

Roswitha Riebisch Hubert Luszczyński

Diagnoza typów uczniów

Przekład: Dorota Michalska-Niedenthal

Sopot 2014



Tytuł oryginału: *Typendiagnose – ein Schlüssel zur individuellen Förderung. Schüler und Lehrer im Spiegel ihrer Persönlichkeit*

First published in Germany by Schöningh Verlag 2010.

Copyright © Bildungshaus Schulbuchverlage

Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH

Braunschweig, Paderborn, Darmstadt.

Copyright © for the Polish edition by Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o.o., Sopot 2013.

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka ani jej część nie może być przedrukowywana ani w żaden sposób reprodukowana lub odczytywana w środkach masowego przekazu bez pisemnej zgody Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego.

Wydanie pierwsze w języku polskim 2014 rok

Przekład: Dorota Michalska-Niedenthal

Redakcja: Katarzyna Rojek, Patrycja Pacyniak

Korekta: zespół

Skład: Mirosław Tojza

Projekt okładki: Monika Pollak

Zdjęcie na okładce: © Paul Burns/Photodisc/Getty Images

ISBN 978-83-7489-551-4

Druk i oprawa:

Drukarnia Read Me w Łodzi

ul. Olechowska 83

92-403 Łódź

Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o.o.

ul. J. Bema 4/1a, 81-753 Sopot

e-mail: gwp@gwp.pl

www.gwp.pl

www.wydawnictwo.gwp.pl

Spis treści

Przedmowa	9
Rozdział 1	
Wprowadzenie do tematu	11
Rozdział 2	
Typologia uczniów	25
2.1. Cztery podstawowe typy uczniów	25
2.2. Mocne i słabe strony czterech typów	32
2.3. Typ a temperament	37
Rozdział 3	
Przykładowy opis i analiza przypadku dziecka	39
3.1. Zebranie faktów	39
3.2. Wypełnienie arkusza diagnostycznego	42
3.3. Przyporządkowanie typu a indywidualny profil zdolności	46
3.4. Postępowanie z typami mieszanymi	46
3.5. Niebezpieczeństwa związane z posługiwaniem się typologią	50
Rozdział 4	
Cztery podstawowe typy uczniów i adekwatne do nich zachowania nauczycieli	51
4.1. Podjęcie decyzji	51
4.2. Kompetencje kluczowe	52

4.3. Wspieranie mocnych stron – wyrównywanie trudności edukacyjnych	55
4.4. Podjęcie uchwały	69
4.5. Lista pomysłów i wskazówek metodycznych dostosowanych do typu ucznia	74
4.6. Podsumowanie	81

Rozdział 5

Moja postawa jako nauczyciela i jej oddziaływanie na cztery podstawowe typy uczniów	85
5.1. Jakie jest moje zachowanie na lekcji?	86
5.2. Nauczyciel typ intelektualny	90
5.3. Nauczyciel typ współpracujący	93
5.4. Nauczyciel typ działający	94
5.5. Nauczyciel typ emocjonalny	95

Rozdział 6

Heterogeniczność osobowości uczniów i nauczycieli a codzienność szkolna	99
6.1. Ułatwianie pracy nauczyciela dzięki typologii uczniów	99
6.2. Tworzenie profilu klasy	102

Rozdział 7

Ewaluacja wniosków	107
---------------------------------	------------

Rozdział 8

Najważniejsze wskazówki	113
--------------------------------------	------------

Rozdział 9

Perspektywa	117
--------------------------	------------

Załączniki

Załącznik 1	Miejsce naszej koncepcji wśród różnych teorii rozwoju szkoły	121
Załącznik 2a	Arkusz obserwacji osobowości ucznia i sytuacji w klasie	125
Załącznik 2b	Ankieta dla ucznia	129
Załącznik 2c	Wskazówki do ustrukturyzowanej rozmowy wychowawcy z rodzicami	131
Załącznik 3a	Arkusz do diagnozy typu ucznia	133
Załącznik 3b	Tabela oceny wyników arkusza diagnostycznego ..	137
Załącznik 4	Cztery podstawowe typy uczniów oraz oczekiwane zachowania nauczyciela	139
Załącznik 5	Indywidualny katalog działań	145
Załącznik 6	Arkusz ewaluacyjny	147
Załącznik 7	Krótką charakterystyką czterech typów zachowań uczniów	149

Bibliografia	151
---------------------------	------------

Przedmowa

W pedagogice pojęcie **typ ucznia** kojarzy się na ogół z zawężoną definicją sformułowaną przez Frederica Vestera. My zaś rozumiemy je szerzej, mianowicie jako „typ zachowania podczas uczenia się”; przy czym typizacja zachowań uczniów podczas uczenia się jest dokonywana empirycznie, a więc poprzez obserwację i opis. W naszych rozważaniach stosujemy jednak pojęcie „typ ucznia”, ponieważ jest ono rozpoznawalne w codzienności szkolnej.

W niniejszej książce wskazujemy, w jaki sposób nauczyciel lub zespół nauczycieli mogą:

- lepiej poznać pojedynczego ucznia;
- efektywniej go wspierać i wspomagać;
- a przez to także oceniać jego osiągnięcia w sposób bardziej przekonujący i wyrazisty, uwzględniając indywidualny potencjał intelektualny.

Omówimy także wzorce zachowań nauczycieli i zbadamy, jak oddziałują one na uczniów. Na początek jednak przedstawimy instrumentarium, za pomocą którego będzie możliwe systematyczne określanie typów zdolności i zachowań uczniów. Z ich opisami połączymy każdorazowo wspierające zachowanie nauczyciela, które odpowiadać będzie indywidualnym warunkom edukacyjnym danego dziecka.

U podstaw przedstawionego przez nas procesu diagnostycznego leżą określone kryteria, pokażemy więc, w jaki sposób dokonywać za ich

pomocą obiektywnej oceny każdego ucznia i jego osobowości. Metoda ta bowiem pozwala na sporządzanie optymalnych indywidualnych planów wsparcia, co może skutecznie usprawniać przebieg kariery szkolnej danego dziecka.

Aby ułatwić stosowanie naszej koncepcji w codzienności szkolnej, stworzyliśmy listę łatwych do wdrożenia na lekcji wskazówek metodycznych. Jest ona dostosowana do różnych podstawowych typów uczniów. Może się wydawać, że stosowanie w praktyce przedstawionego przez nas instrumentarium diagnostycznego wymaga dużego nakładu pracy. Wrażenie to jednak minie już po pierwszym zastosowaniu tej metody. Czytelnik zauważy też znaczną oszczędność czasu.

Jeżeli ktoś z powodu nagłych problemów, które wynikają z zachowania jakiegoś ucznia na lekcji, potrzebuje szybkiej pomocy, znajdzie potrzebne rady w wersji skróconej w rozdziale 8.

Z kolei w rozdziale 5 omawiamy zagadnienia związane z osobowością nauczyciela. Zastosowanie katalogu też do samooceny umożliwia wszystkim zainteresowanym wytypowanie własnego indywidualnego wzorca zachowania na lekcji i obserwację, jak oddziałuje on na osobowość danego ucznia.

Dyrektorom szkoły dostarczamy gotowe kryteria bardziej harmonijnego tworzenia zespołów klasowych i stosowniejszego przydzielania nauczycieli do klas. Wykładowcom uniwersytetów oraz placówek doskonalenia nauczycieli proponujemy liczne tabele z zestawieniami, które ułatwią pracę z naszą książką.

Podsumowując: niniejsza publikacja wskazuje różne kierunki rozwiązań i zachęca do pogłębionej dyskusji na temat rozwoju szkoły, która to dyskusja bez względu na to, czy dotyczy nauczyciela, czy też ucznia, w centrum zainteresowania stawia człowieka.

Roswitha Riebisch i Hubert Luszczynski

Rozdział 1

Wprowadzenie do tematu

W codzienności szkolnej pracujemy z dużymi klasami. Jednocześnie stawiane są nam coraz wyższe wymagania. Ponadto każdy z nas musi dodatkowo konfrontować się z wieloma różnicami w zakresie zdolności i osiągnięć uczniów poszczególnych klas. Fakty te stanowią poważne wyzwania. Poruszając zagadnienie udzielania indywidualnego wsparcia poprzez systematyczną diagnozę typów uczniów, chcemy wskazać, że – pomimo coraz wyższych wymagań w stosunku do nauczycieli – zadanie to, jako naczelne wyzwanie pedagogiczne, ma szanse realizacji w praktyce szkolnej, a także wyjaśnić, w jaki sposób można się tego nauczyć.

Aby dotrzeć do istoty naszych rozważań i proponowanych rozwiązań, chcielibyśmy wyjść od tego, co już jest znane, i stopniowo wprowadzać czytelnika w nowy obszar świadomego diagnostycznego postrzegania zachowania poszczególnych uczniów. Wybrana przez nas metoda systematycznego diagnozowania typów uczniów ma jedną wielką zaletę i jest – jak zostanie to pokazane – rodzajem **pedagogicznego instrumentarium**, które umożliwia:

- nauczanie się dokładniejszej obserwacji pojedynczego ucznia;
- pozyskanie wskazówek mówiących, co jest szczególnie charakterystyczne dla jego zachowania, uczenia się, postrzegania i działania.

Codziennność szkolna uczy nas, że oprócz bardzo indywidualnego, osobistego podejścia do uczniów musimy stosować także podejście partnerskie,

jeżeli chcemy rzeczywiście pomóc podopiecznym. Często koleżeński sposób traktowania uczniów poprzedzają intensywne rozmowy, podczas których uzgadniane są zasady wychowania.

W kontekście diagnostyki typów uczniów ramy organizacyjne takiej rozmowy są również idealną podstawą wspólnej efektywnej pracy. Mamy tutaj na myśli opis i analizę przypadku. Czynności tych dokonuje się zwłaszcza podczas zebrań zespołów wychowawczych (w czasie rady pedagogicznej nie byłaby możliwa wymiana poufnych informacji dotyczących danego ucznia, ponieważ jej porządek dopuszcza obecność przedstawicieli uczniów i rodziców).

Tymi i dalszymi kwestiami organizacyjnymi zajmiemy się wnikliwiej od rozdziału 3. Teraz przejdziemy do kwestii kategoryzacji, korzystając z pojęcia „typ ucznia”, które – jak już wspomnieliśmy – nie jest w pedagogice nowe.

Frederic Vester rozróżnia pięć podstawowych typów uczniów:

- wizualny;
- audytywny;
- haptyczny emocjonalny;
- werbalno-intelektualny;
- rozmówcy¹.

Udana i efektywna lekcja ma miejsce wtedy, gdy w zakresie metodyczno-dydaktycznym uwzględnia wszystkie typy uczniów. Ponadto każdy skuteczny proces uczenia się zależy w dużym stopniu od tego, czy zastosowano prawidłową metodę nauczania i uwzględniono właściwą drogę percepcji.

Pytanie o właściwą metodę nauczania staje się oczywiście ważniejsze, gdy ma się świadomość, że w wyniku wielu innych obserwacji można by wyodrębnić jeszcze inne typy. Na przykład Howard Gardner mówi już o **dziesięciu** typach inteligencji, które należy brać pod uwagę podczas lekcji².

¹ F. Vester, *Myślenie, uczenie się, zapominanie. Co dzieje się w naszej głowie? Jak uczy się mózg? Dlaczego niekiedy zawodzi?*, przeł. J. Lemanowicz, Bydgoszcz: Glossarium 2006.

² H. Gardner, *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books 2006.

W związku z takimi kluczowymi pojęciami jak **podstawowy wzorzec typów uczniów** oraz **różnorodne metody nauczania** w naszej pracy stawiamy dwa zasadnicze pytania, którymi zajmiemy się szczegółowo za pomocą diagnozy typów. Brzmiały one:

- Jaka metoda jest szczególnie przydatna do osiągnięcia przez danego ucznia indywidualnego postępu w nauce?
- Jakiej metody potrzebuje dany uczeń, aby osiągać optymalne wyniki w nauce?

Nie mniej ważne jednak wydają się też następujące pytania:

- Jak różnorodne metody prowadzenia lekcji oferujemy naszym uczniom?
- Na jakie inne czynniki (na przykład wewnętrzną postawę nauczyciela wobec danego ucznia) należy koniecznie zwracać uwagę?

Jedno jest oczywiste: strategie nauczania nie zależą w żadnym wypadku od wieku. Oznacza to również, że różne typy i zachowania (lub różne profile zdolności i osobowości) istnieją nie tylko wśród uczniów, lecz także wśród nauczycieli.

Odpowiedzi na wspomniane pytania znajdziemy w wynikach badań neurobiologicznych, które z powodzeniem można wykorzystać w pracy pedagogicznej.

1. Ze względu na niepowtarzalność konstrukcji naszych umysłów różnimy się od siebie nie tylko pod względem czterech lub pięciu podstawowych modeli uczenia się, lecz także tym, że każdy z nas dysponuje całkowicie samodzielnym sposobem myślenia i zachowania, uzależnionym od genów i wpływów zewnętrznych.
2. Dla skutecznej komunikacji międzyludzkiej ważne jest, aby wzorce myślenia i zachowania wchodziły ze sobą w reakcje. To zaś oznacza, że jeśli ludzie chcą się dobrze rozumieć, wzorce ich zachowań muszą wykazywać istotną zgodność.

Przytoczone wnioski płynące z badań naukowych mają duże znaczenie dla przebiegu lekcji i pociągają za sobą dalekosiężne konsekwencje.

Wskazują bowiem, że aby uczeń mógł rzeczywiście optymalnie się uczyć, nauczyciel musi w miarę możliwości „nadawać na tej samej fali”, stosując metody, które odpowiadają wzorcom myślenia podopiecznego.

Przy tych założeniach, przyglądając się konkretnym wypowiedziom uczniów, zaczynamy rozumieć ich właściwe przesłanie. Jeśli na przykład Maks mówi: „Matma jest głupia!”, to niekoniecznie wypowiada się na temat przedmiotu, lecz raczej skarży się na nauczyciela matematyki i na sposób prowadzenia lekcji. Oznacza to, że nie chodzi już tylko o matematykę, z którą chłopak sobie nie radzi, lecz o osobowość nauczyciela, który utrudnia dostęp do myślenia matematycznego. Być może uczeń ma wrażenie, że matematyk nieodpowiednio się wyraża, czyli nie przemawia do jego osobowości i modelu uczenia się. Może chłopcu brakuje praktycznego punktu odniesienia i dlatego nie rozumie typowego dla danego nauczyciela sposobu wyjaśniania czy odpytywania w sytuacji kontroli osiągnięć.

Jeśli pójdziemy jeszcze dalej w śledzeniu tego toku myślowego i odniesiemy go do wyrażnie selektywnej oceny zdolny – niezdolny lub dobry – zły uczeń, to wtedy stanie się jasne, że nie w każdym przypadku chodzi o jednoznaczną ocenę poziomu wiedzy danego ucznia z określonego przedmiotu, lecz że tego rodzaju opinie często zależą od relatywnej zgodności między nauczycielem a uczniem, która wprawdzie uwidacznia się podczas określonej wymiany zdań, ale też może istnieć na szerszej płaszczyźnie relacji interpersonalnej. Z tych rozważań płyną wnioski, które są co najmniej ciekawe i które nie mogą pozostać bez konsekwencji dla zachowania nauczycieli w stosunku do uczniów.

1. Sukces w nauce i dobre wyniki w szkole zależą nie tylko od inteligencji jednostki.
2. Z właściwym sposobem myślenia i zdolnością pojmowania ucznia wiążą się też niewątpliwie: styl nauczania, który jako nauczyciel preferuję, sposób wyjaśniania, którego przeważnie używam, oraz metody, które głównie stosuję.
3. Sukcesy w nauce zawsze pojawiają się tam, gdzie dane wzorce nauczania i uczenia się w znacznym stopniu pasują do siebie.

W obliczu tych subtelnych zależności, które w efekcie mają także wpływ na ocenę osiągnięć i zachowania ucznia przez każdego z jego nauczycieli, nasuwa się jeszcze jedno, zupełnie inne pytanie: czy jest możliwe, aby dwaj nauczyciele niezależnie od siebie dokonali zgodnej oceny ucznia? Aby przybliżyć nasz tok myślenia, przedstawimy kolejny przykład.

Nauczyciel biologii rozmawia z nauczycielem języka polskiego i historii o wspólnym uczniu Mateuszu, ponieważ chłopak zachowuje się na lekcjach biologii zmiennie – albo jest znudzony, albo przeszkadza. Odpowiednio do zachowania kształtują się jego osiągnięcia. W ocenie nauczyciela biologii Mateusz jest złym i leniwym uczniem. Natomiast nauczyciel języka polskiego i historii jest bardzo zdziwiony, ponieważ na jego lekcjach chłopak prezentuje się jako bardzo zdolny i chętny do pracy.

Zachowanie tego samego ucznia jest więc postrzegane całkiem inaczej. Który z opisów Mateusza jest rzeczywiście sprawiedliwą oceną? Co postanowiliby wspomniani nauczyciele, jeśli musieliby napisać opinię o tym uczniu? Czy wobec tego Mateusz jest chętny do pracy, czy nie?

Dylemat nauczycieli jest tu bardzo wyraźny. Jak rozwiązać ten problem? Ponieważ postrzeganie ucznia przez nauczyciela biologii nie zgadza się z oceną jego kolegi, rodzi się pytanie o ich punkty widzenia. Przykład ten jednoznacznie wskazuje, że musi istnieć związek między stylem prowadzenia lekcji a reakcją podopiecznego na ten styl, odzwierciedloną w jego zachowaniu podczas uczenia się.

Na tym tle możemy sprowadzić dotychczasowe rozważania do dwóch głównych tez:

- struktura osobowości nauczyciela decyduje zasadniczo o wymiarze sukcesu uczniów w nauce;
- klimat sprzyjający osiągnięciom w nauce istnieje zawsze tam, gdzie nauczyciele „nadają na tej samej fali” co uczniowie, która dzięki „zgodności drgań” może być przez podopiecznych optymalnie „odbierana”.

Jako nauczyciele znamy bardzo dobrze ze swojej codzienności opisany fenomen; mamy pod ręką także wiele zwrotów, za pomocą których dokonujemy typizacji ludzi, jak również opisujemy zgodność lub odmiennność

charakterów. Jeśli między współpracownikami jest „chemia”, to cieszymy się dużą zgodnością w miejscu pracy; jeśli z kimś nie możemy wytrzymać, to nie mamy do niego zaufania. Innymi słowy, ten, z kim potrafimy postępować, rozumie nas, a my rozumiemy jego; można też powiedzieć, że oboje jesteśmy gotowi uczyć się wzajemnie od siebie.

W klasach są nie tylko uczniowie o usposobieniu podobnym do naszego, lecz także i tacy, którzy nie odpowiadają naszej naturze. Poczucie sprawiedliwości wymaga zatem takiego instrumentarium, dzięki któremu pokonamy własną skłonność do subiektywnych ocen i zachowamy szacunek do każdego podopiecznego, jak również znajdziemy stosowną, bardziej obiektywną metodę pedagogiczną, odpowiadającą jego warunkom do nauki i potrzebom edukacyjnym. Nie chodzi już więc teraz o kwestię, jakim typem jest uczeń, lecz o następujące pytania:

- W jaki sposób rozpoznam własny typ uczenia się?
- Jaki typ zachowania reprezentuję?
- Jak mogę w obiektywny sposób spojrzeć na własny styl nauczania i prowadzenia lekcji?

Odpowiedzi na te pytania znaleźliśmy przede wszystkim u Very F. Birkenbihl i Davida M. Noera. Birkenbihl stała się znana szczególnie jako autorka książki *Siano w głowie?* i jako doradca w różnych gałęziach przemysłu. Noer jest zaś między innymi właścicielem agencji doradztwa biznesowego i rozwoju osobowego w amerykańskim Greensboro, w Karolinie Północnej. Jako wzór dla naszych rozważań posłużyła jego książka: *Breaking free. A prescription for personal and organizational change* (Uwolnij się. Przepis na zmiany osobiste i organizacyjne). Szczególnym wyzwaniem stało się więc dla nas przeniesienie ważnych dla naszych rozważań wyników badań obydwójga autorów z obszaru zarządzania biznesem do dziedziny zarządzania szkołą.

Według jednego z najważniejszych wniosków neurobiologów większość ludzi wykorzystuje najczęściej tylko jedną półkulę mózgu, i to dlatego dokonuje się podziału na tych, którzy wykazują aktywność raczej prawej półkuli, oraz na tych, którzy wykazują aktywność raczej lewej półkuli. Bir-

Tabela 1.1. Cechy typowe dla obu półkul

Lewa półkula	Prawa półkula
Opowiadanie i relacjonowanie	Wyraz artystyczny
Słuchanie	Wizualizacja
Wykonywanie zadań	Kreatywne inspiracje
Czytanie	Postrzeganie haptyczne
Abstrakcja (symbole)	Uczucie
Rozróżnianie szczegółów i faktów	Całościowy obraz i poczucie przestrzeni
Pamięć krótkotrwała	Pamięć
Struktura	Chaos

Źródło: opracowanie własne.

kenbihl wskazuje przy tym, że ludzie z bardziej rozwiniętą lewą półkulą posiadają inne cechy osobowości niż ci, których prawa półkula jest bardziej aktywna. Tabela 1.1 pokazuje, jakie cechy się z tym wiążą.

Birkenbihl stwierdziła, choć w sposób przerysowany, że człowiek wykazujący w przeważającej mierze aktywność lewej półkuli może być w sprzyjających warunkach wybitnym specjalistą, a w niekorzystnych – „dłubaczem”. Z kolei człowieka, który wykazuje w przeważającej mierze aktywność prawej półkuli, postrzegamy w korzystnych warunkach jako osobę bardzo kreatywną, o ponadprzeciętnej wiedzy (na przykład artysta, naukowiec, autor lub nauczyciel), a w niekorzystnych – jako „wszędobylskiego”, który w żadnej dziedzinie niczego nie osiągnął³.

Jeśli te tak odmiennie cechy osobowości przyporządkuje się każdorazowo preferowanemu stylowi nauczyciela, dyrektora szkoły czy wizytatora, to według Birkenbihl konsekwencje będą następujące. Lewopółkulowy styl nauczania ma skłonności do autorytarnego zachowania i jest częściej podporządkowany racjonalnej inteligencji lewopółkulowo uwarunkowanego człowieka, co oznacza, że taki nauczyciel chce mieć nad wszystkim kontrolę. Liczby, fakty, daty są dla niego najważniejsze. Według

³ V. F. Birkenbihl, *Siano w głowie? Instrukcja obsługi mózgu, czyli jak z „właściciela” mózgu stać się jego „użytkownikiem”*, przeł. P. J. Kos, Katowice: KOS 1997.

tego typu nauczyciela uczniów można w razie potrzeby „wymienić”. Kluczowe słowa dotyczące jego zachowania to: „kontrola”, „bezpieczeństwo”, ale też „poczucie własnej wartości”, które łatwo zranić.

Prawopółkulowy styl nauczania wyróżnia się elastycznym zachowaniem. Tu wkracza do akcji tak zwana inteligencja emocjonalna. W praktyce oznacza to, że nauczyciel potrafi uwzględniać różne specyficzne cechy swoich uczniów, co pozwala mu przydzielać każdemu najlepiej nadające się dla niego zadanie. Słowami kluczowymi są: „radość” i „przyjemność”, ale niekiedy też „chaos” i „nieprzewidywalność”.

W realiach szkolnych oznacza to, że jeśli na przykład Anna w pierwszej klasie gimnazjum twierdzi, że geografia jest nudna, ale pod koniec klasy drugiej uważa ten przedmiot za ulubiony, to z pewnością pierwszym powodem zmiany punktu widzenia uczennicy była zmiana nauczyciela. To świadczy, że miała ona problem nie z przedmiotem, lecz z pierwszym nauczycielem geografii – czuła się przez niego traktowana nieodpowiednio, czyli nieadekwatnie do osobowości i typu uczenia się, ponieważ, jak wiadomo, styl prowadzenia lekcji jest też wyrazem osobowości nauczyciela.

Na tę – tak ważną dla każdego ucznia – zależność między stylem nauczania a sukcesem w nauce zwróciło uwagę małżeństwo psychologów Reinhard i Anne-Marie Tauschowie. Odwołali się oni do dwóch wymiarów lekcji decydujących o długotrwałym sukcesie w nauce: intensywności **kierowania** i przejawów **emocjonalności nauczyciela**. Wiążą się z tym między innymi następujące dane.

1. Około 80% nauczycieli prowadzi dobrze ustrukturyzowane i kierowane lekcje, okazując emocje z pewnym dystansem. Przy ukierunkowaniu na osiągnięcia i tematykę dociera się przede wszystkim do lewopółkulowych typów uczniów, a więc tych, którzy – podobnie jak nauczyciel – potrafią myśleć racjonalnie.
2. Taki typ nauczyciela będzie miał jednak trudności z grupą podopiecznych, która uczy się najchętniej poprzez działanie. Dla nich nauczyciel, którego osobowość jest uwarunkowana aktywnością lewej

półkuli mózgu, okaże się raczej solą w oku, ponieważ albo będzie błędnie interpretował zachowania podopiecznych, albo nie będzie wiedział, jak sobie z nimi poradzić. W takim przypadku uczniowie z reguły się mszczą z powodu niezrozumiałego dla nich abstrakcyjno-werbalnego poziomu wywodów nauczyciela i próbują mu przeszkadzać w prowadzeniu lekcji, torpedując jego działania.

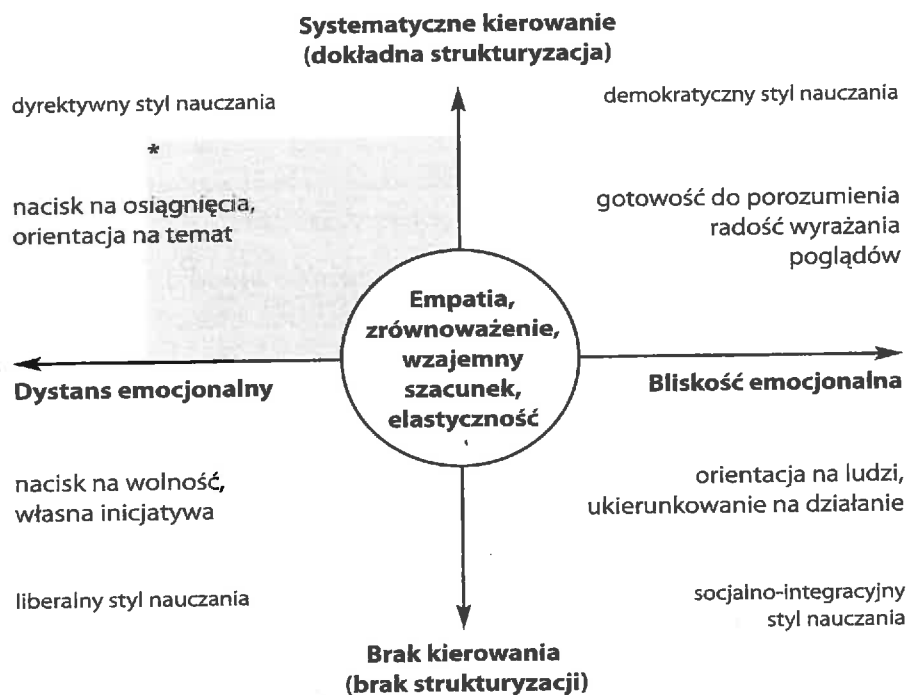
Podsumowując: wspomniani autorzy dochodzą do wniosku, że zasadniczo nie należy preferować żadnego stylu nauczania, ponieważ w klasie pełnej różnych indywidualności każdy styl nauczania ma okresowe uzasadnienie. Nauczyciel powinien jednak niezmiennie wykazywać elastyczność i dobierać style nauczania do obecnych w klasie typów uczniów.

Na pionowej osi na rycinie 1.1 widoczny jest zakres kierowania, na poziomej – zakres emocjonalności. Według Vestera znaczna część nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych naucza w stylu scharakteryzowanym w lewej górnej części schematu.

Aby uniknąć jednostronności, należy starać się nadawać procesom nauczania i uczenia się charakter całościowy. Ważne cechy takiego postępowania są wskazane w punkcie przecięcia osi, a są to: empatia, zrównoważenie, wzajemny szacunek i elastyczność.

Wspomniany „całościowy” charakter można zaś osiągnąć przy uwzględnieniu podanych niżej wskazówek metodycznych. Nazywa się je także regułami biologii procesów uczenia się, a służą one do uzupełniania braków lekcji, które wynikają z jej lewopółkulowego ukształtowania. W związku z tym zaleca się, aby nauczyciel:

- umożliwiał uczniom konkretne działania;
- uwzględniał wiele kanałów percepcji podopiecznych;
- nawiązywał do horyzontu doświadczeń wynikających z wieku uczniów;
- wzbudzał ciekawość w uczniach i pozwalał im na szukanie własnych rozwiązań;
- dbał o życzliwe wzajemne traktowanie;
- przechodził od całości do szczegółów lub przedstawiał treść lekcji, wskazując na większe wzajemne uwarunkowania jej elementów.



* Większość nauczycieli lokuje się w lewej górnej ćwiartce, wyróżnionej na szaro!

Rycina 1.1. Współzależność różnych stylów nauczania⁴

Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Tausch, A.-M. Tausch, J. Tiedemann, *Leistungsversagen in der Schule*, München: Reinhardt 1985.

Wniosek: należy prowadzić lekcje w przyjemnej atmosferze, nauczać w sposób urozmaicony i poglądowy, a także pozostawiać miejsce na odkrywcze zdobywanie wiedzy przez uczniów.

Czy podczas rozwiązywania problemów lub uczenia się polegamy głównie na faktach, czy też najpierw – zanim podejmiemy się interpretowania rzeczywistości w pracy lub w wolnym czasie – wymieniamy doświadczenia z kolegami i koleżankami? W większości sytuacji sięgamy,

⁴ Granice między nimi są w rzeczywistości płynne.

zgodnie z przyzwyczajeniem, do wyćwiczonych zachowań i strategii nauczania, które dotychczas przyniosły dobre efekty. David M. Noer przyporządkowuje typom uczniów charakterystyczne dla nich sposoby interpretowania rzeczywistości. Nazywa je czterema strategiami uczenia się i odróżnia typ intelektualny od typu emocjonalnego oraz typ działający od typu współpracującego. Noer podkreśla przy tym, że każdy z nas zwykle bardzo jednostronnie interpretuje rzeczywistość.

Model strategii uczenia się charakterystycznych dla wspomnianych czterech podstawowych typów uczniów przedstawia tabela 1.2⁵.

