczniów zarejestrowana. Swoich słuchaczy nauczyciel powinien odpowiednio przygotować do tej czynności i zmotywować poprzez pytania pomocnicze, która zaktywizuje ich do myślenia. Nauczyciel dając czas na dodatkowe pytania uczniów pozwoli im na przyswojenie wiadomości, są sygnałem rozumienia i zaciekawienia. Jest szereg czynności aktywizujących, dzięki którym dziecko będzie miało coraz większą motywację do zagłębienia się w daną tematykę. Nauczyciele korzystający z pokazów demonstracyjnych mają pewność, że uczniowie będą z ogromną ciekawością uczestniczyli w zajęciach. Gdy tylko tematyka lekcji na to pozwala, warto wykorzystać metodę z odgrywaniem ról przez dzieci. Jest to charakterystyczne dla dziecięcych tak zwanych „zabaw na niby". Naśladowanie, udawanie i wchodzenie w role jest dla nich niezwykle ciekawym przeżyciem. Ponadto, uświadamiają sobie w jakich rolach najlepiej się czują, a w których nie do końca. Zmuszają dzieci do myślenia, w jaki sposób chcą ukazać danego bohatera przy tym wykorzystując swoją wyobraźnię, dodatkowo motywują się do pracy — odegrania jak najlepiej swojej roli. Podobną metodą do tej z odgrywaniem ról jest drama. Różnica polega na tym, że tematyka scenek odnosi się do typowych konfliktów dnia codziennego, co pozwala na poszukiwanie własnych rozwiązań i dokonywanie wyborów, a także odwoływanie się do własnych przeżyć, emocji i wspomnień[6].

Do każdej metody motywowania uczniów najważniejszym jest dostosowanie tempa pracy i stopnia trudności do możliwości dziecka. Każdy nauczyciel w swojej pracy stosuje własną praktykę motywowania swoich uczniów, gdyż zna ich możliwości, zainteresowania i umiejętności. Nauczyciel powinien wziąć pod uwagę to, że dobór metod w pracy z klasą, wpływa na nastawienie uczniów do nauki w kolejnych latach. Ważne jest również to, aby do każdego dziecka odnieść się indywidualnie, gdyż nie wszystkim będzie odpowiadała dana metoda motywacji proponowana przez nauczyciela. Zastosowanie odpowiedniej metody motywacji uczniów oraz właściwie dobrane treści i stosunek do swoich uczniów, dadzą nauczycielowi gwarancję na to, że dzieci z ciekawością będą słuchały przekazywanych przez niego wiadomości i aktywnie uczestniczyły w zajęciach co wiąże się z ich motywacją do dalszej nauki. ■

Bibliografia

Brophy J., Motywowanie uczniów do nauki, Warszawa 2002, Wydawnictwo Naukowe PWN SA.

Mietzel G., Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

Taraszkiewicz M., Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2000.

http://www.edziecko.pl/starsze_dziecko/1,79351,16673170,_Ucz_sie_dobrze__to_dostaniesz_naklejke____czy_metody.html

http://www.educarium.pl/index.php/nauczanie-otwarte-menu-artykuly-79/219-metoda-teczki-portfolio-w-klasach-i-iii.html

Karolina Bojas

Absolwentka studiów licencjackich o specjalności Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna UZ. Obecnie jest studentką studiów magisterskich.

4 J. Brophy, op cit., s. 43-49.

5 G. Mietzel, Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli, Gdańsk 2002, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 384-391.

6 M. Taraszkiewicz, Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu, Warszawa 2000, Wydawnictwo CODN, s. 87-123.

Rozwijanie ciekawości poznawczej dzieci

Dominika Loch

Ciekawość to przede wszystkim cecha przystosowawcza człowieka. Jest naturalnym elementem funkcjonowania człowieka od najmłodszych lat. Pobudza aktywność i pojawia się zawsze w konfrontacji z nową sytuacją. Umożliwia gromadzenie doświadczenia i rozwój. W języku psychologii kształcenia ciekawość nazywana jest motywacją wewnętrzną. Choć właśnie na gruncie psychologii, a także pedagogiki motywacja wewnętrzna była i jest przedmiotem wielu badań, to w praktyce pedagogicznej nauczyciele nadal borykają się z tworzeniem takich warunków edukacyjnych, w których uczniowie stawali by się ciekawymi świata zdobywcami wiedzy i umiejętności. W przedstawianym tekście skupiam się nie tyle na poszukiwaniu przyczyn obniżających motywacje wewnętrzną, co na warunkach ją pobudzających.

Rodzaje ciekawości

Badając zagadnienia ciekawości Daniel Berlyne wskazał na dwa rodzaje ciekawości. Pierwszą nazywa ciekawością spostrzegawczą, a drugą epistemologiczną[1].

Ciekawość spostrzegawcza wiąże się z przystosowaniem do warunków, w których człowiek funkcjonuje na co dzień. Umożliwia właściwe reagowanie na nowe bodźce zmysłowe. Wywołuje ją np. zaskakujący dźwięk (trzask, głos, szelest), nieznane zjawisko świetlne, nowy przedmiot, zmiana w otoczeniu itp. Jeśli w otoczeniu, zasięgu wzroku, słuchu, dotyku, pojawi się coś nietypowego, nowego zawsze przykuje to uwagę i wzbudzi zainteresowanie. Przeciwstawnym impulsem w stosunku do ciekawości spostrzegawczej jest lęk. Jeśli nie jest on dominujący (zbyt silny), to człowiek będzie dążył do zbadania zauważonego, nowego zjawiska. Jeśli jednak zwycięży lęk, pojawia się wewnętrzny niepokój i zaprzestanie aktywności poznawczej. Szczególnie obserwować można to wśród małych dzieci. Ich aktywność wywoływana nowymi bodźcami jest mocno związana z poczuciem bezpieczeństwa, zapewnianym przez obecność znanej, bliskiej osoby. Inaczej mówiąc małe dzieci chętnie poznają świat, badają np. nowe zabawki, przedmioty, pomieszczenie, gdy w pobliżu jest znana mu osoba, gdyż jej obecność umożliwia pokonanie lęku i zdominowanie sytuacji ciekawością. W szkole ciekawość spostrzegawczą wywołują nieoczekiwane zjawiska i ich efekty jak np. eksperymenty, nowe przedmioty, ciekawy sprzęt, instrumenty, obecność kogoś nieoczekiwanego np. strażaka, pielęgniarki. Wygasi ją jednak przymus, sformalizowanie sytuacji, narzucony i ograniczony, nieelastyczny czas realizacji ewentualnego zadania, a także ograniczenie potrzeby samostanowienia np. przez system sztywnego oceniania.

Ciekawość epistemologiczna zostaje pobudzona, gdy człowiek ma przyjąć do wiadomości informacje, które nie zgadzają się z jego dotychczasową wiedzą, przekonaniami lub nastawieniami. Wiadomo także z badań, że ignoruje natomiast, wszystko to, co jest mu on dawna znane[2]. Dla pobudzenia ciekawości nowość jednak musi być utrzymana na średnim poziomie, bo coś, co jest całkowicie nieznane, zniechęca ze względu na małą szansę na zrozumienia. Zrozumienie natomiast jest podstawą konstruowania własnej wiedzy. Doświadczenia sprzeczne z własnymi przewidywaniami (nowość utrzymana na średnim poziomie) J. Piaget nazywa nierównowagą poznawczą. Jednocześnie podkreśla, że brak równowagi staje się podstawą restrukturyzacji wiedzy. Opisuje ten proces za pomocą pojęć asymilacji, akomodacji i równoważenia[3]. We współczesnych teoriach konstruktywistycznych również wskazuje się na potrzebę wywołania konfliktu poznawczego jako podstawy aktywnego uczenia się, w którym zainteresowanie jest osią, wokół której przebiega proces konstruowania wiedzy. Metodą doprowadzania do konfliktu poznawczego jest krytyczne badanie posiadanej prze dzieci dotychczasowej wiedzy, aby ostatecznie wywołać sprzeczność i zaktywizować ciekawość czyli motywację do dalszej eksploracji. Konflikt poznawczy jest także zakorzeniony w konflikcie interakcyjnym i współpracy, dlatego w organizacji edukacji wartość mają przedsięwzięcia zespołowe, dyskusje grupowe, uczenie się w parach, tak, aby możliwe było generowanie intraindywidualnego konfliktu poznawczego[4]. Poglądy rówieśników stają się szczególnie ważne dla rozwoju poznawczego około 6-7 roku życia, gdy przechodzą one proces decentracji. Dla wywołania ciekawości epistemologicznej znaczenie ma także wywoływanie zaskoczenia. Nieznane i nieprzewidywalne może zrodzić konflikt poznawczy, stan nierównowagi i sprzyjać tym samym pobudzaniu motywacji wewnętrznej nazywanej także ciekawością. W dalszej części tekstu przedstawiam kilka wybranych metod pracy nauczyciela, które mogą pomóc nauczycielowi w uruchamianiu u dzieci tak ważnej w edukacji ciekawości.

