

dr Dorota Borek-Chudek

Lubelska Szkoła Realna

Więcej niż dobra atmosfera – „duch klasy” jako klucz do zrozumienia motywacji grupy

Streszczenie

Artykuł ma charakter teoretyczny i koncentruje się na temacie diagnozy klimatu klasy i grupy akademickiej, rozumianego nie tylko w kontekście dobrej atmosfery niezbędnej do nauki, ale przede wszystkim stwarzania warunków sprzyjających motywacji uczniów i studentów. Warunki te, nazwane przez autora książki *Jak motywować uczniów do nauki*, Merrilla Harmina, „duchem klasy”, pomagają w wyzwoleniu potencjału grupy poprzez wzmacnianie elementów składowych, takich jak poczucie własnej wartości, zaangażowanie, samodzielność, współpraca i świadome uczenie się. Elementy te wywodzą się ze współczesnych teorii motywacyjnych, a wprowadzanie ich staje się rolą nauczyciela, który – korzystając z metod zaproponowanych przez Harmina – może wzmacniać je, kształtując w uczniach motywację wewnętrzną. Dzięki skali ocen „ducha klasy” i ankiecie zaproponowanej przez autora nauczyciel może każdorazowo sprawdzić po zakończeniu zajęć, w jakim stopniu zaistniały w grupie poszczególne składowe „ducha klasy”, a w aspekcie długofalowym – monitorować ich poziom po wprowadzaniu różnych aktywizujących metod pracy.

Słowa kluczowe: psychologia edukacji, motywacja, motywacja wewnętrzna, zaangażowanie w naukę, „duch klasy”

Wprowadzenie

W ostatnich latach w dyskusjach na temat edukacji coraz częściej pojawia się diagnoza spadku zaangażowania uczniów i studentów w proces uczenia się. Długotrwała nauka wydaje się przegrywać z atrakcyjnością mediów społecznościowych i szybkością gier, co widoczne jest w postaci trudności w skupieniu uwagi na dłuższych tekstach i konieczności przeprowadzania głębszych analiz. Wielu uczniów wykazuje problemy z dłuższym skupieniem się na jednym zadaniu, co wymaga od nauczycieli bardziej zróżnicowanych form nauczania. W przypadku studentów zwraca się uwagę zarówno na obniżoną frekwencję na zajęciach, trudności z utrzymaniem uwagi, jak i ograniczoną gotowość do podejmowania wysiłku wykraczającego poza minimum wymagań programu. Zjawiska te interpretowane są zwykle w kategoriach indywidualnych lub systemowych, nieco rzadziej zaś w perspektywie jakości relacji i klimatu nauczania w konkretnych grupach dydaktycznych.

Klimat klasy czy klimat szkoły to pojęcia, które w pierwszej kolejności kojarzą się z tworzeniem dobrej, przyjemnej atmosfery; z miejscem, gdzie uczniowie czują się dobrze, są lubiani i akceptowani przez rówieśników i nauczycieli,

chętnie przychodzą i uczestniczą w zajęciach. Przeciwnieństwem dobrego klimatu będą sytuacje, które często przywołuje się w kontekście tworzenia programów profilaktycznych, gdzie na pierwszy plan wysuwają się działania mające na celu zniwelowanie lub ograniczenie zachowań agresywnych i ryzykownych. Działania te służą przywróceniu takiego klimatu, w którym będzie można mówić o dobrostanie psychicznym ucznia – stanie niezbędnym do tworzenia klimatu motywacyjnego, niezbędnym, ale niewystarczającym.

W niniejszym artykule przyjęto, że istotnym – choć często niedocenianym – czynnikiem kształtującym zaangażowanie w naukę jest to, co określane jest mianem „ducha klasy” w publikacji Merrilla Harmina, w której autor koncentruje się na procesie motywowania uczniów do nauki¹. Harmin bazuje na uczniach i specyfice funkcjonowania klasy szkolnej, jednak założenia, które przyjmuje, i metody pracy z uczniami, które proponuje, są możliwe do zastosowania również w pracy z ćwiczeniowymi grupami studentów w celu zwiększenia ich zaangażowania podczas zajęć.

W literaturze możemy znaleźć wiele pozycji, w których akcentuje się rolę nauczyciela w kształtowaniu klimatu motywacyjnego klasy szkolnej². Rzadziej analizowana jest sytuacja w szkolnictwie wyższym z uwagi na zakładaną dojrzałość osób pełnoletnich, dobrowolność w podejmowaniu studiów i ich świadomość znaczenia wiedzy, którą chcą zdobywać. W praktyce różnica w zaangażowaniu w naukę uczniów szkół średnich i studentów studiów licencjackich jest coraz mniej zauważalna, stąd zarysowuje się potrzeba wprowadzania metod aktywizujących zwiększających poziom zaangażowania podczas zajęć edukacyjnych w obu grupach wiekowych. „Duch klasy” stanowi zatem swoisty klimat grupy szkolnej lub studenckiej, warunkując wyzwolenie z jej uczestników wszystkiego, co w nich najlepsze, gdy weźmiemy pod uwagę ich poziom zaangażowania w proces nauki. Do stworzenia tego stanu niezbędny jest empatyczny nauczyciel, otwarty na uczniów, chętny do wykorzystywania aktywizujących metod nauczania, dzięki którym może uzyskiwać klimat sprzyjający poszerzaniu wiedzy przez jego odbiorców.