Tabela 1.2. Model strategii uczenia się

Myślenie	Odczuwanie	Działanie	Współpraca
Interpretowanie życia za pomocą racjonalnej analizy	Interpretowanie życia za pomocą uczuć	Interpretowanie życia poprzez działanie	Interpretowanie życia poprzez wkład innych
Poleganie na faktach	Poleganie na uczuciach	Poleganie na działaniu	Poleganie na współpracy
Uczenie się poprzez strategiczne myślenie	Uczenie się poprzez rozumienie uczuć własnych i cudzych	<i>Learning by doing</i> (uczenie się poprzez działanie)	Uczenie się od innych

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 1.2 każdemu typowi ucznia przyporządkowano odpowiednią strategię uczenia się. W obszarze „myślenie” znajdują się więc takie wzory zachowań jak racjonalna analiza, zebranie faktów i dokładne przemyślenie wszystkiego. Dopiero gdy taki uczeń ma wszystko przemyślane, przystępuje do działania. Typowe wzorce zachowania w obszarze „odczuwanie” to: dokładne wyjaśnienie uczuć, interpretacja własnych i cudzych emocji oraz poleganie na uczuciach. Oznacza to, że taki uczeń kieruje się głównie uczuciami. Obszar ten wiąże się z umiejętnością empatii

⁵ D. M. Noer, *Die vier Lerntypen, Reaktionen auf Veränderungen im Unternehmen*, Stuttgart: Klett-Cotta 1998, s. 193.

i inteligencją emocjonalną. Typowe dla obszaru „działanie” jest uczenie się poprzez działanie (*learning by doing*) albo bezpośrednio przystąpienie do pracy; nie ma tutaj miejsca na długie dyskusje. Poleganie na faktach oznacza też na przykład zachowanie typowe dla dzieci ruchliwych, które tylko wtedy mogą osiągnąć cele lekcji, gdy są w ruchu (motoryka duża) lub gdy sobie wszystko sukcesywnie zapisują (motoryka mała), względnie rozmawiają na dany temat z innymi (motoryka mowy). Typowe dla obszaru „współpraca” jest poleganie na informacjach i wsparciu ze strony innych ludzi. Nie podejmuje się więc decyzji samodzielnie, lecz uzgadnia je razem. Uczeń taki kieruje się przekonaniem, że współpraca jest najlepszą drogą do uzyskania optymalnych wyników.

Każdy z wymienionych typów uczniów nie tylko ma własną wyrazistą strategię zachowania i uczenia się, lecz – jak stwierdza dalej Noer – z ich potencjalną jednostronnością idzie w parze brak elastyczności. Oznacza to, że osoby, które najchętniej współpracują, nie zawsze potrafią wystarczająco elastycznie odnosić własny sposób przetwarzania rzeczywistości do problemu, który należy rozwiązać. Szczególnie wyraźnie pokazuje to następujący przykład o uniwersalnej wymowie. Nauczyciel sądzi, że został okłamany przez ucznia. Jest oburzony z powodu takiej zuchwałości i natychmiast reaguje złością. Krzyczy na podopiecznego w obecności całej klasy i chce zabronić mu uczestnictwa w planowanej wycieczce klasowej. Ponieważ jako nauczyciel przedmiotu nie może sam podjąć tej brzemienniej w skutki decyzji, prosi wychowawcę o rozmowę. Wychowawca wyraża zdziwienie, ponieważ postrzega ucznia jako dość solidnego. Zanim jednak zajmie ostateczne stanowisko, zadaje koledze wiele pytań dotyczących rzekomego kłamstwa. Zastanowiwszy się, nauczyciel przedmiotu wycofuje wstępną sugestię o zakazie udziału w wycieczce. Następnie wychowawca prosi ucznia o rozmowę, podczas której ten wyjaśnia zaistniałą sytuację. Z przebiegu rozmowy wynika, że zaszło nieporozumienie.

Poprzez zadawanie wnikliwych pytań można uzyskać lepszy wgląd w zaistniałą sytuację. Dla nas ważne jest, że nauczyciel przedmiotu niemal podjął niebezpieczną decyzję pod wpływem emocji, ponieważ poczuł

się urażony przez ucznia! Noer nazywa taką jednostronność procesu decyzyjnego odczuwaniem bez myślenia. Oznacza to, że jeśli strategie zachowania i uczenia się mają jednostronny charakter bądź są stosowane w ograniczony sposób, to powstają wzorce działań, które wywołują nowe problemy i utrudniają decyzje. Problemy te zostały przedstawione w tabeli 1.3 na trzech przykładach. Tabelę należy czytać z góry na dół.

Tabela 1.3. Niebezpieczeństwa jednostronnych strategii uczenia się

	Działanie bez	Myślenie bez	Odczuwanie bez	Współpraca bez
działania				
myślenia	1. Przykład: uczniowi może brakować najważniejszej informacji. Uczeń może nie zawsze uczyć się w czasie działania. Może powtarzać błędy z przeszłości.		3. Przykład: uczeń ma skłonność do niewspółmiernych reakcji emocjonalnych. Sukcesy z przeszłości nie mają uspokajającego wpływu.	
odczuwania				
współpracy		2. Przykład: uczniowi może brakować wiedzy innych i wsparcia innych. Uczeń nie ma pozytywnej motywacji ze strony innych ani impulsów do myślenia.		

Źródło: opracowanie własne na podstawie D. M. Noer, *Die vier Lerntypen, Reaktionen auf Veränderungen im Unternehmen*, Stuttgart: Klett-Cotta 1998.

U Noera każde pole tabeli jest opisane. My wykorzystaliśmy jedynie trzy przykłady. W przykładzie 1 „działanie bez myślenia” chodzi o szybkie, nieprzemyślane, spontaniczne postępowanie; my jednak, jako nauczyciele, możemy oczywiście zadać sami sobie pytanie, jak często i w jakich sytuacjach podejmujemy bez wysiłku decyzje na rzecz zebrania wszystkich faktów. W ramach przykładu 2 „myślenie bez współpracy” możemy zapytać, jak często i w jakich sytuacjach chcemy rozstrzygać wszystko bez niczyjej pomocy i podejmować decyzje bez rozmów z innymi. W przykładzie 3 „odczuwanie bez myślenia” warto się zastanowić, jak często sami reagujemy ze złością, agresywnie, z urazą lub niesprawiedliwie, gdy uważamy, że kolega albo uczeń urazili nasze uczucia (por. także przykład z nauczycielem przedmiotu).

Na podstawie rozważań, które doprowadziły nas do stwierdzenia konieczności stosowania odpowiedniego połączenia strategii zachowania i uczenia się, możemy – za Noerem – wyciągnąć następujące wnioski dla własnego działania:

1. Ważne jest, aby być elastycznym i stosować różne strategie nauczania.
2. Istnieje właściwy wzorzec reakcji na dowolny problem.
3. Wymaga to powściągliwości i dyscypliny.

Chodzi więc o to, aby uświadomić sobie własne skłonności do jednostronnego działania i niwelować je poprzez przemyślane i celowe postępowanie.

Oczywiście na koniec rozważań dotyczących jednostronnych strategii uczenia się lub kształtowania ucznia ze względu na intensywniejsze używanie określonej półkuli należy wyraźnie podkreślić, że wyróżnione typy z reguły nie występują w czystej formie; prawie zawsze spotykamy się z typami mieszanymi. Wszyscy ludzie jednak mają swoje przyzwyczajenia i preferowane sposoby zachowania, które – nieuświadomione – przekładają się na skłonność do jednostronnego postępowania.

Zanim w rozdziale 5 znów poruszymy kwestię oddziaływania osobowości nauczyciela podczas lekcji i przyjrzymy się jej dokładnie między innymi za pomocą katalogu tez do samooceny, chcielibyśmy wrócić do uczniów, przedstawiając podstawowe ich typy, i opisać preferowane w stosunku do każdego z nich zachowania nauczycieli.

Rozdział 2

Typologia uczniów

Instrumentarium diagnostyczne, które przedstawimy na kolejnych stronach, sprawdziło się przede wszystkim wtedy, gdy nauczyciele mieli trudności z poszczególnymi uczniami lub z całymi grupami.

Określenie typu ucznia stanowi zawsze dużą pomoc w procesie udzielania indywidualnego wsparcia (aby znaleźć właściwy punkt wyjścia) lub w klasach piątej i szóstej, które stanowią etap orientacji i rozpoznawania właściwego kierunku oraz rozstrzygania o dalszej edukacji szkolnej. W relacjach szkoły z rodzicami okazuje się również bardzo pomocnym fundamentem rozmowy.

Za Davidem M. Noerem wskazaliśmy w rozdziale 1 podstawowe typy osobowości. Podobne typy można wyróżnić w obszarze pedagogicznym wśród uczniów. Jak możemy jednak stwierdzić, że dany uczeń jest na przykład typem intelektualnym?

Aby czytelnik mógł stworzyć maksymalnie realistyczny obraz każdego z czterech podstawowych typów uczniów, przedstawimy cztery dość powszechne sylwetki uczniów, które możemy na co dzień napotkać w każdej klasie.

2.1. Cztery podstawowe typy uczniów

2.1.1. Fabian: typ intelektualny

Fabian idzie zważym krokiem przez korytarz, wchodzi do klasy i bez ociągania się siada na swoim miejscu. Lekcja się zaczyna. Natychmiast

po sformułowaniu pytania przez nauczyciela ręka Fabiana pojawia się w górze. Uczeń pstryka palcami. „To pytanie jest dziecinnie proste. To wiem już od dawna. No, wreszcie mnie zauważył!” – myśli, po czym głośno odpowiada na pytanie, dokładnie i wyczerpująco. „Teraz pan Nowak na pewno mnie pochwali, bo moja odpowiedź znowu była naprawdę dobra” – myśli chłopak. Nagle czuje jednak lekki ból w plecach. Szymon, który za nim siedzi, strzelił z procy. „Kujon” – syczy Szymon do Fabiana. Ta uwaga wprawia Fabiana w takie rozdrażnienie, że chłopak się obraca i kopie kolegę z całej siły. Nauczyciel, który to zauważył, zadaje więc Fabianowi duże zadanie za karę.

Fabian, sprawny werbalnie, podejmuje z nauczycielem walkę na słowa i tak długo przekonuje go o swojej racji, że ten ustępuje i cofa karę. „Znowu poradziłem sobie z panem Nowakiem. Na szczęście on nigdy nie potrafi postawić na swoim!” – myśli chłopak. Już po chwili uczeń koncentruje się ponownie na lekcji, której tok potrafi śledzić, nawet gdy temat jest abstrakcyjny i trudny.

Dwie następne przedpołudniowe lekcje to zajęcia praktyczno-techniczne. Uczniowie robią miseczki z płytek miedzianych. Fabian ma trudności z tym zadaniem: nie potrafi wykonać precyzyjnych uderzeń młotkiem, niełatwe okazuje się także ukształtowanie równych, okrągłych brzegów naczynia. Chłopak już po chwili właściwie nie ma ochoty na tę – jak uważa – „głupią” pracę. Staje się coraz bardziej nerwowy, ponieważ po prostu nie potrafi wykonać zadania perfekcyjnie. „Dzięki Bogu – myśli – na następnej lekcji mamy matkę, może pani Engel odda nam klasówkę. Na pewno znowu napisałem najlepiej z całej klasy”.

I tak też jest. Po oddaniu klasówek pani Engel poleca uczniom utworzenie grup złożonych z czterech, pięciu osób. Do każdej przydziela przynajmniej jednego ucznia, który napisał klasówkę szczególnie dobrze. W grupach uczniowie wspólnie rozwiązują zadania podobne do tych z pracy klasowej.

Szybko się okazuje, że Fabian wcale nie ma ochoty pracować z kolegami. Wolałby sam rozwiązywać zadania albo zajmować innych swoimi pytaniami, ponieważ koledzy nie są nawet w przybliżeniu tak dobrzy jak on (jak sądzi). Dlatego większość uczniów z klasy nie lubi Fabiana.

Łukasz ma największe trudności właśnie z tymi zadaniami rachunkowymi, które są omawiane na lekcji. Fabian wyjaśnia mu wszystkie naraz, jedno bezpośrednio po drugim. Łukaszowi aż kręci się w głowie. Gdy po raz drugi zadaje pytanie do tego samego zadania, Fabian reaguje nad wyraz opryskliwie i lekceważąco: „Dlaczego tego nie kapujesz?! To jest przecież dziecinnie proste, lepiej niż ty rozumie to nawet mój młodszy brat!”. Ze strachu, że Fabian znowu go skompromituje, Łukasz następnym razem zapyta innego kolegę z klasy.

2.1.2. Patryk: typ emocjonalny

Powolnym krokiem zbliża się do klasy następne dziecko. To Patryk. Idzie na swoje miejsce i od razu daje się wciągnąć w rozmowę z Alekssem. Aleks opowiada o swoim chorym chomiku i o tym, jak bardzo się o niego martwi. Patryk współczuje koledze. „Biedne zwierzątko i biedny Aleks” – próbuje go pocieszyć. Wreszcie przychodzi pani Szubert. Patryk myśli: „Pani Szubert miło się uśmiecha i jak zawsze jest wyrozumiała, chociaż nie ma łatwo w naszej klasie, a do tego w domu musi zajmować się swoją starą matką. Szkoda, że uczy nas tylko języka polskiego. No tak, ale większość przedmiotów i tak nieszczególnie mnie interesuje. Ale teraz na szczęście mamy polski”.

Patryk pracuje z widoczną motywacją, a jego wypowiedzi są wybitnie twórcze i ambitne. Pani Szubert jest bardzo zadowolona z ucznia i nazywa go swoją podporą na lekcjach języka polskiego.

Na drugą lekcję przychodzi do klasy pan Malinowski, nauczyciel matematyki. Patryk nie lubi tego przedmiotu, a z jego nauczycielem jest prawie na stopie wojennej. Pan Malinowski zadaje uczniom wiele zadań. Dwa pierwsze każdy ma rozwiązać sam, pozostałe należy opracować w grupie. Z pierwszymi dwoma zadaniami Patryk radzi sobie nie najgorzej, pracuje cicho i samodzielnie, ale później, podczas pracy w grupie, pokazuje się z innej strony. Uważa, że ćwiczenie to jest właściwie całkowicie zbędne. „Po co komu w ogóle matematyka?!” – zastanawia się. Ponadto chłopak sądzi, że koledzy w jego grupie są „totalnie

głupi”, i nie lubi z nimi współpracować. W końcu traci ochotę na cokolwiek i krzyczy: „Ja już skończyłem. Możecie sami to dalej robić. Mam dość. Tak durnych zadań nie będę obliczać”. Ostatecznie odmowną postawą zaraża także innych uczniów ze swojej grupy.

Nauczyciel matematyki zauważa tę sytuację: „Do licha, Patryk, wracaj na miejsce i pracuj dalej”. Taki ton nauczyciela, a zwłaszcza pana Malinowskiego, nie skłania ucznia do dalszej pracy. Wprost przeciwnie: chłopak najpierw podważa sens wykonywanych zadań, chce wiedzieć, po co właściwie trzeba umieć je rozwiązywać, a następnie podaje w wątpliwość sens pracy w grupie. Krytykuje także sposób sformułowania zadań i najchętniej dyskutowałby szczegółowo z panem Malinowskim o tym, czym jest dobra praca w zespole. Nauczyciel ma już tego dość. Grozi Patrykowi, że wpisze mu jedynkę, jeśli natychmiast nie zabierze się do pracy. Uczeń nie przejmuje się specjalnie tą groźbą. Pomimo to bierze z oporem zeszyt do ręki i spędza resztę lekcji, rozmyślając. Nie odzywa się już do nikogo i nie reaguje na nic.

Później, na lekcji plastyki, Patrykowi znów wraca energia: chłopak maluje z wielkim zaangażowaniem i niezwykłą sprawnością pełen fantazji, ale też trochę osobliwy (tak przynajmniej uważają koledzy z klasy) obraz. Melanii jest obojętne, co inni sądzą o obrazie Patryka albo jak kapryśnie zachowuje się on nieraz na lekcji. Mówi: „On przynajmniej zawsze mi pomaga, żeby mój obraz też był udany. Potrafi wczuć się w sytuację każdego i daje dobre rady. Dlatego naprawdę go lubię”.

Ostatnia jest lekcja wychowania fizycznego. Patryk nie lubi tego przedmiotu, nie jest szczególnie sprawny i odczuwa ciągły strach przed tym, że coś sobie zrobi.

2.1.3. Marek: typ działający

Skocznym krokiem wchodzi do klasy następny uczeń, rozmawiając żywo ze swoim kolegą. To jest Marek. Szybko mija nauczycielkę, która jest już w klasie, ponieważ właśnie zadzwonił dzwonek. Uczeń pozdrawia ją w przelocie, szybko, ale uprzejmie. Wesoło i beztrudno woła też „cześć” do kolegów, zanim prędko uda się na swoje miejsce.

Lekcja się zaczyna. Nauczycielka najpierw powtarza materiał z ostatnich zajęć. W tym czasie Marek nadaremnie szuka zeszytu i pisaków w swoim tornistrze. Przy okazji zauważa w jego rogu małą gumową piłeczkę. Natychmiast wpada na świetny pomysł. Wyrzywa z zeszytu kartkę i złamanym ołówkiem, znalezionym pod ławką, zapisuje szybko kilka zdań. Zwija kartkę i za pomocą procy posyła ją do Krystiana, który zdąży ją jeszcze przeczytać, zanim nauczycielka się zorientuje. „Jasne, że mam ochotę zagrać z tobą na przerwie” – myśli Krystian z błyskiem w oczach i przytakuje skinieniem głowy.

Zaczyna się druga część lekcji. Nauczycielka wprowadza nowy temat i każe uczniom najpierw zebrać informacje, które dotychczas zdobyli, lub powiedzieć, z czym kojarzą pewne zagadnienia. Uwaga Marka wyostreza się od razu. Całe swoje zainteresowanie chłopak kieruje na nowy temat. Reaguje spontanicznie i żywo, ma wiele do powiedzenia. Tryskając radością, zgłasza się do odpowiedzi; nie może się doczekać, kiedy przyjdzie jego kolej. Mocno zmotywowany i bardzo niecierpliwy w końcu odpowiada niepytany. „Odpowiedź była nieprawidłowa?” – pyta dla pewności. „Nie szkodzi, pomyślę jeszcze” – motywuje się sam i znowu jego ręka wędruje do góry.

Trzecia część lekcji jest fazą pracy własnej uczniów. Najpierw mają oni pracować indywidualnie, jednak w razie trudności mogą się konsultować w małych grupkach. Motywacja Marka do pracy nad nowym tematem minęła tak samo szybko, jak szybko pojawił się zapał. Wprawdzie napisał wiele zdań samodzielnie, teraz nie ma już jednak ochoty pracować. Czuje się źle i staje się coraz bardziej niespokojny; najchętniej podskoczyłby i wybiegł z klasy lub przynajmniej zrobił coś ze swoimi rękami. „Ale – przychodzi chłopakowi na myśl jeszcze w porę – nauczycielka przecież powiedziała, że możemy usiąść w małych grupach. Jak dobrze, na szczęście mogę wstać”. Marek szybko bierze swoje krzesło i siada obok Krystiana. Ale także tu już po chwili robi się niespokojny. „Kiedy wreszcie skończy się ta lekcja?” – myśli z utęsknieniem, kiwając się na krześle. Obraca się do kolegów siedzących z tyłu i szuka we wszystkich kierunkach jakiejś „rozrywki”.

Na szczęście nauczycielka zna Marka od wielu lat. Dobrze wie, że krzyk ani groźba kary niczego nie zmienia. Zamiast tego więc siada na chwilę obok chłopaka, spogląda na samodzielnie napisane przez niego zdania i chwali wszystko, co udało mu się dobrze wykonać. Udziela też jeszcze raz kilku wskazówek, co powinien dalej robić. „Jaka ta pani jest miła” – myśli Marek z wdzięcznością i ponownie mobilizuje się do wysiłku.

Wreszcie dzwoni dzwonek. Marek i Krystian wybiegają z klasy. Oczywiście spóźniają się bardzo na następną lekcję. Punktualność nie jest mocną stroną Marka. Gdy dostrzega pana Stefańskiego, który z ponurą miną czeka niecierpliwie na chłopców przy drzwiach, właściwie nie jest świadomy swojej winy.

Ale, ojej – wzrok Marka pada na kwiatki stojące na parapecie. Wczoraj całkowicie o nich zapomniał. „Kurczę, w tym tygodniu mam przecież dyżur. Liście trochę zwędły. Mam nadzieję, że się podniosą, jak potem je szybko podleję” – myśli.

Idąc na kolejną lekcję – do sali gimnastycznej – Marek czuje się w swoim żywiole. Jako najlepszy sportowiec w klasie jest powszechnie lubiany i wysoko ceniony przez kolegów.

2.1.4. Iwona: typ współpracujący

Sympatycznie i miło spoglądając, Iwona zmierza bez pośpiechu na swoje miejsce. Jak zawsze po każdej lekcji solidnie wykonała swoje zadanie – właśnie starła tablicę. Powoli wyjąwszy drugie śniadanie, czeka cierpliwie na przyjście nauczyciela.

Nagle za Iwoną wybucha kłótnia. Sebastian wziął bez pytania butelkę Floriana i zaczął z niej pić. Florian wpada w złość. W mgnieniu oka idą w ruch pięści. Zanim jeszcze ktoś zdąży zareagować, Iwona dostaje bolesny cios w plecy. Dziewczynę jednak nie jest łatwo wyprowadzić z równowagi: przyjmuje „cios od losu” i nie interesuje się więcej wydarzeniami, które się rozgrywają za jej plecami.

Lekcja się zaczyna. Najpierw nauczyciel prosi o przeczytanie zadań domowych. Uczniowie mieli do napisania wypracowanie o długości

przynajmniej dwóch stron. Jak to często bywa, Iwona nie zgłasza się sama z siebie, ale nauczyciel stara się wywoływać ją do odpowiedzi i motywować do współpracy. Dlatego i tym razem prosi ją, aby przeczytała swoje wypracowanie.

Kiedy uczennica kończy czytać wypracowanie, nauczyciel się uśmiecha i z humorem dodaje: „No tak, jak zawsze nasza Iwonka nie napisała ani jednego wiersza więcej, i do tego pisała grubym wkładem i rozwlekłym pismem – tylko po to, aby ująć treść możliwie zwięźle!”. Bardziej poważnym tonem dodaje jednak: „Niespecjalnie się wysiliłaś. Następnym razem oczekuję od ciebie bardziej wyczerpującego wypracowania”. Krótco po tym myśli Iwony wędrują gdzie indziej.

Teraz dziewczyna się cieszy, że na przerwie będzie mogła zjeść jedną ze swoich kanapek. „Ciekawe, co dobrego zapakowała mi dziś mama?” – pyta samą siebie w myślach. Niestety, nauczyciel przerywa tę przyjemną radość oczekiwania: „Iwono, byłoby dobrze, gdybyś też wzięła udział w lekcji. Popatrz, wszyscy się zgłaszają, tylko ty nie”. Chcąc nie chcąc, uczennica zmusza się i próbuje skierować uwagę na treść lekcji, ale właściwie nieszczególnie się tym wszystkim interesuje.

W końcu nauczyciel dzieli klasę na pięć grup i przydziela im zadania. „Hura – krzyczy Marek, który zajął miejsce obok Iwony – mamy najfajniejszy temat!” i zaczyna wertować książki w poszukiwaniu pasujących rozdziałów. Swoim entuzjazmem zaraża też koleżankę i zaczyna rozdzielać zadania wewnątrz grupy. Iwona cieszy się, że nie musi sama podejmować inicjatywy, i dlatego chętnie przyjmuje wskazówki Marka.

Ostatecznie dziewczyna wchodzi w rolę protokolantki. Jest zadowolona z tego, że będzie tylko notowała pomysły kolegów. Fakt, że pod koniec lekcji będzie musiała w przejrzystej formie przedstawić efekty pracy w grupie, nie przeszkadza jej w żaden sposób. Cierpliwie i wytrwale doprowadza zadanie do końca. Nie przejmuje się, że wszyscy wokół już skończyli pracę.

Wreszcie dzwoni dzwonek. Większość uczniów wybiega z sali. Iwona się nie spieszy. Zajada w spokoju kanapkę i wychodzi z klasy wolnym krokiem.

2.2. Mocne i słabe strony czterech typów

Aby nauczyć czytelników myślenia w kategoriach typów uczniów, chcemy przybliżyć w sposób bardziej zróżnicowany struktury, które są podstawą omawianej metody diagnozowania. Najpierw należy się przyjrzeć zachowaniom każdego typu ucznia pod względem szczególnie mocnych stron, a następnie stron wyjątkowo słabych (zob. tabele 2.1 i 2.2). Oto krótkie wyjaśnienie tego, co rozumiemy pod pojęciem „słabe strony”. Otóż określenie to oznacza: albo zbyt **jednostronne** sposoby zachowania (na przykład wygórowane ambicje), albo **negatywne** sposoby zachowania (na przykład ciągle przeszkadzanie).

Tabela 2.1. Mocne strony czterech podstawowych typów uczniów

Typ intelektualny	Typ emocjonalny
sprawność intelektualna, ambicja ↓ dobra koncentracja, zdolność szybkiego pojmowania, dobra umiejętność wystawiania się ↓ zdolność precyzyjnego odtwarzania, myślenie analityczne ↓ wniosek: uczeń jest żądny wiedzy, równomiernie skoncentrowany i ambitny	wyobraźnia całościowo-obrazowa, kreatywność, gotowość do pomocy ↓ zaangażowanie społeczne, umiejętności artystyczno-muzyczne, innowacyjność ↓ intensywna analiza zagadnień etycznych/moralnych, szczególne zainteresowania i preferencje ↓ wniosek: uczeń jest kreatywny, zaangażowany i uczynny
Typ działający	Typ współpracujący
duże zainteresowanie wszystkim, co nowe, aktywne i wielostronne działanie ↓ podatność na motywowanie, umysłowa i motoryczna ruchliwość, dobra integracja społeczna (sympatia ze strony otoczenia)	niezawodny współpracownik, przystosowanie do pracy w zespole, ciągle i wytrwałe działanie ↓ równowaga, stabilność i spokój wewnętrzny, akceptacja społeczna

↓ wesołość, zdolność do przystosowania się, sprawne i praktyczne myślenie ↓ wniosek: uczeń jest sprawny motorycznie i łatwo fascynuje się tematem	↓ prostoliniowość, niechęć do przeciążania się ↓ wniosek: uczeń potrafi pracować w zespole, jest zrównoważony i wytrwały
--	---

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2.2. Słabe strony czterech podstawowych typów uczniów

Typ intelektualny	Typ emocjonalny
wygórowane ambicje ↓ fizyczne przeciążenie, nerwowość, drażliwość ↓ provokacyjna wyniosłość, przechodzenie z trudem do praktycznego działania, niskie kompetencje społeczne (egoizm) ↓ wniosek: uczeń sprawia wrażenie wyniosłego i zdystansowanego	szybko zmieniające się nastroje ↓ bardzo jednostronne zainteresowania i motywacje, zdecydowane sympatie/antypatie, nierównowaga, upór ↓ praca z zacięciem albo przedwczesne przerywanie pracy (wybuchowość, strach), nietowarzystwość (mimo wysokich kompetencji społecznych) ↓ wniosek: uczeń ma skłonność do dokonywania przewartościowań zależnie od nastroju
Typ działający	Typ współpracujący
niepokój ruchowy ↓ krótkie fazy koncentracji, mała wytrwałość, szybkie uleganie zniechęceniu, niechęć do reguł (przeszkadzanie), niesolidność ↓ wniosek: uczeń jest niespokojny i łatwo odwrócić jego uwagę	fizyczna i psychiczna ociężałość ↓ niewielka własna inicjatywa, niewielkie zainteresowania (flegmatyczność), niska podatność na motywowanie, niewielkie ambicje, wykorzystywanie innych ↓ wniosek: uczeń jest bardzo leniwy i trudny do zaktywizowania

Źródło: opracowanie własne.

Przyjrzyjmy się teraz ponownie, krok po kroku, każdemu typowi. Słabe strony mogą przy dokładniejszym spojrzeniu okazać się odwrotnością mocnych, stanowią bowiem cechy uzupełniające.

2.2.1. Mocne strony typu intelektualnego

Uczeń, który potrafi myśleć, będzie się wyróżniał w klasie wybitną zdolnością koncentracji, a więc skupionym słuchaniem i obserwowaniem. Ma łatwość pojmowania i precyzyjnego odtwarzania, szczególnie treści abstrakcyjno-intelektualnych. Potrafi samodzielnie myśleć, jest ambitny i bardzo żądny wiedzy. Szczególną uwagę u tego typu ucznia zwraca jego zdolność wysławiania się. Z reguły potrafi on bez trudności sprostać wszystkim wymaganiom poznawczym i zwykle przechodzi przez szkołę bez większych problemów w nauce.

2.2.2. Słabe strony typu intelektualnego

Zdrowa ambicja jest czymś pozytywnym, ale przy zbyt jednostronnym rozwoju może łatwo stać się nadmierna. Dzieci tego typu często wyprzedzają rówieśników w rozwoju poznawczym. Przy czym nierzadko same stawiają sobie bardzo wysokie wymagania. To zaś często prowadzi do tego, że nie są w stanie przetworzyć wszystkich treści i wrażeń, które przyjmują wzrokowo i słuchowo. Im młodsze są dzieci, tym wcześniej jednostronne nastawienie intelektualne prowadzi do nerwowości i drażliwości. Inną słabą stroną tego typu jest skłonność do arogancji i zarozumiałości z powodu przeważnie bardzo dobrych ocen w szkole (przykład: „Ja i tak wiem to lepiej, inni tego w ogóle nie pojmują!”).

2.2.3. Mocne strony typu emocjonalnego

Uczniowie wrażliwi emocjonalnie wykazują zwykle szczególne sympatie lub antypatie, w tym także do konkretnych ludzi i przedmiotów szkolnych. Są z reguły nadzwyczaj taktowni, potrafią dobrze się wczuwać w cudze uczucia i są bardzo chętni do pomocy. Można wyróżnić dwie grupy typów emocjonalnych:

- grupa bardzo spokojnych i powściągliwych uczniów;
- grupa aktywnych uczniów, którzy wyróżniają się w klasie na przykład zaangażowaniem na rzecz sprawiedliwości lub szczególnie interesującego ich tematu. Uczniowie ci mogą też prowokować niekończące się dyskusje na tematy filozoficzne, etyczne lub moralne – także poza lekcjami religii lub filozofii.

Prawie wszystkie osoby typu emocjonalnego posiadają szczególne zdolności muzyczne lub inne artystyczno-twórcze, ale najłatwiej można je rozpoznać po tym, że angażują się bardzo intensywnie w jakąś jedną sprawę, trudno zaś jest zmotywować je do czegoś innego. Nienawidzą na przykład matematyki i ich stopnie oscylują między oceną dopuszczającą a niedostateczną, ale z języka polskiego są kandydatami do oceny bardzo dobrej. W preferowanych obszarach tematycznych dzieci te przejawiają (tak samo jak typy intelektualne) nadzwyczajne zdolności poznawcze.

2.2.4. Słabe strony typu emocjonalnego

Dla typu emocjonalnego zdolność empatii (intensywnej i stabilnej umiejętności wczuwania się w cudze położenie) jest bardzo pozytywna – jej odwrotnością są jednak bardzo szybko się zmieniające, nierzadko przesadne, odczucia i reakcje. Dlatego taki uczeń ma w sobie coś nieprzewidywalnego. Typ emocjonalny często ulega wahaniom nastroju: w jednej chwili jego nastrój może zmienić się diametralnie, ponieważ na przykład coś jest niezgodne z wyobrażeniami dziecka, wtedy zaś odmawia ono współpracy z taką samą intensywnością, z jaką wcześniej się angażowało. W zależności od kombinacji cech pozostałych typów i od sytuacji reaguje też wybuchowo. Przechodzenie z jednej skrajności w drugą zdarza się niekiedy w ciągu zaledwie kilku sekund. Druga grupa dzieci typu emocjonalnego, jak już wspomnieliśmy, jest – wprost przeciwnie – spokojna; żyją one jakby we własnym świecie i okazują się bardzo bojaźliwe wobec wszystkiego, co nowe i nieznane (przykład: „Zostawcie mnie wszyscy w spokoju, wy mnie tylko denerwujecie!”, „Jaki on biedny, jak mi go żal...”).

