XIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej
Uczenie się i egzamin w oczach uczniów.
Łomża, 5 - 7.10.2007

Prof. dr hab. Andrzej Janowski

Poznawanie uczniów jako podstawa indywidualizacji kształcenia

Nauczyciel, który chce skutecznie organizować wychowanie i nauczanie, musi znać swoich uczniów. Musi mieć informacje dotyczące nie tylko ich cech psychicznych, ale także warunków ich życia, sytuacji rodzinnej i środowiska, które na nich wpływa. Niezbędna jest nauczycielowi również wiedza o właściwościach zespołu uczniowskiego, który oddano mu pod opiekę.

1. Cele poznawania uczniów

Zdobywanie informacji o uczniach nie jest celem samym w sobie. Poznawanie uczniów jest zbieraniem danych umożliwiających prowadzenie pracy wychowawczej opartej na racjonalnych podstawach. Jest to więc działanie służebne wobec procesu wychowania.

Celem poznawania uczniów może być:

- Diagnoza zjawiska, które budzi niepokój nauczyciela, np. pewne zachowania ucznia czy swoiste poglądy grupy.
- Zdobycie informacji o warunkach, w których będzie się odbywała działalność wychowawcza.
- Sprawdzenie skutków własnych oddziaływań.
- Określenie przeciętnej wartości zjawiska, np.: jakie zainteresowania są typowe u młodych ludzi w danym wieku?, jakie osoby bywają uważane przez uczniów za wzory godne naśladowania?
- Umożliwienie uczniom samopoznania. Pragniemy np., aby uczeń sam mógł dowiedzieć się czegoś o sobie, dostrzegając osiągane przez siebie rezultaty i mogąc je porównać z rezultatami uzyskiwanymi przez kolegów.

Zwróćmy teraz uwagę na dziedziny, w obrębie których warto prowadzić działanie rozpoznawcze:

- wiedza o poszczególnych uczniach,
- wiedza o zespole wychowanków,
- wiedza o stosunku uczniów do szkoły i jej wymagań,
- wiedza dotycząca pozaszkolnego życia ucznia oraz całokształtu wpływów, którym podlega on w środowisku społecznym.

Warunki skutecznego poznawania uczniów.

Skuteczność poznawania uczniów zależy od atmosfery wzajemnych stosunków między nauczycielem i uczniami. W klimacie niechęci do nauczyciela większość dostępnych nam technik poznawania uczniów staje się nieskuteczna; opierają się one bowiem zwykle na założeniu, że uczniowie dobrowolnie godzą się informować o sobie. W sytuacji zastraszenia uczniowie udzielają informacji nieszczerych lub nie udzielają ich wcale.

Co warto brać pod uwagę, gdy się chce skutecznie poznać uczniów?

Szczerość. W kontaktach z uczniami jest ona wymaganiem oczywistym. Jeśli uczniowie postrzegają nauczyciela jako osobę nieszczerą, nie ma się czemu dziwić, że nie chcą, by zbyt dużo o nich wiedział. Cenna jest umiejętność prowadzenia rozmowy z dziećmi i młodzieżą w taki sposób, by czuli oni, że to, co mówią, jest rozumiane i przyjmowane przez nauczyciela. Nie oznacza to wcale konieczności zgadzania się, lecz tylko gotowość wzięcia pod uwagę ich punktu widzenia.

Zdawanie sobie sprawy ze „szkolnego" dystansu. Uczniów jest wielu, a nauczyciel jeden. Warto pamiętać, że często uczniowie traktują nauczyciela jako psychicznie odległego. Niektórzy może chcieliby się do niego zwrócić, ale nie wiedzą, jak przyciągnąć jego uwagę. Wbrew woli nauczyciela ustala się zwykle zwyczaj, iż kontaktuje się on w klasie tylko z pewną grupą uczniów, nie włączając innych w rozmowę. Do grupy tej należą uczniowie, którzy sami chętnie się zgłaszają, czasem ci, którzy osiągają złe wyniki w nauce i których nauczyciel stara się zaktywizować. Przeciętnych uczniów często się nie zauważa i pomija.

Umożliwienie przepływu informacji. W klasie nauczyciel zwykle dużo mówi sam, a mało czasu przeznacza na wypowiedzi uczniów. Poza tym często wytwarza się sztywny podział ról, nauczyciel jest od zadawania pytań, uczeń od odpowiadania, nauczyciel od wyrażania sądów, uczeń od potakiwania itp.

Zorientowanie się, co kto widzi. W obcowaniu z uczniami może się zdarzyć, że nauczyciel inaczej widzi sytuację (psycholog powie: inaczej

postrzega i definiuje), a inaczej uczniowie. Jest to często źródło nieporozumienia. Przykład: ukarano ucznia, lecz to, co miało być w „nauczycielskiej" definicji sytuacji karą, uczyniło z ucznia bohatera w oczach kolegów. Warto nauczyć się widzieć sytuacje tak, jak widzą je uczniowie, niekoniecznie po to, by przyjąć ich punkt widzenia, ale by zrozumieć, dlaczego tak a nie inaczej postępują.

Rozumienie komunikatów niewerbalnych. Uczniowie często starają się swoje nastroje, odczucia i pragnienia przekazać nauczycielowi bez użycia mowy. Wiele informacji przekazuje się w klasie poprzez tzw. porozumienie niewerbalne: uśmiechy, gesty, dotknięcie ręki, ruchy ciała – zwłaszcza ruchy głowy, wyraz twarzy i ruchy oczu niosą wiele informacji.

Zaufanie ze strony uczniów. Na zaufanie uczniów trzeba zasłużyć. Dorosły zwykle nie ufa od razu komuś przypadkowo spotkanemu – to oczywiste. Nie można też żądać zaufania tylko dlatego, że jest się nauczycielem. Na zaufanie trzeba zasłużyć przede wszystkim lojalnością wobec uczniów i dyskrecją w odniesieniu do informacji, które powierzane są nauczycielowi. Uczniowie przychodzą do nauczyciela, gdy widzą, że interesuje się on ich sprawami.

Empatia. Działania rozpoznawcze nie zostaną uwieńczone pełnym sukcesem, tj. nie powstanie pewien całościowy obraz ucznia, gdy nauczyciel nie jest w stanie wytworzyć w sobie stanu empatii. To wczuwanie się w sytuację młodego człowieka jest możliwe wówczas, gdy potrafimy rozumieć jego stany psychiczne i traktować je jako naturalne, nawet jeśli trudno by nam było je podzielać.

