

Marcin Stanowski

Teoria w pigułce

- ✓ Przegląd teorii motywacji
- ✓ Psychologiczne aspekty pracy nauczyciela
- ✓ Budowanie autonomii ucznia
- ✓ Budowanie motywacji poprzez działania na lekcji
- ✓ Budowanie motywacji poprzez działania pozalekcyjne



Redakcja merytoryczna
Anna Gębka-Suska

Analiza merytoryczna
Justyna Maziarska-Lesisz
Elżbieta Witkowska

Recenzja
dr Barbara Muszyńska

Redakcja językowa i korekta
Żeliszaw Żeliszawski

Projekt graficzny, projekt okładki
Wojciech Romerowicz, ORE

Skład i redakcja techniczna
Joanna Suska

Projekt motywu graficznego „Szkoty ćwiczeń”
Aneta Witecka

ISBN 978-83-65890-00-9 (*Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce*)

ISBN 978-83-65890-13-9 (*Zestaw 4, Rozwijanie motywacji do nauki języka obcego na przykładzie języka angielskiego*)

ISBN 978-83-65890-14-6 (Zeszyt 1)

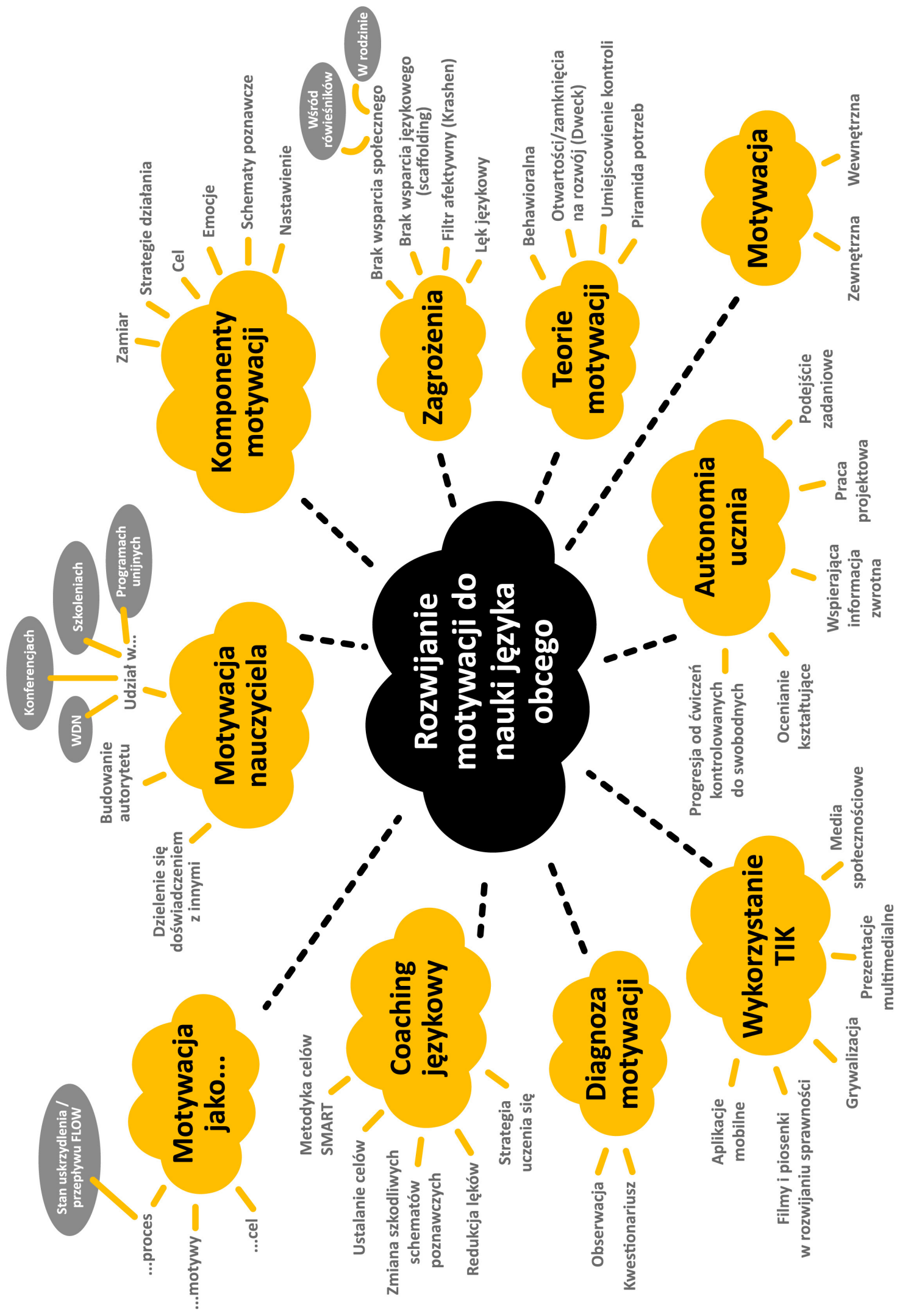
Warszawa 2017

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji Creative Commons –
Użycie niekomercyjne 3.0 Polska (CC-BY-NC).

Spis treści

Wstęp	5
Główne tezy, założenia i przekonania	5
Po przeczytaniu tego zeszytu	6
Zestaw pojęć	7
Przegląd teorii motywacji	8
Motywacja do nauki a piramida potrzeb Maslowa	10
Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna	10
Teoria wzmocnienia	11
Motywacja według Carol Dweck	12
Stan przepływu flow	14
Psychologiczne aspekty uczenia się i nauczania	15
Motywacja w świetle nauki o mózgu	15
Emocje	15
Oczekiwania	17
Pamięć	18
Rola filtru afektywnego i lęku w uczeniu się języka	21
Wyuczona bezradność intelektualna	24
Dynamika grupy a motywacja ucznia	25
Motywacja a sprawność działania	29
Motywacja a procesy poznawcze	29
Budowanie autonomii ucznia	30
Autonomia ucznia	30
Postawa nauczyciela a poziom motywacji uczniów	32
Nauczyciel jako coach językowy	37
Kim jest coach językowy?	37
Diagnoza motywacji	38
Jak możesz ocenić motywację ucznia?	38
Budowanie motywacji poprzez działania na lekcji	38
Budowanie motywacji poprzez działania pozalekcyjne	40
Co z tego wynika dla praktyki szkolnej	41
Chcesz wiedzieć więcej	42
Bibliografia	43
Spis rycin i tabel	46





Wstęp

Dlaczego ja to robię? Po co się tego uczę? Kiedy i jak wykorzystam te umiejętności? Takie i podobne pytania każdy z nas zadaje sobie od czasu do czasu. Nasi uczniowie także to robią. Zdają sobie również sprawę, że niektóre lekcje lubią bardziej, a niektóre mniej. Niektóre tematy są jak żagle, popychające łódź do przodu, niektóre zaś jak kule u nogi. W pewnych warunkach nauka przychodzi łatwo, a w innych wpędza w przygnębienie. My z kolei, wkraczając do klasy, chcielibyśmy uczyć skutecznie, rozpalać młode umysły. Innymi słowy: naszym głównym zadaniem jest powodować, aby uczniowie chcieli się uczyć, uczyli się efektywnie i aby ta nauka dawała wymierne efekty w szkole i w życiu młodych ludzi. Aby pozwoliła im zrealizować ich własne aspiracje. Jak zatem rozniecić w uczniach chęć do nauki? Czyż nie trzeba wpierw samemu „płonąć”, zanim „rozpali” się innych? W tym zeszycie poznasz sposoby zapalania uczniów do pracy. Wiele z nich wynika z doświadczeń nauczycieli. Niektóre zostały gruntownie opisane w psychologii poznawczej i psychologii różnic indywidualnych. Wszystkie tworzą szeroki wachlarz narzędzi do wykorzystania w klasie.

Język obcy, choć pasjonujący dla ciebie, nie musi być taki dla każdego ucznia. Nie zmienia to jednak faktu, że jego zadaniem jest się tego języka nauczyć, a twoim – stworzyć jak najlepsze warunki do tego, aby mu się udało.

Główne tezy, założenia i przekonania

Co to jest motywacja? Jakie pojęcia metodyczne i psychologiczne kojarzą ci się z hasłem „motywacja”?

Ludzie różnią się między sobą intensywnością cech osobowości, temperamentem, postawami wobec świata i schematami poznawczymi. Tak wiele różnic indywidualnych zapewnia dużą różnorodność zachowań ludzi. Nie ma dwóch takich samych uczniów, jak i dwóch takich samych zespołów uczniowskich. Co więcej, ten sam uczeń i ta sama klasa dnia następnego są już inni. To czyni twoją pracę interesującym wyzwaniem. Przywołane już w Zestawie nr 2 angielskie przysłowie: „Możesz przyprowadzić konia do wodopoju, ale nie zmusisz go, żeby się napił” zwraca uwagę na kwestię motywacji. Zaprezentowane w niniejszym zestawie teorie psychologiczne wyjaśnią podstawy motywacji dla ogółu populacji, ale wynikające z nich metody z pewnością nie sprawdzą się w każdym przypadku. „Dla każdego coś innego”.

Najogólniej rzecz ujmując, motywacja jest wyzwalana przez: działania, które uczniowie lubią wykonywać, pragnienie uzyskania dobrej oceny, specyfikę użytej metody, techniki czy formy pracy lub też dzięki przejmowaniu przez ucznia nastawienia bliskich lub znaczących dla niego osób. Należy jednak pamiętać, że motywacja jest dynamicznym procesem i może z łatwością i radykalnie zmieniać się w czasie, szczególnie w przypadku młodych uczniów.



Główne założenia tego zeszytu są następujące:

- Uczeń uczy się najlepiej, gdy czuje się bezpieczny, ma zapewnione co najmniej podstawowe warunki życia i gdy znajduje się w towarzystwie wspierających go osób: rodziny, koleżanek, kolegów i nauczyciela (Maslow, 1990).
- Uczeń zyskuje najwięcej, gdy eksponowany jest na łatwą do zrozumienia treść, w warunkach, gdzie filtr afektywny jest niski (Krashen, 1981).
- Nauczyciel, poprzez dobór metod i form pracy, powinien dążyć do rozwijania autonomii ucznia. Wymaga to indywidualizacji procesu nauczania, wspierania motywacji wewnętrznej ucznia i stwarzania warunków dla samodzielnej i twórczej pracy ucznia.
- Materiał, który uczeń poznaje, powinien znajdować się w sferze jego najbliższego rozwoju, jednocześnie być na tyle trudny, aby stanowił wyzwanie, z którego pokonania uczeń będzie czerpał dumę. Ważne jest, „by wymagania znajdowały się w górnej granicy ich możliwości. Zbyt trudne zadania zniechęcają, powodują być może kolejne poczucie porażki, obniżenie samooceny, zbyt łatwe natomiast nie przyczyniają się do nabycia nowych umiejętności” (Mejza, 2002: 20).
- W nauczaniu języka obcego ważne jest zidentyfikowanie obaw uczniów wobec zachowań językowych i reagowanie na lęki, tak aby stworzyć optymalne warunki do uczenia się (Piechurska-Kuciel, 2008).
- Nastawienie ucznia do nauki wynika z jego osobistej teorii inteligencji i tego, jak on sam pojmuje proces nabywania kompetencji. Nastawienie do rozwoju (growth mindset) jest pożądanym i, co najważniejsze, możliwym do nauczenia stanem umysłu uczniów (Dweck, 2013).
- Proces udzielania informacji zwrotnej i oceniania aktywności uczniowskiej może wspierać lub upośledzać motywację ucznia. Ocenianie kształtujące i wspierające może w znaczny sposób budować motywację wewnętrzną.
- Motywacja wewnętrzna i stopniowe demokratyzowanie zajęć, przekazywanie odpowiedzialności za naukę na ucznia prowadzi do autonomii – samodzielności w szkole i poza nią.

Po przeczytaniu tego zeszytu

- dowiesz się, jak psychologia różnic indywidualnych wyjaśnia procesy motywacyjne;
- dowiesz się, jak możemy wpływać na motywację wewnętrzną uczniów;
- będziesz potrafić motywować uczniów do samodzielnej pracy;
- rozważysz działania pozalekcyjne jako źródło motywacji uczniów;
- zdobędziesz wiedzę na temat uczniowskich lęków w nauce języka obcego i sposobach reagowania na nie;
- poznasz przykłady zastosowania technik, narzędzi i aplikacji, wpływających na motywację na lekcji języka obcego;
- poznasz wskazówki, jak rozwijać autonomię u uczniów;
- poznasz metody diagnozy potrzeb uczniów;
- będziesz potrafić dopasować metody nauczania do potrzeb uczniów;
- dowiesz się, jak style nauczania wpływają na rozwój motywacji;
- będziesz potrafić wykorzystywać narzędzia coachingu językowego na zajęciach.



Zestaw pojęć

Autonomia ucznia jest umiejętnością refleksji, podejmowania decyzji oraz samodzielnego planowania aktywności i działania/uczenia się (Little, 1991).

Filtr afektywny – według Stephena Krashena zespół niewygodnych uczuć lub nastawień do uczenia się języków (brak pewności siebie, niepokój, znudzenie oraz inne przeszkody w procesie uczenia się języków), który powoduje, że zrozumiałe treści przekazywane przez nauczyciela, stają się trudne do zrozumienia i zapamiętania dla ucznia (Krashen, 1981).

Lęk językowy – negatywna reakcja emocjonalna i uczucie obawy podczas uczenia się drugiego języka lub w sytuacji wymagającej od osoby użycia języka, w którym nie jest ona biegła (Gardner, MacIntyre, 1993).

Motywacja – system procesów odpowiedzialnych za uruchomienie, nadanie kierunku i podtrzymanie zachowania tak długo, aż cel, względem którego zachowanie jest instrumentalne, nie zostanie osiągnięty (Łukaszewski, 1984).

Growth mindset – nastawienie ucznia na rozwój; przekonanie, że inteligencję, zdolności i wiedzę można rozwijać przez wytrwałą pracę (Dweck, 2013).

Schemat poznawczy – element osobowości, kategoria porządkująca wiedzę o świecie i Ja (Kofta, Doliński, 2004).

Stan uskrzydlenia (flow) – to stan, w którym emocje są powściągnięte i ujęte w jeden strumień, opatrzone znakiem dodatnim, pobudzone i nakierowane na wykonywane w danej chwili zadanie; to odczucie pełnego odprężenia pomimo pracy, zatracenie poczucia czasu i rzeczywistości, jest zupełnym przeciwieństwem martwienia się i niepokoju (Goleman, 1997).

Teoria atrybucji – dotyczy tego, w jaki sposób człowiek stara się doszukiwać związków przyczynowo-skutkowych związanych ze swoim zachowaniem lub zachowaniem innych osób (Seligman, 1995).

Wyczuwana bezradność – przekonanie o tym, że nasze działania lub reakcje nie mają żadnego wpływu na nasze wyniki (Seligman, 2003).



Przegląd teorii motywacji

Co ciebie motywuje w pracy i w życiu? Jak myślisz, co motywuje twoich uczniów? Czy motywacja ucznia do nauki zależy od pracy nauczyciela? Dlaczego ludzie dorośli mogą chcieć uczyć się języka obcego? Na czym opiera się motywacja do nauki języka obcego u dzieci i nastolatków w szkole publicznej?

Przed rozkwitem ery informacji, szeroko dostępnych mediów i internetu, dydaktycznymi zadaniami nauczyciela było przekazanie wiedzy i wykształcenie w uczniu zestawu cech, postaw i strategii sprzyjających pracy samodzielnej. Teraz, gdy dostęp do informacji i zasobów wiedzy jest znacznie swobodniejszy, głównymi zadaniami wydają się być, bardziej niż kiedyś, uświadamianie uczniom celów uczenia się, uczenie, jak wykorzystywać pozyskane informacje i kształtowanie właściwej motywacji.

Gdy spytasz swoich uczniów o to, dlaczego się uczą, poznasz ich motywy i powody, dla których się uczą. M. Tyszkowa (1968) za niemieckim psychologiem G. Rosenfeldem podaje 8 grup motywów uczenia się dzieci i młodzieży, a należą do nich:

1. uczenie się dla uczenia;
2. uczenie się w celach korzyści osobistych;
3. uczenie się ze względu na utożsamianie się z grupą;
4. pragnienie osiągnięcia powodzenia i uniknięcia niepowodzenia;
5. uczenie się ze względu na nacisk i przymus;
6. poczucie obowiązku;
7. praktyczne cele życiowe;
8. uczenie się ze względu na potrzebę społeczną.

