



Dylematy dotyczące stosowania pochwał i nagród

Jerzy RZĄDZKI

Kiedy podczas warsztatów prowadzonych dla nauczycieli pojawia się kwestia stosowania wobec uczniów spójnego systemu kar i nagród, stają przed kłopotliwym dylematem. Z jednej strony chciałbym oponować wobec używania kar i nagród w procesie wychowawczym, gdyż uważam je za sprzeczne z założonymi celami wychowania (np. samodzielny, niezależny i świadomy swojej wartości absolwent). Z drugiej strony zdaję sobie sprawę, że wypracowane rozwiązanie często jest dorobkiem wynikającym z aktualnych możliwości placówki i w związku z tym krytyka może przynieść więcej doraźnych strat niż potencjalnych długofalowych korzyści. W końcu spójnie ułożony system nagród i kar, mimo swojego zewnętrznego charakteru, całkiem skutecznie pozwala zapanować nad częścią doraźnych zachowań niematej części uczniów. I zdecydowanie poprawić samopoczucie wychowawców.

Czasem zmaganie się z tym dylematem jest naprawdę trudnym wyzwaniem – mimo moich zdecydowanych w tej sprawie poglądów.

Jakiś czas temu pewna rozmowa uświadomiła mi, że podobnych dylematów doświadczają nauczyciele. I to niezależnie od tego, czy mają świadomość przyczyn swojej frustracji, czy też po prostu nie utożsamiają dylematów związanych z wyborem skonfliktowanych wartości jako źródła zmęczenia i wypalenia. Dylematy, o których wspominam to dylemat wyboru pomiędzy wyrafinowanymi metodami i takimi rozwiązaniami dorosłych, które sprzyjają rozwijaniu samodzielności i niezależności

uczniów z jednej strony, a doraźnymi arbitralnymi działaniami przynoszącymi podporządkowanie i posłuszeństwo oraz zewnętrznie uwarunkowaną „poprawność” uczniów z drugiej.

Jaki może być kłopot z nagrodą i pochwałą?

Co do nieskuteczności wychowawczej kar wiele już napisano. Nawet jeśli często w wypowiedziach dorosłych pojawia się stwierdzenie, że warto unikać karania wychowanków, to w praktyce wychowawczej ciągle znajdują one swoje realizacje – niezależnie od tego, czy bywają nazywane karą czy też błędnie konsekwencją logiczną¹. Sporo ludzi wydaje się myśleć, że, jeśli nazywamy karę „konsekwencją” albo dodamy jeszcze „logiczną konsekwencją”, wtedy to jest w porządku. „Logiczne konsekwencje” są przykładem czegoś, co nazywam „karą-light”, uprzejmiejszą, delikatną drogą robienia pewnych rzeczy dzieciom zamiast pracowania z nimi.²

Kluczowa w błędnym nazywaniu kar konsekwencją logiczną jest dla mnie kwestia podmiotowości ucznia i jego wyborów. Konsekwencja logiczna nie będzie dla mnie zakamuflowaną karą, jeśli jest wynikiem wspólnej decyzji spójności oraz kreatywności i oczekiwań ucznia

¹ Konsekwencja logiczna to, w przeciwieństwie do kary, ustalone wspólnie z wychowankiem i otoczeniem następstwa np. zachowania. Mają charakter naprawczy, są wynikiem wyboru wychowanka i są znane w momencie wyboru zachowania. Mogą mieć miejsce wyłącznie w sytuacji, gdy wychowanek miał wybór w sprawie swojego zachowania i spodziewanych następstw.

² A. Kohne, Ukarani przez nagrody. Boston 1993.

doświadczającego konsekwencji jako elementu pozwalającego mu dokonać zmiany.

Generalnie opinia o szkodliwości karania zdobywa coraz więcej zwolenników. Znacznie mniejsze zrozumienie znajduje opinia, że nagroda czy „pochwała” jest równie niewłaściwa i manipulacyjna co kara. Przyjemność płynąca z rozdawania nagród i pochwał; przekonanie, że chwalenie jest pozytywnym sposobem rozwijania kompetencji, dążenie do „pozytywnego” wpływu na uczniów to tylko niektóre powody tego stanu rzeczy.