Teorie motywacji

Planując zajęcia, oprócz przygotowywania zagadnień merytorycznie związanych z określonych przedmiotem, nauczyciele zastanawiają się, w jaki sposób przekazać wiedzę, tak aby była ona atrakcyjna dla odbiorców, a sam proces uczenia zwiększał ich poziom motywacji do nauki. Temat zarówno ważny, jak i wymagający, na co wskazują liczne publikacje i prace naukowe, w których autorzy ukazują aktualny stan badań nad zagadnieniem szeroko rozumianej motywacji do nauki³.

¹ M. Harmin, *Jak motywować uczniów do nauki*, CEO, Warszawa 2015.

² S. Gwiazdowska-Stańczak, *Zaangażowanie w naukę i klimat w szkole*, Difin, Warszawa 2021; S. Gwiazdowska-Stańczak, *Jak zaangażować uczniów w naukę i zbudować dobry klimat w szkole*, Difin, Warszawa 2022; M. Herzberg, G. Karłowska-Grenda, M. Żmudzka, *Rola nauczyciela w tworzeniu pozytywnego klimatu klasy szkolnej*, „Zeszyty Naukowe WSG” 2023, t. 43, nr 8.

³ M. Cywińska, *Rozwijanie motywacji uczniów do nauki*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 20.

Teorie motywacji opracowane w nurcie behawioralnym bazowały na kontroli zachowania poprzez stosowanie nagród i kar. Wydawały się najbardziej skuteczne i proste w użyciu, dlatego wprowadzone zostały jako główne narzędzia do zmiany zachowania w różnych obszarach działalności człowieka. W nurcie poznawczym bardziej koncentrowano się na subiektywnym sposobie myślenia i odbieraniu rzeczywistości szkolnej przez ucznia. Przykładowo w teorii hierarchii potrzeb Masłowa podkreślona została istotność zaspokojenie podstawowych potrzeb ułożonych w określonej hierarchii, co w konsekwencji powinno prowadzić do uaktywnienia potrzeby samorealizacji, gdy uczeń samodzielnie zaczyna poszukiwać wiedzy, która tę potrzebę zaspokoi. W tym aspekcie brak zaspokojenia podstawowych potrzeb związanych z odczuwaniem głodu czy poczuciem bezpieczeństwa i przynależności do grupy staje na przeszkodzie realizacji potrzeb poznawczych. W teoriach celów świadome i efektywne ich ustalanie może zwiększać poziom motywacji do ich osiągnięcia, a cechy takie jak wytrwałość w działaniu⁴ wspomagają ten proces w sytuacjach utrudnień i pokus, aby zrezygnować z ustalonego celu. Wszystkie te teorie prowadziły do wniosku, że idealnym stanem jest motywacja wewnętrzna, która związana jest z subiektywnym doznaniem ucznia i jego własną chęcią do zaangażowania się w daną aktywność⁵.

Motywacja wewnętrzna pojawia się między innymi w teorii samodeterminacji Deciego i Ryana⁶, w której autorzy z jednej strony odnoszą się do kwestii jej kształtowania opartej na zaspokojeniu trzech ważnych według nich potrzeb: autonomii, kompetencji i relacji, z drugiej strony analizują proces, jaki przechodzi osoba, zaczynając od stanu braku motywacji aż do stanu osiągnięcia motywacji wewnętrznej (autonomicznej), ukazując tym samym różny sposób myślenia i poziom zaangażowania ucznia w kwestii uczenia się. W tym ujęciu motywacja zmienia się w zależności od poziomu dojrzałości psychicznej młodego człowieka i jego podejścia do samego procesu uczenia się, a jej sposób kształtowania zależy zarówno od aktywności własnej uczeń, jak i od jakości szeroko pojętego środowiska, w którym on funkcjonuje.

Innym podejściem z nurtu motywacji wewnętrznej jest teoria przepływu *flow* Csikszentmihalyiego⁷, w której autor analizuje stan najbardziej korzystny w procesie uczenia się. Według niego do uzyskania tego stanu istotne jest, jak uczeń ocenia swój poziom kompetencji, dzięki któremu może wykonać dane zadanie, oraz poziom trudności tego zadania. W przypadku gdy oba te elementy zostaną ułożone na wysokim poziomie, istnieje szansa na doświadczenie stanu uniesienia nazwanego przez autora *flow*, w którym uczeń doznaje stanu wysokiej motywacji wewnętrznej. W sytuacji gdy brakuje któregoś z tych elementów – odczuwa raczej apatię, znudzenie lub strach.

⁴ W. Łukaszewski, M. Marszał-Wiśniewska, *Wytrwałość w działaniu. Wyznaczniki sytuacyjne i osobowościowe*, GWP, Gdańsk 2006.

⁵ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

⁶ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, „American Psychologist” 2000, nr 55; E.L. Deci, R.M. Ryan, *The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*, „Psychological Inquiry” 2000, nr 11(4).