Aktywizacja ciekawości dzieci

Chęć zdobycia większej wiedzy generuje pytania. Wstępna faza zajęć polega więc na stworzeniu takich warunków,

1 G. Mietzel, Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli, GWP, Gdańsk 2002, s. 382.

2 Ibidem, s. 382.

3 B. J. Wadsworth, Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka, WSiP, Warszawa 1998, s. 173.

4 Ibidem, s. 176.

które zmotywują do ich zadawania. W nauczaniu nigdy nie powinno się podawać informacji, kiedy uczeń nie ma związanych z nimi pytań. Trzeba więc skłonić dzieci do ich zadawania. Ich źródłem może być bezpośredni kontakt z poznawanymi obiektami, sytuacjami, zjawiskami. Nauczyciel może też pomagać dzieciom stawiać pytania, włączać do konwersacji, jeśli sam będzie zadawać pytania wzbudzające ciekawość lub ukierunkowujące uwagę W tym celu unika się pytań zamkniętych, faktograficznych. Większą wartość bowiem mają pytania związane z wyższym poziomem organizacji myślenia. Mogą to być pytania związane z:

- analizą np. jaki jest dowód na ...?
- syntezą np. jak można ulepszyć, zaprojektować, rozwiązać ...?
- oceną np. co o tym myślisz? Jakie jest twoje zdanie ...?

Pytania mogą dotyczyć też:

- zastosowania np. Jakie przykłady można jeszcze znaleźć?
- rozumienia np. co rozumiesz przez ...? Dlaczego tak jest?

Dobre pytania są rodzajem wyzwania, uruchamiają wyobraźnię i produktywność (np. co będzie jeśli ...?), skłaniają do snucia przypuszczeń (np. co zdarzy się potem ...?).

Warunkiem stawiania udanych pytań jest też danie czasu na myślenie. Odpowiedź dziecka nie zawsze musi być udzielona natychmiast i niekoniecznie ma służyć do nauczycielskiej oceny wypowiedzi. Warto też zachęcać do zadawania pytań do wypowiedzi innych uczniów np. Czy chciałbyś poprosić Kasię o wyjaśnienie tego, co powiedziała? Albo Krzysiu, spytaj kolegów, co o tym sądzą? Zadawaniu pytań zawsze służy atmosfera intelektualnych poszukiwań, pomóc temu może głośne myślenie samego nauczyciela, ale nade wszystko ważne jest demonstrowanie przez nauczyciela, że ceni sobie stawiane przez uczniów pytania[5].

Badacze motywacji podają[6], że ciekawość aktywizuje kontakt z badanym zjawiskiem, obiektem, sytuacją. Nie mniej jednak samo oglądanie z oddalenia (np. przez ilustrację) przedmiotu demonstrowanego przez nauczyciela jest mniej skuteczne niż bezpośredni z nim kontakt. Wartość informacyjna sytuacji jest na wysokim poziomie, gdy nauczyciel zachowa kolejność postępowania. Najpierw bezpośredni wielozmysłowy kontakt z obiektem poznania np. z poznawanym zwierzątkiem, później przekaz informacyjny, nigdy natomiast równocześnie. Chodzi o to, aby uwaga dzieci nie została przekierowana wyłącznie na obiekt, bo wówczas ważne informacje zostaną poza zasięgiem dziecięcego odbioru, gdyż obiekt pochłonie całą ich uwagę.

Jeśli poznajemy przez eksperymentowanie, prowadzenie doświadczeń, obserwację, to raczej w taki sposób żeby dzieci mogły samodzielnie i bezpośrednio badać, a nie oglądać jedynie omawiana słownie demonstrację nauczyciela. Wskazywał na to już J. Piaget. To waśnie eksploracja może wywołać zburzenie równowagi i w efekcie zainteresować prowadzeniem dalszego badania, które prowadzi do nadania sensu eksplorowanemu zjawisku, czy obiektowi[7]. Same obrazy, podobnie jak same słowa nie dostarczą budulca niezbędnego do skonstruowania pojęć. Wynika to z faktu, że same słowa, nie przenoszą znaczenia, trzeba je nadać w samodzielnym działaniu.

Aktywizacja ciekawości nastąpi także wówczas, gdy informacje przedstawiane dzieciom będą osadzone w konkretnym kontekście. Oznacza to, że dla dzieci abstrakcyjna treść musi stać się osobista, znana i konkretna[8]. Treści nauczania trzeba łączyć z doświadczeniem oraz umożliwić dostrzeżenie ich znaczenia dla życia ludzi, a najlepiej dla samych dzieci. Sytuacje uczenia się powinny wydawać się na tyle autentyczne, aby mogły nawiązywać do dziecięcych doświadczeń. Jeśli więc wspólnie badamy las, park, łąkę, rzekę, zjawiska pogodowe, tradycje, czy też problemy natury matematycznej lub dla odmiany moralnej, dobrze byłoby, aby punktem wyjścia było to, co najbliższe i dostępne. Badamy więc las, w którym byliśmy, burzę, którą przeżyliśmy, rzekę, w której moczyliśmy nogi, obliczenia, które dotyczą oszczędzania pieniędzy na wymarzony rower, recykling w oparciu o prowadzoną przez nasza klasę zbiórkę makulatury czy sprawę kradzieży telefonu komuś, kogo znamy. Dla rozbudzenia ciekawości trzeba więc wyjść od problemu życiowego, sytuacji, której doświadczaliśmy, bo to prowokuje do stawiania pytań, a w dalszej kolejności do szukania rozwiązania. Efekt będzie spotęgowany jeśli badanie problemu odbędzie się w małych grupach, w których każde dziecko będzie mogło być aktywne i współuczestniczyć w poszukiwaniu rozwiązania problemu ujawniając swoje pomysły. Dopiero po zakończeniu wszystkich czynności badawczych może nastąpić definiowanie pojęć, wyprowadzanie zasad czy reguł. Można powiedzieć, że najskuteczniejsza dla pobudzania ciekawości zasada dotycząca poznawania abstrakcyjnych dla dziecka, nieznanych z doświadczenia treści tkwi w nauczycielskiej umiejętności umiejscowienia ich w kontekście.

Jedną z najstarszych i najlepiej znanych metod pobudzania ciekawości jest opowiadanie historyjek. Ich zaletą jest fakt, że zawsze osadzone są w jakimś kontekście, a kolejne zawarte w nich informacje mają uporządkowaną formę. Kto z nas nie pamięta Archimedesa wyskakującego z wanny z okrzykiem „Eureka!", a tym samym prawa Archimedesa określającego siłę wyporu, czy też I. Newtona, którego natchnęło jabłko spadające na ziemię, gdy siedział w zadumie pod jabłonią naprowadzając myśliciela na odkrycie prawa powszechnego ciążenia. Podobnego typu historie, legendy, opowieści wykorzystywane przez nauczyciela działają pobudzająco, a dodatkowo pełnią funkcję mnemotechniki, ułatwiającej zapamiętanie tego, co abstrakcyjne i oddalone od doświadczeń dziecka. Opowiadane historie mogą dotyczyć też życia codziennego i współczesności wprowadzając określone problemy do dalszego badania

5 R. Fisher, Uczymy jak się uczyć, WSiP, Warszawa 1999, s. 31-43.

6 Duker i Tausch badali wzbudzanie zainteresowania w początkowej fazie lekcji o charakterze przyrodniczym przez zastosowanie żywego obiektu, modelu i ilustracji, wskazując na najwyższą wartość żywego obiektu, który można dotknąć, manipulować, obserwować jego aktywność. Podaję za: G. Mietzel, op. cit. s. 386.