Wydaje się, że spory niepokój budzą w powyższym stwierdzeniu słowa nagroda i pochwała zrównane ze sobą i powiązane z manipulacją. Uściślijmy zatem moje rozumienie pojęć dla czytelności przekazu.

Nie traktuję pojęć kary i nagrody analogicznie do behawioralnego szerokiego rozumienia pod tymi pojęciami każdego bodźca, czynnika czy zdarzenia, które wywierają wpływ na poprzedzającą je reakcję lub zachowanie. Skupiam w tym artykule uwagę na świadomych i celowych działaniach dorosłych. Pod pojęciem kary rozumiem działania i decyzje osoby wymierzającej karę. Działania nie mające charakteru obronnego, lecz dążące do zmiany (powstrzymania) zachowania na podstawie arbitralnej zewnętrznej decyzji karzącego. Pod pojęciem nagrody rozumiem działania dążące do podtrzymania zachowania na podstawie podobnie zewnętrznej i arbitralnej decyzji nagradzającego. Pochwała będzie tu formą nagrody opatrzonej tym samym atrybutem arbitralności płynącej z poglądów i ocen chwaleńczego (wspólny jest cel i okoliczności, różni je jedynie kwestia ograniczenia do formy werbalnej).

Kara i nagroda (pochwała) jest w tym rozumieniu rezultatem przekonania (czasem nieuświadomionego przekonania) o przewadze osoby stosującej

nagrody i kary, czyli rodzica, wychowawcy lub przełożonego nad dzieckiem, wychowankiem czy podwładnym. To przekonanie zakłada wiedzę na temat tego, co jest dobre dla dziecka wychowanka czy podwładnego. Już sam fakt, że karzymy lub nagradzamy (chwalimy), stawia nas w pozycji tego, który dysponuje jakąś siłą uprawniającą (umożliwiającą) rozdawanie kar i nagród. I tak przecież często jest w rzeczywistości. Karanie i nagradzanie (chwalenie) jest przecież atrybutem władzy (zwierzchności).

Przekonania i podejmowane akcje związane z karaniem i nagradzaniem są związane z chęcią działania w imię ogólnie pojętego dobra osoby karanej czy nagradzanej.

Wydaje się też oczywiste, że takim przekonaniom towarzyszą także doświadczenia i wiara, że karanie i nagradzanie to skuteczny i pożyteczny sposób poprawiania niepożądanych i wzmacniania oczekiwanych zachowań ludzi. Także przekonanie, że kiedy chwale, to przyczyniam się do rozwoju, wzrostu chwalonego a co najmniej że przyczyniam się do jego lepszego samopoczucia.

Tak może być, często bywa i dodajmy – bywa też skuteczne z punktu widzenia doraźnej zmiany zachowania oraz z punktu widzenia osoby używającej kar i nagród (pochwał) dla uzyskania założonego doraźnego celu.

przekonania i podejmowane akcje związane z karaniem i nagradzaniem są związane z chęcią działania w imię ogólnie pojętego dobra osoby karanej czy nagradzanej

W rezultacie kary i nagrody stosowane są nie tylko przez osoby posiadające władzę, ale także przez podwładnych czy wychowanków. Kiedy np. wychowanek uważa, że wychowawca zasługuje na karę, może np. w odwecie

pozbawić go kontaktu (bierny opór), a gdy uzna, że dorosły naprawił swój błąd czy też zrobił coś, co na to zasługuje, obdarza go współpracą i kontaktem. Niektórzy w odwecie za doznane przykrości karzą bliskich złością, a inni w szaleństwie kar i nagród obdarzają swoje dzieci miłością za postuszeństwo.

Jak żywa staje mi tu przed oczami sytuacja, której byłem kiedyś świadkiem. W przedziale pociągu podczas rozmowy dorosłych dziewczynka (ok. 5 lat) bawi się przesuwając paluszkami po mokrej, brudnej szybie okna. Ojciec kilkakrotnie zwraca jej uwagę, żeby tego nie robiła, bo ręce będą brudne. Mówi: Przestań, bo powiem mamusi że byłaś niegrzeczna. Na to mała odpowiada: A ja powiem mamie, że sikasz do zlewu...

To przykład, jak kary (także nagrody) prowadzą do swoistej walki, u której podłoża leży przemoc i odwet.