⁷ M. Csikszentmihalyi, *Przeływ: Psychologia optymalnego doświadczenia*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 1996.

Wszystkie przedstawione teorie mogą być skuteczne w określonych sytuacjach i w przypadku konkretnych uczniów. Mają jednak swoje ograniczenia i z tego względu mogą nie przynieść zamierzonych efektów każdego dnia i w każdym momencie. Brophy⁸ argumentuje, że stanu motywacji wewnętrznej nie można osiągnąć za każdym razem, dlatego korzystniej jest dążyć do ukształtowania i utrzymania motywacji do nauczania się określonego materiału. Według niego, jeżeli cele motywowania uczniów będą koncentrować się na zachęcaniu ich do angażowania się w pracę na konkretnej lekcji i nauczyciel pokazuje, czego mają się nauczyć, wówczas możemy uzyskać znacznie lepsze rezultaty niż w przypadku skupiania się tylko na wykonywaniu zadań.

Motywację najczęściej traktujemy jako względnie trwałą dyspozycję, na którą możemy do pewnego stopnia wpływać poprzez różne działania mające na celu jej ukształtowanie na oczekiwanym przez nauczyciela poziomie. Brophy⁹ sugeruje jednak, że możemy spojrzeć na nią również jako na stan powiązany z określoną sytuacją. W tym znaczeniu wysuwa na pierwszy plan teorię określaną jako oczekiwanie – wartość, w której nauczyciel ma za zadanie formować klasę jako wspólnotę dydaktyczną, gdzie uczniowie współpracują w dążeniu do wartościowych celów uczenia się. Jego działania koncentrują się wokół oczekiwań uczniów poprzez pracę nad ich wiarą w siebie i wsparcie tych, którzy są zniechęceni lub onieśmieleni. Oczekiwanie bowiem odnosi się wprost do tego, co myślą o sobie uczniowie. Jeżeli mają wewnętrzne przekonanie, że potrafią wykonać zadanie – nauczyciel odnosi połowę sukcesu. Druga połowa to wartość, jaką dostrzegają uczniowie w pomyślnym wykonaniu danego zadania. Najlepiej, gdy wartość ta związana jest z wewnętrzną satysfakcją, jaką odczuwa uczeń po osiągnięciu sukcesu poprzedzonego włożonym wysiłkiem. W takiej atmosferze pracy może wytworzyć się specyficzny klimat sprzyjający pojawieniu się stanu motywacji wewnętrznej. W jaki sposób uzyskać klimat, który będzie temu służył?

Atmosfera sprzyjająca zaangażowaniu – „duch klasy”

O klimacie szkoły czy klasy można przeczytać w wielu publikacjach, szczególnie w kontekście działań profilaktycznych, które mają na celu zapobieganie przemocy oraz zachowaniom agresywnym i ryzykownym w szkole¹⁰. Autorzy, podejmując ten temat, analizują również czynniki sprzyjające budowaniu przyjaznej i bezpiecznej szkoły¹¹. Rzadziej rozpatruje się zależność pomiędzy klimatem klasy a motywacją do nauki. Termin „klimat klasy” odnosi się raczej do względnie trwałego stanu, jaki nauczyciele starają się osiągnąć poprzez aktywizowanie uczniów do różnych działań. Jeżeli skoncentrujemy się na stanie, który nauczyciel uzyskuje w ramach prowadzenia konkretnej lekcji, możemy mówić o „duchu klasy” i odnosić go do warunków, w których u uczniów wyzwala

⁸ J. Brophy, *Motywowanie...*, dz. cyt.

⁹ Tamże.

¹⁰ J. Przewłocka, *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.

¹¹ Marek Kulesza, Marta Kulesza, *Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3(57).

się zaangażowanie i chęć do podjęcia pracy na tej konkretnej lekcji. „Duch klasy” definiowany jest poprzez pięć elementów, które można zaobserwować w optymalnych warunkach do nauki. Harmin¹² wskazuje na **poczucie własnej wartości, zaangażowanie w proces uczenia się, samodzielność, umiejętność współpracy i świadome uczenie się**. Elementy te możemy odnosić zarówno do sytuacji, do której dąży nauczyciel szkolny, jak i atmosfery zaangażowania naukowego na zajęciach akademickich, w których uczestnicy doświadczają bezpieczeństwa, sensu i współodpowiedzialności za własne uczenie się. W jaki sposób są one definiowane i jak je osiągnąć?