7 B. Wadsworth, op. cit., s. 172.

8 J. Brophy, Motywowanie uczniów do nauki, PWN, Warszawa 2012, s. 178.

lub przekazując informacje inicjujące poszukiwanie kolejnych danych, pogłębianie wiedzy, porządkowanie informacji, wyciąganie wniosków, badanie reguł. Typową cechą historii[9] jest to, że przedstawia ona jakiego bohatera lub więcej postaci, z którą dziecko może się utożsamiać ze względu np. na ten sam wiek, płeć, narodowość, wyznanie itd. Bohaterowie dążą do realizacji jednego lub wielu celów, napotykają na określone trudności, mają zaskakujące obserwacje. Dobrze skonstruowana historyjka ma pełnić funkcję pobudzającą do stawiana pytań i ukierunkowującą zadania dla dzieci. Dobrze jest, gdy zadania są realizowane w małych, roboczych grupach i mają charakter zarówno teoretyczny, jak i praktyczny. Poznawanie na przykład historii naszego miasta może być osnute wokół opowieści rówieśnika żyjącego dawniej w mieście, który przedstawia różne wydarzenia i miejsca nieco odbiegające od współczesnych doświadczeń dzieci, aby mogła pojawić się jakaś rozbieżność otwierająca obszar do badania.

Funkcję pobudzania ciekawości spełni też zastosowanie metody wcielania się w rolę detektywów, archeologów, badaczy, którzy podejmują próbę rozwiązania jakiejś zagadki. Można wykorzystać do zainicjowania takiej sytuacji, określone rekwizyty, listy z przeszłości (np. w butelce lub znaleziony w piwnicy, wykopany w ogrodzie lub otrzymany od kogoś, kto wyruszył na daleką wyprawę itp.). Mogą to być też rozbieżne relacje, wyniki badań, dwa zupełnie odmienne źródła informacji mające posłużyć zrekonstruowaniu zdarzeń, odkryciu prawdy. Badanie tajemnic, rozwiązywanie zagadek, łamigłówek z przeszłości jest dobrze znanym sposobem pobudzania ciekawości[10].

Kolejną metodą wartą uwagi w pobudzaniu ciekawości jest tworzenie sytuacji zaskoczenia będącej przykładem nierównowagi poznawczej (rozbieżności między doświadczeniem a aktualną sytuacją). Może ono zostać wywołane przez zastosowanie metody gromadzenia przypuszczeń stawianych do znanej sytuacji, która jednak rozwija się w sposób zaskakujący w toku badania i wyjaśniania dlaczego wydarzenia potoczyły się w sposób nieprzewidziany w przypuszczeniach[11]. Typowym przykładem jest chociażby pytanie o to, co jest cięższe kilogram pierza czy żelaza? lub co spadnie pierwsze moneta czy piłka tenisowa? Najczęściej sprawdzanie tego, co rzeczywiście się wydarzy jest dla dzieci zaskakujące. Stanowi tez rodzaj wyzwania intelektualnego. Podobnie jak w przypadku zajmowania się zdarzeniami, zjawiskami, obiektami, które same w somie są zaskakujące. Można wykorzystać do poszukiwania takich zaskakujących zjawisk jako punku wyjścia do podejmowania intelektualnych wyzwań literaturę popularnonaukową, czasopisma, audycje, filmy[12].

Spośród wielu metod pobudzania ciekawości warto jeszcze zwrócić uwagę na intelektualne konfrontacje z rówieśnikami. Nadawanie znaczeń zachodzi w kontekście społecznym, a inni są potrzebni do zrozumienia siebie samego. Obecność rówieśników ułatwia zrozumienie własnego sposobu myślenia i własnych doświadczeń za pośrednictwem narzędzi kulturowych, wśród których jest język[13]. Dzięki językowi współpracy zachodzi organizowanie doświadczenia w myśli. To właśnie praca w małych grupach wzbudza emocjonalne zaangażowanie, bo zapał jednych udziela się pozostałym, a lider potrafi utrzymywać pobudzenie i aktywność nawet w trudnych sytuacjach oraz przewodzi procesom intelektualnym. J. Piaget wymieniał interakcje społeczne jako jeden z czynników rozwoju poznawczego, bo umożliwiają wymianę myśli. Są też źródłem nierównowagi w odniesieniu np. do wiedzy fizycznej, logiczno-matematycznej, gdy sposób myślenia jednego dziecka koliduje z myśleniem rówieśników. Konflikt skłania do ponownego przemyślenia swoich znaczeń, strategii myślenia, poszukiwania innych źródeł wiedzy. W ten sposób pobudza ciekawość. Można więc stwierdzić, że takie formy współpracy, jak np. praca nad projektem dyskusje grupowe, uczenie się w parach, różne przedsięwzięcia zespołowe to narzędzie rozbudzania zainteresowania uczeniem się[14].

Zakończenie

Praca nauczyciela na pewno nie należy do łatwych. Dzieci, z którymi pracujemy są różne i z każdym rokiem, w nowych grupach mamy do czynienia z innymi rodzajami doświadczeń dziecięcych. Za każdym razem jednak trzeba próbować różnych metod wzbudzania ich ciekawości, bo jest ona czynnikiem kształtowania, umacniania wewnętrznej motywacji do uczenia się. Powyżej przedstawione metody mogą więc być przydatne w codziennej pracy każdego nauczyciela. ■

Bibliografia

Brophy J., Motywowanie uczniów do nauki, PWN, Warszawa 2012.

Filipiak E., Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle, GEP, Sopot 2012.

Fisher R., Uczymy jak się uczyć, WSiP, Warszawa 1999.

Rurański J., Dlaczego zebra jest w paski, czyli odpowiedzi na głupie pytania, Wydawnictwa „ALFA" Warszawa 1988.

J. Wadsworth B., Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka, WSiP, Warszawa 1998.

Mietzel G., Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli, GWP, Gdańsk 2002..

Dominika Loch

Absolwentka UJ w zakresie lingwistyki stosowanej i translatoryki, studia pedagogiczne w zakresie germanistyki, podyplomowe studia psychologii rozwoju małego dziecka, prelengent na konferencjach w ramach realizacji głównych założeń żłobka i asystowaniu małemu dziecku w rozwoju na co dzień dyrektor Miejskiego Żłobka nr 7 w Zielonej Górze oraz mama 3 synów praktykująca alternatywne metody wychowawcze i edukacyjne.

9 G. Mietzel, op. cit., s. 389.

10 J. Brophy, op. cit. s. 137.

11 Ibidem, s. 137.

12 Ciekawym przykładem książki jest: J. Rurański, Dlaczego zebra jest w paski, czyli odpowiedzi na głupie pytania, Wydawnictwa „ALFA" Warszawa 1988.

13 E. Filipiak, Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle, GEP, Sopot 2012, s. 127.

14 B. Wadsworth, op. cit. s. 176.

Rozbudzanie zaangażowania we własne uczenie się na przykładzie pracy szkół realizujących program IB

Iwona Kopaczyńska, Alicja Brzuchalska

Szkoły przygotowujące swoich uczniów do międzynarodowej matury w programie IB nie są w Polsce rzadkością. Rzadziej mówi się jednak o tym, że szkoły pracujące w programach IB obejmują swoją pracą pedagogiczną dzieci już od 3 roku życia, a nie tylko ostatnie dwa lata przygotowań maturalnych. Organizacja pracy oraz specyfika nauczania w szkołach IB różni się od tradycyjnej pracy polskich szkół, dlatego warto przyjrzeć się im bliżej, tym bardziej, że idee wpisane w ich funkcjonowanie nawiązują do najważniejszych koncepcji pedagogicznych ostatnich lat. Są wśród nich socjokulturowe teorie L.S. Wygotskiego i J. S. Brunera[1]. Nie mniejsze znaczenie ma również odniesienie do wskazywanej przez J. Piageta potrzeby aktywnego uczenia się przez badanie, eksperymentowanie i doświadczanie. Szkoły realizujące program IB na pewno można zaliczyć do działających na podłożu konstruktywizmu.

