

Niezbędnik  
każdego  
nauczyciela



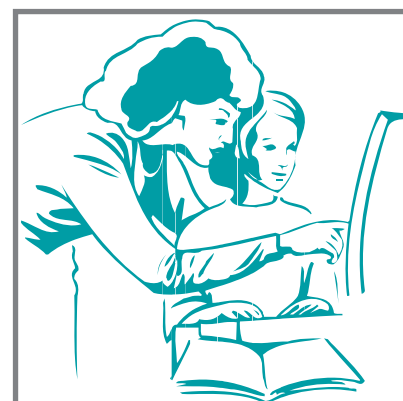
[www.dashofer.pl](http://www.dashofer.pl)

Jarosław Kordziński

# MOTYWACJA

## – TAJEMNICA SZKOLNYCH SUKCESÓW

**Jak wzbudzić w uczniach  
pragnienie uczenia się  
– poradnik nauczyciela**



Copyright © 2007

ISBN 83-88285-79-3

Wydawnictwo Verlag Dashofer Sp. z o.o.

ul. Senatorska 12, 00-82 Warszawa

tel.: (022) 22 559 36 08, 559 36 00, faks: (022) 829 27 27, 892 27 00

www.dashofer.pl; www.eduinfo.pl

Redaktor odpowiedzialny: Renata Murlikowska

e-mail: murlikowska@dashofer.pl

Opracowanie edytorskie i korekta: Jolanta Stypułkowska

Skład: Krzysztof Zabielski

Wszelkie prawa zastrzeżone, prawo do tytułu i licencji jest własnością Dashöfer Holding Ltd. Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie całości lub fragmentów niniejszej publikacji, również na nośnikach magnetycznych i elektronicznych bez zgody Wydawcy jest zabronione. Ze względu na stałe zmiany w polskim prawie oraz niejednolite interpretacje przepisów Wydawnictwo nie ponosi odpowiedzialności za zamieszczone informacje.

# 1. INFORMACJE

## 1.1. SPIS TREŚCI

<b>1. Informacje</b> .....	3
1.1. Spis treści .....	3
1.2. Informacje o autorze .....	4
1.3. Wykaz piktogramów .....	4
<b>2. Wstęp</b> .....	5
<b>3. Dlaczego motywacja w szkole jest ważna?</b> .....	6
3.1. Co to jest motywacja? .....	6
3.2. Motywacja wewnętrzna .....	8
3.3. Motywacja zewnętrzna .....	10
3.4. Porównanie obu rodzajów motywacji .....	11
3.5. Rola nauczyciela w motywowaniu ucznia .....	13
<b>4. Uczeń w systemie motywacji</b> .....	17
4.1. Podstawy właściwej komunikacji .....	17
4.2. Unikanie barier komunikacyjnych .....	19
4.3. Preferencje sensoryczne .....	23
4.4. Typy inteligencji .....	25
4.5. Style uczenia się .....	27
<b>5. Praca z uczniem szczególnie uzdolnionym</b> .....	32
5.1. Rozpoznanie .....	34
5.2. Motywowanie ucznia szczególnie uzdolnionego .....	39
5.3. Indywidualny tok nauczania .....	40
<b>6. Uczniowie mający trudności w nauce</b> .....	42
6.1. Rozpoznanie .....	42
6.2. Motywowanie ucznia mającego trudności w nauce .....	44
<b>7. Rola oceniania w motywowaniu</b> .....	46
7.1. Rola informacji zwrotnej w ocenianiu .....	47
7.2. Ocenianie kształtujące .....	49
7.3. Zasady oceniania kształtującego .....	52
7.4. Nagrody i kary .....	54
<b>8. Projektowanie pracy z uczniem</b> .....	55
8.1. Formułowanie celów .....	55
8.2. Dobór działań .....	56
8.3. Sposoby angażowania uczniów .....	57
<b>9. Praca z uczniem w klasie</b> .....	59
9.1. Działania wprowadzające .....	59
9.2. Metody aktywizujące .....	63
<b>10. Praca domowa w procesie motywowania ucznia</b> .....	78
10.1. Celowość pracy domowej .....	78
10.2. Projektowanie pracy domowej .....	79
10.3. Sposób prezentacji i kontroli wykonania pracy domowej .....	80

#### 1.2. INFORMACJE O AUTORZE:

**Jarosław Kordziński** – Nauczyciel-konsultant zatrudniony w niepublicznej placówce doskonalenia nauczycieli – Ośrodku Rozwoju Edukacji „Eduktor”. Posiada III stopień specjalizacji zawodowej z zakresu zarządzania oświatą. Jest autorem, współautorem i realizatorem licznych szkoleń dla kadry kierowniczej polskiej oświaty, organizowanych m.in. na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej, Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, licznych wojewódzkich placówek doskonalenia nauczycieli, wojewódzkich, powiatowych i gminnych struktur samorządowych oraz kuratoriów oświaty. Pełni funkcję redaktora merytorycznego publikacji: „Skuteczne zarządzanie szkołą podstawową” oraz „Praktyczne zarządzanie liceum profilowanym i szkołą zawodową”. Jest także współautorem książek: „Budowanie jakości pracy szkoły” i „Rozwój oświaty w gminie” oraz autorem wielu artykułów z zakresu kierowania szkołą oraz wdrażania zmian w edukacji.

#### 1.3. WYKAZ PIKTOGRAMÓW:



**WSKAZÓWKI**



**UWAGA**



**DEFINICJA**



**PRZYKŁAD**

## 2. WSTĘP

Motywacja w znacznym stopniu decyduje o tym, w jakim świecie żyjemy. Jeśli wierzysz, że przytrafi ci się coś złego, to na pewno Ci się przytrafi. Jeśli żyjesz w przekonaniu, że dookoła Ciebie egzystują tylko nieprzyjaźni ci ludzie, to trudno Ci będzie znaleźć przyjaciół. Jeśli natomiast charakteryzuje Cię pozytywna postawa wobec świata, innych ludzi i wobec samego siebie, bez wątpienia przez większość otoczenia będziesz odbierany jako prawdziwy szczęściarz, a ponadto sam będziesz tak o sobie myślał.

Motywacja pozytywna to jedna z podstawowych przyczyn osiągniętych przez nas sukcesów. Jej brak to częsta przyczyna porażek. W szkole istnieje uzasadnione przeświadczenie, że jeśli idziesz do klasy przekonany, że zdarzy Ci się coś przykrego, to bez wątpienia coś takiego Ci się przytrafi. Motywacja działa na wiele sposobów. Przede wszystkim, wierząc w swoje możliwości, zwracasz większą uwagę na to, co masz zrobić niż na to, co w Twojej pracy może przeszkodzić. Ludzie pozbawieni motywacji skupiają uwagę przede wszystkim na wyszukiwaniu argumentów potwierdzających niemożność wykonania określonych zadań. Ludzie zmotywowani znaczną część swojej energii wykorzystują na poszukiwanie wszelkich sposobów dotarcia do przyjętych celów. Ludzie bez motywacji widzą dookoła siebie wyłącznie wrogów i przeciwników, a w najlepszym wypadku zazdrośników, którzy na pewno za każdym razem źle skomentują wszelkie ewentualne osiągnięcia, które mogłyby się kiedyś przytrafić. Osoby zmotywowane pozytywnie dostrzegają przede wszystkim okazje – każda spotkana osoba może mi pomóc, z każdej sytuacji można wyciągnąć jakąś naukę, pozbawione motywacji mówią: „wiedziałem, że się nie uda”. Ludzie, którzy naładowani są motywacją pozytywną, nawet kiedy im coś nie wyjdzie, z reguły potrafią stwierdzić: „no dobrze nie udało się, jednak spójrzmy na to z innej strony, wyciągnijmy wnioski i nauczmy się, jak na przyszłość nie popełnić tego samego błędu”. Wiemy już, jacy powinni być nasi uczniowie, ale czy wiemy, jak postępować, aby tacy byli?

## 3. DLACZEGO MOTYWACJA W SZKOLE JEST WAŻNA?

Każdy, kto uczy, a także każdy, kto sam podejmuje trud uczenia się wie doskonale, jak duże znaczenie ma motywacja. Proces uczenia się, ze względu na długotrwałość i intensywność, z reguły wymaga wiele wysiłku. Ponadto nauka w szkole łączy się z tak zwaną nagrodą odroczoną i nawet w sytuacji całkowitego lekceważenia obowiązków pozwala na różne sposoby uniknąć zasłużonej kary. W rezultacie dwa główne powody, dla których zdaniem wielu osób warto się uczyć, nie mają prawie żadnego znaczenia. Ponadto oba te czynniki należą do zestawu bodźców zewnętrznych, a więc mniej skutecznych, o czym będzie mowa w dalszej części opracowania. Prawdziwa motywacja to posiadanie intensywnego bodźca wewnętrznego, który nieustannie przypomina, że musimy być bardziej aktywni. Czy kwestię kształtowania motywacji wewnętrznej można pozostawić tylko rodzicom albo liczyć na to, że uczeń sam się weźmie w garść i skupi się na tym, co dla niego najważniejsze? Czy można te postawy, w tym także postawy rodziców, kreować przez odpowiednią organizację pracy szkoły i nauczycieli, przez właściwie budowany system motywacyjny oraz odpowiednie umiejętności i właściwe zastosowanie wybranych metod nauczania przez nauczycieli?

Umiejętność budowania motywacji w uczniach jest w szkole potrzebna przede wszystkim dlatego, że pozwala im nie tylko na lepsze przyswajanie wiedzy i umiejętności, ale przede wszystkim sam proces uczenia się dla nich bardziej atrakcyjny. Najlepszym przykładem jest niezwykle zaangażowanie i łatwość zapamiętywania czasami niezwykle skomplikowanych formuł towarzyszących dzieciom podczas ich codziennych zabaw. Można to też zaobserwować w przypadku dzieci i młodzieży, które poświęcają się jakiejś pasji – często odnajdują i zapamiętują dane, które znane są jedynie specjalistom z określonej dziedziny. Ponadto potrafią działać z takim zaangażowaniem, że docierają do tych specjalistów i dzięki swojej determinacji oraz motywacji pozyskują ich do wspólnego działania.

Umiejętność budzenia motywacji w uczniach to ważne wyzwanie i w pewnym sensie zadanie dla szkoły i nauczycieli. Praktyczna wiedza dotycząca motywowania, a przede wszystkim umiejętność jej celowego wykorzystywania, to niezbędne i cenne instrumentarium szkoły i nauczycieli. Jej ignorowanie powoduje, że znaczna część wysiłków pedagogicznych nie jest efektywna.

### 3.1. CO TO JEST MOTYWACJA?

Najogólniej mówiąc, motywacja to zespół procesów psychicznych i fizjologicznych określających podłoże ludzkich zachowań, których celem jest ukierunkowanie jednostki na osiągnięcie określonych, istotnych dla niej celów. Motywacja kieruje wykonywaniem pewnych czynności tak, aby prowadziły one do zamierzonych efektów,



na przykład zmiany warunków zewnętrznych, istotnych zmian we własnej osobie czy też zmiany własnego położenia.

Zasadniczo proces motywacyjny przebiega według poniższych kroków:

- wzbudzanie energii;
- ukierunkowanie wysiłku na określony cel;
- selektywność uwagi w stosunku do odpowiednich bodźców – zwiększenie wrażliwości wobec bodźców istotnych, zmniejszenie w odniesieniu do nieistotnych;
- zorganizowanie pojedynczych reakcji w zintegrowany wzorzec lub sekwencję;
- konsekwentne kontynuowanie ukształtowanej czynności, dopóki warunki, które ją zapoczątkowały, nie ulegną zmianie.

Warto pamiętać, że planowany wynik podejmowanych działań powinien zostać przez jednostkę oceniony jako potrzebny i pożądany. Dla skutecznej motywacji ważne jest wypracowanie w osobie motywowanej przekonania o użyteczność planowanego efektu. Objekt motywowania musi być również przekonany, że będzie w stanie osiągnąć pożądany wynik. Ważne jest też wypracowanie u osoby motywowanej subiektywnego przekonania o prawdopodobieństwie osiągnięcia pożądanego wyniku. Zasady te są bardzo ważne dlatego, że stopień motywacji do osiągnięcia danego celu jest modyfikowany przez prawdopodobieństwo użyteczności tego wyniku oraz możliwości osiągnięcia go przez jednostkę.

Jak wynika z powyższych stwierdzeń, zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia najważniejsze powinny być celowość oraz przydatność przekazywanej wiedzy oraz kształconych umiejętności. Oznacza to również, że nauczyciel powinien wzbudzać w sobie niezbędną motywację, a więc przekonanie o wysokiej wartości swojej pracy. Trudno bowiem wzbudzić motywację w uczniach, jeśli samemu traktuje się swoją pracę jako mało przydatne i tak naprawdę nikomu niepotrzebne rzemiosło. Dlatego warto dbać o nieustanne podsycanie w sobie tak zwanego entuzjazmu pedagogicznego, powiązanego z autentycznym zainteresowaniem obszarem wiedzy, który reprezentujemy.

Procesom motywacyjnym towarzyszy nieuchronnie tak zwane napięcie motywacyjne. Potocznie uświadamiamy je sobie jako chęć zrobienia czegoś czy podjęcia mniej lub bardziej konkretnych czynności. Napięcie motywacyjne może objawiać się w postaci ujemnej i dodatniej. Napięcie ujemne występuje, gdy człowiek ma poczucie braku czegoś, pozbawienia go czegoś, cierpienia, frustracji. Formę dodatnią przybiera, gdy obejmuje dążenie do czegoś lepszego niż dotychczas, do zaspokajania potrzeb, formowania się nowych aspiracji czy ideałów.

Dla motywacji pozytywnej niezwykle istotne jest świadome oraz celowe planowanie. Dlatego warto poświęcać swój czas na przykład na planowanie wynikowe, pokazujące nie tylko to, co mamy zrobić, ale również jakie efekty nasza praca powinna przynieść.

**motywacja  
nauczyciela**

**napięcie  
motywacyjne**

W tym kontekście istotna wydaje się zmiana, jaka dokonała się w ostatnich latach, jeśli chodzi o przygotowanie konkretnych zajęć szkolnych. Zmiana ta polega na odejściu od przygotowywania konspektów, opisujących kolejne potencjalne i oczekiwane zachowania nauczyciela oraz uczniów, na rzecz scenariuszy zajęć, których najważniejszym elementem jest zdefiniowanie celów operacyjnych, dotyczących wiedzy i umiejętności, jakie uczniowie powinni wynieść z przeprowadzonych przez nas zajęć.

Napięcie motywacyjne może być zredukowane przez określony obiekt, np. stan rzeczy, osobę, sytuację, warunki. Mówimy wówczas, że podmiot motywowany identyfikuje określoną wartość gratyfikacyjną, związaną z korzyściami możliwymi do uzyskania w wyniku osiągnięcia określonych celów. Wartość ta może być wielkością obiektywną, zdefiniowaną na przykład wysoką punktacją otrzymaną przez uczniów podczas egzaminu zewnętrznego. Bywa jednak (a zasada jest szczególnie ważna dla uruchamiania całych procesów motywacyjnych), że przekonując się o skuteczności określonych działań (postaw, aktywności) do redukcji napięcia motywacyjnego, odczuwamy ich subiektywną wartość gratyfikacyjną. Zaczynamy zdawać sobie sprawę, że dla poprawności naszego funkcjonowania ważne są nie tylko proste związki typu działanie-nagroda, ale również procesy dużo bardziej złożone typu: obserwuję, wyciągam wnioski, uczę się nowych rozwiązań, wdrażam je, moja sytuacja ulega pozytywnej zmianie. Choć planowany efekt zlokalizowany jest w perspektywie niekiedy bardzo odległej, mimo to podejmuję trud, aby go osiągnąć. Podsumowując:

Podstawowy warunek powstania procesu motywacyjnego, czyli **użyteczność wyniku**, składa się z **napięcia motywacyjnego** (czynnika wewnętrznego), którego natężenie zależy od zmian zachodzących w jednostce, oraz **wartości gratyfikacyjnej** (czynnika zewnętrznego), która kształtuje się w zależności od zmian dotyczących obiektu, celu i stosunku obiekt – jednostka.



Oznacza to, że dla podjęcia aktywności, która ma być ważna zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli, niezwykle istotne jest połączenie wewnętrznej chęci działania z wyobrażeniem rozmaitych korzyści, które powinny być skutkiem tego działania. Warto także zweryfikować nasze rutyniarские przekonanie, że dla ucznia najlepszą nagrodą w szkole jest dobra ocena. Przede wszystkim nie wszyscy uczniowie będą mogli otrzymać tę dobrą ocenę, a ponadto ocena jest też elementem nagrody odroczonej, a więc mniej motywującej. Znacznie lepiej jest rozpoznać rzeczywiste potrzeby uczniów (mówiąc kolokwialnie, sprawdzić, co ich tak naprawdę nakręca) i znaleźć taki cel swojego działania, który mógłby się w jakiś sposób wiązać z tego typu oczekiwaniami.

### 3.2. MOTYWACJA WEWNĘTRZNA

Każdy z nas w procesie podejmowania rozmaitych decyzji poddawany jest presji dwóch rodzajów motywacji: wewnętrznej oraz zewnętrznej. Zewnętrzna motywacja narzuca nam określony porządek, któremu musimy albo możemy się podporządko-



wać, wewnętrzna wynika na ogół z naszych osobistych doświadczeń oraz przekonań, a także z systemu wartości, jaki reprezentujemy. Motywacja zewnętrzna jest w jakimś sensie bardziej bezwzględna, kiedy łamiemy jej zasady może się to dla nas źle skończyć. Konsekwencjami oporu wobec motywacji wewnętrznej są co najwyżej wyrzuty sumienia. Jednak mimo takiego zróżnicowania konsekwencji, łatwiej jest nam lekceważyć wskazania płynące ze strony motywacji zewnętrznej, wewnętrzna wymaga od nas dużo więcej refleksji oraz przemyśleń.

Jak już wspomniano, **motywacja wewnętrzna** stymuluje określoną aktywność na skutek reprezentowanego przez nas systemu potrzeb oraz wartości. Oznacza ona podejmowanie określonej aktywności przede wszystkim w oparciu o nasze osobiste zainteresowania oraz indywidualną potrzebę rozwoju. Dzięki tego rodzaju motywacji uczeń odczuwa przyjemność i zadowolenie ze swojej pracy oraz rozwija zainteresowania związane z nią. Ponadto świadomość spełniania się w zdobywaniu wiedzy i umiejętności coraz bardziej skutecznego działania w danym obszarze powoduje, że człowiek nie oczekuje żadnych dodatkowych nagród i korzyści poza satysfakcją z wykonywanych zadań i rozwiązywania coraz ciekawszych problemów.

Dzieje się tak, kiedy uczeń w ramach nauki danego przedmiotu realizuje swoje pasje – ucząc się o różnych kontynentach, wiąże nową wiedzę z marzeniami o podróżach, rozwiązując kolejne zadania z matematyki, widzi siebie jako budowniczego wielkich konstrukcji. Ważne jest, aby nauczyciel potrafił wzbudzić w uczniach tego typu wyobrażenia, aby wiązał przekazywane przez siebie treści z atrakcyjnymi anegdotami ze swojego życia lub dokonań osób, które mogłyby być interesujące dla uczniów. Zawsze jednak należy pamiętać, że to, co doniosłe i ważne dla dorosłych, nie zawsze musi być również atrakcyjne dla młodzieży, dlatego należy przede wszystkim dobrze rozpoznać, co jest szczególną wartością dla naszych uczniów. Na ogół pod skorupą totalnej negacji wszystkiego, kryje się wiele pasji oraz zapału, które podsycają motywację wewnętrzną.

Znaczenie motywacji wewnętrznej w codziennej aktywności ucznia jest bardzo duże. Stanowi ona nieodzowny warunek zarówno zaangażowania w codzienne sprawy, jak i w osiąganie ambitnych celów. Jest źródłem radości i zadowolenia z wykonywanej pracy. Dzięki niej wykonujemy swoje obowiązki sprawnie i chętnie, a związany z nimi trud nie tylko nas nie męczy, ale wręcz sprawia nam przyjemność. Dzieje się tak między innymi dlatego, że motywacja wewnętrzna obniża postrzeganie wysiłku oraz prowadzi do znacznego podwyższenia zainteresowania swoją działalnością (czynnik umysłowy) i umiłowania swojej działalności (czynnik uczuciowy), które nawzajem dodatnio na siebie wpływają, podnosząc przy tym skupienie i wybiórczość uwagi. Aby skutecznie budzić podobne objawy w naszych uczniach, powinniśmy zadbać przede wszystkim o to, aby wzniecić je w sobie samym. Trudno mówić o skutecznym motywowaniu uczniów przez nauczycieli, których jedynym odczuciem jest przekonanie o tym, że tracą czas, możliwość odniesienia jakiegokolwiek sukcesu, bycia kimś bardziej znaczącym i lepszym. Zawsze, kiedy myślimy w ten sposób,

**znaczenie  
motywacji  
wewnętrznej**

jestemy odbierani jako osoby niewiarygodne i nieprzekonywujące, nawet kiedy nieustannie powtarzamy, że warto się uczyć i że to, co robimy wspólnie na lekcjach na pewno przyda się nam jeszcze kiedyś w życiu.

### 3.3 MOTYWACJA ZEWNĘTRZNA

**Motywacja zewnętrzna** występuje, kiedy swoją aktywność odbieramy jako zadanie realizowane pod przymusem zewnętrznym. Z motywacją zewnętrzną wiąże się przede wszystkim rozbudowany system nagród i kar oraz szczegółowe informacje o zasadach ich otrzymywania. Ponadto w celu wzmocnienia motywacji zewnętrznej można wykorzystywać rozmaite zabiegi społeczne, polegające na włączaniu ucznia do określonych grup czy zadań podnoszących ich prestiż, znaczenie w klasie, poczucie własnej wartości itd. W potocznym odbiorze skutkiem presji powodowanej motywacją zewnętrzną bywa pojawienie się symbolicznego podziału na „Naszych” i „Onych” – tych, którzy tak naprawdę niewiele mają z nami wspólnego, których z reguły nie lubimy, bo na ogół mają władzę i w dodatku wydaje im się, że zawsze wiedzą lepiej. Tymczasem nikt, także nasi uczniowie, nie lubi być sterowany z zewnątrz. Ponadto wraz z wejściem w okres dorastania młodzi ludzie niejako „z urzędu” zaczynają kontestować wszystko, na co wskazuje tak zwana „góra” – w efekcie im bardziej byśmy chcieli motywować ich z zewnątrz, tym mniej udaje nam się osiągnąć.

Dlatego osoby bazujące jedynie na motywacji zewnętrznej nie uzyskują z reguły zbyt dobrych rezultatów. Wiele badań i obserwacji potwierdza nawet ujemny wpływ motywacji zewnętrznej na jakość i skuteczność działania podmiotów próbujących posłużyć się tym sposobem stymulowania innych. Aby lepiej zrozumieć przekonanie o korzyściach wynikających z wykorzystywania motywacji zewnętrznej, warto zwrócić uwagę jej funkcje: informującą i kontrolną.

Funkcja informująca motywacji zewnętrznej polega na tym, że nagrody, np. dobre oceny czy wyróżnienia, będące efektem dobrze, a nawet bardzo dobrze wykonanej pracy, stanowią przejaw uznania dla zaangażowania, aktywności oraz wysiłku i osiągnięć ucznia. Sygnały tego typu stanowią niejako informację o sukcesach oraz zaletach właściwych dla danego ucznia. Tak kreowana informacja może być podstawą do budowania motywacji wewnętrznej. Uczeń przekonuje się, że warto stosować się do wymogów, jakie nakłada na niego system szkolny, ponieważ jest to dla niego korzystne. W szkołach jest wielu uczniów, którzy napędzani tym właśnie mechanizmem robią wszystko, aby zyskiwać aprobatę oraz gromadzić sukcesy w każdym obszarze swojego funkcjonowania w szkole. Efektem może być powtarzające się świadectwo z czerwonym paskiem, ale też zadanie sobie pytania, czy muszę być naprawdę dobry ze wszystkiego, kiedy wymagania i oczekiwania z konkretnych przedmiotów są coraz większe.

**funkcje  
motywacji  
wewnętrznej**

Z kolei funkcja kontrolna realizowana jest tylko jako straszak, jako źródło potencjalnej kary – musisz robić tak, bo wymagają tego szkoła i nauczyciele. Jeżeli się nie podporządkujesz i nie będziesz realizował określonych wymagań, czeka Cię kara, a przynajmniej dezaprobata ze strony nauczyciela, a prawdopodobnie także rodziców. Takie działanie oczywiście do pewnego stopnia motywuje. Szybko jednak staje się podstawą do unikania odpowiedzialności, znajdowania najrozmaitszych powodów, które uniemożliwiają nam wykonanie określonych czynności, tak zwanych „obiektywnych” przyczyn ograniczających osiągnięcie oczekiwanych efektów.

### 3.4. PORÓWNANIE OBU RODZAJÓW MOTYWACJI

Porównanie obu rodzajów motywacji wskazuje wyraźnie, że o wiele ważniejsza jest motywacja wewnętrzna.

Rzeczywista satysfakcja i prawdziwa motywacja zależą w znacznym stopniu od spełnienia trzech grup czynników:

- poczucia znaczenia własnej pracy,
- świadomości jej efektów,
- indywidualnego poczucia odpowiedzialności.

Badania wykazują, że w wielu przypadkach budowanie motywacji wyłącznie na systemie nagród i kar nie tylko zmniejsza motywację do pracy, ale również zaburza i obniża siłę działania motywów wewnętrznych. Zamiast więc motywować uczniów obietnicą nagród czy grozić określonymi karami, lepiej jest wzmacniać ich poczucie wewnętrznej satysfakcji z własnej pracy, a także stwarzać możliwie jak najlepsze warunki do jej wykonywania. Budowanie motywacji wewnętrznej może nie tylko zmniejszyć zainteresowanie uczniów jedynie o wysokimi ocenami czy innymi nagrodami, ale pozwoli ograniczyć codzienny czynnik kontroli i umożliwi formułowanie celów, które z jednej strony wymagają więcej zaangażowania osobistego, z drugiej zaś pozwalają na osiągnięcie zdecydowanie bardziej satysfakcjonujących rezultatów. Ponadto samodzielna praca uczniów kształci umiejętność dokonywania samodzielnych wyborów odnośnie do ich życiowych celów i priorytetów, a także większe poczucie odpowiedzialności i dyscyplinę w ich osiąganiu.

Najbardziej skuteczne jest jednak połączenie umiejętnego stymulowania motywacji wewnętrznej z odpowiednio realizowaną funkcją informującą motywacji zewnętrznej. W praktyce polega to przede wszystkim na szczegółowym formułowaniu celów przez nauczyciela, pozyskiwaniu do ich realizacji uczniów, a następnie takiej organizacji i realizacji działań wynikających z tych celów, aby uczniowie mogli odnieść sukces i potwierdzić w ten sposób sens swojego zaangażowania. Istotnym elementem tak realizowanego procesu jest pokazanie uczniom na początku, do czego konkretnie będziemy zmierzać, co uczniowie zyskają dzięki wspólnej pracy, a także w jaki sposób będą mogli skorzystać z tych nowych kompetencji (wiedzy i umiejętności).

**połączenie  
motywacji  
wewnętrznej  
i zewnętrznej**

Podsumowaniem tak zaplanowanej aktywności powinno być umożliwienie uczniom potwierdzenia faktu oraz poziomu nabytych umiejętności, najlepiej przez stworzenie sytuacji, w której kompetencje te mogłyby być sprawdzone. Najprostszym i najbardziej powszechnym działaniem, które umożliwia uczniom sprawdzenie stopnia przyswojenia nowych umiejętności, jest sprawdzian lub praca klasowa. Jest to jednak sytuacja sztuczna, a ponadto poddawani jej są wszyscy uczniowie, także ci, którzy nie mają żadnych szczególnych ambicji w danym przedmiocie. W efekcie uzyskiwany wynik nie musi być ani prawdziwy, ani dający rzeczywistą satysfakcję. Dużo więcej można osiągnąć, proponując uczniom jakieś konkretne działanie lub uczestnictwo w rywalizacji, podczas której mogliby się zmierzyć z innymi, na podobnym poziomie.

Poniżej przedstawiony został schematyczny obraz korzyści wynikających z umiejętnego stymulowania motywacji wewnętrznej.

#### **POCZUCIE ZNACZENIA WYKONYWANEJ PRZEZ SIEBIE PRACY**

- ➔ efekty pracy powinny być potrzebne dla ucznia i atrakcyjne dla innych;
- ➔ uczeń powinien mieć poczucie sensu podejmowanych działań;
- ➔ aktywności ucznia powinna towarzyszyć świadomość celowości podejmowanych działań (akceptacja, utożsamianie się z ...);
- ➔ uczeń powinien mieć świadomość możliwości wykorzystywania w pełni nabytych kompetencji;
- ➔ zamierzone przez nauczyciela efekty powinny być możliwe do osiągnięcia przez ucznia.

### **MOTYWACJA WEWNĘTRZNA**

#### **POCZUCIE ODPOWIEDZIALNOŚCI**

- ➔ uczeń powinien mieć zagwarantowany duży zakres samodzielności;
- ➔ uczeń powinien odczuwać świadomość osobistej odpowiedzialności za uzyskane efekty;
- ➔ uczeń powinien planować swoją aktywność i zaangażowanie zgodnie z celami, jakie zamierza osiągnąć;
- ➔ uczeń powinien umieć formułować optymalne cele.

#### **ZNAJOMOŚĆ WYNIKÓW**

- ➔ niezbędne jest zdefiniowanie konkretnych oczekiwań;
- ➔ niezbędne są jednoznaczne kryteria oceny pracy ucznia;
- ➔ należy jasno określić procedury badania procesu oraz uzyskiwanych efektów;
- ➔ niezbędny jest systematyczny nadzór, choć niekoniecznie kontrola i ocenianie przez nauczyciela;
- ➔ uczeń powinien umieć przeprowadzić samoocenę;
- ➔ uczeń powinien mieć możliwość porównań.