Wraz z wiekiem ucznia, zmienia się struktura motywacji i charakter działających motywów. Ponadto różnią się one u poszczególnych uczniów, w zależności od czynników zewnętrznych, środowiska, doświadczenia ucznia w uczeniu się i życiu pozaszkolnym, a także od pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole.

Motywy nauki języka obcego:

- sympatia dla nauczyciela;
- chęć zrozumienia piosenki, wideoklipu/filmu;
- chęć porozumiewania się z rówieśnikami z zagranicy;
- ocenianie;
- potrzeba komunikacji na wyjeździe turystycznym;
- pochwała bliskich spoza szkoły;
- ciekawość.

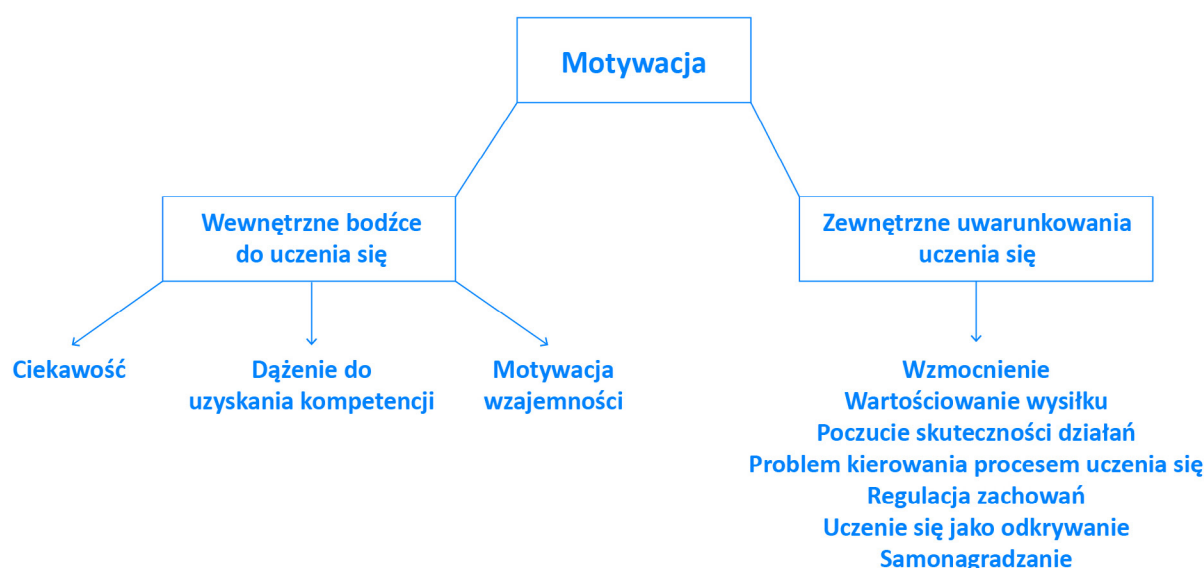
Motywy są przeważnie uświadomione i mogą zostać zwerbalizowane. Motywacja jest bardziej złożonym konstruktem. Termin „motywacja” pochodzi z łaciny (movere) i oznacza: „wprawiać w ruch, popychać” (Szewczuk, 1990). Motywacja to ogół procesów psychicznych



i fizjologicznych, które wpływają na ludzkie zachowanie i jego zmiany. Procesy te ukierunkowują zachowanie jednostki na osiągnięcie określonych, istotnych dla niej stanów rzeczy, kierują wykonywaniem pewnych czynności tak, aby prowadziły do zamierzonych wyników. Takim wynikiem może być zmiana warunków zewnętrznych, jak i zmiana własnej osoby i położenia. Motywacja wiąże się ze wzbudzaniem energii do działania, ukierunkowaniem wysiłku na określony cel. Aby ten cel osiągnąć, określone bodźce muszą być odbierane selektywnie, więcej uwagi poświęcamy bodźcom istotnym, a mniej tym nieistotnym, które stanowią tylko tło kontekstowe. Motywacja pozwala także zorganizować pojedyncze reakcje w zintegrowany wzorzec bądź sekwencję zachowań potrzebnych do osiągnięcia celu i, co najważniejsze, kontynuować czynności prowadzące do celu, tak długo, aż warunki, które ją zapoczątkowały, nie ulegną zmianie (Reykowski, 1970).

Wszystko to przy założeniu, że cel obrany przez człowieka jest subiektywnie oceniony jako potrzebny i prawdopodobieństwo osiągnięcia pożądanego wyniku jest, w danych warunkach i z wykorzystaniem określonych zasobów, wyższe od zera.

Motywacja to proces wewnętrzny, warunkujący dążenie ku określonym celom. Dążenie to występuje jako „ukierunkowanie do” (pragnienie, potrzeba) i jako „ukierunkowanie od” (unikanie, ucieczka) (Reykowski, 1970). Działanie motywacyjne zachodzi tylko wtedy, gdy jednostka uświadamia sobie cel i program działania. Motyw zatem, w tym rozumieniu, to zwerbalizowanie celu i programu działania. Zaś źródłami motywów mogą być bądź potrzeby, bądź wartości-cele. Potrzeby znajdują się w nas, w każdym człowieku, natomiast cele są usytuowane w bliższej lub dalszej przyszłości. Pogłębioną analizę motywów przedstawia Jerome Seymour Bruner. Twierdzi on, że kluczowym elementem motywacji jest zamiar uczenia się, a przekonania motywacyjne pomagają uczniom w jego budowaniu. Strategie poznawcze powinny być dostosowane do realizacji tego zamiaru. Innymi słowy, celem nauczyciela jest wzbudzenie naturalnego zainteresowania ucznia tematem (Filipiak, 2011).



Ryc. 1. Motywacja do uczenia się - schemat



Motywacja do nauki a piramida potrzeb Maslowa

Czy możesz skupić się na nauce, pracy, czytaniu, gdy jest ci zimno, lub gdy czujesz głód?

Środowisko zewnętrzne wpływa na nas nieustannie lecz, według Maslowa, bodźce zewnętrzne nabierają znaczenia motywacyjnego dopiero po odniesieniu ich do wewnętrznych potrzeb. Zaspokojenie potrzeb znajdujących się niżej w hierarchii jest warunkiem aktywizacji potrzeb wyższych.

Potrzeba definiowana jest jako odczuwany przez jednostkę stan braku czegoś, co w związku ze strukturą organizmu, indywidualnym doświadczeniem oraz miejscem jednostki w społeczeństwie, jest niezbędne do utrzymania jej przy życiu, umożliwienia jej rozwoju, utrzymania określonej roli społecznej, zachowania równowagi psychicznej.

Kolejność zaspokajania potrzeb:

1. **Potrzeby fizjologiczne** – głód, pragnienie, sen, wydalanie.
2. **Potrzeba bezpieczeństwa** – potrzeby stabilizacji, zależności, opieki, uwolnienia się od strachu, lęku i chaosu, potrzeby struktury i porządku, prawa, ograniczeń, oparcia w opiekunie.
3. **Potrzeba przynależności** – potrzeba miłości, uczucia.
4. **Potrzeba szacunku** – potrzeba wysokiej oceny samego siebie, szacunku dla siebie oraz szacunku ze strony innych ludzi. Mieści się tu także pragnienie siły, chęć sprostania różnym zadaniom, potrzeba mistrzostwa i kompetencji, potrzeba ufania sobie, niezależności i swobody, pragnienie prestiżu, sławy, zaszczytów, dominacji, uznania, wyróżnienia, godności, doceniania.
5. **Potrzeba samourzeczywistnienia (samorealizacji)** – potrzeba wierności własnej naturze, wolności słowa, wolności czynienia tego, co się chce, jeśli to nie jest szkodliwe dla innych, swobody wyrażania siebie, swobody prowadzenia badań i poszukiwania informacji, potrzeba prawa do obrony, sprawiedliwości, rzetelności, uczciwości, zdyscyplinowania w grupie.
6. **Potrzeba wiedzy i zrozumienia** – potrzeba poszukiwania znaczenia, pragnienie zrozumienia, potrzeba systematyzowania, organizowania, analizowania, poszukiwania związków i znaczeń, konstruowania systemu wartości.
7. **Potrzeby estetyczne** – potrzeby porządku i symetrii, uwieńczenia całości, dokończenia czynności, systemu i struktur (Maslow, 1990).

Z analizy powyższej hierarchii wynika, że jeżeli warunki, w jakich przebiega nauka, nie są optymalne dla danego ucznia, może mu to utrudniać skupienie się na realizacji potrzeby wiedzy i zrozumienia.

Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna

Pomyśl o czynności (jeździe na rowerze, rysowaniu itp.), którą umiesz wykonywać. Dlaczego się jej nauczyłeś? Zawsze o tym marzyłeś? Czy ktoś obiecał ci za to nagrodę?



Uczeń jest pobudzany przez aktywność zewnętrzną, jak i wewnętrzną (czynniki psychiczne, w tym procesy umysłowe). Zatem motywacja może być **wewnętrzna lub zewnętrzna**. Jako pierwsi takiego podziału motywacji dokonali w 1957 roku Herzberg, Mausner i Synderman. Opisywali oni motywację jako:

- **Motywację wewnętrzną** – pojawiające się samoczynnie bodźce, które sprawiają, że ludzie zachowują się w określony sposób lub poruszają w określonym kierunku. Bodźce te to m.in. odpowiedzialność, swoboda działania, możliwość wykorzystania i rozwoju umiejętności.
- **Motywację zewnętrzną** – tendencje do podejmowania i kontynuowania działania ze względu na pewne konsekwencje, do których one prowadzą, związane z poczuciem, że przyczyna i kontrola działania ma charakter zewnętrzny i nie zależy od nas. Motywacja zewnętrzna stwarza zachętę do działania, które jest w jakiś sposób nagradzane lub pozwala uniknąć kary. Wiąże się ona z uczeniem się bez zwracania większej uwagi na przydatność przyswajanych treści, brakiem przyjemności z uczenia się, preferowaniem zadań o niskim poziomie trudności, aby poradzić sobie z nimi bez zbytniego wysiłku. Działanie wynikające z motywacji zewnętrznej jest obliczone na cel, nakierowane na zdobywanie konkretnych ocen i na osiągnięcie celu (zdobycie gwiazdki, nagrody, stypendium). Proces takiego działania nie liczy się (Herzberg, Mausner, Snyderman, 1959, za: Griffin, 2006).

Nieco inaczej motywację wewnętrzną i zewnętrzną ujmuje E. Aronson. Stwierdza on, że „motywacja wewnętrzna, to angażowanie się w jakieś działanie, ponieważ sprawia nam ono przyjemność bądź wzbudza nasze zainteresowanie, a nie wskutek zewnętrznych nacisków lub dla wewnętrznych korzyści” (Aronson, 1997: 235). Proces ten często wiąże się z radością i przyjemnością, którą odczuwamy, gdy coś robimy. „Motywacja zewnętrzna – angażowanie się w jakieś działanie wskutek zewnętrznych nacisków lub dla zewnętrznych korzyści, a nie dlatego, że wykonywanie zadania sprawia nam przyjemność, bądź wzbudza nasze zainteresowanie” (Aronson, 1997: 235). Inaczej mówiąc, jest to praca dla nagrody. Motywacja zewnętrzna bardzo często osłabia motywację wewnętrzną po to, by już nie działać dla przyjemności, ale dla uzyskania nagrody. Uczniowie często tracą zainteresowanie czynnością, która wcześniej sprawiała im przyjemność (np. rysowanie), a za którą teraz otrzymują nagrodę (ocenę).

Teoria wzmocnienia

Czego nauczyłeś się, ponieważ otrzymałeś nagrodę? Jak nagradzali cię twoi nauczyciele? Jak nagradzasz swoich uczniów? Czy kara jest równie skuteczna co nagroda?

Teoria wzmocnienia oparta jest na koncepcji behawiorystycznej psychologii człowieka, która podkreśla zachowanie jako funkcję instynktu. Według tej koncepcji, człowiek działa zgodnie z instynktem oraz steruje swoim zachowaniem w taki sposób, aby zaspokoić swoje potrzeby. Teoria wzmocnienia została stworzona przez B. F. Skinnera i zwana jest także teorią modyfikacji zachowań lub teorią uczenia się. Według Skinnera, indywidualne zachowania człowieka są skutkiem jego poprzednich doświadczeń. Stąd w sferze zainteresowań tej



teorii leży zbadanie, w jaki sposób skutki poprzedniego działania wpłyną na przyszłe zachowania w cyklicznym procesie uczenia się. Ludzie postępują tak, jak postępują, ponieważ nauczyli się w przeszłości, że pewne zachowania wiążą się z przyjemnymi efektami, a inne z nieprzyjemnymi. Na tej podstawie sformułować można tzw. prawo skutku. Mówi ono, że zachowanie przynoszące przyjemne konsekwencje prawdopodobnie zostanie powtórzone, zaś nieprzyjemne będzie zaniechane w przyszłości. Według Skinnera zachowaniami ludzi steruje środowisko społeczne, stąd można wyjaśnić i kierować zachowaniem jednostki (tzn. formować różne wzorce zachowania) przez manipulowanie środowiskiem, gdyż człowiek jest istotą reaktywną i jego zachowanie zaprogramowane jest przez aktywne środowisko. Jednak należy pamiętać, że nie wszystkie czynniki determinujące zachowanie mają swoje podłoże w środowisku (część może mieć podłoże genetyczne – np. zachowania wrodzone). Przenosząc przesłanki Skinnera na grunt szkoły można powiedzieć, że modyfikacja zachowań koncentruje się na ustanawianiu systemów oceniania i zawartych w nich zasad nagradzania i karania za określone zachowania (Skinner za Zimbardo, Ruch, 1997).

System nagród i kar ma zarówno zwolenników, jak i przeciwników. Podczas gdy nagroda wzmacnia pozytywnie, sprawiając przyjemność, kara jest czymś niemiłym. Nadmiar kar zmniejsza atrakcyjność nauki, obniża wydajność i jakość pracy. Dlatego nawet jeśli chcemy je stosować, należy pamiętać o zachowaniu równowagi. Aby zwiększyć skuteczność oddziaływania nagród i kar, należy:

- zaznajomić ucznia z przedmiotowymi zasadami oceniania (można nawet je spisać);
- stosować te zasady konsekwentnie;
- uzyskać akceptację przez dziecko (nie zawsze możliwe);
- szybko reagować na zachowania;
- zaplanować nagrody i kary, adekwatne do postępów ucznia;
- stopniować nagrody i kary;
- chwalić za konkretne osiągnięcia, wymagające wysiłku i wytrwałości (tylko wówczas pobudzają motywację wewnętrzną).

Motywacja według Carol Dweck

Kolejny model to opracowana przez Carol Dweck teoria stałości i zmienności, opierająca się szczególnie na teorii atrybucji. Na podstawie analizy przyczynowości działań ludzkich, Dweck dzieli uczniów na dwa typy, w zależności od własnych wyobrażeń uczniów na temat ich własnych zdolności (Dweck, 2013).

Niektórzy ludzie (teoretycy stałości) twierdzą, że ich zdolność jest niezmienna, ustalona została prawdopodobnie w chwili narodzin i niewiele można zrobić, aby ją poprawić. Tacy uczniowie mogą powiedzieć: „takie mam geny”, „urodziłem się taki” lub „nie dam rady się tego nauczyć”. Uważają, że ich zdolności zależą od ich wrodzonych talentów, a nie od rozwoju umiejętności poprzez naukę. Gdy uczeń „teoretyk stałości” poniesie porażkę edukacyjną, będzie przekonany, że nie udało mu się, ponieważ nie potrafi się danej umiejętności nauczyć.



Inni ludzie zaś (teoretycy zmienności) wierzą, że zdolność i sukces są spowodowane nauką, a nauka wymaga czasu i wysiłku. W przypadku trudności należy spróbować wiele razy, zwiększyć intensywność, spróbować innego podejścia lub szukać pomocy. Gdy uczeń „teoretyk zmienności” nie będzie potrafił poradzić sobie z nauczanym materiałem, będzie to dla niego informacją, że na rozwiązanie danego zadania trzeba poświęcić więcej czasu i wysiłku.