Pierwszym z elementów wskazanych przez autora jest **poczucie własnej wartości**. W dzisiejszym świecie to jeden z najczęściej podkreślanych aspektów zarówno w kontekście efektywności funkcjonowania szkolnego, jak i osiągania dobrostanu psychicznego, a wspieranie go staje się jednym z najważniejszych zadań osób pracujących z młodymi ludźmi¹³. Przez poczucie własnej wartości uczniów rozumiemy względnie stabilny system przekonań na temat własnej osoby, obejmujący ocenę swoich możliwości, znaczenia i bycia wartościowym człowiekiem. System ten wyznacza sposób interpretowania sukcesów i porażek, a także wpływa na gotowość podejmowania wysiłku i angażowania się w zadania edukacyjne. Wysokie (zdrowe) poczucie własnej wartości oznacza akceptację siebie przy jednoczesnej świadomości swoich ograniczeń, natomiast niskie poczucie własnej wartości wiąże się z tendencją do deprecjonowania siebie, przeceniania porażek i unikania sytuacji wymagających wysiłku lub ujawnienia się na forum grupy. Harmin¹⁴ widzi uczniów, którzy „sprawiają wrażenie osób pełnych szacunku dla siebie samych, świadomych swoich możliwości oraz wiedzących, że ich wartość jako istot ludzkich nie zależy od sukcesu lub pochwały”. W grupie czują się bezpiecznie, nie obawiają się krytyki, negatywnej oceny czy poczucia zawstydzenia, dlatego mogą skoncentrować się na celach naukowych, a nie na popisywaniu się przed rówieśnikami lub unikaniu aktywności. Siedzą wyprostowani, mówią pewnie i głośno, chętnie zabierają głos w dyskusji.

Dalej Harmin¹⁵ mówi o **zaangażowaniu** objawiającym się przez ożywiony nastrój i aktywne podejście do zadań. W grupie panuje umiarkowany gwar i ruch, nikt nie patrzy na zegarek. Zaangażowanie to przede wszystkim aktywny udział w zajęciach, w ćwiczeniach, w dyskusjach, w zadawaniu pytań – wprowadzanie siebie w stan korzystny dla procesu uczenia się. Emocje charakterystyczne dla takiego stanu prowadzą do podniesienia poziomu efektywności funkcjonowania. Entuzjazm, energia, poczucie satysfakcji, ciekawość pomagają we wkładaniu coraz większego wysiłku w zapamiętywanie. Brak zaangażowania objawia się poczuciem znudzenia i zniechęcenia. Zgodnie

¹² M. Harmin, *Jak motywować...*, dz. cyt.

¹³ A. Belta-Iwacz, *Jak wspierać poczucie własnej wartości uczniów?*, Portal Nowoczesnych Nauczycieli, 2020, <https://mws.pl/arttykul/jak-wspierac-poczucie-wlasnej-wartosci-uczniow/> [dostęp: 4.07.2026]; J. Kata, *Poczucia własnej wartości u młodzieży. Wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, „Nauczyciel i Szkoła” 2018/3, nr 67.

¹⁴ M. Harmin, *Jak motywować...*, dz. cyt.

¹⁵ Tamże.

z klasyczną teorią optymalnego poziomu pobudzenia¹⁶ w odniesieniu do wydajności poznawczej, przy zbyt niskim pobudzeniu pojawia się brak koncentracji, wolne tempo przetwarzania informacji, trudność w podtrzymaniu uwagi i spadek motywacji do działania. Natomiast przy nadmiernym pobudzeniu (silny stres, presja) funkcje poznawcze mogą zostać przeciążone: rośnie liczba błędów, pojawia się pustka w głowie, problemy z przypominaniem sobie i sztywność reakcji. Optymalne zaangażowanie podczas zajęć, bez poczucia presji czy stresu, może wprowadzić uczestników w tzw. stan *flow*, w którym według Csikszentmihalyiego¹⁷ można osiągnąć maksimum swoich możliwości.

Następnie autor podkreśla **samodzielność** uczniów, którzy biorą odpowiedzialność za swoje działania. Wiedzą, jakie mają zadanie, i sami dokonują wyboru, w jaki sposób je wykonać. Ten element wpisuje się w potrzebę autonomii, której zaspokojenie jest istotne zarówno z uwagi na wiek osób uczących się (nastolatki, młodzi dorośli), jak i w kontekście kształtowania motywacji wewnętrznej w ujęciu teorii samodeterminacji Deciiego i Ryana¹⁸. W teorii tej zaspokojenie potrzeby autonomii – obok potrzeby kompetencji i relacji – odgrywa istotną rolę w kontekście motywacji do uczenia się. Spełnienie tych trzech potrzeb sprzyja dobremu funkcjonowaniu, dobrostanowi i zaangażowaniu uczniów, natomiast brak – obniża motywację i osiągnięcia. Uczniowie, którzy czują, że mają wpływ na przebieg lekcji, tematy i sposoby pracy, lepiej funkcjonują w szkole i mają wyższą motywację wewnętrzną. Natomiast nadmierna kontrola, brak słuchania uczniów i brak realnego wpływu prowadzą do poczucia presji, bezradności i gorszych wyników¹⁹. W praktyce autonomia ucznia może przejawiać się w możliwości współdecydowania o tematach projektów, sposobach pracy, tempie uczenia się czy formach zaliczenia. W praktyce oznacza to stosowanie takich metod jak praca projektowa, wybór zadań, dzienniki uczniowskie, a także zachęcanie uczniów do stawiania własnych pytań i refleksji nad nauką²⁰.