Charakterystyka programu IB

Powstawanie szkół IB zainicjowane zostało w 1968 roku w Genewie. Wówczas była to Międzynarodowa Szkoła (International School of Geneva), której ideą było zaoferowanie uczniom prawdziwie międzynarodowego wykształcenia. Edukacja odbywała się tylko w języku angielskim i francuskim. Program został na początku tak zaprojektowany, aby posiadał obowiązkowe wiadomości oraz standardowy zbiór egzaminów dla uczniów z całego świata. Program miał motywować uczniów do rozumienia innych kultur, języków oraz nauki rozpatrywania problemów z różnych punktów widzenia i z różnych perspektyw. Szkoły, które początkowo oferowały maturę międzynarodową były przeważnie prywatnymi szkołami międzynarodowymi, ale była również mała ilość prywatnych narodowych instytucji[2]. W Polsce najczęściej szkoły realizujące program IB są prywatne i odpłatne.

Obecnie w Szwajcarii istnieje fundacja IBO (International Baccalaureate Organization), która jest instytucją nadrzędną wobec szkół o charakterze międzynarodowym funkcjonujących już na całym świecie, choć sama działalności edukacyjnej nie prowadzi. Filozofia IBO zakłada holistyczny rozwój człowieka. Jego symbolem jest Profil Ucznia (Learner Profile) IB na który składa się zespół dziesięciu cech osobowości:

- Wszechstronny
- Podejmujący ryzyko
- Komunikujący się
- Kierujący się zasadami
- Otwarty
- Myślący
- Badający
- Opiekuńczy
- Refleksyjny
- Dbający o równowagę (zrównoważony)

Wzmacnianie powyższych cech jest celem programów IB, na które składają się: PYP (Primary Years Programme) przeznaczony dla najmłodszych dzieci do IV klasy szkoły podstawowej), MYP (Middle Years Programme od V klasy szkoły podstawowej) i DP (Diploma Programme dla uczniów przygotowujących się do matury w dwóch ostatnich klasach liceum). Programy te z jednej strony standaryzują wymagania i efekty kształcenia, gwarantując osiąganie bardzo wysokiego poziomu merytorycznego, z drugiej pozostawiają wolność uczniom i nauczycielom, inspirują do samodzielności, kreatywności, eksperymentowania, odwagi poznawczej i krytycznego myślenia. Mają służyć rozwijaniu międzynarodowej mentalności, dla której charakterystyczna jest postawa uznająca wspólne dobro ludzkości, współodpowiedzialność za naszą planetę przez podejmowanie działań służących tworzeniu bardziej pokojowego świata[3].

Programy IB mają na celu zwiększenie zaangażowania w naukę wszystkich uczniów. Dla nauczycieli, rodziców i samych uczniów zostały opracowane zasady, którymi mają kierować się w procesie edukacyjnym. Warte podkreślenia jest to, że w programach IB każdego stopnia rodzice bardzo aktywnie uczestniczą w edukacji swoich dzieci. Zasady te można sformułować następująco:

- Ucz odpowiedzialności oraz skutecznej pracy zespołowej i współpracy.
- Pomagaj uczniom w podejmowaniu świadomych, uza-

1 E.Filipiak, Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle, GWP, Gdańsk, 2012, s. 9.

2 http://matura-ib.blogspot.com

3 www.ibo.org/pyp.

sadnionych wyborów etycznych, rozwijaj umiejętność przyglądania się z różnych perspektyw, dostrzegania różnych punktów wiedzenia, podtrzymuj wytrwałość, bo jest potrzebna dla osiągnięcia znaczącej zmiany

- Inspiruj uczniów do zadawania pytań, dążenia do osobistych aspiracji, do wyznaczania trudnych celów oraz podtrzymuj wytrwałość w dążeniu do ich osiągnięcia.
- Zachęcaj do tworzenia bogatych osobowości przez obcowanie z różnorodnością kulturową świata.

Nauczyciele pełnią w szkołach rolę liderów intelektualnych, a relacje z uczniami oparte są o zaufanie i osobistą odpowiedzialność. Umożliwia to rozwijanie również wyobraźni i motywacji.

Uczniowie programu PYP - od przedszkola do 4 klasy Szkoły Podstawowej - realizują sześć ścieżek tematycznych, które pozwalają im zdobyć wiedzę i umiejętności, a także zrozumieć współzależności między nimi. Uczą się myśleć twórczo, samodzielnie, rozwijając poczucie przynależności do społeczności oraz odpowiedzialności za siebie i innych.

- Kim jesteśmy?
- Gdzie jesteśmy w czasie i przestrzeni?
- Jak wyrażamy siebie?
- Jak działa świat?
- Jak jesteśmy zorganizowani?
- Wspólna planeta[4].

Zgodnie ze standardami IBO podstawowymi zadaniami przedszkola i wczesnych klas szkoły podstawowej są:

- społeczny rozwój dziecka realizowany dzięki zajęciom w grupach mieszanych wiekowo;
- wspieranie dziecka w poznawaniu świata i odnajdywaniu w nim swego miejsca dzięki otwartości przedszkola i szkoły podstawowej na środowisko (udział w spektaklach teatralnych, wycieczki do muzeów, wyprawy do parków, udział w turniejach sportowych i festiwalach twórczości dziecięcej); i pomocami edukacyjnymi;
- umożliwienie codziennego kontaktu z językiem angielskim.

Programy IB kładą nacisk na znaczenie rozwoju osobowości uczniów, ale także nauczycieli. Zgodnie z tym przyznają, że wiedza i umiejętności są bardzo ważne, ale nie wystarczają do wychowania współczesnego człowieka. Dlatego proponują kształtowanie otwartych postaw wobec ludzi, środowiska i edukacji, dzięki którym możliwy jest rozwój[5]. Działania podejmowane wraz z uczniami przez nauczycieli są „rzeczywiste", angażują w pełni, także w aspekcie etycznym, nie tylko uczniów, ale również nauczycieli. W ten sposób edukacja staje się usensowniona, bo realizowane zadania wykraczają poza aktywność zeszytowo-książkową. Dzięki działaniom w procesie edukacji dzieci uczą się zadawania pytań, podejmowania decyzji i kreowania własnych poglądów. W związku z zasadą stosowania działań zespołowych i pracy w małych grupach, rozwijają umiejętności komunikacyjne, otwartość na drugiego człowieka, poznają różne perspektywy oglądu różnych zjawisk. Praca nad szerszymi projektami umożliwia dostrzeganie korzyści z poznawania różnych dziedzin wiedzy, zachęca do podejmowania trudnych, wymagających zadań, kreowania pomysłów i umiejętności podejmowania refleksji. Kształtowanie postaw związanych z potrzebą dbania o świat i o siebie przez opanowanie nawyków zdrowego trybu życia, możliwe jest dzięki kierowaniu się w codziennej pracy stałymi zasadami. Istotnym elementem uzyskanego wykształcenia jest także umiejętność posługiwania się językami — ojczystym oraz angielskim i dodatkowo wybieranymi , w tym często chińskim.

Program PYP trwa 4 lata, w klasach I 6-7 lat , II 7-8 lat, III 8-9 lat, IV 9-10 lat. W ostatnim roku realizacji programy PYP uczniowie uczestniczą w WYSTAWIE, która jest kulminacją projektu badawczego. Przygotowanie uczniów i prezentacja wymagają zaangażowania i wykorzystania pięciu kluczowych kategorii wyników uczenia się: wiedzy, pojęć, umiejętności, postaw i działania. Wystawa jest bardzo ważnym wydarzeniem dla ucznia i społeczności szkolnej PYP. Jest ona okazją do zaprezentowania przez ucznia cech Profilu Ucznia (wszechstronny, komunikujący się, myślący, refleksyjny, podejmujący ryzyka, opiekuńczy, zrównoważony, kierujący się zasadami, otwarty, badający), które rozwijane były przez cały okres edukacji w duchu IBO.