Carol Dweck twierdzi, że około 15% uczniów nie ma jasno określonej własnej teorii motywacji, pozostali zaś dzielą się równo między dwie teorie. Badania nie wykazały korelacji między sukcesem w szkole a teorią, jaką przyjmuje dany uczeń. Różnice w wynikach ujawniają się jedynie wtedy, gdy uczeń stoi w obliczu wyzwania lub doświadcza trudności. Zgodnie z omawianą teorią, możliwe jest nauczenie teoretyków stałości nowego podejścia – wiary w swoje możliwości (Dweck, 2013).

Teoria Dweck ma ważne implikacje dla praktyki szkolnej. Dla większości nauczycieli jest oczywiste, że nauka jest warta wysiłku i że wytrwałość może doprowadzić do osiągnięcia sukcesu. Niełatwo jest czasem zrozumieć, że połowa naszych uczniów nie podziela tego poglądu. Nauczyciel może poczuć się lekceważony, gdy uczeń obstaje przy swoim zdaniu, „że nie potrafi tego zrobić”, mimo że nie podjął prób zrozumienia, nie wykorzystał wskazówek i nie poświęcił czasu na ćwiczenia. Może to prowadzić także do frustracji ucznia, któremu trudno przyjąć optykę growth mindset – nastawienia na rozwój i wytrwałość.

Zmiana takiego światopoglądu to wyzwanie dla nauczyciela, a jednocześnie rzecz kluczowa dla osiągnięcia przez ucznia sukcesu. Z tego powodu nauczyciel powinien umieć rozpoznać, jakie nastawienie reprezentuje dany uczeń i umieć zaproponować jego zmianę. Co więcej, wszystkie przejawy chęci zmiany poglądu ucznia na naukę powinny być nagradzane. Z teorii Dweck płyną konkretne zalecenia dla nauczycieli, jak można promować wśród uczniów teorię zmienności – poczucia sprawstwa w uczeniu się. Dweck sugeruje, aby unikać personalnych pochwał odnoszących się do inteligencji i talentów, w rodzaju: „Jestem z Ciebie dumny”; „Jesteś w tym dobry”, ponieważ takie pochwały wynikają z założenia, że sukces wynika z osobistych atrybutów i umacniają w uczniach przekonanie, że ich sukcesy wynikają tylko z umiejętności, na które mogą nie mieć wpływu.

Badania Dweck pokazują, że dzieci chwalone za bycie inteligentnymi, interpretowały trudności pod kątem swoich osobistych słabości i postrzegały inteligencję jako cechę stałą i niezmienną (nastawienie na trwałość). Dweck proponuje, aby chwalić za wysiłek włożony w rozwiązywanie zadań. Uczniowie chwaleni częściej wskazywali, że inteligencję można rozwijać i zwiększać poprzez uczenie się i pracę (nastawienie na rozwój). Nauczyciel skupia się wtedy na procesie wymaganym do osiągnięcia sukcesu. Warto pochwalić wysiłek i strategię ucznia, mówiąc np.: „Naprawdę próbowałeś” albo: „To był dobry sposób na to zadanie”.

Warto również wskazywać na drobne sukcesy ucznia w kontekście danej aktywności na lekcji, takie jak poprawne dopasowanie elementów czy sformułowanie zdania. Takie podejście umacnia w uczniach przekonanie, że ich sukces wynika z dążenia do celu i korzystania ze skutecznych strategii. Nie ogranicza to liczby pochwał, a umożliwia uzyskanie pochwały



każdemu studentowi, który poświęcił czas i włożył wysiłek w wykonanie zadania. Takie pochwały odgrywają ważną rolę w formowaniu się nastawienia na rozwój growth mindset, czyli przekonania, że uczeń jest w stanie podwyższyć swoją inteligencję i rozwinąć zdolności. Zachęcają one do podejmowania wysiłku, który jest potrzebny do nauki. W rozmowie z uczniem można przyrównać mózg do mięśnia, który zwiększa swoje możliwości, gdy poddawany jest ćwiczeniom.

Stan przepływu flow

Pomyśl o sytuacji, gdy pracując, grając w gry, lub oddając się pracy twórczej, czułeś się jakbyś zapomniał o „bożym świecie”? Co sprawiło, że tak się poczułeś?

Większość teorii motywacji przedstawionych powyżej podkreśla znaczenie motywu, celu i zamiaru w podejmowaniu i kontynuowaniu działań. Kiedy jednak spytamy poetę, dlaczego pisze wiersze i malarza, dlaczego maluje, odpowiedzą, że po prostu to robią i nie zastanawiają się nad tym. Są zanurzeni w swoim dziele, pracują z pasją. Efekty tych działań są często dziełami sztuki, choć to nie one są celem. Tym, co się liczy przede wszystkim, jest podejmowanie właśnie takiej, a nie innej aktywności, sprawiającej przyjemność i maksymalnie angażującej. W takich przypadkach wykonywanie czegoś, samo działanie, staje się cenne – przynosi dumę, radość, a przede wszystkim porywa i pochłania bez reszty. W takich przypadkach główny cel tkwi w procesie, a nie w efekcie końcowym. O takiej motywacji mówi się, że jest wewnętrzna, gdyż powoduje koncentrację człowieka na czynności „wewnątrz” niej samej. O ludziach zdolnych do angażowania się w zadania dla nich samych mówi się często, że są pasjonatami. Czy każdy może nim zostać?

Mihaly Csikszentmihalyi twierdzi, że każdy z nas choć raz w życiu przeżył doświadczenie maksymalnego zaangażowania w działanie dla samego działania. Taki stan ma miejsce, gdy robimy coś, co jest dla nas w jakiś sposób szczególne. Może to być mówienie w języku obcym, garncarstwo czy gotowanie. Gdy nasza aktywność jest dla nas cenna i wyjątkowa, to nasze umiejętności, nasza energia, całe nasze zasoby psychofizyczne są w stanie maksymalnego zaangażowania w jego wykonywanie. Skupienie jest tak silne, że zapominamy o własnych problemach lub zmęczeniu. Zatracamy poczucie czasu, a czynność, którą wykonujemy, jest tak satysfakcjonująca, że możemy kontynuować ją bez względu na potencjalne straty.

Csikszentmihalyi nazywa takie doświadczenie terminem flow, który na język polski tłumaczy się jako przepływ, uskrzydlenie lub zaangażowanie. Stan uskrzydlenia – to „stan, w którym emocje są powściągnięte i ujęte w jeden strumień, opatrzone znakiem dodatnim, pobudzone i nakierowane na wykonywane w danej chwili zadanie” (Goleman, 1997), to odczucie pełnego odprężenia pomimo pracy, zatracenie poczucia czasu i rzeczywistości, jest pełnym przeciwieństwem martwienia się i niepokoju. Przeważnie dotyczy hobby i czynności dobrze nam znanych, wyćwiczonych, w których mamy wprawę lub pojawia się podczas aktywności stosunkowo mało zobowiązujących i celowych, takich jak zabawa, gra czy tworzenie sztuki. Ogólnie rzecz biorąc, działania wywołujące przepływ łączy kilka cech:

- posiadają określone zasady realizacji;
- wymagają opanowania określonych umiejętności;



- dają możliwości rozwoju;
- zapewniają informację zwrotną (że coś zostało zrobione dobrze, pięknie, wartościowo).

Powyższe zasady, wprowadzone do naszej klasy w trakcie gry, symulacji, ćwiczenia dramowego, mogą wzbudzać motywację naszych uczniów, przybliżając ich do stanu flow. Będzie to miało miejsce tylko wtedy, gdy poziom umiejętności uczniów będzie adekwatny do stopnia trudności zadania (ze sfery najbliższego rozwoju). Csikszentmihályi zauważył, że istotą osiągania przepływu jest ćwiczenie i doskonalenie swoich umiejętności i stawianie sobie coraz to nowych wyzwań na górnej granicy naszych możliwości. Postępując w taki sposób, możemy wzbudzać w sobie w miarę często doświadczenie przepływu, nie powodując z jednej strony nudy, a z drugiej – nadmiernego niepokoju. Stwierdzono, że ludzie koncentrują się najlepiej wtedy, gdy zadanie wymaga od nich wysiłku nieco większego niż zwykle, bowiem jeżeli wymagania są zbyt małe, powoduje to znużenie, a jeżeli zbyt duże – niepokój. Efekt uskrzydlenia występuje w strefie, która oddziela znużenie od niepokoju (Csikszentmihályi, 2005).

Psychologiczne aspekty uczenia się i nauczania

Motywacja w świetle nauki o mózgu

Emocje

Słowo „emocja”, według słownika języka polskiego, to „silne wzruszenie, podniecenie, wzburzenie; silne uczucie np. gniewu, strachu, wstydu, radości, żalu”. Słowo to pochodzi z języka łacińskiego (emovere) i oznacza „poruszać” (SJP, 2005).

Gdy mówimy o emocjach, to mamy zwłaszcza na myśli nagłe uczucia (stany afektywne) o silnym zabarwieniu i o określonej wartości (pozytywnej lub negatywnej), które są reakcją na jakieś wydarzenie. Emocje mają przeważnie określoną przyczynę i są skierowane na określony obiekt (np. radujemy się z czegoś/złościmy się na coś lub na kogoś). Biologiczną bazą dla odczuwania emocji jest temperament, rozumiany jako indywidualny wzorzec reakcji emocjonalnych na bodźce ze środowiska. W dużym stopniu dziedziczymy go po rodzicach i jest też silnie zależny od naszej fizjologii. Nic więc dziwnego, że emocje przejawiają się somatycznie jako odczucia ciała, ale także w ekspresji ciała, a zwłaszcza twarzy. Emocjom zawsze towarzyszą myśli dotyczące danej sytuacji. Emocje także powodują podjęcie działania w określonym kierunku. Reakcję emocjonalną można określić poprzez znak emocji, intensywność procesów emocjonalnych i treść emocji (Zimbardo, 1996).

Sytuacje, które przyczyniają się do zaspokojenia potrzeb człowieka, wywołują emocje dodatnie. Przeważnie są to sytuacje, w których człowiek osiąga upragniony cel, a także w sytuacjach optymalnej równowagi między organizmem a środowiskiem. Człowiek na ogół dąży do przeżywania uczuć pozytywnych i ma tendencję do poszukiwania bodźców, które wywołują takie właśnie emocje. Powinieneś dbać o to, aby na zajęciach języka angielskiego dominowały pozytywne emocje (tak dalece, jak to możliwe bez sprzeniewierzenia



się podstawie programowej i regułom dydaktyki). Do odczuwania przyjemnych uczuć przyczyniają się neuroprzekaźniki: serotonina i dopamina. Dopamina jest wytwarzana i uwalniana przez neurony w mózgu i rdzeniu kręgowym. Kiedy twoi uczniowie są zachwyceni twoją nową lekcją, oczarowani materiałami i metodami, w ich mózgu gwałtownie wzrasta właśnie poziom dopaminy. Jest ona nazywana głównym neuroprzekaźnikiem układu nagrody w mózgu, któremu anatomicznie odpowiada (w dużym przybliżeniu) obszar układu limbicznego. Niezwykle ważną rolę odgrywa tutaj jądro półleżące, uważane za mózgowy ośrodek przyjemności i motywacji. Badania sugerują, że dopamina odgrywa kluczową rolę w „zachęcaniu” do podjęcia aktywności. Pojawia się w naszym mózgu także wtedy, gdy skupiamy uwagę na nowym bodźcu i uczymy się (Longstaff, 2012).

Właśnie te badania, sugerujące związek subiektywnego „poczucia nowości” z motywacją, wydają się szczególnie inspirujące dla nauczycieli. Wskazują, że wydzielanie dopaminy zachodzi w momencie doświadczania nowej sytuacji. Wiąże się to z pobudzeniem emocjonalnym, które pozytywnie wpływa na motywację do działania. Z badań tych możemy wnioskować, że ekspozycja uczniów na nowe metody i techniki nauczania, korzystanie z nowych form pracy i materiałów lub wykorzystywanie wszystkich tych wspomnianych elementów w nowatorski sposób przyczynia się do wzrostu motywacji uczniów.

Z kolei wszystko, co utrudnia lub uniemożliwia zaspokojenie potrzeb jednostki, wzbudza emocje i uczucia negatywne. Uczucia ujemne mogą zostać także wywołane przez sytuacje zagrożenia, choć wcale nie muszą dezorganizować zachowania jednostki, przeciwnie – mogą ułatwiać mobilizację organizmu (odpowiedź „ucieczka lub walka”). Zwróć uwagę, że te same przedmioty i zjawiska, a także zachowania innych ludzi mogą być przez człowieka subiektywnie odczuwane jako pozytywne bądź jako negatywne i mogą stać się przyczyną nawet całkiem przeciwnych stanów emocjonalnych. Wróć jeszcze do emocji o negatywnym znaku w dalszej części tego zeszytu, gdy omówię działanie filtra afektywnego w nauce języka obcego.

Intensywność przeżywania emocji wynika z określonego pobudzenia (aktywacji) ośrodkowego układu nerwowego. Wysoki czy niski poziom aktywacji nie zawsze uzewnętrznia się w zachowaniu. Wzrost podniecenia może prowadzić do wzmożonej ruchliwości, może także wywoływać stan pozornej obojętności i spokoju.

Emocje różnią się między sobą także treściowo. Inaczej doświadczamy smutku, a inaczej zwątpienia. Na różne zdarzenia reagujemy różnymi emocjami. W toku nabywania doświadczenia indywidualnego, jednostka uczy się rozróżniania i odzwierciedlania przeżyć emocjonalnych. Podobnie, wraz z rozwojem doświadczenia, człowiek uczy się uświadamiać sobie i odzwierciedlać procesy emocjonalne wywołane specyficznie ludzkimi potrzebami, takimi jak potrzeba miłości, szacunku, władzy, sukcesu (Zimbardo, Ruch, 1996).

Co więcej, obserwując zachowanie i reakcje emocjonalne nauczyciela, uczeń jest w stanie współodczuwać z tym pierwszym lub przejmować nastawienie czy rozumieć emocje i pasje. Dzieje się tak dzięki neuronom lustrzanym. Są to grupy komórek nerwowych, które



aktywują się w momencie wykonywania przez nas czynności, ale także w sytuacji, gdy tylko obserwujemy wykonywanie czynności przez innych.

Emocje, uczenie się i pamięć są złożonymi przejawami aktywności mózgu, a najbardziej istotnymi, choć nie jedynymi, obszarami mózgu stanowiącymi podłoże procesów poznawczych są: układ brzeżny (limbiczny) i kora mózgowa. Do głównych funkcji układu limbicznego należą: tworzenie stanów emocjonalnych, koordynacja czynności układu somatycznego i autonomicznego, a także procesów poznawczych, uczenia się i pamięci i kierowanie zachowaniami motywacyjnymi (Zimbardo, 1996).

Tak więc to struktury anatomiczne mózgu składające się na układ limbiczny odpowiedzialne są zarówno za motywację (jądro półleżące), jak i pamięć (hipokamp). Ten związek anatomiczny może wyjaśniać, dlaczego emocje i pamięć są ze sobą ściśle związane i tłumaczyć to, co już dobrze znamy z praktyki szkolnej: że lepiej przechowujemy te ślady pamięciowe, które powstały przy odpowiednim poziomie emocji niż wtedy, gdy poziom wzbudzenia jest zbyt niski lub zbyt wysoki (zobacz prawo Yerkesa–Dodsona poniżej) (Walsh, 2000).

Jak wynika z powyższego, emocje w nauczaniu odgrywają zatem ważną rolę. Po pierwsze, w żadnej sferze życia nie istnieje taka sytuacja, która by nie powodowała jakiegokolwiek pobudzenia. Każda twoja czynność na lekcji zostawia jakiś ślad w uczniu. Przedstawianie wyłącznie suchych faktów (jakkolwiek by nie były ważne), teoretyzowanie w czasie zajęć może wywołać znudzenie i niechęć. Ważniejsze zdaje się być rozbudzenie w uczniu pragnienia wiedzy. Jest to wyjątkowo ważne zwłaszcza na początku edukacji dziecka, gdy kształtują się w nim postawy zaciekawienia, poszukiwania odpowiedzi na pytania. Z takim nastawieniem uczeń sam znajdzie w sobie chęć, by pogłębiać swoją wiedzę w oparciu o teorię.