2.2.5. Mocne strony typu działającego

Typ działający ma niezaspokojoną potrzebę ruchu. Lubi wszelką aktywność i wszystko, co wymaga bezpośredniego działania. W klasie będzie się wyróżniał szczególnie szerokimi zainteresowaniami i zapałem do wszystkiego, co nowe (w przeciwieństwie do wielu dzieci typu emocjonalnego). Takich uczniów można prawie bez wyjątku łatwo zmotywować. W większości są wybitnie uzdolnieni sportowo; wielu cechuje się szczególną zręcznością rąk. Najczęściej dzieci typu działającego są koleżeńskie i lubiane w klasie.

2.2.6. Słabe strony typu działającego

W przypadku typu działającego szybka zdolność do zachwyty (lub elastyczność i ruchliwość) – na ogół oceniana bardzo pozytywnie – jest przeciwieństwem niepokoju. Do słabych stron zalicza się także nagłą zdolność motywacji: wszystko, co nowe, może wprowadzić szybko zafascynować te dzieci, ale fascynacja będzie trwała bardzo krótko. Z tego rodzaju motywacji nie rozwinie się wytrwałość. Przy tym reguły to dla typu działającego tylko puste słowa!

Pozorna pewność siebie, która przeważnie opiera się na sukcesach sportowych, znika nagle, gdy pojawiają się niepowodzenia. Dzieci te szybko rezygnują i tracą wiarę w swoje umiejętności (przykład: „Ciagle to głupie, nudne uczenie się słówek, spojrzę na nie tuż przed lekcją języka angielskiego!”).

2.2.7. Mocne strony typu współpracującego

Czwarty typ uczniów to typ współpracujący. Tacy podopieczni są dobrymi współpracownikami, ponieważ cechują ich: wewnętrzny spokój, stałość i nadzwyczajna wytrwałość w działaniu. Są bardzo zrównoważeni i sprawiają sympatyczne wrażenie. Raczej rzadko sami z siebie biorą udział w lekcji. Niemniej jednak orientują się w toku lekcji, obserwując radość pracy kolegów, i chętnie pozwalają się wciągnąć w proces współpracy (chodzi tu o rodzaj motywacji naśladowczej).

Własne potrzeby dzieci typu współpracującego mieszczą się przede wszystkim w obszarze „cieszyć się” (na przykład drugim śniadaniem). Są to więc zadowolone, lecz raczej pasywne osoby, często przypominają flegmatyków, a ich mocne strony zasadzają się – można by powiedzieć – na spokoju wewnętrznym. Uczciwie trzeba jednak dodać: bez oazy spokoju w postaci typu współpracującego brakowałoby w klasie czy w grupie kolegów bardzo istotnego elementu.

2.2.8. Słabe strony typu współpracującego

Pozytywną cechą typu współpracującego jest niekończąca się wytrwałość, która działa uspokajająco w pierwszej kolejności na wszystkie procesy grupy; odwrotność tej cechy prowadzi jednak do ociężałości. Wtedy bowiem brakuje dzieciom inicjatywy własnej i bardzo trudno jest zainteresować je treściami nauczania. W takich okolicznościach bardzo trudno jest także zmobilizować typ współpracujący i zachęcić do jakiegokolwiek aktywności. Dopiero gdy rzeczywiście nie mają już żadnego innego wyjścia, dzieci te włączają się do lekcji. Nauczyciel musi więc uważać, aby uczniowie ci nie wykorzystywali swoich kolegów podczas pracy w parach albo w grupach oraz nie odpoczywali obojętni i nieobecni duchem (przykład: „Kiedy jest następna przerwa i co dobrego jest do jedzenia?”).

2.3. Typ a temperament

Lektura przedstawionych opisów może nasuwać następujący wniosek: każdemu typowi można przyporządkować pewne elementy różnych temperamentów. Na przykład w ramach typu współpracującego można wyobrazić sobie zachowania dziecka motorycznie sangwinicznego. U typu emocjonalnego odkrywa się często tendencje melancholijne; ponadto, jak w przypadku typu intelektualnego, znajdziemy też cechy dążącego do celu choleryka. Cały czas należy więc pamiętać o tym, że opisane przez nas typy zachowań wykraczają daleko poza granice typów temperamentów.

Mając na uwadze duże znaczenie tych charakterystyk dla przebiegu lekcji, nie powinno się w żadnym wypadku dochodzić do wniosku, że być może typ intelektualny jest najbardziej inteligentny. Należy się wystrzegać tak definitywnych sądów. Typy emocjonalny, działający i współpracujący potrafią równie skutecznie osiągać dobre wyniki dydaktyczne. Różnica polega tylko na tym, że dla nich umiejętności racjonalne nie są tak charakterystyczne jak własne – uwarunkowane typem – mocne strony.

Rozdział 3

Przykładowy opis i analiza przypadku dziecka

W tym rozdziale chcemy na konkretnym przykładzie pokazać, jak można zastosować instrumentarium diagnostyczne zarówno dla dobra dziecka, jak i do poprawy własnych kompetencji ewaluacyjnych. W tym celu wybraliśmy formę opisu i analizy przypadku ucznia podczas zebrania zespołu wychowawczego, w którym powinni wziąć udział możliwie wszyscy nauczyciele danej klasy. Pierwszą część opisu przypadku przedstawimy w tym rozdziale, drugą i trzecią zaś w kolejnym.

3.1. Zebranie faktów

Stefan ma 12 lat i uczęszcza do klasy VIa szkoły podstawowej. Oto opis jego obecnego zachowania w szkole. Jego osiągnięcia w nauce są bardzo różne. Píše ambitne językowo i pełne fantazji wypracowania. W dyktandach przeważnie popełnia tylko dwa do trzech błędów, ale już w tekście przepisywanym roi się od pomyłek. Stefan liczy, stosując własne metody, i prawie zawsze dochodzi do poprawnego wyniku. Jeśli akurat nie jest zmotywowany, myli nawet cztery podstawowe działania rachunkowe. Zaskakująco sprawnie rozumuje, wykazując przy tym kompleksowy

tok myślenia, który jego rówieśnikom trzeba najpierw wyjaśniać; chętnie filozofuje i pyta, co kryje się pod różnymi pojęciami (chce zgłębić sens, dojść do sedna). Zachowuje się jednak często jak „roztargniony profesor”: pakuje do tornistra niewłaściwy zeszyt i zapomina, jaki jest plan lekcji.

W klasie Stefan jest raczej outsiderem, ale integruje się z grupami kolegów przynajmniej na pewien czas. Jeżeli osoba, którą lubi, potrzebuje pomocy, od razu spieszy z pomocą. Jeżeli zaś jakieś dziecko zostanie – zdaniem Stefana – niesłusznie ocenione przez nauczyciela, uczeń angażuje się gwałtownie „w obronie sprawiedliwości”. Lubi znać przyczyny każdej sankcji i chętnie dyskutuje o wartościach i normach. Jeżeli jednak sam jest uwikłany w jakiś konflikt, wtedy z trudem wyraża własne uczucia w sposób zróżnicowany i bez złości. Z wielkim wysiłkiem zawiera kompromisy. Ponadto, jeśli chodzi o wyrażanie krytyki konstruktywnej, a więc bez agresji i obraźliwego tonu, Stefan nie potrafi siebie samego postrzegać realnie. Dlatego chłopak jest zwykle bardzo zdziwiony, gdy któryś z kolegów czuje się słownie zaatakowany, i z tego powodu dochodzi do konfliktu.

Stefan cieszy się pewnym uznaniem ze strony części kolegów z klasy, ponieważ często jest inicjatorem żartów wykraczających poza dopuszczalne granice i działań zakłócających spokój na lekcji; w ten sposób robi czasem wrażenie na grupie uczniów. Od początku roku szkolnego okazuje niektórym nauczycielom coraz mniejszy szacunek; zachowuje się prowokacyjnie i ma coraz więcej nieusprawiedliwionych nieobecności. Rozbieżność między wciąż zaskakująco dobrymi osiągnięciami intelektualnymi Stefana z jednej strony a jego trudnościami z koncentracją z drugiej znacznie się powiększa.

Wychowawczynie uzupełnia ten portret następującym cytatem ze Stefana, który w rozmowie z nią wyraził – rzekomo kluczowe – zdanie podsumowujące własne problemy: „Często się nudzę i nie chcę wciąż od nowa wszystkiego ćwiczyć. Umiem już prawie wszystko, ale to mnie nie interesuje”. Matce zaś powiedział o sobie, że „nie pasuje do klasy, szkoły i do tego świata” i że uważa swoich kolegów z klasy „raczej za głupich”.

Po rozmowie telefonicznej z mamą Stefana wychowawczynie relacjonuje: jest bardzo muzykalny, gra na pianinie i saksofonie, ale nie lubi sportu; w domu eksperymentuje z chemikaliami, sprawdza prawa fizyczne (przewrócił się razem z lodówką) i rozkłada na części wszystkie urządzenia elektroniczne.

Ponieważ problemy Stefana w szkole nasiliły się ostatnimi czasy, wychowawczynie organizuje zebranie zespołu wychowawczego w sprawie ucznia. W zebraniu powinni w miarę możliwości uczestniczyć wszyscy nauczyciele, którzy obecnie uczą chłopca. Ponieważ w rzeczywistości szkolnej rzadko udaje się to osiągnąć, można zorganizować spotkanie w mniejszym kręgu (jednak nie mniejszym niż trzech nauczycieli, którzy uczą bardzo różnych przedmiotów i mają odmienne zdania o zdolnościach ucznia – na przykład nauczyciel języka, przedmiotu ścisłego i wychowania fizycznego lub plastyki czy muzyki).

Na samym początku zebrania należy zebrać jak najwięcej informacji. Wymaga to przede wszystkim od współdziałających nauczycieli ponownej świadomej refleksji nad osobowością podopiecznego. Pomóc w tym może arkusz obserwacji, którego elementy wskazują na sytuacje dotyczące ucznia szczególnie warte wzięcia pod uwagę (zob. załącznik 2a).

Ponadto przed przystąpieniem do opisu i analizy przypadku dziecka wychowawca powinien odbyć z nim rozmowę, kładąc nacisk na jego szczególne zainteresowania lub problemy. Ankieta dla ucznia może stanowić tu dużą pomoc (zob. załącznik 2b).

Przed zebraniem wychowawca powinien w miarę możliwości odbyć ustrukturyzowaną telefoniczną lub osobistą rozmowę z rodzicami ucznia w celu uzyskania informacji o dotychczasowym rozwoju dziecka, organizacji dnia w rodzinie, relacjach z rodzeństwem i z innymi bliskimi osobami, takimi jak ojczym czy dziadkowie (propozycje obszarów tematycznych do rozmowy z rodzicami zob. w załączniku 2c). Uzyskane informacje powinny zostać podsumowane przez wychowawcę i przedstawione na początku zebrania.

Cechy dziecka	Stopień nasilenia zgadza się → nie zgadza się										Punkty
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Mocne strony											
Duże zainteresowanie wszystkim, co nowe			×								3
Aktywne, wielostronne działanie (stałe w ruchu)	×										1
Szybka fascynacja tematem i natychmiastowa motywacja					×						5
Dobre praktyczne myślenie		×									2
Preferencja uczenia się poprzez działanie					×						5
Sympatia otoczenia, częsta wesołość	×										1
Suma											17
Słabe strony											
Niepokój ruchowy	×										1
Krótkie fazy koncentracji									×		9
Mąa wytrzymałość (oprócz sportu)		×									2
Niechęć do reguł (przeszkadzanie, niesolidność)		×									2
Szybka rezygnacja w obliczu wymagań (szybkie zniechęcenie)		×									2
Suma											16
Łączna suma											33

Cechy dziecka	Stopień nasilenia zgadza się → nie zgadza się										Punkty
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Mocne strony											
Niezawodny współpracownik	×										1
Duża wytrwałość aż do zakończenia zadania	×										1

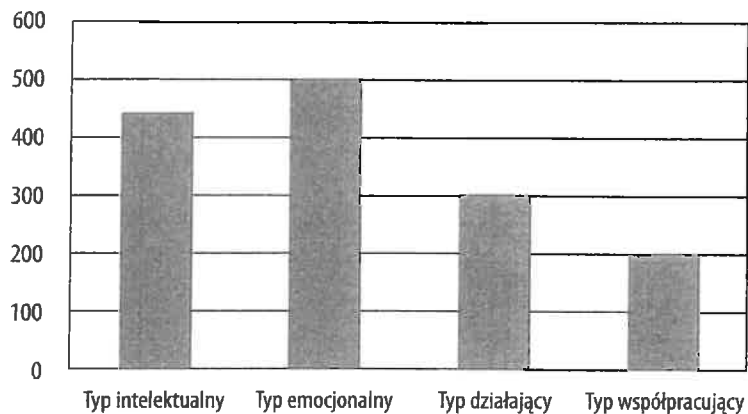
Serdeczność, zrównoważenie, prostoliniowość	×										1
Stabilność nastrojów, spokój wewnętrzny					×						5
Preferencja systematycznych, zautomatyzowanych prac		×									2
Niechęć do przeciążania się	×										1
Suma											11
Słabe strony											
Ruchowa ociężałość		×									2
Niewielkie zainteresowania (umysłowa ociężałość)	×										1
Rzadka inicjatywa własna, niewielkie ambicje	×										1
Niska podatność na motywowanie we wszystkich dziedzinach	×										1
W pracy grupowej: wykorzystywanie innych, bierność			×								3
Suma											8
Łączna suma											19

Tabela 3.2. Wypełniona tabela oceny – przykład⁷

	Typ intelektualny	Typ emocjonalny	Typ działający	Typ współpracujący
Nauczyciel 1	61	83	33	19
Nauczyciel 2	75	91	42	31
Nauczyciel 3	81	79	29	27
Nauczyciel 4	72	85	54	27
Nauczyciel 5	68	93	72	50
Nauczyciel 6	73	71	70	45
Suma	430	502	300	199

Źródło: opracowanie własne.

⁷ Formularz do kopiowania czytelnik znajdzie w załączniku 3b.



Rycina 3.1. Przykładowy wynik na wykresie słupkowym

Źródło: opracowanie własne.

3.3. Przyporządkowanie typu a indywidualny profil zdolności

Jak można wywnioskować z ryciny 3.1, obserwowany uczeń niewątpliwie preferuje strategie uczenia się polegające na odczuwaniu. Szczególnie istotny jest również wynik w pierwszym obszarze cech. Należy zatem przyjąć, że uczeń ten jest z pewnością typem mieszanym złożonym z typu intelektualnego i emocjonalnego. Ponieważ większość ludzi posiada cechy różnych typów, ważne jest, aby w następnej kolejności zwrócić uwagę na postępowanie właśnie z typami mieszanymi.

3.4. Postępowanie z typami mieszanymi

Wszyscy jako nauczyciele jesteście, tak jak nasi uczniowie, przeważnie typami mieszanymi. Z tego też względu niekiedy z trudem przychodzi nam właściwe klasyfikowanie, w większości przypadków bowiem na pierwszym planie znajduje się główna funkcja (myślenie, odczuwanie, działanie lub współpraca), która jest typowa dla nas albo dla obserwowanego ucznia.

3.4.1. Mocne i słabe strony Stefana – mieszanego typu emocjonalno-intelektualnego

Na przykład jeśli popatrzymy teraz na Stefana – którego uznaliśmy na podstawie zachowania podczas nauki za mieszany typ emocjonalno-intelektualny – pod kątem jego umiejętności i mocnych cech wyróżnionych za pomocą arkusza diagnostycznego, to możemy stwierdzić, że uczeń ten posiada zróżnicowaną zdolność wystawiania się, a w wielu dziedzinach jest szczególnie twórczy i zdolny. Dzięki gotowości niesienia pomocy, zaangażowaniu na rzecz szkolnej sprawiedliwości, jak również oczywistej umiejętności szczególnie sprawnego samodzielnego myślenia Stefan jest uczniem wzorowym, a zarazem z pewnością bardzo krytycznym i wymagającym. Nauczyciele wśród jego słabych stron wskazują między innymi pewną arogancję, bardzo niestabilną jakość współpracy i małą wiarygodność w dotrzymywaniu umów.

W ten sposób znaleziony został pierwszy „ślad”, wraz z którym rodzi się pytanie o osobowość Stefana. Jakie zachowania potęgują się u tego ucznia ze względu na przemieszanie cech typów intelektualnego i emocjonalnego?

Tabela 3.3. Mocne i słabe strony Stefana

Mocne strony	Słabe strony
Wykazuje szczególne zamięrowanie do wybranych tematów lekcji (wtedy jest bardzo zaangażowany)	Jest zmotywowany i zaangażowany tylko przy niektórych tematach
Ma wyraźne poczucie sprawiedliwości (jeśli darzy kogoś sympatią, jest bardzo pomocny)	Jest wyniosły i prowokacyjny
Potrafi pojmować złożone zależności i samodzielnie je interpretować	Szybko się nudzi i wtedy brak mu wytrwałości
Ma łatwość wystawiania się	Jest niestabilny emocjonalnie
Dopytuje o sensowność treści i sens własnego istnienia (chętnie filozofuje)	Wykazuje mało opanowania i niewielkie umiejętności łagodzenia konfliktów
Jest muzycznie uzdolniony	Nie stosuje się do obowiązujących reguł zachowania

Źródło: opracowanie własne.

Które się równoważą lub niwelują wzajemnie? Aby odpowiedzieć na tego rodzaju pytania, poddamy jeszcze dokładniejszej analizie to, czego dotychczas się dowiedzieliśmy o Stefanie.

Poniżej zamieszczamy kilka uwag dotyczących informacji przedstawionych w tabeli 3.3.

1. Cechą charakterystyczną obserwowanego ucznia jest bardzo jednostronna motywacja do niektórych tylko treści nauczania (Stefan udziela się jedynie wtedy, gdy na lekcjach poruszane są tematy, które sam uważa za interesujące). Jest to częsta postawa u typu emocjonalnego. Tym też różni się on zdecydowanie od wszystkich typów wyraźnie intelektualnych (te bowiem okazują równomierne zainteresowanie prawie wszystkimi tematami lekcji). W przypadku profilu osobowościowego Stefana oznacza to więc, że nie dotyczy go istotna mocna strona typu intelektualnego (niezmiennie duża sprawność intelektualna).
2. Charakterystyczne dla Stefana jest jednostronne zainteresowanie tylko niektórymi ludźmi (angażuje się intensywnie w relacje jedynie z tymi kolegami z klasy, których naprawdę lubi). Nawet jeśli osób, które chłopak wspiera, jest niewiele, zachowanie to pozostaje w sprzeczności z profilem typu intelektualnego, któremu nie przyszłoby na myśl, aby wytrwale pomagać jakiemuś uczniowi. Zatem słaba strona typu intelektualnego zostaje wyrównana przez mocną stronę typu emocjonalnego.
3. Szczególne natężenie jednej ze słabych stron również znajdziemy w profilu Stefana: chłopak niekiedy jest bardzo wyniosły i zachowuje się prowokacyjnie (charakterystyczne dla typu intelektualnego). Cechy te w połączeniu z brakiem równowagi emocjonalnej i niewystarczającą samokontrolą, które często występują u typów emocjonalnych, mogą tworzyć mieszaną wybuchową i prowadzić właśnie do tego rodzaju problemów, jakie nauczyciele mają ze Stefanem.
4. Bez wątpienia niemal całkowicie brakuje Stefanowi takich mocnych stron typu współpracującego jak wewnętrzne zadowolenie, zrównoważenie, stałość, a także takich mocnych stron typu działającego jak wesołość i radość z aktywności sportowej.

3.4.2. Inne typy mieszane

Uszczegółowienie profilu osobowości ucznia pozwala uwolnić się od tendencji do szufladkowania i przybliżyć do indywidualizacji pracy z dzieckiem. Interesujące jest również krótkie przeanalizowanie innych typów mieszanych. Przyjrzyjmy się zatem bliżej najpierw mieszanemu typowi intelektualno-współpracującemu.

3.4.2.1. Mieszany typ intelektualno-współpracujący

Mieszany typ intelektualno-współpracujący, u którego uwidaczniają się szczególnie mocno cechy flegmatyczne, będzie z pewnością w czasie całej kariery szkolnej nierzadko słuchać uwag typu: „Mógłbyś znacznie więcej, gdybyś tylko chciał”, „Twoje osiągnięcia odbiegają znacznie od twoich umiejętności, włącz się aktywniej w lekcję!”.

Ten typ mieszany osiągnie raczej dobre efekty dzięki temu, że jest prawdopodobnie mniej wyniosły niż czysty typ intelektualny i potrafi w sposób bardziej wytrwały wykonywać praktyczne czynności.

3.4.2.2. Mieszany typ emocjonalno-działający

Także w przypadku mieszanego typu emocjonalno-działającego (z przewagą działającego) wyrównanie pewnych cech polega na tym, że słabe strony charakterystyczne dla danego typu częściowo się niwelują. Takie dziecko będzie w klasie szczególnie lubiane ze względu na wesołe usposobienie (aspekt typu działającego) i umiejętność współodczuwania (aspekt typu emocjonalnego). Skłonność typu emocjonalnego na przykład do posiadania szczególnych sympatii i antypatii będzie znacznie osłabiana przez skłonność typu działającego do interesowania się wszystkim, co nowe. Z kolei tendencja typu działającego do powierzchownego i chwilowego zajmowania się wszystkim naraz będzie osłabiana przez tendencję typu emocjonalnego do wręcz zaciętego rozprawiania się z wieloma problemami.

3.4.2.3. Mieszany typ intelektualno-emocjonalny

Mieszany typ intelektualno-emocjonalny, jeśli chodzi o zrównoważonego ucznia, będzie zazwyczaj zarówno posiadał dobre umiejętności intelektualne, jak i wykazywał się kreatywnością oraz gotowością do pomocy.

U licznych typów mieszanych znajdziemy więc, z uwagi na optymalne sukcesy w nauce, większe natężenie raz korzystnych, a raz niekorzystnych cech. U wielu z nich określone cechy – co mogliśmy zobaczyć w przedstawionych opisach – wzajemnie się niwelują lub występują w osłabionej formie.

3.5. Niebezpieczeństwa związane z posługiwaniem się typologią

W procesie przyporządkowywania danego ucznia do określonego typu powinni, w miarę możliwości, brać udział również inni obserwatorzy. Wielość perspektyw pozwala bowiem weryfikować subiektywne wrażenia, które zarazem są zawsze jednostronne, gdyż pozostają uwarunkowane typologicznie.

Tylko dzięki zadawaniu takich pytań, jak: „Czy ten uczeń jest w takiej czy innej sytuacji?”, „Czy to lub inne zachowanie można wytłumaczyć i ocenić inaczej?”, „Jak widzą to moi koledzy?”, „Dlaczego kolega X ocenia sytuację inaczej niż kolega Y?”, „Czy osobiste nastawienie odgrywa tu jakąś rolę?”, będziemy wobec ucznia rzeczywiście sprawiedliwi i zrobimy kolejny krok w stronę poznania jego indywidualności.

Rozdział 4

Cztery podstawowe typy uczniów i adekwatne do nich zachowania nauczycieli

4.1. Podjęcie decyzji

W pierwszej części opisu i analizy przypadku dziecka celem było odpowiednie opisanie zachowania podczas lekcji przykładowego ucznia (Stefana). W tym rozdziale zaś naszym zadaniem jest wskazanie i scharakteryzowanie zachowania nauczyciela, który będzie danego podopiecznego odpowiednio prowadzić, pomagając mu osiągać sukcesy w nauce. Kluczowe pytanie brzmi więc: w jaki sposób jako nauczyciel wpływam na sukcesy moich uczniów w nauce?

Odpowiednie prowadzenie ucznia polega na wspieraniu mocnych stron i stosownym pedagogicznie traktowaniu słabości. To, co uczniowi udaje się w nauce, zaliczamy do jego mocnych stron. Trudniejszą sprawą wydaje się odpowiednie traktowanie słabych stron. Może się to jednak okazać nieco łatwiejsze, jeśli weźmiemy pod uwagę poniższe rozważania.

Pod pojęciem „słabe strony” rozumiemy pewne nazbyt intensywne sposoby zachowania podczas uczenia się, takie jak jednostronne lub powierzchowne zainteresowania lub wygórowane ambicje, które zwracają uwagę w przypadku typu intelektualnego. Ta szczególna forma ambicji

skutkuje tym, że uczeń najchętniej pracowałby samodzielnie. Takie indywidualistyczne zachowanie u typu intelektualnego sprzyja bowiem jego zdolności szybkiego pojmowania, a poza tym zapewnia uprzywilejowaną pozycję w grupie rówieśników. David M. Noer nazwał tę szczególną jednostronną strategię uczenia się i zachowania myśleniem bez współpracy.

Ponieważ każda postawa podczas nauki – czy tego chcemy, czy nie – ma zawsze mocne i słabe strony, należy je rozpatrywać w ścisłym związku. Są one podobne do naczyń połączonych: uczeń z wieloma zdolnościami będzie wykazywał mniej trudności w nauce niż ten, który nie jest równie zdolny.

W sumie więc w naszej diagnostyce typów wyróżniamy dwie grupy działań wychowawczych stosowanych adekwatnie do typów uczniów:

- takie sposoby zachowania nauczyciela i jego metody nauczania, które wspierają mocne strony danego typu;
- takie sposoby zachowania nauczyciela i jego metody nauczania, które wyrównują słabe strony danego typu.

4.2. Kompetencje kluczowe

Uwagi na temat kompetencji kluczowych powinny udowodnić, że na zależności te można patrzeć z innej perspektywy. Perspektywę tę chcemy pokazać, powołując się na Heinza Klipperta, który w książce *Pädagogische Schulentwicklung* (Pedagogiczny rozwój szkoły) zajmuje się dość szczegółowo właśnie kompetencjami kluczowymi. W pracy tej omawia stanowiska kilku przedsiębiorców oraz Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik (Instytutu Psychologii Pedagogicznej i Pedagogiki Empirycznej) w Monachium i dokonuje podsumowania wspomnianych kompetencji, wyróżniając wśród nich:

- umiejętność wszechstronnego zdobywania wiedzy;
- umiejętność pracy w zespole i współpracy (kompetencja społeczna);

- wyraźnie ukierunkowana świadomość odpowiedzialności i wytrzymłość;
- umiejętność samodzielnego wypracowywania kreatywnych rozwiązań⁸.

Umiejętność wszechstronnego zdobywania wiedzy jest rozumiana już nie tylko z punktu widzenia przedsiębiorstw wyłącznie jako kompetencja zawodowa, lecz także jako kompetencja zarządzania wiedzą. Pozwala zatem odpowiedzieć na pytanie: jak można, przy ogólnie widocznym czy nawet ewidentnym potencjale wiedzy, zachować rozeznanie w całości i nie stracić orientacji, co jest ważne? Chodzi więc tutaj o umiejętność filtrowania całego zasobu wiedzy pod względem jej użyteczności i znaczenia, tak aby sprostać wyzwaniom biznesowym, które wymagają fachowych kompetencji.

W kontekście zarządzania wiedzą oraz rozważań nad kompetencją strukturyzowania istniejącego zasobu wiedzy i oceniania jej funkcjonalności pojawia się – w odniesieniu do naszej diagnostyki typów uczniów – następujące pytanie: jakiej kompetencji kluczowej najbardziej brakuje danemu typowi ucznia? Odpowiedzi na to ważne pytanie tworzą następujący obraz: typowi intelektualnemu brakuje czasami umiejętności pracy w zespole i współpracy; typowi emocjonalnemu – umiejętności wielostronnego zdobywania wiedzy (uczy się tylko ulubionych przedmiotów); typowi działającemu – wyraźnie ukształtowanej świadomości odpowiedzialności i wytrzymłości; typowi współpracującemu – umiejętności samodzielnego wypracowywania kreatywnych rozwiązań.

Z tych wniosków wynika, że ustalone przez Klipperta cztery kompetencje kluczowe można z łatwością przyporządkować wyróżnionym czterem typom uczniów. Ta komplementarna teoria przyporządkowywania mocnych i słabych stron danemu typowi ucznia bardzo nam pomoże w dalszym stosownym wspieraniu tych pierwszych i w pedagogicznym podchodzeniu do trudności podopiecznego w nauce. Optymalne zachowanie nauczyciela polega bowiem na wyrównywaniu słabych i mocnych stron poprzez działania kompensujące.

⁸ H. Klippert, *Pädagogische Schulentwicklung*, Weinheim Basel: Beltz 2000, s. 22.

W trakcie kształcenia kompensującego pojawiają się pytania dotyczące sposobów wspierania uczniów, na przykład: czy uczeń potrzebuje bodźca z zewnątrz, który pobudzi do myślenia? Czy uczeń wymaga bodźca, który pomoże nabyć umiejętność pracy w zespole? Czy uczeń potrzebuje wsparcia, aby energiczniej podejmował działanie? Czy uczeń potrzebuje wsparcia w celu rozwijania wytrwałości w działaniu?

Tabela 4.1, opracowana na podstawie teorii Noera, przedstawia niebezpieczeństwa wynikające dla czterech typów uczniów z jednostronnego modelu uczenia się.

Tabela 4.1. Niebezpieczeństwa jednostronnego modelu uczenia się

Typ intelektualny	Typ emocjonalny	Typ działający	Typ współpracujący
<i>Myślenie bez odczuwania, działania lub współpracy...</i>	<i>Odczuwanie bez myślenia, działania lub współpracy...</i>	<i>Działanie bez myślenia, odczuwania lub współpracy...</i>	<i>Współpraca bez myślenia, odczuwania lub działania...</i>
Intelektualizuje i racjonalizuje (ignoruje uczucia)	Ma skłonność do emocjonalnych przewartościowań	Za szybko podejmuje decyzje	Omawia problem do znudzenia, nie przechodząc do działania
Nie przyjmuje od nikogo wskazówek pobudzających do myślenia	Brakuje mu równoważenia przez innych	Nie zawsze uczy się na swoich błędach (działa zbyt spontanicznie)	Traci z pola widzenia ważne polecenia do zadań lub informacje (myślenie?)
Ocięża się w działaniu	Jest otepiały i trudno przechodzi do działania	Ignoruje lub wypiera uczucia i stosuje strategię zachowania wynikające z nawyków	Wykorzystuje pracę innych dla własnych celów (uczucia?)
		Wprawia innych w złość swoją niestałą współpracą (nierzetelny)	

Źródło: opracowanie własne.

4.3. Wspieranie mocnych stron – wyrównywanie trudności edukacyjnych

Wszystkie sposoby postępowania nauczyciela oraz jego metody nauczania, które w podanych dalej wskazówkach przyporządkowane zostały poszczególnym typom uczniów jako wspierające ich mocne strony, są bardzo ważne dla przeprowadzenia dobrej lekcji. Ponadto połączenia te stanowią dla danego typu ucznia szczególną korzyść podczas wyznaczania priorytetów i ustalania działań wyrównawczych.

4.3.1. Typ intelektualny

4.3.1.1. Wspieranie mocnych stron i sprzyjające warunki lekcji

Typ intelektualny szczególnie potrzebuje nauczycieli, którzy prezentują na swoich lekcjach **wysokie fachowe kompetencje** oraz **metodyczno-dydaktyczną niezależność**, jak również mają łatwość łagodzenia konfliktów. Skąd takie wnioski?