Można by powiedzieć, że tak działa współczesny świat i tak urządzone jest współzycie w większości instytucji nastawionych na wynik z góry przewidywany: firm nastawionych na zysk, społeczeństw czy osób nastawionych na wygraną, szkół nastawionych na np. sukces dydaktyczny mierzony średnią wyników czy wreszcie rodziców nastawionych na wychowanie np. kontynuatora rodzinnej tradycji zawodowej.

Wspomniany Alfie Kohn w jednym z wywiadów mówi tak:

Nagrody i kary są dwiema drogami manipulowania zachowaniem. [...] Wyniki wszystkich badań wykazują, że zwracanie się do uczniów w sposób „Zrób to a to, bo inaczej coś ci zrobię” wskazują na odwrotne skutki do zamierzonych. To samo odnosi się do zdania „Zrób to a to, a coś dostaniesz”.

Ed Deci i Rich Ryan z Uniwersytetu Rochester mają rację, kiedy nazywają nagradzanie „kontrolą przez uwodzenie”.

Warto tu pamiętać o przestrożach badaczy mówiących o tym, że:

- Nagrody prowadzą do konkurencji. „Kto pierwszy skończy, ten może wytrzeć tablicę”. „Uczeń, który będzie miał najlepsze stopnie, dostanie książkę”. Jeśli dziecko usłyszy taki komunikat, może nie będzie chciało pomóc innym dzieciom albo współpracować w grupie nad obliczeniami: to może potrwać za długo i inne dzieci mogą dostać lepsze oceny niż ono.

Czasem element konkurencji służy do stymulowania. Jeśli można wybrać, czy uczestniczy się w rywalizacji, czy też nie, to nie ma problemu. Czy nam się to podoba, czy nie, tak długo jak nagrody będą istniały w naszym systemie, dzieci będą na nie narażone, dokądkolwiek pójdą.

- Nagrody zastępują uwagę skierowaną na to, co dziecko przeżywa. Jeśli obiecuję dziecku, które wyszło z łóżka wieczorem, że pójdziemy jutro na pizzę pod warunkiem, iż zostanie w łóżku, to ostatecznie pewnie przeczytam w spokoju gazetę, ale nie dowiem się, co trapi dziecko. Czy czuje się samotne, gdy jest samo w swoim pokoju? Czy chce mi coś jeszcze powiedzieć albo o coś zapytać, zanim pójdzie spać? Czy boli je brzuch?
- Nagrody sprawiają, że wybieramy bezpieczną, łatwą ścieżkę. Są wrogiem naszego wewnętrznego badacza. Robimy tylko tyle, ile trzeba, żeby zapewnić sobie nagrodę. Nie zwracamy uwagi na rzeczy drugorzędne w stosunku do danego zadania. Nie szukamy innych rozwiązań naszych problemów. Osoby, które przywykły do otrzymywania nagród, wpadają w nawyk robienia najmniej jak to możliwe, nawet wtedy, gdy system nagradzania już nie działa. Istnieje co najmniej 70 opracowań pokazujących, że zewnętrzna motywacja zawierająca czy to pochwały czy inne nagrody – nie tyle jest nieefektywna na dłuższą metę, co daje odwrotne skutki do oczekiwanych: obniża się pragnienie uczenia się i dążenia ku wartościom.
- Nagrody obniżają nasze zainteresowanie przedmiotem lekcji (zadania). Prawdziwa uwaga i entuzjazm dotyczący zawartości merytorycznej materiału znika. Dzieci cieszą się, gdy dzień szkolny kończy się godzinę wcześniej i odliczają dni do wakacji. Jednym z gruntownie zbadanych odkryć w psychologii społecznej jest, że im więcej nagradzasz kogoś za robienia czegoś, tym mniej tę osobę będzie interesować to, co robi, by została nagrodzona.