Warto zwrócić uwagę, że dla motywowania uczniów tak naprawdę najmniej wartościowa jest funkcja kontrolna motywacji zewnętrznej. Typowe dla szkoły skupienie uwagi na określeniu zadań oraz restrykcyjnym ich rozliczaniu pozornie sprawia wrażenie sprawnego kierowania procesem uczenia się. Przede wszystkim aktywność tego typu jest bardzo pracochłonna. Poza tym nauczanie tego typu na ogół bardzo szybko powoduje u uczniów potrzebę poszukiwania „obejść” oraz wymówek, umożliwiających lekceważenie uczniowskich obowiązków przy jednoczesnym generowaniu pozorów głębokiego zaangażowania na rzecz uzyskiwania wspaniałych efektów.

### 3.5. Rola nauczyciela w motywowaniu ucznia

Podstawowe zadanie nauczyciela w kontekście motywowania uczniów do lepszej pracy i bardziej celowego działania dotyczy przede wszystkim takiej organizacji pracy i takiego rozłożenia akcentów, aby uczeń odnajdował chęć do pracy nad własnym rozwojem przede wszystkim w sobie, a nie w obawach przed złą oceną czy inną formą kary. Nie jest to łatwe. Coraz bardziej powszechnym zjawiskiem w szkole jest tak zwana moda na nieuczenie się. Część uczniów uważa, że nauka tak naprawdę nie jest im do niczego potrzebna, a co się z tym wiąże nie muszą się do niej przykładać, co więcej nie mają żadnych zobowiązań wobec nauczyciela i szkoły, jako instytucji, które nie są w stanie zaproponować im niczego wartościowego, a na ogół wręcz przeciwnie, ograniczają ich prawo do wolności i niczym nieskrępowanego rozwoju.

Jedynym rozwiązaniem, które mogłaby wpłynąć na zmianę tego stanu rzeczy jest zdefiniowanie na nowo roli nauczyciela, który z osoby pomagającej uczniowi w zdobywaniu i zapamiętywaniu ściśle określonej porcji informacji powinien się stać osobą ułatwiającą uczniowi uczenie się. Nauczyciel powinien więc przestawać być dostawcą i egzekutorem wiedzy oraz wybranych umiejętności, a stawać się menedżerem procesu uczenia się uczniów. Uczenia się uczniów, a nie nauczania uczniów. Takie ujęcie roli nauczyciela lokuje go na pozycji osoby dostarczającej wędkę, a nie rybę.

Nauczyciel ma w takim ujęciu niezwykle ważną rolę do spełnienia. Musi pomagać uczniom w odnalezieniu i wzmocnieniu naturalnej motywacji do uczenia się i równie naturalnej zdolności do zarządzania swoim rozwojem. Podstawą dla uzyskania takiego stanu rzeczy jest przede wszystkim uzmysłowienie uczniom korzyści, jakie mogą osiągnąć, aktywnie angażując się w naukę danego przedmiotu. By to osiągnąć, niezbędne jest właściwe komunikowanie się z uczniami, a przede wszystkim skupienie się na słuchaniu tego, co werbalnie i pozawerbalnie mają nam do przekazania nasi uczniowie. Kolejna kwestia to elastyczne podchodzenie do realizowanych przez siebie programów nauczania. Wbrew na szczęście coraz mniej popularnemu przekonaniu, nauczyciel wcale nie musi realizować programów,





a tym bardziej podręczników, od deski do deski. Głównym punktem odniesienia dla nauczyciela jest odpowiednia podstawa programowa, a kolejnym realne możliwości, jakie wynikają ze szczególnego kontekstu edukacyjnego, w jakim porusza się dana grupa uczniów. Na kontekst ten składają się zarówno rozmaite zasoby edukacyjne szkoły i okolicy, jak i poziom intelektualny oraz rzeczywiste ambicje i aspiracje rodziców, a także możliwości korzystania przez uczniów z różnych źródeł informacji. Istotną możliwością, z jakiej mogą korzystać nauczyciele, powinna być kwestia indywidualizacji procesu kształcenia, określająca zarówno oczekiwania, jak i sposób pracy uczniów i z uczniami.

Ponieważ uczenie się jest działaniem aktywnym i celowym, nauczyciel powinien umieć pomagać uczniom w rozpoznaniu ich rzeczywistych możliwości i zdolności, a w konsekwencji wzbudzać w nich postawy pozytywne oraz zmieniać ewentualne postawy i poglądy negatywne na temat samych siebie i możliwości uczenia się. Nauczyciel powinien też znać i wykorzystywać strategie wywoływania u uczniów myśli, postaw i zachowań aktywnych, nakierowanych na cel, którego konsekwencją powinny być uświadomione przez wychowanków efekty i potencjalne korzyści, jakie mogą z nich wynikać. Dobrze jest także, kiedy nauczyciel potrafi skutecznie wykorzystać swoje pedagogiczne umiejętności po to, aby uczeń chętnie i świadomie przejmował odpowiedzialność za własną naukę i aktywnie się w nią angażował.

Jednak podstawowa kwestia, nad którą nauczyciel powinien się zastanowić, to przede wszystkim on sam i jego relacje z uczniami. Uczniowie są bardzo wrażliwi na punkcie sprawiedliwości oraz celowości działań podejmowanych przez nauczycieli. Najbardziej demotywujące jest dla nich wybieranie przez nauczyciela grupy uczniów lub pojedynczych osób, które traktuje lepiej niż pozostałe, a także sytuacja, kiedy nauczyciel sam nie wierzy w sens proponowanych przez siebie działań.

Według Hanny Hamer<sup>1)</sup> nauczycielami, którzy wyzwalają wewnętrzną motywację u uczniów, są osoby:

- znające potrzeby każdego ucznia,
- zainteresowane rozwojem każdego ucznia,
- konsekwentne i zdecydowane w sprawach reguł, nieprzekraczalnych granic i zadań,
- nastawione demokratycznie,
- dodające odwagi,
- ciepłe emocjonalnie,
- widzące możliwość osiągnięcia sukcesu przez każdego ucznia,
- odnoszące się z szacunkiem do starań i wkładu pracy każdego ucznia.

1) H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, VEDA, Warszawa 1994.

Warto zwrócić uwagę na zestaw przedstawionych powyżej cech. Wszystkie odnoszą się do człowieka, który skutecznie wspomaga drugiego człowieka w jego rozwoju. Jednocześnie, na co też należy zwrócić uwagę, rozwój ten zdeterminowany jest przez rzeczywiste możliwości ucznia i wysoki poziom życzliwości nauczyciela.

Po raz kolejny okazuje się, że w celu wypracowania optymalnych form motywowania ucznia trzeba go przede wszystkim dobrze poznać, a następnie ustalić z nim i dla niego realne cele, które następnie uczeń będzie musiał realizować. Dobrze jest, kiedy cele ucznia są automatycznie celami nauczyciela i kiedy potrafi on tak projektować szkolną pracę klasy, a jednocześnie indywidualizować zadania realizowane przez uczniów poza szkołą, aby każdy uczeń mógł dopasować aktywność do swoich realnych możliwości i aby uzyskując tak zaprojektowane cele, miał prawo do pełnej satysfakcji z osiągnięcia wszystkiego, co w jego przypadku było możliwe. Skuteczna motywacja to przede wszystkim znajomość możliwości ucznia oraz optymalne dopasowanie efektów pracy najbardziej dla niego atrakcyjnych i jednocześnie możliwych do osiągnięcia.

**poznanie  
ucznia**

Ważnym aspektem pracy nauczyciela jest ponadto wzmocnienie poczucia własnej wartości u uczniów, którzy starają się wnieść swój wkład (choćby najmniejszy) w pracę całej klasy. Dlatego bardzo ważne jest celowe i umiejętne stosowanie przez nauczycieli odpowiednio dobranych, aktywizujących metod nauczania, a także wykorzystywanie form pracy właściwych dla różnych stylów uczenia się oraz różnych typów inteligencji reprezentowanych przez uczniów. Nauczyciel musi ponadto pilnie przypatrywać się swoim uczniom, temu, co dzieje się w małych grupach podczas pracy zespołowej oraz w całej klasie podczas dyskusji. Wymaga to od nauczyciela nie tylko umiejętności indywidualizacji pracy poszczególnych uczniów, ale również odpowiednich kompetencji w zakresie kierowania pracą zespołową.

**uszanowanie  
u ucznia  
poczucia  
własnej  
wartości**

Istotne jest, aby nauczyciel nie był nastawiony wyłącznie na pomoc uczniowi, ale również aby potrafił stawiać przed nim określone wymagania. Bez względu na to, jak dużo uczeń będzie wiedział na temat celów, jakie są przed nim stawiane, i bez względu na to, jak bardzo będzie się z nimi identyfikował, osobą, która w ostateczności odpowiedzialna jest jednak za ich wyegzekwowanie jest nauczyciel. Optymalnym rozwiązaniem w tym zakresie jest wspólne ustalenie efektów, jakie powinien osiągnąć uczeń, zaprojektowanie ścieżki dochodzenia do takich właśnie efektów i monitorowanie rozwoju ucznia oraz systematyczne informowanie go o tym, w jakim stopniu osiąga założone rezultaty.

**wymagania  
wobec ucznia**

Motywacją dla uczniów jest więc taka aktywność nauczyciela, która za pomocą bieżącego wsparcia oraz egzekwowania wyników prowadzi do maksymalnie pozytywnych efektów nabywania wiedzy przez uczniów, zwiększania ich szacunku do siebie, do swoich możliwości i osiągnięć, a także do nauczycieli, którzy pozwalają je uzyskać, oraz do szkoły, jako miejsca, w którym się to dzieje.

Niewłaściwe jest natomiast inne rozłożenie akcentów. Na przykład duża pomoc i małe wymagania, co stwarza wprawdzie miłą atmosferę, ale jest zbyt komfortowe i może doprowadzić do rozleniwienia i braku zadawalających efektów uczenia się, podobnie jak mała pomoc i duże wymagania, co z reguły blokuje rozwój ucznia, zaczyna on popełniać dużo błędów i ogólnie źle to znosi – brak mu pewności siebie i szacunku do władnej osoby.

Brak efektów uczenia się wystąpi też w przypadku małej pomocy i małych wymagań, co całkowicie hamuje rozwój ucznia. Zależności te najlepiej przedstawia schemat opracowany przez Hannę Hamer, przedstawiony w wyżej przytoczonej już książce *Klucz do efektywności nauczania*.





## 4. UCZEŃ W SYSTEMIE MOTYWACJI

To, co charakteryzuje dzieci od najmłodszych lat, to niezwykła potrzeba poszukiwania oraz doświadczeń. Bywa, że skutkiem tego typu potrzeb są wypadki czy nawet utrata dziecka. Dzieci nie zawsze są w stanie przewidzieć skutki swoich działań. Aby się tego nauczyły, nie można jedynie zabraniać, należy kontrolować, a nawet inicjować takie formy aktywności, które pozwolą uczniom na samodzielne poczynania, a jednocześnie zapewnią, że będą się one odbywały w warunkach bezwzględnej bezpieczeństwa. Nawiasem mówiąc, kwestie poszukiwań nie dotyczą tylko eksperymentów czy doświadczeń. Obejmują również próby w zakresie określania swoich praw do samodzielnego myślenia oraz wypowiedzania się. Wielu nauczycieli narzeka, że uczniowie nie są aktywni na lekcjach, a przecież nie dzieje się tak tylko dlatego, że uczniom się nie chce, choć tak też bywa. Może próbowali, ale na skutek nieustannych ocen i pouczeń stracili motywację. Dlatego tak ważne jest systematyczne wzmacnianie pożądanych zachowań naszych uczniów, a ponadto taka organizacja zajęć, aby pozwalały uczniom cieszyć się z nowych doświadczeń oraz aby gwarantowały im możliwość pełnej i swobodnej refleksji, a następnie wypowiedzi na temat tego, czego doświadczyli.

### 4.1. PODSTAWY WŁAŚCIWEJ KOMUNIKACJI

Jednym z ważniejszych aspektów wpływających na proces motywowania uczniów do lepszej pracy jest umiejętność właściwego komunikowania się zarówno w relacjach nauczyciel-uczeń czy uczeń-nauczyciel, jak i uczeń-uczeń. Człowiek przez budowanie i utrzymywanie odpowiednich relacji z innymi zaspokaja wiele ważnych dla siebie potrzeb, takich jak poczucie bezpieczeństwa, akceptacji czy uznania. Otwarta komunikacja nie tylko buduje, ale również wzmacnia relacje między ludźmi.

Warto pamiętać, że w odniesieniu do nauczycieli mówi się często o autorytecie formalnym i nieformalnym. Z reguły relacje budowane są właśnie przez korzystanie z określonych form komunikowania się. Autorytet formalny kształtowany jest między innymi przez nadmierny dystans, podkreślanie specyfiki (wyższości) kodu, którym się posługuje nauczyciel, a także przy pomocy wykorzystywania silniejszej pozycji uczącego, wynikającej zarówno z większej wiedzy, jak i możliwości sprawczych, które mogą się przekładać na używanie nadmiernie jednoznacznych ocen, uszczypliwości czy krytyki.

**autorytet  
formalny**

Autorytet nieformalny kształtowany jest przez połączenie w jednej osobie empatii, kompetencji i odpowiedzialności. Nauczyciele charakteryzujący się autorytetem nieformalnym to najczęściej osoby potrafiące słuchać, obiektywnie oceniające rzeczywistość (faktyczne przyczyny postaw i zachowań swoich uczniów), a jednocześnie doskonale posługujące się wiedzą i umiejętnościami dydaktycznymi i pedagogicznymi.

**autorytet  
nieformalny**

Przy pomocy autorytetu formalnego można wymóc posłuszeństwo, ale jego siła oddziaływania ma związek wyłącznie z formalnymi powiązaniem nauczyciela z uczniem. Kiedy tych powiązań nie ma, kończy się również skuteczność i zakres oddziaływania nauczyciela. Autorytet nieformalny nie tylko wyraża się większą dynamiką oraz siłą oddziaływania, ale również trwa znacznie dłużej, niezależnie od formalnych powiązań między nauczycielem a uczniem. Nauczyciel posiadający taki autorytet osiąga na ogół to, czego oczekuje, a jego skuteczność komunikowania jest nieporównywalnie większa od tej, którą osiąga nauczyciel podporządkowujący sobie uczniów na drodze formalnej.

Dlatego pierwszym krokiem, jaki powinien wykonać nauczyciel, który zamierza skutecznie wpływać zachowania uczniów, powinno być zadbanie o kształt oraz jakość autorytetu, jaki ma mieć u swoich uczniów. Ważnym czynnikiem w tym zakresie jest obserwacja – refleksja odnośnie do częstotliwości podejmowanych prób kontaktu, ilości zadawanych pytań, sposobu reakcji na polecenia oraz jakości pracy wykonywanej przez uczniów. Warto pamiętać, że pojedyncza obserwacja nie wystarczy; dobrze jest przeprowadzić ją kilkakrotnie, a wyniki spisywać i zastanawiać się nad różnicami.

Ponadto skuteczność i efektywność komunikacji zależy w znacznym stopniu od rodzaju kodu, którym się posługujemy. Dokładniej i szybciej porozumiewają się osoby posługujące się tym samym lub podobnym językiem i nie ma w tym przypadku znaczenia, że posługujemy się tym samym językiem narodowym. Zakres słownictwa, którym posługujemy się na co dzień, jest po prostu o wiele mniej liczny niż słowniki specjalistyczne, przynależne do poszczególnych dziedzin wiedzy. Do tego dochodzi również sposób rozumienia oraz kontekst, jakim się posługują uczestnicy rozmowy. To wszystko może zaważyć na procesie komunikowania w obie strony. Nauczyciel może być całkowicie nierozumiany przez swoich uczniów, podobnie jak on może nie zrozumieć, czego potrzebują jego podopieczni. Zjawisko powyższe wiąże się również z pokrewieństwem zadań nadawcy i odbiorcy. Im wyższy stopień pokrewieństwa zadań, tym szybsze porozumiewanie się i większa wspólnota znaczeń (partnerzy komunikacyjni operują tym samym językiem specjalistycznym, a więc nie występują raczej nieporozumienia interpretacyjne). O tego typu zbieżność najłatwiej między nauczycielami wychowania fizycznego i uczniami, aktywnymi zawodnikami. Kiedy przypatrzymy się im z boku, bardzo szybko dostrzegamy spójność komunikacji, realizowaną nawet na poziomie gestów. Podobnie dzieje się w przypadku, kiedy nauczyciel razem z uczniami realizuje jakieś wspólne projekty, szczególnie kiedy mają już jakąś wspólną przeszłość, jakieś zbieżne doświadczenia. W takim przypadku proces porozumiewania zwykle funkcjonuje na dużo wyższym poziomie.

rodzaj kodu

Mało efektywna i mało skuteczna komunikacja może mieć miejsce w sytuacji, **gdy partnerzy komunikacyjni pozostają ze sobą w konflikcie**. Wówczas podstawowym problemem jest domyślanie się intencji drugiej strony bądź dodawanie do swoich wypowiedzi swoistego drugiego dna, które również może zburzyć prawidłowy odbiór. Jedynym rozwiązaniem jest ściśle dookreślenie, o co naprawdę chodzi – ustalenie ob-

szarów, które łączą oraz dokładne zdefiniowanie tego, co dzieli. Ludzie mogą się różnić, ale nie muszą się oszukiwać. W tym momencie ważne okazują się postawy, jakie reprezentują nauczyciele wobec swoich uczniów. Najzdrowsza i najbardziej skuteczna jest postawa asertywna:

*Jestem świadomy swoich praw, uprawnień i kompetencji i doskonale sobie radzę ze wszystkimi, którzy próbują naruszyć mój obszar. Jednocześnie dbam o to, aby swoją postawą, aktywnością czy słowami nie nadwyrężyć indywidualnych obszarów innych osób, nawet jeśli mi się coś nie podoba, nawet jeśli wiem, że czyjeś zachowanie miało mnie dotknąć czy obrazić. Nie krzyczę wówczas, nie grożę, nie próbuję spowodować wyrzutów sumienia. Mówię po prostu: „Widzę, że próbowałeś mnie obrazić i nie podoba mi się to. Wolalbym, żebyś drugi raz tego nie próbował”.*

Ważnym czynnikiem skutecznego komunikowania się jest również to, o czym mówimy. Dużo szybciej i z lepszym skutkiem trafiają do odbiorcy informacje szczególnie przez niego wyczekiwane. Dzięki temu odbiorca ma motywację do odbioru i jest przy nim aktywny, co skutkuje lepszym zrozumieniem przekazu nadawcy. Wspomniana treść to nie tylko informacje, ale również forma ich prezentacji. Dlatego trzeba przede wszystkim zadbać o to, aby dostosować treść oraz formę wypowiedzi do zainteresowań oraz możliwości odbioru osób, do których kierujemy nasz komunikat. W szkole wymóg ten nie zawsze jest prawidłowo realizowany.

Musimy uważać nie tylko na to, co mówimy, ale również na to, co robimy. W procesie komunikowania słowa tak naprawdę znaczą zaledwie 7% całości przekazu. Jeżeli chcemy być skuteczni, musimy umiejętnie łączyć czynnik werbalny z elementami pozawerbalnymi. Ważnym elementem pozawerbalnym jest ton naszego głosu. Oznacza to, że musimy dbać o nasz sposób wypowiedzania się. Najlepiej mówić nisko i spokojnie. Jak ognia należy unikać tonu wysokiego, skrzekliwego – osoba taka bywa odbierana jako niewiarygodna i często wywołuje mimowolnie agresję.

Prawidłowa komunikacja ma duży wpływ na motywację w każdej organizacji. Uczniowie na przykład powinni wiedzieć, czego się od nich wymaga i jak się ocenia ich pracę. Zważywszy natomiast na różnice pokoleniowe oraz wykształcenie po obu stronach katedry, warto zwrócić uwagę na możliwość wystąpienia licznych barier oraz trudności w procesie komunikowania, których uniknięcie wymaga szczególnej staranności, zwłaszcza ze strony nauczycieli.

## 4.2. UNIKANIE BARIER KOMUNIKACYJNYCH

Komunikowanie się z innymi nie polega jedynie na umiejętnym doborze słów, ale również na unikaniu takich zwrotów i sytuacji, które mogą być odebrane w sposób utrudniający prawidłowy odbiór naszych intencji. Istnieje wiele przyczyn ograniczenia skuteczności komunikowania się, które nazywane są również barierami komunikacyjnymi. Bariery komunikacyjne sklasyfikowane zostały według następujących kategorii:

**bariery komunikacyjne**

**Osądzanie**

realizowane przez narzucanie innym własnych wartości i rozwiązań cudzych problemów; zamiast słuchania tego, co mówi partner, oceniamy jego wygląd i sposób mówienia. W sposób szczególny bariera ta budowana jest przez:

<b>Krytykowanie</b>	„Czy naprawdę nic nie rozumiesz?“, „Jesteście sami sobie winni, trzeba słuchać, kiedy do was mówię“
<b>Obrażanie</b>	„Co z ciebie za głupek!“, „To dlatego, że jesteś leniwa“
<b>Orzekanie, stawianie diagnozy</b>	„W tej sprawie nie masz nic do powiedzenia, ciebie to wcale nie interesuje“, „Uważasz, że jesteś mądrzejsza ode mnie“
<b>Chwalenie połączone z oceną</b>	„Gdybyś się trochę postarał, na pewno wyszłoby to znacznie lepiej“, „Jesteś bardzo miły, ale czy mógłbyś wreszcie usiąść inaczej?“

**Decydowanie za innych**

polegające głównie na pozbawianiu innych możliwości samodzielnego decydowania o sobie; odbierani jesteśmy jako osoba, dla której odczucia, wartości i problemy rozmówcy są nieważne, nawet, gdy nasze komunikaty podyktowane są troską i chęcią pomocy. W sposób szczególny bariera ta budowana jest przez:

<b>Rozkazywanie</b>	„Masz się uczyć 2 godz. dziennie“, „Siadaj i nie dyskutuj“
<b>Grożenie</b>	„Jeżeli tego nie zrobisz, to...“, „Jeżeli zaraz się nie uspokoisz, to pójdziesz do dyrektora“
<b>Moralizowanie</b>	„Ja w twoim wieku, w takiej sytuacji ..., i tak powinieneś robić?“, „Powinieneś wiedzieć, że dzieci i ryby głosu nie mają“
<b>Niewłaściwe pytania – zbyt liczne, nie na temat</b>	„Gdzie byłeś?, Co robiłeś?“, „Gdzie pracują twoi rodzice?“, „Z kim...?“, „Kto w klasie ma podobne problemy?“

**Uciekanie od problemów rozmówcy**

dostrzegane, kiedy nie jesteśmy właściwie skłonni zajmować się problemami partnera, nie zwracamy uwagi na jego uczucia i zmartwienia, bagatelizujemy jego obawy i lęki. W sposób szczególny bariera ta budowana jest przez:

<b>Doradzanie</b>	„Najlepiej byłoby, gdybyś ...“, „Na drugi raz ...“, „Weź przykład z ...“
<b>Zmienianie tematu</b>	„Co robisz w niedzielę?“, „To, co mówisz nie jest najgorsze, wyobraź sobie, że ...“
<b>Logiczne argumentowanie</b>	„Aby poprawić wyniki, trzeba po prostu więcej ćwiczyć“, „Skup się na faktach, uczucia zostaw na inne okazje“, „Gdybyś nie zaczepiał, nie oberwałbyś“
<b>Pocieszanie</b>	„Nie martw się, wszystko będzie dobrze“, „Zobacz, inni też mają takie same problemy“

Osądzanie wynika z przekonania, że niektórzy mają prawo decydować o wartości innych osób, niekiedy bywa mylone z postawą asertywną. Osoby, które tak się zachowują, mówią, że ich wypowiedzi mają na celu jedynie dobro drugiej osoby. Żyją w przekonaniu, że tylko „szczerą” i w sposób jednoznaczny wyrażona ocena może skutecznie wpłynąć na postawy i zachowania innych. Tak naprawdę jednak zwykle mamy tu do czynienia ze zwyczajną manipulacją. Osądzamy, bo chcemy podkreślić swoją wartość wobec osoby osądzonej. Osądzając, poniżamy i gdzieś w głębi duszy mamy nadzieję, że dzięki temu uda nam się podporządkować osobę, na którą chcemy wywrzeć wpływ.

**osądzanie**

Każda z powyższych postaw działa demotywująco na naszych uczniów. Przede wszystkim tracą chęć do komunikowania się z nami. My z kolei tracimy w ich oczach wiarygodność. Osoba, która nie potrafi być obiektywna, która nadużywa swojej pozycji i jest niesprawiedliwa w stosunku do słabszych, nie może być w żadnym wypadku odbierana jako wzór, a więc tarci w pewnym sensie prawo do kierowania naszymi losami. Nasze możliwości motywacyjne w takim przypadku nie istnieją.

Osoby, które decydują za innych, również mają tendencję do manipulowania innymi. Ich podstawową potrzebą jest narzucanie swojej woli, chęć dominowania oraz podporządkowania sobie zachowań, a nawet myśli drugiej osoby. Obie postawy w rzeczywistości powodują pojawienie się postawy wycofania oraz niechęci do współpracy. Osoby, które znajdują się w takiej sytuacji, zaczynają żyć w przekonaniu, że nie mają na nic wpływu, że wszystko muszą robić zgodnie z dostarczoną im instrukcją, że nie mają prawa do własnego zdania. Postawa taka działa szczególnie demotywująco. Założeniem motywacji jest autonomia i wewnętrzna chęć działania. W sytuacji, kiedy każdy nasz indywidualny ruch jest torpedowany przez osobę, która uważa, że może za nas podejmować decyzje, my sami przestajemy zastanawiać się nad tym, co mamy zrobić. Tracimy motywację. Co najwyżej budzi się w nas bunt przeciwko komuś, kto się tak zachowuje.

**narzucanie  
swojej woli**

Osoby uciekające od cudzych problemów ani zbyt nie szkodzą, ani nie pomagają. Bywa, że niekiedy zachowania, takie jak pocieszanie czy doradzanie, odbierane są jako działania pozytywne i wspierające. Często też osoby, które się tak zachowują, dokładnie w taki sposób myślą o swoich postawach. W rzeczywistości jednak nadawca zbyt często za główny cel kontaktu z innymi stawia sobie promowanie siebie i ograniczanie wartości potrzeb drugiej strony. Nadawca w tego typu relacji myśli o sobie: „Jaki jestem mądry”, „Jak wiele wiem i jak dobrze potrafię doradzić”, „Jak skutecznie udało mi się mu pomóc”. Odbiorca takich komunikatów często myśli, że rzeczywiście ktoś się nim przejmuje, że dba o jego interesy, że mu pomaga. Z czasem jednak orientuje się, że wypowiedziane przez drugą stronę słowa to były puste, niczemu nie służące deklaracje, że tak naprawdę nie może na tego kogoś liczyć. Próbuje wykreować motywację w naszych uczniach, musimy zadbać o to, aby uwierzyli w siebie, a jednocześnie zaszczepić w nich przekonanie, że zawsze będą mogli zweryfikować swoje zdanie u kogoś, kto potrafi obiektywnie, bez ocen i pouczania wspólnie zastanowić się nad tym, czego dokonali i co jeszcze mają do zrobienia. Osoba, która ucieka od cudzych problemów, raczej nie będzie w tym pomocna. Zwykle budzi poczucie winy, niechęć do samego siebie i niewiarę w sens podejmowanego działania.

**uciekanie  
od problemów  
innych osób**



Niekiedy zastanawiamy się, dlaczego mimo naszych najszczerzych intencji osoby, z którymi rozmawiamy, zachowują się jako dziwnie. Dzieje się tak na ogół, kiedy nasze deklaratywne intencje mijają się z rzeczywistymi, do których nie zawsze chcemy się przyznać. Wielu z nas lubi pouczać, moralizować i dawać „dobre rady”. Zwykle wydaje nam się, że robimy to dla dobra innych. Ci jednak nie zawsze odbierają to w ten sam sposób.

Przeszkodą w komunikowaniu może być praktycznie każdy czynnik, utrudniający pełną wymianę informacji między nadawcą a odbiorcą. Najbardziej widocznymi przyczynami tych zakłóceń są takie czynniki zewnętrzne, jak szum, hałas czy fakt posługiwania się różnymi językami. Problemy te jednak są bardzo łatwo identyfikowalne, a więc także stosunkowo proste do zneutralizowania. Trudniej jest, kiedy w grę wchodzi czynniki bardziej ukryte, takie jak różnice w postrzeganiu świata, stany emocjonalne czy różnego rodzaju gry, które podejmują strony dialogu aby osiągnąć swoje cele. W zakres tych różnic wchodzi między innymi: różnice poglądów, ocena aktualnej sytuacji, uznawany system wartości, ocena pełnionych ról, hierarchia ważności, nieufność wobec innych, a także stany emocjonalne, takie jak lęk, gniew, złość, zazdrość, nieufność, nadmierne osobiste zaangażowanie, oczarowanie, uraza, niechęć. Gry to przede wszystkim wykorzystywanie funkcji dla uzyskania innych korzyści niż te, które wynikają z pełnienia określonej roli, nieadekwatność przekonań co do swoich możliwości i pozycji w stosunku do rzeczywistości, świadome zaburzenie relacji między komunikatami werbalnymi a niewerbalnymi. Przyczyny powyższe bywają niekiedy tak głębokie, że całkowicie uniemożliwiają sprawne komunikowanie się. Warto jednak się temu przeciwstawiać. Jack R. Gibb w artykule zatytułowanym „Defensive Communication”<sup>2)</sup> zestawia w pary typy zachowań utrudniających komunikację oraz typy podtrzymujące ją.