Kolejny element to **współpraca**, gdzie uczniowie dbają o wzajemne relacje i okazują sobie szacunek poprzez słuchanie siebie nawzajem i unikanie negatywnych zachowań, takich jak krytyka, drwina, lekceważenie czy wykluczanie. Pracują wspólnie, często w grupach, szukając rozwiązań i nie rywalizując ze sobą. Umożliwianie uczniom czy studentom pracy zespołowej pozwala na zaspokojenie podstawowej potrzeby, jaką jest przynależność do grupy. Wpływa ona korzystnie na poczucie bezpieczeństwa, tożsamość i samoocenę. Osoby zaangażowane w pracę grupową czują się ważne i akceptowane. Mają możliwość pokazania się z dobrej strony rówieśnikom, czego nie są w stanie zrobić

¹⁶ R.E. Franken, *Psychologia motywacji*, GWP, Gdańsk 2005.

¹⁷ M. Csikszentmihalyi, *Przepliw...*, dz. cyt.

¹⁸ M. Makarewicz, *Doświadczenia nauczycieli w zakresie wspierania motywacji do uczenia się w ujęciu teorii autodeterminacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2023, 1(56); R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory and the Facilitation...*, dz. cyt.; E.L. Deci, R.M. Ryan, *The „what” and „why”...*, dz. cyt.

¹⁹ L. Mysza-Strychalska, *Autonomia jako zadanie (auto)edukacyjne młodzieży*, „Roczniki Pedagogiczne” 2020, t. 12(48), nr 4.

²⁰ A. Pietrzykowska, *Autonomia ucznia w praktyce*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 2; U. Janczar, *W jaki sposób budować autonomię wśród uczniów Dziennik uczniowski jako narzędzie rozwijające autonomię*, „Języki Obce w Szkole” 2022, nr 2.

podczas przerw, gdzie prym wiodą osoby pewne siebie, otwarte, przebojowe i tym samym popularne w grupie. W sytuacji gdy w grupie pojawiają się wcześnie symptomy wykluczania i przemocy relacyjnej, metoda współpracy wpływa korzystnie na niwelowanie barier, które mogą wynikać ze stereotypów czy negatywnego nastawienia, w myśl tego, że praca nad wspólnym celem łączy, a nie dzieli. Ważny jest w tym przypadku jednak sposób łączenia osób w grupy i obserwowanie konsekwencji różnych podziałów.

Naturalne podziały inicjowane przez młodych ludzi pokazują ich wzajemne sympatie i antypatie, więc nadużywanie tego sposobu może je wzmacniać. Harmin²¹ proponuje inne sposoby w zależności od celu, który chce osiągnąć osoba prowadząca zajęcia. Losowe doборы można przeprowadzać za pomocą różnych wymyślonych kategorii, prostego odliczania, kart do gry itp. Ciekawą metodą wydaje się wpisywanie swojego nazwiska na tablicy po zakończeniu pracy indywidualnej w wolnym miejscu, tak aby naturalnie tworzyły się trójki, które natychmiast po utworzeniu dostają zadanie do wykonania. W ten sposób niwelowany jest też czas, w którym ktoś nic nie robi, ponieważ czeka, aż inni skończą. Grupy mogą być proponowane przez nauczyciela, który uwzględnia zdolności uczniów i dobór zadań na różnym poziomie trudności. Może również przekazywać te same zadania, łącząc osoby o różnym poziomie zdolności z poleceniem, aby wytłumaczyć słabszemu niezrozumiałe treści. Ciekawy sposób na podział grupowy proponowany jest w metodzie EduScrum, gdzie wyznaczony lider sam dobiera osoby do projektu na podstawie ich wcześniej wypisanych kompetencji, ale bez wiedzy, do kogo one należą²².

Na koniec Harmin²³ wskazuje na **świadome uczenie się**, w czasie którego uczniowie znają cel i nie podchodzą do swoich zadań w sposób bezmyślny. Wiedzą, do czego dążą i dlaczego to zadanie jest ważne. W takiej sytuacji są skupieni, myślą, świadomie dokonują wyborów, czego się uczyć, w jakiej kolejności i ile czasu na to przeznaczyć. Wiedzą, po co się uczą, i potrafią monitorować swoje postępy. Nie są biernymi odbiorcami przekazywanych im treści, ale aktywnymi słuchaczami, którzy mają świadomość, do czego mogą wykorzystać tę wiedzę.

Harmin²⁴ w swojej książce proponuje konkretne metody pracy, które można wykorzystać zarówno podczas lekcji szkolnej, jak i w ćwiczeniowej grupie studenckiej, aby wspomóc wyzwalanie optymalnych warunków do zaistnienia „ducha klasy”. Wyjaśnia, w jaki sposób można zaangażować i zmobilizować uczniów do działania, motywować bez nagród, zwiększać poczucie pewności siebie i oczekiwać coraz lepszych rezultatów pracy. Pokazuje metody rozpoczynania i kończenia lekcji, a także efektywnego wykorzystania czasu i wprowadzania elementów współpracy. Analizuje system prac domowych, sprawdzianów i oceniania oraz wskazuje sposoby na powtarzanie i utrwalanie

²¹ M. Harmin, *Jak motywować...*, dz. cyt.

²² P. Orbitowska-Fernandez, *EduScrum w szkole*, edunews.pl, 2018, <https://edunews.pl/narzedzia-i-projekty/narzedzia-edukacyjne/4438-eduscrum-w-szkole> [dostęp: 5.07.2026].