W środowisku, w którym nagrody dawane są codziennie, dzieci tracą swoją „wewnętrzną

motywację” i kreatywność. Motywacja, by nauczyć się czegoś, niestety często pochodzi ze świata zewnętrznego. Nazywamy ją „motywacją zewnętrzną”. Przy motywacji zewnętrznej wykonuje się pracę tylko po to, by uzyskać „zaliczenie” lub certyfikat. Dzieci pomagają w domu tylko wtedy, gdy się im za to płaci lub gdy coś za to dostają. W systemie szkoły opartym na testach nagrodą jest minimalne zaliczenie testu („tzw. święty spokój”). Kiedy ludziom oferuje się nagrodę za wykonanie zadania, które wymaga jakiegoś stopnia rozwiązywania problemu albo kreatywności – lub zrobienia go dobrze – to będą skłaniali się ku temu, by obniżyć jakość pracy.

Szanse, że małe dzieci, które były nagradzane za rysowanie, będą to robić dalej z własnej inicjatywy, są mniejsze niż w przypadku tych, które robiły to tylko dla zabawy. Nastolatki, którym zaofiarowano nagrodę za grę w słowa, cieszyli się nią mniej i radzili sobie gorzej niż ci, którym nagród nie oferowano. Pracownicy, którzy są chwaleni za spełnienie oczekiwań przełożonego, wykazują spadek motywacji.

Ogólnie, im więcej dzieci jest przymuszanych do robienia czegokolwiek dla nagrody, czy namacalnej, czy słownej, tym bardziej widzisz zmniejszenie zainteresowania danym zadaniem następnym razem. To może zostać wyjaśnione częściowo przez fakt, że chwalenie jest, jak inne nagrody, ostatecznie instrumentem kontroli, ale też przez fakt, że, jeśli chwałę albo nagradzam ucznia za robienie czegoś, wiadomo, którą uczeń odbiera, brzmi: „To musi być coś, czego nie chciałbym zrobić; inaczej nie musieliby mnie przekupywać.”

Pewna anegdota zgrabnie ilustruje tę zasadę. Starszy człowiek, prześladowany szyderstwami przez dzieci z sąsiedztwa, wpadł w końcu na pomysł. Zaoferował dzieciom po dolarze, jeśli tylko wrócą we wtorek ze szkoły i zechcą wykrzykiwać pod jego oknem obelgi. Chętnie się z tego wywiązały i otrzymały pieniądze. Tym razem starszy człowiek powiedział jednak, że w środę mogą dostać tylko 75 centów. Historia powtarzała się w kolejnych

dniach, z tym, że stawka zbliżała się już do 1 centa. — Nie ma mowy! — usłyszał wreszcie staruszek i od tego czasu miał z nimi święty spokój.

W systemie kar i nagród dzieci nie uczą się niczego o współpracy, harmonii i wzajemnym szacunku. Uczą się o dominacji: osoba, która ma największą władzę (moc wynikającą z wiedzy, zdolności, możliwości), uzyskuje to, czego chce, natomiast osoby, które mają mniejszą władzę, muszą ulec lub się buntować.

W rezultacie dzieci stają się mniej kreatywne, łatwiej ulegają manipulacjom i stają się bezwolne w rękach sprawnych w manipulacjach zwierzchników. Ich rozwój zostaje skanalizowany i ograniczony przez wizję i wpływ pełnych dobrych chęci wychowawców i nauczycieli.

Wszystkie powyższe uwagi i spostrzeżenia każdy z nas może łatwo potwierdzić z osobistych doświadczeń czy obserwacji. Nagrody na koniec roku otrzymują Ci, którzy i tak zrobiliby to, za co je dostają, a pochwały typu dobrze, pięknie, wspaniale brzmią jak pusty komplement lub wręcz wzbudzają sprzeciw („wcale nie pięknie”).

Podsumowując: uważam, że nagrody i kary doskonale mogą wpływać doraźnie na zachowanie i samopoczucie ucznia czy podwładnego.