Oczekiwania

Pamiętaj jednak, że jako nauczyciel nie pozostajesz poza wpływem emocji. Widzisz swoich uczniów przez okulary stanów emocjonalnych, w jakich sam się znajdujesz. Twoje emocje wpływają na oczekiwania wobec uczniów. Zapamiętujesz ich i zdarzenia w klasie w zgodzie z własnymi oczekiwaniami. Możesz paść ofiarą psychologicznych efektów związanych z oczekiwaniami wobec swoich uczniów.

Efekty związane z oczekiwaniem wobec innych:

- efekt Pigmaliona – spełnianie się pozytywnego oczekiwania wobec kogoś dlatego, że to pozytywne oczekiwanie sobie wytworzyliśmy.
- efekt Golema – spełnianie się negatywnego oczekiwania wobec kogoś dlatego, że to negatywne oczekiwanie sobie wytworzyliśmy.

Co ciekawe, twoi uczniowie mogą paść ofiarą twoich oczekiwań lub na nich zyskać.



Eksperyment Rosenthala i Jacobson (1968) jest przykładem, jak działają takie zniekształcenia poznawcze wywołane oczekiwaniami wobec innych. W ramach eksperymentu dzieci (18 klas) otrzymały w szkole „test inteligencji”. Następnie spośród nich losowo wybrano 20% dzieci, zaś nauczycielom powiedziano, że wyniki testu świadczą o tym, że wybrane dzieci są wyjątkowo uzdolnione. Grupę kontrolną stanowiły pozostałe dzieci. Różnice między grupą eksperymentalną a kontrolną istniały więc tylko w świadomości nauczycieli.

Po 8 miesiącach ponownie zbadano tym samym testem inteligencję wszystkich dzieci. Okazało się, że dzieci z grupy eksperymentalnej uzyskały średnio wyższe wyniki od dzieci z grupy kontrolnej. Wskazuje to, że nauczyciel może manipulować kierunkiem osiągnięć ucznia poprzez oczekiwania, które wobec niego żywi. Jest to właśnie efekt Rosenthala (określany również jako samospełniające się proroctwo lub efekt Pigmaliona) (Rosenthal, Jacobson, 1968). Dla praktyki szkolnej wynika z tego spostrzeżenie, że jeśli uważasz swoich uczniów za zdolnych, to będziesz oczekiwał od nich lepszych wyników, co uczniowie mogą podświadomie traktować jako motywowanie ich do lepszej pracy i uznawanie ich wysiłków (porównaj z teorią Carol Dweck).

Pamięć

Bez umiejętności zapamiętywania nie ma nauki. Dzięki niej efekty uczenia się mogą zostać utrwalone. Jest to potrzebne, aby można było wykorzystać wyuczone umiejętności i poznaną wiedzę w późniejszym czasie. Pamięć to zdolność do kodowania, przechowywania i odtwarzania informacji. Według Vetulaniego (2000), pamięć to zbiór śladów pamięciowych oraz reguł ich używania:

- tworzenia (zapamiętywanie);
- zmieniania pod wpływem nowych doświadczeń (uczenie się);
- przechowywania (pamiętanie);
- tracenia (zapominania);
- wydobywania z pamięci i porównywania z aktualnym doznaniem, by stwierdzić, czy jest ono nam już znane (rozpoznanie);
- aktualizowania (przypominanie).

Wyodrębnia się różne rodzaje pamięci, jako kryterium podziału stosując czas trwania pamięci lub jej rodzaj. Ze względu na czas trwania, wyróżnia się pamięć:

- sensoryczną;
- krótkotrwałą (inaczej pamięć świeża, operacyjna);
- trwałą.

Pamięć sensoryczna dotyczy percepcji i ma charakter określonej modalności zmysłowej (dotykowy, wzrokowy, słuchowy itp.). Jest to np. krótkotrwałe odczuwanie ruchu lub nacisku po zakończeniu jego trwania.



Pamięć krótkotrwała trwa od kilku sekund do kilku minut i jest niezbędna w tworzeniu się śladu pamięciowego. Podobnie jak pamięć sensoryczna, pamięć świeża ma charakter elektryczny – jest efektem krążenia impulsów w obwodach neuronowych. Pojemność tej pamięci jest ograniczona – zazwyczaj zakłada się, że to 7 (+/-2) elementów. Wprowadzenie kolejnych elementów może spowodować zatarcie wcześniejszych. Taką składową może być liczba, litera, wyraz lub nawet cała historyjka, jeżeli budujące ją wyrazy połączone są w logiczny ciąg, mają sens. Łatwiej zapamiętujemy te treści, które mają sens, łączą się w logiczną całość lub są nietypowe i nacechowane emocjonalnie. Mnemotechniki wykorzystują właśnie te cechy pamięci i często opierają się na łączeniu fragmentów w większe całości, które mogłyby tworzyć fabułę lub zbiór o podobnych właściwościach.

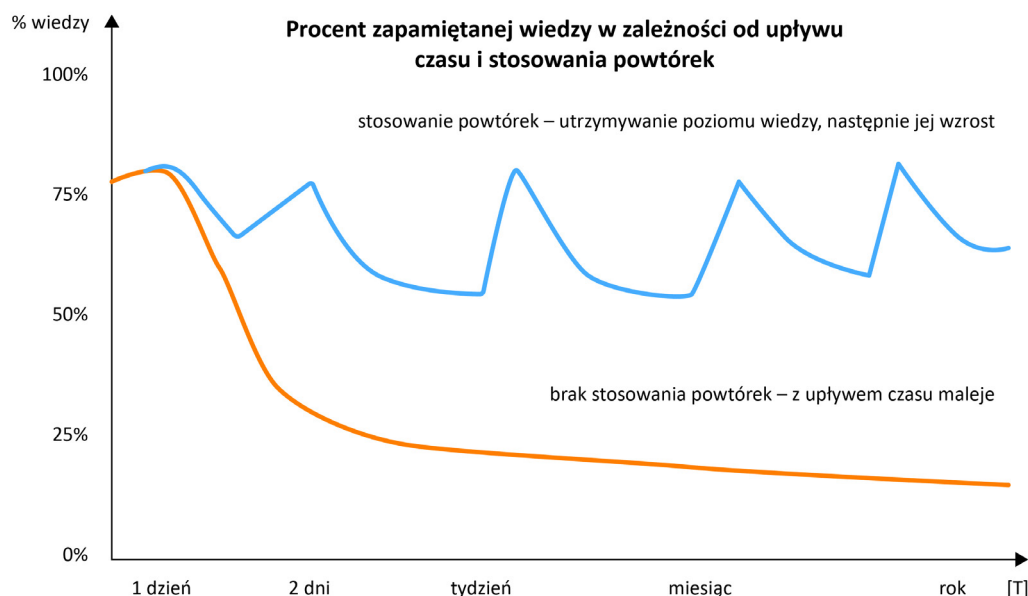
Ucząc języków obcych, często pomagamy zorganizować naukę uczniów zestawiając ze sobą słowa z danego obszaru leksykalnego – powiązane ze sobą znaczeniowo, np. „dom”, „szkoła”. Według takiego klucza występują one również w podręcznikach, a zwłaszcza w repetytoriach. Inne metody nauczania słownictwa i gramatyki opierają się na zauważonych podobieństwach lub różnicach (fonetycznych, znaczeniowych), przynależności do określonego obszaru leksykalnego. Jest to uzasadnione nauką o pamięci. Lepiej wszak pamiętamy słowa i zwroty, które należą do jednego zbioru. Zwróć jednak uwagę, że opisany sposób uczenia się nie odzwierciedla naturalnej sekwencji uczenia się języka. Hugh Dellar, orędownik podejścia leksykalnego, sugeruje raczej nauczanie języka oparte na kontekście i współwystępowaniu określonych słów lub zwrotów niż na nauczaniu list, zbiorów wyizolowanych słów, połączonych ze sobą jedynie przynależnością do grupy wyrażen, np.: „ekologia” (Dellar, Walkley, 2016).

Zapamiętywanie „na dłużej” następuje dzięki przenoszeniu treści z pamięci operacyjnej do pamięci trwałej. Ze względu na kryterium charakteru pamięci, wyróżnia się:

- pamięć deklaratywną (świadomą);
- pamięć proceduralną (nieświadomą).

Ta pierwsza dotyczy zdarzeń, miejsc (pamięć epizodyczna) lub faktów i wyobrażeń (pamięć semantyczna). Natomiast pamięć proceduralna oznacza raczej umiejętności, nawyki, ugruntowane reakcje ruchowe i emocjonalne, które nie są uświadamiane. Takie prozaiczne czynności jak pisanie, czytanie, jazda na rowerze to przykłady pamięci proceduralnej.

Krzywa zapomnienia, zwana także krzywą Ebbinghausa, przedstawia zależność między procentem przechowywanych informacji a czasem ich przechowywania. Wskazuje ona dokładnie, że na godzinę po zakończeniu nauki ilość zapamiętanych informacji wyraźnie maleje. Następnie proces ten ulega stopniowemu spowolnieniu (Zimbardo, Ruch, 1996).



Ryc. 2. Krzywa zapominania Ebbinghausa (opracowanie własne w oparciu o Zimbardo, Ruch, 1996)

Krzywa zapomnienia wskazuje dokładnie, jak ważną rolę odgrywają powtórki. Jest również dla Ciebie ważną informacją o potrzebie motywowania uczniów do jak najszybszej powtórki materiału (najlepiej już godzinę po zakończeniu lekcji). Każda kolejna powtórka sprawia, że w naszej pamięci pozostaje większa ilość informacji, aż w końcu wszystko zapamiętujemy na stałe. Dobrym rozwiązaniem w tym przypadku są specjalistyczne programy i aplikacje, które będą przypominać uczniom o powtórkach, które powinni zrobić. Takie postępowanie z dużym prawdopodobieństwem zapewnia sukces w uczeniu się. Na zapamiętywanie informacji duży wpływ mają również formy jej przekazywania. Łatwiej jest zapamiętywać informacje, które podawane są na początku lub na końcu, to tzw. „efekt pierwszeństwa” i odpowiednio: „efekt świeżości”, wielokrotnie sprawdzony i potwierdzony eksperymentalnie (Zimbardo, 1996). Dlatego też dobrym sposobem na nauczanie nowego materiału jest taki jego podział, aby było w nim możliwie dużo początków i końców, czyli podział treści na mniejsze porcje. W ten sposób wykorzystasz efekt pierwszeństwa i świeżości.

Z powyżej przytoczonych wyników badań i teorii wynika, że:

- emocje w odpowiednim zakresie wspomagają zapamiętywanie;
- nadmierne pobudzenie emocjonalne upośledza uczenie się;
- efekt nowości motywuje;
- gdy uczysz z pasją, zarażasz pasją uczniów (neurony lustrzane);
- emocje i oczekiwania w stosunku do uczniów mogą czynić nauczyciela nieobiektywnym, ale i prowadzić do zwiększonej motywacji uczniów do nauki;
- gdy pomagasz organizować treści, wskazujesz związki między nimi, zwracasz uwagę na podobieństwa i różnice, ułatwiasz zapamiętywanie;
- gdy uczysz metodą indukcyjną w oparciu o kontekst i współwystępowanie zwrotów, uczysz naturalnej komunikacji;

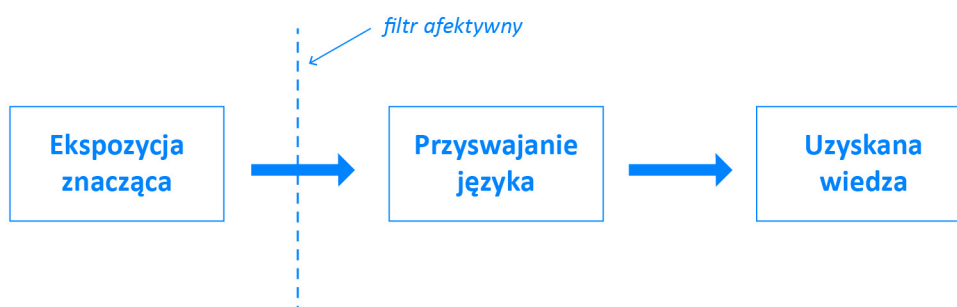


- jeśli materiał jest obszerny, podziel go na mniejsze fragmenty;
- im trudniejszy jest materiał, tym krótsze powinny być przerwy między jedną sesją nauki a następną;
- pierwsza powtórka powinna mieć miejsce do godziny po nauce;
- regularne powtórki zapobiegają zapomnieniu;
- w uczeniu się młodszych dzieci pożądaną są krótsze seanse i krótsze przerwy.

Rola filtru afektywnego i lęku w uczeniu się języka

Czy twój język obcy jest tak samo dobry, gdy rozmawiasz w nim z Polakiem i urodzonym użytkownikiem języka obcego? Czego uczeń może się obawiać na lekcji? Czego uczniowie boją się najbardziej w kontekście posługiwania się językiem?

Stephen Krashen wysnuł hipotezę o istnieniu zbioru odczuć, które mogą utrudnić naukę języka. Filtr afektywny jest zespołem niewygodnych uczuć lub nastawień do uczenia się języków, takich jak brak pewności siebie, niepokój czy nuda, które powodują, że zrozumiałe treści przekazywane przez nauczyciela stają się trudne do zrozumienia i zapamiętania (Krashen, 1981).



Ryc. 3. Filtr afektywny - schemat

Teoria Krashena mówi, że filtry afektywne można zredukować za pomocą strategii, takich jak zwiększenie poczucia własnej wartości i motywowanie osoby uczącej się języka, tworzenie warunków na lekcji, charakteryzujących się niskim poziomem lęku i upewnianie się, że treść zajęć przynajmniej w części pokrywa się z zainteresowaniami uczniów. Mając to na uwadze, należy zachęcać uczniów do używania języka, ale jednocześnie pozwolić im milczeć, aż do czasu, kiedy będą gotowi do interakcji. Nauczyciel musi stworzyć pozytywne środowisko uczenia się, w którym student nie będzie bał się popełniać błędów. Ponadto fizyczne środowisko sali lekcyjnej powinno być przytulne (nierozpraszkające), a nauczane treści powinny być zgodne z rzeczywistością uczniów, ich potrzebami i przyszłymi aspiracjami.

Osoby nieśmiałe, mające trudności z nawiązywaniem relacji z innymi ludźmi, rzadko przełamują bariery strachu i próbują komunikować się w języku obcym. Najlepszym dla nich wyjściem z tej sytuacji jest uczestnictwo w lekcjach, na których dopasowuje się metodykę pracy do takich właśnie onieśmielonych osób. Uczniowie, którzy są silnie zmotywowani do nauki, ale nie lubią popełniać błędów, też mogą nie radzić sobie ze stawianymi im zadaniami



(por. prawo Yerkesa–Dodsona). Paradoksalnie, ich perfekcjonizm, chęć bycia mistrzem w danej dziedzinie, może powstrzymać ich przed eksperymentowaniem z językiem obcym, co jest kluczowe w procesie uczenia się np. nowych struktur gramatycznych. Rzadko się zdarza, że uczniowie nie ćwicząc nauczanych struktur i nie popełniając błędów w ich użyciu, uczą się ich po jednorazowej ekspozycji.

Zdarza się natomiast, że uczniowie odmawiają odpowiedzi na zadane pytania, nie podejmując nawet żadnej próby. Powodem może być strach przed niepowodzeniem. Z jednej strony, nie chcą okazać się najlepszymi, czy jak często sami to określają – kujonami, z drugiej strony nie chcą popełnić błędu i zostać wyśmiani. Bezpieczniej jest zostać neutralnym i nie angażować się w lekcję, a nawet zaimponować innym uczniom swoją stanowczością i brakiem zainteresowania tematem. Warto przekonywać uczniów o ważnej roli popełnianych błędów jako informacji zwrotnych o tym, co już umieją, a czego jeszcze powinni się nauczyć.