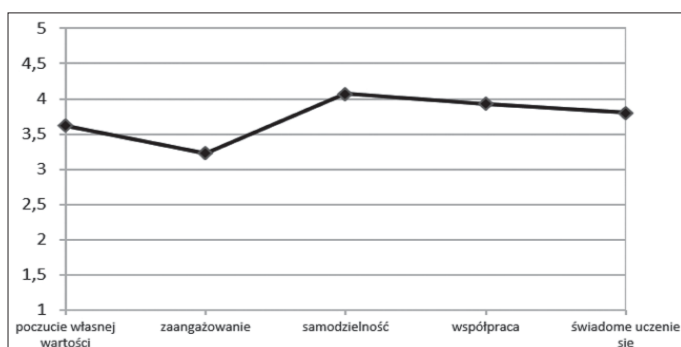
²³ M. Harmin, *Jak motywować...*, dz. cyt.

²⁴ Tamże.

materiału, a także uczenie samodzielniego myślenia. Stosowanie tych metod może w dużym stopniu zwiększyć poziom zaangażowania uczniów i studentów, gdy zastosowanie ich poprawi poszczególne elementy „ducha klasy”, a to można kontrolować, używając ankiety ewaluacyjnej zaproponowanej przez autora²⁵. Uczniowie bądź studenci odpowiadają na pytanie: „Jak Ci się podobały dzisiejsze zajęcia?”, zaznaczając odpowiedzi na skali pięciostopniowej w przedstawionych aspektach, takich jak poczucie własnej wartości, zaangażowanie, samodzielność, współpraca i świadome uczenie się, gdzie każda odpowiedź od 1 do 5 jest określona opisowo, co ułatwia uczniom dokonanie oceny. Ankieta służy nie tylko diagnozie grupy, dzięki której można sprawdzić, na jakim poziomie pojawiły się poszczególne elementy „ducha klasy” na konkretnej lekcji. Pozwala również na monitorowanie, jak zmieniają się współczynniki w zależności od wprowadzanych przez nauczyciela metod. W tabeli 1 i na rysunkach 1 i 2 przedstawiono przykładowe wyniki z ankiet przeprowadzonych po lekcjach w szkole średniej – liczbowe w tabeli i obrazowe w postaci wykresu – na podstawie których nauczyciel może wyciągać wnioski odnośnie do przeprowadzonych zajęć i wprowadzać zmiany podczas kolejnych zajęć, w zależności od tego, jaki cel chce osiągnąć.

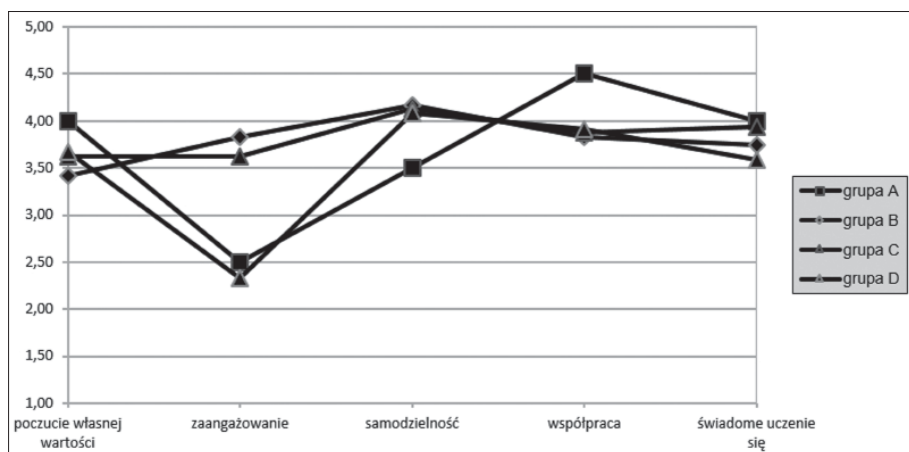
Tabela 1. Zestawienie średnich wyników poszczególnych elementów „ducha klasy” w czterech grupach i całościowo

	Poczucie własnej wartości	Zaangażowanie	Samodzielność	Współpraca	Świadome uczenie się
Grupa A	4,00	2,50	3,50	4,50	4,00
Grupa B	3,42	3,83	4,17	3,83	3,75
Grupa C	3,63	3,63	4,13	3,88	3,94
Grupa D	3,67	2,33	4,08	3,92	3,58
Całość	3,61	3,23	4,07	3,93	3,80



Rysunek 1. Graficzne zestawienie średnich wyników poszczególnych elementów „ducha klasy” – ujęcie całościowe

²⁵ Tamże.