Znalazły one zastosowanie w czasach, gdy robotnicy mieli do wykonania proste zadania, nie wymagające kreatywności, a od uczniów wymagano, by nauczyli się posłuszeństwa i karności wobec zwierzchników. Dzisiaj w firmach oczekuje się od pracowników kreatyw-

ności i samodzielności, a od uczniów, by samodzielnie poszukiwali wiedzy i posiadali umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji. Przynajmniej takie zapisy znajdziemy w treściach dokumentów takich jak Wymagania państwa wobec szkół, Wizja absolwenta szkoły czy wreszcie Misja placówki wychowawczej.

w systemie kar i nagród dzieci nie uczą się niczego o współpracy, harmonii i wzajemnym szacunku

Dylematy nauczycieli, o których pisałem na wstępie, związane są z dysonansem poznawczym, jaki pojawia się w konfrontacji pomiędzy zapisami w dokumentach a codzienną praktyką. Konfrontacji pomiędzy wartościami takimi jak swoboda myślenia, wolność wyboru, samodzielność i przezorność absolwenta na sztandarach, a codziennością, w której nauczyciele czują się zmuszeni do kontrolowania każdego kroku ucznia podczas dyżuru, wskazują rozwiązania zamiast je wypracowywać (z braku czasu), nie budują relacji, lecz wykonują zadania, a proces uczenia w społeczności zastępują procesem nauczania. W rozdarciu pomiędzy oczekiwaniem od ucznia niezależności w myśleniu i roztropności w dokonywanych wyborach a nagminnym sterowaniem nimi za pomocą zakazów i nakazów, nagród i kar i wreszcie w stosowaniu pełnych nieuprawnionej władzy określeniach typu dobry, zły.

Powtórzmy raz jeszcze: Pochwała zbudowana na słowach oceniających takich jak dobrze, ślicznie – niezależnie od tego, czy mówi o osobie (np. jesteś dobrym uczniem), czy o zachowaniu (np. dobrze zrobione, świetnie) – nie tyle służy budowaniu poczucia własnej wartości³, co podporządkowaniu chwalonego naszym wartościom celom i oczekiwaniom. Podporządkowaniu nietrwalemu, bo działającemu tu i teraz.

Kłopot ze stosowaniem takich pochwał dotyczy nie tylko kwestii doraźnych. Pochwały oparte na interpretacji zdarzeń z perspektywy chwającego czy nagradzającego (dobre, bo zgodne z moim oczekiwaniem czy wyobrażeniem tego co dobre) są tym groźniejsze, im częściej są używane.

Z neurobiologii wiemy sporo o funkcjonowaniu mózgu i układu nagrody. Kiedy ważne dla nas osoby mówią do nas o tym, że to, co robimy, jest dobre i słuszne, informacje te interpretujemy – nie zawsze słusznie – jako sygnał akceptacji i uznania nas jako osoby. W efekcie układ nagrody w mózgu jest stymulowany poprzez zwiększenie poziomu dopaminy odpowiedzialnej za odczucie przyjemności. Tak jak substancje psychoaktywne stymulują nasz mózg, podobnie stymulują go wygrane w grach

³ Por. S. Bobula, Jak wpływać na niewłaściwe zachowania uczniów w klasie poprzez zaspokajanie ich potrzeb i wzmacnianie poczucia własnej wartości? w tym numerze „Meritum”, s. .

hazardowych oraz inne bodźce. W efekcie osoba bombardowana miłymi ocenami „uzależnia się” od tych ocen. Znam dużo dorosłych, którzy są ćpunami pochwał; dorosłych niestety niezdolnych, by myśleć o wartości ich własnych działań, zdolności czy jakości ich produktów, lecz zupełnie zależnych od kogoś innego, kto powie im, że zrobili dobrą robotę. To jest logiczny wynik bycia zamarynowanym w pochwałach przez lata⁴.

Co zamiast pustych pochwał i komplementów? Budowanie poczucia własnej wartości

Z punktu widzenia potrzeb społecznych takich jak uznanie, przynależność czy akceptacja pochwały typu dobrze, wspaniale mogą być przydatne na poziomie zaspokajania potrzeb. Warunkiem jest tutaj wiarygodność i adekwatność użytych słów (dla chwalonego). Jednak kiedy naszym celem jest wzmocnienie poczucia własnej wartości i budowanie wewnętrznej motywacji ucznia lub podwładnego, kluczowym staje się praca na konkretach, faktach, obserwacjach, następstwach i emocjach.

Wielu z nas sądzi, że chwalone dzieci wzmacniają swoje poczucie wartości i są dzięki temu szczęśliwsze i bardziej samodzielne. Dla rozwoju poczucia własnej wartości zdaniem A. Adlera i R. Dreikursa, podstawowe jest zaspokojenie 4 potrzeb:

- kompetencji (jestem w czymś dobry),
- mocy (są sprawy, na które mam wpływ),
- przynależności (mam poczucie, że jestem członkiem różnych społeczności i jestem tam akceptowany),
- szlachetności (moje działania przyczyniają się do wzbogacania życia innych ludzi i otoczenia).