Zwróćmy teraz uwagę na zjawiska utrudniające poznawanie uczniów:

Sytuacyjne ograniczenia możliwości obserwowania. Sytuacja, w jakiej nauczyciel kontaktuje się z uczniami w klasie, jest bardzo ograniczająca – tylko niektóre właściwości uczniów mogą się tu ujawnić. Stąd opinia podzielana przez wielu praktyków, że gdy się chce lepiej poznać uczniów, trzeba wyjść poza klasę – jedna doba spędzona razem w górach pozwoli zobaczyć ich z innej strony, pozwoli – być może – na modyfikację ukształtowanego obrazu.

Nauczycielskie widzenie świata. Nauczyciel, który chce poznać uczniów, winien zdawać sobie sprawę, że on sam i jego koledzy z pokoju pedagogicznego wykazują niekiedy tendencję do tzw. nauczycielskiego sposobu widzenia młodego człowieka. Polega on na tym, że bogactwo cech psychicznych i umysłowych człowieka sprowadza się do odpowiedzi na dwa pytania: Czy dobrze się uczy? Czy poprawnie się zachowuje? Bardziej „chorobliwa" forma nauczycielskiego widzenia ucznia powstaje wówczas, gdy do opisywanego wyżej zjawiska dołącza się jeszcze „efekt aureoli"

(„efekt halo”), czyli wzajemne przenikanie się odpowiedzi na oba pytania, np. ktoś, kto źle się zachowuje, zaczyna być postrzegany jako źle uczący się.

Nadmierna władza nad porozumiewaniem się w klasie. Sprawować władzę nad ludźmi to sprawować władzę nad porozumiewaniem się ich między sobą. Wyrazem władzy nauczyciela nad uczniami jest fakt, że tylko on ma w klasie prawo do wypowiedzenia komunikatów na temat wypowiedzi, czyli tzw. metakomunikatów. Są to wypowiedzi mające na celu ukierunkowanie uwagi, nadzorowanie tego, co jest mówione, potwierdzenie zrozumienia, poprawianie itp.

2. Wiedza o uczniu istotna dla indywidualizacji kształcenia

Wszystko to co dzieje się w szkole jest - a przynajmniej powinno być - pomyślane i zorganizowane ze względu na ucznia. W ostatecznym rozrachunku to od ucznia bowiem zależy, czy nauczy się tego, czego życzy sobie nauczyciel i czy przyswoi sobie te właściwości, jakie szkoła pragnęłaby u niego widzieć. Poza tym wszystkie efekty nauczania i wychowania są zawsze efektami zachodzącymi w każdym uczniu oddzielnie- osobnym, innym od pozostałych, człowieku. Skutki rozpatrywane w wymiarze całej klasy szkolnej, czy całej populacji uczniów są jakby pośrednim sposobem zdobywania wiedzy o jednostce. Kiedyś mówiło się, że nauczyciel jest podmiotem oddziaływań kształceniowych, a uczeń przedmiotem czy odbiorcą, później uznano, że jest to zbytnie podkreślanie bierności ucznia i zaczęto mówić, że uczeń jest też podmiotem, różnie to uzasadniając. Ostatnio zwykło się mówić o „autonomii” uczącego się. W sprawie tej powinna obowiązywać jasność - nauczyciel w szkole kieruje procesem kształcenia, w ramach tego ma on ogromne możliwości skłonienia ucznia do uczenia się, np. namawianie, przekonywanie, tłumaczenie, wzbudzanie zainteresowań, nagradzanie, karanie. Uczeń może iść drogą wskazaną przez nauczyciela lub odrzucić wpływ, nie uczyć się, szukać innych ścieżek i innych wzorców, zerwać kontakt z nauczycielem i szkołą.

Uczniowie są jednak różni. Ich podejście do nauki i szkoły zależy od pewnych właściwości psychicznych i umysłowych. Te właściwości są po części uwarunkowane biologicznie, a po części społecznie. Ta różnorodność powoduje, że indywidualizowanie podejścia staje się konieczne. Indywidualizowanie ze względu na właściwości psychiki uczniów wcale nie jest łatwe dla nauczyciela.

Nauczyciele są to ludzie w szczególnej sytuacji. Potoczne przeświadczenie, a także część przynajmniej publikacji pedagogicznych, utwierdza ich w przekonaniu, że podejmowane działanie ma na celu

dokonywanie przekształceń w osobowości uczniów i że przekształcenia te powinny charakteryzować się dwiema cechami: być pozytywne i być trwałe. Jednocześnie nauczyciel, którego główne zadanie związane jest z nauczaniem, nie ma prawie żadnego przygotowania do rozpoznania tego, co to znaczy „osobowość ucznia" - nie jest bowiem psychologiem, nie jest w tym kierunku kształcony. Nawet dla fachowców pojmowanie tego, czym jest osobowość, nie jest łatwe i z reguły wywołuje między nimi liczne kontrowersje. To więc, co wydaje się być nauczycielowi potrzebne, to pewna, z konieczności powierzchowna, orientacja o tych zjawiskach odnoszących się do osobowości uczniów, z którymi będzie miał do czynienia w klasie.

Nauczyciel nie jest powołany do oceniania głębokich zaburzeń osobowości i do podejmowania decyzji o ewentualnym stopniu odchylenia od normy jakiegoś ucznia. Zadaniem nauczyciela wychowawcy jest jednak zdobycie informacji o różnicach w przejawianiu się indywidualnych cech psychicznych u poszczególnych jego uczniów oraz zwracanie uwagi na niektóre wskaźniki zaburzeń głębszych, co umożliwiłoby mu wyodrębnienie danego dziecka spośród innych oraz zainteresowanie nim i jego problemami psychologa.

Zasadniczym objawem, który powinien zwrócić uwagę nauczyciela, są powtarzające się niepowodzenia szkolne ucznia. *Znaczna większość zaburzeń rozwoju dziecka ujawnia się w jego pracy szkolnej. Nauczyciel ma najlepszą okazję i najwięcej możliwości, aby je dostrzec. Dlatego orientację na temat, które zaburzenia jak się ujawniają w szkole i w jaki sposób ważą na nauce i zachowaniu ucznia, musi zdobyć każdy nauczyciel /./ Tylko wczesne rozpoznawanie i wcześnie rozpoczęta terapia zaburzeń podstawowych, stanowiących pierwotne przyczyny trudności w nauce, może uchronić dziecko przed wystąpieniem i wzrastaniem tych zaburzeń rozwoju, które stanowią skutek niepowodzeń szkolnych.* (Spionek H., 1970, s.189)

Istotne dla naszego tematu właściwości, powodując konieczność indywidualizowania, przedstawimy, dzieląc je na sześć grup:

- biologicznie uwarunkowane właściwości psychiki,
- społecznie uwarunkowane właściwości psychiki,
- właściwości umysłu istotne dla nauki szkolnej,
- uczeń wśród kolegów i koleżanek,
- stosunek do nauki szkolnej,
- uczeń w środowisku pozaszkolnym.