Uczeń, który jest typem intelektualnym, sam stawia sobie wysokie wymagania oraz chce zawsze sobie i innym pokazać, jaki jest dobry. Tego samego oczekuje od swoich nauczycieli. Jest przekonany, że muszą oni codziennie na nowo zasługiwać na szacunek. Dlatego jest absolutnie konieczne, aby nauczyciel zawsze zaczynał lekcję i prowadził ją, będąc **dobrze przygotowany**. Jeśli tego od początku zajęć nie pokaże, to sprawi wrażenie nieprzygotowanego i straci po kilku chwilach uwagę typów intelektualnych w swojej klasie. Uczniowie ci udadzą się na swego rodzaju wewnętrzną emigrację lub będą przeszkadzać, w każdym razie w ogóle nie skorzystają z lekcji. W konsekwencji zdolni intelektualnie podopieczni zaczną osiągać złe stopnie z odpowiedzi ustnych i pisemnych oraz z trudem otrzymają promocję do następnej klasy lub nawet do niej nie przejdą.

Nauczyciel powinien więc stawiać omawianemu typowi **wyższe wymagania intelektualne** (na przykład przygotowywać dla niego specjalne zadania), organizować pracę w grupie tak, aby taki uczeń mógł

współpracować z kolegami o podobnej sprawności intelektualnej, jak również przydzielać mu bardziej ambitne zadania.

Są to działania, które zarówno wspierają umiejętności ucznia, jak i wymagają, zgodnie z jego potrzebami, aby osiągnął coś szczególnego. Może on wtedy rzeczywiście wykazać się swoimi możliwościami. W związku z tym typ intelektualny powinien otrzymywać od nauczyciela także **szczególnie wysokie uznanie** za swoją pracę, poparte na przykład dodatkową dobrą oceną.

4.3.1.2. Wyrównywanie słabych stron

Typ intelektualny jest często zbyt ambitny, a jednocześnie ma niskie kompetencje społeczne. Te ostatnie należą do kompetencji kluczowych, które trzeba zdecydowanie uczniom przekazać. Inną słabą stroną omawianego typu jest to, że niekiedy pogrąża się w teoretycznych rozważaniach i po prostu nie przechodzi do działania („myślenie bez działania”). Dlatego w ramach postępowania wyrównawczego ważne jest, aby doprowadzić typ intelektualny do działań **praktycznych**.

W przypadku typu intelektualnego nauczyciel powinien szczególnie zwracać uwagę na następujące działania pedagogiczne i kompetencje:

- **przekazywanie społecznej wrażliwości** – uczeń powinien nauczyć się być pomocnym, mieć wzgląd na innych i wczuwać się w cudze położenie (na przykład pomagać słabszemu koledze przy rozwiązywaniu zadań);
- **przekazywanie umiejętności współpracy** – na przykład wiele zadań musi być wspólnie planowanych i realizowanych w ramach pracy partnerskiej; tak właśnie typ intelektualny może nauczyć się radzić sobie ze skłonnością do rywalizacji, z zazdrością i zawiścią;
- ważne jest także, aby mieć w pogotowiu zadania specjalne, które wymagają **praktycznego działania zespołu** (na przykład zlecenie wykonania gazetki ściennej lub gry dydaktycznej);
- **rozwijanie tolerancji** – uczeń powinien nauczyć się respektować różnorodność ludzi i odmiennosć ich umiejętności. Również w tym

przypadku najlepszą metodą jest planowanie i realizacja wspólnych projektów. Ważne przy tym pozostaje, aby typ intelektualny doświadczył, że wspólny projekt może zostać uwieńczony sukcesem dzięki wielu różnym zdolnościom i że szczególne umiejętności manualne lub artystyczne kolegów mają taką samą wartość jak jego zdolności intelektualne.

W wyrównywaniu jednostronnych tendencji typu intelektualnego pomogą takie zadania, w których nie chodzi o wymagania intelektualne! Dopiero wtedy bowiem zostanie on skonfrontowany ze swoimi słabościami, a wyniosłość osłabnie w znacznym stopniu, ponieważ uczeń pozna własne granice.

4.3.2. Typ emocjonalny

4.3.2.1. Wspieranie mocnych stron i sprzyjające warunki lekcji

Dla typu emocjonalnego, który ma raczej obrazową i całościową wyobraźnię, jest szczególnie ważne, aby lekcja – tak często, jak to jest możliwe – nawiązywała do **horyzontu przeżyć** lub **doświadczeń** związanych z wiekiem ucznia, względnie z jego środowiskiem. Typ ten bowiem najbardziej lubi mieć jasny obraz lekcji i musi się identyfikować emocjonalnie z treściami tekstów (obojętnie, czy w języku ojczystym czy obcym, czy też z historii). Przekazywany materiał musi na takich uczniach wywierać pewne wrażenie („Ach, to jest tak, jak to było wtedy”). Poza tym treści lekcji i własne przeżycia muszą się dać powiązać. Dla ucznia o typie emocjonalnym jest ponadto ważne, by miał nauczycieli, którzy:

- **okażą mu zainteresowanie** i wysłuchają go, gdy jest zły, smutny lub obrażony. Okazywanie zainteresowania dotyczy także między innymi pozaszkolnych hobby lub innych szczególnych umiejętności;
- **dopuszczają samodzielne rozwiązywanie postawionych problemów**. Nie jest to oczywiście możliwe w każdej fazie lekcji, ale jak tylko nadarzy się sposobność, warto stwarzać tego rodzaju przestrzeń duchowej wolności dla uczniów, którzy wykazują się szczególną

kreatywnością i nierzadko są nonkonformistami. Często pojawiają się wtedy zadziwiające wyniki (na rynku dostępnych jest wiele materiałów metodyczno-dydaktycznych zawierających wspaniałe propozycje dla nauczycieli każdego przedmiotu).

Dla typu emocjonalnego **omawianie społecznych sposobów zachowania**, takich jak tolerancja, umiejętność komunikacji i świadomość odpowiedzialności – a więc kształtowanie postaw społecznych i hierarchii wartości – ma szczególnie duże znaczenie. Prawie wszyscy ci uczniowie lubią tematy społeczne, takie jak uczenie się wczuwania w inne postacie, uczenie się dyskusowania bez kłótni lub uczenie się lepszego wzajemnego traktowania. Jeśli od czasu do czasu świadomie przeznaczy się czas na takie tematy (nawet poza lekcjami wychowawczymi), będzie to najlepsza inwestycja na rzecz dobrych stosunków z typem emocjonalnym. Jeśli zaś nauczyciel nie znajdzie nici porozumienia z tymi dziećmi, wówczas mogą one być prawdziwie męczące.

4.3.2.2. Wyrównywanie słabych stron

Słabe strony typu emocjonalnego, do których należą przede wszystkim duża chwiejność emocjonalna i chęć do uczenia się zależna od sympatii, ochoty i humoru, najlepiej jest traktować następująco. Należy dokładnie przekazać uczniowi, czego się od niego wymaga, czyli między innymi **precyzyjnie formułować cele lekcji, określać zadania rzeczowo i merytorycznie**, a także konsekwentnie przeprowadzać sprawdziany. Trzeba też uświadomić podopiecznemu różne konsekwencje niewykonania z jakichś względów zadania jak należy, ponieważ w przypadku tego typu ma znaczenie, czy zadanie domowe zostało wykonane częściowo, czy wcale; czy praca wyznaczona na lekcji zrobiona została zaledwie do połowy, czy tylko nie została dokończona. Do takiej precyzji uczeń, który jest typem emocjonalnym, przykładą znaczną wagę.

Celem jest to, aby uczeń nauczył się pokonywać swoją niechęć, a niekiedy bardzo wyraźną antypatię do poszczególnych tematów lub przedmiotów. Jeśli pozwoli się takiemu podopiecznemu za bardzo popuścić

wodze fantazji i nie powściągnie się jego wybryków, to po krótkim czasie po prostu odpuści sobie uczenie się niektórych przedmiotów, a faktycznie osiągnane wyniki w nauce nie będą miały żadnego związku z rzeczywistymi umiejętnościami.

Także w kontekście **ustanawiania reguł zachowania** (na przykład wyrażanie prośb, przeproszanie, składanie skarg, argumentowanie, przekazywanie informacji zwrotnych, stawianie pytań) ważne pozostają ciągłe starania nauczyciela, aby zasady te były rzeczywiście konsekwentnie przestrzegane. Wiele typów emocjonalnych – zwłaszcza gdy są modelowymi przedstawicielami swojej kategorii – między innymi psuje swoim bardzo negatywnym nastawieniem i ciągłym sprzeciwem atmosferę na lekcji. Uczniowie ci narzekają i wszystko krytykują, nic ich nie zadowala, z trudem zawierają kompromisy, rzadko wyrażają krytykę konstruktywną. Jeśli nauczyciel da się ponieść podobnym nastrojom i zacznie reagować równie emocjonalnie, dojdzie do tak zwanego histerycznego duetu. Dlatego zamiast odpowiadać uczniowi identycznym jak jego wzorcem reakcji i pozwalać tym samym na nieprzewidywalną eskalację sporu, należy w sposób zdecydowany i rzeczowy przywoływać uzgodnione normy zachowania. Nauczyciel musi zachować spokój i opanowanie, aby być niezależnym w zaistniałym konflikcie.

Kolejnym wyzwaniem dla wielu nauczycieli jest intuicyjne przeceńnianie, do którego typy emocjonalne często mają skłonność. W takiej sytuacji może pomóc następująca postawa: **gwałtowne reakcje emocjonalne ucznia** (na przykład kiedy czuje się zaatakowany lub obrażony albo wycofuje się z powodu nieznaczącej krytyki) należy **otwarcie i ze zrozumieniem omawiać**, dobitnie zwracając uwagę na przesadną reakcję. Chodzi tu bowiem o przekazywanie umiejętności społecznej, jaką jest samokontrola, i to właśnie w kontekście, w który nauczyciel sam nie jest uwikłany. Tylko zachowując konieczny dystans emocjonalny, nauczyciel może podejść do gwałtownych reakcji ucznia bez uprzedzeń (na przykład kiedy ten z wściekłością rzuca zeszytem po otrzymaniu złej oceny), otwarcie o nich rozmawiać i nadawać im odpowiedni do zaistniałej sytuacji charakter. Dzięki temu uczeń się uczy, że nie można w sposób

niekontrolowany dawać upustu swoim uczuciom i ciągle przesadnie reagować, lecz należy lepiej oceniać sytuację. Uczy się także coraz częściej odpowiednio postępować oraz lepiej radzić sobie ze złością i napięciami wynikającymi z niezaspokojonych w danej chwili potrzeb. Oczywiście zachowanie to jest, w zależności od indywidualnej kombinacji typów, albo bardziej przerysowane, albo mniej widoczne.

Dokładna analiza i wspólne merytoryczne omówienie tła sytuacji konfliktowych stanowi dla wielu uczniów ważny emocjonalny punkt odniesienia. Dla rozwoju typów emocjonalnych jest to wręcz konieczne – przede wszystkim jako obszar ćwiczeń, kiedy spór ich samych nie dotyczy. W tym kontekście bowiem pojawia się tak istotna rzeczowa refleksja, która pomaga w sytuacjach konfliktowych. Do tej dziedziny należą także między innymi: okazywanie szacunku, formułowanie konstruktywnej krytyki, zawieranie kompromisów oraz wyrażanie uczuć bez złości. Można powiedzieć, że omawianie bieżących sytuacji konfliktowych jest dla tych uczniów wartościową pomocą w orientacji emocjonalnej.

Zanim przejdziemy do omówienia następnego typu, koniecznych jest kilka słów wyjaśnienia. W trakcie lektury ostatnich podrozdziałów mogło się bowiem pojawić pytanie, jaki związek właściwie mają te liczne wskazówki, przeważnie pochodzące z psychospołecznego obszaru wychowania, z wartościami przekazywanymi przez szkołę.

To pytanie można sobie zadać tym wyraźniej, jeśli osobowość nauczyciela przejawia wiele cech właściwych typowi emocjonalnemu. Niemniej jednak jeżeli uświadomimy sobie, że każde uczenie się w jakiejś wspólnotie ma aspekt treści i aspekt odniesienia (ciągłe interakcje między nauczycielami a nauczycielami, nauczycielami a uczniami i uczniami a uczniami oraz rodzicami), jak również że dla efektywnej nauki aspekty te pozostają ściśle ze sobą powiązane, to nasze wypowiedzi okażą się mieć pewne uzasadnienie.

Według najnowszych badań z dziedziny neurobiologii nabrzmiałe konflikty, tak samo jak nazbyt abstrakcyjne treści nauczania lub nazbyt rzeczowa atmosfera na lekcji, wywołują negatywne uczucia, czemu to-

warzyszy wydzielanie w organizmach uczniów określonych hormonów. Skutkiem tych psychicznych i fizycznych reakcji są w skrajnych sytuacjach – co zostało opisane – blokady w nauce, ograniczające percepcję treści nauczania.

Typ intelektualny wykazuje większą aktywność na płaszczyźnie treści (przekazywanie materiału), typ emocjonalny zaś – raczej na płaszczyźnie relacji międzyludzkich. Jeśli ta ostatnia okazuje się w jakiś sposób zaburzona (ponieważ, prawdopodobnie ze względów czasowych, za mało miejsca i uwagi poświęca się troskom, kłopotom, życzeniom i potrzebom pojedynczego ucznia), to uczeń będzie często odmawiał współpracy oraz przyswajania wiedzy i umiejętności; w konsekwencji między jego właściwymi zdolnościami a potencjalnymi sukcesami w nauce powstanie wyraźny rozdźwięk.

Profesor Joachim Bauer, który jest neurobiologiem i lekarzem, pisze w jednym ze swoich artykułów naukowych, że rodzaj stosunków między nauczycielami i uczniami odgrywa centralną rolę w motywacji dzieci i młodzieży: „Nie ma motywacji bez relacji międzyludzkich. [...] Tajemnicą [...] dobrej pedagogiki jest młodzież, która czuje się zauważana i empatycznie rozumiana, [...] jak również która przyjmuje, że mówi się otwarcie o jej słabych stronach! [...] Nauczyciel musi także być przewodnikiem swoich podopiecznych. To zaś oznacza [...] być przekonującym jako osoba, umieć bronić własnych poglądów i skupiać na sobie uwagę słuchaczy”⁹.

4.3.3. Typ działający

4.3.3.1. Wspieranie mocnych stron i sprzyjające warunki lekcji

Typ działający potrzebuje dużo urozmaiceń i szybkiego poczucia spełnienia. Ponieważ preferuje aktywność w dowolnej formie motorycznej,

⁹ J. Bauer, *Spiegelung als Kern der pädagogischen Beziehung. Die Schule aus dem Blickwinkel der Hirnforschung*, w: Bund der Freien Waldorfschulen, *Jubiläums-Berichtsheft. Bund der Freien Waldorfschulen 1919–2009. Waldorfschule: 90 Jahre Zukunft*, Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen 2009.

każda lekcja obejmująca działanie sprzyja efektywniejszemu uczeniu się. Ponadto pomocne dla ucznia jest, gdy ma nauczycieli, którzy:

- **planują małe kroki w nauce, określają cele operacyjne i przekazują szybkie informacje zwrotne.** Takie i podobne środki pedagogiczne nadają materiałowi nauczania przejrzystą strukturę. To z kolei pomaga temu typowi dokonywać wewnętrznej strukturyzacji i osiągać poczucie zadowolenia z realizacji zamierzeń. Wtedy potrafi także zachowywać i utrzymywać uwagę;
- **dużo chwali** – jest to oczywiście ważne dla wszystkich uczniów, ale typ działający, w przeciwieństwie do pozostałych, nie jest w stanie stymulować własnej motywacji wewnętrznej. Dlatego potrzebuje więcej motywacji zewnętrznej niż inne typy, przede wszystkim w formie osobistego zwrócenia uwagi i słów uznania;
- **nie tracą cierpliwości** – to magiczne słowa dla nauczyciela, który ma kontakt z ruchliwymi dziećmi. Ich potrzeba ruchu, zwłaszcza u młodszych uczniów, jest tak widoczna, że nauczyciel może sensownie ją zaspokoić i opanować instynktownie rozwijający się u podopiecznych niepokój, tylko jeśli przeznaczy na to czas, a więc na przykład: (a) pozwoli dzieciom wybiec na chwilę na podwórko szkolne, poleci napisać coś na tablicy albo przynieść coś z biblioteki – dzięki temu stworzy także ważne przerwy na ruch; (b) uwzględni potrzebę ruchu przy doborze metody polegającej na działaniu i na przykład poleci wykonywanie zadań w różnych miejscach – może wykorzystać gry z podziałem na role, pomocne są także notatki pisane na fiszkach lub kartkach, które następnie można rozcinać i sklejać. Innymi słowy: należy wybierać nie tylko elementy audytywne lub wizualne, lecz także kinetyczne;
- **przydzielają zadania specjalne wymagające umiejętności manualnych**, na przykład wykonanie gazetki ściennej bądź stawianie pytań, czy też elastyczności i sprawnego działania lub szybkich decyzji – na przykład przejrzanie i przygotowanie materiału albo zebranie informacji na podstawie książek lub internetu. Do takich zadań potrzebna jest umiejętność szybkiej orientacji, aby nie zginać w szczegółach, a to uczeń o typie działającym potrafi wyjątkowo dobrze.

Wprowadzając na lekcji **nowe treści**, warto dopuszczać do głosu przede wszystkim tych uczniów, którzy biorą w niej udział ze szczególną radością i motywacją oraz którzy niejednokrotnie wręcz nie mogą się powstrzymać od głośnego wyrażania zachwytu. Dobrze jest, gdy uczniowie zgłaszają się do odpowiedzi według kolejności, ale w dalszej części lekcji nauczyciel powinien wzywać do odpowiedzi także podopiecznych typu działającego. Niektórzy nauczyciele pomijają wzrokiem te niespokojne duchy i skupiają się na cichych osobach. To wielka krzywda dla typu działającego, gdyż taki uczeń z reguły tylko na początku nowej lekcji może wykazać swoją niewiarygodną elastyczność intelektualną i ogólną wieloprezedmiotową wiedzę. Ponieważ nazbyt często podczas lekcji zdarzają się fazy wymagające wytrwałego ćwiczenia, rzadziej ma on możliwość otrzymać adekwatne uznanie, nie jest bowiem szczególnie wytrwały.

4.3.3.2. Wyrównywanie słabych stron

Szczególnie charakterystyczną cechą motorycznych typów działających jest niecierpliwość, z której powodu rzadko potrafią z własnej potrzeby gruntownie zbadać istotę danego zagadnienia. Uczniom typu działającego przychodzi z trudem nawet powierzchowne zajmowanie się treściami lekcji i rozwijanie zainteresowania detalami. Mają potrzebę przeżywania ciągle czegoś nowego i przeskakiwania od jednego wrażenia do następnego. Dlatego bardzo istotną sztukę metodyczną stanowi **wzbudzanie ich zainteresowania**. Ciekawość jest jednym z ważnych motywów ludzkiego działania. Jeśli uda się tak formułować polecenia, aby zainteresować go wynikiem (na przykład przedstawić omawiane zagadnienie jako fenomen, zadać zagadkę lub wywołać napięcie), to wtedy u ucznia typu działającego zostanie wystarczająco zaktywizowana radość uczenia się. Bardzo sprzyjający wytrwałości oraz pomocny w motywującym i sensownym docieraniu do tych szczególnie żywotnych dzieci może się też okazać jakiś mały konkurs. Codzienna praca z typami działającymi będzie łatwiejsza, a ich wyniki w nauce lepsze, jeśli nauczyciele, przygotowując lekcję, zwrócą uwagę na:

- to, aby „stare” treści **ciągle przedstawiać jako „nowe”**, co wzmacnia wytrzymałość u tej grupy uczniów. Należy więc aktywizować wszystkie ich zmysły, umożliwiać ruch (motoryka mała i motoryka narządów mowy) i zapewniać wpływ najróżniejszych sytuacji dnia codziennego. To pomaga dzieciom i daje im poczucie urozmaicenia;
- **wychowywanie do odpowiedzialnego zachowania** – przynosi efekty, jeśli uczniowi powierza się zadania i obowiązki, które powinien wypełniać przez dłuższy czas (na przykład pilnowanie dziennika klasowego, podlewanie kwiatków, ścieranie tablicy). Systematyczne uczenie się odpowiedzialności jest dla typu działającego ważne, ponieważ istotną część życia takiego ucznia stanowią zabawa i przyjemności, przez które może on łatwo zapomnieć o wszystkim innym. Świadomość odpowiedzialności i wiarygodność można wspaniale ćwiczyć, przeprowadzając gry z podziałem na role. Ponieważ gra i zabawa znajdują się na pierwszym planie, typ działający szybko zapomina o każdej innej zasadzie, jak choćby o natychmiastowym powrocie do klasy po dzwonku. Uczeń rzadko też przestrzega reguł zachowania na lekcji, więc ciągle rzuca się w oczy ze względu na ponadprzeciętną aktywność i męczące przeszkadzanie. Dlatego dobrze jest, gdy nauczyciel na samym początku nie tylko ustali z nim reguły, które powinny obowiązywać, lecz także określi konsekwencje, które powinny zostać wyciągnięte w przypadku złamania umowy (uczniowie właściwie zawsze proponują dobre rozwiązania). Konsekwencje te mogą zostać, tak samo jak reguły, sformułowane samodzielnie przez uczniów, spisane i zawieszone na ścianie w klasie w formie dużego plakatu;
- to, aby w przypadku każdego złamania zasad od razu i bez wyjątku wyciągać konsekwencje ustalone wcześniej z całą klasą. W tym kontekście należy szczególnie podkreślić, że nauczyciel powinien być wzorem dla uczniów. W kwestii uzgodnionych reguł i konsekwencji podopieczni muszą zawsze polegać na nauczycielu.

4.3.4. Typ współpracujący

4.3.4.1. Wspieranie mocnych stron i sprzyjające warunki lekcji

Typ współpracujący, który ze wszystkich uczniów najchętniej uczy się wspólnie, potrzebuje:

- **różnorodnej pracy w grupach**, ponieważ jest do niej szczególnie zdolny oraz chętnie przyłącza się do propozycji i działań członków swojego zespołu. Przykład rówieśników działa na jego umysł pobudzająco i motywująco;
- **zadań, które wymagają wiele cierpliwości**, ponieważ jest niezawodnym i bardzo odpowiedzialnym kolegą, pracowitym i wytrwałym. Wtedy jest w swoim żywiole i może – dzięki zrównoważeniu i spokojnemu sposobowi bycia – wykonywać dla grupy naprawdę dobrą pracę. Ponieważ ten typ jest z natury raczej wygodny, zazwyczaj nie dokłada szczególnych starań i nie lubi się przemęczać. Aby właściwie odczytać stan ducha tego ucznia, nauczyciel musi okazać zrozumienie dla jego flegmatyzmu;
- **minimalnych wymagań** – jeśli uczeń ten otrzyma minimalne wymagania, będzie czuł, że jego potrzeby są dostrzegane. Będzie przy tym wiedział, co musi robić, aby nauczyciel był z niego zadowolony – na czym akurat temu typowi bardzo zależy.

Ponadto mocne strony ucznia można właściwie wykorzystywać i wspierać, gdy przydzieli mu się **specjalne zadania, w których wymagane są wiarygodność oraz prawdziwe poczucie odpowiedzialności** – te zaś potrzebne są na przykład w opiece nad dziennikiem klasowym albo przy sporządzaniu protokołów.

Biorąc pod uwagę mocne strony, typ współpracujący nadaje się najlepiej ze wszystkich do wykonywania odpowiedzialnych zadań. Takich uczniów bowiem nauczyciele nie muszą stale kontrolować. Jeśli już zaś z powodów pedagogiczno-wychowawczych, na przykład w celu wyrównania słabych stron, wybierze się do takich zadań typ działający, to należy się przygotować na pewne trudności, które są jednak do przewidzenia.

4.3.4.2. Wyrównywanie słabych stron

Charakterystyczna trudność dzieci typu współpracującego polega na tym, że są one bardzo leniwe i prawie wcale nie występują z własną inicjatywą. Aby jednak ich wyniki w nauce nie pozostały daleko w tyle za rzeczywistymi umiejętnościami, należy dla dobra tych uczniów:

- **aktywnie włączać ich w proces lekcyjny**, żeby ponownie nie popadali we flegmatyzm i przez to nie tracili tak wiele. Takie zachęty czy wezwania, jak: „Popatrz, Franku, dzieci obok ciebie znowu się zgłaszają, ty też na pewno to potrafisz”, „Pospiesz się, inni już dawno spakowali swoje zeszyty, ty też chciałbyś przecież szybko wyjść na przerwę”, dzięki którym typ współpracujący porównuje się z innymi uczniami, stanowią dla niego niezwykle cenną pomoc we wzbudzeniu motywacji. Powtarzamy więc i podkreślamy: typ współpracujący uczy się od innych, czy też – jak powiedział Noer – interpretuje otaczającą rzeczywistość na podstawie wysiłków podejmowanych przez innych ludzi;
- **przydzielać im zadania do samodzielnego wykonania**, co jest dla typu współpracującego bardzo ważne. Gdy tylko umożliwi się mu przyłączanie do pomysłów innych uczniów podczas pracy w grupie, utwierdzi się on jedynie w swoim flegmatyzmie, co z kolei sprzyjać będzie dalszemu zawężaniu umiejętności. Dlatego ważnym celem edukacyjnym dla ucznia tego typu jest kształcenie aktywności wynikającej z własnej inicjatywy. W tym samym kierunku prowadzi **osobiste zwracanie się podczas rozmów** do tych dzieci. Tylko wtedy, gdy muszą aktywnie wypowiadać swoje zdanie i nie mogą uniknąć odpowiedzi, pokonują one własną bierność.

Chcielibyśmy w tym miejscu zwrócić uwagę na zupełnie inny fenomen: jeśli chodzi o potrzeby własne, typy współpracujące potrafią być bardzo aktywne i pełne inicjatywy. Wtedy zaś mają ogromną siłę przebicia. Oto przykład, z którym spotkaliśmy się podczas hospitacji: pewien uczeń pościł na lekcji, ponieważ było mu za ciepło w klasie. Co chwila otwierał

okno, nie przejmując się tym, że koledzy coraz bardziej się złością, bo marzną. Dla niego liczyło się bowiem tylko zaspokojenie własnej potrzeby – ochłodzenie, ponieważ uważał, że jest za gorąco! U typu współpracującego można spotkać podobne postawy, na przykład gdy nie przejawia ochoty na wykonywanie zadań domowych, bo prawdopodobnie uważa je za nazbyt męczące. W takiej sytuacji może nagle aktywnie i bardzo gwałtownie się sprzeciwić i całkowicie zepsuć atmosferę na lekcji. U podstaw takiego zachowania leży fakt, że w centrum zainteresowania typu współpracującego stoi on sam. Jego potrzeby i wygodnictwo są miernikiem wszystkiego. On bowiem chce mieć przede wszystkim święty spokój.

W ramach **pracy grupowej** należy **wyraźnie przydzielać zadania poszczególnym uczniom**. Współpraca w rozumieniu ucznia typu współpracującego polega na tym, że nie musi on się wysilać tak, jak by musiał, gdyby pracował samodzielnie. Dlatego radzimy, aby w przypadku typów współpracujących przykładac szczególną wagę do jasnego formułowania i wyraźnego przydzielania zadań, aby podopieczni nie mieli możliwości wykorzystywania innych i zapewniania sobie wygodnej pozycji.

Tabela 4.2. Wspieranie mocnych stron, torowanie drogi do sukcesów szkolnych i zapewnianie poczucia spełnienia – zadania nauczyciela

Typ intelektualny	Typ emocjonalny
Nauczyciel powinien: • wykazywać się fachowymi kompetencjami; • być merytorycznie dobrze przygotowany; • stawiać wysokie wymagania intelektualne (przygotowywać zadania dodatkowe); • w pracy partnerskiej przydzielać miejsca według indywidualnych predyspozycji uczniów; • promować zwłaszcza szczególne osiągnięcia (obiektywna pochwała, dobra ocena dodatkowa).	Nauczyciel powinien: • tak planować treści lekcji, aby uczniowie czuli się emocjonalnie zaangażowani (obrazowo prowadzić lekcje); • uwzględniać szczególne zdolności czy hobby uczniów, przydzielając zadania dodatkowe; • okazywać zainteresowanie i aktywnie podchodzić do dziecka; • umożliwiać wymianę zdań na temat wartości i norm społecznych (omawiać konflikty!); • dopuszczać sposoby rozwiązań proponowane przez uczniów.

Typ działający	Typ współpracujący
Nauczyciel powinien: - planować lekcje oparte na działaniach praktycznych; - dzielić temat lekcji na małe i przejrzyste sekwencje; - umożliwiać osiągnięcie zadowolenia z realizacji celów za pomocą małych kroków edukacyjnych; - okazywać dużo osobistej uwagi, często chwalić; - umożliwiać zaspokajanie silnej potrzeby ruchu.	Nauczyciel powinien: - oferować różnorodną pracę w grupie; - przydzielać szczególne zadania, które wymagają dużo cierpliwości; - przydzielać szczególne zadania, w których liczy się niezawodność; - formułować wymagania minimalne – okazywać wyrozumiałość dla pewnego wygodnictwa.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4.3. Wyrównywanie słabych stron i łagodzenie niepowodzeń – zadania nauczyciela

Typ intelektualny	Typ emocjonalny
Nauczyciel powinien: - przydzielać zadania pomocnicze; - przydzielać zadania, które są planowane i wykonywane w ramach pracy partnerskiej; - przydzielać zadania, które zawierają praktyczne działania na rzecz wspólnoty; - uczyć szacunku dla umiejętności innych – często włączać do pracy w grupie oraz do wspólnych projektów.	Nauczyciel powinien: - przedstawiać w jasny sposób zasady zachowania i konsekwentnie wymagać ich przestrzegania; - dokładnie nazywać cele lekcji i merytorycznie wymagać ich osiągnięcia; - odmowy lub prowokacje ze strony ucznia otwarcie z nim omawiać i wspólnie szukać rozwiązania; - wspólnie analizować merytoryczne przyczyny sytuacji konfliktowej.
Typ działający	Typ współpracujący
Nauczyciel powinien: - tak planować lekcje, aby zaciekawiać i wzbudzać zainteresowanie szczegółami; „stare” treści przedstawiać ciągle jako „nowe” – uczyć wytrwałości w ćwiczeniu; - powierzać obowiązki, które muszą być solidnie wypełniane; - wspólnie z uczniami ustalać zasady i od razu konsekwentnie reagować na każde ich złamanie.	Nauczyciel powinien: - zwracać uwagę na dobre osiągnięcia innych uczniów i motywować do gorliwego naśladowania; - celowo przydzielać zadania do samodzielnego opracowania – przeciwdziałać flegmatyzmowi; - aktywnie włączać ucznia w proces lekcyjny; - zwracać uwagę na jasne określanie przydziału zadań w pracy grupowej.

Źródło: opracowanie własne.

Wszystkie omówione działania pomyślane są oczywiście tylko jako podstawa do rozmowy, a więc do wspólnej refleksji nad tym, czego dane dziecko potrzebuje. Chodzi tutaj zatem, tak jak w arkuszu diagnozującym typ ucznia, jedynie o pomoc w orientacji. Konkretnie działania praktyczne należy dobierać bardzo indywidualnie. Innymi słowy, trzeba dokładnie rozważyć w odniesieniu do danego ucznia i danego przedmiotu, co jest odpowiednie dla tego podopiecznego, a co może zostać jeszcze uzgodnione. Wiele pomocnych wskazówek do praktycznego zastosowania zawiera załącznik 4.