The Middle Years Programme (MYP) przeznaczony dla uczniów w wieku od 12 do 16 lat zakłada potrzebę wszechstronnego kształcenia, rozwijania świadomości międzykulturowej oraz interakcji ucznia z otoczeniem. Nauczanie zakończone indywidualnym projektem w języku angielskim realizowane jest w pięciu obszarach:

- Zachęta do uczenia się — uczeń wyrabia sobie właściwy stosunek do wiedzy i jej przyswajania ucząc się dyscypliny naukowej, rozwija umiejętności, podejmuje odpowiedzialne decyzje i rozwiązuje problemy naukowe.
- Społeczność i służba społeczeństwu — uczeń uczy się pracy na rzecz innych, współpracy z szeroko pojętą „społecznością".
- Człowiek działający — uczeń poznaje wpływ człowieka na otaczający go świat, dowiaduje się, w jaki sposób może go transformować, zwiększać jakość życia itp.
- Środowisko — uczeń poznaje środowisko, w którym funkcjonuje, poszerza swoją świadomość ekologiczną.
- Zdrowie i przystosowanie do życia w rodzinie i społeczeństwie — uczeń uświadamia sobie potrzebę troski o zdrowie własne i innych, poszerza świadomość obywatelską, uczy się

4 http://www.leonardo.edu.pl/index.php/pyp-ib

5 http://www.ibo.org/programmes/primary-years-programme/curriculum/

odpowiedzialności za swoje działania[6].

The Diploma Programme (DP) obejmuje uczniów w wieku od 16 do 19 lat i kończy się egzaminem maturalnym. Dwuletni kurs (dwie ostatnie klasy liceum) obejmuje sześć przedmiotów wybieranych z oferty proponowanej w szkole, nauczanych w małych grupach, w języku angielskim. Zakończony jest zewnętrznie ocenianym egzaminem maturalnym. Obowiązkowe dla uczniów są trzy komponenty programu:

The Extended Essay – studium analityczne wybranego przez ucznia tematu z dowolnego przedmiotu

Theory of Knowledge (TOK) – teoria wiedzy, polegająca na nauce krytycznego myślenia, pokazaniu, na czym polega proces poznania, czynniki go determinujące, metody i narzędzia właściwe dla różnych dyscyplin

Creativity, Action, Service (CAS) – kreatywność, działanie, służba. CAS służy rozwojowi własnemu ucznia, samodoskonaleniu, a także pozwala współuczestniczyć w różnych pracach na rzecz ludzi potrzebujących, lokalnej społeczności czy wspólnoty szkolnej[7].

W polu zainteresowania pedagogicznej pracy jest holistyczne podejście do ucznia. Obok rozwoju poznawczego, akcentowany jest także rozwój w sferze emocjonalnej i społeczno-moralnej. Wszyscy uczestnicy edukacji tworzą wspólnotę edukacyjną, a przez wspólne działania i wzajemną pomoc uczą się szanować siebie, innych i świat wokół. Realizacja programu umożliwia rozwijanie indywidualnych zdolności i odpowiedzialności, co ma służyć nabywaniu świadomości własnego procesu uczenia się. Szczególnie istotne jest rozbudzanie ciekawości poznawczej, zainteresowania światem przez różnorodne aktywne poznawanie zjawisk i relacji. Istotnym elementem programu jest także aktywność fizyczna, dlatego uczniowie korzystają z różnych aktywności realizowanych zarówno jako zajęcia obowiązkowe, jak i dodatkowe.

Programy IB oferują zorganizowany proces dochodzenia do wiedzy w ustalonych jednostkach wiedzy, jak i przez rozwiązywanie złożonych problemów. W tym podejściu, wcześniejsza wiedza i doświadczenie stwarzają podstawę do zdobywania nowej wiedzy. Szczególne znaczenie ma ciekawość uczniów, która stanowi najbardziej skuteczną inspirację do nauki.

Zasadnicza strategia nauczania i uczenia się w programie IB to praktyczne, rzeczywiste doświadczenia. Uczniowie IB uczą się w salach lekcyjnych, w szerszych społecznościach, a także w domu. Przez działanie uczniowie uczą się dokonywania odpowiedzialnych wyborów i podejmowania decyzji. Bardzo istotny jest też etyczny wymiar osobistych i globalnych wyzwań.

Edukacja w szkołach IB duży nacisk kładzie na refleksję, w wyniku której ciekawość i doświadczanie świata mogą prowadzić do głębszego zrozumienia zarówno siebie, jak i tego, co jest poznawane. Dzięki refleksji uczniowie uczą się także krytycznego ustosunkowania się po efektów pracy własnej i innych. Refleksja umożliwia analizowanie własnych myśli i rozwijanie idei w nich zawartych. Dzięki badaniom, działaniom i refleksji, programy IB mają na celu rozwinięcie zakresu myślenia, samodoskonalenia, komunikacji społecznej i umiejętności badawczych, o których mowa w programach IB jako o "podejściu do nauki".

Skuteczna nauka wymaga także znaczącej oceny. Szkoły IB World operują własnymi systemami oceniania. Ocena ma głównie charakter ciągły i jest integralnym elementem programu. Uczniowie uczą się również w praktyce, jak oceniać własną pracę, a także pracę innych. Służą temu na każdym etapie różne działania i prezentacje przygotowywanie na zakończenie programu: PYP kończy się wystawą, MYP projektem osobistym, DP esejem i projektem CP-reflective, który jest zbiorem prac, projektów przygotowanych w dłuższym okresie, samodzielnie z własnej inicjatywy. Projekty kończące są prezentowane przed całą społecznością szkoły, która jednocześnie jest zaangażowana w dostarczanie informacji zwrotnych i wsparcia.

Zarówno przedszkole, jak i szkoła podstawowa zobowiązane są do dokumentowania procesu nauczania i uczenia się. Jedną z metod kolekcjonowania i przechowywania informacji są portfolia[8]. Portfolio przedstawia postępy i rozwój ucznia w danym przedziale czasu. Umożliwia refleksję z nauczycielami, uczniami i rówieśnikami w celu rozpoznania słabych i mocnych stron ucznia oraz wyznaczenia jego dalszych celów edukacyjnych. Portfolia przechowywane są w placówkach, a uczniowie otrzymują je na zakończenie danego etapu edukacyjnego. Uczniowie oraz ich rodzice mają do nich nieograniczony dostęp.

Rodzice otrzymują także najczęściej dwa razy do roku raporty, dzięki którym mają dostęp do informacji na temat wiedzy i umiejętności ucznia. Aby umożliwić wymianę informacji pomiędzy nauczycielami, uczniami oraz ich rodzicami, zarówno przedszkole, jak i szkoła podstawowa organizują konferencje. Konferencja nauczyciel-uczeń ma na celu udzielenie uczniowi informacji zwrotnej w taki sposób, aby mógł on dokonać refleksji nad swoją pracą oraz rozwijać swoje umiejętności. Ten rodzaj konferencji jest realizowany z każdym uczniem indywidualnie, w stosunkowo niewielkich odstępach czasu. Konferencja nauczyciel-rodzic ma na celu zapoznanie rodzica z postępami i potrzebami ucznia oraz z programem szkoły. Nauczyciel ma możliwość zebrania informacji o uczniu, udziela odpowiedzi na pytania rodzica i określa jego rolę w procesie nauczania. Zadaniem rodzica jest zapoznanie nauczyciela z kulturowym kontekstem, w jakim przebiega proces uczenia się dziecka. Trzeci rodzaj konferencji tzw. konferencja trójstronna angażuje ucznia, rodziców oraz nauczyciela. W czasie konferencji trójstronnej uczniowie prezentują swój poziom rozumienia omawianych treści oraz dokonują refleksji nad wykonanymi przez siebie pracami. Może

6 http://www.maturamiedzynarodowa.pl/gimnazjum/program-ib/middle-years-programme/