Mówiąc o lęku w nauczaniu języka obcego, warto zacząć od zdefiniowania terminu „lęk”. Lęk jest emocją o ujemnym znaku, przykrą, uporczywą, połączoną z poczuciem bezradności, która powoduje objawy fizjologiczne i wegetatywne (Kozielecki, 1996). Można więc powiedzieć, że lęk zawiera w sobie komponenty: psychologiczny (myśli i uczucia), behawioralny (zachowania) i wegetatywno-somatyczny (procesy fizjologiczne). Uczeń obawiający się wypowiedzania w języku obcym może sobie wyobrazić, że jego koledzy wyśmieją jego akcent. W związku z tym uczuciem i myślami, może odczuwać ściśnięte gardło lub reagować drżeniem rąk.

Należy podkreślić, że wspomniane wyżej stany emocjonalne mogą utrudniać systematyczne pobudzanie ludzkiej inicjatywy w realizacji planów danej grupy. W ten sposób lęk jednostki wpływa na działanie całej grupy, a często zostaje także rozprzestrzeniony na innych członków grupy.

Behawioryzm uznaje lęk za reakcję wyuczoną poprzez kojarzenie stanu emocjonalnego z sytuacją zagrożenia lub jej zapowiedziami (Zimbardo, Ruch, 1996). Zgodnie z tą teorią, istnieje duże prawdopodobieństwo, że nauczyciel, który zareagował lękowo w określonej sytuacji szkolnej wobec grupy A, zachowa się analogicznie w podobnej sytuacji wobec grupy B. Co więcej, kolejne niepowodzenia pedagogiczne będą wzmacniały lęk nauczyciela, jeśli nie otrzyma on wsparcia w zmianie wzorca zachowań. W przytoczonym przypadku dochodzi do społecznego uczenia się zachowań lękowych poprzez reagowanie na bodźce wtórne, takie jak wyobrażenia trudnych sytuacji w klasie czy słuchanie nauczycielskich relacji o konfliktach z poszczególnymi grupami uczniów. Dodatkowo, nauczyciele dostarczają sobie pozytywnych wzmocnień własnych zachowań lękowych, gdy umniejszają rangę swego lęku lub próbują jedynie radzić sobie z somatyczno-wegetatywną (fizyczną, cielesną) sferą lęku. Może również dochodzić do generalizacji lęku, czyli przeniesienia go na inne sytuacje związane ze szkołą. Na całe szczęście lęk, tak samo jak inne efekty uczenia, może ulec wygaszeniu, czyli spadkowi tendencji do wykonywania określonej reakcji, jeżeli reakcji nie towarzyszy wzmocnienie (Zimbardo, Ruch, 1996).



Teorie poznawcze upatrują źródeł lęku w wadliwych schematach poznawczych i przekonaniach człowieka, które w odpowiedzi na określone sytuacje mogą wyzwać silne pobudzenie emocjonalne i powodować zachowania utrwalające działanie lęku (Ellis, 1998). Według tego podejścia, uczennica dysponująca przekonaniem, że nauczyciel zawsze wie, kiedy jest nieprzygotowana do lekcji wychowawczej, będzie reagowała lękiem w początkowym stadium lekcji. Lęk ten może się objawiać poczuciem gorąca, wzmożonym biciem serca, nadmierną potliwością, uczuciem dyskomfortu fizycznego (wierceniem się na krześle). Może również prowadzić do zachowań pośrednio wynikających z odczuwanego lęku, takich jak np. strategie radzenia sobie z tym stanem (np. prośba o wyjście do toalety w momencie odczuwania lęku).

Piechurska-Kuciel (2008) zwraca uwagę, że lęk w komunikacji w języku obcym może wynikać ze świadomości deficytu umiejętności. Uczeń, który zdaje sobie sprawę, że może nie być skutecznym użytkownikiem języka, będzie się obawiał konfrontacji w sytuacji, gdy język obcy jest potrzebny. Co więcej, ten niepokój może także wynikać przekonania, że nie umie się danego języka uczyć. Umiejętności uczenia się (rzeczywiste lub postrzegane) mają ogromny wpływ na odczuwany lęk i efektywność komunikacji (Piechurska-Kuciel, 2008). W swojej pracy na temat badania lęku i nauki języków MacIntyre i Gardner (1989) prezentują trzy spojrzenia na lęk. Pierwsze spojrzenie to perspektywa lęku jako cechy osobowości. Spielberger, cytowany przez MacIntyre i Gardner, rozpatruje pojęcie lęku jako cechę lub stan. Pogląd Spielbergera opiera się na rozróżnieniu między lękiem rozumianym jako przejściowy i uwarunkowany sytuacyjnie stan jednostki, a lękiem rozumianym jako względnie stała cecha osobowości. Trzecim podejściem jest stan lęku specyficznego, który występuje bez względu na upływ czasu, tylko w danej sytuacji i może być postrzegany jako ograniczony do danego kontekstu. W kontekście nauczania języków obcych może być to lęk odczuwany tylko i wyłącznie w sytuacji pisania listów w języku obcym. Przy czym lęk taki może nie występować w odniesieniu do innych sprawności.

Koncepcja lęku językowego została po raz pierwszy zaproponowana przez Horwita i Cope'a w 1986. Zdefiniowali oni lęk językowy jako swoisty kompleks samooceny, przekonań, uczuć i zachowań związanych z nauczaniem języków w klasie, wynikających z niepewności doświadczenia w nauce języków" (Horwitz, Cope, 1986: 128). Ich definicja rozróżniała lęki pojmowane ogólnie i lęki, które są specyficzne w kontekście nabywania języka. Podkreślono znaczenie formalnego środowiska nauczania języków, w którym uczniowie mogą wyrażać swoje myśli, uczucie nieadekwatności i obawy przed niepowodzeniem.

MacIntyre (1999) opisuje niepokój jako negatywną reakcję emocjonalną i uczucie obawy podczas uczenia się drugiego języka, a Gardner i MacIntyre (1991) stwierdzają, że osoby doświadczają lęku językowego, gdy sytuacja wymaga od nich użycia języka, w którym nie są w pełni biegli. Lęki językowe charakteryzują się uczuciem zaniepokojenia i reakcjami fizjologicznymi, takimi jak przyspieszone bicie serca.

Przekonania nauczycieli o nauczaniu języków mogą być uznawane za źródło lęku językowego. Nauczyciele często nieświadomie realizują w klasie swoje ukryte założenia dotyczące uczniów, zajęć w klasie i materiałów dydaktycznych. Działania nauczycieli wywodzą się z ich



przekonań i są połączone z pewnym stylem nauczania. Zachowanie nauczyciela wpływa na zachowanie uczniów, a jeśli nauczyciel nie jest gotowy zmienić lub dopasować swojego stylu nauczania do potrzeb uczniów mających problemy z nauką języków, poziom niepokoju uczniów może utrzymywać się lub wzrosnąć (Piechurska-Kuciel, 2008). Przykładowo, jeśli nauczyciel jest przekonany o prymacie gramatyki w nauczaniu języka, może pomijać na lekcjach treści leksykalne albo niektóre sprawności językowe. Jeśli dodatkowo w swojej pracy preferuje podawcze metody pracy, może to prowadzić do znużenia uczniów i niechęci do uczenia się gramatyki. Niektórzy nauczyciele, chcąc zapoznać uczniów z całym spektrum użycia określonych struktur (np. zdań warunkowych, strony biernej, mowy zależnej) będą prezentować na jednej lekcji cały zakres zastosowania tych struktur z uwzględnieniem wszelkich aspektów i modalności. Taki materiał realizowany bardzo intensywnie (na jednej lekcji) będzie zbyt obszerny, a poziom szczegółowości zbyt wysoki, aby uczniowie mogli go pojąć. W efekcie uczniowie mogą nabyć przekonanie, że dany język obcy jest bardzo trudny do nauki.

Niespójność między stylem nauczania a możliwościami poznawczymi wychowanków może powodować u nich wysoki poziom lęku, np. gdy nauczyciel jest zdania, że poprawność jest ważniejsza od płynności, będzie zawsze koncentrował się na korygowaniu błędów. Mimo że uczniowie są świadomi, iż korekta błędów jest ważną częścią ich nauki, będą czuli, że nie są w stanie osiągnąć poziomu poprawności oczekiwanego przez nauczyciela. Jeśli nauczyciel jest zbyt skrupulatny w punktowaniu błędów i nie dostosowuje intensywności i częstotliwości poprawiania, uczniowie mogą doświadczać niepokoju, co z pewnością nie jest pożądane w środowisku nauki języków. Procedury w klasie i atmosfera na lekcji też mogą wywołać niepokój. Bycie odpytywanym przy tablicy, czytanie na głos, przyjmowanie negatywnej informacji zwrotnej publicznie to przykłady sytuacji powodujących niepokój. W większości przypadków uczniowie doświadczają lęku, gdy są zmuszeni mówić na forum, ponieważ martwią się tym, jak zostaną odebrani. Takie sytuacje niekorzystnie wpływają na motywację uczniów.

Wyuczona bezradność intelektualna

Czy zdarzyło ci się być przekonanym o tym, że absolutnie nie jesteś w stanie wykonać zadania? Co spowodowało taki stan?

Konstruktem podobnym do nastawienia sztywnego (fixed mindset) jest wyuczona bezradność intelektualna (Sędek, Kofta, 1993). Można ją wywieść, podobnie jak koncepcję Carol Dweck, z ogólnej teorii wyuczonej bezradności. Mówi ona, że jeżeli człowiek podejmie się zadania, które go przerasta, np. w sytuacji, która jest niezależna od jego wysiłku, może dojść do utraty poczucia kontroli. Powtarzanie się takich sytuacji może doprowadzić do syndromu wyuczonej bezradności (Weiner, 1986). Jeśli swoim uczniom będziemy stawiać wysokie wymagania bez zapewnienia wsparcia językowego w postaci ćwiczeń ułatwiających przyswojenie nowego słownictwa, bez określenia kontekstu lub bez podania modelu wypowiedzi, to uczeń pomimo wielkiego wysiłku nie będzie potrafił przyswoić materiału. Jeśli nieumiejętnie przeprowadzimy ucznia przez kolejne etapy lekcji, np. pominiemy ćwiczenia kontrolowane,



to umocnimy w uczniu przekonanie, że nie ma wpływu na przyrost swojej wiedzy czy umiejętności. Rozwinie się w nim wyuczona bezradność. Na syndrom ten składają się:

- deficyt motywacyjny – maleje skłonność do inicjowania działania, apatia;
- deficyt emocjonalny – pogorszenie nastroju, np. pojawienie się nastroju depresyjnego;
- deficyt poznawczy – obniżenie zdolności radzenia sobie w problemami w innych, kontrolowalnych sytuacjach (Seligman i in., 2003).

Wyuczona bezradność często towarzyszy długotrwałej porażce przypisywanej czynnikom niekontrolowalnym przez podmiot np. brakowi zdolności językowych w sytuacji nauki języka obcego. W kontekście edukacyjnym, uczeń systematycznie ponoszący porażkę, którą przypisuje brakowi uzdolnień w danej dziedzinie, będzie oczekiwał porażki w kolejnych próbach i prawdopodobnie taką porażkę poniesie, a nawet wypadnie gorzej w zadaniach o podobnym stopniu trudności. Najbardziej podatne na wyuczoną bezradność są osoby o niskiej samoocenie. Wielokrotna i powtarzająca się porażka jeszcze obniża tę samoocenę i może w efekcie powodować wycofanie się z zadania. Uczniowi „nie opłaca się” starać, ponieważ, tak czy inaczej, efekt jest taki sam: porażka. Logiczne zatem, że niczego nie zyskuje, podejmując kolejne próby i nic nie traci, nie próbując.

Dynamika grupy a motywacja ucznia

Do jakich grup formalnych i nieformalnych należysz? Co sprawiło, że się z nimi identyfikujesz?

Czy uczniowie zachowują się w grupie tak samo, jak poza nią? Co wpływa na zachowanie uczniów w grupie?

Miejsce pracy nauczyciela to przeważnie grupa, czyli zbiór trzech lub więcej osób, posiadających wspólny cel, pomiędzy którymi zachodzi bezpośrednia interakcja. Obowiązują je pewne normy zachowania, a także tworzą pewną strukturę ról, nawet jeżeli nie zdają sobie z tego sprawy. Nade wszystko łączą je świadomość, że stanowią odrębną grupę.

	formowanie	burza	normowanie	działanie
dyscyplina				
produktywność				
dynamika	poznawanie	niezadowolenie	integracja	twórczość

Ryc. 4. Etapy formowania się grupy (opracowanie własne w oparciu o Jedliński, 2008)



Nauczyciele języków obcych częściej niż inni nauczyciele korzystają z form pracy grupowej. Podczas pracy w grupach uczniowie mają szansę zmaksymalizować komunikację z rówieśnikami. W większym stopniu ćwiczą sprawności językowe, zwłaszcza mówienie. Kiedy jednak w grupie nie panuje zaufanie i akceptacja, uczniowie mogą czuć się onieśmieleni; np. pracując z osobami, których nie znają. Może powodować to wycofanie się z pracy w parach/grupach. W perspektywie długoterminowej problem ten jest niebezpieczny, ponieważ poczucie braku zaufania czy wręcz wrogości podczas współpracy negatywnie wpływa na motywację i zaangażowanie uczniów w zajęcia.

Dynamika grupy to układ działających w niej sił, którymi są różne zjawiska i procesy grupowe. Należą do nich m.in. istniejąca w klasie struktura, czyli pozycja uczniów względem siebie, wspólnie uznawane normy, spójność i przywództwo. Hadfield (1992: 10) uważa, że pozytywna dynamika grupy może mieć korzystny wpływ na dyscyplinę na zajęciach, motywację i wizerunek poszczególnych członków, a tym samym znacząco wpływać na proces uczenia się. Badania nad procesami grupowymi sugerują, że grupa działa lepiej, gdy jej członkowie traktują ją jako zjednoczony zespół o wspólnym poczuciu odpowiedzialności.

Poczucie przynależności do zespołu klasowego prawdopodobnie daje uczniom satysfakcję i ułatwia współpracę. Niemniej jednak tworzenie się grup jest długim procesem, a wspieranie tego procesu nie należy do łatwych zadań. Nauczyciel języka obcego, nawet jeśli nie jest wychowawcą, to na swojej lekcji jest odpowiedzialny za ten proces. Co więcej, staje się on członkiem grupy, będąc jednocześnie motorem zachodzących w niej zmian. Starannie obserwuje tworzenie się związków, bierze udział w tworzeniu reguł, pilnuje ich przestrzegania i odpowiednio interweniuje w przypadku ich naruszenia. Do wyżej wymienionych zadań możesz lepiej się przygotować, poznając specyfikę procesów grupowych.

Grupa może być traktowana jako osobny byt, który rządzi się swoimi prawami, ma cechy indywidualne oraz własną drogę rozwoju. „Byt ten nie da się zredukować do prostej sumy jednostek wchodzących w jego skład” (Jedliński, 2008). Rozwój grupy przebiega według określonych etapów. Istnieje wiele modeli opisujących fazy procesu grupowego, ale najbardziej rozpowszechniony jest model Tuckmana, który składa się z czterech faz:

- formowanie (forming) – zespół w okresie chaosu i niepewności;
- burza (storming) – zespół w okresie konfliktu;
- normowanie (norming) – zespół staje się jednością;
- wykonanie (performing) – zespół zaczyna konstruktywnie działać.

Tuckman (1965) twierdzi, że w fazie formowania się grup na początku roku szkolnego lub innego etapu edukacyjnego, osoby doświadczają mieszanych uczuć, mogą mieć (czasem nierealistyczne) oczekiwania co do grupy i swojej w niej roli. Uczestnicy nie są pewni swoich ról i oceniają innych, czy naprawdę pasują do grupy. Mogą mieć ukryte przekonania co do członków grupy. Często są przekonani, że podlegają ocenie innych. Z tego powodu mają tendencję do zatajania informacji o sobie. Próbuje „wyczuć” innych członków grupy. Dörnyei i Murphey (2003) podkreślają znaczenie wzajemnego uczenia się podczas procesu



formowania grup, ponieważ dzielenie się prawdziwymi informacjami osobistymi zapewnia stopniowe włączanie nowych członków do tworzącej się społeczności. Dzielenie się prywatnymi treściami jest z jednej strony dowodem zaufania, a z drugiej – ośmiela innych. Barkley, Major i Cross (2014) sugerują użycie ćwiczeń przełamujących lody (ice-breakers), takich jak wywiady, prace projektowe oraz innych technik, takich jak częste zmiany grup roboczych, aby zmniejszyć niepokój uczniów podczas pierwszych dni w klasie. Po kilku pierwszych tygodniach w nowej klasie, działania promujące dzielenie się wiedzą o swoich celach, nawykach i zainteresowaniach pozwalają uczniom lepiej poznać kolegów z klasy.