4.3.5. Podsumowanie

Priorytetem kształcenia wyrównawczego – a więc różnicowania jednostronnych wzorców uczenia się – jest zawsze szukanie mocnych stron indywidualnego dziecka. Rozpoznanie ich oraz elastyczne opracowanie materiału lekcji z uwzględnieniem danego profilu zdolności stanowi właściwy cel określania typu ucznia. Chodzi bowiem nie o to – czego niekiedy się obawiamy – aby znaleźć dla każdego ucznia wygodną etykietkę, lecz o zróżnicowane postrzeganie specyficznego procesu uczenia się dziecka, żeby następnie ustalić, jakiego rodzaju indywidualnego wsparcia ono potrzebuje do jeszcze skuteczniejszego zdobywania wiedzy. Opisy typów uczniów stwarzają możliwość wykorzystania tego procesu właśnie w zależności od zasobów indywidualnych.

4.4. Podjęcie uchwały

Trzecia część opisu i analizy przypadku dziecka ma na celu uzgodnienie odpowiednich sposobów postępowania nauczyciela albo grupy nauczycieli, które zapewnią uczniowi jak najlepsze wsparcie w nauce. Na początku procesu podejmowania decyzji przez zespół wychowawczy pojawia się następujące pytanie: poprzez jakie działania można wspierać mocne strony Stefana i jakie czynności pozwolą wyrównać jego braki edukacyjne (słabe strony) oraz skorygować utrudniające mu naukę sposoby postępowania?

W tym celu każdy członek zespołu dokonującego opisu i analizy przypadku otrzymuje tabele 4.2 i 4.3 i zaznacza te kategorie zachowań nauczyciela, które warto zastosować. Kategorie zachowań wskazywane najczęściej przez nauczycieli uczestniczących w zebraniu staną się podstawą wspólnej refleksji, której celem będzie ustalenie indywidualnego katalogu działań.

Przedstawiona tutaj metoda okazała się szczególnie skuteczna w przypadku Stefana. Obejmuje ona trzy polecenia dla biorących udział w zebraniu nauczycieli.

1. Proszę uzgodnić od dwóch do czterech kategorii zachowań z obszaru „wspieranie mocnych stron i szczególnie sprzyjające warunki lekcji”.
2. Proszę uzgodnić przynajmniej dwa działania z obszaru „wyrównywanie słabych stron”.
3. Następnie proszę wpisać uzgodnione kategorie zachowań oraz działania do indywidualnego katalogu działań.

Jeśli wychowawca lub nauczyciel przedmiotu chce stworzyć najpierw własny plan optymalnego podejścia do dziecka, to byłoby wskazane poprosić przynajmniej jednego kolegę (w miarę możliwości nauczyciela innego przedmiotu – na przykład nauczyciel przyrody prosi nauczyciela języka) o sporządzenie podobnej listy, aby na kolejnym etapie porównać propozycje. Tylko w ten sposób można skorygować zbyt subiektywne spojrzenie na ucznia.

W wyniku zastosowania opisanej metody powstał indywidualny katalog działań dla Stefana (zob. tabele 4.4.a i 4.4.b). Celem jest, jak już wspomniano, **zapropionowanie działań ukierunkowujących rozwój ucznia**, które w dalszej kolejności muszą zostać w przypadku każdego przedmiotu poparte praktycznymi przykładami, odpowiednio podzielone, a następnie uzupełnione dalszymi pomysłami do realizacji.

Tabela 4.4.a. Indywidualny katalog działań dla Stefana (krok 1)

	I ustalenie	II ustalenie	III ustalenie	IV ustalenie
Ważne warunki lekcji i działania, które wspierają mocne strony	• Przygotowywać dodatkowe zadania – stawiać wyższe wymagania intelektualne. • Dopuszczać sposoby rozwiązań proponowane przez ucznia.	• Uwzględniać na lekcji szczególne umiejętności tak często, jak jest to możliwe. • Celowo uznawać szczególne osiągnięcia (np. dawać dobre oceny dodatkowe).	• Przeznaczać czas na wymianę poglądów dotyczących wartości i norm społecznych.	• Okazywać zainteresowanie Stefanem, kiedy tylko jest to możliwe, i zwracać się do niego osobiście.
Działania służące wyrównaniu braków edukacyjnych (słabych stron)	• Ustalić zasady zachowania i konsekwentnie wymagać ich przestrzegania – na przykład jak odpowiednio bronić swoich racji, jak odpowiednio składać skargę.	• Wspólnie omawiać sytuacje konfliktowe i szukać rozwiązań zawsze, gdy to jest możliwe.	• Otwarcie mówić o przesadzonych reakcjach Stefana, takich jak prowokacja i agresja, oraz zgłębiać ich powody.	

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4.4.b. Indywidualny katalog działań dla Stefana (krok 2)

	I ustalenie	II ustalenie	III ustalenie	IV ustalenie
Ważne warunki lekcji i działania, które wspierają mocne strony	Na języku angielskim: • temat <i>Czas</i>: polecić Stefanowi opracowanie reguł i ich	Na fizyce (hobby Stefana): • zlecić opracowanie planu poszczególnych etapów danej	Dzielić się refleksjami dotyczącymi procesów w grupie i procesów w czasie pracy:	Na przykład: • okazać zrozumienie; • okazać zainteresowanie;

	wyjątków (ewentualnie na plakacie); • polecić Stefanowi przedstawienie reguł w logicznych związkach (zdania: gdy – wówczas); • polecić Stefanowi wyszukanie środków mne-motechnicznych lub konkretnych przykładów. Na języku polskim: • temat <i>Sprawozdanie i opowiadanie</i>: polecić opracowanie różnic; • temat <i>Mowa zależna i niezależna</i>: polecić napisanie programu sztuki teatralnej. Na matematyce: • polecić wymyślenie swoich przykładów w ramach tematu: <i>Własne zadania ćwiczeniowe i tekstowe</i>;	jednostki lekcyjnej; • zlecić zaplanowanie czasu przeznaczonego na daną fazę lekcji; • polecić wymyślenie i przeprowadzenie eksperymentu; • polecić wymyślenie praktycznych przykładów; • polecić wykonanie plakatu z kluczowymi wypowiedziami na dany temat; • polecić przedstawienie tematu w obrazowy sposób (wizualizację, na przykład diagramy); • polecić wykonanie ściąg- -notatki dla wspomagania pamięci; • polecić zapisanie formuł na fiszkach;	• wskazać, co, gdzie, jak, dlaczego coś było dobre; • omówić, które emocje członków grupy były przy tym wspierające, a które hamujące; • wypracować reguły dla tematów: <i>Aktywne słuchanie, Krytykowanie w odpowiedni sposób</i> (dla tych i podobnych tematów dostępne są materiały do lekcji, teksty, gry z podziałem na role).	• traktować poważnie troski ucznia.
--	--	---	---	---

	• zlecić podzielenie ćwiczeń i zadań na części; • polecić przygotowanie treści następnej lekcji.	• polecić wyciągnięcie logicznych wniosków.		
Działania służące wyrównaniu braków edukacyjnych (słabych stron)	Na przykład: • przypomnieć Stefanowi o obowiązującym społecznym kodeksie zachowań albo razem ze wszystkimi uczniami taki kodeks opracować (przykłady: „szanować innych i ich własność”, „nie obrażać”, „być uczciwym”).	Na przykład: • zaistniały incydent do- kładnie prze- analizować ze Stefanem; • polecić Stefanowi zastanowienie się nad własnymi intencjami, które spowodowały dane zachowanie (czy było uzasadnione?); • wspólnie ze Stefanem opracować plan prewencyjny.	Na przykład: • od razu prze- prowadzić rozmowy ze Stefanem, aby przeanalizować z nim bez- pośrednio po incydencie nie stosowne zachowanie ucznia i poszu- kać wraz z nim rozwiązań; • kazać uczniowi samodzielnie sformułować możliwe rozwiązania.	

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym podrozdziale przedstawiamy różnorodne pomysły działań wraz ze wskazówkami metodycznymi. Zaproponowana lista stanowi trzeci krok postępowania.

4.5. Lista pomysłów i wskazówek metodycznych dostosowanych do typu ucznia

4.5.1. Typ intelektualny

Uczniowie, którzy uczą się najlepiej według porządku logicznego oraz w sposób ustrukturyzowany i zorganizowany, powinni:

- dzielić ćwiczenia i zadania na sekwencje;
- ustalać porządek dzienny w punktach;
- uczyć się etapami;
- postępować według planu czasowego;
- rozpoznawać schematy i wzorce;
- zakładać ilość czasu do poświęcenia na pracę;
- przedstawiać informacje do nauczania się w formie list i diagramów;
- opracować plan postępowania;
- prowadzić porządknie zeszyt ćwiczeń;
- jasno ustalić cele i ich strukturę;
- pracować według listy pytań w celu ustrukturyzowania myśli;
- wypracowywać wytyczne czasowe;
- analizować pomyłki i szukać typowych wzorców błędów;
- sprawdzać własne zadania – na przykład za pomocą kluczy rozwiązań lub programów nauczania;
- sporządzać listę wytycznych do opracowania;
- wyciągać logiczne wnioski z materiału lekcji;
- analizować wiele różnych zadań matematycznych i wskazywać na podobieństwa lub różnice w rozwiązaniach;
- przeprowadzać rozmowy między innymi z księgowymi czy z pracownikami banku na temat zakresu ich obowiązków i technik pracy;
- analizować stanowiska obydwu stron w celu rozstrzygnięcia sytuacji konfliktowych;
- zbierać szczegóły dotyczące zdarzeń;
- wypracowywać w punktach plan rozwiązania konfliktu;

- opisywać własny sposób przeżywania frustracji i jej prawdopodobne przyczyny;
- sporządzać listę uczuć i powiązanych z nimi wydarzeń.

Uczniowie, którym w sprawnym myśleniu pomagają czytanie i słuchanie, powinni:

- pisać listy do przyjaciół i opisywać w nich to, czego się aktualnie uczą;
- przeredagowywać teksty innych autorów;
- wyjaśniać informacje;
- stosować swobodne pisanie, czyli tworzyć teksty bez odgórnie podanego tematu lub z własnej inicjatywy;
- robić notatki;
- opowiadać historie lub szkicować je słownie;
- surfować po internecie;
- uczyć się w związku z jakimś zdarzeniem;
- przeprowadzać prace projektowe i pisać sprawozdania z ich realizacji;
- prowadzić dzienniki, pisać teksty (na przykład scenariusze do scenek teatralnych);
- stosować metodę Cornella w celu strukturyzacji zapisów treści nauczania (z lewej strony na dole – szeroki margines, pośrodku kartki – notatki, z lewej strony – pytania do notatek, na dole – podsumowanie);
- organizować niewerbalne burze mózgu – zapisywać tekst w co drugiej linii, w małych grupach omawiać aspekty językowe i treściowe;
- wymyślać mnemotechniki do standardowych zadań rachunkowych;
- wyjaśniać koledze z klasy zadania rachunkowe;
- zapisywać poszczególne kroki pracy;
- wymyślać zadania tekstowe i słowne, które zawierają obliczenia;
- omawiać biografie słynnych matematyków, aby zrozumieć ich koncepcje;
- organizować konkursy czytania i konkursy literackie, tworzyć hobbystyczne kluby pisarskie;

- składać zamówienia w księgarniach;
- stosować metodę Clozego do czytania ze zrozumieniem i opanowania języka (uzupełnianie luk w tekście);
- w sytuacji konfliktu zapisywać, kto, kiedy i co powiedział;
- pisać listy i relacjonować, co się zdarzyło i jaka z tych zdarzeń płynie nauka;
- stawiać sobie pytania, co można było zrobić inaczej;
- napisać wypracowanie dotyczące zdarzenia, jednak z innym zakończeniem.

4.5.2. Typ emocjonalny

Uczniowie, którzy najlepiej się uczą za pomocą dźwięków, powinni:

- słowa, pojęcia i formuły przedstawiać rytmicznie;
- własne myśli i nowe słowa przedstawiać w formie samodzielnie skomponowanego tekstu rapowego;
- tworzyć muzykę, która pasuje do nastroju i/lub tematu lekcji;
- czytać głośno notatki, następnie je powtarzać;
- czytając głośno, nagrywać się, a następnie odsłuchiwać nagrania;
- koncentrować się na brzmieniu słów;
- zapisywać notatki w rymach, wierszach lub piosenkach;
- pisać o słynnych muzykach;
- działania rachunkowe (na przykład: 1×1) nagrywać w formie określonego rytmu;
- wpajać sobie reguły, wykorzystując dźwięki klawiatury telefonu;
- pisać wersy piosenki, które podczas ćwiczenia ułatwiają zapamiętanie reguł matematyki;
- w celu rozwiązania konfliktu napisać tekst rapowy lub musical, w którym występują osoby uwikłane w zaistniały spór;
- komponować muzykę, która wyraża uczucia towarzyszące pokojowemu rozwiązywaniu konfliktu;
- zwracać uwagę na intonację i akcent rozmówcy;
- wystukiwać rytm palcami lub rytmicznie wymachiwać stopami.

Uczniowie, którzy najlepiej się uczą poprzez wyobrażenia całościowo-obrazowe, powinni:

- myśli i pomysły przedstawiać w formie diagramu;
- rysować krzywą przebiegu zdarzeń;
- szukać obrazów dotyczących treści nauczania i je opisywać;
- czytać z wykresów, kart i diagramów;
- ilustrować pomysły w formie komiksu albo rysunków postaci;
- szukać obrazów, wizualizować pojęcia;
- postępować według metody odkrywczego uczenia się (nauczyciel podaje tylko fakty i kilka przykładów, uczniowie szukają rozwiązań i je wypróbowują);
- zbierać własne spontaniczne pomysły w formie map pamięci;
- stwarzać możliwości swobodnego rozwoju w wyraźnie ustrukturyzowanym otoczeniu, aby wspierać kreatywność;
- łączyć materiał nauczania z osobistymi priorytetami i zainteresowaniami;
- planować dłuższy czas na zadania, stwarzając przestrzeń do ich przemyślenia, przebadania i ponownego sprawdzenia;
- podkreślać elementy tekstu różnymi kolorami;
- koncentrować się na zasadniczych wypowiedziach i wymyślać do nich pytania, które można zadać na lekcji;
- łączyć materiał nauczania z własnymi doświadczeniami i uczuciami;
- czytać informacje między innymi na rzutnikach czy tablicach;
- w myślach przedstawiać sobie sytuacje, gdy ktoś mówi lub czyta;
- ułatwiać sobie orientację, najpierw wyobrażając sobie całość;
- twórczo eksponować ważne zagadnienia;
- pisać na niektóre tematy;
- uczyć się słówek według metody Fernalda (zapisywać słowa na fiszkach kredkami woskowymi i wodzić po nich palcem);
- wyobrażać sobie, jakie w dotyku są czasowniki;
- wymyślać własne zakładki z pomocami wzrokowymi ułatwiającymi zapamiętywanie;

- używać kolorowych fiszek do szybkiego zapamiętywania;
- w przypadku niechęci do nauki uświadamiać sobie chwilowe uczucia i następnie pozwalać im minąć;
- wyobrażać sobie, że jest się całkowicie spokojnym i zrównoważonym;
- wyobrażać sobie, jak można by inaczej się zachować;
- uświadamiać sobie, jakie uczucia poprzedzają doświadczenie frustracji;
- szukać spokojnego miejsca do zastanowienia się;
- przygotowywać plan prewencyjny, aby nie powtórzyło się już podobne doświadczenie rozczerowania;
- w przypadku konfliktów dokładnie analizować zdarzenie i przedstawiać wszystkie możliwe konsekwencje;
- przedstawiać w formie schematu blokowego kroki na drodze do rozwiązania konfliktu;
- zastanawiać się nad wartościami, które są podstawą tego zachowania (filozofia).

4.5.3. Typ działający

Uczniowie typu działającego powinni:

- pracować i uczyć się poprzez działanie;
- eksperymentować;
- zapisywać myśli na fiszkach i posługiwać się nimi;
- rozcinać i sklejać notatki;
- wykonywać coś, co przedstawia materiał lekcji (na przykład projektować grę planszową);
- słuchając, pisać;
- przepisywać notatki;
- przedstawiać coś w sposób teatralny, a następnie to opisywać;
- zapisywać pomysły na fiszkach lub na kartkach samoprzylepnych i celowo zmieniać ich kolejność;
- często ćwiczyć, angażując wszystkie zmysły;

- odgrywać scenki z podziałem na role (także w sytuacjach konfliktowych);
- wychodzić na świeże powietrze;
- nie załatwiać kilku spraw naraz i wprowadzać aktywne przerwy na ruch;
- wstawiać i pisać na tablicy;
- wykonywać zadania w różnych miejscach;
- podczas czytania poruszać książką w różne strony;
- pisać na klawiaturze;
- napisać sztukę teatralną i ją wystawić;
- czytając, wskazywać palcem słowa;
- czytać z emfazą, z zastosowaniem mimiki i gestykulacji;
- zadania rachunkowe przedstawiać za pomocą przedmiotów lub samodzielnie wykonanych rzeczy z różnych materiałów;
- w przypadku zadań tekstowych pytania i odpowiedzi przedstawiać w scenkach teatralnych;
- zasięgać informacji z zewnątrz w sposób ukierunkowany (rekonesans okolicy);
- zdobywać praktyczne doświadczenia między innymi w zakładach pracy, warsztatach, muzeach;
- przed fazą cichej pracy i po niej wyjść na chwilę na zewnątrz lub zrobić kilka ćwiczeń rozciągających i prostujących;
- inicjować natychmiastowe rozmowy, aby przeanalizować niestosowne zachowanie bezpośrednio po zdarzeniu i szukać rozwiązania.

4.5.4. Typ współpracujący

Uczniowie typu współpracującego powinni:

- zebrać razem z innymi pomysły, stosując metodę burzy mózgów;
- wspólnie z innymi komponować umowę dotyczącą na przykład zachowania, wypełniania obowiązków, kompetencji w klasie;
- przyjmować do wiadomości informacje o doświadczeniach w nauce innych osób;

- uczestniczyć w projektach służących dobru społecznemu;
- pracować w zespole;
- uczyć się razem z przyjacielem;
- używać cudzych notatek jako wzorów;
- przepisywać notatki, upraszczając je – jakby dla młodszych uczniów;
- pisać dla kogoś, kto jest nieobecny;
- porównywać własne notatki z notatkami kolegów;
- przeprowadzać niewerbalne burze mózgu;
- czytać i poprawiać cudze prace pisemne;
- pracować, zmieniając się rolami (wspierać czytanie ze zrozumieniem: jeden uczeń czyta, drugi słucha i wymyśla pytania do tekstu, na które czytający musi odpowiedzieć; po czym następuje zmiana ról);
- zastanawiać się, co jest ważne dla mówiącego;
- opowiadać przeczytane teksty;
- podczas liczenia uczyć się na błędach innych;
- wymieniać myśli z innymi uczniami;
- pytać innych uczniów, jak rozwiązyali zadanie;
- udzielać nieodpłatnej pomocy;
- na zebraniu klasowym być protokolantem;
- podczas rozwiązywania konfliktów tworzyć koło pomocników (pomocnicy zbierają pomysły, a następnie je realizują);
- brać udział w grupowych programach mediacyjnych, następnie jako mediatorzy pomagać w szukaniu rozwiązań;
- obserwować kolegów i poznawać ich styl pracy¹⁰.

Wiele innych wskazówek postępowania można znaleźć w literaturze przedmiotu, która ostatnimi czasy znacznie się wzbogaciła, zwłaszcza w takich dziedzinach jak udzielanie wsparcia i stawianie wymagań, radość uczenia się, socjalne uczenie się czy gry do lekcji (zob. bibliografia).

¹⁰ E. Arnold, *Jetzt versteh' ich das! Bessere Lernerfolge durch Förderung der verschiedenen Lerntypen*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2000.

4.6. Podsumowanie

W działaniach, które zostały zaproponowane dla Stefana, na pierwszy plan wysuwa się wspieranie mocnych stron. Postępowanie uwzględniające predyspozycje podopiecznych przynosi bardzo dobre efekty, ponieważ dzięki temu szybko osiągają oni poczucie spełnienia, tym samym można znacznie zwiększyć ich gotowość do pozytywnego angażowania się także w mniej lubiane obszary.

4.6.1. Najpierw chwalić, potem wymagać!

Jest to powszechnie znana prawidłowość: dopiero gdy otrzymujemy szansę udowodnienia naszych umiejętności, jesteśmy gotowi, aby zmierzyć się z tym, co nie zawsze nam się udaje.

Strategia wspierania mocnych stron w odniesieniu do Stefana oznacza między innymi, że w tych obszarach, które są jego domeną, powinien być wspierany intelektualnie i że należy mu zlecać samodzielne wykonywanie zadań oraz szukanie rozwiązań. Z kolei wyrównywanie słabych stron oznacza na przykład motywowanie go do wytrwałego wykonywania ćwiczeń i pomaganie w rozwijaniu kompetencji społecznych.

4.6.2. Indywidualność ucznia w zwierciadle różnych osobowości nauczycieli

Jakie osobowości nauczycielskie najlepiej zmotywują Stefana? Będą to osoby prowadzące dobrze przygotowane lekcje, podczas których – przy założeniu, że to jest wykonalne – uczniowie mają możliwość znajdowania własnych rozwiązań. Ponadto nauczyciele ci powinni w ramach lekcji przeznaczać pewien czas na różne metody pokonywania konfliktów, gdy to jest konieczne, bez względu na to, czy dotyczą one problemów między uczniami, czy też między uczniami a nauczycielami (tematyzacja uczuć!).

W przypadku Stefana jest więc szczególnie konieczne, aby nauczyciele elastycznie zmieniali style nauczania z bezpośredniego na socjalno-integracyjny, w zależności od wymagań merytorycznych i wykładanego przedmiotu.

Ponieważ Stefan w swojej szkole stykał się przeważnie z dyrektywnym stylem nauczania – stosowanym przez większość nauczycieli, pozostawiającym uczniom mało miejsca na samodzielne myślenie i działanie – mocne strony chłopaka nie uwidoczniły się, a słabe stały wprost jaskrawe. Praca w grupie była rzadkością. Konsekwencjami tego były niechęć do nauki i frustracja szkolna.

4.6.3. Wnioski

Na koniec pedagogicznego opisu i analizy przypadku należy postanowić:

- w jaki sposób i jakimi metodami zostaną zrealizowane wybrane działania;
- w jakim czasie to nastąpi.

Czas: sześć do ośmiu tygodni. Gdy upłynie wyznaczony okres, należy sprawdzić – poprzez krótką informację zwrotną ze strony wszystkich uczestniczących w zebraniu nauczycieli – czy uzgodnione działania okazały się skuteczne. Jeżeli nie obserwuje się jeszcze zadowalającej zmiany w zachowaniu ucznia, trzeba podjąć nowe ustalenia i w wyniku ponownej rozmowy znaleźć nowy punkt wyjścia. Przeważnie wystarczy, jeśli wybierze się z wcześniejszych propozycji te, które podczas pierwszej narady zostały od razu odrzucone.

Podsumujmy jeszcze raz sześć kroków opisu i analizy przypadku dziecka, dodając trzy najważniejsze podstawowe zasady udzielania indywidualnego wsparcia.

Sześć kroków opisu i analizy przypadku

1. Zebranie informacji: rozmowa z uczniem, rozmowa z rodzicami, obserwacja na lekcji przez wszystkich nauczycieli różnych przedmiotów, sprawozdanie dla wychowawcy.

2. Wypełnienie arkusza diagnostycznego i określenie typu ucznia.
3. Określenie, jakie mocne i słabe strony uzupełniają się lub wzajemnie niwelują (wypracowanie indywidualnego profilu ucznia).
4. Wybranie adekwatnych metod postępowania nauczycieli i odpowiednich, zaakceptowanych przez wszystkich działań wychowawczych.
5. Podjęcie decyzji: sporządzenie dla danego dziecka katalogu działań, stanowiącego plan udzielania indywidualnego wsparcia.
6. Uzgodnienie sposobów wdrożenia planu, a także czasu, w jakim należy go zrealizować.

Głównym celem jest wspieranie mocnych stron ucznia; działania wyrównujące braki edukacyjne (słabe strony) znajdują się na drugim planie.

Trzy podstawowe zasady udzielania indywidualnego wsparcia

1. Najpierw chwalić, potem wymagać!
2. Im więcej nauczycieli danej klasy stosuje uzgodnione działania, tym większy i szybszy będzie sukces.
3. Gdy to jest tylko możliwe, należy włączać w działania także rodziców ucznia, aby nauczyciele i rodzice mogli wspólnie dążyć do zamierzonego celu.

Moja postawa jako nauczyciela i jej oddziaływanie na cztery podstawowe typy uczniów

W rozdziale 1 na podstawie wyników badań w dziedzinie neurobiologii stwierdziliśmy, że każdy człowiek dysponuje własnym sposobem myślenia i percepcji oraz że dla skutecznej komunikacji międzyludzkiej konieczne jest wskazanie istotnych uwarunkowań neurobiologicznych. Pokazaliśmy, że własny sposób myślenia i percepcji nauczyciela ma z kolei wpływ na preferowany styl nauczania, stosowanie określonego wzorca wyjaśniania i dobór takich, a nie innych metod.

Za pomocą modelu strategii nauczania wykazaliśmy, że aby z lekcji mogli skorzystać wszyscy uczniowie, konieczne jest także poznawanie i elastyczne stosowanie różnych strategii zachowania, nauczania i uczenia się. Klimat sprzyjający nauczaniu oraz trwałym osiągnięciom w nauce istnieje przede wszystkim tam, gdzie indywidualność ucznia i stosowany przez nauczyciela styl nauczania współgrają ze sobą.

W rozdziale 4 przedstawiliśmy zalecane metody postępowania adekwatne do profili czterech podstawowych typów uczniów. Wyjaśniliśmy też, w jaki sposób najlepiej do nich podchodzić i ich motywować.

Celem tego rozdziału jest przeanalizowanie własnego stylu prowadzenia lekcji, który jako nauczyciele stosujemy na co dzień. Oznacza to, że chcemy się przyjrzeć naszym indywidualnym mocnym i słabym

stronom oraz zbadać ich oddziaływanie na każdy z czterech podstawowych typów uczniów.

Aby ułatwić nauczycielom refleksję nad własnymi lekcjami oraz uświadomienie sobie preferowanej metody pracy, stworzyliśmy katalog tez. Za pomocą tego katalogu można także w sposób obiektywny dokonać pierwszego, osobistego przyporządkowania do jednej ze strategii wymienionych za Davidem M. Noerem w rozdziale 1. Dla porządku odwołamy się do tego modelu, jak również wskażemy niebezpieczeństwa związane z jednostronnością strategii uczenia się i zachowania.

5.1. Jakie jest moje zachowanie na lekcji?

Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź, stawiając krzyżyk w kółku.

1. Metodyczne opracowanie materiału do lekcji	Często → rzadko
Staram się treści lekcji...	
• przekazywać w sposób merytoryczny i dokładny; zarazem oczekuję, że uczniowie przyswoją sobie tę wiedzę, ucząc się faktów (w celu wspierania myślenia abstrakcyjnego i strategicznego);	○ ○ ○ ○ ○
• tak przygotować, aby uczniowie mogli je samodzielnie, w pracy w parach lub w małych grupach opracować, zadając pytania i rozwijając tok myślenia. Równocześnie wzbudzam ciekawość uczniów, a oni znajdują własne drogi do rozwiązań (w celu wspierania myślenia kreatywno-produktywnego);	○ ○ ○ ○ ○
• tak przygotować, aby nawiązywały do horyzontu przeżyć uczniów. Jednocześnie biorę pod uwagę środowisko uczniów i uwzględniam uwarunkowane ich wiekiem odczucia (w celu wzbudzenia możliwie wielu skojarzeń);	○ ○ ○ ○ ○
• tak przygotować, aby uczniowie byli wprowadzani we właściwy rytm pracy. Równocześnie albo uczniowie wykonują sami, albo ja wykonuję konkretne pomoce do lekcji, dzięki którym temat jest bardziej zrozumiały (w celu wspierania praktycznego myślenia – przygotowanie na przykład figur geometrycznych, puzzli, scenek z podziałem na role, tablic, jednostek miary, schematów koniugacji, geograficznych gier planszowych).	○ ○ ○ ○ ○

2. Uwzględnianie indywidualnych potrzeb	Często → rzadko
Staram się różnicować zadania poprzez...	
• proste utrwalające ćwiczenia i trudniejsze zadania dodatkowe (na przykład w ramach zadań z matematyki o wyższym stopniu trudności wybieram liczby dziesiętne lub ułamki oraz bardziej skomplikowane zadania rachunkowe);	○ ○ ○ ○ ○
• zwykle utrwalające ćwiczenia i zadania dodatkowe wymagające przekształceń w ramach tematów omawianych podczas lekcji (na przykład wyciąganie logicznych wniosków z treści lekcji, analizowanie błędów i szukanie typowych wzorców błędów);	○ ○ ○ ○ ○
• proste utrwalające ćwiczenia i zadania dodatkowe, które wykraczają poza obowiązkowy zakres materiału (na przykład uwzględniam obszary specjalne czy hobby uczniów);	○ ○ ○ ○ ○
• proste utrwalające ćwiczenia i zadania poszerzone, które pozwalają spojrzeć na omówiony materiał w innej formie (na przykład manualnej, artystycznej, muzycznej, pozaszkolnej);	○ ○ ○ ○ ○
• odpowiednie dobieranie liczby zadań do rozwiązania.	○ ○ ○ ○ ○
3. Sprawdzanie wyników w fazie pracy lub fазie ćwiczeń na lekcji	Często → rzadko
W celu regularnego informowania uczniów o sukcesach preferuję...	
• porównywanie wyników metodą małych kroków;	○ ○ ○ ○ ○
• porównywanie wyników po większych, wcześniej uzgodnionych etapach/zadaniach itp.;	○ ○ ○ ○ ○
• porównywanie wyników po zakończeniu całej zleconej pracy, a więc dopiero wtedy, gdy osiągnięty zostanie nadrzędny cel nauki.	○ ○ ○ ○ ○
4. Zasady obowiązujące w klasie	Często → rzadko
W celu konsekwentnego przestrzegania wypracowanych wspólnie z uczniami (ustnie lub pisemnie) zasad zachowania zwracam uwagę na to, aby...	
• regularnie kontrolować zadania domowe i traktować je zgodnie z ustaleniami;	○ ○ ○ ○ ○
• wymagać zgodnie z ustaleniami materiałów koniecznych do lekcji (takich jak zeszyty, książki, pisaki, segregatory);	○ ○ ○ ○ ○
• w regularnych odstępach czasu dokonywać oceny współpracy i zgodnie z ustaleniami podawać ją do wiadomości uczniów;	○ ○ ○ ○ ○
• świadomie obserwować postawy społeczne (takie jak gotowość do pomocy, względ na innych, zrozumienie) i zgodnie z ustaleniami przeznaczać czas na ich omówienie.	○ ○ ○ ○ ○

5. Atmosfera podczas nauki	Często → rzadko
W kontaktach z uczniami preferuję...	
• merytorycznie uzasadnioną pochwałę;	○ ○ ○ ○ ○
• osobiste wsparcie, uwagę;	○ ○ ○ ○ ○
• raczej emocjonalną powściągliwość;	○ ○ ○ ○ ○
• osobiste zwracanie się do podopiecznych;	○ ○ ○ ○ ○
• możliwie przejrzyste przedstawianie kryteriów oceniania osiągnięć;	○ ○ ○ ○ ○
• aby uczniowie stosowali się do moich poleceń, także bez dokładnych wyjaśnień;	○ ○ ○ ○ ○
• zajmowanie w sytuacjach konfliktowych jednoznacznego stanowiska;	○ ○ ○ ○ ○
• troskę o swobodną, sprzyjającą nauce atmosferę w klasie przy zachowaniu wewnętrznego spokoju oraz zrównoważonego i pełnego wyrozumiałości podejścia.	○ ○ ○ ○ ○

5.1.1. Uwagi dotyczące oceniania

Wszystkie pedagogiczno-metodyczne preferencje zakreślone w kierunku „często” można uznać za swoje mocne strony, a więc za takie zachowania na lekcji, które łatwo nam przychodzą, ponieważ najlepiej odpowiadają naszym umiejętnościom albo zostały przyswojone w sposób świadomy. Te postawy, które zostały zakreślone w kierunku „rzadko”, należy krok po kroku ponownie włączać do swoich strategii działania, aby w przyszłości stosować je równie swobodnie jak te dotychczas preferowane. Aby bowiem umożliwić uczniom optymalne uczenie się, nauczyciel musi – w zależności od indywidualności ucznia i sytuacji zaistniałej na danej lekcji – elastycznie dobierać postawy najbardziej adekwatne ze wszystkich.