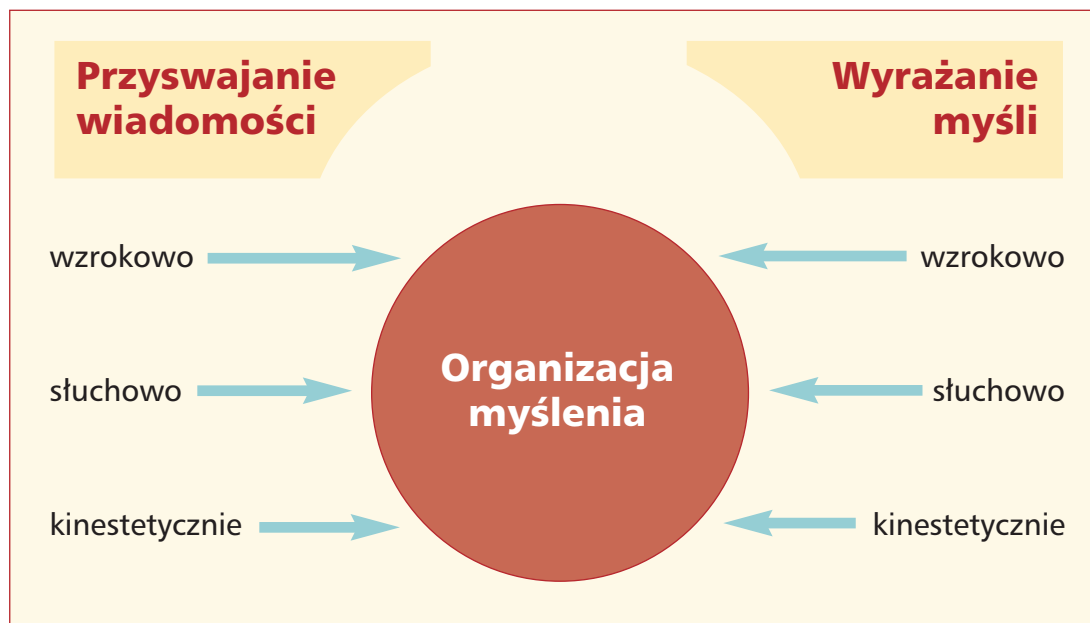
Zachowania utrudniające komunikację	Zachowania podtrzymujące komunikację
1. Wartościowanie – osądzanie, wywołuje postawy obronne	1. Opis – zwracanie większej uwagi na obiektywne przedstawianie faktów
2. Kontrola – stwierdzenia, polecenia, uwagi sugerujące, że słuchacze są gorsi	2. Orientacja na problem – zapewnienie, że nadawca chce z odbiorcą wspólnie rozwiązać problem
3. Strategia – zachowania manipulacyjne, bazujące na użyciu podstępów	3. Spontaniczność – rzetelne, uczciwe i naturalne komunikaty
4. Neutralność – postawa zimna i obojętna	4. Empatia – wczuwanie się w sytuację słuchacza
5. Wyższość – pouczanie i upominanie w celu podkreślenia własnej wyższości	5. Równość – zachowanie partnerskie wykazujące szacunek i zaufanie
6. Pewność – przekonanie innych, że wszystko wiemy najlepiej i że nic nie ma prawa zachwiać naszej pewności	6. Warunkowość – wykazanie chęci wysłuchania innych punktów widzenia i rozważanie nowych informacji

2) Cyt. za J.A.F. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1992 r.

Bardzo często w rozmowach stosuje się komunikaty wartościująco-oceniające. Szkoła jest nimi wypełniona po brzegi. Nauczyciele mówią np. „Ty nigdy nie potrafisz zrobić tego, jak należy”. Uczeń odpowiada: „Ten nauczyciel za dużo od nas wymaga”. A przecież można tę samą informację przekazać mniej emocjonalnie i w sposób bardziej obiektywny. Skuteczne unikanie barier komunikacyjnych ma duży wpływ na efektywne motywowanie ludzi do określonych działań. Tylko osoby, które czują się wysłuchane, potrafią dokładnie przedstawić swoje oczekiwania oraz wątpliwości. Te zaś rozpatrzone wspólnie przez obie strony mogą się przyczynić do uzgodnienia optymalnej ścieżki realizacji celu, do którego na przykład przełożony próbuje przekonać podwładnego.

### 4.3. PREFERENCJE SENSORYCZNE

Każdy człowiek odbiera świat inaczej i planuje swoje komunikaty do świata tak, aby zostać zrozumianym. Najogólniej można to ująć w następującym modelu stylu komunikowania się i uczenia:



Uczymy się na różne sposoby. Są osoby, które uczą się przede wszystkim dzięki zmysłowi wzroku (wzrokowcy), słuchu (słuchowcy) albo przez doświadczenie i/lub dotyk (kinestetycy lub dotykowcy). Ponadto istnieje podział ze względu na preferencje pracy indywidualnej lub grupowej. Nauczyciel, który stawia sobie za cel motywowanie swoich uczniów do skutecznego i celowego działania, powinien znać preferencje sensoryczne swoich uczniów i organizować proces uczenia się tak, aby optymalnie angażować ich w proces uczenia się. Uczniowie preferujący określone style uczenia się mają swoje preferencje dotyczące zdobywania podstawowych umiejętności językowych, tj. mówienia, słuchania, pisania i czytania. Preferencje te kształtują się następująco:

Rodzaj preferencji	Typowe cechy	Typowe wypowiedzi
<b>WZROKOWIEC</b>	Reaguje przede wszystkim na to, co widzi. Lubi demonstracje lub pokazy. Lubi wykresy i tabele. Lubi opisy. Pamięta dobrze obrazki i kolory ilustracji w książkach, tabele oraz schematy. Mniej sprawnie zapamiętuje natomiast konkretne wyrazy, nazwy – łatwiej jest mu je sobie przypomnieć, kiedy potrafi je powiązać z obrazem. Lubi patrzeć i rysować. Uczy się głównie czytając i robiąc własne notatki. Lubi porządek, niekiedy do perfekcji. Preferuje sztuki wizualne.	Potrafi powiedzieć: „Popatrz, jak to brzmi” albo „Widzisz, jaka to ładna muzyka”.
<b>SŁUCHOWIEC</b>	Woli słuchać niż czytać. Lubi dialogi i rozmowy. Powtarza głośno to, co napisał, niekiedy rozmawia sam ze sobą. Lubi słuchać, dlatego woli wykłady od czytania. Zapamiętuje to, o czym mówiono na lekcji. Woli mówić o działaniach niż je oglądać. Uczy się też, oglądając filmy. Może popełniać charakterystyczne błędy w pisaniu (pisze tak, jak słyszy). Miewa kłopoty z pracą z mapami oraz z geometrią.	Na ogół mówi z dużą łatwością, płynnie i melodyjnie. W czasie rozmowy często powtarza: „Posłuchaj, jak tu ładnie”, „Słyszysz, jak to wygląda?” Lubi czytać głośno lub półgłosem.
<b>KINESTETYK</b>	Lubi ruch. Z trudem siedzi na lekcjach. Uczy się przez wykonywanie czynności i bezpośrednie zaangażowanie. Lubi emocje, ruch. Nie lubi czytać. Pamięta, co sam wykonał. Ucząc się, żeby odpowiednio się skoncentrować, często wykonuje dodatkowe czynności (stukanie długopisem o blat stołu, machanie nogami itd.). Nie lubi słuchać.	Podczas rozmowy na ogół intensywnie gestykuje. Potrafi powiedzieć: „Ta sprawa mnie porusza”, „Idzie dobrze”.



Warto pamiętać, że podobne preferencje mogą posiadać również nauczyciele. Styl, jaki reprezentują uczący, wpływa na jego sposób nauczania. Nauczyciel wzrokowiec mówi szybko, stosuje pomoce wizualne, przekazuje dużo informacji wizualnie, ważna jest u niego forma przekazu, ocenia na podstawie wyglądu oraz dotrzymuje planu czasowego. Nauczyciel słuchowiec mówi rytmicznie, lubi dyskusje i omawianie, często informacje przekazuje czytając, parafrazuje wypowiedzi uczniów, ocenia płynność wypowiedzi, a także często odbiega od tematu. Nauczyciel kinestetyk mówi powoli, preferuje modele, prace praktyczne, przekazując informacje, lubi projekty, dużo ruchu, ważna dla niego jest idea, ocenia działania i aktywność, a także chętnie prace na zajęciach dzieli na zespoły. W relacji uczeń – nauczyciel idealna sytuacja byłaby wtedy, gdy obie strony prezentowały te same preferencje (nauczyciel wzrokowiec – uczeń wzrokowiec).

Problem polega jednak na tym, że taka sytuacja jest praktycznie niemożliwa, choćby z tego względu, że w klasie są osoby reprezentujące różne sposoby odbierania świata. Nie sposób dostosować się do wszystkich. Dlatego nauczyciel musi zadbać o to, aby w trakcie zajęć prezentować różne preferencje sensoryczne, uwzględniać w swoich działaniach potrzeby każdego ucznia – wzrokowca, słuchowca i czuciowca, i pamiętać, że aby uzyskać efekt swoich oddziaływań pedagogicznych, wzrokowiec musi zobaczyć, słuchowiec usłyszeć, a kinestetyk czuć to, co chcemy mu przekazać i do czego chcemy go przekonać. Dostosowanie technik pracy do preferencji uczniów daje wymierne korzyści w postaci sukcesów uczniów w nauce. Łatwiej jest im przyswajać materiał i kształtować umiejętności, a dzięki temu uzyskiwać lepsze oceny i większą motywację do dalszej pracy.

#### 4.4. TYPY INTELIGENCJI

Pojęcie typów inteligencji odwołuje się do koncepcji zróżnicowanych inteligencji według teorii Gardnera. Teoria ta mówi, że nie istnieje jeden czy dwa rodzaje inteligencji: logiczno-matematyczna i werbalno-lingwistyczna (które mierzone są w teście na inteligencję). Istnieją również inne inteligencje: muzyczno-rytmiczna (umiejętność wytwarzania i rozumienia treści, których nośnikiem jest dźwięk, cechuje ona kompozytorów, wykonawców i krytyków muzyki), fizyczno-ruchowa (zdolność do rozwiązywania problemów związanych z ruchem i postawą ciała, cechuje tancerzy, sportowców), wzrokowo-przestrzenna (potrzebna do analizy graficznych obrazów, ich przetwarzania i odtwarzania z pamięci, cechująca artystów i przewodników z dobrą orientacją przestrzenną), inteligencja interpersonalna (zdolność do rozumienia relacji międzyludzkich, a także cudzych uczuć, intencji i innych stanów psychicznych) i intrapersonalna (polega na rozumieniu samego siebie, a zwłaszcza rozróżniania własnych uczuć i nastrojów oraz umożliwia osiągnięcie wysokiego stopnia samowiedzy i mądrości). Młodzież uzyskująca dobre wyniki w nauce najczęściej posiada najlepiej rozwinięte dwa pierwsze typy inteligencji. Nie oznacza to jednak, że uczeń obdarzony inteligencją innego typu jest gorszy. Wręcz przeciwnie, warto zastanowić się, czy nasi uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, których np. poziom intelektualny nie jest zbyt wysoki, nie posiadają znacznych umiejętności w innej dziedzinie, np. w sporcie lub muzyce. Szkoła, jako miejsce rozwoju osobistego, powinna dawać szansę na osiągnięcie sukcesu każdemu uczniowi, także temu, który nie ma znacznych osiągnięć w dziedzinie ściśle naukowej.

Rodzaj inteligencji	Krótką charakterystyka	W procesie uczenia się należy:
<b>Językowa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Wrażliwość na wzorce</li> <li>➔ Zorganizowanie, systematyczność</li> <li>➔ Umiejętność rozumowania</li> <li>➔ Uczeń lubiący słuchać, czytać oraz pisać</li> <li>➔ Brak kłopotów z ortografią</li> <li>➔ Uczeń, który lubi gry słowne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Opowiadać historyjki</li> <li>➔ Grać w gry pamięciowe dotyczące nazw i miejsc</li> <li>➔ Czytać i pisać opowiadania i anegdoty</li> <li>➔ Przeprowadzać wywiady</li> <li>➔ Układać zagadki, gry ortograficzne</li> <li>➔ Łączyć czytanie i pisanie z innymi dziedzinami</li> </ul>
<b>Logiczna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Uczeń, który lubi myśleć abstrakcyjnie, precyzyjnie się wyśławiać, liczyć i jest dobrze zorganizowany</li> <li>➔ Stosowanie logicznych struktur myślowych – rozwiązywanie problemów</li> <li>➔ Chętnie pracuje z komputerem</li> <li>➔ Uporządkowane notatki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Stymulować rozwiązywanie problemów</li> <li>➔ Grać w gry wymagające obliczeń matematycznych, analizowania i interpretowania danych</li> <li>➔ Zachęcać do doświadczeń praktycznych i używania komputera do obliczeń i tworzenia arkuszy kalkulacyjnych</li> <li>➔ Włączać organizację i matematykę do innych przedmiotów</li> </ul>
<b>Przestrzenna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Myślenie obrazami</li> <li>➔ Używanie przenośni</li> <li>➔ Brak trudności w odczytywaniu map, wykresów i diagramów</li> <li>➔ Uczeń, który lubi sztukę: rysunki, malarstwo i rzeźbę oraz ma dobre wyczuwanie koloru</li> <li>➔ Zapamiętywanie informacji w postaci obrazów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Korzystać z ilustracji, rysować wykresy i mapy, stosować grafikę komputerową</li> <li>➔ Łączyć sztukę z innymi przedmiotami</li> <li>➔ Korzystać z Map Skojarzeń, wizualizować różne zagadnienia, przedstawiać plany i cele za pomocą diagramów</li> <li>➔ Umieszczać na ścianach bodźce peryferyjne, np. plansze z wiadomościami</li> </ul>
<b>Muzyczna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Wrażliwość na rytm oraz tonację i barwę dźwięków</li> <li>➔ Wrażliwość na ładunek emocjonalny muzyki</li> <li>➔ Wrażliwość na złożoną strukturę muzyki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Uczyć przez piosenki oraz koncerty aktywne i pasywne</li> <li>➔ Uczyć z towarzyszeniem muzyki barokowej</li> <li>➔ Łączyć muzykę z innymi przedmiotami</li> <li>➔ Korzystać z muzyki, aby się odprężyć</li> <li>➔ Uczyć przez rapowanie, wiersze i chóralne czytanie</li> </ul>
<b>Ruchowa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Wyjątkowe panowanie nad własnym ciałem i przedmiotami</li> <li>➔ Umiejętność rozłożenia czynności w czasie</li> <li>➔ Uczeń, który lubi uczestniczyć w zajęciach sportowych, dotykać, działać i preferuje pomoce naukowe, którymi można manipulować</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Wykorzystywać taniec i ruch do nauki</li> <li>➔ W naukach ścisłych używać pomocy naukowych</li> <li>➔ Zadbaj o to, aby mieć dużo „zmian rytmu” i przerw</li> <li>➔ Włączyć ruch do wszystkich przedmiotów</li> </ul>

Rodzaj inteligencji	Krótką charakterystyka	W procesie uczenia się należy:
<b>Ruchowa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Nauka przez udział w procesie nauczania</li> <li>➔ Uczeń wierci się, jeśli jest zbyt mało przerw</li> <li>➔ Uzdolniony manualnie, technicznie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Korzystać z modeli, urządzeń technicznych, klocków Lego, stosować techniki karate, aby się skupić</li> <li>➔ Odgrywać scenki i różne role</li> <li>➔ Pstrykać palcami, klaskać, tupać, skakać wspinać się, a także powtarzać sobie w myślach materiał (podczas pływania lub biegania)</li> </ul>
<b>Interperso- nalna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Dobry negocjator, łatwość nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi</li> <li>➔ Umiejętność odczytywania cudzych intencji</li> <li>➔ Dobrze porozumiewa się z innymi, czasami nimi manipuluje</li> <li>➔ Preferuje zajęcia grupowe, lubi współpracować</li> <li>➔ Chętnie występuje w roli mediatora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Uczyć się wspólnie z innymi</li> <li>➔ Robić dużo przerw, które pozwolą na nawiązywanie kontaktów towarzyskich</li> <li>➔ Uczyć się w parze z inną osobą (aby dzielić się wiedzą)</li> <li>➔ Zamienić naukę w zabawę, włączyć kontakty międzyludzkie do wszystkich przedmiotów</li> <li>➔ Pracować w zespołach, uczyć przez pomaganie innym (opiekę nad innymi)</li> <li>➔ Określać związki przyczynowo-skutkowe</li> </ul>
<b>Intraperso- nalna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Świadomość swoich uczuć – dobrze rozwinięta samoświadomość</li> <li>➔ Intuicja</li> <li>➔ Umiejętność samomotywowania się</li> <li>➔ Skrytość</li> <li>➔ Chęć odróżniania się od większości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Korzystać z działań stymulujących rozwój osobisty, aby przełamać czynniki blokujące uczenie się, zostawiać czas na refleksję</li> <li>➔ Dyskutować o swoich doświadczeniach i związanych z nimi uczuciach, zastanawiać się nad nimi i opisywać je</li> <li>➔ Uczyć osobistej afirmacji i dociekliwości</li> </ul>

#### 4.5. STYLE UCZENIA SIĘ

Różne osoby mają różne preferencje w zakresie uczenia się. Z tą oczywistą prawdą styka się każdy, kto uważnie obserwuje, jak ludzie reagują w nowych sytuacjach. Najbardziej popularną klasyfikację opracował David Kolb, który wyróżnił cztery podstawowe style uczenia się:

- Teoretyczny (Teoretycy);
- Refleksyjny (Refleksyjni);
- Aktywny (Praktycy);
- Pragmatyczny (Pragmatycy).

### TEORETYCY

Uczniowie teoretycy lubią teorie, modele, konstrukcje intelektualne. Chętnie i łatwo myślą w sposób abstrakcyjny. Lubią logiczne rozumowanie. Często dążą do perfekcji w budowie swoich teorii. Lubią analizę i syntezę. Podczas zajęć pytają: kto jest autorem danej koncepcji czy teorii, jak się ma ta teoria do innej, na jakich teoretycznych podstawach oparta jest wypowiedź rozmówcy, jakie są główne założenia, czy to ma sens.

Nie lubią subiektywności. Powierzchnowość i bałagan w myśleniu ich razi. Raczej unikają argumentów emocjonalnych i emocjonalnego sposobu mówienia. Mogą angażować się w polemikę, zanim w pełni poznają zdanie rozmówcy. Jeśli są przekonani o wyższości swoich teorii, mogą przerywać i atakować rozmówcę, zanim w pełni poznają jego rozumowanie i argumenty. Teoretycy niechętnie biorą udział w ćwiczeniach, jeśli nie znają ich celu i przebiegu. Chcą najpierw zrozumieć, a następnie robić. W naukę angażują głównie umysł i logikę. Teoretycy „drażnią” zwłaszcza praktyków i pragmatyków, którzy na ogół uważają, że teoretycy marnują czas na niepotrzebne dywagacje, zamiast przejść do działania. W szczególności teoretycy:

- adaptują i integrują swoje obserwacje w skomplikowane, choć bardzo logiczne teorie;
- analizują problemy przez pionowe rozumowanie krok po kroku;
- przystosowują rozbieżne fakty do wewnętrznie spójnych teorii;
- mają tendencję do perfekcjonizmu;
- nie spoczną, dopóki wszystko nie zostanie uporządkowane i dopasowane do ich schematu myślenia;
- lubią zarówno analizę, jak i syntezę logiczną;
- korzystają najczęściej z oparcia w założeniach teoretycznych, regułach, myśleniu modelowym i systemowym;
- ich filozofia podporządkowana jest logice i rozsądkowi;
- najczęściej zadawane przez nich pytania to: Czy to jest sensowne? Jak to się ma do innych rzeczy? Na jakiej podstawie?

### REFLEKSYJNI, inaczej analitycy

Refleksyjni uczniowie są na ogół bardzo dobrymi obserwatorami, analizują dane zjawisko, porównują teorię i jej wymiar funkcjonowania w praktyce i na tym kończą. Lubią sami analizować informacje. Starają się dokładnie zrozumieć, o czym jest mowa i w czym uczestniczą. Skupiają się na zbieraniu danych i gruntownym ich przemyśleniu. Ponieważ zabiera im to dużo czasu, często odwołują się do podejmowania decyzji. Rzadko spontanicznie włączają się do dyskusji. Lubią rozpatrywać sprawy z różnych perspektyw. Potrzebują zwykle dużo

czasu na zapoznanie się z materiałem. W efekcie podczas lekcji mogą wyglądać na wycofanych. Jednocześnie mogą zadawać pytania pogłębiające zrozumienie problemu. Ponadto uważnie słuchają odpowiedzi. Są znakomitymi analitykami, ale ograniczają swoje uczenie się przez eliminowanie etapu osobistego doświadczenia w praktyce. W przypadku, kiedy wypowiadają się na tematy, które mają dokładnie przemyślane, wyrażają swoje zdanie. Osoby refleksyjne także „drażnią” praktyków i pragmatyków. Za to z sympatią odbierani są przez teoretyków (pod warunkiem, że mogą ich potraktować jako źródło ważnych informacji). W szczególach refleksyjni:

- lubią stawać z boku w wielu sytuacjach, aby przyglądać się im z różnych perspektyw;
- ciągle zbierają dane i informacje zarówno z pierwszej ręki, jak i od innych oraz lubią wnikliwie je rozważać, zanim wyciągną jakiegokolwiek wnioski;
- ponieważ najważniejsze jest dla nich gromadzenie informacji na temat doświadczeń i wydarzeń, samo podejmowanie decyzji i wyciąganie wniosków starają się odkładać tak długo, jak to tylko możliwe;
- ich filozofią jest roztropność i systematyczna dokładność;
- lubią rozważyć różne pomysły i nie żałować później, że mogli czegoś uniknąć;
- są ludźmi niezwykle refleksyjnymi, którzy przed podjęciem jakiegokolwiek kroku muszą przyjrzeć się sprawie i jej konsekwencjom z różnych stron;
- na spotkaniach i zebraniach zajmują zwykle miejsca w tylnym rzędzie;
- lubią obserwować innych ludzi;
- dają innym możliwość przedstawienia ich punktu widzenia;
- sami podążają za tematem dyskusji, zanim wypowiedzą na forum swoje zdanie;
- mają tendencję do pozostawania w cieniu i dystansują się od ludzi;
- ich działanie zawsze wpisane jest w szerszy kontekst zarówno teraźniejszy, jak i przyszły.

### PRAKTYCY

Uczniowie praktycy najlepiej uczą się przez działanie. Z reguły lekceważą teorię i gotowe procedury czy schematy. Interesuje ich przede wszystkim natychmiastowe wdrożenie w praktyce. Wszystkiego uczą się metodą prób i błędów i ufają przede wszystkim sobie. Jednak często okazuje się, że niezajomość teorii przeszkadza w szybkim wdrażaniu pomysłów w praktyce. Są to osoby lubiące eksperymenty, które bardzo angażują się we wszystko, co robią, dynamiczne, otwarte, entuzjastyczne i aktywne. Rzadko zachowują się sceptycznie. Wolą najpierw zrobić, a później to przemyśleć, niż na odwrót. Lubią współpracować z innymi, ale najlepiej, kiedy wszystko idzie po ich myśli. Praktykom

trudno współpracować z teoretykami i refleksyjnymi, których uznają za osoby marnujące czas na niepotrzebne rozważania. W szczególności praktycy:

- całkowicie i bez uprzedzeń oddają się nowym doświadczeniom;
- cieszą się dniem dzisiejszym i nie przeszkadza im nadmiar przeżyć;
- są otwarci, pozbawieni sceptycyzmu, dzięki czemu entuzjastycznie podchodzą do wszystkiego, co nowe;
- wnikają w sytuacje trudne i delikatne;
- ich życie jest niezwykle aktywne, uwielbiają działanie w sytuacjach stresujących;
- problemy rozwiązują metodą „burzy mózgu”;
- kiedy kończy się podniecenie wywołane działaniem, natychmiast szukają kolejnej okazji do aktywności;
- doskonale radzą sobie z nowymi wyzwaniami, jednak ich entuzjazm szybko wygasa, kiedy dochodzi do wdrażania pomysłów w życie;
- są osobami towarzyskimi, chętnie nawiązują kontakty jednak, zawsze chcą dominować nad innymi;
- są duszą towarzystwa i dążą do skupienia działań wokół siebie.

#### PRAGMATYCY

Pragmatycy sprawdzają najpierw, czy ich pomysły znajdą zastosowanie w praktyce i starają się przemyśleć swoje działanie, aby maksymalnie wyeliminować prawdopodobieństwo błędu. Lubią zadawać pytania typu: do czego to można zastosować, czy to mi się przyda, co dalej mogę z tym zrobić. Sprawdzają teorię w praktyce. Praktyka i jakość efektów jest dla nich punktem odniesienia i wartościowania. Działają szybko, sprawnie i przede wszystkim celowo. Nie przeszkadza im, że teoria jest niespójna (tak jak teoretykom). Nie angażują się w refleksję (tak jak typ refleksyjny), zanim nie sprawdzą korzyści z określonego procesu. Umieją sprawnie działać, ale nie robią tego chętnie, jeśli nie mają wizji wymiernych efektów. Jeśli chcemy zwrócić ich uwagę, musimy na początku uświadomić im korzyści z określonego działania. Pragmatycy z niecierpliwością słuchają wywodów teoretyków i refleksyjnych opinii. Najlepiej rozumieją się z praktykami. W szczególności pragmatycy:

- chętnie przejmują pomysły, teorie i techniki, które ich zdaniem są warte wykorzystania;
- aktywnie poszukują nowych rozwiązań i przy nadarzającej się sposobności próbują wprowadzać je w formie eksperymentu;
- lubią działanie;
- szybko i chętnie pracują nad rozwiązaniami, które ich interesują;
- nie lubią otwartych dyskusji;



- z zasady są praktyczni;
- bez trudu przychodzi im podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów;
- na nowe możliwości reagują jak na wyzwanie;
- ich filozofię można podsumować hasłami: „zawsze może być lepiej” i „jeśli coś działa w praktyce, jest dobrze”.

Każdy ze stylów uczenia się ma zalety i ograniczenia, które przedstawione zostały w poniższej ramce.

Typ	Zalety	Ograniczenia
<b>Teoretyk</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Myśli w sposób logiczny.</li> <li>➔ Jest obiektywny.</li> <li>➔ Dobrze analizuje i syntetyzuje informacje. Jest zdyscyplinowany wewnętrznie i konsekwentny.</li> <li>➔ Długo myśli przed podjęciem działania.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Chce najpierw wiedzieć, a potem działać.</li> <li>➔ Źle znosi bałagan, wieloznaczność, niepewność.</li> <li>➔ Uważa, że to, co subiektywne i intuicyjne nie jest wystarczająco pewne.</li> <li>➔ Używa słów „powinien”, „należy”, „musi”, „trzeba”.</li> </ul>
<b>Refleksyjny</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Rozważny.</li> <li>➔ Niezależny w sądach.</li> <li>➔ Uważnie słucha, zadaje pytania.</li> <li>➔ Jego wnioski są starannie przemyślane.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Często trzyma się na uboczu.</li> <li>➔ Długo myśli, zanim podejmie decyzję.</li> <li>➔ Unika ryzyka.</li> <li>➔ Jest powolny w działaniu.</li> </ul>
<b>Praktyk</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Otwarty, elastyczny, optymistyczny i zaangażowany.</li> <li>➔ Angażuje się w to, co robi.</li> <li>➔ Szybko przechodzi do działania.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Może działać bez przygotowania.</li> <li>➔ Niepotrzebnie podejmuje ryzyko.</li> <li>➔ Zbyt dużo robi sam i zbyt mało czasu przeznacz na przygotowanie.</li> </ul>
<b>Pragmatyk</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Jeśli ma świadomość korzystnego celu, zaczyna działać.</li> <li>➔ Sprawnie zmierza do celu.</li> <li>➔ Jeśli może, wszystko testuje w praktyce.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Jeśli nie zobaczy, „nie uchwyci” praktycznego zastosowania i traci zainteresowanie daną sprawą.</li> <li>➔ Wybiera pierwsze, nadające się rozwiązanie.</li> <li>➔ Jest mało zainteresowany podstawami, założeniami itp.</li> <li>➔ Może pomijać teorię i ludzi na rzecz efektów.</li> </ul>

## 5. PRACA Z UCZNIEM SZCZEGÓLNIIE UZDOLNIONYM

Jako uczniów zdolnych klasyfikuje się zazwyczaj osoby posiadające ponadprzeciętne zdolności ogólne, które są kreatywne i charakteryzują się wysoką motywacją do podejmowania określonych działań związanych z ich zainteresowaniami, a szerzej z rozwojem. Nie zawsze jednak wszystkie te cechy występują w takim samym stopniu. Zazwyczaj zdolny uczeń wie i potrafi więcej, a także ma szczególne predyspozycje, aby wykorzystywać i rozwijać swoje kompetencje. Gorzej jest natomiast z motywacją. Niekiedy mamy do czynienia z osobami, które nie chcą korzystać ze swoich możliwości albo wykorzystują je w inny sposób niż powinny. Bezpośrednim czynnikiem wpływającym na motywację ucznia zdolnego może być środowisko, w którym przebywa (rówieśnicy i rodzina). Są sytuacje, że uczeń jest bardzo zdolny, ale rodzina nie pozwala mu w pełni wykorzystywać jego możliwości (bieda, inne priorytety czy aspiracje rodziców, lekceważenie potrzeb oraz możliwości dziecka). Bywa także, że barierą dla zdolnego dziecka są uczniowie, z którymi przebywa na co dzień (obawa przed nadmierną konkurencją, niechęć do „lepszego”, lęk przed wykorzystaniem „złego” przykładu dobrego ucznia w celu zmuszenia innych do dodatkowej pracy). W rezultacie nie każde zdolne dziecko jest dobrym uczniem. Z reguły iloraz inteligencji (IQ) w granicach 125-155 punktów daje dziecku dobre przygotowanie do pracy szkolnej, natomiast uczniowie z ilorazem inteligencji powyżej 155 punktów mogą napotykać na trudności adaptacyjne. Wiąże się to na ogół z faktem, że wysoki poziom intelektualny uniemożliwia im porozumienie z rówieśnikami, a nawet z niektórymi dorosłymi. Czasami zdolni uczniowie są zbyt pewni siebie, a niekiedy nawet przemądrzali, na każdym kroku starają się udowodnić – także nauczycielowi – że wiedzą lepiej. Zdarza się też, że uczniowie nadmiernie konkurują ze zdolnym uczniem i starają się go przyłapać na błędzie albo wręcz niewiedzy. Co więc należy zrobić, aby unikać takich sytuacji?