Na tym etapie niektórzy uczniowie nie chcą jeszcze ujawniać zbyt wiele z siebie i nadal tylko „przyglądają” się innym. Nie należy zmuszać ich do dzielenia się informacjami, które uważają za osobiste lub wrażliwe. Zadaniem nauczyciela jest raczej stworzenie warunków sprzyjających poznaniu się przez zabawę. Kluczem do sukcesu w początkowej fazie grupy – formowaniu, jest zapewnianie atmosfery bezpieczeństwa i okazji do wspólnego dzielenia się informacjami. Służą temu zadania wymagające podania swoich preferencji i zainteresowań, np. „znajdź kogoś, kto...”.

Zdarzają się przypadki, w których członkowie grup uczniowskich mają niewiele wspólnych cech. Niełatwo będzie w takiej sytuacji zacząć współpracować. Tę trudność można rozwiązać na kilka sposobów. Po pierwsze, nauczyciel może starać się zwiększyć liczbę interakcji między członkami grupy (częściej zmieniać formy pracy i skład grup roboczych). Po drugie, aktywności uczniowskie powinny zawierać elementy gry (grywalizacja), w której podgrupy uczniów rywalizują, ale członkowie podgrup muszą ze sobą ściśle współpracować. Możemy takiej heterogenicznej grupie dać wyzwanie: znaleźć najbliższe/najzabawniejsze/najbardziej szokujące podobieństwa między członkami grupy. Pobudza to uczniów do zadawania dużej liczby pytań o preferencje i kieruje uwagę grupy na szczegóły zachowania i charakterystykę jej poszczególnych członków. Dobrze sprawdzają się w tej roli quasi-społeczne projekty badawcze, ankiety, badania kwestionariuszowe.

Po okresie formowania następuje faza normowania, w której grupie zostaje nadana struktura, określa się hierarchia ważności uczestników i powstają niepisane reguły, np. uczniowie zaczynają wstawiać się za sobą, pomagają sobie nawzajem. Na ogół normy wyłaniające się w klasie szkolnej, to normy:

- regulujące metody i sposoby postępowania niezbędne do realizacji celu grupowego;
- regulujące interakcje w grupie;
- określające, jakie postawy są w grupie pożądane, jakie zaś są godne potępienia;
- regulujące sposób ubierania się, czesania czy postępowania.

Ciekawą cechą norm klasy szkolnej jako grupy społecznej jest to, że nie wszystkie zawsze obowiązują każdego z uczniów w równym stopniu.

Fazę normowania można wykorzystać i po wstępnym okresie integracji grupy porozmawiać o wspólnych celach jej uczestników, a następnie przygotować kontrakt – pisemną umowę grupową. Taki kontrakt może zawierać następujące punkty dotyczące:



- zachowania w czasie lekcji;
- konsekwencje łamania zasad;
- sposoby komunikowania się/zgłaszania problemów;
- zasad czystości i porządku;
- bezpieczeństwa psychicznego i fizycznego.

Jaki powinien być kontrakt:

- podjęty na początku współpracy;
- zawierający jasne i przejrzyste zasady;
- pochodzić zarówno od uczniów, jak od nauczyciela;
- zawarty w formie pisemnej i podpisany przez wszystkich.

Zawarcie takiego kontraktu może ułatwić utrzymanie dyscypliny i wpłynąć na sposób zachowania się grupy.

W trakcie etapu „burzy” członkowie grupy, którzy się już wzajemnie poznali, zaczynają wyrażać swoje poglądy w sposób wyrazisty i otwarty. Może to być czas, kiedy hierarchia grupy trzęsie się w posadach, ale również moment wyzwolenia w grupie wielkiej energii, którą można wykorzystać do motywowania uczniów. Jednak jakość pracy grupowej może spadać, gdy zaufanie i akceptacja nie są szeroko rozpowszechnione; gdy uczniowie wikłają się w sprzeczki i odmawiają pracy w parach lub grupach z wybranymi kolegami lub koleżankami. Uczniów takich powinno się angażować w działania, w których przyświecał im będzie wspólny cel. Może być to realizowane w pracy w parach (oczywiście w parze umieszczamy osoby, które nie przepadają za sobą), gdy wynik zależy od współpracy, nagroda za wykonanie zadania zostaje przyznana tylko w przypadku równego wkładu pracy lub gdy celem ma być przeciwstawienie się nauczycielowi (nikt nie jednoczy tak skutecznie, jak wspólny wróg). Jest to dobry czas na wykorzystanie na zajęciach (ze starszymi uczniami) treści o charakterze prowokacyjnym, które wywołają głębokie uczucia i sprowokują do ożywionych dyskusji.

W efekcie przejścia przez etap burzy, uczniowie docierają do momentu, kiedy szanując swój indywidualizm, potrafią skutecznie współpracować. Jest to faza, w której można oczekiwać lepszego skupienia na zadaniach i co za tym idzie, proponować uczniom bardziej złożone przedsięwzięcia: wymiany uczniowskie, długofalowe prace projektowe. Łatwiej będzie na tym etapie zachęcić uczniów do wzajemnego uczenia się.

Ważnym aspektem grupy są role, które przyjmują uczniowie (zob. Pilikiewicz, 1988). Mając świadomość, który uczeń jest „liderem”, a który „kozłem ofiarnym”, możemy lepiej zaplanować działania motywacyjne, np. nie umieszczać osób o sprzecznych interesach w jednej grupie roboczej.



Motywacja a sprawność działania

Dlaczego, gdy bardzo czegoś chcemy, zwiększa się ryzyko niepowodzenia?

Im większe jest natężenie procesów motywacyjnych, z tym większą energią człowiek podejmuje działanie. Na ogół wzrost motywacji prowadzi do zwiększenia sprawności działania, czynności wykonywane są szybciej i wzrasta odporność jednostki na zmęczenie. Stwierdzono jednak istnienie pewnych granic, do których wzrost motywacji zwiększa skuteczność działania. Okazało się także, że dla wykonania zadań o różnym stopniu trudności, korzystne jest różne natężenie motywacji. Zależności te zostały ujęte w dwóch prawach Yerkesa-Dodsona. Pierwsze prawo brzmi następująco (Walsh, 2000):

W miarę jak motywacja rośnie, sprawność działania osiąga pewien poziom, a następnie zaczyna maleć.

W konsekwencji, przy bardzo wysokiej motywacji, sprawność działania jest niska. Pojawiają się błędy, zmniejsza się pole uwagi, zakres dostępnych skojarzeń, czynności umysłowe ulegają dezorganizacji. Znasz to być może z własnego doświadczenia lub z obserwacji uczniów. Zdarza się, że średnio przykładający się do nauki uczeń z niewielką motywacją, osiąga na teście lub egzaminie lepsze wyniki niż ten, który dysponuje dużą wiedzą lub umiejętnościami, lecz jego poziom pobudzenia utrudnia mu wykonanie zadania z uwagą. W rezultacie popełnia podstawowe błędy.

Sprawność działania zależy też od stopnia trudności zadania. Ujmuje to drugie prawo Yerkesa–Dodsona (Walsh, 2000):

Im łatwiejsze zadanie, tym lepsze osiągamy wyniki przy dużym natężeniu motywacji, im zadanie trudniejsze, tym dla sprawności działania korzystniejsze jest niewielkie natężenie motywacji.

Przy czym, zadanie trudne to zadanie złożone z wielu elementów lub zadanie nowe. Gdy procesy motywacyjne są bardzo intensywne i towarzyszy im zaangażowanie emocjonalne, sprawnie wykonujemy czynności proste. Jeśli przy tym samym poziomie motywacji, mamy wykonać zadanie skomplikowane, poziom wykonania ulega obniżeniu. Należy także zaznaczyć, że uznanie zadania za łatwe lub trudne jest subiektywnym odczuciem każdego z nas.

Motywacja a procesy poznawcze

Jak to, w jaki sposób spostrzegamy świat, wpływa na nasze działanie?

Procesy poznawcze to procesy, które służą człowiekowi do odbierania i przetwarzania informacji, zaś procesy motywacyjne motywują nas do działania, dzięki nim odczuwamy potrzebę zrobienia czegoś.



Oddziaływanie motywacji na procesy poznawcze może być specyficzne, bowiem procesy motywacyjne działają wybiórczo, ułatwiając przebieg pewnych procesów umysłowych, a utrudniając inne. Prowadzi to do wyolbrzymiania lub niedoceniań pewnych informacji. Gdy przykładamy dużą wagę do określonych działań, mamy tendencję do przeceniania wielkości, jasności, głośności – cech ułatwiających wyróżnienie danego przedmiotu z tła. Ma to oczywiście znaczenie ewolucyjne i manifestuje się np. w procesach pamięciowych, gdzie ułatwia zapamiętywanie i przypominanie sobie tych treści, które mają związek z nagrodą w kontekście danego działania. Przypomnij sobie sytuację ważną, nacechowaną emocjonalnie, np. udział w konkursie lub w innej sytuacji o cechach rywalizacji. Sama myśl o takiej sytuacji powoduje wyobrażanie sobie tego, co jest związane z gratyfikacją, często w wyidealizowanej formie.

W zakresie myślenia wyolbrzymienie procesów poznawczych sprowadza się do modyfikowania toku myślenia tak, aby jego wyniki były zgodne z dominującym procesem motywacyjno-emocjonalnym (Lindsay, Norman, 1991).

W pewnych przypadkach procesy motywacyjne (i emocjonalne) mogą wpływać osłabiająco na niektóre procesy poznawcze.

Przykładem takiego przypadku może być obronność percepcyjna, polegająca na trudności spostrzegania tych treści, które mogą wywołać negatywne emocje bądź negatywne napięcie motywacyjne. Czynniki, które mogą warunkować stopień wpływu procesów motywacyjno-emocjonalnych na procesy poznawcze to:

- stopień natężenia tych procesów;
- stopień organizacji procesów poznawczych;
- stopień dojrzałości osobowości (Lindsay, Norman, 1991).

Budowanie autonomii ucznia

Autonomia ucznia

Jakie korzyści płyną z samodzielności ucznia?

Według Hanny Komorowskiej (1999) autonomia ucznia to:

- zdolność wykonywania zadań samodzielnie, indywidualnie czy w grupie;
- w nowym kontekście (w innym niż wyuczony);
- nieszablonowo, elastycznie, różnie w zależności od rodzaju zadania.

Perrenoud (2002) określił ucznia autonomicznego jako ucznia, który umie zidentyfikować i ocenić swoje możliwości, prawa i potrzeby. Potrafi indywidualnie lub w grupie realizować projekty rozwijając swoje strategie działania. Taki uczeń przygotowuje się do życia w społeczeństwie – negocjuje umowy, reguły. Potrafi analizować sytuację, rozwiązywać konflikty.



Główne zalety autonomii to:

- świadczy o rozwiniętych kompetencjach kluczowych;
- naturalny składnik rozwoju indywidualnego i społecznego;
- składnik skutecznego procesu uczenia się;
- sprzyja dyscyplinie w klasie;
- sprzyja transferowi umiejętności;
- sprzyja indywidualizacji (dostosowanie form pracy ucznia zwiększa zainteresowanie, obniżając lęk i dyskomfort);
- autonomia pozwala uniknąć autorytarnego stylu nauczania (poprzez współudział w podejmowaniu decyzji);
- zmniejszenie roli nauczyciela w klasie;
- nauka odpowiedzialności.

Zadaniem nauczyciela jest utrwalenie w uczniach przekonania, że sukcesy zawdzięczają połączeniu odpowiednich zdolności i wkładu pracy. Przyczyną zaś niepowodzenia jest brak stosownej wiedzy, źle dobrana strategia działania lub niewystarczający nakład pracy, nie zaś brak zdolności. Kluczowe jest dostarczanie wspierającej informacji zwrotnej, zamiast porównywania czy wypowiedzi oceniającej.

„Skuteczna pochwała wyraża uznanie pracy ucznia lub podziw dla jego wysiłku i kieruje uwagę na włożony wysiłek i osiągnięcie, a nie na to, że ucieszyły one nauczyciela” (J. Brophy, 2002: 69).

Każda lekcja powinna być okazją do osiągnięcia realnego sukcesu. Będzie to możliwe tylko wtedy, kiedy „wymagania (będą) znajdowały się w górnej granicy możliwości uczniów. Zbyt trudne zadania zniechęcają, powodują być może kolejne poczucie porażki, obniżenie samooceny, zbyt łatwe natomiast nie przyczyniają się do nabycia nowych umiejętności” (H. Mejza, 2002: 20). Uczniowie muszą również postrzegać zależność osiągniętych wyników od wkładu pracy.

Nauka w oczach uczniów musi mieć sens i być warta starań. Nauczyciel powinien uświadamiać uczniom celowość wykonywanych zadań, kierować uwagę uczniów na samodoskonalenie i osiągnięcie praktycznych umiejętności, które będą procentowały w ich dalszym życiu i zachęcać uczniów do aktywnego stanowienia celów, tak aby uczniowie czuli się za nie odpowiedzialni.

Trudności w autonomii:

- lęk przed podejmowaniem indywidualnych decyzji;
- nauczyciel wydaje się być niekompetentny lub leniwy, skoro uczniowie pracują sami;
- autorytarnym nauczycielom trudno dopasować się do samodzielnych uczniów.

Dążenie do kształtowania autonomii wymaga zmodyfikowanych form współpracy z uczniem samodzielnym:



- dodatkowa praca pisemna;
- uczestnictwo w konkursach;
- ćwiczenia gramatyczne online;
- festiwal piosenki, konkursy recytatorskie, festiwale teatralne;
- gablotka szkolna, gazetki ścienne;
- rozmowy z gośćmi w szkole, wymiany szkolne;
- praca z internetem, aplikacjami mobilnymi;
- udział w uczeniu się na odległość;
- praca w małych grupach;
- czytanie lektur w oryginale, gazet itp.;
- indywidualny program nauczania.

Działania nauczyciela, które sprzyjają rozwijaniu autonomii uczniowskiej:

- zachęcanie do formułowania potrzeb językowych i celów uczenia się przez wszystkich uczniów;
- akceptacja propozycji zgłaszanych przez uczniów;
- zachęcanie uczniów do pełnienia określonych ról w pracach projektowych;
- ograniczanie czasu na lekcji, w którym mówi nauczyciel;
- nagradzanie inicjatyw uczniowskich;
- stwarzanie okazji do wyrażania opinii przez uczniów;
- stawianie pytań otwartych w dyskusjach;
- formułowanie tematu lekcji przez uczniów na podstawie wskazówek i materiału stymulującego;
- określanie i analiza umiejętności zdobytych na lekcji („Czego się dzisiaj nauczyliście?”);
- dyskusja nad treścią kolejnej lekcji (wybór zadań odpowiadających celom uczniów);
- rozmowy na temat postępów w nauce i uświadamianie braków;
- stopniowe przechodzenie w toku lekcji od ćwiczeń kontrolowanych do swobodnych.

Realizacja małych projektów:

- Faza I: Planowanie (wybór tematu, celów i sposobu realizacji);
- Faza II: Monitorowanie (utrzymanie dobrej atmosfery, podziału pracy, zgodności realizacji z harmonogramem pracy);
- Faza III: Ocenianie (czy i w jakim stopniu osiągnęli cele, efekt pracy, czy sposób realizacji był dobry, jak oceniają współpracę w grupie).

Postawa nauczyciela a poziom motywacji uczniów

Dlaczego niektórzy nauczyciele motywują skuteczniej niż inni? Jak to się dzieje, że niektórzy nauczyciele potrafią skłonić uczniów do wzięcia udziału w akcji charytatywnej w sobotę? Podczas gdy inni nie zmotywują tych samych uczniów chociażby do pracy w parach na lekcji? Czy różnią się metodami pracy? Czy częściej karzą, czy nagradzają? W jaki sposób nawiązują relację z uczniem?