5.1.2. Do której kategorii strategii nauczania należy moje postępowanie podczas lekcji?

Oto wskazówki ułatwiające przyporządkowanie niektórych postaw z katalogu tez.

- Kto: przekazuje treści lekcji, opierając się przeważnie na faktach, preferuje w fazie ćwiczeń zadania dodatkowe, w których wymagane jest analityczne i ustrukturyzowane myślenie, okazuje wobec uczniów emocjonalną powściągliwość, a podczas sprawdzania postępów w nauce jest ukierunkowany na cel, ten przejawia wyraźne wzorce zachowań ze strategii nauczania poprzez **myślenie**.
- Kto: przekazuje treści lekcji przeważnie z ukierunkowaniem na uczniów i uwzględnia ich odczucia związane z wiekiem, bierze pod uwagę podczas ćwiczeń utrwalających szczególne zainteresowania podopiecznych, chętnie przeznaczając na lekcji czas na uczenie się społeczne i okazuje swoim uczniom osobiste wsparcie, ten przejawia wyraźne wzorce zachowań ze strategii nauczania poprzez **odczuwanie**.
- Kto: tak planuje treści lekcji, aby jak najczęściej – jeśli to możliwe – kłaść nacisk na działanie i na praktyczne opracowywanie tematów, stwarza sytuacje w procesie nauczania zwane uczeniem się poprzez działanie (*learning by doing*), pozwala na dużo ruchu (motoryka precyzyjna i ogólna), możliwie małymi krokami porównuje wyniki, udziela szybkiej informacji zwrotnej na temat sukcesu oraz troszczy się w różnorodnej formie o urozmaicenie ćwiczeń, ten przejawia wyraźne wzorce zachowań ze strategii nauczania poprzez **działanie**.
- Kto: przeważnie planuje treści lekcji tak, aby jak najczęściej mogły być przez uczniów wypracowywane w parach lub w małej grupie, różnicuje ćwiczenia najchętniej według liczby zadań do rozwiązania, odpowiedzialnie wymaga i konsekwentnie przestrzega stosowania wspólnie ustalonych zasad oraz swoją zrównoważoną i pełną wyrozumiałości postawą zapewnia swobodną, spokojną atmosferę nauki, ten przejawia wyraźne wzorce zachowań ze strategii nauczania poprzez **współpracę**.

Po tym, jak udało się wstępnie rozpoznać preferowane przez siebie strategie nauczania, względnie wzorce zachowań charakterystyczne dla określonych strategii, chcemy zająć się kwestią najważniejszą dla ucznia, czyli sukcesem w nauce, i określić, jak poszczególne typy nauczycieli oddziałują na cztery typy osobowości uczniów. Innymi słowy, chcemy postawić jeszcze

precyzyjniejsze pytanie: jak nauczyciel typ intelektualny oddziałuje swoimi mocnymi i słabymi stronami na ucznia, który reprezentuje na przykład typ współpracujący? Na co warto zwrócić uwagę?

Analizując przedstawione dalej opisy, nie można zapomnieć, że każdy nauczyciel jest oczywiście typem mieszanym, dlatego dotyczą nas co najmniej dwa opisy, przy czym dwa pozostałe mogą również mieć pewne znaczenie. Chcemy też jeszcze raz zwrócić uwagę na to, że podstawowe typy uczniów stanowią tylko pewne aspekty osobowości – w poszczególnych przypadkach musimy zawsze patrzeć na indywidualne układy cech. Dlatego przedstawione dalej rozważania nie zawierają ostatecznych wyjaśnień dotyczących określonych sposobów zachowania.

5.2. Nauczyciel typ intelektualny

5.2.1. Nauczyciel typ intelektualny i uczeń typ współpracujący

Jedną z charakterystycznych cech typu intelektualnego jest to, że do wszystkich nowych zadań podchodzi bardzo ambitnie, z pełną koncentracją, sprawnie i z określonym celem. Nadzwyczaj ceni to, że okazuje się mu uwagę i darzy się go szacunkiem.

Dla nauczyciela intelektualnego uczeń współpracujący jest przede wszystkim przyjemny: można bowiem na nim polegać, jest zawsze uprzejmy i niczego nie bierze nikomu za złe. Jeśli jednak nauczyciel zaczyna z czasem zauważać, że uczeń podczas wszystkich czynności się ociąga, powoli zabiera do pracy, a niektórymi tematami nie jest w stanie prawdziwie się zainteresować, to wtedy z trudem okazuje zrozumienie. Będzie wówczas próbował rozruszać podopiecznego za pomocą ponagleń, ten jednak będzie często okazywał złość, nawet używając przy tym agresywnych słów.

Uczeń współpracujący z reguły ceni nauczyciela typ intelektualny, ponieważ może się od niego dużo nauczyć. Umie zachować spokój pomimo niekiedy ostrej krytyki z jego strony i potrafi mu przebaczać; nie zmieni się jednak z tego powodu, raczej odczeka, aż burza minie. Takie zachowanie wywołuje często złość nauczyciela.

5.2.2. Nauczyciel typ intelektualny i uczeń typ emocjonalny

Kreatywność, gotowość do niesienia pomocy i wnikliwość ucznia emocjonalnego robią dobre wrażenie na nauczycielu o typie intelektualnym, z kolei uczeń emocjonalny wysoko ocenia umiejętności nauczyciela. Typ emocjonalny ma jednak skłonność do krytykowania i narzekania. Ponadto ze względu na często jednostronne zdolności trudno takiego ucznia zmotywować w jednakowym stopniu do opanowywania wszystkich treści lekcji, co może nad wyraz szybko wprowadzać w złość nauczyciela. Jeśli ten skarci go w takiej sytuacji, podopieczny wycofa się wewnętrznie albo zamknie w sobie; może też całkowicie odmówić współpracy lub sprowokować pedagoga do nerwowej dyskusji.

W przeciwieństwie do typu współpracującego uczeń typu emocjonalnego czuje się dotknięty krytyką ze strony nauczyciela. Rozmyśla nad nią i potrzebuje trochę czasu, aż wybaczy pedagogowi i będzie w stanie przejść nad tym do porządku dziennego. W trudniejszych przypadkach dochodzi nawet do załamania stosunków między nauczycielem a uczniem; ma to miejsce wtedy, gdy nauczyciel nie pozwala wrażliwemu uczniowi na złożenie wystarczających wyjaśnień. Typ emocjonalny czuje głęboki szacunek dla nauczyciela typu intelektualnego, pod warunkiem że ten ostatni dba na lekcjach nie tylko o płaszczyznę merytoryczno-treściową, lecz także emocjonalno-społeczną. Takie tematy jak choćby społeczne uczenie się oraz uczenie się radzenia sobie z uczuciami są przykładami ważnych treści lekcji dla ucznia typu emocjonalnego.

5.2.3. Nauczyciel typ intelektualny i uczeń typ działający

Uczeń działający może szybko popadać w zachwyt, ale równie szybko stracić ochotę do działania. Taki podopieczny odkrywa w nauczycielu typu intelektualnego wiele umiejętności, które uważa za interesujące, oraz podziwia go za wszystko, czego sam tak dobrze jeszcze nie opanował. Mniej przyjemne jest dlań to, że tak ceniony nauczyciel stawia wysokie wymagania. Jeśli dziecko ma poczucie, że nie spełnia tych oczekiwań, często słyszy wymówki lub jest źle traktowane, to wtedy pozwala sobie na wygłupy

i sięga także po inne metody przeszkadzania na lekcji. Próbuje odbudować swoje poczucie wartości, wprawiając kolegów w rozbawienie oraz zdobywając wśród nich poklask i uznanie.

Nauczyciel typ intelektualny lubi pogodnego, pełnego radości życia ucznia, którego można tak szybko zmotywować i który ma tyle za interesowań. Jest jednak coś, czego nie może zaakceptować. On, który nie spocznie, dopóki nie doprowadzi rzeczy porządku do końca, obserwuje, że typowi emocjonalnemu brakuje wytrwałości, że rozwiązuje zadania powierzchownie i szybko przechodzi do czegoś nowego. Takie zachowania prowokują nauczyciela do krytyki.

Oba typy dobrze się rozumieją, pod warunkiem że darzą się wzajemnym szacunkiem.

5.2.4. Nauczyciel typ intelektualny i uczeń typ intelektualny

Uczeń typ intelektualny odkrywa w nauczycielu intelektualnym umiejętności i cechy, którymi się fascynuje i których chce się uczyć. Ambicja dodatkowo motywuje dziecko, aby pewne rzeczy opanowywało nawet lepiej niż dorośli.

Nauczyciel i uczeń na ogół okazują sobie wzajemnie szacunek, ponieważ w zwierciadle drugiego lepiej widzą samych siebie. To jednak prowadzi nierzadko do konfliktów, ponieważ obaj są przywiązani do własnych punktów widzenia i sądzą, że mają rację. Szczególnie trudne są sytuacje, w których uczeń, bez względu na przyczyny, przestaje okazywać szacunek nauczycielowi. Zazwyczaj jest to uczeń starszy, który występuje przeciw nauczycielowi z krytycznymi argumentami i nierzadko podważa jego kompetencje merytoryczne. W przypadku młodszych dzieci zdarzają się sytuacje, w których uczeń typ intelektualny traktuje arogancko swoich kolegów z klasy, pozwalając sobie na wyniosłe uwagi, albo – jeśli ma poczucie, że jest przedmiotem drwin ze strony kolegów – wpada w gniew i umyślnie coś niszczy czy rzuca przedmiotami. Nauczyciel typ intelektualny ma zaś skłonność do natychmiastowej, szorstkiej krytyki lub do wymierzania surowej kary. Jeśli nie spojrzy on

na zaistniałą sytuację z szerszej perspektywy, a uczeń typ intelektualny poczuje się niesprawiedliwie potraktowany, ponieważ być może został przed chwilą sprowokowany do gniewu przez jakiegoś kolegę, podopieczny ten przez dłuższy czas nie będzie okazywać nauczycielowi odpowiedniego szacunku.

5.3. Nauczyciel typ współpracujący

5.3.1. Nauczyciel typ współpracujący i uczeń typ emocjonalny

Spokojne usposobienie typu współpracującego wpływa na ogół pozytywnie na atmosferę lekcji i na wszystkich uczniów. Nauczyciel ten jest spokojny, rzadko się denerwuje i stawia odpowiednie wymagania. Jeśli jednak przejawia zbyt flegmatyczne cechy i nie uwzględnia zainteresowań wszystkich podopiecznych, to wtedy wiele ich oczekiwań może pozostać niespełnionych, na skutek czego pojawią się niepokój i niechęć.

Uczeń emocjonalny ceni nauczyciela współpracującego ze względu na jego wiarygodność i uprzejmość. Ponadto czuje się komfortowo, bo nauczyciel nie zmusza do pracy, rzadko podnosi głos i mało kiedy bywa rozdrażniony. Z kolei nauczyciel typ współpracujący ceni w uczniu typu emocjonalnego to, że zastanawia się nad wszystkim dogłębnie, jak również że jest empatyczny i uczciwy. Pedagog jednak okazuje niewielkie zrozumienie dla – często nieoczekiwanych – wahań nastroju i narzekań. Złości się również dlatego, że często czuje się sprawdzany przez typ emocjonalny, który zadaje dociekliwe pytania. Wkrótce więc pojawia się u nauczyciela odczucie, że właściwie nic nie jest w stanie zadowolić ucznia, przez co pedagog wcale nie czuje się zmotywowany do tego, aby nadal starać się zaspokajać wszystkie potrzeby typu emocjonalnego.

5.3.2. Nauczyciel typ współpracujący i uczeń typ działający

Mnogość pomysłów, szybkie działanie i dobra zdolność reakcji ucznia typu działającego wywołują u nauczyciela współpracującego najpierw życzliwą postawę. Chętnie przysłuchuje się on wypowiedziom takiego

podopiecznego na lekcji, nie nadąża jednak za jego skokami myślowymi i nie akceptuje braku wytrwałości. Oba typy za bardzo się różnią od siebie w tych obszarach, dlatego nauczyciel współpracujący ma skłonność do okazywania małego zrozumienia dla właściwej uczniom typu działającego potrzeby duchowego i fizycznego urozmaicenia. Stąd też małe kroki w nauce i szybkie informacje zwrotne dotyczące maksymalnie urozmaiconych zadań nie zawsze są metodycznym wyznacznikiem lekcji przygotowanych przez typ współpracujący.

Uczeń działający lubi nauczyciela współpracującego, ponieważ ten jest zrównoważony i tak jak sam uczeń przyjaźnie traktuje wszystkich ludzi. Podopieczny chce opanować taką spokojną postawę, ale będzie to dla niego proces dłuższy, trwający często cały okres nauki w szkole. To, jak dobrze nauczyciel typ współpracujący poradzi sobie z uczniem typu działającego, zależy od tego, w jakim stopniu okaże zrozumienie dla zapotrzebowania podopiecznego na urozmaicenie lekcji.

5.3.3. Nauczyciel typ współpracujący i uczeń typ współpracujący

Układ ten stwarza niewiele trudności. Nauczyciel okazuje zrozumienie wobec nie zawsze bardzo zainteresowanego tematem ucznia. Docenia fakt, że może na nim polegać, i okazuje pobłażliwość, gdy podopieczny wykazuje minimalistyczne podejście do osiągnięć szkolnych.

Inaczej niż nauczyciel i uczeń typu intelektualnego, którzy przegladają się w sobie nawzajem, mogą się niekiedy prowokować, nauczyciel i uczeń typu współpracującego dobrze się rozumieją.

5.4. Nauczyciel typ działający

5.4.1. Nauczyciel typ działający i uczeń typ emocjonalny

Wesołość, żywotność i ruchliwość nauczyciela działającego odpowiada przede wszystkim młodszemu uczniom. Jeśli jednak pedagog jest bardzo jednostronnie ukształtowanym typem działającym, to istnieje ryzyko, że

ważne treści będą podczas lekcji tylko pobieżnie wymieniane, a nie prawdziwie zgłębiane.

Nauczyciel odpowiada na pytania uczniów raczej powierzchownie, szybko zmienia temat i nie zawsze jest dobrze przygotowany do zajęć. Często nie dotrzymuje obietnic. Rzadko okazuje poważne zainteresowanie pojedynczym uczniem.

Nauczyciela typu działającego i ucznia typu emocjonalnego dzielą niekiedy ekstremalne przeciwieństwa. Być może to dlatego w pewien sposób podziwiają się nawzajem: pedagog jest pod wrażeniem sumienia, zainteresowań intelektualnych, jak również odpowiedzialności podopiecznego; na tym ostatnim zaś wywierają wrażenie niezmiennie dobry humor nauczyciela i wprowadzana przez niego podczas lekcji wesoła atmosfera. Typ emocjonalny może jednak bardzo skutecznie utrudniać życie nauczycielowi: częsta krytyka, skłonność do negatywizmu i melancholii oraz potrzeba dogłębnej refleksji nad problemami i konfliktami szkolnymi, tak charakterystyczne dla takiego dziecka, stoją w sprzeczności z uosobieniem typu działającego, który chciałby raczej odsunąć od siebie takie wyzwania.

5.4.2. Nauczyciel typ działający i uczeń typ działający

Nauczyciel działający z reguły bardzo dobrze rozumie się z raczej niespokojnym, mało wytrwałym uczniem typu działającego. Ponieważ sam ma potrzebę urozmaicania treści, szybkich informacji zwrotnych i ruchu fizycznego, planuje swoje lekcje – co wynika z natury tego typu – etapami, z uwzględnieniem wszystkich zmysłów i ukierunkowaniem na działanie.

5.5. Nauczyciel typ emocjonalny

5.5.1. Nauczyciel typ emocjonalny i uczeń typ emocjonalny

Nauczyciel emocjonalny ma, ze względu na zdolność współczucia, szczerść oraz liczne zainteresowania intelektualne, dobroczynny wpływ na swoich uczniów. Jeśli nie będzie ciągle udzielać im kolejnych wskazówek

– co wynika ze skłonności typu emocjonalnego do skrupulatności – może stworzyć dobre relacje ze wszystkimi typami podopiecznych.

Jeżeli nauczyciel spotka ucznia typu emocjonalnego, ten ostatni zostanie szybko zmotywowany do nauki i będzie się czuł rozumiany. Obaj bowiem traktują życie poważnie, lubią jasno określony porządek, chętnie snują rozważania i dokładnie omawiają występujące problemy. Trudności na lekcji pojawiają się dopiero wtedy, gdy nauczyciel za często krytykuje ucznia emocjonalnego i ogranicza jego kreatywność nazbyt wieloma poleceniami. Niezadowolenie dziecka bardzo prędko znajdzie wyraz w odmowie współpracy lub w ciągłym sprzeciwie. Szybko powstanie też przygnębiająca atmosfera, którą można poprawić tylko wyjaśniającą rozmową i pełnym zrozumieniem podejściem do ucznia.

Pozostałe kombinacje typów nauczycieli i uczniów można łatwo dopowiedzieć na podstawie dotychczasowych opisów (nauczyciel emocjonalny i uczeń intelektualny – zob. podrozdział 5.2.2, nauczyciel emocjonalny i uczeń działający – zob. podrozdział 5.4.1).

Oto wnioski, jakie można wyciągnąć z prezentacji zachowań opisanych typów uczniów. Im lepiej uda się nauczycielowi dotrzeć do ucznia i trafniej rozpoznać jego indywidualne predyspozycje i warunki do nauki, tym silniej go zmotywuje podczas lekcji. Zależność ta wynika z faktu, że im lepiej nauczyciel jest w stanie „uzupełnić” własną strukturę osobowości za pomocą strategii zachowania mniej typowych dla siebie, za to bardziej odpowiednich do zaistniałej sytuacji, tym szybciej dotrze do każdego ucznia i tym skuteczniejsze będą nauczanie i uczenie się na lekcji dzięki profesjonalnemu udzielaniu indywidualnego wsparcia.

David M. Noer podaje dwie istotne wskazówki, jak można pokonywać jednostronne wzorce zachowań: (1) nowe wzorce zachowań (na przykład zajęcia w małych grupach zamiast lekcji prowadzonej przez nauczyciela stojącego przed klasą, uczenie się przez działanie zamiast przez odtwarzanie) należy świadomie i dobrze planować, ale trzeba przy tym pamiętać, że (2) mogą one powodować przejściową dezorientację ucznia.

Niezależnie od szkoły, lekcji i roli nauczyciela, niezmiennie pomocne w codziennej pracy jest przyswojenie sobie wszystkich czterech strategii zachowań i elastyczne ich stosowanie. Podobnie jak skrzypek, który wydobywa pożądane dźwięki, wprawiając w drganie odpowiednie struny, tak i nauczyciel będzie wybierać, w zależności od sytuacji, albo „strunę” przychylności i elastyczności typu działającego, albo „strunę” typu emocjonalnego z jego szczerością i empatią – tak dalej. Jeśli chodzi o zorientowanie na cel i koncentrację, pożądana jest „struna” typu intelektualnego, i to tak długo, aż w następnej sytuacji całkiem inna „struna”, jak na przykład zachowanie spokoju i dobra wytrzymałość typu współpracującego, będzie mogła poprowadzić do ostatecznego sukcesu.

Heterogeniczność osobowości uczniów i nauczycieli a codzienność szkolna

6.1. Ułatwianie pracy nauczyciela dzięki typologii uczniów

W tym rozdziale przedstawimy ostatni aspekt diagnostyki typów uczniów, który jest dla nas szczególnie ważny.

To oczywiste, że nauczamy w klasach nie jednego ucznia, lecz przeważnie ponad dwadzieścia osób. Spośród naszych równie miłych, co nierzadko trudnych podopiecznych wystarczy zwykle tylko jeden, aby ogarnęło nas z wątpienie. Opisanie i przeanalizowanie takiego przypadku, jak zrobiliśmy to wcześniej na przykładzie Stefana, może zdziałać cuda i pomóc nam znów czerpać z pracy pedagogicznej więcej zadowolenia.

Mimo to pozostaje oczywiście pytanie: czy w codzienności szkolnej nie da się zastosować jeszcze innego rozwiązania? Taka możliwość istnieje. Dotyczy ona jednak mniej pojedynczego ucznia, a bardziej grupy dzieci w klasie.

Alternatywna droga diagnozy typów uczniów wygląda następująco: jeżeli wraz z innymi nauczycielami uczestniczymy w spotkaniu zespołu wychowawczego danej klasy, to możemy także bez arkusza diagnostycznego, niemniej jednak bardzo szybko i trafnie, dokonać typizacji uczniów pod względem głównej tendencji wyznaczającej ich postawę na

lekcji. Mogą posłużyć do tego dwie krótkie charakterystyki, które przedstawiamy poniżej.

Oto pierwsza krótka charakterystyka pomagająca w zdobyciu szybkiej orientacji (powinna ona zostać uzupełniona drugą – zob. tabela 6.1):

- **Typ 1** – jest stale skoncentrowany i ambitny, niekiedy sprawia wrażenie wyniosłego i zdystansowanego.
- **Typ 2** – jest kreatywny, zaangażowany i pomocny, niekiedy ma skłonność do przewartościowań emocjonalnych i miewa zmienne nastroje.
- **Typ 3** – jest sprawny motorycznie i można go łatwo zafascynować tematem; szybko traci jednak spokój i wytrwałość.
- **Typ 4** – jest zdolny do pracy w zespole, zrównoważony i wytrwały, ale bardzo leniwy i trudny do zaktywizowania.

Tabela 6.1. Cztery typy uczniów według pedagogicznej typologii

Mocne strony	Przejawy jednostronności/słabe strony
Typ intelektualny	
• sprawność intelektualna • ambicja, duża chęć do nauki • dobra umiejętność koncentracji • odtwarzanie i interpretowanie ze zrozumieniem • dobra umiejętność wystawiania się	• nadmierna ambicja • prowokacyjna wyniosłość • trudności z wytrwałymi działaniami praktycznymi • szybkie uleganie zmęczeniu, drażliwość • niskie kompetencje społeczne (egoizm)
Typ emocjonalny	
• wyobraźnia całościowo-obrazowa • innowacyjność i kreatywność • zaangażowanie społeczne, gotowość do pomocy, empatia • skłonność do filozofowania • zdolności artystyczno-muzyczne • szczególne zainteresowania/preferencje	• niestabilność emocjonalna • jednostronne zainteresowania i motywacje • zdecydowane sympatie/antypatie • praca z zacięciem lub przedwczesne przerywanie pracy • niezrównoważenie, osobliwość • trudności z nawiązywaniem kontaktu (pomimo wysokich kompetencji społecznych)

Typ działający	
• duże zainteresowanie wszystkim, co nowe • aktywność, wszechstronna działalność • podatność na motywację (brak uprzedzeń) • dobra integracja społeczna (sympatia ze strony kolegów) • wesołość, zdolność przystosowywania się • dobre myślenie praktyczne	• nadrużliwość • krótkotrwałe epizody koncentracji • mała wytrwałość (oprócz sportu) • szybkie uleganie zniechęceniu • niechęć do reguł (przeszkadzanie) • niesolidność
Typ współpracujący	
• zgrany, niezawodny współpracownik • wytrwałość, ciągła aktywność • zrównoważenie (dobroć, serdeczność) • stałość i spokój wewnętrzny • akceptacja społeczna, prostolinijność • niechęć do przeciążania się	• fizyczna i umysłowa ociężałość • niewielkie zainteresowania (flegmatyczność) • brak własnej inicjatywy (we wszystkich obszarach) • niska podatność na motywację (we wszystkich obszarach) • niewielkie ambicje • wykorzystywanie innych

Źródło: opracowanie własne.

Dalsza charakterystyka czterech podstawowych typów uczniów znajduje się w załączniku 7. Sporządzając go, uwzględniliśmy fakt, że i my, nauczyciele, jako różne typy osobowości wypracowujemy własne strategie uczenia. Jednemu nauczycielowi wystarczy więc pierwsza krótka charakterystyka, inny będzie zainteresowany szczegółami drugiej, a trzeci będzie być może potrzebował więcej informacji, które znajdzie w załączniku 7.

Jeśli więc na podstawie odpowiednio dobranej krótkiej charakterystyki uzgodni się z większością nauczycieli klasy główną tendencję zachowania prezentowaną przez danego ucznia na lekcji, można wtedy, używając tabel 4.2 i 4.3, bardzo szybko stwierdzić, jakie warunki lekcji lub które aspekty metodyczne są niezbędne i sprzyjają uczeniu się. Następnie należy przenieść te spostrzeżenia do **indywidualnego katalogu działań** (zob. załącznik 5) i w ten sposób otrzyma się bardzo szybko pierwszy plan udzielania danemu uczniowi indywidualnego wsparcia.

6.2. Tworzenie profilu klasy

Opisane działanie może pomóc również w sporządzeniu całościowego **profilu klasy**. W tym celu większość uczących w danej klasie nauczycieli powinna najpierw wspólnie przyporządkować każde dziecko (uwzględniając główną tendencję jego zachowania podczas lekcji poszczególnych przedmiotów) do jednego z czterech typów. Wtedy się okaże, czy w klasie istnieje stosunkowo równomierny rozkład wszystkich typów, czy też wyraźnie dominuje dany typ ucznia, względnie dany profil zdolności uczniów.

Są klasy, które okazują się szczególnie chętne do nauki i z którymi bardzo szybko realizuje się materiał, ich uczniowie potrzebują więc lekcji ukierunkowanych na osiągnięcia. W klasach, w których bezustannie panuje uciążliwy niepokój, najlepiej sprawdzają się lekcje dające uczniom dużo możliwości działania. Z kolei w klasach, z którymi w ogóle nie osiąga się postępów, ponieważ być może za mało jest w nich „koni pociągowych” (innymi słowy, prawdopodobnie jest zbyt wielu uczniów z cechami flegmatycznymi) bądź ciągle trzeba dyskutować o jakichś niesprawiedliwościach i problemach (za dużo typów emocjonalnych), na ogół pomaga przede wszystkim taki styl prowadzenia lekcji, który odpowiada potrzebom podopiecznych i przewiduje bardzo dużo starannie zaplanowanej pracy w małych grupach.

Jeśli rezultaty krótkiej charakterystyki jakiejś klasy wskazują bardzo jednoznacznie na korzyść jednego typu zachowań, to będzie to grupa albo szczególnie trudna, albo szczególnie łatwa do prowadzenia – co oczywiście zależy w dużym stopniu także od osobowości uczących w niej nauczycieli. W idealnym przypadku liczba uczniów każdego typu w danej klasie powinna być mniej więcej taka sama.

Opisana metoda nie dotyczy jednak wyłącznie profilu zdolności klasy. Krótka charakterystyka wszystkich uczniów dostarcza również wskazówek do sensownego, czyli wspierającego lekcję, porządku przydzielania im miejsc w ławkach. Podopiecznym, którzy reprezentują ten sam typ zachowań, należy przydzielać miejsca obok siebie. Rozwiązanie takie daje dwie korzyści, a mianowicie:

- z dwudziestu czy trzydziestu kilku indywidualności powstaną cztery dość wyraźne grupy uczniów, co przynosi ogromną ulgę nauczycielowi;
- uczniowie szybko zaczynają się wzajemnie wychowywać.

Jeśli uczniowie jednego typu siedzą w klasie obok siebie, można zaobserwować następujące zjawiska:

- szybko przyswajające wiedzę **typy intelektualne**, które są przekonane o swoich umiejętnościach, będą konkurować ze sobą o uznanie przez nauczyciela ich osiągnięć. Równocześnie będą wzajemnie uzmysławiać sobie błędy i oburzać się każdorazowo z powodu arogancji któregoś ze „swoich”. Bardzo szybko będą równoważyć swoje jednostronne zachowanie;
- **typy emocjonalne**, które są szczególnie empatyczne, ale także bardzo trudne w kontaktach społecznych, z jednej strony będą wdzięczne za to, że mają siebie blisko, z drugiej strony zaś będą utrudniać sobie nawzajem życie przez własny upór. Właśnie dlatego jednak mogą też się integrować;
- **typy działające**, które rzadko zachowują spokój wewnętrzny i wykazują się wytrwałością, zaczną w krótkim czasie narzekać z powodu braku spokoju w otoczeniu;
- **typy współpracujące**, które tak trudno zmotywować i nakłonić do działania, będą się sobą nadmiernie nudzić.

W stosunkowo niedługim okresie potęgowania się trudności – gdy minie tak zwana faza pierwszego pedagogiczno-homeopatycznego pogorszenia – wszystkie grupy typów uczniów poddadzą się jednak uzdrawiającemu procesowi wzajemnego wychowywania.

Porządek miejsc zajmowanych w klasie należy oczywiście modyfikować odpowiednio do trudności występujących podczas zmiany przyzwyczajzeń. Na przykład ruchliwi uczniowie siejący zbyt wiele niepokoju powinni zajmować przez pewien czas miejsce obok wytrwałych typów współpracujących, co tym ostatnim także przyniesie korzyść, ponieważ najchętniej czerpią ze swoich rezerw dzięki motywacji innych.

Zastosowanie podziału uczniów na cztery duże grupy pozwala stworzyć bardzo przejrzyste podstawy do wdrażania przez nauczyciela odpowiednich zachowań podczas lekcji. Jeśli bowiem na przykład na tyłach sali koło okna siedzi grupa **typów intelektualnych**, nauczyciel dokładnie wie, w którym kierunku musi się zwrócić z ambitnymi pytaniami czy zadaniami. **Typy działające**, które siedzą na przykład z przodu pod ścianą, mogą celowo pozostawać na widoku nauczyciela. Dzięki temu bowiem każdego z tych uczniów da się w razie potrzeby szybko uspokoić, dotykając jego ramienia. Do **typów współpracujących** siedzących z przodu pod ścianą można się zwracać jak do całej grupy i w ten sposób chronić uczniów przed ciągłym odwracaniem uwagi od lekcji oraz oddawaniem się rozmyśleniom niezwiązanym z tematem. Do **typów emocjonalnych** zaś, zajmujących miejsca na przykład z tyłu pod ścianą, można się celowo zwracać, omawiając zaistniałe konflikty w klasie lub takie treści lekcji, które wymagają emocjonalnego zaangażowania.