Należy jednak pamiętać, że w praktyce żadna bodaj właściwość charakteryzująca ucznia nie jest uwarunkowana tylko biologicznie lub tylko środowiskowo. Ściśle rzecz biorąc, powinniśmy więc mówić o czynnikach uwarunkowanych „głównie przez biologię" lub „głównie przez społeczeństwo".

2.1. Biologicznie uwarunkowane właściwości psychiki

Omówmy teraz trzy sprawy istotne dla formowania się psychiki, ważne dla indywidualizacji podejścia do uczniów: dojrzewanie płciowe, nierównomierność rozwoju oraz niestałość psychoruchową.

2. 1. 1. Dojrzewanie płciowe

Czas, w trakcie którego uczęszcza się do końcowej klasy szkoły podstawowej a potem do szkoły średniej, nosi nazwę okresu adolescencji, dorastania lub dojrzewania, ponieważ wyznacznikiem zmian rozwojowych fizycznych, umysłowych i emocjonalnych jest tu dojrzewanie płciowe. Przyjmuje się podział na preadolescencję (od 10 do 12 lat), wczesną adolescencje (od 13 do 16 lat) i późną adolescencje (od 17 do ok. 20 lat) przy czym dokładniej okresów tych nie można oznaczyć ze względu na szybsze dojrzewanie (i zatem przechodzenie przez poszczególne fazy) u dziewcząt, a późniejsze u chłopców oraz możliwe znaczne różnice indywidualne.

Dojrzewanie seksualne zarówno u dziewcząt, jak i chłopców jest procesem, który od pierwszych objawów do ustabilizowanego funkcjonowania dojrzałego osobnika trwa ok. 2 lat. Zanim nastąpi właściwe dojrzewanie u obu płci, pojawia się faza tzw. skoku pokwitaniowego, czyli nagłego przyspieszenia wzrostu i wagi ciała oraz rozwoju podskórnej tkanki tłuszczowej (dziewczęta) i siły mięśni (chłopcy). Skok pokwitaniowy pojawia się u dziewcząt w wieku ok. 11 -12 lat, a u chłopców w wieku ok. 13-14 lat. Poza wzrostem zmieniają się też wymiary ciała, czasem proporcje - zwiększa się długość kończyn i obwód głowy. U młodzieży obojga płci mogą pojawić się przejściowe dysproporcje ciała, gdyż układ kostny rozwija się nierównomiernie z układem mięśniowym - stąd w tym okresie ruchy mogą stać się niezgrabne. Następuje znaczny wzrost ciężaru i objętości serca.

Na ogół dziewczęta dojrzewają rok do półtora roku wcześniej niż chłopcy. Mimo że dojrzewanie jest procesem biologicznym, na moment jego występowania mają też wpływ czynniki kulturowe. Dziewczęta z dużych miast, żyjące w dobrych warunkach kulturalno - cywilizacyjnych, dojrzewają zwykle wcześniej niż ich koleżanki ze wsi. Ze względu na wcześniejsze dojrzewanie dziewcząt niż chłopców charakterystycznie wyglądają klasy szóste i pierwsze gimnazjalne złożone jakby z dojrzałych kobiet i dziecinnych chłopczyków.

Adolescencja nie jest okresem łatwym i bezkonfliktowym ani dla tych, którzy właśnie dojrzewają, ani dla najbliższego otoczenia i orientacja w tej sprawie jest ważna dla każdego nauczyciela. Elizabeth B. Hurlock, autorka

monumentalnej pracy pt. *Rozwój młodzieży* zaczyna swą książkę takim fragmentem *W ostatnich latach okres adolescencji nazywano >strasznym wiekiem nastolatków<. Wielu rodziców i wychowawców obawia się tego okresu w życiu dziecka, ponieważ pojawiają się wówczas niezliczone problemy. Po długim okresie względnej stałości w zachowaniu, dziecko, przechodząc okres adolescencji, staje się nagle niezrównoważone, nieobliczalne, zmienne*. (Hurlock E., 1965, s. 9) A trzeba pamiętać, że słowa te pisane były w latach pięćdziesiątych XX wieku przed różnymi kontestacjami młodzieżowymi drugiej połowy stulecia.

2.1.2 Nierównomierność rozwoju

Dziecko ogólnie opóźnione w rozwoju sprawia wrażenie młodszego niż jest w rzeczywistości i zwykle różni się pod każdym względem od innych uczniów rozpoczynających naukę w I klasie szkoły podstawowej. W starszych klasach szkoły podstawowej i gimnazjum dzieci takich najprawdopodobniej już nie ma, zdarzają się jednak dzieci o wybiórczych nierównomiernościach rozwojowych. U niektórych mogą występować opóźnienia lub zakłócenia spostrzeżeń wzrokowych. Wpływają one negatywnie na rezultaty procesu nauczania wielu przedmiotów w zależności od tego, w jakim stopniu w trakcie opanowywania danego przedmiotu niezbędne jest dokonywanie analizy i syntezy wzrokowej.

Przytoczmy tutaj charakterystykę uczniów z tego rodzaju defektami dokonaną przez H. Spionek:

Dzieci z fragmentarycznymi deficytami rozwoju potrafią zazwyczaj prawidłowo myśleć i logicznie rozumować, poprawnie wnioskują i uogólniają. Z racji jednak gorzej rozwijających się niektórych sfer swego mózgu wykazują obniżenie poziomu analizy i syntezy oraz pamięci wzrokowej, słuchowej czy kinestetyczno- ruchowej (a nierzadko dwu a nawet trzech tych sfer jednocześnie). W wyniku swych cząstkowych opóźnień gorzej zapamiętują kształty oraz układy dźwięków, wykazując przy tym często zaburzenia orientacji przestrzennej i koordynacji ruchowo-wzrokowej, a niekiedy również szybkości oraz precyzji ruchów. /./ Niewyrównane w porę deficyty rozwojowe utrudniają dziecku w wyższych klasach naukę takich przedmiotów , jak /./ języki obce, geometria, geografia, zajęcia techniczne i plastyczne, a nawet wychowanie fizyczne. Niektóre z tych defektów (np. opóźnienie rozwoju ruchowego i poważne zaburzenia percepcji oraz pamięci wzrokowej) stoją na przeszkodzie prawidłowego przygotowania zawodowego. (Spionek H., 1973, s. 31-32)

Rozpoznanie tych zaburzeń u dziecka rozpoczynającego naukę szkolną ma wielkie znaczenie. W starszych klasach wskaźnikami świadczącymi

o istniejących jeszcze nierównomiernościach rozwoju w tym zakresie mogą być następujące zjawiska:

- niechęć do czytania,
- długo utrzymujące się sylabizowanie,
- niechęć do gier i zabaw obrazkowych,
- napięcie emocjonalne występujące w trakcie czytania u ucznia źle czytającego.