Jedno jest pewne: motywacja ucznia zależy także od zachowania nauczyciela. Wiedza o tym, jak oddziałujemy na uczniów, jest kluczowa dla zrozumienia motywacji pochodzącej od nauczyciela. Potwierdza to również Marcinkowska-Bachlińska (1996) mówiąc o tym, że istnieje silna zależność między poziomem motywacji ucznia do nauki języka obcego a osobą i działaniami nauczyciela.

Niestety, na co dzień łatwiej zauważyć te negatywne przejawy zachowania nauczyciela. Jeśli naprawdę chcesz motywować uczniów do pracy, przyjdź na lekcję uśmiechnięty i pracuj z widoczną pasją, zaangażowaniem, entuzjazmem w głosie i gestach. Żeby móc motywować innych, utrzymuj własną motywację do pracy na odpowiednio wysokim poziomie. Jak tę motywację pielęgnować w sobie? Bierz udział w szkoleniach ośrodków doskonalenia nauczycieli, konferencjach i innych wydarzeniach stowarzyszeń:

- IATEFL – Międzynarodowe Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Angielskiego;
- PSNJK – Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego;
- Prof-Europe – Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Francuskiego;
- PASE – Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych.

Jeśli potrzebujesz stałego kontaktu z innymi nauczycielami, możesz dołączyć do sieci współpracy w lokalnym ośrodku doskonalenia nauczycieli lub uzyskać wsparcie w grupach nauczycielskich na znanych portalach społecznościowych.

Udział w szkoleniach, zwłaszcza zagranicznych, gdzie ważnym elementem jest mówienie w języku, którego nauczasz, pomoże utrzymać twoją motywację na wysokim poziomie. Taką możliwość zapewniają projekty realizowane w ramach Erasmus plus akcji KA1 „Mobilność kadry edukacji szkolnej” w obszarze edukacji szkolnej. Mają one na celu poprawę jakości pracy placówki oświatowej dzięki udziałowi nauczycieli w kursach i szkoleniach, w trakcie których podnoszą oni własne kompetencje zawodowe (www.erasmusplus.org.pl).

Ważnym aspektem pracy nad własną motywacją jest umiejętność zostawienia trosk i kłopotów poza salą lekcyjną i nie przekładanie swego złego nastroju na uczniów w klasie. Możesz zadbać o miłą atmosferę podczas zajęć na wiele sposobów:

- organizując ćwiczenia integrujące grupę na pierwszych zajęciach w danym roku szkolnym;
- zwracając się do uczniów, używając ich imion;
- rozpoczynając zajęcia od piosenki lub rozmowy o sprawach ważnych dla uczniów (jako element rozgrzewki językowej);
- chwając publicznie, ale karcąc na osobności;
- dotrzymując obietnic;
- przy wielu okazjach przekonując uczniów, że lubisz ich uczyć;
- znajdując czas dla swojego ucznia, aby cierpliwie wytłumaczyć niejasności.

Wzbudzisz do siebie szacunek uczniów, gdy:

- obdarzysz ich zaufaniem;
- pokażesz swoją pasję do nauczania języka;



- będziesz traktować ich podmiotowo, indywidualnie;
- będziesz oceniać obiektywnie.

Na utratę motywacji może wpłynąć niesprawiedliwa ocena lub krytykowanie osoby ucznia zamiast oceny jego działań. Jakkolwiek zobowiązani jesteśmy do realizacji podstawy programowej i programu nauczania, to pamiętajmy, że powinniśmy brać pod uwagę umiejętności uczniów i możliwości ich rozwoju. Testy diagnostyczne „na wejściu”, analiza mocnych stron ucznia i potrzeb edukacyjnych, a także wnikliwa obserwacja pracy na zajęciach i postępów, umożliwią dopasowanie wymagań do klasy lub pojedynczych uczniów. Wygórowane wymagania lub oczekiwania demotywują ucznia. Jeśli dany materiał wykracza poza sferę jego najbliższego rozwoju – uczeń nie jest w stanie go zrozumieć lub zapamiętać i to zrodzi w nim frustrację, która zablokuje chęć nauki.

Bywa też, że nauczyciel żywi z pewnych powodów osobistą niechęć do ucznia i nawet jeśli stara się jej nie ujawniać, uczeń przeważnie zdaje sobie z tego sprawę. Sfrustrowany zachowaniem uczniów nauczyciel może mieć tendencję do lekceważenia tych wychowanków, którzy obecnie lub w przeszłości sprawiali trudności wychowawcze. Ukryty konflikt może dawać o sobie znać w momencie oceniania ucznia, czy też udzielania informacji zwrotnej. Osoba „problematicznego” ucznia może przesłaniać jego aktywność na lekcjach; wtedy nauczyciel skupia się raczej na ocenianiu ucznia jako człowieka, zamiast skupić się na procesie i efektach jego pracy. Dobrze byłoby wtedy przemyśleć, co spowodowało ten stan i albo postarać się zmienić swoje nastawienie (które w oczywisty sposób prowadzi do odwzajemniania niechęci), albo otwarcie porozmawiać z uczniem (jeśli uczeń jest odpowiednio dojrzały) o potrzebie zmiany tej sytuacji. Dawne urazy, spowodowane np. brakiem dyscypliny na zajęciach lub celowym działaniem prowokacyjnym wobec nauczyciela, mogą się kumulować i skutecznie przeszkadzać w pracy z danym uczniem, a nawet całą grupą. W takim przypadku należy poszukać wsparcia u wychowawcy ucznia lub pedagoga szkolnego. Można również skorzystać z możliwości superwizji dla nauczycieli, prowadzonej np. przez lokalne ośrodki doskonalenia nauczycieli. Takie przepracowanie trudnych emocji związanych z uczniem lub grupą, pozwoli na zmniejszenie frustracji i skuteczniejsze nauczanie.

Jeszcze inne trudności w relacjach nauczyciel–uczeń mogą negatywnie wpływać na proces nauczania:

- przyjmowanie przez nauczyciela roli nieomylnego eksperta;
- porównywanie ucznia z innymi;
- wykorzystywanie mało angażujących, nieatrakcyjnych metod nauczania (np. wykonywanie wyłącznie zadań pisemnych w podręczniku);
- straszenie konsekwencjami niepowodzenia na lekcji (np. „Jak się twoja mama dowie, jak sobie radzisz...”);
- nieuzasadnione wydłużanie okresu oczekiwania na efekty pracy (np. oddawanie i ocenianie prac pisemnych z opóźnieniem);
- przesadne zmuszanie do wykonania zadania;
- niesprawiedliwe ocenianie ucznia lub ocenianie bez wcześniejszego podania wymagań do zadania.



Z kolei wielu nauczycieli wzmacnia motywację ucznia do nauki poprzez:

- kierowanie uwagi uczniów na praktyczne wykorzystanie wiedzy i umiejętności ćwiczonych na zajęciach (np. pisanie listów motywacyjnych, CV lub ćwiczenie opowiadania historyjek, anegdot, dowcipów);
- zapewnianie adekwatnego wsparcia językowego (scaffolding);
- skupianie uwagi uczniów na tematyce zajęć lub zastosowaniach języka, które są dla nich interesujące (wykorzystanie popularnych piosenek do ćwiczenia rozumienia ze słuchu);
- wykorzystywanie naturalnej ciekawości uczniów (wykorzystanie ćwiczeń opartych na zadaniu task-based approach);
- uprzedzanie o mogących wystąpić trudnościach i przygotowanie uczniów do radzenia sobie z nimi (zwrócenie uwagi na szum informacyjny lub wieloznaczne sformułowania przed ćwiczeniem umiejętności receptywnych);
- uczenie strategii radzenia sobie ze stresem egzaminacyjnym (przed egzaminami państwowymi lub zewnętrznymi);
- stwarzanie na zajęciach warunków sprzyjających dzieleniu się wiedzą (częste wykorzystanie pracy w grupie);
- organizowaniu zajęć zachęcających do uczenia się od innych członków grupy (prezentacje dotyczące zainteresowań poszczególnych uczniów);
- stwarzanie na zajęciach możliwości zaistnienia w grupie (poprzez przydzielanie uczniom ról w czasie pracy w grupie lub w czasie pracy nad projektem, np. rola pilnującego czasu wykonywania zadania, rola eksperta w danej dziedzinie);
- stwarzanie warunków do rywalizacji fair-play (wykorzystanie gier, organizowanie konkursów);
- organizowanie dyżurów/konsultacji indywidualnych, podczas których uczeń może uzyskać wsparcie, nie będąc narażonym na ocenne zachowania innych członków zespołu klasowego.

Jak już wspomniano w tym zeszycie, styl pracy nauczyciela wpływa na działania ucznia:

- styl przytłaczający – wielokrotne podkreślanie konieczności włożenia ogromnego wysiłku w wykonanie zadania może skutkować zniechęceniem;
- styl dyrektywny – stanowcze, konsekwentne działanie z pozycji formalnego autorytetu może doprowadzić do oporu i buntu;
- styl manipulacyjny – zawstydzanie, wyśmiewanie, porównywanie, nadmierne chwalenie mogą doprowadzić do braku poczucia bezpieczeństwa lub braku zaufania wobec nauczyciela;
- styl katastroficzny – przedstawianie negatywnych konsekwencji niewykonania zadania może podwyższyć poziom lęku lub sprawi, że uczeń zubożniej na katastroficzne wizje swojej porażki (Hamer, 1994).

Autonomia ucznia w działaniu polega na przejmowaniu przez niego odpowiedzialności za proces i efekt uczenia się. Odpowiedzialność ta wzrasta w miarę wzrostu subiektywnego poczucia sprawstwa i kontroli.



Psychologowie poświęcili wiele uwagi poczuciu kontroli. Odnoszą się do niej głównie dwie teorie: teoria umiejscowienia kontroli i teoria atrybucji.

Teoria umiejscowienia kontroli odnosi się do interpretacji zdarzeń w kategoriach subiektywnego sprawowania kontroli nad wydarzeniami. Pojęcie „ umiejscowienia kontroli” (locus of control) wiąże się z takimi wymiarami osobowości, jak poczucie siły, kompetencja, ego, samorealizacja, indywidualizacja i potrzeba autonomii (Bandura, 1977).

Według powyższego podejścia możemy podzielić ludzi na tych z zewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli (externals) i tych, których cechuje wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli (internals). Poczucie kontroli jest związane z postrzeganiem własnej skuteczności, czyli z subiektywną oceną człowieka, że jest w stanie rozpocząć i skutecznie przeprowadzić daną aktywność. Umożliwia to realizację celu ważnego dla człowieka, innymi słowy: jest to wiara w siebie i we własne możliwości (Bandura, 1977). Miarą stopnia skuteczności działania jest osiągnięcie pożądanego skutku, a nie sama ocena stopnia zależności między działaniem a jego wynikami (Kofta, 2009: 200). Jednak wiara w sukces pozytywnie koreluje ze skutecznością działania, co potwierdzają też potoczne przekonania. Sądy o własnej skuteczności zależą również od cech sytuacji, w której jednostka aktualnie się znajduje. Decydujące jest tutaj to, jaki jest obiektywny stopień współzależności między działaniem a jego następstwami, tzw. poziom kontyngencji (Kofta, 2009: 205). Ważne jest też prawdopodobieństwo sukcesu. Ludzie odczuwają, że mają większy wpływ na występowanie zdarzeń pozytywnych w sytuacjach, gdy te zdarzenia są częstsze (Kofta, 2009: 205).

Każdy z nas opisuje świat z własnej perspektywy, tak jak go widzi. Tworzymy na własny użytek teorie samych siebie, innych ludzi i świata społecznego (Łukaszewski, 1997). Może to wynikać z wewnętrznej potrzeby opisywania rzeczywistości i nadawania (atrybucji) sensu zdarzeniom. Seligman i in. (1995) – sugerują, że tworząc swoje własne teorie, bierzemy pod uwagę zwłaszcza plastyczność struktur, takich jak osobowość, inteligencja czy twórczość.

Teoria atrybucji opisuje procesy rozpoznawania i przewidywania przez ludzi zachodzących wokół nich zjawisk, a także wnioskowania o intencjach i cechach charakteru innych osób. Zgodnie z tą teorią, ludzkie zachowania wynikają z czynników wewnętrznych (atrybucja wewnętrzna) lub zewnętrznych. Gdy mówimy o atrybucji wewnętrznej to wnioskujemy, że osoba zachowała się w określony sposób w wyniku działania procesów wewnętrznych, w zależności od swoich cech charakteru, temperamentu czy postaw. W przypadku atrybucji zewnętrznej możemy domniemywać, że osoba zachowała się w określony sposób ze względu na właściwości sytuacji, w której się znalazła.



Nauczyciel jako coach językowy

Kim jest coach? Co mógłbyś osiągnąć w życiu/pracy zawodowej dzięki pomocy coacha?

Kim jest coach językowy?

Odpowiedzią na wyzwanie niezmotywowanych uczniów może być wykorzystanie narzędzi stosowanych przez coachów. Coaching językowy to coraz popularniejszy model kształcenia, zapożyczony ze sfery szkoleń rozwoju osobistego. Książka Laury Whitworth, Henry'ego Kimsey-House'a i Phila Sandahla *Coaching koaktywny* definiuje coaching jako: „swoiste przymierze zawarte, by nadać rozpędu procesowi uczenia i ulepszyć go, zwiększyć efektywność oraz dać klientowi poczucie samorealizacji”. Podstawowym założeniem coachingu jest praca indywidualna. U jego podstaw leży indywidualizacja nauczania i wykorzystanie metod, które będą jak najlepiej dopasowane do danego ucznia. Takie podejście łączy w sobie aspekt językowy i psychologiczny nauki języka. Zajęcia z coachem przeważnie skupiają się na konkretnych celach klienta. Coach pomaga klientowi zrozumieć jego cele i określić je zgodnie z metodyką SMART. Cele powinny być:

- specific – tylko konkretne cele mogą być wytycznymi skutecznego działania,
- measurable – kryterium osiągnięcia celu musi być wymierne,
- achievable – cel musi być wykonalny,
- rational – cel powinien być osadzony w realiach danej osoby,
- trackable – na każdym etapie realizacji musi istnieć możliwość określenia, czy i w jakim stopniu zbliżamy się do osiągnięcia celu.

Następnym zadaniem coacha jest przeanalizowanie psychologicznych barier klienta. To one stanowią największą trudność. Coach pomaga klientowi zidentyfikować powody, dla których nauka jest nieskuteczna. Klient z kolei uczy się radzić sobie z lękiem przed mówieniem w obecności innych. Jednym z głównych celów sesji coachingu językowego jest zmiana negatywnych przekonań dotyczących nauki i obrazu samego siebie. Kolejnym narzędziem w tym podejściu jest nauka strategii uczenia się i motywowania siebie samego. Coach pracuje zatem w 4 obszarach:

- mentalnym – zlikwidowanie przekonań ograniczających i znalezienie tych, które będą wsparciem w nauce;
- motywacji – określenie celów i wzmocnienie i utrzymywanie motywacji do ich realizacji;
- wiedzy – określenie celów w kontekście struktur i funkcji językowych;
- strategii – wypracowanie metod nauki języka dopasowanych do preferencji klienta (Whitworth, Kimsey-House, Sandahl, 2010).

Coaching językowy może znaleźć swoje miejsce w indywidualnej pracy z uczniem w szkole publicznej, w ramach konsultacji lub tutoringu, głównie z uwagi na korzyści płynące z podmiotowego traktowania ucznia (w tym podejściu uczeń jest klientem).

Elementy coachingu mogą być z powodzeniem stosowane w pracy z grupą. Omawianie strategii uczenia się, określanie krótkoterminowych i długoterminowych celów edukacyjnych,



przynosi wymierne efekty. Uczniowie skupiają się na tym, jak sami mogą wzbudzić w sobie motywację do nauki np. przez dokładne określenie, co mogą zyskać dzięki temu, że nauczą się języka obcego. Przykładem takiego działania może być poproszenie uczniów, aby opisali, korzystając z odpowiedniej struktury gramatycznej, jak znajomość języka obcego pomoże im zrealizować jakiś cel lub projekt lub jak ogólnie wpłynie na ich życie. Z kolei ćwiczenie planowania swojej nauki, wyznaczanie celów i ustalanie harmonogramu powtórek materiału po lekcji może być częścią strategii dochodzenia do autonomii ucznia.

Diagnoza motywacji

Jak możesz ocenić motywację ucznia?