Podsumowując, można stwierdzić rzecz następującą: dzięki stworzeniu profilu klasy i dokonaniu podziału uczniów na cztery duże grupy wiele aspektów staje się bardziej przejrzystych i łatwiej uchwytnych. Na tej podstawie z kolei można już wprowadzać w życie te fundamentalne zasady pedagogiczne i metodyczne, którymi się zajmowaliśmy w ramach nauki o typach i które sprowadzają się właściwie do jednego pytania: **jaka klasa potrzebuje jakich warunków lekcji?**

1. Klasa, w której jest dużo **typów intelektualnych**, powinna być konfrontowana z solidnym autorytetem merytorycznym i włączana w procesy społeczne (systemy pomocnicze).
2. W klasie z wieloma **typami emocjonalnymi** należy poświęcić dużo czasu na skojarzenia uczuciowe i rozwiązywanie konfliktów. Nauczyciel powinien pozostawać niezawodnym wzorem emocjonalnym i merytorycznie wykonywać podjęte zadania.
3. Klasa z wieloma **typami działającymi** wymaga dużo cierpliwości, pragnie uznania oraz co jakiś czas dreszczyku nowych emocji i nieznanymi dotąd bodźców. Ponieważ uczniowie ci potrzebują licznych

ćwiczeń, należy często zmieniać zadania pogłębiające materiał omawiany na lekcji i nadawać im coraz to nowe formy.

4. Klasa z wieloma **typami współpracującymi** potrzebuje zwłaszcza jasno określonych norm zachowań oraz regularnego sprawdzania osiągnięć. Podczas pracy w grupie należy dokładnie przemyśleć składy poszczególnych zespołów i rodzaje przydzielanych zadań.

Byłoby więc pożądane, aby co lekcję każda grupa uczniów została przynajmniej raz uwzględniona. Ponieważ z racji materiału omawianego podczas zajęć nie zawsze można ten postulat zrealizować, należałoby przynajmniej raz podczas jednostki lekcyjnej (a więc rozkładając na kilka godzin lekcyjnych) celowo respektować potrzeby kolejnych typów uczniów (na przykład raz typów emocjonalnych, innym razem działających), wybierając dla nich najlepszą metodę nauczania. Dzięki temu każdy typ ucznia przynajmniej raz podczas danej lekcji otrzyma swoją szansę, ponieważ zostanie w odpowiedni dla siebie sposób zaktywizowany przez nauczyciela i będzie mógł się uczyć zgodnie z własną osobowością.

Jeśli tylko pojawiają się poważniejsze problemy z poszczególnymi uczniami, należy każdorazowo przyjrzeć się dokładniej ich indywidualnym predyspozycjom do nauki. Wtedy też (najpóźniej) trzeba zwrócić uwagę na środowisko społeczne i rodzinne tych dzieci. Należy jednak mieć przy tym świadomość, że – mimo wszelkich starań czynionych na rzecz pojedynczego ucznia w ramach indywidualnego planu udzielania wsparcia – istnieją granice działań ze strony szkoły.

Dlatego więc zakończymy ten rozdział podsumowującym spojrzeniem na możliwy zakres wewnątrzszkolnych działań wspierających, które zasadzają się na diagnostyce typów uczniów.

Możliwości i granice diagnostyki typów uczniów

Diagnostyka typów umożliwia:

- a) tworzenie profili uczniów;
- b) rozpisywanie indywidualnych planów udzielania wsparcia:
 - w celu zwiększania motywacji i poprawy wyników w nauce,
 - w celu rozpoznawania i wychwytywania potencjalnych trudności w procesie uczenia się (ewentualnie uzupełniania pozaszkolnego testowania),
 - w celu rozpoznawania i wspierania potencjalnych wybitnych uzdolnień;
- c) przydzielanie nauczycieli do klas według ich profilu;
- d) ustalanie na nowo składu klasy (cel: harmonijna dystrybucja wszystkich czterech typów uczniów w zespole klasowym).

Diagnostyka typów ma także pewne ograniczenia, jeśli chodzi o stwierdzenie występowania oraz stopnia nasilenia takich zaburzeń w nauce, jak:

- dysleksja;
- dyskalkulia;
- zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD);
- zaburzenia percepcji;
- zaburzenia psychiczne.

Rozdział 7

Ewaluacja wniosków

Bez względu na to, czy chodzi o uczniów szkół ogólnokształcących, zawodowych czy specjalnych, można na podstawie diagnozy typów sporządzić dla każdego podopiecznego solidne indywidualne plany wsparcia. To, w jakim zakresie – po dokonaniu diagnozy i podjęciu uzgodnionych działań – pojawiają się godne uwagi sukcesy, można stwierdzić dzięki wnikliwej ewaluacji.

Ewaluacja powinna być przeprowadzana po około trzech miesiącach na kolejnym spotkaniu zespołu wychowawczego. Dotyczy ona następującej kwestii: jak rozpoznać, że podjęcie określonych działań przełożyło się na pożądane indywidualne wsparcie mojego ucznia, poprawę jego postawy w procesie uczenia się i podwyższenie wyników w nauce? Aby znaleźć odpowiedź na to pytanie, przedkłada się nauczycielom biorącym udział w zebraniu zespołu wychowawczego zestawienie uzgodnionych działań, które umożliwi ich ewaluację (formularz do skopiowania znajduje się w załączniku 5). Pierwszym zadaniem każdego członka zespołu jest dokonanie wstępnej oceny. Potem należy doprecyzować pytanie: które sposoby zachowania, dzięki podjętym wobec ucznia działaniom, zostały tak zmienione, aby na lekcji współpracował on efektywniej? W odpowiedzi na te pytania pomogą tabele 7.1 i 7.2.

Tabela 7.1. Ocena rezultatów częściowego działania. I priorytet: działania w celu wsparcia

Częściowe działanie	W pełni osiągnięto	Zadowalająco osiągnięto	Osiągnięto	Z trudem osiągnięto	Nie osiągnięto
Przygotowywać dodatkowe zadania – stawiać wyższe wymagania intelektualne, pozwalając równocześnie na własne sposoby uzyskiwania rozwiązań					
Uwzględniać jak najczęściej szczególne umiejętności i celowo uznawać wyjątkowe osiągnięcia (na przykład dawać dobre oceny dodatkowe)					
Przeznaczać czas na wymianę zdań na temat wartości i norm społecznych					
Okazywać zainteresowanie uczniem, kiedy tylko jest to możliwe, i zwracać się do niego osobiście					

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7.2. Ocena rezultatów częściowego działania. II priorytet: działania w celu wyrównywania słabych stron

Częściowe działanie	W pełni osiągnięto	Zadowalająco osiągnięto	Osiągnięto	Z trudem osiągnięto	Nie osiągnięto
Ustanowić zasady zachowania i konsekwentnie wymagać ich przestrzegania (np. stosownie argumentować lub odpowiednio wnieść skargę)					
Omawiać powody sytuacji konfliktowych tak często, jak to jest tylko możliwe, i wspólnie szukać rozwiązań					
Otwarcie mówić o gwałtownych reakcjach ucznia (np. o prowokacjach i agresji) oraz docierać do ich powodów					

Źródło: opracowanie własne.

Wypełniwszy obie tabele – po dokonaniu pierwszej oceny – należy przejść do kolejnego etapu i postawić następujące pytania: czy ten zestaw środków jest skuteczny? Czy skuteczność poszczególnych działań zależy od pojedynczych nauczycieli, czy też któreś działanie wszyscy nauczyciele oceniają jako szczególnie skuteczne? Poddając te aspekty skrupulatnej analizie,

można znaleźć bardzo konkretne wypowiedzi dotyczące przedmiotu i/lub nauczyciela w kontekście specyficznego zachowania ucznia, które pozwolą zrozumieć pozytywny lub niewystarczający efekt częściowego działania.

Potwierdza to choćby następujący przykład. Jeśli nauczyciel języka polskiego zakresła przy pierwszym częściowym działaniu odpowiedź: „W pełni osiągnięto”, powinien być w stanie opisać, jakie jego działanie spowodowało optymalizację zachowania ucznia. W tym kontekście można przypuszczać, że na przykład uczeń, który dotychczas sprawiał wrażenie apatycznego, jest dzięki wyższym wymaganiom intelektualnym bardziej zmotywowany do aktywnego udziału w lekcji, ma nowe poczucie spełnienia i po otrzymaniu odpowiedniej pochwały potrafi jeszcze podwyższyć swoje osiągnięcia.

Albo też nauczyciel historii może dojść do wniosku, że w ramach częściowego działania „Przeznaczać czas na wymianę zdań na temat wartości i norm społecznych” cel z trudem osiągnięto. Dokonując takiej oceny, należy odpowiedzieć na trzy pytania:

1. Które zaobserwowane zachowania ucznia podczas lekcji skłaniają mnie do takiej, a nie innej oceny?
2. Co ewentualnie należałoby jeszcze zrobić, aby następnym razem osiągnąć wynik co najmniej „Zadowolająco osiągnięto”?
3. Co przemawiałoby za tym, aby zrezygnować z danego częściowego działania na lekcji historii, a wdrożyć je na lekcji innego przedmiotu?

Oto możliwe odpowiedzi na te trzy pytania.

Ad. 1.

- Temat, którym się zajmowałem (zajmowałam) przez trzy ostatnie tygodnie, nie wpłynął na ten punkt odniesienia.
- Uczeń nie był intelektualnie zdolny samodzielnie dokonać tego transferu.

Ad. 2.

- W ramach dydaktycznej zmiany muszę podczas swoich lekcji bardziej niż dotychczas uwzględniać środowisko uczniów w relacjonowaniu przebiegu historycznych zdarzeń.

- Częściej niż dotychczas należy ćwiczyć ten transfer lub zachęcać ucznia do wyrażania własnego zdania poprzez krótkie powtórki na samym końcu lekcji, nieco przed zakończeniem lub na początku następnej jednostki.

Ad. 3.

- Właściwie trudno sobie wyobrazić, by wymiana poglądów dotyczących wartości i norm społecznych nie odbywała się na lekcji historii. Można wyobrazić sobie sekwencję zajęć, w której przede wszystkim chodzi o opracowanie i odtworzenie nowej epoki historycznej, dlatego często nie wystarcza czasu na pogłębienie i uzupełnienie treści, na przykład gdy lekcja historii odbywa się tylko raz w tygodniu. Ten ostatni argument dotyczyłby w zasadzie każdego przedmiotu realizowanego raz w tygodniu w wymiarze jednej godziny lekcyjnej. Dlatego też uczniowie określonych typów mogliby być pokrzywdzeni z powodu niewielkich możliwości wspierania ich kompetencji społecznych.

Po zebraniu odpowiedzi na trzy wymienione pytania dotyczące wszystkich poszczególnych działań głównym zadaniem członków zespołu wychowawczego staje się ostateczna ocena zebranych wyników. Nauczyciele powinni uzgodnić, które działania trzeba nadal podejmować na lekcji, a także których pożądaných zachowań wciąż uczniowi brakuje, i ewentualnie uzgodnić nowe czynności lub inne formy metodycznych oddziaływań, korzystając na przykład z listy pomysłów w rozdziale 4. Nowe działania także wymagają uzgodnienia w sposób wiążący, aby mogły stanowić nową podstawę spiralnego rozwoju osobowości ucznia.

Dokonawszy ustaleń, należy je niezwłocznie uchwalić, a stosowne informacje przekazać zwłaszcza rodzicom ucznia. Dzięki temu również oni zyskają możliwość stosowania w domu podobnych środków pomocy dziecku w nauce, przez co wspierać będą działania szkolne.

Czy uczeń powinien poznać ustalenia, które zostały uchwalone przez nauczycieli? A jeśli tak, to w jakim zakresie? To zależy od poziomu jego

rozwoju. Z reguły odpowiedź na pierwsze pytanie brzmi „tak”, jeżeli uczeń jest starszy i/lub celem jest udzielanie lepszego wsparcia w samodzielnym uczeniu się. Indywidualne wsparcie bowiem zostaje uwieńczone sukcesem przede wszystkim wówczas, gdy jest on bardziej świadomy własnej odpowiedzialności za swoją postawę podczas uczenia się.

Rozdział 8

Najważniejsze wskazówki

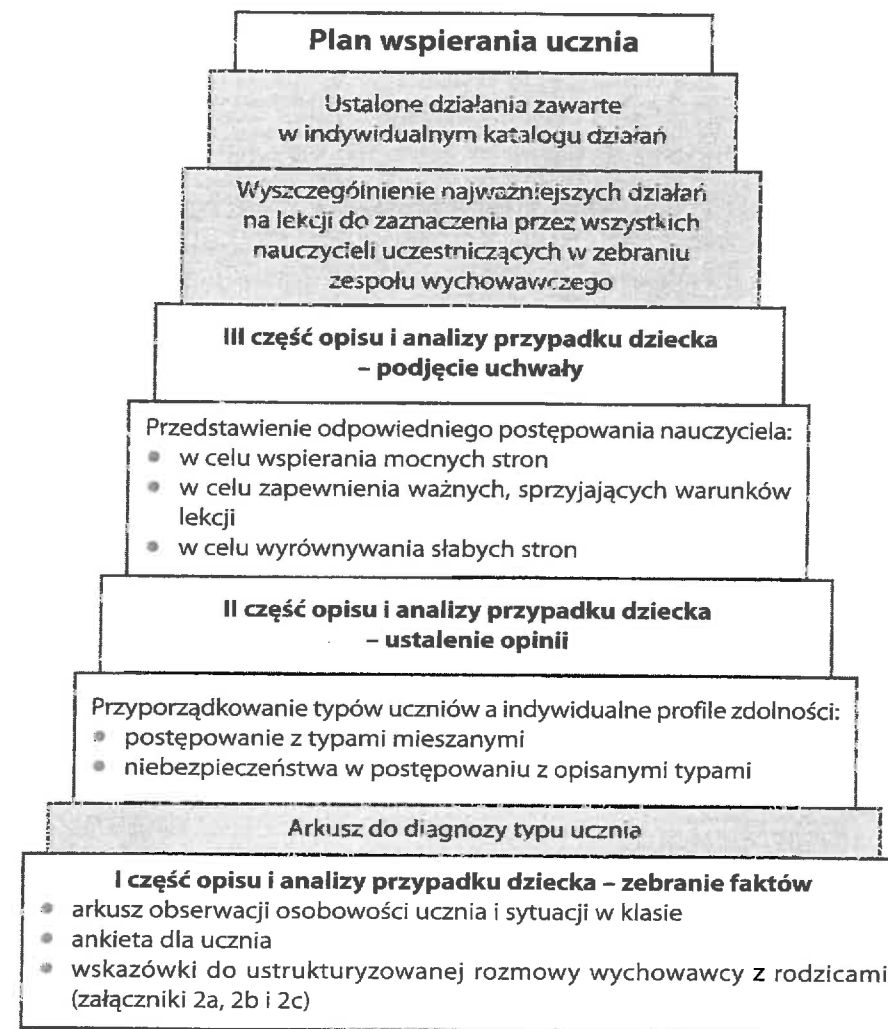
Co się dzieje, gdy „problematyczny” uczeń nadmiernie prowokuje wszystkich nauczycieli swojej klasy i szybka pomoc jest potrzebna obu stronom?

- **Krok 1.** Warto zastosować arkusz diagnostyczny do oceny typu ucznia (zob. załącznik 3a) podczas spotkania zespołu wychowawczego złożonego ze wszystkich nauczycieli, którzy uczą w danej klasie. Najpierw wszyscy wypełniają arkusz; następnie zsumowane wyniki przenosi się do tabeli oceny (zob. załącznik 3b) i określa, do którego typu zachowań (w zdecydowanej większości wszyscy jesteśmy typami mieszanymi!) można przyporządkować ucznia.
- **Krok 2.** Aby zdefiniować właściwe zachowanie nauczyciela wobec danego typu ucznia, warto skorzystać ze wskazówek, które zebraliśmy w tabelach 4.2 i 4.3. Wymieniliśmy w nich zarówno sprzyjające warunki lekcji, jak i metodyczno-dydaktyczne sugestie co do wspierania mocnych stron i wyrównywania słabych stron, względnie niepożądanych zachowań. W razie potrzeby można te tabele uzupełnić, dokonując zestawienia z podstawowym profilem danego typu ucznia, kategoriami zachowań i praktycznymi wskazówkami (z załącznika 4). W takim przypadku warto postawić na takie rodzaje działań lub kategorie zachowań, po których można się spodziewać pedagogicznego sukcesu.

- **Krok 3.** Należy przenieść wybrane działania lub kategorie zachowań do indywidualnego katalogu działań (zob. załącznik 5). Więcej praktycznych wskazówek i pomysłów przedstawiliśmy w rozdziale 4, zarówno w ramach rozwiązań metodycznych zastosowanych w przypadku przykładowego ucznia (Stefana), jak i na liście metod nauczania dla różnych typów uczniów. W ten sposób podczas jednego spotkania można sporządzić solidny indywidualny plan wsparcia dla problematycznego ucznia.

Może się okazać, prawdopodobnie między krokiem pierwszym a trzecim, że wersja skrócona praktycznych wskazówek nie pozwala udzielić odpowiedzi na wszystkie pytania istotne w przypadku konkretnego ucznia. Niewykluczone, że czasami nie da się wystarczająco ocenić potrzeb danego dziecka za pomocą samego arkusza diagnostycznego i opartych na nim wskazówek dotyczących stosownego postępowania z określonym typem. Dlatego aby znaleźć odpowiedzi na wszystkie pytania i uwzględnić specyficzne wzory zachowań różnych typów uczniów, nie można czytać niniejszej książki fragmentami, lecz należy przeczytać ją w całości.

Rycina 8.1 obrazuje poszczególne kroki proponowanej przez nas procedury: od diagnozy typów do końcowych postanowień lub ewaluacji, które zostały wypracowane przez zespół wychowawczy – na przykładzie problematycznego ucznia Stefana. Decydując się na „szybki program”, należy wybrać te etapy, które zaznaczone zostały szarym kolorem.



Rycina 8.1. Plan wspierania ucznia

Źródło: opracowanie własne.

Perspektywa

Czytelnicy, kupując naszą książkę, zrobili to zapewne z różnych powodów. Mamy nadzieję, że nauczyciele, dyrektorzy szkół, wizytatorzy nadzoru pedagogicznego czy też ludzie po prostu zainteresowani kwestiami edukacji i zainspirowani tytułem książki znaleźli w niej jedną z dróg do lepszej szkoły. W gruncie rzeczy postulat szkoły, w której uczeń znajduje się w centrum uwagi, nie jest żadnym *novum*. Nowością jest zaś to, że nie dajemy impulsu do tworzenia takiej szkoły na podstawie testów porównawczych i że nie proponujemy kolejnej publikacji poświęconej lamentom „głupich nauczycieli” nad „głupimi uczniami”, lecz chcemy postawić w centrum uwagi dzieci i młodzież, dla których tak wielu ludzi w szkołach trudzi się od tak wielu pokoleń.

Na początku książki wspomnieliśmy o wielu rozmowach, które przeprowadziliśmy z nauczycielami i które poświadczają, jak bardzo potrzebne jest narzędzie pozwalające zaspokajać potrzeby osobowości każdego dziecka, nie tylko zaś dzieci uprzedzonych do szkoły i nauki z powodu niesprawiedliwych ocen, które to oceny powodują wprost niewyobrażalne skutki. Nasi rozmówcy zwracali nam także uwagę na to, jak często kontakty z innymi nauczycielami lub z rodzicami dotyczą z pewnością niezamierzonych efektów ubocznych takiego oceniania. Właśnie ci pedagodzy pośrednio zainspirowali nas do napisania tej książki.

Inny impuls otrzymaliśmy podczas pracy nad badaniami PISA, które wprowadzie nie dotyczą bezpośrednio naszego punktu widzenia, ale

które sprowokowały ministrów edukacji wszystkich niemieckich landów do opracowania *Sieben-Punkten-Programm*, czyli programu siedmiu punktów, w którym ponownie wskazano kompetencję diagnostyczną jako integralną część systematycznego rozwoju szkoły. Punkt szósty tego programu jest zatytułowany: „Działania dla poprawy profesjonalizmu pracy nauczycielskiej, szczególnie w odniesieniu do kompetencji diagnostycznej, jako integralna część systematycznego rozwoju szkół”.

Z pełną świadomością położyliśmy w naszej książce największy nacisk na dostrzeganie mocnych stron wszystkich osób biorących udział w procesie nauczania. Taki porządek priorytetów oczywiście łączy się też częściowo z naszymi doświadczeniami, jakie zdobyliśmy na lekcjach, w poradnictwie szkolnym lub w zarządzaniu kadrami. Naszym udziałem były bowiem wymowne doświadczenia świadczące o tym, z jaką motywacją ludzie idą do pracy, gdy zwraca się uwagę na to, co im się szczególnie udaje, i jak jest im głupio, a nawet wstyd, kiedy coś im w obecności świadków nie wychodzi – szczególnie jeśli tymi świadkami są przełożeni. Gdy dawaliśmy naszym ówczesnym rozmówcom najpierw szansę odkrycia ich mocnych stron i zalet oraz dyskusji na ten temat, oni otwierali się na nowe doznania i wiedzę.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że nie wszyscy nauczyciele zainteresują się od początku naszą książką. U wielu pojawią się uprzedzenia i sceptycyzm. Co pewien czas sami stajemy wobec coraz to nowych wątpliwości, a nawet słów krytyki ze strony naszych kolegów. W chwilach próby dla wartości zaproponowanej typologii bardzo pomogła nam ponowna dokładna analiza własnej osobowości. Odkrycie swoich mocnych stron sprawiło nam wiele radości i potwierdziło to, co już wiedzieliśmy, ale również pozwoliło na wyciągnięcie nowych wniosków. Jeśli i czytelnicy mieli podobne odczucia, najpewniej stały się one impulsem do wyostrzonej samoobserwacji, także w czasie rozmów i ewaluacji postaw kolegów po fachu.

Być może również doświadczenie czytelników sugeruje, że spojrzenie na ucznia tylko z własnej perspektywy często nie wystarcza. Proponowane przez nas narzędzia pomogą uwzględnić opinie innych osób, które uczą w danej klasie i codziennie mają przed sobą tych samych młodych ludzi; na tej wspólnej platformie można bowiem rozmawiać

ze sobą o odpowiednich dla uczniów metodach nauczania i wychowywania oraz czynić stosowne ustalenia zarówno dla każdego podopiecznego z danej klasy, jak i dla całego zespołu klasowego.

Opierając się na teorii stawiającej w centrum uwagi osobowość i na towarzyszącym jej systematycznym uświadamianiu sobie własnego profilu osobowości, wyrażamy przekonanie, że nasza książka służy przede wszystkim profesjonalizacji nauczycieli. Ponadto nasze instrumentarium diagnostyczne wzmacnia i wspiera gotowość, jak również oczekiwanie współpracy wśród tych nauczycieli, którzy nieuchronnie dochodzą do przekonania, że ich postrzeganie osobowości ucznia, interpretacja jego zachowania i osąd potrzebują uzupełnienia i potwierdzenia, aby sprawiedliwa ewaluacja osobowości podopiecznych mogła ułatwiać wyobrażenie sobie ich rzeczywistych szans życiowych i zawodowych.

Proponowany przez nas proces diagnozowania, którego celem jest ustalanie typów uczniów, nadaje się przede wszystkim do stosowania w zespołach nauczycielskich, co prowadzi do ukształtowania nowej formy koleżeńskiej akceptacji i wzajemnego szacunku. Wszędzie tam, gdzie dotychczas zastosowano nasze rozwiązanie, przyjęto je jako element wzbogacający zawodową codzienność. Efektem jest bowiem motywujące zadowolenie z wykonywanej pracy, którego wszyscy oczekujemy i które ostatecznie tak dobrze służy również uczniom.

Dyrektorom szkół proponujemy narzędzie, które można z powodzeniem stosować w celu doskonalenia procesów lekcyjnych. Zwracamy przy tym wyraźnie uwagę na to, że:

- nie każdy nauczyciel nadaje się do każdej klasy;
- trening metod jest wprawdzie ważny dla zwiększania zakresu samodzielności uczniów, ale nie każda metoda jest jednakowo przydatna dla każdego ucznia i/lub każdej grupy uczniów.

Dopiero w ramach teorii nauczania wyrównawczego trening metod stanowić może indywidualną pomoc przy zaspokajaniu potrzeb poszczególnych uczniów dotyczących uczenia się, wykraczającą poza przekazywanie technik.

Nasza teoria, której punktem wyjścia jest partnerstwo, stawia na gotowość do racjonalnej dyskusji i umiejętność jej prowadzenia przez nauczycieli, którzy chcą mieć pewność, że przygotowując lekcje, podejmują decyzje rzeczywiście uwzględniające potrzeby dominujących typów uczniów, a więc większości klasy. Dyrektor szkoły stawiający na rozwój swojej placówki otrzyma zapewne po niedługim czasie propozycję zorganizowania seminarium dla nauczycieli danej klasy lub przeprowadzenia wewnątrzszkolnego szkolenia zawodowego na ten temat. W ten sposób zostanie bardzo szybko uruchomiony tak zwany proces *bottom-to-top*, który daje liczne możliwości z jednej strony ewaluacji sumarycznej (na przykład poprzez rozmowy z personelem kierowniczym lub rozmowy określające priorytety roczne), a z drugiej strony ewaluacji formalnej (na przykład poprzez ocenę służbową lub zewnętrzną pracowników), prowadzącej do weryfikacji bądź potwierdzenia dotychczasowych strategii pracy¹¹.

¹¹ H. Luszczyński, *Professionelle Personalführung in der Schule. Plädoyer für ein motivierendes Instrument im erfolgreichen Qualitätsmanagement*, „SchulVerwaltung MO” 2000, nr 4, s. 131–134; R. Bessoth, *Der Nachweis guter Arbeit: Neue Ziele und Wege in der Leistungsbeurteilung*, „Pädagogische Führung” 2001, nr 3, s. 117–122.

Załącznik 1

Miejsce naszej koncepcji wśród różnych teorii rozwoju szkoły

W ostatnim dziesięcioleciu wskutek oddziaływania wielu czynników społecznych zdecydowanie zmieniły się zadania nauczyciela. Podsumowaliśmy je w zarysie za pomocą poniższych punktów.

1 grupa zadań – nauczyciel ma być:

- pośrednikiem w przekazywaniu właściwych zachowań społecznych;
- pracownikiem socjalnym dla zagrożonych uczniów;
- menedżerem pracy w grupie (tworzenie i kształtowanie zespołu);
- pomocnikiem i pocieszycielem (częściowe rozwiązywanie problemów psychicznych często występujących wśród uczniów).

2 grupa zadań – nauczyciel powinien:

- lepiej poznać potencjał własnej osobowości (teoria ukierunkowana na osobowość);
- świadomie wykorzystywać swoje mocne strony;
- poszerzać i uzupełniać swoje mocne strony (doskonalić osobowość w kierunku kompetencji demokratycznej).

3 grupa zadań – nauczyciel powinien:

- przekazywać wartości (wychowanie do wartości);
- kształtować umiejętności formułowania opinii i sądów;
- odgrywać rolę wzoru w kształtowaniu charakteru i osobowości (wiedza z zakresu procesów interakcji i nauczania modelowego).

4 grupa zadań – nauczyciel powinien:

- poznać mocne i słabe strony poszczególnych uczniów;
- uwzględniać indywidualne mocne i słabe strony w koncepcji rozwoju szkoły ukierunkowanej na doskonalenie procesów lekcyjnych.

Zadania nauczyciela od dawna już nie polegają wyłącznie na przekazywaniu wiedzy, lecz zawierają się na wielu płaszczyznach. Dlatego konieczne jest elastyczne podejście do istniejących teorii rozwoju szkoły.

W celu zoptymalizowania działań nauczyciela podczas lekcji musimy zacząć od obszaru doskonalenia procesów lekcyjnych, jako integralnego elementu procesu rozwoju szkoły. W wyniku własnych rozważań stwierdziliśmy, że same – powszechnie znane – teorie rozwoju szkoły nie wystarczają do tego, aby nauczyciele mogli w pełni zaspokoić potrzebę udzielania indywidualnego wsparcia każdemu uczniowi. Dlatego też nie jest możliwe jednoznaczne zakwalifikowanie naszej koncepcji.

Przypomnijmy pokrótce różne, w większości ogólnie znane, teorie rozwoju szkoły.

1. Koncepcja ukierunkowana na system szkolny reprezentowana jest z reguły przez władze centralne.

Ważnymi cechami tej teorii, której główny punkt stanowi szkoła jako system, są różne formy oglądu sytuacji, wynikające zarówno z istotnych interpelacji parlamentarnych, jak i z zainteresowania planowaniem ze strony władz szkolnych. Chodzi tu przede wszystkim o ustalenie, poprzez wewnętrzną i zewnętrzną ewaluację, jakości pracy szkoły i lekcji, a także o wyznaczenie celów pedagogicznych danej placówki, przedstawionych między innymi we wzorcu jej profilu.

2. Koncepcja ukierunkowana na osobę reprezentowana jest z reguły przez wizytatorów nadzoru pedagogicznego i dyrektorów szkół. W tej teorii, według której pojedynczy nauczyciel stanowi centralny element procesu rozwoju szkoły, chodzi o zarządzanie kadrami, ocenę personalną, superwizję, samopoznanie, samoocenę, ocenę innych, trening współpracy i sprofilowane doskonalenie zawodowe.**3. Koncepcja ukierunkowana na lekcję** realizowana jest przede wszystkim przez uczestników konferencji lub zespoły nauczycieli danej klasy. Teoria ta kładzie nacisk na doskonalenie procesów lekcyjnych jako istotę rozwoju szkoły.

Na pierwszym planie znajdują się tu dotyczące przedmiotu i/lub klasy ustalenia w zakresie różnych metod nauczania, unowocześnień form uczenia się, refleksji nad rolą nauczyciela, kształtowania i form adekwatnego udziału rodziców w szkolnym procesie wychowawczym. Koleżeńskie formy praktycznego doradztwa odgrywają taką samą rolę jak wzajemne hospitacje lekcji, które mogą mieć także charakter ewaluacji.

Koncepcję ukierunkowaną na lekcję reprezentuje na przykład Heinz Klippert z Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstitut (Wychowawczo-Naukowego Instytutu Kształcenia Ustawicznego i Doskonalenia Zawodowego) w Landau. Jego idea pedagogicznego rozwoju szkoły z elementami treningu komunikacji, treningu metod i rozwoju zespołu cieszy się uznaniem w wielu placówkach dydaktycznych.

Aby konsekwentnie patrzeć na uczniów przez pryzmat ich indywidualności, nie wystarcza jednak koncepcja rozwoju szkoły ukierunkowana na lekcję. Teorię tę należy uzupełnić przynajmniej elementami koncepcji ukierunkowanej na osobę. Równocześnie istotna pozostaje także dokładna znajomość własnych mocnych i słabych stron nauczyciela, która warunkuje odpowiednie traktowanie słabych i mocnych stron poszczególnych uczniów. We wspomnianej teorii bowiem szczególną wartość przypisuje się osobowości nauczycielskiej. Na pierwszym planie znajdują się więc między innymi osobiste doświadczenie i wiedza dotycząca własnego oddziaływania.