Wszystkie wymienione tu symptomy mogą być również wskaźnikami zaburzeń emocjonalnych. Decyzję o tym, jaki typ zaburzenia sygnalizują, może podjąć tylko psycholog.

Opóźnienia i zakłócenia percepcji słuchowej to druga dziedzina, w której może się zaznaczyć nierównomierność rozwoju. *U uczniów wyższych klas szkoły podstawowej trudności wypływające z obniżenia analizy i syntezy słuchowej przejawiają się zazwyczaj tylko przy pisaniu wyrazów nieznanych i fonetycznie skomplikowanych. Pisownia większości wyrazów, którymi dzieci operują, jest już bowiem na ogół dobrze utrwalona w formie pamięciowych obrazów wzrokowych i kinestetyczno - ruchowych. Dlatego też rola analizatora słuchowego przy pisaniu w wyższych klasach wyraźnie się zmniejsza*. (Spionek H., 1973, s.85) Trudność może jednak wzrosnąć przy rozpoczęciu nauki języka obcego.

2.1.3. Niestałość psychoruchowa

Zachowanie człowieka jest regulowane przebiegami procesów pobudzania i hamowania. Optymalny stosunek miedzy tymi procesami określamy mianem równowagi. Ruchliwość procesów nerwowych to zdolność układu nerwowego do przechodzenia od stanu pobudzania do stanu hamowania i na odwrót. Niezrównoważenie psychoruchowe często przejawia się w wieku szkolnym dziecka. Zależy ono w znacznym stopniu od warunków środowiskowych. *To samo dziecko będzie uważane za niespokojne i niezrównoważone w środowisku mniej tolerancyjnym, np. w środowisku szkolnym. Może to być powodem złego przyjęcia, a nawet odrzucenia dziecka przez to środowisko, podczas gdy w środowisku bardziej tolerancyjnym to samo dziecko może być przyjęte zupełnie dobrze.* (Duche D.J., 1965, s.117)

Dziecko niezrównoważone tym bardziej niemiło doświadcza kontaktu ze społecznością szkolną, im bardziej w szkole utożsamia się dobre postępowanie z brakiem ruchu i biernością, a złe z aktywnością.

Nauczyciel ma możność obserwowania objawów zachowania świadczących o równowadze procesów hamowania i pobudzania. W warunkach klasy będą to: dobra wydajność pracy, odporność na znużenie

i łatwość pracy w niekorzystnych warunkach. Obserwując objawy braku równowagi, szczególną uwagę należy zwracać na następujące zjawiska:

1. Przejawy nadpobudliwości w sferze ruchowej - wzmożona ekspansja ruchowa, niespokojne ruchy połączone z niezdarnością.
2. Przejawy nadpobudliwości w sferze poznawczej - zaburzenia uwagi, pochopność i powierzchowność sądów.
3. Przejawy nadpobudliwości w sferze emocjonalno – uczuciowej, tj. łatwość przejawiania reakcji emocjonalnych o dużej sile oraz drażliwość, impulsywność, lękliwość, nadmierna uczuciowość.
4. Przejawy zahamowania w sferze ruchowej - spowolniałość.
5. Przejawy zahamowania w sferze poznawczej - wolne odpowiadanie, długie namyślanie się.
6. Przejawy zahamowania w sferze emocjonalno - uczuciowej - osłabienie reakcji uczuciowej, obojętność. Trzeba tu odróżnić słabą wrażliwość wynikającą ze zmniejszonej pobudliwości tej sfery od obojętności pozornej, której cechą jest nie brak przeżyć emocjonalnych, ale brak ich zewnętrznych objawów, które zostają wyhamowane.
7. Przejawy niestałości psychoruchowej, tj. bardzo duża zmienność zachowań - raz zdolność do bardzo dużych wysiłków, kiedy indziej znów zupełny jej brak.

Niestałość psychoruchowa łatwa jest do zauważenia szczególnie u uczniów, u których widać przymus ruchu; zachowują się oni tak, jakby powodowała nimi konieczność ustawicznego poruszania się. Należą do *niespokojnych, stale w ruchu, mówiących przy każdej sposobności, a także i bez realnego powodu, przeszkadzających sąsiadom, przerywających grupie wykonywanie czynności itp. /./ Dzieci te, bez względu na wiek, odnajduje się w czasie lekcji na korytarzu, przebywające tam na polecenie nauczyciela w celu uspokojenia się*. (Duche D.J., 1965, s. 118-119) Często są to dzieci, które odczuwają też przymus „pokazania się" przed kolegami, zwłaszcza przez wygłupianie się.

Chociaż niezrównoważenie może być wynikiem nierównomierności rozwoju i jego częściowych opóźnień, to jednak także dzieci wybitnie zdolne bywają często w szkole bardzo niezrównoważone, ponieważ ich „własny rytm życia" jest szybszy od przeciętnego „rytmu reagowania" uczniów w klasie. Ten rodzaj niezrównoważenia łatwo prowadzi ucznia wybitnie zdolnego do konfliktów z nauczycielem.

Niezrównoważenie może być też pierwotną przyczyną różnego rodzaju wykroczeń takich jak arogancja, kłamstwo, udział w grupach chuligańskich, ucieczki i inne zachowania wywołujące konflikty z nauczycielem i szkołą.

2.2. Społecznie uwarunkowane właściwości psychiki

2.2.1.Uspołecznienie i rozwój moralny

Uspołecznieniem nazywamy trwałą dyspozycję do takiego zachowania wobec innych ludzi, które jest nastawione na niesienie im pomocy i związane z okazywaniem życzliwości. Przeciwieństwem tak rozumianego uspołecznienia będzie zachowanie antyspołeczne, agresywne, wyrządzające szkodę innym ludziom; antyspołeczna jest także bierność i nieprzejawianie tendencji do udzielania pomocy.

Uspołecznieniem w szerszym znaczeniu nazwiemy pewne ogólniejsze nastawienie opiekuńcze nie tylko do ludzi znajdujących się w szczególnie trudnej sytuacji, ale do ludzi w ogóle, do innych istot żywych i właściwy stosunek do rzeczy będących w dyspozycji innych ludzi. Czasem do uspołecznienia zalicza się również społeczną zaradność wykazywaną w kontaktach z innymi ludźmi. Poziom uspołecznienia jest bowiem ściśle związany z umiejętnościami, które wchodzą w skład kompetencji społecznych jednostki, jak na przykład umiejętność skutecznego porozumiewania się.

Uspołecznienie jest uważane za ważny składnik efektów wychowania. Od niego też w pewnym stopniu zależy, czy praca dydaktyczna nauczyciela przebiega łatwo czy z dużymi trudnościami.