Okazuje się, że na zaspokojenie tych potrzeb możemy mieć wpływ w sytuacjach, w których udzielamy innym osobom informacji zwrotnych. Jednak nie takich, w których pojawia się reprimenda czy pochwała przepojona oceną, lecz pełna informacja zwrotna, która pomaga dostrzec fakty

⁴ A. Kohn Punished by rewards. Boston 1999

(swoje działania) i towarzyszące im okoliczności. Innymi słowy, nie klepięcia po ramieniu typu: „jesteś dobry”, „świetnie”, „zastużyłeś na medal” itp., lecz stworzenie warunków, w których uczeń lub podwładny będzie mógł rozwinąć wewnętrzny monolog, refleksję nad własną mocą, kompetencją, przynależnością i szlachetnością. Wewnętrzne przekonanie o swojej wartości i znaczeniu dla innych.

Jest kilka aspektów czyjegoś osiągnięcia, na które warto zwrócić szczególną uwagę, kiedy pragniemy przekazać informację zwrotną i budować poczucie własnej wartości.

Przekazanie obserwacji zaistniałych faktów (realność i adekwatność)

Kiedy wykonujemy jakieś działanie, postrzegamy je w bardzo subiektywny sposób. Nasza skłonność do oceniania może nam wszystkim (a więc i uczniom) bardzo utrudniać docenienie siebie i ostabić znaczenie dokonań (tak działa np. myśl: „tym razem mi się udało”). Realna, oparta na faktach obserwacja z zewnątrz pozwala nam ujrzeć swoje działania w realnym świetle i pobudzić własną refleksję na temat tego, co zrobiliśmy (autonomia zamiast np. subiektywnej oceny z zewnątrz). Widziałem Cię, jak prezentowałeś Wasz plakat. Mówiłeś spokojnie i zdecydowanie, a cała klasa słuchała w milczeniu. A potem dostaliście 80% ocen. Musisz być dumny? Albo: Widziałem, jak brakowało ci oddechu na ostatnim odcinku bieżni i jak starałeś się utrzymać tempo. Zdaje się, że bardzo zależało ci na wygranej i dopięłeś swego. Jak to zrobicieś?

Refleksja nad włożonym wysiłkiem i własną sprawczością (moc i kompetencja)

W powyższym przykładzie trener stara się skierować uwagę zawodnika na włożony przez niego

wysiłek. Okazuje uważność i empatię dla jego wkładu i stara się skierować uwagę na sposób, w jaki osiągnął sukces. Informuje o faktach, ale też daje szansę zawodnikowi na własną refleksję i opis tego, co zrobił. Możliwość samodzielnego powiedzenia, jak to zrobił, że zapanował nad oddechem, pozwoli zawodnikowi na świętowanie sukcesu, ale też na utrwalenie własnego dokonania poprzez wewnętrzny proces, który można by zawrzeć w cytacie z Sienkiewiczowskiego

Zagłoby: „jam to, nie chwając się, uczynił”. Takiej autonomicznej i wzmacniającej tożsamość refleksji towarzyszy świadomość kompetencji, jak do tego doprowadziłem i jaki jest tego rezultat. Taki sposób myślenia jest w tym przypadku podstawą sukcesu sportowego i motywacji do walki. Przeciwnieństwem świadomego wzmacniania byłoby protekcyjne pochwalenie: Nieźle. Dzisiaj ci się udało (to nie Ty, to przypadek, zrobiło się samo).