Łatwiej będzie ci oddziaływać na konkretnych uczniów, gdy określisz ich typ nastawienia i zidentyfikujesz motywy ich działań. Możesz zdiagnozować motywację u swoich uczniów. Podstawowym narzędziem diagnozy motywacji jest obserwacja. Zaobserwuj, w trakcie których zadań uczniowie pracują najchętniej. Posłuchaj rozmów uczniów na temat tego, co lubią, jakiej muzyki słuchają, jakie oglądają filmy. Przeanalizuj prace pisemne poruszające tematykę preferencji. Możesz zadać pracę pisemną, gdzie konkretnie zapytasz uczniów o ich motywacje i w jaki sposób wykorzystują język obcy poza klasą szkolną. Na początku roku szkolnego przeprowadź analizę potrzeb, która odpowie na pytania dotyczące motywacji. Może to być swobodna rozmowa, możesz także poprosić ich o wypełnienie ankiety poświęconej motywom nauki. W trakcie roku szkolnego, w postaci quizu językowego, przeprowadź ankietę opartą na teorii Carol Dweck, dotyczącą teoretyków fixed mindset i growth mindset. Pod koniec roku szkolnego, gdy prosisz swoich uczniów o ewaluację zajęć, dodaj kilka pytań odnoszących się do motywacji. W ankiecie ewaluacyjnej możesz zapytać:

- o treści na lekcji, które najbardziej przypadły im do gustu;
- o czym chcieliby się uczyć w przyszłości;
- jakie tematy i aspekty kultury są charakterystyczne dla uczniów w ich wieku;
- o tematy lekcji, w których brali udział i które podobały im się najbardziej.

Używaj narzędzi (indywidualnych ankiet, opowiadań) do samooceny ucznia i oceny rówieśniczej. Uzyskasz wtedy głębszy wgląd w motywację uczniów.

Budowanie motywacji poprzez działania na lekcji

Przypomnij sobie motywujące ćwiczenia, których sam doświadczyłeś lub użyłeś niedawno na zajęciach.

Podsumowując, zarówno z modeli teoretycznych, jak i praktyki nauczycielskiej wynika, że motywację na lekcji możesz pobudzać:

- dbając o relację z uczniami;
- zapewniając ciekawe metody i formy pracy;



- opierając zajęcia na materiałach autentycznych;
- odwołując się do zainteresowań uczniów;
- wykorzystując gry i zabawy;
- wykorzystując technologię informacyjno-komunikacyjną.

We wcześniejszych rozdziałach przeczytałeś o motywacji ucznia płynącej z relacji z nauczycielem. Wspomniano także o potrzebie uwzględniania na zajęciach zainteresowań uczniów. Zapoznaj się z kilkoma pomysłami dotyczącymi wykorzystania TIK i interesujących metod pracy. Znajdziesz ich więcej w „Zeszytach ćwiczeń”.

Typowym zadaniem na lekcji języka obcego jest symulacja sytuacji lub odgrywanie ról w parach lub w grupach. Uczniowie nie tylko ćwiczą mówienie z wykorzystaniem wcześniej poznanych struktur, ale także używają określonego słownictwa w autentycznym kontekście. Takie ćwiczenie samo w sobie może być interesujące, ale zdecydowanie podniesiesz jego atrakcyjność i walory motywacyjne, jeśli np. do typowej symulacji „idziemy na zakupy” przygotujesz:

- realia – prawdziwe przedmioty, które uczniowie mają kupić;
- wydrukowane/wycięte elementy wystroju sklepu, pieniądze;
- karty ze wskazówkami „co powiedzieć”;
- aranżację sali tak by przypominała sklep;
- zadania utrudniające – negocjowanie ceny, niewystarczające środki, trudności komunikacyjne (sprzedawca nie może mówić, bo ma chore gardło).

Nawet małe zmiany, takie jak wprowadzenie elementu niezwykłości lub nieprzewidywalności, wykorzystanie materiałów autentycznych, ale też kontekstualizacja zadania, wpłyną na motywację uczniów.

Wielu nauczycieli chętnie korzysta z narzędzi TIK na lekcjach, ponieważ uczniowie w zauważalny sposób preferują takie zadania. Przykładami mogą być: wykorzystanie webquest i aplikacji mobilnych.

Webquest jest ustrukturyzowanym ćwiczeniem z wykorzystującym internet, które polega na poszukiwaniu informacji. WebQuest wykorzystuje zainteresowanie uczniów komputerem w procesie nauczania. Uczy przemyślanego i konstruktywnego korzystania z zasobów internetu. Najczęściej jest to ćwiczenie grupowe, co działa motywująco na uczestników. WebQuest może być projektem przeznaczonym dla jednej dyscypliny, ale może mieć też charakter interdyscyplinarny. Może być krótkoterminowy (1–2 godziny lekcyjne) lub długoterminowy (kilka tygodni). Wymaga przygotowania przez nauczyciela planu pracy (jest to w rzeczywistości uproszczony plan pracy metodą projektu):

- określenia tematyki (zgodnej z podstawą programową i zainteresowaniami uczniów);
- przygotowania pytań i zadań dotyczących tematu;
- adresów stron internetowych, na których uczniowie odnajdą odpowiedzi na pytania;
- opis kroków, jakie należy wykonać, aby rozwiązać zadania;



- kryteria oceny wykonania zadań;
- określenie sposobu prezentacji efektów.

Niewyczerpanym źródłem motywacji są urządzenia mobilne, które uczniowie (coraz młodszy) mają w swych kieszeniach lub plecakach. A precyzyjniej mówiąc, są to aplikacje lub gry, które rozsądnie wykorzystane na zajęciach języka obcego, przyczyniają się do budowania motywacji. Jeśli nie znasz jeszcze tych bezpłatnych narzędzi, koniecznie je wypróbuj! Działają na każdym urządzeniu mobilnym z dostępem do internetu:

- kahoot.it – aplikacja pozwalająca przeprowadzić w klasie quiz/grę za pomocą internetowego portalu Kahoot;
- Quizlet Live – aplikacja do tworzenia grupowych quizów z elementami rywalizacji, działająca w oparciu o zestawy słownictwa utworzone na portalu quizlet.com;
- flashcards [::] – aplikacja do przeprowadzenia gier w parach lub do gry indywidualnej, pobierająca określone zestawy słownictwa z wielu serwisów internetowych, np. www.quizlet.com;
- charades/head up – aplikacje do gry w kalambury;
- learningapps.org – portal oferujący narzędzia do tworzenia gier i ćwiczeń interaktywnych do wykorzystania na tablicy interaktywnej czy urządzeniu mobilnym, dostępny również katalog gier utworzonych przez innych użytkowników.

Budowanie motywacji poprzez działania pozalekcyjne

Jak możesz wspierać motywację ucznia poza lekcją?

Uczeń nie uczy się tylko w szkole, a motywacja nie powinna kończyć się wraz z opuszczeniem przez ucznia murów szkoły. Jedno ze starych łacińskich przysłów mówi, że uczymy się nie dla szkoły, lecz dla życia. Masz tak wykształcić ucznia, aby potrafił wykorzystać swoją wiedzę i umiejętności poza szkołą, w domu, na studiach, w pracy, czy w podróży. Aby tak naprawdę było, musisz rozwijać w uczniach autonomię, która zapewni im motywację wewnętrzną. Nie bez znaczenia jest umacnianie w uczniach przekonania, że uczenie się nie odbywa się tylko w szkole czy w domu. Warto pamiętać, że zajęcia pozalekcyjne to zarówno te prowadzone na terenie szkoły, jak i poza nią.

Wielu nauczycieli, wraz ze swoimi klasami, bierze udział w programach europejskich, wymianach młodzieży i projektach wymagających od uczniów aktywności poza klasą. W ten sposób realizują wiele z założeń zaprezentowanych we wcześniejszych rozdziałach tego zeszytu. Korzyści z udziału w programie Erasmus Plus (www.erasmusplus.org), międzynarodowych projektach internetowych eTwinning (www.etwinning.net) i Global Scholars (www.globalcities.org) były już opisywane w Zestawie nr 2, poświęconym kompetencjom kluczowym i sprawnościom językowym. W tym momencie należy jedynie przypomnieć, że wielką siłą takich aktywności jest właśnie to, że wykraczając daleko poza szkolną klasę, ukazują realne użycie języka obcego w autentycznych kontekstach. Współpraca z rówieśnikami, czy to w grupach zadaniowych w szkole po zakończeniu lekcji,



czy samodzielnie w domu przed ekranem komputera, w naturalny sposób zawiera elementy angażującej rywalizacji – każdy uczestnik projektu chce pokazać się z najlepszej strony.

Co jeszcze możesz zrobić, aby zapewnić warunki do budowania motywacji wewnętrznej?

Założenia pracy projektowej idealnie wpisują się w te działania. Metoda projektu to nic innego, jak samodzielna realizacja przez dużą grupę uczniów, indywidualnie lub w zespołach, zadania przygotowanego przez nauczyciela. Uczniowie sami zdobywają informacje, opracowują je, a potem przygotowują prezentację. Tematyka projektu może wynikać z treści podręcznika lub (najkorzystniej) z zainteresowań uczniów, w trakcie dyskusji na temat projektu lub z wykorzystaniem ankiet zainteresowań. Projekt może być realizowany po lekcjach, w szkole (w sposób bardziej kontrolowany) lub zupełnie poza superwizją nauczyciela (uczniowie starsi lub bardziej doświadczeni sami organizują się i pilnują harmonogramu). Przykładem formy prezentacji efektów może być: przemówienie, drama, recytacja, kronika, album, wystawa, prezentacja komputerowa itp. Z przykładowym harmonogramem pracy metodą projektu, a także z innymi pozalekcyjnymi działaniami budującymi motywację, zapoznasz się w „Zeszyte ćwiczeń”.

Co z tego wynika dla praktyki szkolnej

- dobra relacja z wychowankami, oparta na poszanowaniu praw, zrozumieniu odmienności i wyczuleniu na potrzeby, może wpłynąć na efektywność nauczania;
- wiedza na temat etapów formowania się grupy i jej dynamiki, pozwala zrozumieć, co dzieje się w klasie w danym momencie i wykorzystać energię wynikającą z procesów grupowych;
- obniżając filtr afektywny, pozwalasz uczniom lepiej wykorzystać ich potencjał;
- motywacja wewnętrzna współistnieje z zewnętrzną, obie są wartościowe, ale wewnętrzna jest bardziej stabilna i sprzyja usamodzielnianiu się uczniów;
- autonomia ucznia silnie koreluje pozytywnie z motywacją ucznia;
- w stanie flow motywacja wynika z działania samego w sobie;
- organizując lekcje, w których uczeń może się w pełni zaangażować w zadania z górnych poziomów swoich możliwości, zapewniasz mu optymalne warunki uczenia się;
- ocenianie kształtujące promuje rozwój samodzielności;
- sprawdzanie wiedzy i ocenianie sprawności produktywnych powinno uwzględniać cel zadań (ćwiczenie poprawności czy płynności);
- wypowiedzi i instrukcje nauczyciela na lekcji powinny być jasne, przemyślane, zaplanowane i nie nadmierne, ponieważ może to prowadzić do dominacji w klasie i negatywnie wpływać na proces budowania autonomii ucznia;
- wprowadzanie kontekstu i urealnianie zajęć poprzez użycie materiałów autentycznych, zbawiennie wpływa na motywację uczniów;
- planując ćwiczenie sprawności nauczyciel powinien adekwatnie dobierać zadania do wieku, specyfiki i poziomu ucznia;
- zapewnienie wsparcia językowego (scaffolding) przez nauczyciela jest warunkiem wykonania zadania przez uczniów.



Chcesz wiedzieć więcej

- Abramczyk, A. (2008). *Czy rozwijanie autonomii ucznia jest kluczem do sukcesu w nauczaniu języków obcych?*. „Języki Obce w Szkole” nr 6: s. 55–61.
- Brzezińska, A. (2004). *Jak uczyć się skutecznie języka, czyli jakie prawidłowości z psychologii skutecznego uczenia się i nauczania powinny być uwzględnione w metodach nauczania języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” nr 6: s. 13–23.
- Covington, M., Teel, K. (2004). *Motywacja do nauki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dakowska, M. (2001). *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie – teoria i praktyka*. Poznań: Media Rodzina.
- Kordziński, J. (1998). *Wizja i motywacje*. „Edukacja i Dialog” nr 7.
- Łaguna, M. (1996). *Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna*. „Edukacja i Dialog” nr 1.
- Mejza, H. (2002). *Sztuka motywowania*. „Edukacja i Dialog” nr 4.
- Perrott, E. (1995). *Efektywne nauczanie*. Warszawa: WSiP.
- Pięgzik, W. (2003). *O autonomii w nauce języka obcego*. „Języki Obce w Szkole” nr 3: s. 22–26.
- Zimbardo, P. (1996). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



Bibliografia

- Arends, R.I. (1994). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP.
- Aronson, E., Wilson, T., Akert, R. (1997). *Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nowy Jork: Freeman.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Przepływ: psychologia optymalnego doświadczania*. Taszów: Biblioteka Moderatora.
- Dellar, H., Walkley, A. (2016). *Teaching lexically*. Surrey: Delta Publishing.
- Dweck, C. (2013). *Nowa psychologia sukcesu*. Warszawa: MUZA S.A.
- Ellis, A. (1998). *Terapia krótkoterminowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filipiak, E. (2007). *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media rodzina: s. 83.
- Górska, T., Grabowska A., Zagrodzka A., (1997). *Mózg a zachowanie*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Griffin, R. W. (2006). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hamer, H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Veda.
- Jedliński, K. (2008). *Trening interpersonalny*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Kofta, M., Doliński, D., (2004) *Poznawcze podejście do osobowości*. (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 2*. Gdańsk: GWP: s. 581-593.
- Komorowska, H. (1999). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kozielecki, J. (1996). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Krashen, S. (1981). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Londyn: Oxford University Press.
- Lindsay, P.H., Norman D.A, (1991). *Procesy przetwarzania informacji u człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Łukaszewski, W. (1997). *Prywatne koncepcje natury ludzkiej i ich funkcje regulacyjne*. „Kołokwia Psychologiczne” nr 6: s. 69–84.
- Łukaszewski, W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza: s. 337.
- MacIntyre, P.D., Gardner, R.C. (1989). *Anxiety and second language learning: Toward a Theoretical clarification*. „Language Learning” nr 32: s. 251–275.
- Martin, G.N. (2001). *Neuropsychologia*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Maslow, A.H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX: s. 72–92.
- Niemierko, B. (1999). *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa: WSiP.
- Piechurska-Kuciel, E. (2008). *Language Anxiety in Secondary Grammar School Students*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Pilikiewicz, M. (1988). *Charakterystyka klasy szkolnej jako grupy społecznej*. „Życie Szkoły”: s. 4.
- Reykowski, J. (1970). *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Nowy Jork: Holt, Rinehart and Winston.
- Sadowski, B. (2001). *Biologiczne mechanizmy zachowania się ludzi i zwierząt*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Seligman, M.E., Reivich, K., Jaycox, L., Gillham, J. (1995). *The optimistic child*. Nowy Jork: Houghton Mifflin.
- Seligman, M.E., Walker, E.F., Rosenhan, D.L. (2003). *Psychopatologia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Sędek, G., Kofta, M. (1993). *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. Poznań: Wydawnictwo Nakom.
- Sobol, E. (oprac.) (2005). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN: s. 193.
- Szewczuk, W. (1990). *Psychologia*. Warszawa: WSiP: s. 334.
- Szewczyk, W. (2002). *Rozumieć siebie i innych. Zarys psychologii*. Tarnów: Wydawnictwo BIBLOS.



Taraszkiewicz, M. (1996). *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.

Vetulani, J. (2000). *Mózg – fascynacje, problemy, tajemnice*. Kraków: Homini.

Walsh, K. (2000). *Neuropsychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nowy Jork: Springer Verlag.

Whitworth, L. (2010). *Coaching koaktywny: umiejętności wspierające sukces klienta*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Zimbardo, P., Ruch F.L., (1997). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



Spis rycin i tabel

Ryc. 1. Motywacja do uczenia się - schemat	9
Ryc. 2. Krzywa zapominania Ebbinghausa	20
Ryc. 3. Filtr afektywny - schemat	21
Ryc. 4. Etapy formowania się grupy	25