Uspołecznienie nie jest stanem gotowym i stabilnym, jaki nauczyciele zastają u uczniów. Rozwija się ono stopniowo i zależy w znacznym stopniu od poziomu moralnego uczniów. Próba kategoryzacji etapów rozwoju moralnego dokonana została przez L. Kohlberga (Kohlberg,1963),który oparł się na koncepcji J. Piageta i spróbował podejść do rozwoju moralnego podobnie jak Piaget do rozwoju operacji umysłowych. W ramach tego podziału wyodrębnia się 6 etapów uporządkowanych w obrębie trzech poziomów:

Poziom przedkonwencjonalny - na tym poziomie jednostka podporządkowuje się normom, ale interpretuje je ze względu na fizyczne lub hedonistyczne konsekwencje własnego postępowania. Wymienia się tutaj 2 etapy rozwojowe:

- orientacja na karę i posłuszeństwo - unika się złego postępowania ze względu na możliwość otrzymania kary,
- orientacja instrumentalno - relatywistyczna - właściwe jest takie postępowanie, które zaspakaja własne potrzeby, czasem może też zaspokajać potrzeby innych; orientacja ta nazywana też jest „orientacją rynkową” - działanie na rzecz innych pojawi się, jeśli za nie można też coś uzyskać.

Poziom konwencjonalny - zadania i wymogi formułowane wobec jednostki przez rodzinę czy społeczeństwo są uważane za prawomocne i słuszne. Może pojawić się nie tylko podporządkowanie normom społecznym, ale aktywne ich popieranie. Wyróżnia się tu 2 etapy:

- etap zgodności interpersonalnej, czyli tzw. orientacja na bycie „grzecznym dzieckiem" - mamy tu konformizm wobec stereotypowych wykładników dobrego zachowania;
- orientacja typu „prawo i porządek" to zarazem orientacja na autorytet, podporządkowanie się ścisłym regułom, akceptacja porządku w myśl maksymy: „każdy powinien wypełniać swoje obowiązki" oraz podtrzymywanie porządku społecznego „dla własnego dobra".

Poziom autonomiczny - na tym poziomie jednostka stara się określić moralną wartość zasad i norm niezależnie od tego, jacy ludzie, osoby i grupy za nimi stoją. Wyodrębnia się tu także 2 etapy:

- orientacja typu „umowa społeczna" albo „legalistyczna" - czyny są traktowane jako właściwe, jeśli są zgodne z wartościami przyjętymi przez społeczeństwo, ważne jest prawo, to czego nie reguluje prawo, jest obiektem swobodnego wyboru i umowy;
- orientacja na uniwersalne zasady etyczne - decyzje o tym, czy coś jest właściwe, podejmuje jednostka sama, zgodnie ze swoim sumieniem, w zgodzie z wybranymi przez siebie głównymi zasadami etycznymi, które są powiązane w jej umyśle w sposób logiczny i spójny.

Inaczej niż jest z etapami rozwoju operacji umysłowych - tutaj znacznie trudniej przypasować wiek do poszczególnych etapów. Psychologowie uważają, że niektórzy ludzie nigdy nie osiągają poziomu autonomicznego, poza tym bywa tak, że człowiek zachowuje się niekonsekwentnie, stosując w trakcie odnoszenia się do przypadków własnego postępowania style oceniania z różnych etapów. Przedstawione etapy ułatwiają jednak nauczycielowi ocenianie, jak jego uczniowie odnoszą się do zjawisk i problemów moralnych.

2.2.2.Obraz samego siebie i samoocena

Wśród właściwości osobowościowych kształtowanych społecznie i wpływających na karierę szkolną ucznia duże znaczenie ma jego obraz samego siebie i samoocena. Niekiedy przez samoocenę rozumie się i obraz, i samoocenę właściwą jako oba elementy traktowane łącznie. Trzonem obrazu samego siebie są elementy umożliwiające identyfikację jednostki, określenie jej „tożsamości", a więc nazwisko, płeć, wiek, obraz własnego ciała, samopoczucie fizyczne. Niekiedy jako istotne dla identyfikacji bywają wymieniane: ocena własnej inteligencji, ocena własnych walorów moralnych i przynależność do grupy społecznej. Liczba czynników, jakie ktoś bierze pod uwagę przy samoocenie,

może się znacznie różnić - od charakterystycznego dla fanatyków redukowania siebie do jednej roli lub cechy, aż po rozbudowany system pogłębionych ocen.

Samoocena jest niezbędna do tego, by młody człowiek mógł porównać swoje zachowanie z zachowaniem innych ludzi i ewentualnie je korygować.

Uważa się, że samoocena człowieka wpływa na to, jak inni go oceniają i w rezultacie wpływa na charakter jego kontaktów społecznych. Uczniowie poddający w wątpliwość swą wartość mają trudności z nawiązywaniem bliskich, przyjacielskich kontaktów z innymi i w rezultacie czują się odosobnieni, a z czasem rzeczywiście stają się społecznie izolowani. Co więcej, badania wykazują, że dążenie do utrzymania korzystnej samooceny jest ważnym czynnikiem wpływającym na podejmowanie przez jednostkę starania o aprobatę społeczną, posiadanie pozytywnego obrazu samego siebie jest związane z nonkonformizmem, aktywnością społeczną i z umiejętnością obrony własnego zdania. Uważa się też, że adekwatna samoocena jest związana z umiejętnością ocenienia innych ludzi, a w związku z tym z wrażliwością umożliwiającą rozumienie motywów postępowania innych ludzi.

Rodzaj samooceny ma wielkie znaczenie dla wielu aspektów życia człowieka - stąd tendencje do zastanawiania się nad tym, jaka samoocena jest korzystna, a jaka niekorzystna. Za najlepszą sytuację dla jednostki uważa się jej wysoką, ale realistyczną samoocenę, czyli, inaczej mówiąc, potwierdzoną przez niektóre przynajmniej osoby z otoczenia społecznego.

Istotnym czynnikiem charakteryzującym samoocenę jest skłonność do konsekwencji między elementami oceny. Samoocena zwykle składa się z elementów, które są zorganizowane w strukturę. Dążenie do konsekwencji powoduje, że człowiek zaczyna się zachowywać w sposób zgodny z własną samooceną. Jeśli uczeń uważa, że jest pilny, to pewnie będzie dążył do uzyskania dobrych rezultatów w szkole. W samoocenie jest więc często zawarta samosprawdzająca się przepowiednia.

Amerykańska stuczynnikowa skala samooceny (Gordon I., 1966, s. 76) stworzona na użytek uczniów grupuje pytania - elementy skali w następujących działach: zdrowie i możliwości fizyczne, zdolności, kontakty społeczne z chłopcami i z dziewczętami, wygląd zewnętrzny, osobowość i poczucie szczęścia, kontakty z nauczycielami, umiejętność pracy, stosunek do przedmiotów nauczania.