7 http://matura-ib.blogspot.com/

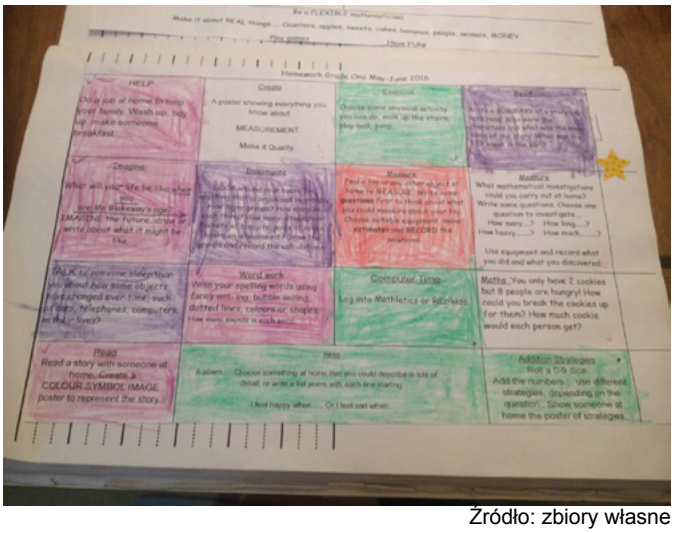
8 O portfoliach piszą S.G. Paris, L.R. Ayres, Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem, WSiP, Warszawa 1997, s. 53 i dalsze.

być też realizowana konferencja prowadzona przez ucznia jest to konferencja, w której udział biorą rodzice i uczeń. Zadaniem nauczyciela i rodziców jest okazanie wsparcia zarówno w czasie konferencji, jak i po niej, by uczeń mógł wyciągnąć właściwe wnioski.

Niezależnie od powyższych form, rodzice są także aktywnymi uczestnikami platformy informacyjnej, na której wymieniane są codzienne informacje, co do organizacji pracy i jej efektywności. Nauczyciele przynajmniej raz w tygodniu informują rodziców, jakie działania były podejmowane i co wydarzyło się w klasę.

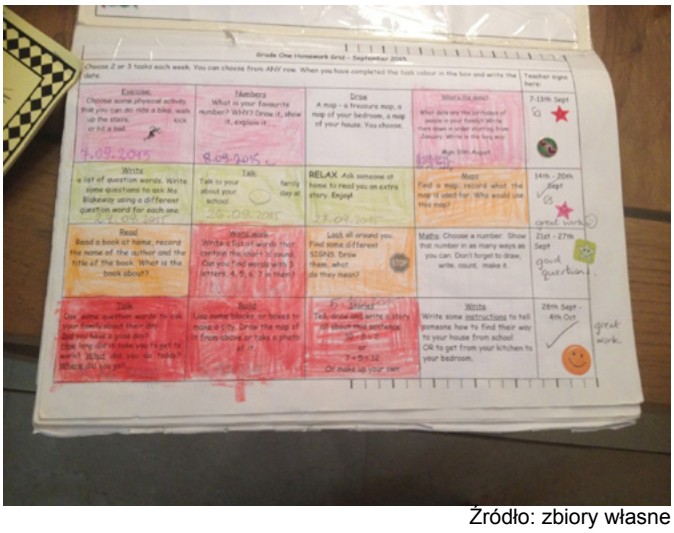
Dla zobrazowania tego, co jest proponowane w programie działań szkoły realizującej program IB dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym, poniżej przedstawiam przykładowe rozwiązanie dla klasy I i II zaczerpnięte praktyki jednej ze szkół w Polsce.

Zdjęcie 1
Przykład stosowanych zadań do domu, przewidzianych na cały miesiąc.



Źródło: zbiory własne

Zdjęcie 2
Zadania do indywidualnej pracy w domu.



Źródło: zbiory własne

Specyficzną rolę spełnia motywowanie dzieci do samodzielnego wysiłku w domu prze wykonywanie przygotowanych przez nauczyciela zadań. Wyznacza on ramy czasowa, ale dziecko samo decyduje kiedy i które zadanie wykona na początku, które na końcu. Decyduje także o sposobie wykonania, warunkach i innych aspektach zadania. Kolorowanie kredką oznacza, że zadanie zostało wybrane i wykonane. Zadania są przykładem zaczerpniętym z praktyki szkoły IGB[9] W Kuala Lumpur w Malezji.

Zakończenie

Szkoły IB są interesującą alternatywą wobec tradycyjnej edukacji w polskich, publicznych szkołach. Wykorzystują w rzeczywisty sposób najważniejsze osiągnięcia psychologii i pedagogiki. Kształcą odważnie myślących i refleksyjnych młodych ludzi, którzy nie boją się stawiać pytań, szukać nowych pomysłów, działać i myśleć globalnie i interdyscyplinarnie, rozumieć ludzi innych kultur. Wszystko to odbywa się w drodze współuczestnictwa we wspólnym procesie kształcenia. Motywacja do uczenia się jest w szkołach programu IB naturalnie wpisana w naukę. Budowana jest na ciekawości poznawczej i na pewno ma charakter wewnętrzny. Wiele z rozwiązań wypracowanych przez szkoły IB przez prawie już pół wieku może być inspiracją dla zaangażowanych w edukację nauczycieli. ■

Bibliografia

http://matura-ib.blogspot.com

www.ibo.org/pyp.

http://www.leonardo.edu.pl/index.php/pyp-ib

http://www.ibo.org/programmes/primary-years-programme/curriculum/

http://www.maturamiedzynarodowa.pl/gimnazjum/program-ib/middle-years-programme/

http://matura-ib.blogspot.com/

http://www.maturamiedzynarodowa.pl/szkola-podstawowa/program-ib/primary-years-programme/

WWW.igbis.edu.my

Filipiak E., Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle, GWP, Gdańsk, 2012.

Paris, S.G., Ayres L.R., Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem, WSiP, Warszawa 1997.

IWONA KOPACZYŃSKA

Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Uniwersytecie Zielonogórskim. Obszar zainteresowań pedagogicznych dotyczy procesów uczenia się, motywowania, oceniania i refleksyjności. Jest także autorką książek i artykułów poświęconych edukacji dzieci.

ALICJA BRZUCHALSKA

Magister pedagogiki o specjalności Edukacaja wczesnoszkolna i przedszkolna. Pracuje jako nauczyciel w Polskiej Szkole w Kopenhadze.

9 WWW.igbis.edu.my

TABELA 1

Przykładowy program badawczy w jednej z polskich szkół realizujących IB program dla dzieci -Monnet, international school w Warszawie