Aspekty koncepcji ukierunkowanej na system szkolny są uwypuklone w tej książce tam, gdzie mowa o ocenie potencjału osobowości nauczycieli danej klasy lub o określaniu dominujących w niej typów uczniów.

Przekazywanie wartości i rozwój osobowości

Sama kombinacja koncepcji ukierunkowanych na osobę, lekcję i system szkolny również nie wystarcza jako jedyny zestaw działań podejmowanych w stosunku do uczniów. Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik (Instytut Psychologii Pedagogicznej i Pedagogiki Empirycznej) uniwersytetu w Monachium ustalił, że do tych – oczywiście zasadnych – teorii należy dodać dwa kolejne obszary, mianowicie: przekazywanie wartości (w sensie klasyczno-humanistycznym) i rozwój osobowości.

Instytut stwierdził ponadto między innymi: „Współistnienie w społeczeństwie wymaga świadomości odpowiedzialności, solidarności, tolerancji i konsensusu w etycznym światopoglądzie”. Wychowawca (rodzic/nauczyciel) „[...] musi ten konsensus nie tylko przyjąć, lecz także uznać jako wzór – i w ten sposób pokazać własną kompetencję demokratyczną”¹². Wzór ten bowiem wskazuje dorastającej młodzieży prawidłowy sposób postępowania zarówno z ludźmi, jak i z wiedzą oraz z techniką.

Horst Hensel kontynuuje tę myśl, dodając przy tym, że wychowanie do wartości zaczyna się od zasad postępowania na lekcji. „Opiera się na wzorach, jakimi są nauczyciele, i stanowi odpowiedź na sprzeczności występujące między środowiskiem, rodziną i szkołą oraz na fakt istnienia konfliktu w ogóle (na przykład wychowanie konfliktowe)”¹³.

Dygresja ta powinna uwidoczniać, że aby osiągnąć pożądaną cel reformy szkolnej, czyli optymalizację wyników uczniów i większe zadowolenie wszystkich zainteresowanych, trzeba wybrać bardziej kompleksową koncepcję.

Proponujemy ją nazwać **koncepcją ukierunkowaną na osobowość** – i tym samym opowiadamy się za rozwojem szkoły ukierunkowanej na osobowość.

¹² H. Klippert, *Pädagogische Schulentwicklung*, Weinheim Basel: Beltz 2000, s. 25.

¹³ H. Hensel, *Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule*, Lichtenau – München: AOL-Lexika Verlag 1995.

Załącznik 2a

Arkusz obserwacji osobowości ucznia i sytuacji w klasie

Wskazane w arkuszu aspekty analizy służą wstępnemu rozpoznaniu indywidualnych cech osobowości danego ucznia i powinny zostać uzupełnione za pomocą ankiety ucznia (załącznik 2b). Arkusz obserwacji powinien zostać wypełniony przez kilku nauczycieli (by zapobiegać subiektywizacji oceny).

Klasa: _____

Uczeń: _____

1. Ogólne zachowanie na lekcji	
a) raczej pozytywny stosunek do nauki (jest skoncentrowany, godny zaufania, stara się)	
b) raczej negatywny stosunek do nauki (jest leniwy, nie wykazuje większego zainteresowania, przeszkadza)	
c) bardzo zmienne, niezrównoważone zachowanie (na ogół jest w bardzo dobrej kondycji, nagle następuje spadek formy, wpada w zły nastrój, miewa zmienne nastroje)	
2. Udział w lekcji	
a) raczej aktywny (jest systematyczny, samodzielny, zaangażowany)	
b) raczej bierny (uczestniczy w lekcji po wywołaniu przez nauczyciela, z pomocą)	

c) raczej ilościowy wkład (nie zawsze mówi na temat, jego wypowiedzi zazwyczaj są spontaniczne i mało przemyślane)	
d) raczej jakościowy wkład (przyczynia się do sprawnego przebiegu lekcji, jego wypowiedzi są przemyślane)	
3. Zdolność percepcji	
Jaka jest indywidualna zdolność percepcji danego ucznia?	
a) raczej dobra, szybka, niezależna od nauczyciela	
b) raczej powolna, zdana na pomoc	
c) raczej zmienna, często stopniowo słabnąca	
Jaka jest ogólna zdolność percepcji klasy?	
a) raczej dobra i szybka	
b) raczej powolna i niesamodzielną	
Jaka jest indywidualna zdolność percepcji danego ucznia w stosunku do większości klasy?	
a) znajduje się w górnym przedziale	
b) znajduje się w dolnym przedziale	
c) jest raczej przeciętna	
4. Ogólna postawa wobec pracy i zachowanie	
Jakie są ogólna postawa wobec pracy i zachowanie w klasie?	
a) raczej pozytywne, chętne	
b) raczej negatywne, niechętne	
Jakie są ogólna postawa wobec pracy i zachowanie danego ucznia?	
a) radosne, staranne, ogólnie zadowolające, raczej obowiązkowe, raczej uporządkowane	
b) raczej niedbałe, zapominalskie, powierzchowne	
c) niesystematyczne, zmiennie	
5. Akceptacja społeczna	
a) jest akceptowany, ceniony, lubiany	
b) jest raczej odpychany, wyśmiewany, izolowany	
6. Zachowanie społeczne	
a) jest gotowy do współpracy, pomocny, uprzejmy	
b) przeszkadza, nie respektuje reguł, wykorzystuje innych	

c) ma zmienne nastroje, łatwo go zranić, jest nadwrażliwy	
d) trudno nawiązuje znajomości, jest powściągliwy, arogancki, „dziwaczny”	
Jaki jest ogólny klimat społeczny w klasie?	
a) dobry	
b) zadowalający	
c) zły	
Jakie jest zachowanie społeczne danego ucznia w porównaniu do ogólnego zachowania społecznego w klasie?	
a) znajduje się w górnym przedziale	
b) znajduje się w dolnym przedziale	
c) jest raczej przeciętne	
7. Któremu typowi według Frederica Vestera można przyporządkować danego ucznia?	
a) typ wizualny	
b) typ audytywny	
c) haptyczny typ emocjonalny (ukierunkowany na działanie, bazujący na własnych przeżyciach)	
d) typ rozmówcy	
e) typ werbalno-intelektualny	
Proszę porównać wyniki arkusza wypełnionego dla jednego ucznia przez wszystkich nauczycieli, uwzględniając poniższe pytania	
Jak duże są różnice między ocenami poszczególnych nauczycieli?	
a) są bardzo znaczne (50% i więcej)	
b) prawie nie istnieją (poniżej 20%)	
Czy któraś z ocen szczególnie odstaje od pozostałych?	
Jeżeli tak, ocenę tę należy pominąć.	

Wyniki ankiet dotyczących niektórych uczniów nie będą od siebie wyraźnie odbiegać. W wielu przypadkach jednak okaże się zaskakujące, jak bardzo subiektywne bywają oceny nauczycieli. Równocześnie stanie się jasne, jak ważna dla obiektywizacji sposobu postrzegania ucznia i dla formułowania wiążącej opinii pedagogicznej jest koleżeńska wymiana poglądów.

Ankieta dla ucznia

Poniższa ankieta nie tylko posłuży za punkt wyjścia do osobistej rozmowy z uczniem, lecz pozwoli także na wgląd w jego szczególne umiejętności i zdolności.

Klasa: _____

Uczeń: _____

Co robisz chętnie (na przykład hobby, okazjonalna praca, gry)?	
Czy osiągnąłeś (osiągnęłaś) już coś, z czego jesteś szczególnie dumny (dumna)? Opowiedz o tym.	
W czym jesteś dobry (dobra) zdaniem twojej mamy (twojego taty)? Lub: jakie twoje mocne strony wskazałoby twoi przyjaciele?	
Co w szkole sprawia ci największą trudność?	
Opowiedz o kilku sytuacjach podczas uczenia się, kiedy bardzo się starałeś (starałaś), ale po prostu nie udawało ci się nic osiągnąć.	
Nauka których przedmiotów przychodzi ci najłatwiej?	
Gdy uczysz się czegoś nowego, to co podoba ci się najbardziej?	
W jaki sposób najłatwiej zapamiętujesz nowe informacje? Co ci w tym pomaga?	

Co powiedzieliby twoi nauczyciele o:	
• twoich nawykach uczenia się i twoim sposobie pracy; • twoim piśmie; • twoich osiągnięciach; • twojej przyszłości?	
Jak uważasz, przy jakiej czynności lub w jakim zawodzie możesz najlepiej pokazać swoje mocne strony?	

Źródło: opracowanie własne na podstawie E. Arnold, *Jetzt versteh' ich das! Bessere Lernerfolge durch Förderung der verschiedenen Lerntypen*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2000, s. 11 i nast.

Załącznik 2c

Wskazówki do ustrukturyzowanej rozmowy wychowawcy z rodzicami

Poniższy katalog zagadnień ma charakter orientacyjny.

1. **Okres przedszkolny:** zdrowie, przebyte leczenie/terapię, przedszkole, indywidualne cechy szczególne.
2. **Okres szkoły podstawowej:** zgodne z wiekiem zakwalifikowanie do klasy, zmiana szkoły, integracja społeczna, indywidualne trudności.
3. **Indywidualne obciążenia dziecka:** intensywne zaangażowanie zawodowe obojga rodziców, relacje w rodzinie i wśród rodzeństwa, niestabilny stan zdrowia, zwyczaje dotyczące snu, przeprowadzka, środowisko społeczne, problemy indywidualne.
4. **Zachowanie dziecka w domu:** trzyma się ustaleń, marnuje dużo czasu, często bawi się samo, jest zdekoncentrowane, potrzebuje dużo czasu na zadania domowe, zapomina o wszystkim, często narzeka na nudę, przeszkadza rodzeństwu albo celowo je rozdrażnia, jest bardzo impulsywne lub zbyt prowokacyjne.
5. **Nastroj emocjonalny dziecka:** często zmienia nastroj, ma złe i dobre dni, nie jest odporne, często nie chce..., szybko się męczy, jest zainteresowane tylko sprawami dla niego ważnymi.
6. **Autopercepcja dziecka:** stale spodziewa się niepowodzenia, w przypadku krytyki czuje się całkowicie odrzucone, gdy otrzymuje dobre

oceny, uważa, że to przypadek, a nie osiągnięcie, sądzi, że wszyscy postrzegają je jako głupie, szybko się poddaje, często popada w zwątpienie, udaje, że jest „w porządku”, i zużywa wiele energii, aby utrzymać swój image, bardzo narzekając na szkołę.

7. **Szczegółne umiejętności/zainteresowania dziecka:** pielęgnuje hobby, o którym ma bardzo obszerną wiedzę, jest szczególnie elokwentne, stawia ambitne pytania, zaskakuje niezwykłymi pomysłami/propozycjami, chciałoby bardzo wcześniej o wszystkim samodzielnie stanowić, niektórymi zadaniami jest tak zafascynowane, że nie daje się od nich oderwać, prezentuje wnikliwy tok myślowy (ewentualnie: przejawia niezwykle zdolności).
8. **Nawyki i zainteresowania dziecka:** czy lubi ustalony porządek przy stole, stały rozkład dnia, ma tiki i przyzwyczajenia, ma inne zdolności – na przykład dużo czyta, uprawia często sport, jest aktywne we wspólnocie kościelnej.
9. **Perspektywy na przyszłość:** czy ma już wyobrażenia przyszłego zawodu albo konkretne oczekiwania zawodowe.

Arkusz do diagnozy typu ucznia

[illegible]

[illegible][illegible]

Cechy dziecka	Stopień nasilenia zgadza się → nie zgadza się										Punkty
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Mocne strony	Typ współpracujący										
Niezawodny współpracownik											
Duża wytrwałość aż do zakończenia zadania											
Serdeczność, zrównoważenie, prostolinijność											
Stabilność nastrojów, spokój wewnętrzny											
Preferencja systematycznych, zautomatyzowanych prac											
Niechęć do przeciążania się											
Suma											
Słabe strony											
Ruchowa ociężałość											
Niewielkie zainteresowania (umysłowa ociężałość)											
Rzadka inicjatywa własna, niewielkie ambicje											
Niska podatność na motywowanie we wszystkich dziedzinach											
W pracy grupowej: wykorzystywanie innych, bierność											
Suma											
Łączna suma											

Załącznik 3b

Tabela oceny wyników arkusza diagnostycznego

	Typ intelektualny	Typ emocjonalny	Typ działający	Typ współpracujący
Nauczyciel 1				
Nauczyciel 2				
Nauczyciel 3				
Nauczyciel 4				
Nauczyciel 5				
Nauczyciel 6				
Suma				

Cztery podstawowe typy uczniów oraz oczekiwane zachowania nauczyciela

Typ intelektualny	Kategoria zachowania	Realizacja
Mocne strony: • intelektualny • wydajny • sprawny • żądny wiedzy • ambitny • podejmujący refleksję nad zadaniami i sytuacjami Słabe strony: • nadmiernie ambitny • prowokacyjna wyniosłość • szybko ulega wyczerpaniu • drażliwy • wytrwały	Dbać o własne kompetencje i niezależność	• Planować lekcje starannie, fachowo • Konsekwentnie i kompleksowo egzekwować oraz sprawdzać wiedzę (autorytet merytoryczny); nauczyciel nie może się skompromitować, ponieważ stanowi zawodowy i społeczny wzór (podczas konfliktów należy tuszować własną niepewność)
	Stawiać wyższe wymagania intelektualne	• Wyrażać szczególne uznanie za niecodzienne osiągnięcia (konkretne pochwały, dobre oceny dodatkowe) • Przygotowywać zadania specjalne
	W ramach pracy partnerskiej przydzielać uczniom miejsca według umiejętności	• Pokazywać, że wspólny projekt może się zakończyć sukcesem tylko dzięki wielu różnym zdolnościom, na przykład poprzez artystyczne wykonanie gazetki ściennej (cel: stłumić wyniosłość, rozwijać szacunek do umiejętności)

• z trudem podejmuje praktyczne działanie • wykazuje niskie kompetencje społeczne	Prowadzić ucznia do granic jego intelektualnych możliwości	• Przydzielać zadania, w których napotyka się naturalne granice (np. zadania z ustanowionymi ramowymi warunkami, takimi jak określone ramy finansowe lub warunki społeczne)
	Wdrażać ucznia do działania praktycznego (jako wyrównawcze działanie wychowawcze)	• Przydzielać manualne lub artystyczne zadania grupom – na przykład wykonanie gazetki, projektu lub gry dydaktycznej
	Angażować ucznia społecznie (jako wyrównawcze działanie wychowawcze)	• Przydzielać zadania dodatkowe (np. opieka nad nieobecnymi, chorymi kolegami z klasy poprzez przekazywanie notatek z lekcji, zadań domowych, pomoc przy ćwiczeniach) • Przydzielać zadania, które planuje się i przeprowadza w ramach pracy partnerskiej (rozwijanie umiejętności współpracy)

Typ emocjonalny	Kategoria zachowania	Realizacja
Mocne strony: • całościowo-obrazowa wyobraźnia • kreatywność • innowacyjność • zaangażowanie społeczne • wrażliwość, empatia • szczególne zainteresowania i preferencje • skłonność do filozofowania	Uczyć obrazowo	• Tak planować treść lekcji, aby uczeń czuł się uczuciowo zaangażowany • Nawiązywać do przeżyć uczniów
	Uwzględniać na lekcji szczególne zdolności/hobby	• Przygotowywać zadania specjalne i dopuszczać rozwiązania proponowane przez uczniów
	Okazywać zainteresowanie: wysłuchać ucznia, współczuć mu, okazać konsternację i aktywnie zajmować się uczniem	• Dbać o aktywne słuchanie i rozumienie • Brać udział w życiu dziecka, choćby współczując mu (np. codziennie przeznaczyć pięć minut lekcji na „pozbycie się” trudniejszych przeżyć) • Wyrażać konsternację (nauczyciel jest emocjonalnym wzorem)

Słabe strony: • emocjonalna niestabilność • zmienność nastrojów • bardzo jednostronne zainteresowania • liczne sympatie/antypatie • praca z zacięciem lub przerywanie pracy • oryginalność, indywidualizm	Uwzględnić na lekcji aktywność społeczną	• Przeznaczyć na lekcji czas między innymi na rozmowę o wartościach i normach społecznych bądź podstawowych zasadach takich zachowań społecznych, jak tolerancja, umiejętność komunikacji; dokładnie omawiać zaistniały konflikt; wspólnie ustanawiać społeczne normy zachowań
	Wspólnie ustalać zasady postępowania i konsekwentnie wymagać ich przestrzegania	• Nie ulegać wpływom negatywizmu i ciągłemu sprzeciwowi • Trzeźwo reagować na wahania uczuć czy narzekanie oraz obiektywnie je wyrównywać • Merytorycznie łagodzić konflikty
	Pomagać w osiągnięciu emocjonalnej stabilności (cel: samokontrola, uczenie odporności na napięcia wynikające z niezaspokojonych potrzeb)	• Omawiać z uczniem w sposób otwarty odmowy, prowokacje i gwałtowne reakcje oraz wspólnie szukać rozwiązania • Wspólnie rzeczowo przeanalizować tło sytuacji emocjonalnych (nauczyciel jest wzorem w pokonywaniu problemów codzienności) • Tworzyć dobry klimat społeczny, wzajemnie sobie pomagać, angażować wszystkich uczniów
	Dokładnie ustalać cele lekcji i pomagać w ich osiągnięciu	• Rzeczowo i jasno ustalać, co jest do zrobienia (cel: pokonywać niechęć i antypatie w stosunku do pewnych tematów) • Konsekwentnie sprawdzać i omawiać zadania domowe, także te częściowo wykonane i niedokończone • Zwracać uwagę na to, aby uczeń pozostał zintegrowany z grupą

Typ działający	Kategoria zachowania	Realizacja
Mocne strony: - zainteresowanie wszystkim, co nowe - aktywne, wielostronne działanie - wysoka podatność na motywowanie - spontaniczna zdolność przystosowania się - dobre myślenie praktyczne Słabe strony: - niepokój ruchowy - krótkie epizody rozprężenia uwagi - niska wytrwałość - szybkie zniechęcanie się - nietrzymanie się reguł - niesolidność - nieodpowiedzialność - skłonność do przeszkadzania	Planować lekcje praktyczne i ukierunkowane na działanie	- Na przykład zlecać samodzielne wykonywanie gier i materiałów dydaktycznych - Przydzielać zadania specjalne, które wymagają manualnej zręczności i szybkiego działania (np. wykonanie gazetki ściennej lub skompletowanie materiałów)
	Temat lekcji podzielić przejrzysto na małe cele oraz postarać się o szybkie zadowolenie z realizacji zamierzeń i poczucie spełnienia	- Nazywać cele operacyjne i postępować małymi krokami - Chwalić w przypadku najmniejszych sukcesów oraz wyrażać uznanie dla wszelkich osiągnięć
	Przeznaczać czas na zaspokojenie dużej potrzeby ruchu – uzbroić się w cierpliwość	- W trakcie pracy grupowej na przykład przekazać uczniowi zbieranie materiałów, zaspokoić potrzebę „przeskakiwania” od wrażenia do wrażenia - Stwarzać okazje do aktywności ruchowej – na przykład zlecać uczniowi rozdanie zeszytów, starcie tablicy, wyjście do sekretariatu - W miarę możliwości zaspokoić potrzebę szybkich zmian
	Okazywać dużą sympatię osobistą	- Reagować w sposób świadczący o pełnym zrozumieniu (nieopanowania i niepokoju dziecka) - Przydzielać uczniowi na pewien czas miejsce obok tych dzieci, które są wytrwałe i pomagają w utrzymaniu koncentracji
	Zaciekawiać	- Lekcje tak planować, aby interesowały ucznia i wzbudzały jego zaciekawienie szczegółami - Motywować do zgłębiania tematu
	Uczyć wytrwałości w ćwiczeniu	- Planować urozmaicone fazy ćwiczeń - Zachęcać do wytrwałości „Stary” materiał przekazywać ciągle jako „nowy”

	Wymagać odpowiedzialnego zachowania (interakcje międzyludzkie)	Zlecać uczniowi specjalne zadania i obowiązki (np. dotrzymywanie umów, które mają obowiązywać przez dłuższy czas)
	Dotrzymywać umów (przestrzegać reguł)	- Mieć wzgląd na powolniejszych uczniów - Uczyć respektowania praw innych ludzi - Konsekwentnie i od razu reagować na każde wykroczenie przeciw regułom ustalonym wcześniej z całą klasą

Typ współpracujący	Kategoria zachowania	Realizacja
Mocne strony: - nastawienie na pracę w zespole - niezawodny i zgrany współpracownik - wytrwała i ciągła aktywność - zrównoważenie, spokój - niechęć do przeciążania się Słabe strony: - fizyczna i psychiczna ociężałość - niewielka inicjatywa własna - ograniczone zainteresowania (flegmatyczność) - niska podatność na motywowanie - niska ambicja - wykorzystywanie innych	Proponować różnorodne zadania w grupach i dokładnie planować podział zadań	- Skutecznie włączać w pracę grupy - Pobudzać intelektualnie – wskazywać wzory wśród rówieśników - Przydzielać miejsca obok uczniów, których łatwo zmotywować
	Okazywać wyrozumiałość dla pewnego wygodnictwa	Formułować minimalne wymagania
	Uwzględniać szczególnie sprawdzone umiejętności ucznia	Przydzielać zadania wykonywane metodą projektu lub pracy grupowej, które wymagają wiele cierpliwości (np. funkcja protokolanta w grupie)
	Wykorzystywać szczególną odpowiedzialność ucznia	Przydzielać zadania specjalne (np. opiekowanie się dziennikiem klasowym, przypomnienie o szczególnych terminach, pełnienie funkcji skarbnika klasowego)
	Motywować z pomocą kolegów z klasy	Włączać aktywnie w lekcję, podkreślając dobre osiągnięcia innych uczniów, które są godne naśladowania: „Kamil, no, ty także to osiągniesz!”
	Wspierać, aktywizować	- Przydzielać wiele zadań do samodzielnego opracowania, przeciwdziałając w ten sposób nadmiarowi flegmatyzmu i brakowi zainteresowania - Przeciwdziałać bierności ucznia, także na przykład prosząc go personalnie o wypowiedź w czasie dyskusji w klasie

		• Regularnie sprawdzać zadania domowe, a w przypadku braku – być konsekwentnym • Z humorem, ale nie ironicznie ani cynicznie, zwracać uwagę na brak zadania
	Zwracać uwagę na przejrzysty podział zadań podczas pracy w grupie	• Uważać, aby członkowie grupy nie byli wykorzystywani – na przykład każdy uczeń otrzymuje własne zadanie (nikomu nie wolno się wymigiwać)

Załącznik 5

Indywidualny katalog działań

W celu wsparcia rozwoju _____ potrzebuje przede wszystkim następujących działań.

	I ustalenie	II ustalenie	III ustalenie	IV ustalenie
1. Szczególnie ważne warunki lekcji Na przykład: być dobrze przygotowanym, okazywać zainteresowanie dzieckiem, nie tracić cierpliwości				
2. Działania służące wspieraniu mocnych stron Na przykład: różnicować zadania według osiągnięć, prowadzić lekcje poglądowe, dopuszczać metody rozwiązań zaproponowane przez uczniów, przydzielać szczególne zadania (skarbnik klasowy)				
3. Działania służące wyrównywaniu słabych stron Na przykład: przekazywać zasady zachowania społecznego, umiejętności pracy w zespole, ustanawiać reguły zachowania i konsekwentnie wymagać ich przestrzegania, włączać aktywnie do lekcji, wzmacniać wytrwałość				

Arkusz ewaluacyjny

Ocena rezultatów częściowego działania. I priorytet: działania w celu wsparcia

Częściowe działanie	W pełni osiągnięto	Zadowolająco osiągnięto	Osiągnięto	Z trudem osiągnięto	Nie osiągnięto

Ocena rezultatów częściowego działania. II priorytet: działania w celu wyrównywania słabych stron

Częściowe działanie	W pełni osiągnięto	Zadowalająco osiągnięto	Osiągnięto	Z trudem osiągnięto	Nie osiągnięto

Załącznik 7

Krótką charakterystyka czterech typów zachowań uczniów

	Typ intelektualny	Typ emocjonalny	Typ działający	Typ współpracujący
Opis	Myślenie racjonalno-analityczne	Myślenie całościowe	Zainteresowanie wszystkim, co nowe	Przystosowanie do pracy w grupie; zgrany i niezawodny współpracownik
	Koncentracja	Szczególne zainteresowania/preferencje	Postawa aktywna (lubi ruch)	Duża wytrwałość i spokój wewnętrzny
	Ambicja	Kreatywność, innowacyjność	Szybka fascynacja tematem	Stołość nastrojów i zrównoważenie
	Sprawność intelektualna	Zaangażowanie społeczne, takt	Radość i ogólna sympatia	Prostolinijność
	Niekiedy wyniosłość	Upór i zmienność	Praktyczna inteligencja	Niewielkie ambicje
	Przerost ambicji	Bardzo jednostronne zainteresowania	Brak wytrwałości	Lenistwo, niska podatność na motywowanie
	Trudności z praktycznymi rzeczami	Praca z zacięciem lub przerywanie pracy	Bezmyślność	Cedowanie pracy na innych

	Niskie kompetencje społeczne		Nieprzestrzeganie reguł (przeszkadzanie)	
Zachowanie podczas uczenia się	Uczenie się poprzez strategiczne myślenie	Uczenie się poprzez emocjonalne „rozprawianie się”	Uczenie się poprzez działanie	Uczenie się poprzez naśladowanie osób, które są wzorem
Strategia rozwiązywania problemu	Rozważenie problemu	Refleksja: jakie uczucia wywołuje dany problem	Po prostu próbowanie różnych rozwiązań problemu	Rozwiązywanie problemów razem z innymi albo celowanie rozwiązań na innych
	Praca z koncentracją i z wyznaczonym celem	Praca z zacięciem, ale brak systematyczności	Praca sprawna, ale niekiedy „bez głowy”	Wytrwała praca, pod warunkiem zabrania się do pracy
	Przykładanie wagi do ocen	Szukanie własnych rozwiązań	Szybkie zadowolenie z realizacji zamierzeń, poczucie spełnienia	
Niebezpieczeństwa jednostronnej strategii uczenia się	Intelektualizacja i racjonalizacja (ignorowanie uczuć)	Podjęmowanie decyzji pod wpływem uczuć, skłonność do emocjonalnych przewartościowań	Za szybkie podejmowanie decyzji, zbyt spontaniczne działanie (nie zawsze uczy się na swoich błędach)	Tracenie z oczu ważnych poleceń lub informacji
	Brak bodźców do myślenia i wyównania ich przez inne, ociąganie się z działaniem	Z powodu niepotrzebnej izolacji często brak wyównania przez innych uczniów	Nietrzymanie się reguł, niesolidność	Wykorzystywanie współpracy

Bibliografia

- Arbeitsgruppe Steiermark, *EFQM in der Schule: Ein Online-Handbuch zur Entwicklung von Schulen/Hochschulen nach dem Modell der European-Foundation for Quality-Management (EFQM)*, 2001, <http://www.sozialarbeit.de/download/files/EFQM-Schulen.htm> (uzyskano w styczniu 2014 r.).
- Arnold E., *Jetzt versteh' ich das! Bessere Lernerfolge durch Förderung der verschiedenen Lerntypen*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2000.
- Bauer J., *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*, Hamburg: Hoffmann und Campe 2007.
- Bauer J., *Spiegelung als Kern der pädagogischen Beziehung. Die Schule aus dem Blickwinkel der Hirnforschung*, w: Bund der Freien Waldorfschulen, *Jubiläums-Berichtsheft. Bund der Freien Waldorfschulen 1919–2009. Waldorfschule: 90 Jahre Zukunft*, Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen 2009.
- Bechert R., *Was im Kopf passiert*, Haigerloch: Gedankensprung-Verlag 2008.
- Bessoth R., *Der Nachweis guter Arbeit: Neue Ziele und Wege in der Leistungsbeurteilung*, „Pädagogische Führung” 2001, nr 3, s. 117–122.
- Birkenbihl V. F., *Siano w głowie? Instrukcja obsługi mózgu, czyli jak z „właściciela” mózgu stać się jego „użytkownikiem”*, przeł. P. J. Kos, Katowice: KOS 1997.

- Birkenbihl V. F., *Signale des Körpers: Körpersprache verstehen*, München: Landsberg am Lech 1999.
- Birkenbihl V. F., *Stichwort Schule: trotz Schule lernen!*, München: Landsberg am Lech 1999.
- Deutsches PISA-Konsortium, *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen: Leske + Budrich 2000.
- Eberle W., Hartwich G., *Brennpunkt Führungspotential*, Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung 1995.
- Freed J., Parsons L., *Zappelphilipp und Störenfrieda lernen anders*, Weinheim – Basel: Beltz 2001.
- Gardner H., *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books 2006.
- Hanke B., Huber G., Mandl H., *Aggressiv und unaufmerksam*, München – Berlin – Wien: Urban und Schwarzenberg 1976.
- Hartmann T., *Eine andere Art, die Welt zu sehen*, Lübeck – Berlin – Essen – Wiesbaden: Schmidt-Römhild 2001.
- Hensel H., *Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule*, Lichtenau – München: AOL-Lexika Verlag 1995.
- Jaenicke H.-F., *Kinder mit Entwicklungsstörungen*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1996.
- Jost M., *Hochbegabte erkennen und begleiten*, Wiesbaden: Universum-Verlagsanstalt 2003.
- Keller G., Hafner K., *Soziales Lernen will gelernt sein*, Donauwörth: Auer-Verlag 1999.
- Klippert H., *Pädagogische Schulentwicklung*, Weinheim Basel: Beltz 2000.
- Luszczynski H., *Professionelle Personalführung in der Schule. Plädoyer für ein motivierendes Instrument im erfolgreichen Qualitätsmanagement*, „SchulVerwaltung MO” 2000, nr 4, s. 131–134.
- Luszczynski H., Riebisch R., *Lehrerpersönlichkeit und Lernerfolg*, „SchulVerwaltung” 2008, nr 1, s. 17–20.

- Neuhaus C., *Hyperaktive Jugendliche und ihre Probleme. Erwachsen werden mit ADS*, Berlin: Urania Ravensburg Verlag 2000.
- Noer D. M., *Die vier Lerntypen, Reaktionen auf Veränderungen im Unternehmen*, Stuttgart: Klett-Cotta 1998.
- Olweus D., *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*, Bern: Huber 1995.
- Riebisch R., Luszczynski H., *Wer ist Stefan?*, „SchulVerwaltung” 2005, nr 1, s. 10–13.
- Rodewig R., *Was tun wir für das hochbegabte Kind*, referat wygłoszony podczas Medyzynisch-Pädagogische Konferenz, Stuttgart 2001.
- Roth G., *Fühlen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2000.
- Singer K., *Die Würde des Schülers ist antastbar*, Hamburg: Rowohlt-Verlag 1999.
- Struck P., *Die 15 Gebote des Lernens*, Darmstadt: Primus-Verlag 2008.
- Tausch R., Tausch A.-M., Tiedemann J., *Leistungsversagen in der Schule*, München: Reinhardt 1985.
- Vester F., *Myślenie, uczenie się, zapominanie. Co dzieje się w naszej głowie? Jak uczy się mózg? Dlaczego niekiedy zawodzi?*, przeł. J. Lema-nowicz, Bydgoszcz: Glossarium 2006.