Źródłem samooceny jednostki są inni ludzie. Wyodrębnia się następujące drogi tworzenia się samooceny w kontaktach z innymi:

- otrzymanie informacji od innych,
- porównywanie się z innymi,
- odgrywanie ról.

Porównywanie się z innymi ma szczególne znaczenie wówczas, gdy jednostka porównuje się z osobami, które są przez nią traktowane jako modele. Odgrywanie ról społecznych daje jednostce szansę weryfikacji oceny własnych możliwości. Rozważano nieraz, jak dalece obraz samego siebie jest zgodny z tym, jak widzą daną osobę inni ludzie. Informacje otrzymywane od innych ludzi prawdopodobnie powstrzymują przed przesunięciem obrazu samego siebie zbyt daleko od obrazu istniejącego społecznie.

Uważa się, że człowiek prezentuje innym nieco poprawioną i wyidealizowaną wersję samego siebie, co może spowodować, że sam zacznie w nią wierzyć. Niekiedy samoocena ma w sobie zawarty element myślenia przyszłościowego, zdarza się więc rozróżnienie na samoocenę stanu obecnego oraz obraz „ja idealnego", który czasem może się ucieleśniać w modelu - innym człowieku. Niektórzy mają tendencje do częstego porównywania samooceny „ja istniejącego" z zamierzonym „ja idealnym".

Problemy obrazu samego siebie i samooceny są szczególnie istotne w okresie adolescencji. Jako reakcja na zmiany fizyczne zachodzące w tym okresie, czasem pojawia się jakby zdumienie swoim ciałem i brak akceptacji dla fizycznych aspektów własnej osoby. W tym też czasie pojawia się tendencja do rozpatrywania wszystkiego wyłącznie z własnego punktu widzenia, czyli tzw. młodzieńczy egocentryzm. Ma on w tym okresie życia młodzieży dwa szczególnie ważne wyznaczniki:

Po pierwsze, w tym czasie młodzi ludzie bardzo chętnie i często patrzą w lustro i to zarówno w sensie dosłownym, jak i w metaforycznym, gdzie lustrem są inni i ich reakcje. Charakterystyczne dla tego wieku jest znaczne przewrażliwienie na punkcie tych reakcji - nawet jeśli wrażliwość ta jest niekiedy maskowana pozorami cynizmu czy obojętnością. W tym okresie życia liczni młodzi ludzie są przeświadczeni, że inni zwracają na nich ustawicznie uwagę, ciągle ich obserwują, słuchają tego, co młodzi mówią. Oczywiście młodzi są przeświadczeni, że to baczne obserwowanie jest przez dorosłych podejmowane z intencją krytykowania ich.

Po drugie, w tym właśnie okresie życia charakterystyczne dla młodego człowieka jest przeświadczenie, że wszystko to, co go spotyka - lęki, kłopoty, napięcia, ale też przeżycia pozytywne – jest czymś zupełnie unikalnym, tylko jego dotyczącym. Trudno jej czy jemu zaakceptować myśl, że w gronie rówieśników podobne doznania są udziałem wielu i tamci, to samo przeżywający, też odgrodzeni są od świata poczuciem własnej niepowtarzalności.

Zarówno zagrożenie, jak i unikalność są wyrazem błędnego rozpoznania tego, co dzieje się w bliskim otoczeniu. W interesie młodego człowieka jest wyrobienie sobie możliwie wcześnie obrazu jak najbardziej adekwatnego do

rzeczywistości. Można to uczynić poprzez bardziej otwarte komunikowanie się z rówieśnikami. Praktyka życiowa a także badania pokazują, że nie jest to łatwe, bo unikalność, wspomniana wyżej, czasem przybiera formę pewnej wyższości i młody człowiek chętnie myśli „moje problemy są niepokojące, ale też są poważne i głębokie - inni tego nie zrozumieją, bo ich interesują tylko głupstwa". Jeśli w otoczeniu młodego człowieka jest ktoś dorosły, kogo darzy zaufaniem, to oczywiście rozmowa z nim na wymienione wyżej tematy może pomóc wyrobić sobie adekwatny obraz rzeczywistości i oczekiwań, jakie otoczenie naprawdę ma wobec młodych. Na te tematy niełatwo jednak rozmawia się z rodzicami.

Kilkuletni okres adolescencji to okres, w trakcie którego młody człowiek musi się przygotować do życia, które czeka go w przyszłości.

Objawem rozpoczynania się zainteresowań tymi problemami jest prawdopodobnie koncentracja uwagi młodego człowieka na trzech pytaniach dotyczących jego tożsamości. Te pytania brzmią następująco: kim jestem, dokąd zmierzam, gdzie przynależę?

2.2.3. Podmiotowość i autonomia

Ludzie różnią się między sobą ze względu na to, jak widzą otaczające ich życie społeczne i jak postrzegają szanse aktywnego i skutecznego w nim uczestniczenia. Mówimy o kimś, że ma duże poczucie „podmiotowości", gdy uważa on, że jego działanie lub postępowanie może w znacznym stopniu wpłynąć na otaczające go zjawiska. Przeciwieństwem podmiotowości jest „przedmiotowość", czyli traktowanie własnej osoby jako biernego obiektu zależnego od działań innych ludzi.

Niekiedy ten sam czynnik bywa określany jako „stopień, w jakim jednostka jest przeświadczona o samodzielnym kształtowaniu swego losu", albo jako „poczucie sprawstwa". Jeśli dziecko lub młody człowiek wierzy, że warunki, w jakich się znajduje, nie mogą zostać przez nie zmienione, może wówczas dojść do wniosku, że wszelkie starania nie mają sensu i przestać próbować. Zaobserwowano, ze przypisywanie swego niepowodzenia zbyt małym staraniom własnym z reguły powoduje inne zachowanie niż wówczas, gdy niepowodzenie przypisywane jest brakowi zdolności. Postrzeganie przyczyn sukcesu lub porażki już poniesionej ma zasadniczy wpływ na wytworzenie się lub niewytworzenie u jednostki tendencji do dynamicznego osiągania ważnych dla niej celów. Przeciwieństwem tej tendencji jest tzw. „wyuczona bezradność" - przeświadczenie, że nic od człowieka nie zależy, nic się nie uda, więc nie warto próbować.

Osoby mające wysoką potrzebę osiągnięć są skłonne wiązać porażkę lub sukces z przejawianym własnym wysiłkiem i działaniem - uważają po prostu, że ogólny wynik zależy w znacznym stopniu od ich własnych starań. Z drugiej strony osoby charakteryzujące się niską potrzebą osiągnięć uważają, że ich sukces lub porażka tylko w małym stopniu zależą od tego, jak duży wysiłek wkładały one w pracę. Najczęściej porażkę przypisują przypadkowi lub brakowi zdolności.