**uczeń  
uzdolniony**

Przede wszystkim należy uruchomić w szkole system identyfikacji zdolnych uczniów. Warto pamiętać, że aby rozpocząć pracę z uczniem zdolnym, trzeba go najpierw odszukać, a do tego potrzebna jest wiedza i obserwacje rzetelnego nauczyciela. Uczeń – zwłaszcza w okresie dojrzewania – potrzebuje grupy rówieśników jako punktu odniesienia, chce przynależać do grupy, pragnie jej akceptacji, a to jest trudne, ponieważ w wielu szkołach panuje „moda na nieuczenie się”, zdolny uczeń ma więc większą szansę na odrzucenie przez klasę niż na aprobatę. Oznacza to, że trzeba znaleźć odpowiednie formy wykorzystania potencjału intelektualnego uczniów przez organizację zajęć dodatkowych czy przez wyznaczanie takich ról albo zadań, które pozwolą uczniowi zdolnemu wykazać się swoimi szczególnymi kompetencjami i zyskać aprobatę rówieśników.

**identyfikacja  
zdolnych  
uczniów**

Ponieważ zdolny uczeń ma specyficzne potrzeby, zadaniem nauczyciela jest ich rozpoznanie i sprostanie im. Problemem jest fakt, że właściwie każde dziecko ma własne potrzeby, a ponieważ sprostać potrzebom całej klasy nie jest łatwo, nauczyciele skupiają się zwykle na tych, którzy potrzebują najwięcej pomocy, wychodząc z błędnego założenia, że zdolny sobie zawsze poradzi. Tymczasem zdolny potrzebuje wsparcia tak samo jak inni uczniowie.



**Warto pamiętać, że odpowiednia reakcja na potrzeby ucznia zdolnego może być wykorzystana do zaspokojenia potrzeb innych uczniów w klasie, a nawet do wsparcia skuteczności dydaktycznej samego nauczyciela.**

Dużym problemem w pracy z uczniem zdolnym są zawyżone lub zaniżone oczekiwania nauczyciela wobec ucznia (nauczyciele uczestniczą w rozwoju ucznia zdolnego m.in. przez stawianie mu określonych celów i budzenie jego motywacji, zatem od ich oczekiwań zależy jakość pracy ucznia i jej efekty). **Zanim określimy swoje oczekiwania wobec ucznia zdolnego, powinniśmy najpierw dobrze zdiagnozować jego potrzeby oraz priorytety.** Zagadnienie to jest szczególnie ważne w kontekście braku wsparcia ucznia zdolnego przez rodzinę. Uczeń może się bać, że czegoś nie wykona na odpowiednim poziomie, ale też może się buntować przeciwko nakładaniu na niego zobowiązań, które nie są jego osobistymi potrzebami. Podjęcie przez nauczyciela skutecznych działań umożliwiających udzielenie uczniowi zdolnemu optymalnej pomocy wymaga nawiązania z nim dobrego kontaktu, traktowania go na równi z innymi, a przede wszystkim nieobarczania go odpowiedzialnością za własne błędy czy niewłaściwe zachowanie innych uczniów.

**oczekiwania  
wobec ucznia  
zdolnego**

**Bez względu na możliwości techniczne, najważniejszym czynnikiem wspomagającym lub hamującym rozwój ucznia jest nauczyciel i rozwiązania organizacyjne stosowane w szkole.**



Koncepcje pracy z uczniem zdolnym powinny iść w kilku kierunkach. Może to być na przykład:

**praca z uczniem  
zdolnym**

1. Tworzenie klas profilowanych dla uczniów zdolnych, czyli kształcenie w specjalnych warunkach przy rozszerzonym programie niektórych przedmiotów.
2. Wzbogacanie i zróżnicowanie form pracy z uczniami przez rozwijanie zainteresowań twórczych, kształcenie wielopoziomowe i zróżnicowane, stawianie i rozwiązywanie problemów, stosowanie metod uaktywniających obserwację, myślenie i wzbogacających język uczniów, rozwijanie samodzielności według indywidualnego tempa oraz usamodzielnianie przez odbudowywanie emocjonalno-motywacyjne zamierzeń, planów, indywidualizację procesu dydaktycznego, zadań szkolnych i domowych, zadań trudniejszych, zadań do wyboru, kształtowanie postaw i dyspozycji twórczych w wybranych dziedzinach, a także kształtowanie właściwej wspólnoty uczniowskiej przez eliminowanie atmosfery lęku i zagrożenia, stymulującej twórczą aktywność dzieci i młodzieży.
3. Przyspieszanie tempa nauki przez wcześniejsze kierowanie do szkoły podstawowej, wydłużanie roku nauki, podwójną promocję czy uczenie zgodnie z indywidualnym tempem.
4. Rozszerzenie i wzbogacanie treści kształcenia przez wprowadzanie specjalnych programów i podręczników, określanie w programach treści obowiązkowych i fakultatywnych oraz wydanie odpowiednich podręczników, selektywne dobieranie treści, dostarczanie dodatkowej literatury, aparatury, materiałów konstrukcyjnych, organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych (organizacja kół, zajęć w świetlicach i czytelnich, spotkań dyskusyjnych, konkursów), a także organizowanie specjalnych olimpiad i turniejów.



5. Stworzenie dla uczniów zdolnych specjalnej oferty i procedur, w zakres których powinno wchodzić: dokładne prowadzenie dokumentacji uczniów zdolnych (ich pracy, osiągnięć, wytworów oraz funkcjonowania w szkole i poza szkołą), zapewnienie uczniom zdolnym warunków materialnych ułatwiających rozwój (literatura, aparatura, pomoce, urządzenia, wyposażenie), zapobieganie i likwidacja trudności w nauce oraz niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych, współpraca szkół z rodzicami dzieci uzdolnionych, współpraca z organizacjami społecznymi i młodzieżowymi w zakresie prowadzenia zajęć oraz konkursów i olimpiad, a także współpraca z psychologiem (z poradni wychowawczo-zawodowej) i innymi specjalistami.

**Ważny, ale trudny do systematycznego wdrażania w życie, jest wpływ szkoły na traktowanie dziecka zdolnego w rodzinie.** Rodzina wpływa na uczenie się dziecka w szkole między innymi przez kształtowanie jego zainteresowań oraz zapewnianie możliwości ich realizacji i rozwoju. Rodzice wpływają na kształtowanie funkcji poznawczych u dzieci, na ich powodzenia i dojrzałość, a ostatecznie na kształtowanie ich zdolności. Podstawowym celem jest rozwój spostrzegawczości i precyzji działania oraz abstrakcyjnego myślenia przez zachęcanie do zapoznawania się i posługiwania różnego rodzaju symbolami i znakami. Zła atmosfera powoduje natomiast u dzieci zaburzenia nerwicowe, lęki, niepokój, izolację od rówieśników. Niekorzystne postawy i zachowania rodziców to zarówno kłótnie i niechęć w stosunku do własnych dzieci, jak i nadmierna zaborczość oraz wyřęczanie dziecka w sytuacjach, w których mogłoby sobie dać radę samo. Właściwa postawa rodziców powinna się charakteryzować umiarem i rozsądkiem. Należy się natomiast wystrzegać przesadnej miłości, nadmiernej opiekuńczości oraz zbyt wysokich wymagań.

## 5.1. ROZPOZNANIE

Ważnym elementem, który ma wpływ na efekty pracy ucznia, są różnice indywidualne, reprezentowane przez poszczególnych uczniów, które mogą sprawić, że przy jednakowej motywacji i przygotowaniu uczniowie osiągają w porównywalnych warunkach różne rezultaty w nauce i działaniu. Uczniowie zdolni wykazują się osiągnięciami lub potencjalnymi zdolnościami w jednej lub kilku dziedzinach, np. ogólne zdolności intelektualne, specyficzne umiejętności z głównych przedmiotów szkolnych czy zdolności twórcze. Pomocą w rozpoznawaniu uzdolnień są następujące techniki:

- pomiar twórczości (analiza prac i wytworów),
- analiza osiągnięć szkolnych,
- badanie cech i zachowań znamionujących uzdolnienia,
- pomiar inteligencji,
- testy służące do rozpoznawania uzdolnień,
- wywiad z uczniem, rodzicem, rówieśnikami.

**techniki  
rozpoznawania  
uzdolnień**

W działaniach edukacyjnych i wychowawczych należy wykorzystać odpowiednie style pracy, dobierając odpowiednie narzędzia i uaktywniając proces myślenia uczniów, dając im możliwość uzewnętrznienia predyspozycji, które będą mogli wykorzystać w przyszłości. Aby odpowiednio zaplanować program pracy z dzieckiem zdolnym, należy na początku umieć zidentyfikować takie dziecko na forum klasy lub w rodzinie. Najbardziej typowe metody wykorzystywane w celu rozpoznania zdolnych uczniów to:

- nominacja przyznana przez nauczycieli,
- wyniki sprawdzianów wiadomości,
- iloraz inteligencji,
- zwycięstwo w konkursach, olimpiadach,
- nominacja przyznana przez eksperta z danej dziedziny,
- nominacja przyznana przez rodziców,
- nominacja przyznana przez grupę rówieśników.

**metody  
rozpoznawania  
ucznia  
zdolnego**

Warto jednak pamiętać, że stosowanie tych metod oddzielnie (np. kierowanie się tylko nominacją przez nauczycieli lub rodziców) nie jest w pełni satysfakcjonujące, bywa przecież, że ocena jednej z grup może być subiektywna i nie odzwierciedlać stanu faktycznego. Bez wątplenia fachowa opinia nauczyciela z doświadczeniem i o wysokich kwalifikacjach zawodowych jest jedną z najbardziej rzetelnych metod. Warto pamiętać jednak o tym, że kwalifikacje i doświadczenia poszczególnych nauczycieli są bardzo zróżnicowane i komuś rozpoczynającemu pracę w zawodzie jest niezwykle trudno trafnie rozpoznać dziecko zdolne, które ukrywa swoje umiejętności. Aby pomóc nauczycielom w ocenie, czy dziecko jest wybitnie zdolne, powstaje wiele kwestionariuszy umiejętności uczniów, które zawierają listę cech stwierdzonych u dzieci zdolnych. Jeżeli analizowany uczeń wykazuje większość wymienionych w kwestionariuszu cech, to kolejnym krokiem powinno być podjęcie bardziej szczegółowych badań (pełna diagnoza w poradni psychologiczno-pedagogicznej), które pozwolą ostatecznie zdecydować, czy dziecko powinno być uznane za wybitnie zdolne, co ma ogromne znaczenie dla jego dalszego kształcenia. Warto jednak pamiętać, że jeśli nawet dziecko nie wypadnie w testach najlepiej, a nadal wykazuje większość cech dziecka zdolnego, należy pracę z nim zaprogramować tak, aby osiągnęło jak najwyższy stopień rozwoju i być może powtórzyć badania za jakiś czas.

Do najważniejszych cech dziecka wybitnie zdolnego, wymienianych w wielu kwestionariuszach wypełnianych przez nauczycieli, należą:

- sprawności językowe na wysokim poziomie,
- wyjątkowa umiejętność wnioskowania,
- szybkie tempo procesów myślowych,
- bogata wyobraźnia,
- znakomita pamięć,
- zainteresowanie prowadzeniem obserwacji,

**cechy dziecka  
wybitnie  
zdolnego**

- niezwykła zdolność koncentracji uwagi,
- stawianie wielu oryginalnych pytań,
- wysuwanie niezwykłych i oryginalnych sugestii,
- umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów,
- szeroki zakres zainteresowań czytelniczych,
- brak wytrwałości w wykonywaniu rutynowych zadań.

Warto pamiętać, że zastosowanie tego typu kwestionariuszy daje najlepsze rezultaty wówczas, gdy są one wykorzystywane do oceny zdolności wszystkich dzieci w klasie, a każdą cechę ocenia się osobno, w pięciostopniowej skali.

### ROZPOZNAWANIE UZDOLNIEŃ – LISTA KONTROLNA

Przeczytaj poniższe stwierdzenia i wstaw X w kratkę obok, jeśli dane zjawisko występuje u Twojego dziecka

Posiada nieprzeciętne możliwości rozumowania, radzenia sobie z abstrakcją, generalizowania faktów, rozumienia znaczeń i widzenia powiązań między nimi.	<input type="checkbox"/>
Posiada dużą ciekawość poznawczą.	<input type="checkbox"/>
Uczy się łatwo i szybko.	<input type="checkbox"/>
Ma szerokie zainteresowania.	<input type="checkbox"/>
Posiada rozpiętość uwagi, która umożliwi mu koncentrowanie się i bycie wytrwałym w rozwiązywaniu problemów oraz pogłębianiu zainteresowań.	<input type="checkbox"/>
Posiada nieprzeciętny zasób słownictwa w porównaniu z dziećmi w jego wieku.	<input type="checkbox"/>
Posiada zdolność do samodzielnej, efektywnej pracy.	<input type="checkbox"/>
Wczesnie nauczyło się czytać (często długo przed rozpoczęciem szkoły).	<input type="checkbox"/>
Posiada umiejętność wnikliwej obserwacji.	<input type="checkbox"/>
Wykazuje inicjatywę i oryginalność w pracy umysłowej.	<input type="checkbox"/>
Szybko odpowiada na nowe pomysły.	<input type="checkbox"/>
Ma zdolność szybkiego zapamiętywania.	<input type="checkbox"/>
Interesuje się naturą człowieka i świata (problem pochodzenia, przeznaczenia etc.).	<input type="checkbox"/>
Posiada niezwykłą wyobraźnię.	<input type="checkbox"/>
Potrafi podążyć za złożonymi wskazówkami.	<input type="checkbox"/>
Szybko czyta.	<input type="checkbox"/>
Ma wiele zainteresowań (hobby).	<input type="checkbox"/>
Ma zainteresowania czytelnicze z wielu dziedzin.	<input type="checkbox"/>
Często i efektywnie korzysta z biblioteki.	<input type="checkbox"/>
Jest świetnie w matematyce lub w innym przedmiocie, szczególnie w rozwiązywaniu problemów.	<input type="checkbox"/>

Im więcej znaków X, tym większa szansa, że konkretny uczeń jest dzieckiem zdolnym. W różnego rodzaju typologiach i klasyfikacjach najczęściej można znaleźć odwołanie do poziomu i rodzaju zdolności, efektów uzyskiwanych w działaniu oraz możliwości twórczych. Opierając się na tych trzech wyznacznikach, możemy wyróżnić trzy typy dzieci zdolnych.

Są to uczniowie uzdolnieni intelektualnie, nazywani „uzdolnionymi akademicko” (odnoszą sukcesy w nauce), uzdolnieni w różnych dziedzinach (np. sztuce, technice, sporcie itp.) oraz uzdolnieni twórczo, którzy charakteryzują się możliwościami kreatywnymi (ich prace są oryginalne).

**klasyfikacja  
uczniów  
uzdolnionych**

Inny rodzaj typologii zestawia cechy charakterystyczne dla dzieci zdolnych ze względu na produkt twórczości, osobowość i własne umiejętności. I tak dzieci te:

- ze względu na produkt twórczości – stosują rozwiązania rzadkie, nowe, oryginalne, prawidłowe, wartościowe, użyteczne, pobudzające do szukania innych rozwiązań;
- ze względu na osobowość – łatwo znoszą niepewność i konflikty, cechuje je wysoka tolerancja frustracyjna, ale także agresywność, skłonność do dominacji, wytrwałość w dążeniu do celu, wysoka motywacja. Są to osoby, które wybierają raczej trudniejsze i bardziej złożone zadania, są autonomiczne, wszechstronne, samodzielne i nie czekają na czyjąś pomoc. Łatwo zmieniają nastawienie, cechuje je równowaga emocjonalna, otwartość, posiadają również poczucie własnej wartości, wierzą we własne siły;
- ze względu na własne umiejętności – odznaczają się płynnością wyobrażeń i pojęć, niekonwencjonalnym sposobem myślenia, pomysłowością, łatwością skojarzeń, posiadają zdolności analityczne i syntetyczne, umiejętność myślenia dywergencyjnego, potrafią w wykorzystywać utrwaloną wiedzę, mają zdolność do tworzenia struktur, wrażliwość na problemy otoczenia, są odkrywczyste, zdobywają się na zastosowanie nowych metod, na nową interpretację faktów.

Jeszcze inny podział określa dwa typy dzieci zdolnych: dzieci mające duże osiągnięcia oraz mające osiągnięcia poniżej własnych możliwości. Dzieci mające wysokie osiągnięcia to te, których dokonania mogą być zakwalifikowane jako wybitne, na przykład zwycięzcy konkursów, olimpiad krajowych i międzynarodowych. W tym przypadku raczej nie ma większych kłopotów z ich zauważeniem. W przypadku uczniów mających osiągnięcia poniżej swoich możliwości sprawa się trochę komplikuje. Najczęściej nie ujawniają oni poziomu swoich zdolności i przez dłuższy czas są postrzegani jako przeciętni – nie mają problemów w nauce, ale również nie mają żadnych sukcesów na swoim koncie. Do tej kategorii zaliczamy cztery typy: uczniowie będący pod presją grupy, przyjmujący postawę konformistyczną, nudzący się w szkole oraz uczniowie świadomie ukrywający swoje zdolności.



Uczniowie, będący pod presją grupy, to dzieci szczególnie uzdolnione intelektualnie, które z łatwością przyswajają materiał oraz wykonują zadania i polecenia. Dzięki zdolnościom przekraczają ilościowe i jakościowe osiągnięcia reszty klasy i w związku z tym niejako narzucają tempo i poziom nauczania. Prowadzi to do sytuacji, że pozostali uczniowie, aby sprostać wysokim wymaganiom, muszą się zdobyć na dodatkowy wysiłek, często przekraczający ich realne możliwości. Prowadzi to często do obawy, że nauczyciel podwyższy wymagania, co rodzi (często w sposób nieświadomy) chęć obniżenia wartości dziecka osiągającego bardzo dobre wyniki. W rezultacie dziecko to będzie podatne na presję grupy i może przestać uczyć się tak dobrze, jak wcześniej.

**uczniowie  
pod presją  
grupy**

Uczniowie przyjmujący postawę konformistyczną to osoby, które chcą być takie same jak ich rówieśnicy. Wiąże się to często z ich wrażliwością i chęcią spełnienia oczekiwań nauczycieli i rodziców. W związku z tym wykonują wszystko to, czego się od nich oczekuje. Dzieci zdolne konformistycznie doskonale orientują się w mechanizmach zachowań rówieśników. Z analizy zachowań grupy wnioskuje, że powszechnie przyjęte wzorce postępowania znajdują aprobatę dorosłych i są uznane za właściwe. Dzięki temu wzorują się na tych uczniach, z którymi przebywają na co dzień, oraz dostosowują się do przeciętnego poziomu swojej klasy. Nie mają świadomości, że ich większe osiągnięcia mogą również spotkać się z akceptacją ze strony nauczycieli i rodziców. Jest to typ dziecka zdolnego, który najtrudniej rozpoznać.

**uczniowie  
o postawie  
konformistycznej**

Uczniowie nudzący się w szkole nie są zainteresowani wykonywaniem zbyt łatwych zadań szkolnych, gdyż nie mobilizuje ich to do podejmowania wysiłku. Warto pamiętać, że ta grupa dzieci zdolnych uczy się w szkole gorzej niż inni, przeciętni uczniowie (pod względem jakościowym i ilościowym). W związku z tym, mimo posiadanych zdolności, mogą być traktowani jako osoby mające trudności w nauce. Prowadzi to do sytuacji, że nauczyciele nie proponują im trudnych prac (czekają aż poprawią swoje wyniki), co powoduje jeszcze większe znużenie i frustrację oraz zaniża motywację do nauki. Dopiero badanie w poradni psychologiczno-pedagogicznej może ujawnić prawdziwe zdolności dziecka.

**uczniowie  
nudzący się  
w szkole**

Uczniowie świadomie ukrywający swoje zdolności nie ujawniają ich, ponieważ mają na uwadze własne korzyści. Często doskonale zdają sobie sprawę, że ich zdolności umysłowe są wyjątkowe (w porównaniu z rówieśnikami i dorosłymi) i potrafią manipulować innymi. Dzieci takie są w stanie dostrzegać i realnie oceniać swoje sukcesy, a dorastanie w silnym poczuciu własnej wyjątkowości powoduje przeniesienie tego przekonania na dorosłe życie. Są to osoby, które prawdopodobnie zdobędą pozycję przywódcy w grupie i w umiejętny sposób będą manipulować innymi. Powodem tej manipulacji jest najczęściej dążenie do realizacji własnych celów, nie licząc się z innymi, oraz do ograniczenia do minimum czasu przeznaczonego na wykonywanie poleceń dorosłych, aby mieć jak najwięcej czasu na swoje ulubione zajęcia i wykorzystywanie wyjątkowych zdolności. Jest to typ dziecka, które także trudno jest rozszyfrować.

**uczniowie  
świadomie  
ukrywające  
swoje zdolności**

Bez wątplenia dzieci zdolne charakteryzują się spontanicznością, energią życiową, witalnością, skłonnością do wyrażania przeżyć i dużą ekspresją artystyczną. Towarzyszy temu raczej wyższy niż przeciętny poziom rozwoju intelektualnego oraz wiele specyficznych zdolności. Należy jednak pamiętać, że opisane cechy dzieci zdolne wykazują w różnych konfiguracjach i różnym nasileniu, co wynika z ich indywidualnego tempa rozwoju. Dlatego każde dziecko trzeba traktować indywidualnie, dostosowując program działań do jego specyficznych potrzeb i możliwości.

## 5.2. MOTYWOWANIE UCZNIĄ SZCZEGÓLNIIE UZDOLNIONEGO

Typową cechą dzieci zdolnych jest indywidualizm – poleganie tylko na sobie i preferowanie pracy samodzielnej. Takie zachowanie nie sprzyja jednak prawidłowej komunikacji między uczniami. Obecnie wymaga się umiejętności współdziałania, dlatego należy zdawać sobie sprawę z zagrożenia dla rozwoju, jakim może być nadmierna indywidualizacja procesu nauczania. Warto tworzyć program indywidualny dla każdego ucznia, ale nie warto doprowadzić do sytuacji, aby uczeń zdolny (lub o specyficznych potrzebach edukacyjnych) zawsze miał kształcenie indywidualne. Uczniowie, aby osiągnąć optymalny poziom zdolności, powinni jak najczęściej przebywać w grupie i wspólnie rozwiązywać zadane im problemy.

Nie powinniśmy również zapominać i o tym, że uczniowie o wybitnych zdolnościach wymagają szczególnej opieki i pomocy w kształceniu. Przekonanie, że dziecko zdolne zawsze da sobie radę i brak czasu na indywidualne zajęcia (pomoc jest przede wszystkim dla uczniów z problemami w nauce) prowadzi do zaniedbań i grozi zahamowaniem oraz nieodpowiednim ukierunkowaniem rozwoju zdolności. Natomiast niewłaściwa, z punktu widzenia potrzeb dziecka, organizacja procesu nauczania często prowadzi do tego, że uczniowie zdolni mają niechętny stosunek do szkoły i w konsekwencji słabe wyniki w porównaniu z możliwościami.

Dużą rolę może również odgrywać zmęczenie dziecka. Często zdolne dzieci są chlubą zarówno rodziców, jak i szkoły. W związku z tym biorą udział we wszelkich konkursach przedmiotowych, uczestniczą we wszystkich możliwych zajęciach pozalekcyjnych, a w domu, zamiast odpoczywać, pogłębiają wiedzę.

Dzieci zdolne są niezmiernie perfekcyjne w tym co robią i często wymagają tego samego od innych. Ta perfekcja, zdolność postrzegania oraz intensywność emocjonalna powodują, że często dzieci te stawiają sobie i innym wygórowane wymagania. W związku z tym dochodzi do sytuacji, że osiąganie zbyt ambitnych celów zużywa dużo czasu i energii, a praca jest mało efektywna. Osiąganie efektów poniżej możliwości może z kolei prowadzić do powstania trudności w funkcjonowaniu społecznym i emocjonalnym.

Rola nauczycieli w edukacji uczniów zdolnych to nie tylko przekazywanie wiedzy. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice powinni kierować rozwojem umiejętności społecznych, kształtować osobowość i sferę emocjonalną. Skupienie się jedynie na rozwoju intelektualnym może doprowadzić do tego, że taki uczeń zamknie się w sobie.

Praca z uczniem uzdolnionym wymaga również od nauczyciela stosowania wielu zróżnicowanych form nauczania, np.:

- **Praca w grupach** o różnym składzie uczniowskim pozwala zdolnemu uczniowi na odgrywanie ważnej roli, która wymaga specyficznych i na ogół posiadanych przez niego umiejętności.
- Podczas **konkursu** zdolny uczeń może pełnić funkcję kapitana zespołu albo osoby, od której w znacznym stopniu zależą losy grupy.
- **Praca indywidualna** to najczęściej stosowana forma pracy z uczniem zdolnym. Niestety nie wpływa ona na budowanie pozytywnych relacji ucznia z kolegami, ale umożliwia mu pełną realizację osobistych potrzeb i możliwości.
- **Projekt** może być realizowany przez małą grupę uczniów. Uczeń zdolny i w tym wypadku może odgrywać rolę koordynatora. Ważne jednak, żeby nie wykonał wszystkiego sam, a inni nie podpisali się tylko się pod efektami pracy.
- **Krótki wykład** może być przygotowany przez uczniów w oparciu o podaną przez nauczyciela literaturę lub samodzielnie wyszukane i wskazane źródła (np. w Internecie).
- **Konsultacje** mogą polegać na indywidualnych spotkaniach nauczyciela z uczniem zdolnym, w trakcie których omawiane są nurtujące ich kwestie.
- **Konkursy i olimpiady przedmiotowe** – ich wynik w dużym stopniu zależy od poziomu samego konkursu, kwalifikacji członków jury, przygotowania innych uczestników, a także zasad przyjętych przez organizatorów. Bardzo ważne jest, aby sędziowie należeli do uznanych ekspertów w dziedzinie, którą oceniają. Drugą ważną kwestią jest poziom umiejętności pozostałych uczestników, wygranie z naprawdę dobrymi jest bardzo satysfakcjonujące, natomiast z przeciętniakami może być nawet demotywujące.

**formy pracy  
z uczniem  
uzdolnionym**

### 5.3. INDYWIDUALNY TOK NAUCZANIA

Jako indywidualny tok nauki rozumie się proces kształcenia ucznia w zakresie jednego lub kilku przedmiotów objętych planem nauczania danej klasy na podstawie programu, który jest modyfikacją programu szkolnego. Prowadzi to do przyjęcia innego systemu nauczania niż klasowo-lekcyjny oraz odmiennego od powszechnie obowiązującego cyklu klasyfikowania i promowania ucznia w zakresie jednego, kilku lub wszystkich przedmiotów nauczania.





Indywidualny tok nauczania realizowany jest za zgodą dyrektora placówki, na wniosek rodzica, ucznia pełnoletniego lub nauczyciela (wychowawcy klasy za zgodą rodziców). Do takiego wniosku dołączony jest projekt programu i opinia o predyspozycjach, potrzebach i możliwościach ucznia. Przed podjęciem decyzji dyrektor powinien poznać opinię rady pedagogicznej oraz właściwej terenowo poradni psychologiczno-pedagogicznej, ponieważ negatywna opinia rady pedagogicznej lub poradni psychologiczno-pedagogicznej uniemożliwia wydanie zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki. Ustalenie indywidualnego toku nauki, powodującego szybsze promowanie, wymaga natomiast akceptacji organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą.

Uczeń, który realizuje indywidualny tok nauczania, posiada nauczyciela-opiekuna, z którym powinien tygodniowo odbywać określoną liczbę konsultacji (nie mniej niż godzinę tygodniowo i nie więcej niż pięć godzin miesięcznie). Dziecko zdolne, któremu przyznano indywidualny tok nauki, może być zwolnione z obowiązku uczęszczania na lekcje tego przedmiotu (przedmiotów) do właściwej klasy i może uczęszczać do klasy (klas) programowo wyższej w tej samej lub innej szkole (także w szkole wyższego stopnia), albo realizować program samodzielnie w domu.

Ponadto jeżeli dziecko posiada wybitne uzdolnienia jednokierunkowe i realizuje indywidualny program lub tok nauki, ale nie jest w stanie spełnić wszystkich warunków klasyfikowania i promowania z innych przedmiotów, nauczyciel przedmiotu sprawiającego uczniowi szczególne trudności, na wniosek wychowawcy, innego nauczyciela, instytucji lub stowarzyszenia opiekującego się młodzieżą uzdolnioną, może obniżyć wymagania do poziomu programowego.

Inną formą rozwijania dziecka zdolnego jest tak zwana podwójna promocja. Już uczniowie najmłodszych klas szkół podstawowych (I-III) mogą być promowani uchwałą rady pedagogicznej do klasy programowo wyższej poza normalnym trybem, nawet w ciągu roku szkolnego. Wniosek o tego typu promowanie mogą złożyć do dyrektora szkoły rodzice ucznia, wychowawca klasy oraz poradnia psychologiczno-pedagogiczna albo inna poradnia specjalistyczna za zgodą rodziców. Warunkiem takiego trybu promocji jest odpowiedni do wymagań programowych klasy, do której uczeń może być promowany, rozwój psychiczny i fizyczny, a także zasób wiedzy i umiejętności.

Jeszcze innym rodzajem wsparcia dziecka zdolnego jest umożliwienie mu uczestniczenia w zajęciach przewidywanych tokiem studiów, na kierunkach zgodnych z jego uzdolnieniami. Z wnioskiem w tej sprawie mogą występować uczniowie oraz instytucje opiekujące się młodzieżą wybitnie uzdolnioną, a decyzję o uczestniczeniu ucznia w zajęciach podejmuje dziekan właściwego wydziału uczelni, po uzyskaniu zgody rodziców lub prawnych opiekunów ucznia oraz dyrektora szkoły, do której uczeń uczęszcza, w porozumieniu z radą pedagogiczną.