	Kim jesteśmy? Poznanie siebie; wierzenia i wartości; osobiste, fizyczne, umysłowe i duchowe zdrowie; rodzina, przyjaciele, społeczności i kultury; nasze prawa i obowiązki; co to znaczy być człowiekiem.	**Gdzie jest nasze miejsce w czasie i przestrzeni?** Orientowanie się w czasie i przestrzeni, osobiste historie; miejsce zamieszkanie i podróże; odkrycia, badania i migracje ludzi; relacje i wewnętrzne powiązania jednostek i cywilizacji z perspektywy lokalnej i globalnej	**Jak wyrażamy siebie?** Sposoby odkrywania i wyrażania naszej natury, myśli, uczuć, kultury, wierzeń i wartości; sposoby dokonywania refleksji, okazywania kreatywności; nasze poczucie estetyki.	**Jak funkcjonuje świat?** Poznanie naturalnego świata oraz jego praw; interakcje między światem naturalnym (fizycznym i biologicznym) a ludzką społecznością; jak ludzie wykorzystują prawa nauki; wpływ osiągnięć nauki i techniki na społeczeństwo i środowisko.	**Jak jesteśmy zorganizowani?** Poznanie społeczności ludzkich, powiązań i zależności między nimi; struktura i funkcje różnych organizacji; podejmowanie społecznych decyzji; działalność gospodarcza i jej wpływ na ludzi i środowisko.	**Podział zasobów planety** Nasze prawa i obowiązki w sposobie dzielenia się źródłami nieodnawialnymi z innymi ludźmi i organizmami żywymi; społeczności i zależności w nich oraz pomiędzy nimi; równy dostęp do dóbr; pokój i rozwiązywanie konfliktów.
6-7 lat **I klasa**	**Główna idea:** Bycie uczniem wiąże się z nowymi wyzwaniami.	**Główna idea:** Wiedza o poprzednich pokoleniach pomaga nam zrozumieć relację między przeszłością a teraźniejszością.	**Główna idea:** Używamy wyobraźni, żeby myśleć, tworzyć i wyrażać siebie.	**Główna idea:** Ziemia jest w ciągłym ruchu i to wpływa na nasze życie.	**Główna idea:** Znaczenie współpracy w osiąganiu celów grupowych.	**Główna idea:** Ludzie mogą dokonywać wyborów w celu zrównoważonego wykorzystywania zasobów Ziemi.
	Pojęcia kluczowe: funkcja, forma, zmiana	**Pojęcia kluczowe:** refleksja, powiązanie, zmiana,	**Pojęcia kluczowe:** funkcja, perspektywa, refleksja	**Pojęcia kluczowe:** forma, powiązanie, zmiana	**Pojęcia kluczowe:** przyczyna, forma, funkcja	**Pojęcia kluczowe:** funkcja, odpowiedzialność, powiązanie
	Pojęcia powiązane: tożsamość, społeczność, rola społeczna, obowiązki, przywileje	**Pojęcia powiązane:** czas, społeczność, dziedzictwo	**Pojęcia powiązane:** empatia, inwencja, przemiana	**Pojęcia powiązane:** pory roku, układ słoneczny, czas	**Pojęcia powiązane:** współpraca, cel, konsekwencja	**Pojęcia powiązane:** styl życia, zasoby naturalne, niszczenie/ marnotrawstwo
	Ścieżki badawcze: • Moja rola w klasie, szkole i domu • Specyfika mojej szkoły • Prawa i obowiązki ucznia	**Ścieżki badawcze:** • Sposoby zdobywania wiedzy o przeszłości • Wpływ przeszłości na naszą teraźniejszość • Zmiany niektórych zwyczajów i zachowań w społeczeństwie	**Ścieżki badawcze:** Jak prezentujemy i wykorzystujemy naszą wyobraźnię • Jak wyobraźnia pomaga nam zrozumieć inne punkty widzenia • Jak wyobraźnia pomaga nam w rozwiązywaniu problemów	**Ścieżki badawcze:** • Cykl dnia i nocy • Zmienność pór roku • Zmiany w życiu organizmów żywych	**Ścieżki badawcze:** • Wyznaczanie celów grupowych • Sposoby komunikowania się w grupie • Czynniki wpływające na efektywność pracy w grupie	**Ścieżki badawcze:** • Wykorzystywanie odnawialnych i nieodnawialnych zasobów • Wpływ naszych decyzji na stan środowiska • Równowaga pomiędzy potrzebami ludzi a zużyciem zasobów Ziem
	Kim jestem?	**Gdzie jest nasze miejsce w czasie i przestrzeni?**	**Jak wyrażamy siebie?**	**Jak funkcjonuje świat?**	**Jak jesteśmy zorganizowani?**	**Podział zasobów planety**
7-8 lat **II klasa**	**Główna idea:** Wybory, których dokonują ludzie wpływają na ich zdrowie i samopoczucie.	**Główna idea:** Ciekawość i dociekliwość prowadzą do odkryć i poszerzają naszą wiedzę o świecie.	**Główna idea:** Ludzie wykorzystują muzykę i taniec do wyrażania swoich przekonań oraz przekazywania historii i kultury.	**Główna idea:** Rozumienie właściwości powietrza pozwala ludziom praktycznie je wykorzystywać.	**Główna idea:** W miejscu pracy ludzie dzielą się odpowiedzialnością, aby osiągnąć wspólne cele.	**Główna idea:** Organizmy żywe muszą się przystosowywać, aby przetrwać.
	Pojęcia kluczowe: refleksja, przyczyna, odpowiedzialność	**Pojęcia kluczowe:** przyczyna, perspektywa, powiązanie	**Pojęcia kluczowe:** forma, perspektywa, funkcja	**Pojęcia kluczowe:** refleksja, forma, funkcja	**Pojęcia kluczowe:** forma, powiązanie, odpowiedzialność	**Pojęcia kluczowe:** forma, przyczyna, zmiana
	Pojęcia powiązane: wybór, wpływ, równowaga	**Pojęcia powiązane:** odkrycie, badanie, konflikt	**Pojęcia powiązane:** tradycja, indywidualność, kultura	**Pojęcia powiązane:** właściwości, dowód	**Pojęcia powiązane:** relacje, współpraca, zatrudnienie, systemy	**Pojęcia powiązane:** przystosowanie, ewolucja
	Ścieżki badawcze: • Co to znaczy prowadzić zrównoważony styl życia • Jak wybory, których dokonujemy wpływają na nasze zdrowie • Różne źródła informacji, które mogą pomóc nam w podejmowaniu decyzji	**Ścieżki badawcze:** • Powody, dla których ludzie prowadzą badania • Badania i odkrycia istotne w naszym życiu • Pozytywny i negatywny wpływ badań na społeczność	**Ścieżki badawcze:** • Różne sposoby wyrażania siebie poprzez muzykę i taniec • Nasze muzyczne upodobania • Rola tańca i muzyki w kulturze i społeczeństwie	**Ścieżki badawcze:** • Dowody na istnienie powietrza • Właściwości powietrza • Sposoby wykorzystania powietrza	**Ścieżki badawcze:** • Różnice między miejscami pracy • Dzielenie się odpowiedzialnością w pracy • Sposoby osiągania wspólnych celów w różnych społecznościach	**Ścieżki badawcze:** • Czym jest przystosowywanie się • Okoliczności prowadzące do adaptacji • Jak organizmy żywe adaptują się lub reagują na warunki środowiska

Źródło: http://www.maturamiedzynarodowa.pl/szkola-podstawowa/program-ib/primary-years-programme/

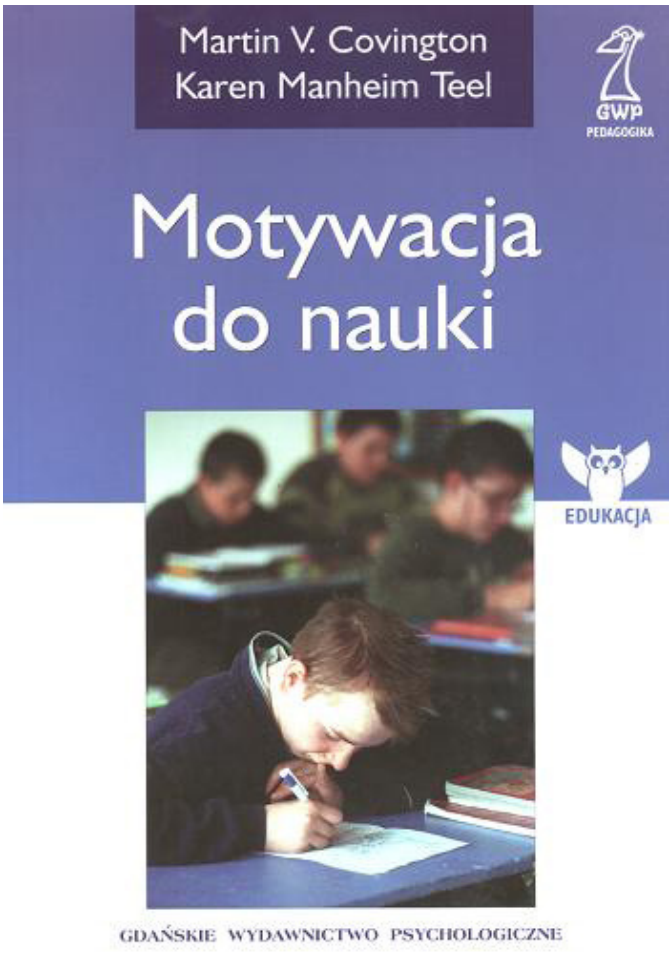
Nasze rekomendacje

wybór - Weronika Ejchorst

MOTYWACJA DO NAUKI

Martin V. Covington, Karen Manheim Teel

Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2004



Motywacja jest elementem gotowości człowieka do działania. Po przeczytaniu książki „Motywacja do nauki" autorstwa Martina V. Covington, Karen Manheim Teel wydanej w Gdańsku w 2004 roku przez Wydawnictwo Psychologiczne, zrozumiałam, jak dużą rolę odgrywa motywacja w edukacji dzieci. Publikacja nie jest duża objętościowo, składa się ze 111 stron. Została przełożona na język polski przez Sylwię Pikiel.