Wskazanie na efekty i odniesienie do potrzeb lub wartości (moc-autonomia i szlachetność)

Gdybyśmy mieli okazję obserwować rozmowę trenera z zawodnikiem, mogłoby się okazać, że młody człowiek opowiedział trenerowi o tym, jak panował nad oddechem i zmęczeniem, co sobie myślał i jak się mobilizował. Taka informacja wypowiedziana przez niego wzmacniałaby poczucie sprawczości i kompetencji. Trener mógłby tę wiedzę wzmocnić parafrazując słowa i pogłębiając ich znaczenie poprzez wskazanie efektów, np.: dzięki temu, że pomyślałeś sobie: dam radę, a potem kontrolowałeś oddech, doprowadziłeś do zwycięstwa i teraz wszyscy możemy cieszyć się z wygranej. To przeniesienie z obszaru efektywności na obszar relacji i przynależności pozwala zakotwiczyć zwycięstwo nie tylko w oczekiwanym sukcesie, ale też w poczuciu przynależności i szlachetnym wpływie na innych kolegów.

badania na mózgiem dowodzą, że ważne doświadczenia w naszym życiu są nie tylko zapamiętywane w formie poznawczej, ale także emocjonalnej

Zakotwiczenie w uczuciach i zbudowanie kapitału

Badania na mózgiem dowodzą, że ważne doświadczenia w naszym życiu są nie tylko zapamiętywane w formie poznawczej, ale także emocjonalnej. Najnowsze badania wskazują, że szczególnie ważna jest emocjonalna „pamięć” sprawiająca, że np. traumatyczne doświadczenia odżywają w nas trudnymi emocjami w zbliżonych sytuacjach (PTSD – Syndrom Stresu Pourazowego).

Podobnie jest z doświadczaniem radości, dumy czy entuzjazmu. Pozytywne doświadczenie, któremu towarzyszą emocje, może być w przyszłości źródłem kapitału do wykorzystania. I to zarówno z perspektywy motywacji wewnętrznej, jak i zasobów do pokonywania trudności. Warto ten potencjał wzmacniać, kierując uwagę osób odnoszących sukces (szczególnie, gdy takich sukcesów nie mają zbyt wiele) na przeżywane emocje. W przykładzie cytowanym wyżej trener mógłby powiedzieć np.: Musisz być teraz dumny, kiedy widzisz, ile wysiłku włożyłeś w swój sukces? lub: Co teraz czujesz, kiedy widzisz jak Twoi koledzy z dumą wiwatują Twoje zwycięstwo?

Wszystkie te elementy stanowią ważny czynnik oddziałujący na adresatów i każdy z nich ma swoje istotne znaczenie. Sytuacje szkolne są, jeszcze bardziej niż sport, nasycone możliwościami wykorzystania takiego podejścia do wspierania młodych ludzi. Wymagają jednak wysiłku, starannego doboru słów i unikania interpretacji i ocen.

Trudno sobie jednak wyobrazić, by proponowane elementy wzmocnień występowały wszystkie i łącznie w większości informacji zwrotnych. Użycie wszystkich przeczyłoby ważnej zasadzie, że im mniej słów, a więcej znaczenia, tym skuteczniejsza informacja. A każdy z tych elementów wydaje się znaczący. Idzie zatem raczej o to, by korzystać z nich swobodnie i biegle, i w zależności od okoliczności żonglować dopasowanymi elementami jak klockami lego w kolejnych odrębnych budowlach.

Innymi słowy chodzi o to, by uczeń obok słów dobrze, prawidłowo, świetnie miał okazję doświadczać informacji zwrotnych skupionych nie na

ocenie, a na wszystkich wspomnianych akcentach w różnorodnych komunikatach.

Ważne jest, jakie komunikaty docierają do nas najczęściej i jaki jest ich globalny wymiar. Rzecz nie w tym, jak powiem do kogoś raz, lecz w tym, jakiego typu informacje przeważają i jakie towarzyszą im intencje.

Właściwie dobrana, różnorodna informacja zwrotna, wzmocnienia oparte na nazywaniu faktów i obserwacji, kompetencji i efektów oraz towarzyszących takiej refleksji uczuć mogą skutecznie wpływać na autonomiczny rozwój, refleksję i doświadczanie własnej wartości. A co za tym idzie, na kształtowanie samodzielności i niezależności w myśleniu i działaniu tak potrzebne w nowym, zmieniającym się świecie XXI wieku.

Jerzy RZĄDZKI – pedagog, edukator i coach. W ramach prowadzonej przez siebie niepublicznej Poradni Profilaktyczno-Terapeutycznej w Zielonej Górze realizuje szkolenia dla pracowników oświaty i biznesu. Współpracuje z NODN „Sophia” i z PARPA.