## 6. UCZNIOWIE MAJĄCY TRUDNOŚCI W NAUCE

W szkołach coraz częściej mówi się o uczniach, którzy sprawiają trudności. Na ogół trudności pojawiają się, ponieważ uczniowie wyrobili w sobie negatywną postawę do samych siebie i do szkoły, a konsekwencji stracili motywację do uczenia się. Jednostka ma jednak naturalną motywację do nauki, gdy nie musi się bać niepowodzenia, gdy przedmiot nauki traktuje jako ważny oraz gdy może liczyć wsparcie ze strony nauczyciela. Motywacja opiera się na indywidualnych, wyuczonych przekonaniach jednostki dotyczących jej wartości, zdolności i kompetencji, na przyjętych celach i oczekiwaniach co do sukcesu lub porażki oraz na pozytywnych lub negatywnych uczuciach.

Zadaniem każdego nauczyciela powinno być podjęcie próby poznania ucznia trudnego oraz jego problemów. Zdaniem psychologów główną przyczyną zachwiania równowagi u ucznia jest często występująca dysproporcja między wymaganiami świata zewnętrznego, a jego realnymi możliwościami. Ważne jest więc wyodrębnienie poszczególnych typów trudności i przygotowanie się do ich skutecznego eliminowania.

### 6.1. ROZPOZNANIE

Wyróżnia się różne rodzaje wadliwej aktywności ucznia:

1. Trudności objawiające się głównie w zakresie dydaktycznej pracy szkoły:

- uczeń niedorozwinięty umysłowo w stopniu lekkim,
- uczeń mało zdolny,
- uczeń wybitnie zdolny,
- dyslektyk.

2. Trudności objawiające się zwłaszcza w ściśle wychowawczej pracy szkoły:

- uczeń, który kłamie,
- uczeń, który kradnie,
- uczeń awanturujący się,
- uczeń wagarujący.

3. Inne:

- uczeń nadpobudliwy psychoruchowo,
- uczeń zahamowany psychoruchowo.

Poniżej zamieszczono wskazówki dotyczące postępowania z uczniami sprawiającymi trudności w szkole.

Duże trudności sprawiają uczniowie z zaburzeniami nerwicowymi: nadpobudliwe psychoruchowo i zahamowane psychoruchowo. Objawami nadpobudliwości są: nadmierna ruchliwość, zmienność nastrojów, impulsywność, szybko pojawiające się zmęczenie i zniechęcenie do pracy, brak wytrwałości i przerywanie się z jednego zajęcia na inne, brak koncentracji, roztrzepanie, czasami agresywność werbalna i fizyczna.

**uczeń  
nadpobudliwy  
psychoruchowo**

Działania możliwe do wykorzystania w pracy z uczniem nadpobudliwym to:

- znalezienie przyczyny (czy tkwi w dziecku, czy w wadliwych postawach rodziców),
- indywidualne traktowanie uczniów,
- przydzielenie określonych ról i konsekwentne rozliczanie z podejmowanych czynności,
- zachęcanie i odpowiednie motywowanie, które powinno wpłynąć na koncentrację uwagi,
- stwarzanie wielu sytuacji, w których dziecko może wyżyć się ruchowo,
- terapia na zasadzie odreagowania (teatrzyki, literatura).

Uczeni zahamowani psychoruchowo wolno kojarzą fakty, peszą się, długo się zastanawiają, sprawiają wrażenie mało spostrzegawczych, na pytania reagują z opóźnieniem, wolno pracują. Działania możliwe do wykorzystania w pracy z uczniem zahamowanym psychoruchowo to:

**uczeń  
zahamowany  
psychoruchowo**

- indywidualne traktowanie,
- stwarzanie atmosfery życzliwości i zainteresowania jego potrzebami,
- podwyższanie samooceny (przez pokazanie, że jego osiągnięcia mogą zyskać aprobatę dorosłych i dzieci),
- zachęcanie do szybszego wykonywania czynności umysłowych,
- zachęcanie do dłuższych wypowiedzi,
- odpowiednie motywowanie do nauki szkolnej,
- nagradzanie za efekty cząstkowe.

W celu ułatwienia dziecku przystosowania do życia szkolnego ważne jest stworzenie atmosfery zaufania. Gdy uczeń rozkwita w klasie, jego trudności znikają. Chcąc uzyskać taki wynik, nauczyciel może działać w dwojaki sposób:

- likwidować zakazy, zapory, zahamowania przeszkadzające uczniowi w pokazaniu wszystkich jego możliwości, a co się z tym wiąże, w osiągnięciu uczucia szczęścia;
- pobudzając to, co w nim najlepsze.

Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów najczęściej omawiane są w kontekście nauczania początkowego oraz podstawowego. Rzadziej wspomina się o nich w gimnazjum, a prawie w ogóle w nauczaniu ponadgimnazjalnym. Jest to błąd, ponieważ uczeń, który wykazuje jakąś dysfunkcję i w związku z tym ma specjalne potrzeby

edukacyjne, nie kończy nauki w gimnazjum. W okresie wczesnej nauki szkolnej można najwięcej zmienić, dużo funkcji usprawnić i przede wszystkim wdrożyć dziecko do odpowiedniego systemu nauki. Nie można jednak zapominać o tym, że każdy uczeń, także ten o specjalnych potrzebach edukacyjnych, rozwija się, a więc i jego potrzeby zmieniają się wraz z wiekiem. Inne są możliwości oraz potrzeby ucznia rozpoczynającego dopiero naukę w szkole podstawowej, inne natomiast młodego człowieka uczącego się w szkole ponadgimnazjalnej. Inne funkcje usprawnia się na początku nauki, inne później. Z wiekiem możliwości ucznia mogą być większe lub mniejsze niż wcześniej, pewne cechy biologiczne, chociażby rozwój poszczególnych funkcji układu nerwowego, dopiero w starszym wieku osiągają swoje maksimum rozwojowe. Dlatego tak ważne jest, aby nie zapominać o uczniach mających specjalne potrzeby edukacyjne także na późniejszym etapie nauki, w szkole ponadgimnazjalnej.

## 6.2. MOTYWOWANIE UCZNIĄ MAJĄCEGO TRUDNOŚCI W NAUCE

Problemy z uczeniem się mogą wynikać ze specyficznych niepełnosprawności ucznia lub z innych przyczyn (np. środowiska). Zatem nie można stwierdzić, że jest to trwały ubytek rozwojowy (np. deficyt intelektualny), z którym nic nie można zrobić. Wręcz przeciwnie, nawet jeśli dana niepełnosprawność ściśle związana jest ze stanem zdrowia, nie powinniśmy pomijać wpływu otoczenia na to dziecko.

Celem szkoły nie powinno być wyłącznie zaspokajanie potrzeb związanych z nauką, chociaż jest to bardzo ważne. Praca z uczniami mającymi trudności w nauce powinna obejmować sprawdzone zasady rzetelnego nauczania, z których mogą skorzystać wszyscy uczniowie. Oznacza to, że nauczanie musi być odpowiednio dostosowane do potrzeb ucznia, a nie uczeń dostosowany do przyjętych założeń, dotyczących tempa i charakteru uczenia się. Podejście to pozwala na kształcenie wszystkich, przy założeniu, że niektórzy uczniowie będą wymagali systematycznego wsparcia, a czasami nawet indywidualizacji programu.

Dużą rolę odgrywa także odpowiedni **program nauczania**, który **powinien być programem nauczania wielopoziomowego**. Założeniem takiego programu jest między innymi zgoda na to, że w klasie będzie wiele różnych dzieci, znajdujących się na różnych poziomach, a zadaniem nauczyciela jest włączenie do zajęć szkolnych wszystkich uczniów (choćby w sposób towarzyski, socjalny). Warto pamiętać o kilku podstawowych zasadach, które powinny przyświecać pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

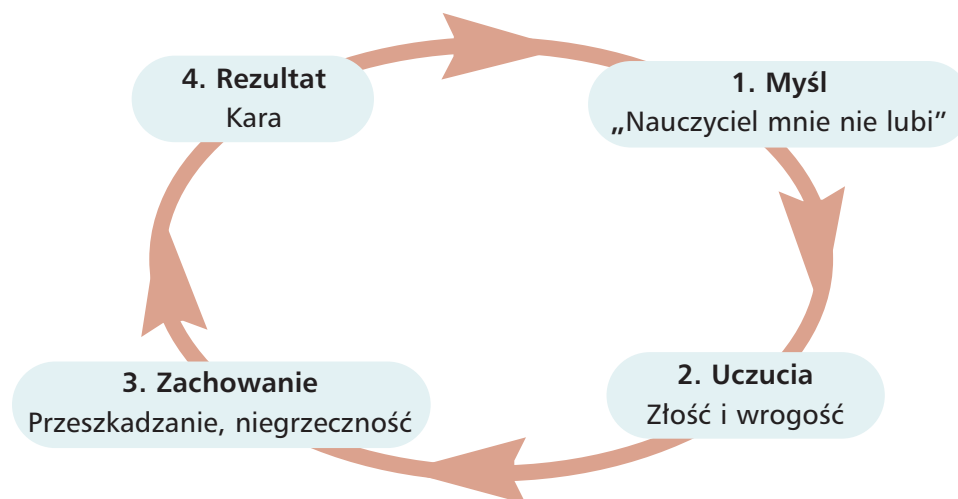
**Pierwsza z nich to tak zwana zasada częściowego udziału**, mówiąca o tym, że nawet jeżeli uczeń nie jest w stanie wykonać wszystkich zadań w czasie zajęć w klasie, to i tak jego obecność w klasie powinna być celowa i sensowna.

**Drugą zasadą jest umiejętne korzystanie z teorii poziomu intelektualnego zaangażowania;** jej główne założenie mówi o tym, że nauczyciele muszą zwracać się do poszczególnych uczniów odpowiednio do ich możliwości, ale wszystko odbywa się w jednej klasie, podczas jednej lekcji.

**Trzecia zasada odwołuje się do koncepcji zróżnicowanych inteligencji według teorii Gardnera** i każe dostosować konkretną ofertę edukacyjną do rzeczywistego typu inteligencji, jaką uczeń reprezentuje: logiczno-matematycznej i werbalno-lingwistycznej, muzyczno-rytmicznej, fizyczno-ruchowej, wzrokowo-przestrzennej, interpersonalnej lub intrapersonalnej.

**Kolejną istotną zasadą jest stały rozwój kadry i szkolenie nauczycieli,** także w zakresie umiejętności rozwiązywania problemów. Dobra szkoła nie uczy tylko określonych przedmiotów, ale zwraca uwagę na ogólne funkcjonowanie jednostki. Dlatego nie można skupiać się tylko na stworzeniu odpowiedniego programu nauczania dostosowanego do aktualnych potrzeb i możliwości ucznia.

Zastanawiając się nad zasadami pracy z uczniem trudnym, warto zrozumieć tok myślenia takiej osoby powiązany kreowaniem pewnych postaw w oparciu o dotychczasowe doświadczenia. Pozwala to zrozumieć, że u podstaw złego zachowania trudnych uczniów leży często niepewność i niska samoocena. Negatywne myśli wywołują negatywne uczucia, zgodnie z następującym cyklem myślowym:



Należy więc uświadomić uczniom wartość szacunku dla samego siebie i doceniania własnej osoby. Można to uczynić przez:

- diagnozowanie potrzeb, zainteresowań i celów poszczególnych uczniów;
- pomoc uczniom w określaniu własnych celów i dopasowaniu ich do celów uczenia się;
- dopasowanie ogólnych celów nauczania do indywidualnych zainteresowań uczniów;
- uporządkowanie celów nauki i czynności tak, aby ułatwić indywidualny sukces ucznia;
- posługiwanie się wzorem osobowym w celu wykazania uczniom wartości ich własnych osiągnięć.

## 7. ROLA OCENIANIA W MOTYWOWANIU

Ważnym zadaniem w pracy nauczyciela jest umiejętne badanie rozwoju oraz ocenianie osiągnięć uczniów. Sposób, w jaki nauczyciel to robi, ma długotrwałe konsekwencje i jest istotny dla uczniów i ich rodziców. Informacje, które nauczyciel zbiera o uczniach, powinny być trafne i dokładne. Ocena wystawiana na ich podstawie powinna być oparta na konkretności, wykazać autentyczne zainteresowanie wysiłkiem ucznia, dostarczyć mu informacji o wartości jego pracy, porównywać jego dokonania z wcześniejszymi, a także, jeśli to możliwe, uwzględniać stopień trudności zadania indywidualnie dla każdego ucznia. Dobre ocenianie wiąże się z umiejętnościami i motywacją ucznia, z zachęcaniem go do wysiłku. Kryteria oceniania powinny być znane i akceptowane zarówno przez nauczyciela, jak i przez uczniów, a nawet ich rodziców. Ważnym elementem oceniania jest umiejętność redukcji lęków egzaminacyjnych u uczniów.

Nauczyciel powinien organizować otoczenie tak, aby umożliwić uczniom wykorzystanie wszystkich ich możliwości, dawać jasne instrukcje i unikać wywoływania niezdrowej rywalizacji. Istotna jest też kwestia uprzedzeń nauczyciela, które nie powinny wpływać na ocenianie prac uczniów. Stosowanie ocen efektywnych rozbudza u uczniów wewnętrzną motywację do pracy. Ważne jest, aby nauczyciel uświadomił sobie, jakimi słowami czy gestami wyraża swoje uznanie dla ucznia, przez uśmiech czy może użycie słów typu „brawo” albo „dobrze się spisałeś”. Są to dla ucznia znaki, że się go wspiera, że ma w nauczycielu oparcie. Generalnie oceny efektywne to przede wszystkim:

- oceny oparte na konkretności;
- wykazanie przez nauczyciela autentycznego zainteresowania postępami i rozwojem ucznia;
- ustalenie kryteriów oceniania znanych i akceptowanych przez obie strony;
- nagradzanie nie tylko samych osiągnięć, ale również wysiłku;
- dostarczanie uczniom informacji o wartości ich pracy;
- uwzględnianie podczas oceniania górnej granicy możliwości poszczególnych uczniów;
- porównywanie bieżących dokonań uczniów z wcześniejszymi;
- uwzględnianie stopnia trudności zadań dla konkretnych uczniów;
- wiązanie dobrej oceny z umiejętnościami i motywacją ucznia.

Uczeń kierowany w ten sposób chce i lubi się rozwijać. Stosowanie ocen efektywnych rozbudza u uczniów wewnętrzną motywację do pracy. Z kolei stosowanie ocen nieefektywnych utrwała jedynie zewnętrzną motywację do pracy, głównie dla stopnia, zaliczenia, zadowolenia rodziców i nauczyciela.

**oceny  
efektywne**



Procesy kontroli i oceny pochłaniają dużo czasu nauczyciela. Ocenianie i egzaminowanie może wyznaczać kierunek i zakres edukacji uczniów, ich kariery zawodowe oraz związany z tym poziom i styl życia. Ocenianie to proces gromadzenia informacji, będący integralną częścią procesu uczenia się, służący wspieraniu i motywowaniu uczniów, proces wartościowania osiągnięć uczniów w oparciu o system wymagań edukacyjnych. Należy pamiętać o pozytywnym wymiarze oceny, która ma odzwierciedlać postępy ucznia, a nie tylko ich brak. Trzeba uważać, aby podczas oceniania osiągnięć uczniów nie popełnić następujących błędów:

- oceniania braku wiedzy, a nie jej konkretnych zasobów;
- sugerowania się osobistymi sympatiami;
- dawania zbyt mało czasu na odpowiedź, zwłaszcza uczniom słabszym;
- oceniania ucznia w oderwaniu od obiektywnych norm systemu oceniania i wymagań edukacyjnych;
- brania pod uwagę zdolności i środowiska ucznia;
- przekazywania ocen wartościujących osobę, a nie jej wiadomości czy umiejętności.

Aby ocena miała charakter pozytywny, powinna być przede wszystkim formą pozytywnej i wspierającej informacji zwrotnej, a nie wyrokiem skazującym za braki i niedoskonałości.

#### 7.1. ROLA INFORMACJI ZWROTNEJ W OCENIANIU

Ocena powinna być dla ucznia przede wszystkim źródłem informacji o stopniu oraz dynamice jego rozwoju, a także o wyzwaniach, jakie jeszcze przed nim stoją. Informacje te powinny mieć charakter pozytywnego wsparcia, zdarza się jednak konieczność zwrócenia uwagi na efekty pracy, zachowania czy postawy sprzeczne z oczekiwaniami w stosunku do ucznia. Konstruktywna informacja zwrotna polega na przekazie wybranych danych na temat osiągnięć ucznia w celu umożliwienia mu dokonania obiektywnej oceny własnych postępów oraz rozwoju.

Udzielanie informacji zwrotnej jest dużą sztuką, ale sztuką jest również przyjmowanie takiej informacji. Jej odbiorca nie powinien polemizować z nadawcą, usprawiedliwiać się ani szukać winy swoich niepowodzeń w innych.

Problem polega na tym, że nikt nie lubi być oceniany. Praktycznie akceptujemy jedynie oceny pozytywne, a kiedy pojawiają się zbyt często, zastanawiamy się, czy nie zasługujemy na więcej i to nawet bez pracy. Z kolei większość uwag negatywnych traktujemy bardzo osobiście i często podejrzewamy osoby, które je kierują, o zbytnią gorliwość, a nawet o niechęć do nas. Przykładem może być typowa postawa ucznia, który na pytanie dlaczego, otrzymał nienajlepszy stopień, odpowiada zazwyczaj: „Bo on/ona się na mnie uparł/a”. Postawa taka wiąże się z nienajlepiej sformułowanymi informacjami

zwrotnymi w przeszłości. Dlatego nauczyciel starający się we właściwy sposób współpracować z uczniami powinien opanować w sposób niemal doskonały formy udzielania informacji zwrotnych. Może w tym pomóc przestrzeganie poniższych zasad.



#### Osoba udzielająca informacji zwrotnej powinna przede wszystkim:

- Zacząć od stwierdzenia pozytywnego.
- Być konkretna (ograniczać się do przytaczania faktów, a nie do ich komentowania).
- Eksponować to, co można zmienić.
- Proponować różne, alternatywne rozwiązania.
- Nie wartościować – podawać stwierdzenia opisowe.
- Nie decydować – pozostawiać wybór rozmówcy.
- Uważać, aby sposób przekazywania informacji zwrotnej nie zdradzał osobistych poglądów czy opinii.

Prawidłowe udzielanie informacji zwrotnej może w znakomity sposób wesprzeć relacje między nauczycielem a jego uczniami, nieprawidłowe nie tylko rozbija dobre relacje nauczyciel-uczeń, ale przede wszystkim działa nadzwyczaj demotywująco. Wypracowanie systemu prawidłowego udzielania informacji zwrotnej jest jedną z podstaw zaangażowania i aktywności nauczycieli, a także stanowi bazę dla ich rozwoju. Poniższa tabela przedstawia możliwe pozytywne i negatywne skutki udzielania informacji zwrotnej.

CZYNNIKI WSPIERAJĄCE INFORMACJĘ ZWROTNĄ	
POZYTYWNE	NEGATYWNE
1. Konkrety	1. Lekceważenie
2. Słuchanie	2. Uogólnianie
3. Brak emocji	3. Narzucanie
4. Odzwierciedlanie	4. Decydowanie
5. Kontakt wzrokowy	5. Ocenianie
6. Obiektywizm	6. Unikanie kontaktu
7. Pozytywy	7. Subiektywizm
8. Klaryfikowanie	8. Chłód
9. Otwartość	9. Nerwowość
10. Zaangażowanie	10. Pouczanie
11. Uśmiech	11. Narzucanie rozwiązań
12. Proponowanie rozwiązań	12. Emocje
13. Parafrazowanie	13. Obojętność

## 7.2. OCENIANIE KSZTAŁTUJĄCE

Warto stosować się do zasady, że **ocenianie nie powinno być tylko sposobem dyscyplinowania czy rangowania uczniów, ale w znacznej mierze powinno określać stan oraz aktualne możliwości rozwoju poszczególnych uczniów**. Ocenianie powinno mieć przede wszystkim charakter kształtujący i polegać na dokonywaniu częstej, prowadzonej w sposób interaktywny oceny postępów ucznia w celu zrozumienia przez niego realizowanych treści i kształtowanych umiejętności oraz uświadomienia mu, czego i w jaki sposób ma się jeszcze nauczyć. Najogólniej mówiąc, **ocenianie kształtujące nie ma na celu informowania ucznia o tym, czego jeszcze nie umie i dlaczego w związku z tym dostaje słabszą ocenę, ale zakłada możliwość uczenia, jak się uczyć w oparciu o pełną świadomość tego, co już wiem i potrafię oraz tego, czego jeszcze powinienem i mogę się nauczyć**. Ocenianie kształtujące „uczy, jak się uczyć” przez:

- modyfikację procesu uczenia się i włączanie uczniów w kształtowanie tego procesu;
- przygotowanie uczniów do oceny koleżeńskiej i samooceny;
- zrozumienie przez uczniów tego, jak się uczą;
- pomaganie uczniom w wypracowaniu własnych strategii „uczenia się, jak się uczyć”.

Oznacza to, że uczniowie przygotowani są w ten sposób do korzystania z różnych możliwości aktywnego budowania własnej wiedzy i zrozumienia zjawisk, a nie tylko biernego przyswajania przekazywanej im wiedzy.

**Podstawową zasadą, jaka towarzyszy temu procesowi, jest przekonanie, że uczniowie mogą samodzielnie oceniać efekty własnej pracy pod warunkiem, że zostanie im przedstawiony i będzie przez nich zaakceptowany zestaw celów nauczania możliwych do osiągnięcia.**

Świadomość uczniów, czego się od nich oczekuje w powiązaniu z bieżącą samooceną pozwala im zarówno analizować systematycznie swoją aktualną pozycję w szkole, jak i planować kolejne kroki, mające na celu zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności.

Ocenianie procesu uczenia się oraz analiza efektów pracy ucznia pozwala w większym stopniu zindywidualizować proces nauczania, uczynić go odpowiedzialnym za własny rozwój i uwrażliwić na obszary wpływu, jakie posiada w procesie dochodzenia do kolejnych poziomów wiedzy i umiejętności. W rezultacie uczeń zaczyna przejmować kolejne pola odpowiedzialności za swoją pracę, w sposób celowy i coraz bardziej efektywny planuje aktywność edukacyjną i potrafi dokonywać coraz lepszych wyborów.

Ocenianie kształtujące opiera się na założeniu, że każdy może zrobić coś dla swojego rozwoju. Ten typ oceniania, uwzględniając indywidualne cechy poszczególnych uczniów, wynikające zarówno z różnego poziomu i zakresu posiadanej wiedzy oraz opanowanych umiejętności, jak i różnic w stylu uczenia się, pozwala budować dla



każdego ucznia indywidualną ścieżkę rozwoju. Ścieżka ta, projektowana wspólnie z uczniem, stanowi nie tylko obraz obiektywnych celów, ale również formę swoistych zobowiązań, które uczeń deklaruje zarówno wobec nauczyciela, jak i wobec samego siebie. Powyższe rozwiązanie nie tylko indywidualizuje nauczanie, ale przede wszystkim służy angażowaniu ucznia w proces uczenia się.

Ocenianie kształtujące ma sześć podstawowych celów:

1. Tworzenie kultury klasy szkolnej, zachęcającej do wzajemnych interakcji i wykorzystywania narzędzi oceniania.
2. Określanie celów uczenia się i śledzenie postępów każdego ucznia w osiąganiu tych celów.
3. Stosowanie zróżnicowanych metod nauczania tak, aby zaspokoić różne potrzeby uczniów.
4. Używanie różnych sposobów oceny rozumienia zdobywanej przez uczniów wiedzy.
5. Przekazywanie uczniom informacji zwrotnych i dostosowywanie nauczania do zidentyfikowanych potrzeb poszczególnych uczniów.
6. Aktywny udział uczniów w procesie uczenia się.

**cele oceniania kształtującego**

Pierwsza z wymienionych zasad zakłada, że **uczniowie powinni się czuć w szkole pewnie i bezpiecznie**. Nie mogą się bać popełniania błędów, powinni wierzyć w swoje możliwości i w pełni koncentrować się na jak najlepszym wykonaniu swoich zadań. Nie powinni być porównywani, a tym bardziej rywalizować ze sobą. Nauczyciel musi uwzględnić potrzeby i możliwości wszystkich uczniów i wystrzegać się pytania tylko tych uczniów, którzy stale zgłaszają się do odpowiedzi, a jednocześnie wydłużać czas oczekiwania na odpowiedź, w przypadku uczniów, którym rozpoczęcie odpowiedzi zajmuje więcej czasu.

Zadaniem nauczyciela jest ponadto śledzenie indywidualnych postępów ucznia w osiąganiu ustalonych celów i bieżąca pomoc w konsekwentnym dążeniu do osiągnięcia tego, co dany uczeń może osiągnąć. Procedurą umożliwiającą osiągnięcie takich rezultatów jest **uzgodnienie celów, standardów osiągnięć oraz zasad monitorowania postępów ucznia** w realizowaniu ustalonych założeń. W takiej sytuacji uczniowie nie muszą zgadywać, co należy zrobić, aby osiągnąć sukces, mają pełną świadomość oczekiwań wobec nich i w konsekwencji możliwość samodzielnego śledzenia własnych postępów.

**Stosowanie zróżnicowanych metod nauczania** umożliwia pracę w zespołach, wzajemne nauczanie, indywidualne i zespołowe projekty uczniowskie. Warto korzystać z tej metody, ponieważ podczas pracy w małych grupach uczniowie mają możliwość potwierdzenia swoich wiadomości i samodoskonalenia. Praca w małych grupach pozwala na osiągnięcie co najmniej dwóch ważnych efektów. Po pierwsze uczniowie, którzy wiedzą i potrafią więcej od innych, przejmą częściowo rolę nauczyciela i posługując się językiem ła-

twiejszym do zrozumienia przez swoich kolegów, mogą im wiele wytłumaczyć. Przy okazji sami utrwalają wiadomości. Po drugie uczniowie mniej zdolni otrzymają wsparcie rówieśnika, który nie ocenia (przez stawianie stopni) i posługuje się podobnym językiem skojarzeń, a więc jego tłumaczenie jest lepiej rozumiane i zapamiętywane.

Kolejny aspekt związany z ocenianiem kształtującym to **używanie różnych sposobów oceny zrozumienia przez uczniów przekazywanej im wiedzy**. Polega to na ocenianiu diagnostycznym, prowadzonym zarówno na początku wprowadzania danego materiału, jak i w trakcie pracy nad nim. Taka systematyczność monitorowania rozwoju określonych kompetencji uczniowskich pozwala nauczycielowi na bieżąco rozpoznawać, jak uczniowie przyswajają wiedzę i czego powinien jeszcze nauczyć.

**Proces uczenia bazujący na zasadach oceniania kształtującego nie służy sprawdzaniu, czego uczeń nie umie, a wręcz przeciwnie – ma na celu identyfikację tego, co uczeń zna, rozumie i potrafi.**



Jeśli wiedza i umiejętności ucznia są niewystarczające, nauczyciel powinien przede wszystkim pomyśleć nad bardziej skutecznym sposobem dotarcia do niego.

Bardzo ważne jest **umiejętne przekazywanie uczniom informacji zwrotnych i konsekwentne dostosowywanie nauczania do rozpoznanych indywidualnych potrzeb poszczególnych uczniów**. Informacja zwrotna powinna być przekazywana szybko, bazować na konkretach i zawierać sugestie możliwej poprawy. Dobra informacja zwrotna nawiązuje do znanych uczniowi celów uczenia się, dzięki czemu proces uczenia się staje się dla ucznia bardziej zrozumiały i przejrzysty, co modeluje umiejętność uczenia się. Warto jednocześnie zwrócić uwagę, że tak popularne w szkole równoległe dawanie uczniom informacji zwrotnej i stawianie oceny powoduje, że przekaz ten całkowicie traci swoje znaczenie i jest przez uczniów ignorowany. Uczeń nawet z obszernego komentarza recenzującego jego pracę zapamiętuje jedynie ocenę oraz to, czy był z niej zadowolony czy nie. Właściwie sformułowana informacja zwrotna powinna natomiast dostarczyć mu wiedzy na temat tego, co zrobił dobrze i z czego powinien być zadowolony i na czym może z powodzeniem budować swoją dalszą karierę w danym przedmiocie oraz czego nie umie czy nie potrafi w wystarczającym stopniu i co może zrobić, aby to zmienić. Dawanie uczniom informacji zwrotnej jest korzystne także dla nauczyciela. Dzięki dokładnej wiedzy na temat tego, co uczniowie już rozumieją lub potrafią, a czego jeszcze nie, nauczyciel może lepiej dostosować strategię nauczania i lepiej zaplanować kolejne lekcje. Nauczyciel uczy się też lepszej komunikacji ze swoimi uczniami. Wyzbywa się niebezpiecznego dla skutecznego nauczania przekonania, że przekazywana przez niego wiedza jest tak prosta, że wszyscy powinni ją przyswoić, nawet bez specjalnego zaangażowania, a jeśli tak nie jest, to albo są złośliwi, albo leniwi i tylko kary pozwolą zmienić ich stosunek do naszego przedmiotu. Kara jednak jeszcze nikogo niczego nie nauczyła. Może wpłynąć tylko na to, że uczeń zacznie nas i nasz przedmiot omijać, stosować rozmaite strategie oszustw i kłamstw i zamiast się uczyć

i rozwijać, skupi całą energię na tym, żeby uniknąć kary. Stosowanie oceniania kształtującego wyposaży uczniów przede wszystkim w umiejętność uczenia się, umożliwi im podejmowanie odpowiedzialności za proces własnego rozwoju i wypracowanie własnych strategii uczenia się. Uczy też analizy i oceny własnej pracy, a uczniowie, którzy potrafią kontrolować własny proces uczenia się, osiągają w szkole lepsze wyniki.

### 7.3. ZASADY OCENIANIA KSZTAŁTUJĄCEGO

Podsumowując, warto przytoczyć jeszcze dziesięć podstawowych zasad oceniania kształtującego, opracowanych na podstawie materiałów angielskiego Zespołu Reformy Sprawdzania (The Assessment Reform Group 2001) przez specjalistów z Centrum Edukacji Obywatelskiej. Każda z tych zasad stanowi swoiste wyzwanie dla nauczyciela, ale jednocześnie, o czym warto pamiętać, każda z nich może być podstawą do tego, aby naszą codzienną praktykę nauczycielską uczynić bardziej skuteczną, a pobyt uczniów w szkole przyjemnym i bardziej efektywnym.