Sposób realizacji zajęć w szkole zostawia wiele do życzenia. Po przeczytaniu publikacji pojawiło mi się pytanie: czy dzisiejsza szkoła to tylko system ocen, czy może jednak liczy się w niej jeszcze dziecko? Autorzy w ciekawy sposób podzielili tekst na cele, które sugerują o przebiegu fabuły, a tym samym pokazują, czego można się nauczyć po przeczytaniu książki. Pojawiają się jakby trzy czasy, opisujące to co było negatywne w klasie, okres zmian i wnioski końcowe wychodzące z poprzedniego zachowania, opisywanych bohaterów.

Książka ma charakter naukowy. Pierwotnie została skierowana do nauczycieli, kształtujących prawidłowe postawy uczniów. Moim zdaniem publikacja może trafić w ręce każdego, kto zastanawia się nad sensem edukacji, sposobami motywacji i postawami nauczycieli. Pedagodzy, którzy nie wiedzą jak motywować uczniów, czy też ich dotychczasowe sposoby nie działają według pożądanych efektów.

Po przeczytaniu można się nauczyć, jak prawidłowo motywować dzieci do działania. Ułatwiają to pytania skierowane do czytelnika po każdym etapie przeczytanej treści. Można w ten sposób sprawdzić samego siebie, czy w odpowiedni sposób została zrozumiana treść. Dostrzegam pewnego rodzaju refleksję nad problemami systemu edukacji. Jednak prezentowana pozycja wydawnicza została napisana zrozumiałym językiem dla przeciętnego czytelnika, słowa, które mogą być niezrozumiałe są tłumaczone w słowniku pojęć. Zachęcam do jej przeczytania, wszystkich tych, których nurtuje pytanie: Po co w szkole są oceny i jak motywować młodych ludzi do nauki?

Żyjemy w świecie pełnym zmian, wyraz reforma nie jest nam obcy, a budzi strach i przerażenie. Nie musi tak być, warto tylko zrozumieć istotę zmian. Dziecko ma podobne potrzeby jak dorosły, z tym, że nie ma jeszcze bagażu doświadczeń, a tym samym ufa i dostrzega piękno otaczającego go świata. Zadaje pytania i cieszy się z małych rzeczy, które spotykają je na co dzień.

Autorzy podpowiadają metody nauki, w których motywacją nie jest strach, a chęci poznawcze.

Martin V. Covington jest profesorem psychologii na Uniwersytecie Kalifornijskim. Zajmuje się psycho-

logią twórczości oraz opracowywaniem programów rozwijających u uczniów umiejętność rozwiązywania problemów. Bada lęki dzieci przed porażką w szkole i testami, które są nieodzowną częścią kształcenia.

Karen Manheim Teel jest pedagogiem na tym samym Uniwersytecie Kalifornijskim, co Martin V. Covington. Autorka przewodniczy stowarzyszeniu nauczycieli. Zajmuje się motywacją do nauki i osiągania sukcesu, jak również pracą badawczą nauczycieli.

Krótka informacja o autorach książki wskazuje, że są to specjaliści od zachowania dzieci uczących się. Co prawda, publikacja opierała się na badaniach przeprowadzonych w szkole amerykańskiej, ale są to współczesne problemy dotykające także polskiego szkolnictwa.

Uchylmy rąbka tajemnicy odnośnie treść publikacji. Jak wcześniej już wspomniałam, wydarzenia przedstawione są jakby w trzech czasach. Specyficzna koncepcja książki pokazuje życie klasy Pani Kwiatkowskiej. W początkowych relacjach, jest ona niespójna, dzieci nie są w niej szczęśliwe, brakuje integracji, a najważniejsze jest zdobycie dobrych ocen. Jest to jedyny wyznacznik motywacji i to w dodatku źle oddziałowujący na psychikę uczniów, wzbudzają one strach i zaniżają samoocenę. Wynikły one z braku dialogu między uczniami, a pedagogiem. Duża rywalizacja sprawia, że zespół klasowy przestaje chcieć poznawać świat.

W drugiej części nauczycielka otrzymuje rady i sposoby, dzięki którym wzmocnią się relacje koleżeńskie, a chodzenie do szkoły stanie się przyjemnością. Oceny to tylko dodatek, który według danych kryteriów weryfikuje uczniów. Zostaje wprowadzony element stopniowania umiejętności: jesteś dobry w tym, ale powinieneś popracować nad tym.

Podnosi się samoocena uczniów, a tym samym system wartości, zaczynają dostrzegać cele uczęszczania do szkoły.

Autorzy proponują reguły równości, strategie nagradzania, które umocnią młodych ludzi w przekonaniu, że warto się uczyć.

Dowiemy się o mitach na temat motywacji, sensach i bezsensach niektórych zachowań pokazanych na podstawie opisywanej grupy.

> *Preferencje, poziom energii i wytrwałość zależą od motywacji do nauki*[1].

Im dłużej dziecko się uczy tym bardziej zaczyna mu brakować chęci, przez brak lub złą motywację. Analiza postaw Ani, Piotra, Eli i Michała obrazuje reakcję uczniów na oceny, a tym samym poczucie ich wartości.

Kolejny etap książki to już czynności, które mają na celu prawidłowo motywować uczniów. W publikacji odnajdziemy wiele inspiracji i przykładów zadań, a także sposobu ich realizacji. Zdrowa sytuacja w klasie, powinna opierać się na zawartej umowie społecznej, która ułatwia funkcjonowanie jednostek w społeczeństwie.

> *Postrzeganie zdolności jako dającego się powiększyć źródła narzędzi niezbędnych do rozwiązywania problemów wzbudza w uczniach optymizm*[2].

Wzmacnianie mocnych stron i odkrywanie talentów polepsza samoocenę dzieci. Po pokazaniu różnych strategii autorzy wracają do klasy Pani Kwiatkowskiej.

Mam nadzieję, że zachęciłam do przeczytania recenzowanej książki. Wiele można się z niej nauczyć. Motywowanie uczniów nie jest łatwym działaniem, ale można to wyćwiczyć tak, aby obie strony były zadowolone z rezultatów. Współpraca z rodzicami wnosi wiele korzyści w budowaniu wspólnoty klasowej. Myślę, że w Polsce powinno się stosować jak najwięcej strategii motywacji, by młody człowiek kojarzył naukę z czymś miłym, a nie tylko z siedzeniem w ławce i stresującymi sprawdzianami wiedzy. Zabawa wspiera rozwój dziecka i jest nieodzownym elementem kształcenia. Zachęcam do przeczytania książki o motywacji autorstwa Covington i Tell.

WERONIKA EJCHORST

Autorka jest absolwentką studiów I stopnia o specjalności Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna na UZ. Obecnie jest studentką studiów magisterskich.

1 M.V. Covington, Tell Motywacja do nauki, Wyd. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2004, s. 12.

2 Ibidem, s. 74.

Zasady wydobywania z ludzi tego co najlepsze według A.L. McGinnis[1]

1) Od ludzi, którymi kierujesz, oczekuj tego, co najlepsze.
2) Zauważaj potrzeby drugiego człowieka.
3) Wysoko ustawiaj poprzeczkę doskonałości.
4) Stwórz środowisko, w którym niepowodzenie nie oznacza przegranej.
5) Jeśli ktoś zdąża tam gdzie ty – dołącz do niego.
6) Wykorzystuj wzorce, by zachęcać do sukcesu.
7) Okazuj uznanie i chwal osiągnięcia.
8) Stosuj mieszankę wzmacniania pozytywnego i negatywnego, w zależności od potrzeb.
9) Potrzebę współzawodnictwa wykorzystuj w sposób umiarkowany.
10) Nagradzaj współpracę.
11) Pozwalaj, by w grupie zdarzały się burze.
12) Staraj się swoją motywację utrzymywać na wysokim poziomie.

1 A.L. McGinnis, Sztuka motywacji, czyli: jak wydobyć z ludzi to, co najlepsze, Oficyna Wydawnicza „Vocatio", Warszawa 2000.