Rysunek 2. Graficzne zestawienie średnich wyników poszczególnych elementów „ducha klasy” w czterech grupach

Rola nauczyciela w motywowaniu uczniów i wprowadzaniu „ducha klasy”

Aby wywołać „ducha klasy”, potrzebny jest najważniejszy czynnik w postaci nauczyciela, bez którego nie ma możliwości, aby ten stan uzyskać. Przyjrzyjmy się zatem znaczeniu nauczyciela w tworzeniu klimatu motywacyjnego w grupie, w której prowadzi zajęcia. To jemu tradycyjnie przypisana jest rola nie tylko organizatora procesu uczenia się, ale również odpowiedzialność za budowanie relacji, wzmacnianie poczucia własnej wartości czy motywowanie uczniów. W przeszłości rola ta była o tyle prostsza, że koncentrowała się wokół wiedzy osoby uczącej, którą to wiedzę należało przekazać słuchaczom. Odpowiedzialność za nauczanie się leżała raczej po stronie odbiorców. Dziś odchodzi się od jednostronnego przekazywania wiedzy przez nauczyciela na rzecz stosowania aktywizujących metod skłaniających ucznia do samodzielnego poszukiwania wiedzy. Stąd częściej mówi się o organizacji procesu uczenia niż o nauczaniu jako takim, a w pojęciu *organizacja* mieszczą się elementy związane z kreowaniem takich warunków, w których uczeń przyswoi dużą część wiedzy.

W literaturze fachowej, a także w poradnikach dla nauczycieli, znajdujemy wiele wskazówek dotyczących cech efektywnego nauczyciela, jak również sposobów jego zachowania. Przede wszystkim podkreślany jest entuzjazm, bezpośredniość, szczerość, życzliwość wobec ucznia i budowanie pozytywnych relacji z nim oraz wysoki poziom zaangażowania własnego. Zachowania autorytarne przeciwstawiane są zachowaniom autorytatywnym, gdzie nauczyciel formułuje jasne zasady i konsekwentnie się ich trzyma, utrzymując równocześnie otwartą postawę pełną życzliwości wobec swoich podopiecznych. Podsumowując, nauczyciel lubiany przez uczniów ma większą szansę zmotywować ich do nauki niż nauczyciel wywierający presję i wywołujący atmosferę stresową²⁶.

²⁶ J. Brophy, *Motywowanie...*, dz. cyt.

W doborze metod motywacyjnych pomaga znajomość uczniów i wiedza na temat ich podejścia do uczenia. Dyrda²⁷ wskazuje na uczenie się powierzchowne, w którym uczniowie w sposób pobieżny i płytki przetwarzają informacje, ich motywacja regulowana jest zewnętrznie, a odnoszenie sukcesów i unikanie porażek osiągane jest minimalnym zaangażowaniem i wysiłkiem. Ta grupa będzie potrzebowała dodatkowego wsparcia, aby wzbudzić w uczniach głębsze zainteresowanie i wypracować umiejętności i nawyki samodzielnego uczenia się. Inaczej będzie wyglądać sytuacja w przypadku uczniów, których charakteryzuje głębokie uczenie się. W tym przypadku przyjęcie roli mentora/tutora ukazującego różne źródła informacji, zadającego pytania i inicjującego dyskusję wystarczy, aby utrzymać wysoki poziom zaangażowania. Ciekawa wydaje się trzecia grupa wymieniona przez Dyrde²⁸ – uczniowie o wyczynowym podejściu do uczenia się. Dla nich najważniejszy jest kontekst społeczny i zaspokojenie potrzeby rywalizacji. Ich motywacja ma więc charakter zewnętrzny i polega głównie na umacnianiu własnej popularności w grupie. W ich przypadku prace zespołowe, projekty grupowe czy inne formy współpracy rówieśniczej mogą sytuacyjnie wzmacniać poziom zaangażowania.

Jak ważna jest postawa i pozytywne nastawienie nauczyciela w kontekście motywowania uczniów, podkreśla Stasiła-Sieradzka²⁹, pisząc równocześnie o niedocenianiu tego faktu przez nauczycieli. W swoim tekście pokazuje, jak ważne jest wykorzystanie tej wiedzy przez nauczycieli akademickich. Szczere zaangażowanie, które może wynikać zarówno z zamiłowania do wykonywanej pracy, jak i z identyfikacji z zawodem, jest nieodzownym elementem wzbudzenia pasji i zaangażowania studentów w pracę. Autorka wskazuje na takie metody, jak praca w grupach, jasno określony system oceniania, prawidłowa komunikacja, wprowadzanie etycznego współzawodnictwa, jasno wytyczony cel, dostrzeganie sukcesów, umożliwianie rozwoju, promocję innowacji i tworzenie dobrego klimatu. Wskazuje, że skuteczne motywowanie jest jednym z podstawowych wymiarów profesjonalizmu nauczyciela.

Podsumowanie

Skuteczne motywowanie do nauki to jedna z najważniejszych kompetencji współczesnego nauczyciela – ważna, a jednocześnie bardzo trudna pomimo szerokiej wiedzy, jaką daje nam aktualny stan badań psychologicznych. Motywowanie młodych ludzi wciąż stanowi wyzwanie dla współczesnego nauczyciela, który zdaje sobie sprawę, że w jego pracy nie wystarcza już wiedza merytoryczna z jego dziedziny, ale ważny jest również sposób podejścia do młodzieży i kompetencje psychologiczne, które cały czas musi nabywać. Umiejętność zastosowania skutecznych metod umożliwia mu zaktywizowanie uczniów w korzystnym dla nich kierunku i odciążenie równocześnie od atrakcyjnych treści internetowych, które zawłaszczają ich czas i uwagę.