**Zasada 1. Ocenianie kształtujące powinno być powiązane z dobrym planowaniem nauczania i uczenia się.**

Plan opracowany przez nauczyciela uwzględnia informacje na temat postępów uczniów i ocenę stopnia realizacji zamierzonych celów. Nauczyciel jest elastyczny i modyfikuje plan w zależności od informacji na temat postępów uczniów. Plan, cele i kryteria, według których będzie oceniana praca ucznia, są uczniowi znane. Zadaniem nauczyciela jest opracowanie takiego sposobu informowania uczniów, który pozwoli zrozumieć stawiane przed nimi cele i zadania. Planuje także, w jaki sposób uczniowie będą otrzymywać informację zwrotną, jaka będzie ich rola w sprawdzaniu własnych osiągnięć i jaką pomoc uzyskają w dalszej nauce.

**Zasada 2. Ocenianie kształtujące koncentruje się na tym, w jaki sposób uczniowie się uczą.**

Uczniowie są świadomi „czego” i „jak” się uczą. Nauczyciel i uczniowie koncentrują się na procesie, a nie tylko na wyniku końcowym.

**Zasada 3. Ocenianie kształtujące jest istotne podczas realizacji całego procesu dydaktycznego, od planowania po ocenę osiągnięć.**

Podczas lekcji uczniowie, wykonując zadania, odpowiadając na pytania nauczyciela, pokazują, w jaki sposób myślą, jakie mają umiejętności i czego już się nauczyli. Nauczyciel obserwuje pracę uczniów, ocenia ich postępy i na tej podstawie planuje kolejne zadania. Ten proces stanowi zasadniczą część codziennej pracy na lekcji, skłania nauczyciela i uczniów do refleksji, dialogu i podejmowania decyzji.



**Zasada 4. Ocenianie kształtujące należy traktować jako kluczową umiejętność dydaktyczną nauczyciela.**

Nauczyciel stosujący ocenianie kształtujące umie planować, obserwować proces uczenia się, analizować i interpretować uzyskane informacje o przebiegu procesu i jego wynikach oraz przekazywać uczniom informację zwrotną, istotną dla ich rozwoju. Nauczyciel pomaga i uczy samooceny. W przygotowaniu do zawodu i późniejszym doskonaleniu należy pomagać nauczycielom rozwijać te umiejętności.

**Zasada 5. Ocenianie kształtujące powinno być konstruktywne i przeprowadzane z dużym wyczuciem, ponieważ jak każda ocena budzi emocje.**

Nauczyciel zdaje sobie sprawę, jaki wpływ na ucznia, jego wiarę we własne siły i zapał, mają komentarze, oceny i opinie. Informacje zwrotne kierowane do uczniów są w najwyższym możliwym stopniu konstruktywne i dotyczą nie osoby, a rezultatów jej pracy.

**Zasada 6. Ocenianie kształtujące musi służyć motywowaniu uczniów do nauki.**

Ocenianie skupiające się na postępach i osiągnięciach, a nie na podkreślaniu niepowodzeń, zachęca uczniów do uczenia się. Porównywanie osiągnięć poszczególnych uczniów z osiągnięciami ich kolegów oraz tworzenie wszelkiego rodzaju rankingów nie motywuje, a często zniechęca do uczenia się. Ocenianie może motywować uczniów do nauki, jeśli chroni autonomię ucznia, dostarcza konstruktywnej informacji zwrotnej, daje możliwość wyboru i ułatwia kierowanie własną nauką.

**Zasada 7. Ocenianie kształtujące kieruje uwagę na kryteria sukcesu („na co będę zwracał uwagę?”) już na etapie planowania.**

Nauczyciel, aby uczenie się było bardziej efektywne, ustala z uczniami, co i w jaki sposób chcą osiągnąć. Uczniowie mają wpływ na wybór celów i ustalanie kryteriów sukcesu. Kryteria sukcesu powinny być podane w języku zrozumiałym dla ucznia, tak aby mogły służyć też samoocenie i ocenie koleżeńskiej.

**Zasada 8. Uczniowie otrzymują konstruktywne wskazówki, w jaki sposób mogą poprawić swoje wyniki i jak mają się rozwijać.**

Uczniom potrzebne są informacje i wskazówki, aby mogli zaplanować następny krok w uczeniu się. Nauczyciel wskazuje mocne strony ucznia i doradza, jak je rozwijać; wyraźnie i konstruktywnie informuje o słabych stronach i o tym, jak można je eliminować; stwarza uczniom możliwość poprawienia własnej pracy.

**Zasada 9. Ocenianie kształtujące powinno rozwijać zdolność ucznia do samooceny tak, aby służyło refleksji i samodzielnemu decydowaniu o własnej nauce.**

Samodzielny uczeń potrafi kształtować swój proces uczenia się: zdobywać nowe umiejętności i wiedzę, zastanawiać się nad tym, w jaki sposób to robi i jakie osiąga

wyniki oraz zaplanować dalsze etapy doskonalenia się. Droga do samodzielności prowadzi przez rozwijanie umiejętności samooceny. Nauczyciel zachęca do niej i wyposaża ucznia w stosowne umiejętności.

#### **Zasada 10. Ocenianie kształtujące odnosi się do wszystkich kategorii osiągnięć uczniów.**

Ocenianie kształtujące można stosować na wszystkich polach nauczania. Powinno ono umożliwiać każdemu uczniowi osiągnięcia na najwyższym dostępnym dla niego poziomie. Nauczyciel zauważa i docenia osiągnięcia uczniów.

### 7.4. NAGRODY I KARY

Ocenianie bywa w szkole odbierane jako system nagród i kar. Dobra ocena to nagroda. Brak dobrej oceny to kara. Nie zawsze wartość tych ocen w przypadku różnych uczniów musi być taka sama. Dla jednego ocena dopuszczająca jest już wystarczająca. Dla drugiego musi to być ocena celująca. Dla wielu wartość oceny jest nieważna, byle była wyższa od tej, którą otrzymali inni.

Nagrody i kary stanowią element systemu wzmocnień, jakim dysponuje nauczyciel. Może on zwiększyć prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań pożądanых oraz ograniczyć czy wręcz eliminować niechciane postawy i zachowania uczniów. Dzieje się tak między innymi przez kojarzenie nagród z emocjami pozytywnymi, natomiast kar z bodźcami wywołującymi odczucia nieprzyjemne. Pamiętać jednak należy, że kara sama w sobie nie powoduje automatycznie, że aktywność, z którą jest związana, staje się przez to dla ucznia mniej atrakcyjna. Kiedy uczeń ma do wyboru odrabianie lekcji i zabawę kolegami, często wybiera to drugie, licząc, że może mu się udać. Zresztą często mu się udaje i kiedy zdarzy mu się ponieść konsekwencje swojego postępowania, jest zdziwiony, dlaczego właśnie teraz mu się to przytrafiło. Dlatego, aby skutecznie eliminować niechciane postawy ucznia, należy przede wszystkim proponować w ich miejsce oczekiwane formy aktywności i jednocześnie wzmacniać ich przejawy.

Nagrody i kary wzajemnie się uzupełniają, przy czym znacznie skuteczniejsze jest stosowanie nagród, natomiast stosowanie wyłącznie kar raczej nie doprowadzi do oczekiwanego efektu. To, jak silne jest oddziaływanie nagród i kar, zależy od wielu czynników. Jednym z nich jest autorytet nauczyciela. Im jest on większy, tym mocniejszy jest też wpływ wzmocnień, których udziela. W nauczaniu niezwykle ważne jest, kiedy uczniowie postrzegają swojego nauczyciela jako osobę kompetentną, życzliwą im i sprawiedliwą. Ważne jest również, aby zasady dotyczące formy wzmocnień oraz ich rozdzielania były jasne i akceptowane przez uczniów. Warto też zastanowić się, co jest naprawdę nagrodą, a co karą dla poszczególnych uczniów. Nie jest to taki sam zestaw dla wszystkich. Zawsze jednak bardzo silny jest wpływ wzmocnień werbalnych – pochwał i nagan. Istotne jest, aby komunikaty tego typu były obiektywne, nienacechowane elementami nadmiernej oceny (najlepiej, żeby w ogóle nie miały takiego charakteru, co jednak w szkole bywa trudne).

**autorytet  
nauczyciela**

## 8. PROJEKTOWANIE PRACY Z UCZNIEM

Podstawowym zadaniem nauczyciela jest zainteresowanie ucznia swoim przedmiotem. W tym przypadku ważna jest praktyczność przekazywanej wiedzy i umiejętne odnoszenie się do otaczającej rzeczywistości. Należy pamiętać, że wyniki uczenia się czegoś, co ma praktyczne zastosowanie w życiu codziennym jest dla uczniów nie tylko bardziej intrygujące, ale ma też większą wartość, jeśli chodzi o radzenie sobie z zadaniami i sytuacjami, z jakimi mogą się spotkać w życiu.

Należy pamiętać, że nic nie zachęca bardziej niż własne sukcesy i nie demotyduje bardziej niż porażka. Dlatego zawsze należy zwracać uwagę na to, aby dając uczniowi zadania, dostosować je do poziomu jego umiejętności. Nie można jednak jego możliwości lekceważyć, ważne, aby wymagania nauczyciela zawsze znajdowały się na górnej granicy możliwości ucznia. Zadania zbyt trudne zwykle zniechęcają ucznia, zbyt łatwe natomiast odbierają chęć próbowania i podejmowania wysiłku, co w konsekwencji powoduje, że nie nabywa on nowych umiejętności, a jedynie utrwała już posiadane.

Projektując działania mające na celu stymulowanie i motywowanie ucznia do działania, nauczyciel powinien uwzględniać jego realne możliwości, przez odpowiednie formułowanie poleceń pokazywać, że cel stawiany przed uczniem jest dla niego osiągalny, a jednocześnie konsekwentnie wspierać zaangażowanie ucznia w osiągnięcie celu. Warto jednocześnie projektować proces uczenia się tak, aby cele postawione przez nauczyciela zostały uznane przez ucznia za jego własne, aby stały się w pełni kompatybilne z jego osobistymi dążeniami.

### 8.1. FORMUŁOWANIE CELÓW

Definiowanie celów powinno się wiązać przede wszystkim z próbą odpowiedzi na pytanie, co chcemy osiągnąć przez pracę z naszymi uczniami. Cele powinny mieć dwa wymiary: ogólny, powiązany z charakterem szkoły i środowiska, w którym szkoła funkcjonuje, oraz szczegółowy, związany bezpośrednio z uczniami.

Cele ogólne wskazują kierunki dążeń. Zalety tak sformułowanych celów to fakt, że są na ogół bogate znaczeniowo, akcentują przede wszystkim ważne wartości społeczne, są perswazyjne i w sposób zwięzły, choć nie do końca precyzyjny, wskazują podstawowy kierunek przewidywanych działań. Problem polega na tym, że ogólne formułowanie celów kształcenia zakłada ich wieloznaczność i nieokreśloność, a jednocześnie z reguły nadmierną idealizację i deklaratywność.

Cele szczegółowe, które w najbardziej klarownym kształcie przybierają formę celów operacyjnych, są zwykle węższe i bardziej sprecyzowane, stanowią opis wyników, które mają być uzyskane przez uczniów. Opis ten powinien być jednocześnie na tyle dokładny, aby umożliwić rozpoznanie, czy cel został osiągnięty. Tak sformułowa-

**cele ogólne**

**cele  
szczegółowe**

ne cele powinny być jednoznaczne i odnosić się wprost do ucznia. Wady operacyjnego formułowania celów kształcenia to między innymi: ubóstwo znaczenia, rozłączenie poznania i motywacji, podział przedmiotu na drobne fragmenty, incydentalne umiejętności oraz pracochętność.

Nauczanie powinno być procesem sprzyjającym osiągnięciu założonych celów. Cele powinny nadawać kierunek kreowaniu, realizacji, a także ewaluacji programów pracy z uczniami. „Dobrze sformułowany cel kształcenia określa pożądane efekty uczenia się w kategoriach pojęciowych, a jego przedmiotem są ogólne rezultaty uczenia się, nie zaś określone wykonanie” (Allen C. Ornstein, F. P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1999). Tak sformułowane cele powinny w prosty sposób przekładać się na wyniki uczenia się i na zachowania ucznia możliwe do stwierdzenia po zakończeniu nauki. Cel powinien być funkcjonalny, wytyczać kierunek nauczania i uczenia się, a więc musi uwzględniać różne dziedziny uczenia się: wiedzę, rozumienie, umiejętność stosowania zdobywanej wiedzy, myślenia analityczno-syntetycznego, stawiania hipotez i ich weryfikowania oraz oceniania. Poza funkcją poznawczą cele powinny obejmować sferę kreowania własnych systemów wartości, przekonań i postaw ucznia, tworzenie filozofii życiowej. Jeśli funkcją szkoły jest przygotowanie ucznia do świadomego, samodzielnego życia, uzyskania kontroli nad własną nauką i kreowania swojego kształcenia i swojej wiedzy, cele kształcenia powinny być skoncentrowane na uczniu, a nie na treściach nauczania.

## 8.2. DOBÓR DZIAŁAŃ

Samo wzbudzenie zainteresowania ucznia, a nawet wyniesienie na odpowiednio wysoki poziom jego motywacji nie wystarczy. Niezbędne jest, aby cały czas czuwać nad utrzymaniem odpowiedniego poziomu motywacji. Łatwo jest bowiem utracić pozytywny wpływ na motywację uczniów. Wystarczy mówić monotonnym głosem czy używać niezrozumiałych słów. Tak samo dzieje się, kiedy lekceważymy możliwość korzystania z pomocy audiowizualnych czy aktywizujących metod nauczania. Istotny wpływ na poziom motywacji ma również krytykowanie, nadmierne ocenianie, faworyzowanie części uczniów w klasie, lekceważenie sygnałów werbalnych i pozawerbalnych wysyłanych przez uczniów. Błędem jest również wywyższanie się nauczyciela, lekceważenie zmęczenia uczniów, zniechęcanie ich swoją postawą do aktywności i podkreślanie, że do niczego się nie nadają.

Dobór działań, jakie zostaną zastosowane przez nauczyciela do lepszego motywowania uczniów, powinien uwzględniać właściwości komunikowania się i budowania właściwych relacji zarówno między nauczycielem i uczniem, jak i między uczniami oraz często trudne do zauważenia właściwości przekazów pozawerbalnych, które emitowane są przez nauczycieli w sposób nieuświadomiony. Wiąże się to także ze

sposobem konstruowania przekazów werbalnych, a w szczególności z używaniem ulubionych słów, które mogą ośmieszać nauczyciela, ale mogą też w jakiś sposób obrażać uczniów i przyczyniać się do ich niechęci do uczenia się. Tego typu barier pozwala uniknąć stosowanie w klasie pracy zespołowej z wykorzystaniem aktywizujących metod nauczania.

### 8.3. SPOSOBY ANGAŻOWANIA UCZNIÓW

Zadaniem nauczyciela jest włączenie do zajęć szkolnych wszystkich uczniów. Warto pamiętać, że nawet jeśli dziecko nie jest w stanie wykonać wszystkich zadań w czasie zajęć, jego obecność na lekcji musi być celowa. Błędne jest tradycyjne myślenie, że większość z nas reprezentuje typ inteligencji logiczno-matematycznej albo werbalno-lingwistycznej. Istnieją również inne typy inteligencji: muzyczno-rytmiczna, fizyczno-ruchowa wzrokowo-przestrzenna, interpersonalna, intrapersonalna oraz kinestetyczna.

Każda osoba posiada elementy wszystkich rodzajów inteligencji, ale zawsze jeden lub dwa typy przeważają. W związku z tym, aby skutecznie angażować wszystkich uczniów do aktywnego uczestnictwa w lekcji, należy przede wszystkim zastanowić się, jaki typ inteligencji dominuje u naszych uczniów i jak można to wykorzystać w naszej pracy. Osoba posiadająca inteligencję lingwistyczną będzie uczyła się słuchając, pisząc, czytając i dyskutując. Z zapałem będzie rozwijała własne zainteresowania i sposoby rozumienia języka, lepiej od innych będzie się posługiwać słowem mówionym i pisanym, a także będzie lepiej słuchać. Uczeń taki wykazuje zainteresowanie językiem i grą słów, lubi wiersze, rymowanki i zabawy słowne.

**ineligencja  
lingwistyczna**

Osoba przejawiająca inteligencję matematyczno-logiczną będzie posiadała zdolności do rozumienia abstrakcyjnych symboli, a na wczesnym etapie rozwoju będzie się posługiwała pojęciami czasu, miejsca, ilości oraz będzie dostrzegała związki przyczynowo-skutkowe. Uczeń taki doskonale rozwiązuje logiczne łamigłówki, fascynuje się analogiami, często posługuje się kodami symbolicznymi. Potrafi dostrzec wewnętrzną strukturę różnych złożoności, poszukuje harmonii i porządku w otoczeniu, a także chętnie wykonuje ćwiczenia dotyczące porządkowania, szacowania i wykazuje uzdolnienia matematyczne, polegające na formułowaniu wniosków na podstawie szczątkowych informacji, gromadzeniu dowodów, tworzeniu hipotez i modeli.

**ineligencja  
matematyczno-  
logiczna**

Osoba charakteryzująca się inteligencją wizualno-przestrzenną łatwo wyobraża sobie sceny, dobrze radzi sobie z kontrolą ruchów własnego ciała w przestrzeni. Przejawia zdolności do konstruowania, budowania obiektów trójwymiarowych oraz talent do interpretowania i sporządzania wykresów, map i innych pomocy wizualnych. Są to uczniowie bardzo kreatywni.

**ineligencja  
wizualno-  
przestrzenna**



Osoba przejawiająca inteligencję intrapersonalną jest świadoma swoich uczuć, myśli i emocji, poszukuje odpowiedzi na pytania filozoficzne i ma dokładny obraz siebie. Cechuje ją konsekwencja w stosowaniu zasad, ma jasno sprecyzowane cele, posiada wysoki poziom motywacji wewnętrznej. Uczeń taki docenia rozwój wewnętrzny i potrafi samodzielnie pracować.

**ineligencja  
intrapersonalna**

Osoba, u której dominuje inteligencja interpersonalna, postrzega rzeczywistość wielowymiarowo, nawiązuje i utrzymuje wiele kontaktów społecznych. Uczeń taki lubi ćwiczenia w parach lub małych grupach, wymagające współpracy z innymi. Pracuje w zespole chętnie i pozytywnie wpływa na dynamikę zespołu, efektywnie komunikuje się werbalnie i niewerbalnie. Preferuje ćwiczenia wymagające spojrzenia na problem z innej perspektywy, współodczuwania, podziału ról i obowiązków.

Osoba charakteryzująca się inteligencją muzyczną będzie rozróżniała układy dźwięków i czerpała przyjemność z eksperymentowania z nimi. Uczeń taki lubi śpiewanie, muzykę, wspólne czytanie, chętnie improwizuje i muzykuje. Najchętniej uczy się przy akompaniamencie muzyki lub przez budowanie rymowanek, zawierających najważniejsze treści.

**ineligencja  
muzyczna**

Osoba posiadająca dobrze rozwiniętą inteligencję kinestetyczną odbiera rzeczywistość przez dotyk, ruch i kontakt fizyczny. Uczeń taki najlepiej czuje się podczas symulacji i ćwiczeń z podziałem na role, wymagających gry aktorskiej, użycia mimiki i gestów. Uczy się w trakcie działania, wykazuje dobrą koordynację, poczucie czasu, równowagi, zręczności i wdzięku.

**ineligencja  
kinestetyczna**

Warto dostosować pracę do różnych oczekiwań uczniów. Musimy mieć świadomość tego, że także u nas dominuje jakiś typ inteligencji, który wpływa na nasz sposób uczenia. Należy także pamiętać o tym, że każdy człowiek posiada inne preferencje sensoryczne: wzrokowiec, słuchowiec i kinestetyk. Wzrokowcy z łatwością wyobrażają sobie sceny, a ze słowami kojarzą obrazy. Lubią demonstracje i pokazy, wykresy, tabele i opisy. Osoby takie łatwo zapamiętują twarze, uczą się przez robienie notatek, rysowanie i patrzenie. Raczej nie lubią dużo mówić. Natomiast słuchowcy to osoby niezwracające uwagi na szczegóły, myślące w słowach i dźwiękach. Lubią dialog i autodialog. Uczą się przez głośne powtarzanie, lubią wykłady, muzykę i dobrze pamiętają imiona. Kinestetycy zaś charakteryzują się silnymi reakcjami emocjonalnymi lub wrażeniami dotykowymi. Uczą się przez wykonywanie ruchów i bezpośrednie zaangażowanie. Lubią ruch i emocje, nie lubią natomiast czytać ani słuchać. Pamiętają to, co sami wykonali, muszą się ruszać i gestykulować. Często mają problemy z ortografią.

Każdy z tych typów znajduje się w naszej klasie i dlatego musimy urozmaicać zajęcia, aby nasz przekaz trafił do wszystkich uczniów.



## 9. PRACA Z UCZNIEM W KLASIE

Z wiekiem nauka przychodzi uczniom trudniej, więc warto zadbać, aby nauczyli się szybkiego uczenia się. Aby uczyć się szybko i skutecznie, trzeba umiejętnie wykorzystywać wszystkie możliwości mózgu, wspierając je relaksacją oraz wizualizacją. Należy mieć także świadomość, że nie wszystkie znane metody mogą mieć taki sam wpływ na każdego. Oprócz poznania i wprowadzenia ich w życie, warto zastanowić się, jaki styl uczenia się preferujemy (co w przypadku nauczyciela przekłada się również na sposób nauczania). Pierwsza kwestia, nad którą powinniśmy się zastanowić, to zasady funkcjonowania naszego mózgu. Ludzki mózg składa się z wielu elementów, które odpowiadają za różne funkcje poznawcze.

Duże znaczenie dla naszego sposobu uczenia się na pewno mają obie półkule mózgowe, ciało modzelowate oraz układ limbiczny. Mózg zbudowany jest z dwóch półkul, które tylko z pozoru są identyczne – różnią się bowiem między sobą czynnościowo, a co się z tym wiąże, odpowiedzialne są za kierowanie różnymi czynnościami. I tak lewa półkula (werbalna) odpowiada za logiczne, analityczne myślenie, tworzenie zdań, które wypowiadamy, pracuje cyfrowo, przetwarza informacje linearnie. Skupia się na fragmentach i detalach zjawiska. Jednym słowem odpowiedzialna jest za język mówiony i pisany, logikę, zdolności matematyczne, analityczne i naukowe. Prawa półkula (twórcza) pracuje graficznie, analogowo, odpowiada za wyobraźnię, intuicję, poczucie rytmu, przestrzeni i odbiór kolorów. Prawa półkula odpowiada za całość postrzeganego zjawiska oraz za wzajemne zależności między kolorami, rytmem, wzorami i kształtami.

### 9.1. DZIAŁANIA WPROWADZAJĄCE

Podstawową wadą nauki w szkole jest to, że wymaga ona częstszego zaangażowania tylko lewej półkuli. Ponieważ w szkole przede wszystkim piszemy, liczymy, czytamy i analizujemy, jesteśmy zmuszeni do wykorzystywania tych umiejętności, za które odpowiada właśnie lewa część naszego mózgu – abstrahowanie, racjonalizowanie, logiczne myślenie, analizowanie oraz uważne słuchanie. W niewielkim stopniu wymaga się w szkole włączenia w proces nauczania takich funkcji, jak logika metaforyczna, analogiczna, wyobraźnia, myślenie twórcze i wyobrażeniowe. Stąd właśnie mogą brać się kłopoty z uczeniem się – zapominanie treści lekcji, niemożność zrozumienia. Włączenie i zwiększenie roli prawej półkuli w systemie nauczania powinno zatem przynieść wiele pozytywnych efektów. Coraz więcej szkół i nauczycieli zwraca uwagę nie tylko na treść (słowa) przekazu, ale również na jego formę. Wykorzystanie kolorów, rytmu, przestrzeni, wyobraźni i emocji w procesie nauczania i zapamiętywania spowoduje uruchomienie działania obu półkul, a więc dużo skuteczniejsze i szybsze zapamiętywanie. Warto pamiętać również o tym, że im częściej będziemy pobudzać prawą

półkulę, tym lewa będzie się jeszcze lepiej rozwijać. Istnieje wiele praktycznych ćwiczeń mających na celu podniesienie jakości pracy mózgu. Jednym z nich są ćwiczenia w ruchu gałek ocznych.

Występujące u dzieci kłopoty z konwergencją (zbieżność oczu) oraz różnowzroczność powodują nieharmonijne poruszanie się gałek ocznych w oczodołach, co wpływa na znaczne problemy zarówno w nauce (szybkie zmęczenie w trakcie czytania), jak i w życiu codziennym (np. zawadzanie o framugi, chwiejność). Różnowzroczność występuje u osób, które mają wady w obu oczach (np. krótkowzroczność w lewym i dalekowzroczność w prawym oku). Mózg nie jest w stanie odebrać obrazu w sposób prawidłowy, ponieważ dostaje dwie sprzeczne informacje. Kłopoty z widzeniem stanowią poważne utrudnienie w funkcjonowaniu człowieka i jego mózgu, jeśli oczy nie są skierowane dokładnie w to samo miejsce, to mózg, dostając dwie różne informacje, czasami po prostu anuluje obraz postrzegany przez jedno oko (np. podczas czytania jedno oko czyta właściwą linijkę, drugie zaś wędruje do linijki powyżej, mózg, aby uniknąć dwoistości, anuluje obraz dostarczany przez jedno oko, co z kolei powoduje, że lektura staje się coraz bardziej uciążliwa, męczy wzrok i często prowadzi do pojawiania się bólów głowy). Warto więc zastanowić się, czy w przypadku naszych uczniów za ich kłopoty w nauce nie są odpowiedzialne właśnie zaburzenia widzenia. Jeśli tak, to musimy wiedzieć, że w bardzo prosty sposób, przy wykorzystaniu kilku podstawowych ćwiczeń, można te problemy złagodzić lub nawet wyeliminować w ciągu kilku tygodni.

### **Test na konwergencję „Ołówek-nos”**

Aby przeprowadzić ten test, potrzebne są nam ołówek i uczeń, którego chcemy sprawdzić. Prosimy ucznia, aby wziął ołówek do ręki i trzymał go przed sobą około 30 cm od twarzy, wpatrując się jednocześnie w jego czubek. Następnie prosimy go o powolne zbliżanie ołówka do nasady nosa na odległość około 1 cm. Naszym zadaniem jest zwrócenie uwagi na to, czy uczeń potrafi patrzeć na czubek ołówka przynajmniej przez 5 sekund oraz czy jego oczy poruszają się jednocześnie w kierunku środka, jeśli nie, to znaczy, że badany uczeń ma jakieś problemy ze zbieżnością gałek ocznych (oczywiście, jeśli wiemy, że nie ma innych problemów ze wzrokiem).

### **Test na konwergencję „Ołówek-tło”**

Kolejny test również wymaga tylko ołówka (lub jakiegoś innego pręcika) i ucznia, którego chcemy zbadać. Prosimy go o przytrzymanie ołówka u nasady nosa, a potem spojrzenie w dal, następnie znowu na ołówek i znowu daleko itd. W czasie tego testu oczy powinny zbiegać się równolegle. Naszym zadaniem jest natomiast sprawdzenie, czy oko (lub oczy) ucznia nie ma skłonności do porzucania celu i wracaniu do środka, czy jedno oko oscyluje w tę i z powrotem, czy jedno oko jest nieruchome (zogniskowane), a drugie wykazuje poprawą zbieżność lub czy uczeń nie mówi, że widzi dwa ołówki (oczy pozostają nieruchome i w ogóle nie zachodzi konwergencja – mówimy wtedy o niedomodze konwergencji).

### Test na różnowzroczność „Kółka i linie”

W tym teście wykorzystujemy kartkę przygotowaną do ćwiczenia „Kółka i linie”. Ustawiamy ją na nasadzie nosa – jeśli uczeń nie postrzega linii na tej samej wysokości, to znaczy, że cierpi na różnowzroczność. Jeśli będziemy mieli pewność, że uczeń ma jakieś kłopoty w tym zakresie, warto zachęcić go do wykonywania kilku ćwiczeń przez jakiś czas (co najmniej przez kilka tygodni) po to, aby je uregulować.

### Zestaw ćwiczeń

Ćwiczenia powinny być wykonywane dwa razy dziennie, przez 3 do 5 minut, w określonej kolejności. Nie powinno się przechodzić do następnego ćwiczenia bez opanowania poprzedniego (dlatego może to trwać bardzo długo). Po każdym ćwiczeniu powinniśmy zrobić sobie krótką przerwę i po prostu dać oczom odpocząć, patrząc w dal, przed siebie (jest to także ćwiczenie rozbieżności).

#### Ćwiczenie „Podwójny czubek”

Bierzemy ołówek (kredkę, pręcik) i trzymamy około 30 cm od nasady nosa, patrząc na jego czubek. Następnie przybliżamy powoli do twarzy (ruchem kołowym), a w momencie gdy zaczynamy widzieć go niewyraźnie lub podwójnie, wracamy do punktu wyjścia. Ćwiczymy tak długo, aż będziemy w stanie śledzić ołówek do końca i nie będziemy go widzieć podwójnie.

#### Ćwiczenie „Jedno chodzi, drugie stoi”

Trzymając głowę prosto, umieszczamy ołówek w odległości około 30 cm od twarzy po stronie oka z niedomogą konwergencji. Powoli zaczynamy zbliżać ołówek do zdrowego oka (w linii prostej). Prawidłowo wykonane ćwiczenie spowoduje, że oko zdrowe pozostanie nieruchome, natomiast drugie przemieści się z jednego krańca oczodołu na drugi.

#### Ćwiczenie „Palec”

Patrzymy na palec położony na czubku nosa. Nie odrywając od niego wzroku, powoli przesuwamy palec między brwi i z powrotem. Ćwiczenie jest wykonane prawidłowo, gdy palec nie ulegnie podwojeniu.