Miejsce, jakie osoba zajmuje na osi „podmiotowość - przedmiotowość", zależy od tego, gdzie umiejscawia ona siłę w dominujący sposób kierującą jej postępowaniem - w obrębie jej woli, inteligencji i wytrwałości, czy w obrębie czynników zewnętrznych.

2.2.4. Cenione wartości i aspiracje

Pytanie o wartości to pytanie o sprawy, rzeczy, cechy, właściwości, które młody człowiek ceni najbardziej. Aby zorientować się w tych sprawach, możemy prosić o swobodne wypracowania – temat może być sformułowany bardzo różnie. Istnieją także duże możliwości zastosowania badań ankietowych. Często daje się badanym zestawy cech, spraw, rzeczy czy właściwości, które cenią, prosząc o zaznaczenie własnych preferencji. W zależności od tego, co nas interesuje, zestaw taki może dotyczyć spraw jednorodnych (np. tylko przymioty duchowe człowieka) lub stanowić mieszankę, w której np. „władza nad innymi" jest obok „posiadania samochodu", „swobody towarzyskiej" czy „powodzenia u osób płci przeciwnej".

Cenne informacje można uzyskać, stosując w ankiecie technikę niedokończonych zdań. Oto przykład kilku zdań do uzupełnienia:

- Najbardziej drażni mnie u ludzi...
- W tajemnicy przed innymi chciałbym bardzo...
- Gdybym miał coś poradzić innym ludziom, powiedziałbym...

Aspiracje to życzenia dotyczące osiągnięcia określonych stanów lub rzeczy, a wyrażone wówczas, gdy człowiek traktuje te stany lub rzeczy jako zasadniczo dostępne. Aspiracje są więc czymś pośrednim między marzeniami a sprecyzowanymi, konkretnymi dążeniami. Aspiracje dotyczą wielu różnych dziedzin istotnych dla jednostki. Można je badać za pomocą tematycznych wypowiedzi pisemnych. Oto przykłady tematów:

Jak sobie wyobrażasz swoje życie po ukończeniu szkoły? Spróbuj napisać o tym, co chciałbyś robić w przyszłości, jakim człowiekiem chciałbyś być, co pragnąłbyś w życiu osiągnąć, co chciałbyś mieć, jak spędzać czas?

Można do tematu podejść nieco inaczej i poprosić uczniów o napisanie wypracowania pod tytułem „Mój dzień powszedni za 10 lat".

Szkoła stara się zwykle wpływać na aspiracje oświatowe i zawodowe uczniów. Nauczyciel często jest w stanie „urealnić" aspiracje, podsunąć informacje o zawodach, pokazać kierunki poszukiwań. Gdy uczeń przejawia już jakieś aspiracje, dobrze jest zorientować się, z jakimi konkretnymi faktami i z jaką przyszłą drogą życiową kojarzy mu się jego ogólne pragnienie. Warto więc zbierać informacje o stopniu dojrzałości pragnień i o realiach, na których są one zbudowane.

2.2.5. Lęk

Wielu ludziom mniej czy więcej słusznie szkoła kojarzy się z lękiem. Niewątpliwie doświadczanie lęku bywa dla wielu uczniów czymś realnym, więc muszą spędzać czas w szkole jakoś tak, by zminimalizować negatywne skutki tego przeżycia.

Niektórzy uczniowie odczuwają sytuacje szkolne jako wyraźnie nieprzyjemne i zagrażające. Zwiększenie się poziomu lękowości wiąże się u uczniów zwykle z ich sposobem reagowania na szkołę i nosi nazwę nerwicy szkolnej.

Słynny psychiatra Kazimierz Dąbrowski sformułował różnicę między strachem a lękiem. *Z grubsza polegałaby ona na tym, że strach jest zjawiskiem naturalnym, obiektywnie umotywowanym, wywołanym zazwyczaj przez czynniki zewnątrzpochodne. Lęk natomiast jest zjawiskiem mniej umotywowanym obiektywnie, o niejasnych źródłach i powstałym w oparciu o bodźce ze środowiska wewnętrznego*.(Dąbrowski K., 1965, s. 89)

Uczeń lękliwy sprawia wrażenie, że bodźce zewnętrzne działają na niego głównie jako czynnik uaktywniający istniejące już przedtem napięcie lękowe. Sytuacje, w których można zaobserwować szczególnie silny niepokój to:

- zetkniecie się z nieprzewidzianą sytuacją zewnętrzną, przejście do nowych nieznanych warunków,
- kontakt z innymi osobami, a zwłaszcza z osobami pierwszy raz zauważonymi,
- sytuacja ambiwalentna, trudna do rozpoznania, w której jednostka nie jest pewna, jaki rodzaj postępowania jest od niej oczekiwany,
- nagła zmiana sytuacji.

Jako najważniejsze wśród lęków szkolnych Irena Obuchowska wymienia:

- lęk przed niepowodzeniem szkolnym i jego konsekwencjami,
- lęk przed ekspozycją społeczną,
- lęk przed nauczycielem i/lub kolegami,
- lęk przed rywalizacją. (Obuchowska I., 1993, s. 345)

Częste postępowanie dziecka lękliwego w sytuacjach zagrożenia to wycofywanie się, ucieczka, zaprzestanie mówienia, zaniechanie wykonywanej czynności. Gdy takie nastawienie ucznia występuje często, może on starać się odgrodzić od świata zewnętrznego, unikać nowych działań, pozostawać zawsze w obrębie warunków znanych, izolować się od nowych doświadczeń. Dzieci takie często odczuwają lęk bez realnych powodów, bądź też bardzo przykry stan oczekiwania lęku.