²⁷ B. Dyrda, *Motywowanie uczniów do nauki – zadanie współczesnego nauczyciela*, „Chowanna” 2006, t. 1.

²⁸ Tamże.

²⁹ M. Stasiła-Sieradzka, *Skuteczne motywowanie w nauczaniu kluczem do sukcesu w pracy nauczyciela* [w:] B. Kożusznik, J. Polak (red.), *Uczyć z pasją: wskazówki dla nauczycieli akademickich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.

Jedną z propozycji takich umiejętności motywacyjnych mogą stanowić metody zaproponowane w ramach koncepcji „ducha klasy” Merrilla Harmina³⁰, który koncentruje się na stworzeniu warunków pozwalających grupie wyzwolić jej potencjał poprzez wzmocnienie poczucia własnej wartości, zwiększenie poziomu zaangażowania i samodzielności, zachęcenie do podjęcia współpracy z innymi oraz pokazania wartości w świadomym uczeniu się. Podejście to wydaje się obiecujące, ponieważ oprócz konkretnych metod autor proponuje również możliwość dokonywania diagnozy poziomu poszczególnych elementów składowych „ducha klasy” każdorazowo po zakończeniu zajęć oraz stały ich monitoring w celu sprawdzenia efektywności zastosowanych metod. W konsekwencji nauczyciel dostaje gotowe narzędzia do zastosowania na każdym etapie edukacyjnym od szkoły podstawowej do szkolnictwa wyższego, aby stworzyć warunki, w których uczniowie zostaną zmobilizowani do przyjęcia odpowiedzialności za swój proces uczenia się. Takie podejście do nauki pomoże im również kształtować cechy, które mogą korzystnie wpływać na wypracowywanie właściwych nawyków i zachowań będących w przyszłości ich zasobami niezbędnymi do sprostania wymaganiom, jakie będzie stawiał przed nimi świat ludzi dorosłych.

Literatura

- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Csikszentmihalyi M., *Przeptyw: Psychologia optymalnego doświadczenia*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 1996.
- Cywińska M., *Rozwijanie motywacji uczniów do nauki*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 20.
- Deci E.L., Ryan R.M., *The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior* “Psychological Inquiry” 2000, nr 11(4).
- Dyrda B., *Motywowanie uczniów do nauki – zadanie współczesnego nauczyciela*, „Chowanna” 2006, t. 1.
- Franken R.E., *Psychologia motywacji*, GWP, Gdańsk 2005.
- Gwiazdowska-Stańczak S., *Jak zaangażować uczniów w naukę i zbudować dobry klimat w szkole*, Difin, Warszawa 2022.
- Gwiazdowska-Stańczak S., *Zaangażowanie w naukę i klimat w szkole*, Difin, Warszawa 2021.
- Harmin M., *Jak motywować uczniów do nauki*, CEO, Warszawa 2015.
- Herzberg M., Karłowska-Grenda G., Żmudzka M., *Rola nauczyciela w tworzeniu pozytywnego klimatu klasy szkolnej*, „Zeszyty Naukowe WSG” 2023, t. 43, nr 8.
- Janczar U., *W jaki sposób budować autonomię wśród uczniów Dziennik uczniowski jako narzędzie rozwijające autonomię*, „Języki Obce w Szkole” 2022, nr 2.
- Kata J., *Poczucia własnej wartości u młodzieży. Wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, „Nauczyciel i Szkoła” 2018/3, nr 67.
- Kulesza Marek, Kulesza Marta, *Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3(57).
- Łukaszewski W., Marszał-Wiśniewska M., *Wytrwałość w działaniu. Wyznaczniki sytuacyjne i osobowościowe*, GWP, Gdańsk 2006.

³⁰ M. Harmin, *Jak motywować...*, dz. cyt.

- Makarewicz M., *Doświadczenia nauczycieli w zakresie wspierania motywacji do uczenia się w ujęciu teorii autodeterminacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2023, 1(56).
- Myszka-Strychalska L., *Autonomia jako zadanie (auto)edukacyjne młodzieży*, „Roczniki Pedagogiczne” 2020, t. 12(48), nr 4.
- Pietrzykowska A., *Autonomia ucznia w praktyce*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 2.
- Przewłocka J., *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Ryan R.M., Deci E.L., *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, „American Psychologist” 2000, nr 55.
- Stasiła-Sieradzka M., *Skuteczne motywowanie w nauczaniu kluczem do sukcesu w pracy nauczyciela* [w:] B. Kożusznik, J. Polak (red.), *Uczyć z pasją: wskazówki dla nauczycieli akademickich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.

Netografia

- Belta-Iwacz A., *Jak wspierać poczucie własnej wartości uczniów?*, Portal Nowoczesnych Nauczycieli, 2020, <https://mws.pl/arttykul/jak-wspierac-poczucie-wlasnej-wartosci-uczniow/>.
- Orbitowska-Fernandez P., *EduScrum w szkole*, edunews.pl, 2018, <https://edunews.pl/narzedzia-i-projekty/narzedzia-edukacyjne/4438-eduscrum-w-szkole>.