#### Ćwiczenie „Kółka i linie”

Na kawałku papieru (najlepiej na tekturze) rysujemy koła i linie po obu stronach tak, aby zachodziły one na siebie. Koła mogą być białe albo kolorowe (nawet w dwóch różnych kolorach, w zależności od strony). Tekturkę stawiamy w pionie, krótszym bokiem opierając ją o nasadę nosa. Przesuwamy wzrok z jednego koła na drugie, starając się zatrzymać na każdym z nich chociaż na chwilę.

### Ćwiczenie na różnowzroczność

Wyciągamy przed siebie ręce z uniesionymi kciukami i trzymamy je w odległości około 5 cm od siebie. Spoglądamy w dal za kciuki (a w polu widzenia zobaczymy cztery kciuki), przybliżamy kciuki na odległość 2 cm, aż dwa kciuki widziane w centrum najdą na siebie (i w polu widzenia zostaną tylko trzy). Potem przybliżamy je do nosa, nie spuszczać wzroku z kciuka środkowego (jakby trójwymiarowego). Jeśli uczeń nie jest w stanie wykonać tego ćwiczenia, powinien się skontaktować ze specjalistą. Uczeń noszący okulary powinien sprawdzić, czy są one dobrze zogniskowane.

Usprawnianie pracy prawej półkuli mózgowej powoduje również lepsze funkcjonowanie lewej półkuli. Oznacza to między innymi, że aby zostać dobrym matematykiem, fizykiem czy architektem powinniśmy nie tylko skupiać się na liczbach, logicznym myśleniu i matematycznym porządku, ale również na twórczym wyobrażeniu sobie tego, co robimy. Włączenie prawej półkuli nie oznacza wyłączenia jej lewej odpowiedniczki, wręcz przeciwnie. Dopiero współpraca obu półkul mózgowych daje najlepsze efekty uczenia się.

Jedną z metod usprawniania mózgu jest kinezylogia edukacyjna Paula Dennisona. Jest to zestaw ćwiczeń składający się z bardzo specyficznych ruchów, których wykonanie aktywizuje i stymuluje odpowiednie obszary w mózgu, w wyniku czego zwiększa się ilość połączeń nerwowych między prawą i lewą półkulą. Zwiększenie się ilości połączeń międzypółkulowych natomiast poprawia jakość pracy mózgu jako całości. Jak to możliwe? Z lekcji biologii pamiętamy na pewno, że lewa półkula zawiaduje prawą częścią ciała, a prawa lewą.

W związku z tym, gdy wykonujemy ruchy lewą nogą, impuls nerwowy dociera do prawej półkuli, do lewej zaś w przypadku ruchu prawą ręką. Natomiast naprzemienne ruchy lewej nogi i prawej ręki przy jednoczesnym utrzymaniu równowagi pozwalają na szybkie połączenia lewej i prawej półkuli, tworzą się nowe połączenia nerwowe, a stare udrażniają się i wzmacniają. Jednym słowem wykonywanie ruchów na przemian prowadzi do lepszej integracji obu półkul mózgu i jego część intuicyjna (prawa) lepiej współpracuje z analityczną (lewą). Tak zwana gimnastyka mózgu jest wskazana dla wszystkich (dla dzieci i dla dorosłych), ponieważ pozwala na harmonijną współpracę między obiema półkulami, ale szczególnie ważna jest dla tych dzieci, u których współdziałanie obu półkul jest zakłócone lub niepełne (uczniowie z dysleksją rozwojową, nadpobudliwi psychoruchowo i mający inne problemy w nauce). Dzięki tym ćwiczeniom niedostatki we współdziałaniu lewej i prawej półkuli mogą zostać szybko nadrobione, a uczniowie zaczną rozwijać się bardziej harmonijnie, bez zahamowań i stresów związanych z kłopotami w nauce. Więcej na ten temat (wraz z zestawem ćwiczeń podstawowych) w rozdziale dotyczącym wsparcia psychologicznego uczniów.

**kinezylogia  
edukacyjna**

## 9.2. METODY AKTYWIZUJĄCE

Współczesny nauczyciel to przede wszystkim taki, który nie tylko panuje nad merytoryczną stroną nauczanego przedmiotu, ale również potrafi w sposób twórczy i swobodny rozwiązywać zadania dydaktyczne i wychowawcze, które wiążą się z procesem nauczania – uczenia się. W związku z powyższym niezwykle ważne jest powodowanie odpowiednich interakcji na linii nauczyciel-uczeń, które między innymi w wyniku stosowania metod aktywizujących pomagają obu stronom, zarówno nauczycielowi, jak i uczniom, w bardziej skutecznym nauczaniu i szybszym oraz bardziej efektywnym uczeniu się.

Aktywizujące metody mogą być używane do różnych celów. Przede wszystkim mogą służyć pozyskaniu uczniów do współpracy. Podstawową formą angażowania uczniów do wspólnego działania jest skorzystanie z jednej z odmian metody noszącej nazwę „burza mózgów”. Metoda ta jest powszechnie znana i polega, najogólniej mówiąc, na swobodnych wypowiedziach uczniów w związku z omawianą kwestią, postulatem lub tezą. W trakcie stosowania tej metody uczniowie podają swoje propozycje, które są notowane na tablicy albo specjalnie przygotowanym arkuszu papieru. Istotne jest, aby zachować zasadę niekrytykowania nawet najbardziej nieprawdopodobnych propozycji. W drugim etapie będzie można zgromadzone zapisy przedyskutować, a nawet, jeśli przyjmiemy takie założenie, stosownie ocenić.

Najprostszą formą „burzy mózgów” są metody polegające na gromadzeniu skojarzeń. Przykładem takiej metody może być asocjogram. Spójrzmy na możliwość jego wykorzystania na przykład na lekcji języka polskiego. Jednym z celów, jakie zapisano w podstawach programowych kształcenia ogólnego, w szkole podstawowej, w ramach języka polskiego jest „Rozwijanie zainteresowania uczniów językiem jako składnikiem dziedzictwa kulturowego”. Rozpoczynając lekcję na ten temat, możemy na tablicy namalować tzw. „słoneczko” i wpisać w nim interesujące nas zagadnienie, na przykład **język jako składnik dziedzictwa kulturowego**. Następnie pytamy uczniów, jak rozumieją wyrażenie zapisane wewnątrz słoneczka. Mogą się pojawić stwierdzenia typu: język służy do tworzenia literatury; niektóre wyrazy określają rzeczy, których już nie ma; dzięki językowi poznajemy naszą historię; sami tworzymy nową historię; nazywamy różne ważne rzeczy itd. Skojarzenia będą oczywiście przydatne w mniejszym lub większym stopniu, ale zbudują podstawę do podjęcia dialogu z uczniami na interesujący nas temat. Gdybyśmy zapytali: „Co możecie mi powiedzieć na temat roli języka jako składnika dziedzictwa kulturowego?”, moglibyśmy nie usłyszeć odpowiedzi. Dzięki użyciu asocjogramu gromadzimy szereg gotowych kontekstów, przy pomocy których możemy rozwinąć wiele istotnych dla danego tematu myśli, które w dodatku będziemy wiązać z wypowiedziami samych uczniów, co docelowo powinno zwiększyć ich zainteresowanie, jeśli nie naszym przedmiotem, to przynajmniej aktywnym uczestnictwem w prowadzonych przez nas zajęciach.

burza  
mózgów

asocjogram



Inną metodą, bazującą na podobnym pomysśle jak „burza mózgów”, jest metoda „beziemiennych kartek”. Polega ona na zgromadzeniu i opracowaniu wielu pomysłów zaproponowanych przez uczniów. Istotna różnica między tymi metodami polega jednak na sposobie wykorzystania zgromadzonych danych. Najpierw rozdajemy uczniom jakąś ilość kartek (co najmniej po trzy, nie więcej niż pięć) i prosimy, aby zapisali na każdej z nich to, co kojarzy im się z określonym hasłem. Weźmy na przykład zadanie związane z nauczaniem historii, które w podstawach programowych ma zapisany między innymi następujący cel: „Rozwijanie poczucia przynależności do grupy rodzinnej, społeczności lokalnej, narodu i społeczności europejskiej”. Chcielibyśmy zastanowić się wspólnie nad tym, co dla naszych uczniów oznacza konkretny rodzaj przynależności. Aby zastosować omawianą metodę, możemy rozdać uczniom kartki w czterech kolorach i poszczególnym kolorom przypisać różne kategorie, na przykład: żółty-rodzina, niebieski-społeczność lokalna, zielony-naród, różowy-społeczność europejska. Następnie uczniowie powinni na swoich kartkach napisać wszystko, co kojarzy im się ze wspomnianą kategorią przynależności. Później gromadzimy wszystkie kartki w czterech różnych kolorach i przypisujemy je kolejnym grupom tak, aby osoby, które pisały na niebieskich kartkach, zajęły się na przykład kolorem różowym, a żółci – zielonym. Zadaniem tak dobranych grup jest przeanalizowanie otrzymanych kartek i uporządkowanie ich według przyjętych przez siebie kategorii. Na podstawie tak otrzymanych wyników uczniowie mogą następnie przygotować plakat prezentujący uzyskane efekty lub wyrażający jakiś pogląd, który wypracowała w trakcie wspólnej pracy.

**metoda  
beziemiennych  
kartek**



Metoda powyższa łączy w sobie wiele elementów aktywizujących, na które warto zwrócić uwagę. W pierwszym etapie obowiązkowo muszą wziąć udział wszyscy uczniowie, każdy ma swoje kartki i musi na nich coś napisać. Jednocześnie zadanie to realizowane jest w sposób bardzo bezpieczny. Nikt nie słyszy, nikt nie musi widzieć tego, co uczniowie piszą, więc mogą napisać wszystko, co im przyjdzie do głowy, także to, czego baliby się powiedzieć na głos np. w tradycyjnej „burzy mózgów”.

Bardziej znaną metodą aktywizacji jest technika grupy nominalnej (TGN). Podstawą tej metody jest dobrze opracowane zagadnienie problemowe (pytanie nominalne). Weźmy przykładowo zadanie związane z nauczaniem przyrody. Podstawa programowa dla tego przedmiotu precyzuje między innymi następujący cel: „Rozumienie zależności istniejących w środowisku przyrodniczym”. Zdanie, jakie nauczyciel ma zamiar poddać uczniom pod rozwagę, nie może być ani zbyt ogólne, ani za bardzo szczegółowe. Musi trochę prowokować, do pewnego stopnia wyzwalać emocje, a już na pewno zmuszać do zastanowienia. Przykładowo może to być zdanie: „Jakie są korzyści z segregacji śmieci?”

**technika grupy  
nominalnej**



Nauczyciel zapisuje swoje zdanie na tablicy albo specjalnie przygotowanej dużej płachcie papieru. Następnie uczniowie formułują własne propozycje związane z omawianym tematem i zapisują je na oddzielnych kartkach. Najlepiej, żeby uczniowie



wypisywali swoje zdania markerami na karkach wielkości co najmniej standardowej tzw. „małej” koperty. Każdy uczeń może dać dowolną liczbę odpowiedzi. Ważne, żeby na jednej kartce znalazła się tylko jedna wypowiedź.

Następnie uczniowie odczytują po kolei swoje propozycje, a nauczyciel numeruje zapisane przez uczniów kartki i kolejno przywiesza na tablicy. Uczniowie mogą zrezygnować z odczytania swojej kartki, jeśli uznają, że już taka sama albo bardzo podobna propozycja znalazła się na tablicy. Zawsze jednak powinna to być autonomiczna decyzja każdego ucznia.

Następnie uczniowie wspólnie przeglądają propozycje, dyskutują, proponują wyeliminowanie powtórzeń. I tym razem rezygnacja z kartki (zdjęcie jej z tablicy) musi być zaakceptowana autora. Jeśli uważa, że jego kartka jest przydatna, może po prostu nie wyrazić zgody na jej pominięcie, nawet jeśli jest rzeczywiście podobna do jakiejś innej. Przy okazji okazuje się, jak ważne są numerki, które na wstępie przypisaliśmy poszczególnym zapisom – kartek jest bardzo dużo i bez numeracji mielibyśmy kłopot, żeby je uporządkować.

Kolejnym etapem jest ranking propozycji. Każdy uczeń otrzymuje do dyspozycji pięć miejsc, które może przydzielić pięciu różnym zapisom. Miejsca są punktowane od 1 do 5. Zapis, który zdaniem ucznia jest najważniejszy, otrzymuje pięć punktów, ten który jest ważny, ale w grupie wybranych pięciu najmniej istotny, otrzymuje jeden punkt. Uczniowie dokonują wyborów, a nauczyciel porządkuje wyniki, najlepiej w poniższej tabeli:

	J.A.	S.C.	D.D.	W.I.	K.J.	P.K.	A.K.	F.M.	G.O.	G.P.	SUMA
1.											
2.											
3.											
4.											
5.											
6.											
7.											
8.											
9.											
10.											
11.											
12.											

Uczniowie nanoszą swoją punktację w odpowiednie rubryki. Następnie wszyscy razem zastanawiają się nad tym, które wypowiedzi zostały najwyżej punktowane, a które najniżej, a także dlaczego właśnie tak się stało, czy nie ma w tym jakiejś gry albo ukrytych założeń, czy ktoś lub coś mogło mieć wpływ na podjęte decyzje itd. Można też zastanowić się nad tym, która z propozycji uzyskała w sumie mało punktów, ale pojedyncze osoby (albo osoba) przyznały jej maksymalną ilość punktów i dlaczego w ogóle pojawiły się takie różnice w punktach itd. W efekcie cała klasa nie tylko wypracuje poglądy na omawiany temat, ale także zgromadzi odpowiednią argumentację.

Kolejna metoda to tzw. „dywanik pomysłów”. Jej nazwa pochodzi od sposobu przedstawiania wyników dyskusji w formie specjalnie opracowanego plakatu. Metoda ta służy skutecznemu poszukiwaniu i wspólnemu odkrywaniu, a zarazem wykorzystywaniu i porządkowaniu informacji z różnych źródeł. Pomaga też wartościować propozycje rozwiązania problemu i wybrać rozwiązanie akceptowane przez większość uczestników dyskusji. Tego typu metodę można wykorzystać na zajęciach z wychowania fizycznego. Oczywiście WF bazuje przede wszystkim na aktywności ucznia i wydawać by się mogło, że nie ma potrzeby szukania dodatkowych form aktywizacji uczniów, jednak zajęcia te, oprócz ćwiczeń fizycznych, mają za zadanie również kształtować postawę. Jednym z celów, jakie dla tego przedmiotu zapisano w podstawach programowych, jest: „Rozwijanie poczucia odpowiedzialności za zdrowie własne i innych”. Można ten temat w sposób szczegółowy przeanalizować właśnie przy pomocy „dywanika pomysłów”. Do przeprowadzenia zajęć przy pomocy tej metody potrzebne jest miejsce, na którym można będzie rozłożyć albo powiesić dużą płachtę papieru (podstawę „dywanika”), na której uczniowie będą umieszczać swoje odpowiedzi.

Działanie polega na tym, że po zapoznaniu z zagadnieniem, nad którym chcielibyśmy się wspólnie zastanowić, trzeba poprosić uczestników zajęć, aby na otrzymanych kartkach zapisali w skrócie, jakie zadania widzą dla siebie w związku z omawianym tematem. Żeby odpowiedzi uczynić bardziej jednoznacznymi, należy ograniczyć liczbę słów, których można użyć dla napisania swojej wypowiedzi (na przykład nie więcej niż pięć). Kartki powinny być spore (najlepiej 1/3 formatu A-4), a dodatkowo należy poprosić uczniów, aby pisali starannie, dużymi literami tak, aby łatwo było odczytać wszystkie propozycje. Kiedy uczniowie napiszą swoje wypowiedzi (mogą zapisać więcej niż jedną), przyklejają kartki na dużej płachcie papieru. Kiedy już wszystkie kartki zostaną powieszona, prosimy, żeby uczniowie podchodzili kolejno do „dywanika”, odczytywali swoje wypowiedzi i ewentualnie krótko je komentowali. Warto zauważyć, że żelazną zasadą wszystkich metod wiążących się w jakiś sposób z „burzą mózgów” jest, aby przy pierwszym czytaniu (zgłaszaniu) indywidualnych propozycji nie oceniać ich ani nie krytykować. W fazie wstępnej wszystkie propozycje są dobre.

**dywanik  
pomysłów**



Po prezentacji wszystkich zawieszonych kartek przechodzimy do fazy wspólnej analizy i oceny proponowanych rozwiązań. Przydzielamy uczniom określoną liczbę punktów do dyspozycji (najlepiej trzy) i prosimy, aby każdy rozdzielił je zgodnie z tym, który zapis uzna za najważniejszy. W przypadku przydzielenia więcej niż jednego punktu, warto zastosować zasadę, że uczeń może przydzielić wszystkie punkty jednemu zapisowi, ale również może podzielić je na kilka propozycji.

Podliczamy przyznane punkty i wspólnie zastanawiamy się nad tymi propozycjami, które uzyskały najwięcej punktów. Warto zastanowić się nad tym, jak wybrane zapisy wdrożyć w życie.

Jednym z walorów stosowania metod aktywizujących jest aranżowanie celowej pracy zespołowej. Metodą, która w dość prosty sposób pozwala osiągnąć ten efekt, jest tak zwana metoda „śnieżnej kuli”. Polega na wypracowaniu wspólnego stanowiska i przejściu od pracy indywidualnej do zespołowej. Możemy jej użyć na przykład wówczas, kiedy zamierzamy wypracować jakieś wspólne stanowisko, albo kiedy konstruujemy zespołowo definicję. Metoda ta pozwala każdej osobie na sprecyzowanie swojego zdania na dany temat oraz na ćwiczenie i śledzenie procesu uzgadniania stanowisk. Spróbujmy tym razem odnieść się do plastyki. Podstawy programowe zakładają dla tego przedmiotu między innymi następujący cel: „Wprowadzenie uczniów do aktywnego uczestnictwa w kulturze”. Możemy przynajmniej część lekcji poświęcić na wspólne zastanowienie się nad tym, co możemy rozumieć pod pojęciem aktywnego uczestnictwa w kulturze. Metoda polega na tym, że uczestnicy na pierwszym etapie pracują indywidualnie nad tym samym problemem. Rozdajmy więc uczniom kartki papieru (najlepiej białe A-4) i poprośmy, aby każdy zapisał sześć przykładów aktywnego uczestnictwa w kulturze. Kolejny etap polega na tym, że uczniowie łączą się w pary i pracują wspólnie.

Tym razem muszą przeczytać sobie wzajemnie, co napisali i zastanowić się, które z tych zapisów mogłyby dotyczyć ich bezpośrednio. Następnie pary łączą się w czwórki, które również porównują wypracowane na poprzednim etapie stanowiska i mogą się zastanowić nad wyborem dwóch różnych propozycji, które warto promować jako szczególnie wartościowe dla osób w ich wieku. Czwórki łączą się w ósemki, które mogą wypracować ostateczne stanowisko dla swojego zespołu, i ponieważ są to zajęcia z plastyki, zaproponować atrakcyjny plakat, który będzie promował wypracowaną wspólnie myśl, a jednocześnie będzie zawierał odniesienie do większości propozycji i argumentów, które pojawiły się w trakcie wyłaniania wersji ostatecznej. Zamknięcie zajęć mogłoby polegać na zorganizowaniu sesji plakatowej i wspólnej dyskusji na temat możliwości realnego uczestnictwa uczniów w kulturze.

Jedną z częściej stosowanych w szkole metod jest metaplan. Metoda ta bywa wykorzystywana przy omawianiu niejednoznacznych, trudnych spraw, które wymagają

**metoda  
śnieżnej kuli**



**metaplan**

spojrzenia uwzględniającego optykę wielu stron. Metoda ta pozwala na zbadanie omawianego zagadnienia i wspólne szukanie najlepszego rozwiązania. Celem użycia metaplanu jest refleksja nad analizowanym tematem i skoncentrowanie się przede wszystkim na poszukiwaniu wspólnego rozwiązania. W efekcie metaplan umożliwia wnikliwe spojrzenie na omawianą kwestię i skłania do krytycznej analizy faktów, formułowania sądów i opinii. Spróbujmy przyjrzeć się tej metodzie, planując działania mające na celu wykształcenie jednego z obszarów osiągnięć przewidzianych do uzyskania w ramach lekcji języka polskiego: „Rozpoznawanie i rozumienie założeń komunikacji (sytuacje, emocje, oceny) oraz przewidywanie skutków wypowiedzi i dyskusowanie ich etycznego wymiaru (np. szczerłość – nieszczerłość, kłamstwo, manipulacja, agresja słowna, brutalność w zachowaniach językowych)”. Załóżmy, że omawiamy temat: „Nasze codzienne komunikowanie się z innymi”.

Metoda ta, jeśli chcemy użyć pełnego instrumentarium, jest dość kosztowna, więc to, co zostanie zaproponowane poniżej, jest w praktyce rozwiązaniem najbardziej podstawowym, ale za to prostym i tanim. Potrzebne są nam przede wszystkim duże arkusze papieru, markery (ewentualnie pisaki), przydałyby się też kolorowe kartki z wydrukowanymi pytaniami wiodącymi, które są dla tej metody zasadnicze.



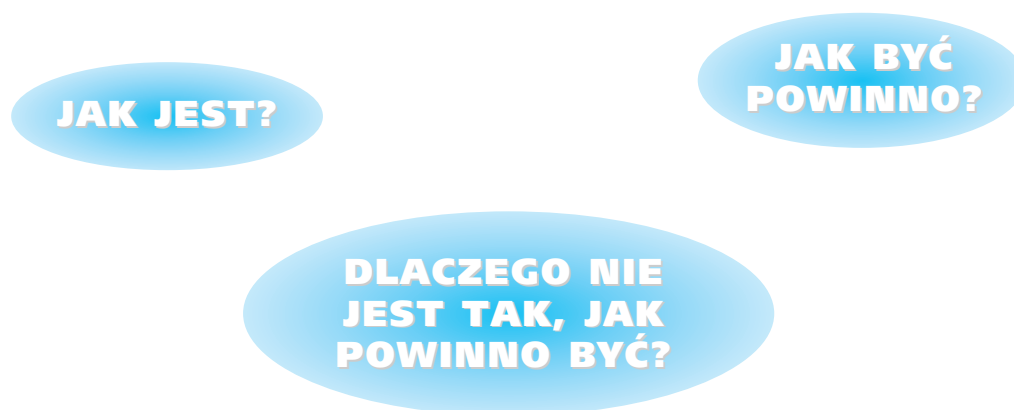
Pierwszy krok, jaki musimy wykonać, to podział uczniów na cztery do sześciu grup, liczących pięciu-sześciu uczniów. Rozdajemy uczniom arkusze papieru oraz markery. Następnie prezentujemy nasz problem: „Nasze codzienne komunikowanie się z innymi”. Możemy go napisać na tablicy albo przygotować wcześniej na kolorowej kartce papieru i zamiast pisać przymocować do tablicy.

Następnie rozdajemy poszczególnym grupom kartki z pierwszym pytaniem, na które uczniowie będą musieli odpowiedzieć. Pytanie to brzmi: **JAK JEST?** Zadaniem uczniów jest sformułowanie możliwie dużej ilości skojarzeń związanych z omawianym zagadnieniem i jego odzwierciedleniem w szkolnej rzeczywistości. W omawianej wersji uproszczonej uczniowie zapisują swoje odpowiedzi bezpośrednio na arkuszu papieru. W wersji podstawowej propozycje zapisuje się na specjalnych karteczkach, które następnie przykleja się w odpowiednim miejscu pod analizowanym pytaniem. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku chodzi o przedstawienie aktualnego stanu.

Kolejny krok, to próba odpowiedzi w podobny sposób na pytanie: **JAK BYĆ POWINNO?** Pytanie powyższe ma sprowokować odpowiedzi wskazujące możliwości poprawy sytuacji. Podobnie jak w przypadku poprzedniego kroku, odpowiedzi są umieszczane na arkuszu papieru.

Ostatnie pytanie, na które odpowiadają uczniowie w małych grupach, brzmi: **DLACZEGO NIE JEST TAK, JAK POWINNO BYĆ?** I znowu odpowiedzi są zapisywane na karteczkach lub bezpośrednio na arkuszu papieru. Na tym etapie pracy uczniowie powinni zastanowić się nad przyczynami nieprawidłowości i błędów.

Następnie przedstawiciele poszczególnych grup przedstawiają swoje opinie. Elementem podsumowującym jest wspólne zastanowienie się nad tym, co należałoby zrobić, z uwzględnieniem sytuacji szkoły i możliwości zaangażowanych stron, żeby zmienić niewłaściwe sytuacje i doprowadzić w możliwie szerokim zakresie do stanu oczekiwanego.



**Uwagi:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

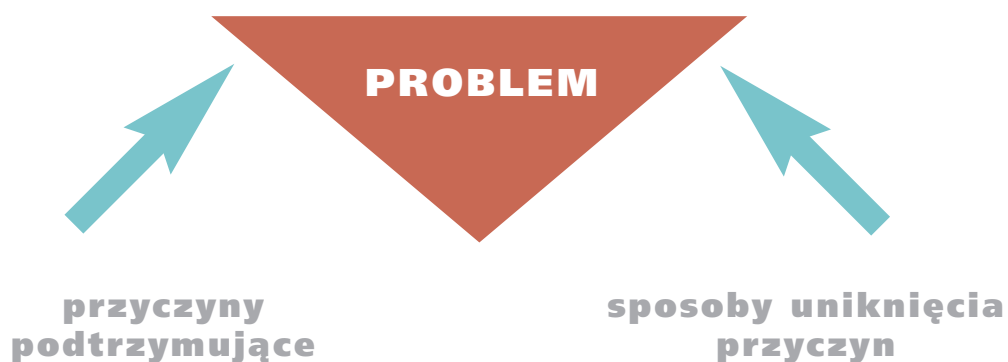
.....

.....

Na zakończenie omawianej lekcji można by było sformułować zbiór zobowiązań, pod którymi podpisaliby się uczniowie, co mogłoby przynajmniej częściowo wpłynąć na poprawę codziennego komunikowania się uczniów.

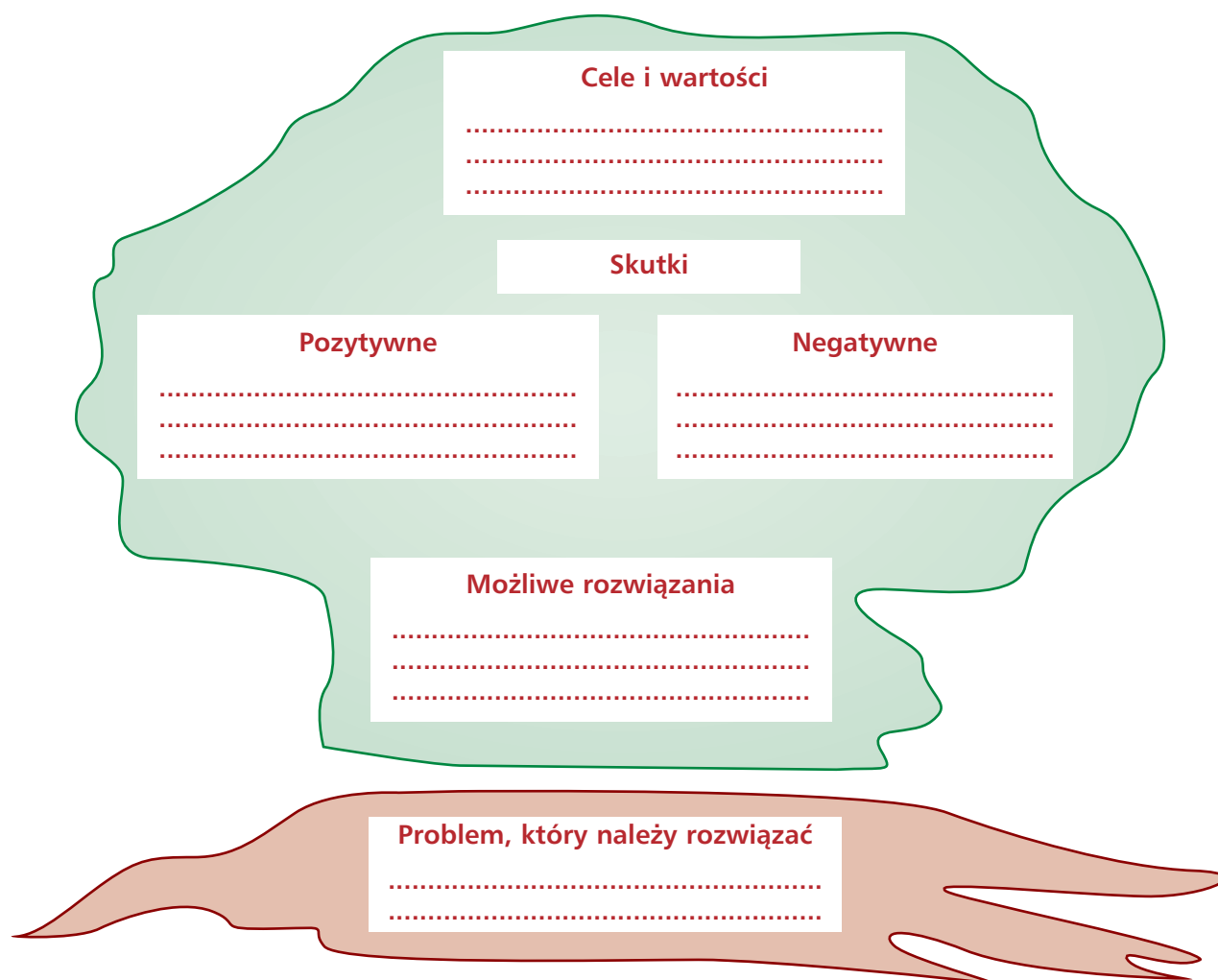
Kolejna metoda, bazująca na podobnym założeniu, to tzw. „metoda trójkąta”. W tym przypadku również zajmujemy się wybranym problemem i rozpatrujemy go w kategoriach przyczyn i sposobów ich usunięcia. W celu posłużenia się tą metodą należy przygotować duży arkusz papieru według poniższego schematu:

**metoda trójkąta**



Nauczyciel formułuje problem do rozwiązania. Uczniowie na strzałkach po lewej stronie wpisują wszystko, co powoduje występowanie omawianego problemu. Po prawej stronie zapisują to, co umożliwi rozwiązanie problemu. Problemem może być teza, którą chcemy przeanalizować pod różnymi względami. Metoda ta może być wykorzystana na przykład na lekcji historii. Jednym z celów, jaki należy realizować w ramach tego przedmiotu, jest: „Rozwijanie myślenia historycznego i krytycyzmu”. Zagadnieniem, którym można się zająć przy pomocy omawianej procedury, może być na przykład Upadek Powstania Warszawskiego. Zadaniem uczniów miałyby być zastanowienie się nad przyczynami upadku powstania oraz nad tym, co mogłoby sprzyjać jego zwycięskiemu zakończeniu.

Inną formą dochodzenia do wniosków przez analizę różnych uwarunkowań może być **drzewo decyzyjne** „drzewko decyzyjne”. Metodę tę można stosować, wdrażając uczniów do podejmowania decyzji. Jest to forma wizualnej prezentacji przebiegu procesu myślenia, a konkretnie graficznym zapisem analizy problemu decyzyjnego. Dlatego schematyczny rysunek drzewa zawiera podstawowe elementy procesu podejmowania decyzji. Pokazuje, że nie ma prostych rozwiązań. Uświadamia, jak ważne jest przed podjęciem decyzji zebranie odpowiednich informacji, przeanalizowanie różnych wariantów rozwiązań, zastanowienie się nad ewentualnymi pozytywnymi i negatywnymi skutkami oraz odróżnienie tego, co istotne, od tego, co błahe w danej sytuacji problemowej. Poniżej przedstawiony został możliwy do zastosowania schemat drzewka decyzyjnego:





Ważne jest sformułowanie problemu decyzyjnego. Do zastosowania tej metody doskonale nadają się zajęcia z wiedzy o społeczeństwie, zwłaszcza z działu wychowania obywatelskiego. Jednym z celów, jaki szkoła ma realizować w ramach tego przedmiotu, jest „Świadomość istnienia obowiązków wobec własnej ojczyzny, w tym w szczególności obowiązku jej obrony oraz dbałości o jej dobre imię”. Można do jego realizacji użyć wielu interesujących tematów, na przykład „Udział Polaków w działaniach zbrojnych poza granicami kraju”. Zagadnienie wcale nie jest jednoznaczne. Uczniowie po zastanowieniu się i dyskusji wewnątrz grupy powinni na swoich plakatach zapisać cele i wartości, które ich zdaniem są najbardziej istotne z punktu widzenia analizowanego tematu. Takie określenie się jest bardzo ważne ze względu na potrzebę uświadomienia sobie podstawowych wartości i priorytetów, którymi będą się kierować podczas podejmowania ostatecznej decyzji.



Kolejny krok to odnalezienie możliwie dużej ilości potencjalnych rozwiązań związanych z analizowanym zagadnieniem. Warto spisać sobie wszystkie wymyślone warianty na osobnej kartce i pamiętać, że na tym etapie nie powinniśmy brać pod uwagę naszych przekonań, a raczej zastanowić się nad tym, jakie rozwiązania w ogóle są możliwe. Zastanawiamy się nad tym, które rozwiązania są prawdopodobne i warte rozważenia. Wybieramy co najmniej dwa rozwiązania (przedstawiony schemat jest przygotowany na analizę trzech przypadków, ale może się zdarzyć, że będzie ich więcej). Zapisujemy wybrane warianty, a następnie określamy pozytywne i negatywne skutki każdej z możliwych do podjęcia decyzji. Nie zastanawiamy się nad analizowanym rozwiązaniem, biorąc pod uwagę nasze priorytety. Dokonujemy po prostu beznamietnego rozpoznania możliwych korzyści i strat, jakie zastosowany wariant może przynieść jego wykonawcom.

Po spisaniu wszystkich mocnych i słabych stron każdego z proponowanych rozwiązań zastanawiamy się, które rzeczywiście są optymalne. Podejmujemy ostateczną decyzję, mając na względzie określone wcześniej cele i wartości. Należy zastanowić się, na ile nasz proces myślowy zmodyfikował wstępne założenia.

Po wykonaniu plakatów przez wszystkie grupy dokonujemy ich prezentacji. Przedstawiciele grup omawiają swój proces myślowy oraz uzasadniają wypracowane wnioski. Wszyscy razem zastanawiamy się nad zasadnością argumentów i ewentualną możliwością przyjęcia jednego wspólnego rozwiązania.

Wspólna rozmowa na temat różnych stanowisk stanowi dobry początek do włączenia kolejnej ważnej grupy działań aktywizujących – dyskusji oraz debat.

Dyskusja pozwala przede wszystkim na zorganizowaną wymianę myśli i poglądów na dany temat oraz na korzystanie z cudzych doświadczeń, pobudza i rozwija myślenie, uczy krytycznego spojrzenia na siebie i innych, precyzyjnego formułowania własnych myśli i sądów, uważnego słuchania, formułowania argumentów, a także odróżniania argumentów od pseudoargumentów, oceniania wła-

**dyskusja**

snej i cudzej wypowiedzi, szybkości reagowania i panowania nad własnymi emocjami, szacunku dla innych opinii i poglądów, a także sprzyja krystalizacji własnych przekonań.

Bardzo ważne jest, aby w odpowiedni sposób sformułować temat dyskusji. Musi być jednocześnie kontrowersyjny i konstruktywny. W dyskusji/debacie szkolnej chodzi o to, aby mówić z sensem, używać możliwie dużo argumentów i przekonać do swoich racji. Ciekawe rezultaty dają też dyskusje prowadzone formułą *za i przeciw*, które pozwalają uczestnikom spojrzeć na omawianą rzeczywistość z wielu różnych punktów widzenia. Są szczególnie interesujące, kiedy musimy poszukiwać argumentów, co do których w rzeczywistości jesteśmy przeciwni. Tego typu gimnastyka umysłu, obok kształcenia umiejętności odnajdywania i właściwego formułowania argumentów, pozwala również ćwiczyć w sobie postawę tolerancji.

Metodą wspomagającą prowadzenie dyskusji jest „tabela decyzyjna”. Przy pomocy tej metody uczniowie mogą również zajmować się rozstrzygnięciem rozmaitych kontrowersyjnych problemów. Przykładowo jednym z celów nauki chemii w gimnazjum, zgodnie podstawami programowymi nauczania tego przedmiotu, jest: „Dostrzeganie przemian chemicznych w otoczeniu oraz czynników wpływających na ich przebieg”. W celu przeprowadzenia takich zajęć można sformułować temat: „Wpływ chemii na nasze życie codzienne”. Zadaniem uczniów ma być wspólne zastanowienie się nad pozytywnymi i negatywnymi aspektami stosowania chemii w dzisiejszych czasach.

Nauczyciel wprowadza uczniów w zagadnienie, które będzie przedmiotem lekcji oraz formułuje problem do dyskusji w grupach. Każda grupa otrzymuje (przygotowuje dla siebie) tabelę według następującego wzoru:

ALTERNATYWY	KRYTERIA					

Uczniowie najpierw określają możliwe warianty rozwiązań (alternatywy). Na przykład: „restrykcyjne prawo ograniczające stosowanie chemii”, „stosowanie dotychczasowych rozwiązań”, „zmniejszenie ograniczeń spowodowane zaufaniem dla naukowców”. Kolejny krok to sformułowanie kryteriów, według których te alternatywy miałyby być oceniane: „zwiększenie zagrożenia”, „korzyści ekonomiczne”, „dynamiczny

rozwój gospodarki”, „negatywne skutki uboczne dla ludzi” itd. Po wpisaniu kryteriów i alternatyw do tabeli następuje ocena poszczególnych alternatyw według przyjętych kryteriów. Do oceny stosujemy następującą skalę:

Bardzo pozytywny efekt	Pozytywny efekt	Brak efektu	Negatywny efekt	Bardzo negatywny efekt
++	+	0	-	--

Po obliczeniu wyników uczniowie podejmują ostateczną decyzję, wybierają rozwiązanie najbardziej korzystne. Podsumowaniem zajęć jest prezentacja efektów pracy poszczególnych grup (plansz z tabelami) i wspólne zastanowienie się nad dokonanymi wyborami oraz nad najlepszymi kryteriami ocen, które umożliwiły podjęcie optymalnej decyzji.

Omawiana metoda nadaje się do wykorzystania na różnych przedmiotach oraz na godzinie wychowawczej. Pozwala uczniom lepiej przygotować się do wypracowania własnego zdania na dany temat. Ze względu na grupową formę pracy oraz konieczność podjęcia decyzji na forum grupy, metoda ta pozwala kształcić wiele umiejętności, np. wyrażanie opinii, obronę własnego zdania, słuchanie innych, wysuwanie kontrargumentów, dyskusowanie, przewidywanie skutków różnych rozwiązań, podejmowanie decyzji grupowej, współpraca i poczucie odpowiedzialności za efekty pracy zespołu.

Metodą nauczania pomagającą wszechstronnie kształtować poprawne nawyki w zakresie podejmowania decyzji jest debata. Wykorzystuje się ją przy rozważaniu trudnych i złożonych problemów, ocenie kontrowersyjnych postaci itp. Pozwala spojrzeć na określoną sytuację z różnych punktów widzenia, dostrzec różnorodne aspekty danego zjawiska. Jest formą uporządkowanego sporu między zwolennikami i przeciwnikami omawianego zagadnienia. Celem debaty jest zgromadzenie oraz skuteczne użycie wszelkich możliwych argumentów „za” i „przeciw”. Dobór, a następnie użycie wypracowanej argumentacji ma na celu wskazanie, że w dyskusji nie chodzi tylko o atakowanie przeciwnika i pokonanie go za wszelką cenę, ale o trafność doboru i siłę używanej argumentacji, a także o sposób prezentowania swoich poglądów oraz umiejętność reagowania na wywody przeciwników. Ważny jest właściwie dobrany temat debaty. Powinien, przez odpowiednie sformułowanie, wywołać emocjonalne zaangażowanie uczestników i umożliwić ścieranie się przynajmniej dwóch racji. Podstawa programowa nauczania geografii wśród wielu celów wymienia „Gospodarowanie zasobami naturalnymi Ziemi”, a wśród proponowanych treści zwiera zagadnienie: „Przykłady ochrony krajobrazu na świecie i w Polsce”. Na lekcji geografii, w nawiązaniu do obu zagadnień, można z powodzeniem zorganizować debatę na przykład na temat „Dolina Rospudy – za czy przeciw”.

**debata**

Czas dyskusji musi być limitowany. Każdorazowo przed rozpoczęciem zajęć należy przypomnieć zasady prowadzenia debaty. Można przygotować specjalną planszę umieszczoną w widocznym miejscu, np. taką, jak zamieszczona poniżej.

### Zasady prowadzenia debaty

1. Słuchamy prowadzącego i siebie nawzajem.
2. Mówimy w swoim imieniu.
3. Nie odbiegamy od tematu.
4. Unikamy natychmiastowej konfrontacji sprzecznych stanowisk.
5. Damy, aby wszyscy zabierali głos.
6. Staramy się zbierać i grupować stanowiska i poglądy wszystkich uczestników.
7. Wyrażamy się jasno i zrozumiale.
8. Uzasadniamy wypowiedziane argumenty.
9. Stosujemy rekapitulację.
10. Zadajemy przede wszystkim pytania otwarte.
11. Nie przerywamy.
12. Nie mówimy jednocześnie.
13. Argumentujemy rzeczowo swoje stanowisko.
14. Wysłuchujemy argumentów drugiej strony.
15. Nigdy nie atakujemy innych osób.
16. Nie obrażamy innych, nie ośmieszamy, nie robimy aluzji.
17. Uznajemy za cenne poznanie stanowisk, opinii i racji oponentów.
18. Nie zawsze musimy wszystkich przekonać do naszych poglądów.
19. Gdy poziom emocji grozi wybuchem, kończymy dyskusję, podkreślając różnicę zdań.
20. Zawsze na zakończenie podsumowujemy rezultaty dyskusji.

Na początku nauczyciel dzieli klasę na dwie grupy. Każda grupa przygotowuje swoje argumenty i dzieli się rolami. Wystąpienia powinny być krótkie (nauczyciel na początku ściśle określa ich czas, np. 3 minuty), treściwe i uporządkowane. Argumenty muszą mieć charakter merytoryczny, nie mogą być atakami *ad personam*. Prowadzący debatę (na początku może to być nauczyciel, ale docelowo lepiej, żeby to był uczeń) dba o to, aby głos zabierali na przemian przedstawiciele obu grup, kontroluje czas wystąpień, upomina uczestników, gdy zapominają o regułach obowiązujących w debacie, a jeśli nadal je naruszają, odbiera im głos. Każda wypowiedź musi dotyczyć jednej kwestii (teza i uzasadniające ją argumenty). Odpowiadający przedstawiciel strony przeciwnej musi



swoją wypowiedź poświęcić odrzuceniu tej właśnie, a nie innej tezy. Po wystąpieniach wstępnych dopuszcza się po dwa głosy *ad vocem* (najwyżej minutowe). Obie grupy mogą zabierać głos w omawianej sprawie (w dalszym ciągu na zmianę). Gdy główne tezy zostaną wyczerpane, prowadzący debatę ogłasza jej zakończenie.

Debata, jako jedna z aktywizujących metod nauczania, zasługuje na uwagę ze względu na kształcenie cennych umiejętności. Dzięki niej uczniowie uczą się sztuki wyrażania własnego zdania, argumentacji i szacunku dla przekonań innych.

Podczas debaty uczniowie rozwijają następujące umiejętności:

- precyzyjne formułowanie własnych myśli,
- aktywne słuchanie,
- dobór wartościowych argumentów,
- analizowanie faktów i ich ocena,
- korzystanie z doświadczeń innych,
- wymiana poglądów,
- praca w zespole,
- wyrabianie szacunku dla poglądów i przekonań innych osób.

Mind Mapping – notowanie obrazkowe – to nowoczesna technika strukturalnego zapisu i zarządzania informacją, opracowana i upowszechnia w latach 70. XX wieku przez brytyjskiego uczonego Tony’ego Buzana. Jest to metoda pracy, zarządzania i uczenia się, która polega na tworzeniu tzw. map myśli, w centrum których umieszcza się zawsze podstawowy koncept (główny rysunek, zagadnienie, pomysł). Od rysunku głównego odchodzą gałęzie, które obrazują (za pomocą słów-kluczy) bardziej szczegółowe kwestie.



**mind mapping**

Dlaczego ta metoda jest taka skuteczna? Dzięki notowaniu obrazkowemu są odzwierciedlane naturalne procesy myślowe, ponieważ posługując się Mind Mappingiem, stymulujemy do pracy obie półkule, zwiększając intensywność i efektywność własnych możliwości intelektualnych. Jak to się dzieje? Notowanie obrazkowe, jak sama nazwa wskazuje, to metoda, która wykorzystuje szerokie spektrum pomocy wizualnych: kolor, symbol, obraz, wymiar, linia, tło, dźwięk, animacja (w przypadku komputera), a więc uaktywnia prawą półkulę, a przy okazji nadaje zapisywanym (a raczej rysowanym) informacjom precyzyjnie zaplanowaną strukturę, która zmusza notującego do dokładnego przeanalizowania opracowywanego zagadnienia, odrzucenia wszelkich zbędnych dygresji, dokonania odpowiednich podziałów i powiązań (a więc wydobywania z treści jak najwięcej ważnych informacji). Podczas słuchania nauczyciela czy czytania książki, idee rodzą się w naszej głowie właśnie w formie obrazów i symboli. Dopiero później przekładane są na słowa, składnię i strukturę gramatyczną. Dlatego robienie notatek w sposób tradycyjny może prowadzić do zaburzenia myślenia intuicyjnego (wyrażanego w formie sym-

boli) i w konsekwencji problemów ze zrozumieniem treści. Warto pamiętać, że szczególnie u dzieci język to czynnik ograniczający, którego pominięcie pozwala uczniowi na rozwinięcie własnego potencjału intelektualnego.

Jednak Mind Mapping to nie tylko obrazki i intuicja. W czasie robienia tego typu notatek potrzebne jest również zaangażowanie lewej półkuli; oprócz koloru, form i metafory (prawa półkula), notowanie obrazkowe wymaga porządku, logiki i myślenia syntetyzującego (lewa półkula). Mamy więc w tym przypadku do czynienia ze zgodnym współdziałaniem obu półkul mózgowych, co pozwala na lepsze i szybsze przyswojenie nowej wiedzy. Umiejętność syntetycznego myślenia, szukania słów-kluczy i symboli wyrażających informację to ważna cecha dobrych przywódców i pedagogów.

Kolejnym plusem takiego notowania jest fakt, że aby coś streścić w kilku wymyślonych przez nas rysunkach, musimy najpierw dokładnie przemyśleć i przede wszystkim zrozumieć to, co przeczytaliśmy lub usłyszeliśmy.

Nie powinniśmy również zapominać, że nasza pamięć wizualna jest dużo lepsza niż pamięć semantyczna, łatwiej i szybciej przypominamy sobie to, co narysowane niż to, co zapisane. Jest to szczególnie ważne w przypadku uczniów, którzy uczą się lekcji na pamięć i gdy zapomną jednego słowa, nie są w stanie już nic powiedzieć. Zachęcenie do robienia notatek obrazkowych zmusi ich do przemyślenia lekcji, poszukania tego, co najważniejsze, zrozumienia i przedstawienia treści lekcji własnymi słowami, symbolami. Należy pamiętać również, że zrobienie rysunku angażuje nie tylko wyobraźnię (poszukanie odpowiedniego symbolu), ale także myślenie kinestetyczne – wyobrażony przedmiot, sieć powiązań trzeba przecież narysować. Nawet jeśli umknie nam konkretny symbol, będziemy mogli odtworzyć w głowie przebieg tworzenia rysunku i szybciej przypomnimy sobie, o czym zapomnieliśmy.

### Zasady stosowania Mind Mappingu

Mind Mapping jest metodą porządkującą i systematyzującą informacje, która pozwala na stworzenie przejrzystego, całościowego obrazu informacji, których się uczy. Jej stosowanie związane jest z:

- szybszym zapamiętywaniem i kojarzeniem informacji,
- pobudzeniem kreatywności i twórczego myślenia,
- oszczędnością czasu,
- współdziałaniem obu półkul mózgowych,
- lepszym i szybszym przyswojeniem poznawanej wiedzy,
- koniecznością zastanowienia się nad poznawanymi informacjami,
- przedstawieniem nowych wiadomości własnymi słowami,
- rozwojem myślenia syntetyzującego,
- nadaniem procesowi uczenia się wymiaru kinestetycznego,
- poprawą pamięci.



Notatkę obrazkową zaczyna się tworzyć w centralnym punkcie kartki – wskazane jest, aby rysunek główny był jak najmniejszy, ponieważ będziemy pisać i rysować na całej kartce. Może on być podpisany jednym lub dwoma słowami, żebyśmy nie zapomnieli jego znaczenia. Następnie, wykorzystując różne kolory (co najmniej trzy), rysujemy strzałki odchodzące od głównego tematu, różne proporcje i formy, i w ten sposób tworzymy własną notatkę. Wykorzystujemy kolory, aby odróżnić różne aspekty wątku, a dzięki proporcjom i formom zaznaczamy wątki ważniejsze i mniej ważne. Strzałki wskazują, w którą stronę podąża nasz tok myślenia (czyli który symbol jest ważniejszy). Są to tak zwane gałęzie, które rozchodzą się we wszystkich kierunkach, dzięki czemu mapa gromadzi wiedzę analogicznie jak mózg, od którego komórek odchodzą promieniście połączenia nerwowe, służące do przechowywania i przetwarzania informacji. Nad strzałkami można zapisać słowa-klucze, które będą odpowiedzialne za przywoływanie skojarzeń i słyszanych kiedyś informacji. Ważne jest, żeby nad każdą gałęzią umieszczać nie więcej niż jedno słowo. Dzięki temu zapobiegniemy chaosowi. Zapisane słowa mają być czytelne i wyraźne, najlepiej pisać je drukowanymi literami, ponieważ takie pismo łatwiej czytać i zapamiętywać. Najlepiej jest jednak wykorzystywać jak najmniej słów i jak najwięcej symboli.

## 10. PRACA DOMOWA W PROCESIE MOTYWOWANIA UCZNIĄ

Na ogół pracę domową traktuje się jako kontynuację zajęć realizowanych w klasie. Ponadto, ze względu na „przeładowane programy” oraz „ograniczoną liczbę godzin” na ich pełną realizację, zakłada się, że część zadań programowych uczniowie sami zrealizują w domu. Często mówi się rodzicom, że dom powinien również zaangażować się w proces nauczania, żeby zwłaszcza słabsi uczniowie mogli nadażyć z realizacją programu.

Tymczasem zdania na temat prac domowych są podzielone – są tezy całkowicie eliminujące zadawanie uczniom czegokolwiek do domu oraz wypowiedzi podkreślające zasadność tych prac, jednak z pewnymi ograniczeniami, np. zadania domowe w nie mogą stanowić uzupełnienia nauki w szkole na zasadzie samodzielnego przyswajania przez ucznia wiedzy nieprzekazanej przez nauczyciela. W żadnym wypadku nie należy też wykorzystywać rodziców jako nauczycieli domowych. Praca domowa powinna być przede wszystkim zróżnicowana i dostosowana do możliwości oraz potrzeb rozwojowych poszczególnych uczniów. Powinna pozwolić uczniowi przejść od dywagacji teoretycznych do doświadczeń praktycznych, realizowanych we własnym otoczeniu. Musi być docelowo ukierunkowana na uczenie poszukiwania właściwych źródeł informacji oraz skutecznego samokształcenia.

W związku z powyższym warto przyjrzeć się bogactwu oraz zakresowi prac, jakie możemy zaproponować do wykonania naszym uczniom. Może to być po prostu obserwacja rzeczywistości, w której żyje uczeń. Inna możliwość to zadanie pytania, na które uczniowie mają poszukiwać odpowiedzi. Pytania powinny być zróżnicowane i dostosowane do poziomu każdego ucznia. Ważne jest także gromadzenie danych o różnych źródłach informacji. Może to być encyklopedia czy biblioteka, osoba, która ma duże doświadczenie i jest specjalistą w danej dziedzinie, miejsce znaczące ze względów historycznych, przyrodniczych, kulturowych lub społecznych. Znajomość źródeł informacji to dobry początek do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na zadane pytania, samokształcenia, zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce, robienia notatek, syntetyzowania informacji, planowania i realizacji własnych projektów.

### 10.1. CELOWOŚĆ PRACY DOMOWEJ

Samodzielna nauka nie musi być nudna, może stać się bardzo interesującym i absorbującym zajęciem. Ważne jest, aby nauczyciele odchodzili od zadawania wciąż tych samych form pracy (słupki, zadania z tekstem, odpowiedzi na pytania z książki, streszczenia). Tego typu prace tylko pozornie utrwalają wiedzę zdobytą podczas zajęć w szkole, zwłaszcza, jeśli są odpisywane od innych, wykonywane przez rodziców i nie są sprawdzane przez nauczycieli.

Zadania domowe przede wszystkim muszą być dobrze przemyślane przez nauczyciela. Powinny być rozszerzeniem tematu omawianego podczas zajęć w szkole, zróżnicowane i na tyle atrakcyjne, aby były interesujące dla uczniów. Ważne jest też, aby były możliwe do samodzielnego wykonania oraz omawiane i przydatne na kolejnych lekcjach. Uczniowie, podobnie jak dorośli, lubią wykonywać pracę przydatną. Jeśli jesteśmy przywiązani do powtarzalnych zadań, pamiętajmy, że prędzej czy później nasi uczniowie wykorzystają i tę formę, chociażby przygotowując się do sprawdzianów. Dlatego bardzo ważne jest, aby nasze sprawdziany były zapowiadane odpowiednio wcześniej, precyzyjnie wyjaśnione, a nawet ściśle określone przez podanie rodzaju zadań, pytań czy innych form pracy, które wykorzystamy na sprawdzianie. Najważniejsze jednak są te prace, które wpływają na rozwój naszych uczniów. Można je zadawać od najmłodszych lat. Dobrze wyjaśnione i ukierunkowane, a co najważniejsze, samodzielnie wykonywane przez uczniów rozwijają inicjatywę i pomysłowość. Dodatkową stymulacją jest samodzielne regulowanie tempa pracy. Odpowiedzialność za wykonanie podjętych zobowiązań pozwala efektywnie konstruować cele oraz planować poszczególne etapy realizacji. Ważna jest również satysfakcja podczas prezentacji efektów własnej pracy. Warto więc ukierunkować zadania naszych uczniów tak, aby byli w stanie się z nich wywiązać i poczuć satysfakcję z dobrze wykonanej pracy. Ważne, aby oddzielić opinię na temat wykonanej pracy od jej oceny. Ocena jest bardzo potrzebna w toku nauczania, jeśli jednak chcemy naprawdę rozwijać naszych uczniów, powinniśmy w większym stopniu zadbać o ich poczucie własnej wartości.

## 10.2. PROJEKTOWANIE PRACY DOMOWEJ

Nauka w domu to indywidualny wkład ucznia we własny rozwój. Pracuje samodzielnie, sam reguluje swoje tempo pracy, poznaje własne możliwości. Może korzystać z różnych źródeł informacji, samodzielnie szuka tych źródeł, planuje i organizuje własną działalność poznawczą i uczy się samokontroli. Zadania domowe mogą rozwinąć także zainteresowania uczniów w zakresie tematów omawianych na lekcji oraz wzbudzić zainteresowania pozaszkolne. Tak rozumiana samodzielna nauka ma szczególne znaczenie w przypadku uczniów słabszych, którzy dzięki temu, że w zajęciach szkolnych zostaną wykorzystane ich pozaszkolne zainteresowania, będą lepiej motywowani do nauki.

Aby praca domowa ucznia umożliwiała osiągnięcie zakładanych efektów, zadania powinny spełniać kilka podstawowych warunków. Przede wszystkim cele i treści zadań powinny być jasno określone, atrakcyjne dla ucznia, oceniane przez niego jako ciekawe, a zarazem wartościowe. Oznacza to, że zadania powinny być z jednej strony dostosowane do możliwości uczniów, a z drugiej powinny mieć charakter działań praktycznych, których efekty można będzie wykorzystywać także w rzeczywistości pozaszkolnej. W efekcie uczeń, pracując z zainteresowaniem, będzie zdolny do większej koncentracji na zadaniu, a jednocześnie bardziej odporny na niepowodzenia, jakie mogą go spotkać.

Działania, jakie uczniowie będą musieli podjąć podczas wykonywania pracy domowej, powinny być na tyle różnorodne, aby mogły angażować na różne sposoby zarówno ich możliwości intelektualne, jak i umiejętności, a jednocześnie umożliwić nauczanie się czegoś nowego.

Realizacja zadań powinna się kończyć osiągnięciem celu, najlepiej możliwego do atrakcyjnej prezentacji, omówienia oraz oceny. Wytwór pracy domowej ucznia powinien reprezentować jakąś formę bytu samoistnego, po części niezależnego od stereotypowego uczestnictwa ucznia w procesie uczenia się w szkole. Może to być album, prezentacja multimedialna, makieta, przedstawienie, które można zaprezentować zarówno na lekcji w klasie, jak i poza nią.

W nowoczesnym systemie kształcenia nauka domowa wymaga nie tylko precyzyjnego określenia jej istoty i funkcji, ale także niezwłocznego wprowadzenia podstawowych zmian w jej organizacji. W szczególności chodzi o:

- wyeliminowanie prac niemających żadnych walorów poznawczych, kształcących i wychowawczych,
- właściwe, zgodne z zasadami higieny pracy umysłowej obciążenie uczniów klas początkowych (na wykonanie pracy domowej uczeń nie powinien przeznaczać zbyt dużo czasu),
- nierealizowanie w domu podstawowych zadań nauczania szkolnego,
- taką organizację pracy domowej, aby uczeń mógł ją wykonać samodzielnie lub z kolegami, bez potrzeby angażowania rodziców.

### 10.3. SPOSÓB PREZENTACJI I KONTROLI WYKONANIA PRACY DOMOWEJ

Warto pamiętać, że współczesne koncepcje kształcenia podążają w kierunku oddzielenia lub zdecydowanego rozluźnienia związków kontroli z ocenianiem. Kontrola jest czynnością naturalną i niezbędną z punktu widzenia celowości podejmowanych działań. Najlepiej działania te zaplanować tak, aby uczeń mógł poddawać się samokontroli i aby w procesie pracy, a następnie w oparciu o analizę uzyskanych efektów, mógł osobiście ocenić, co mu się udało, a nad czym powinien jeszcze popracować. W miejsce standardowej oceny lepiej formułować celowe informacje zwrotne o przebiegu i rezultatach uczenia się. Planowanie i realizacja pracy domowej nie może być determinowana lękiem przed oceną.

Dobrze więc, kiedy praca domowa planowana jest nie jako ćwiczenie niekiedy bardzo nudnych czynności, które docelowo miałyby doprowadzić do perfekcji w ich wykonaniu, ale jako przygotowanie czegoś zupełnie „odlotowego”, co z jednej strony angażowałoby ucznia, z drugiej natomiast umożliwiałoby prezentację jego możliwości,

często trudnych do wyeksponowania i ocenienia podczas rutynowych zajęć w szkole. W efekcie prezentacja pracy domowej nie powinna mieć również charakteru przedstawienia standardowego zadania domowego. Powinna być prezentacją, czymś indywidualnym, jednostkowym. W związku z tym warto się zastanowić, czy praca domowa powinna być taka sama dla wszystkich uczniów, czy nie lepiej, żeby prace domowe były indywidualnymi projektami poszczególnych uczniów czy grup uczniów, których prezentacja mogłaby być wykorzystana jako wprowadzenie do kolejnych zajęć lub stanowić wstęp do podsumowania jakiejś części zdobytej już przez uczniów wiedzy.