W okresie adolescencji pojawia się poczucie lęku bezprzedmiotowego *stan trwożnego oczekiwania niejasnej i przykrej możliwości* (Dąbrowski K., 1965, s.99)

Jedną z odmian „lęku przed lękiem", czyli tzw. pogotowia lękowego, jest lęk przed „odpytywaniem" w szkole. *Ciągła obawa przed przyjściem momentu zapytania, lęk przed znalezieniem się na oczach klasy, przeczuwanie możliwego wstydu w razie złej odpowiedzi utrudnia skupienie uwagi na wykładanym przedmiocie i powoduje poddanie się rosnącemu napięciu lękowemu. Dzieci te czy też młodzież często należą do najzdolniejszych /./ Lęk przed pytaniem jest związany ze skłonnością do >tracenia się <, które wyraża jak gdyby brak przystosowania do aktualnej rzeczywistości. Często osobnik jest całkowicie intelektualnie przygotowany do dania odpowiedzi i to dobrych odpowiedzi, ale jest nieprzystosowany uczuciowo/./ Dominuje lęk przed ośmieszeniem. Wielu spośród dzieci i młodzieży odczuwa taki stan jako znieruchomienie, zesztywnienie psychiczne, zahamowanie władz umysłowych/./ Dzieci i młodzież o takich właściwościach bardzo często posiadają znaczne zdolności twórcze*. (Dąbrowski K., 1965, s. 99-100)

Ważną sprawą - pisze Irena Obuchowska - *jest związek lęku z procesami poznawczymi/./ Stwierdzono, że przy niskim poziomie pobudzenia lękowego sprawność uczenia się wzrasta, aż dookreślonego optimum, które jest różne u różnych ludzi. Po jego przekroczeniu, tj. przy coraz silniejszym lęku, uczenie się jest coraz bardziej utrudnione*. (Obuchowska I., 1993, s.346)

Jeno Ranschburg tak przedstawia charakterystykę dziecka lękliwego *ma specjalny stosunek do świata i do samego siebie, charakteryzujący się tajemniczym i niezależnym od obiektywnych warunków ciągłym lękiem. Jego rezultatem jest postawa ustępliwa i obniżona zdolność działania/./ Najważniejszą cechą charakterystyczną dla dziecka lękliwego jest to, że każde zadanie, w które wplątały je okoliczności, przeżywa jako sytuację zagrożenia i przewiduje porażkę działania/./ Za lękiem kryje się niedocenianie własnego >ja <, własnej wartości*. (Ranschburg J., 1980, s.69)

John Holt autor słynnej pracy „How children fail" (*Jak uczniowie ponoszą porażki*) uważa, że lęk niszczy inteligencję, wpływa na sposób, w jaki dziecko widzi sprawy, myśli o nich i odnosi się do nich. Lęk powoduje, że skądinąd inteligentne dzieci zachowują się w szkole głupio.

Uczniowie *jak dobrzy żołnierze panują nad swoim strachem, żyją z nim i przystosowują się do niego. Ale kłopot polega na tym - i tu jest główna różnica między szkołą a wojną - że przystosowanie dzieci do ich strachu jest prawie zawsze złe, niszczące ich inteligencję i możliwości. Przestraszony żołnierz może być najlepszym bojownikiem, ale przestraszony człowiek, który ma się uczyć, będzie zawsze złym uczniem*. (Holt J., 1970, s.60)

2.3. Właściwości umysłu istotne dla nauki szkolnej

2.3.1 Inteligencja

Sposób podchodzenia do uczenia się jest uzależniony od poziomu i typu inteligencji ucznia.

Nie ma jednoznacznego określenia inteligencji. Rita Kohnstamm uważa: *mimo, że bardzo trudno jest podać dokładną definicję inteligencji, to jednak każdy z nas wie, o co chodzi, gdy mówi o kimś na przykład >ona jest wyjątkowo inteligentna<. /./ Ogólnie można powiedzieć, że im ktoś jest inteligentniejszy, tym łatwiej potrafi znajdywać optymalne rozwiązanie przy minimalnym wysiłku myślowym*. (Kohnstamm R.,1989, s.246)

Ta sama autorka uważa, że *w testach do badania inteligencji zwykle nie bierze się pod uwagę procesów umysłowych lecz ich rezultaty. Testy do badania inteligencji dzieci zawierają przeważnie zadania ze wzrastającym stopniem trudności." Istnieją normy wykonania zadań dla każdego poziomu wieku. Jeśli dziecko wykonuje poprawnie zadania na dany wiek, otrzymuje 100 punktów. Jeśli wykonuje zadania trudniejsze otrzymuje dodatkową liczbę punktów. Wynik ten określany jest mianem „iloraz inteligencji" (I.I.) Uważa się, że - mimo iż nie jest do końca jasne, co mierzy test inteligencji, to jednak uzyskane wyniki - różnice między ludźmi są względnie stałe. „Liczba punktów osiągnięta w teście inteligencji pozostaje u tego samego człowieka mniej więcej stała, niezależnie od wieku*." (Kohnstamm R., 1989, s. 247)

Obecnie przyjmuje się, że istnieje 7 rodzajów inteligencji: lingwistyczna, logiczno - matematyczna, muzyczna, przestrzenna, cieleśnie - kinestetyczna (umiejętność rozwiązywania problemów przy użyciu własnego ciała, np. tancerze, atleci, chirurdzy), interpersonalna (zdolność rozumienia innych ludzi), intrapersonalna (zdolność rozumienia samego siebie i rozpoznawania własnych uczuć). Uważa się, że każdy ma jakieś elementy poszczególnej inteligencji w różnym stopniu rozbudowane, a zadaniem szkoły mogłaby być pomoc w rozwijaniu tych najsłabiej zarysowanych.

2.3.2. Pamiętanie i uczenie się

Uczenie się to proces, podczas którego zdobywa się nowe informacje i doświadczenia, w wyniku czego powstają nowe formy zachowania lub zmieniają się formy zachowania nabyte wcześniej. W trakcie uczenia się następuje przyswajanie pamięciowe nowych informacji oraz przebiegają różne złożone procesy psychiczne prowadzące do maksymalnego wykorzystania przyswojonych informacji. O tym, że człowiek coś umie, powiemy wówczas, gdy ma on na ten temat informacje, a te informacje są prawidłowo rozumiane, czyli człowiek wie jak należy je interpretować. Poza tym umieć to znaczy analizować zjawiska, których informacja dotyczy, tworzyć syntezy obejmujące zjawiska podobne i posługiwać się znanymi informacjami w działaniach praktycznych.

Informacja, jaka dochodzi do człowieka, musi być najpierw wyodrębniona z otoczenia by można było powiedzieć, że została postrzeżona. Do tego potrzebna jest uwaga. Uwaga wymaga pewnego skoncentrowania się i wysiłku umysłowego. Im młodsze dziecko, tym bardziej jest to dla niego trudne i tym większej pomocy (np. co do sposobu prezentacji informacji) ono potrzebuje. Około 12-13 roku życia wzrasta umiejętność kontroli nad własną uwagą, potem rośnie jeszcze do 15 roku życia, a czasem i dłużej. Różnie uformowana uwaga u dzieci i młodych ludzi powoduje, że miewają oni całkowicie odmienne oceny warunków optymalnych do koncentracji uwagi i tym samym do uczenia się - różnice dotyczą oświetlenia, hałasu (muzyka!), temperatury, porządku w miejscu pracy, otoczenia społecznego itp.

Informacja, która pomyślnie przeszła przez filtr uwagi, dostaje się do pamięci. Różnice między poszczególnymi uczniami dotyczące jakości i trwałości pamięci mogą być bardzo duże. Bardzo ważne dla utrzymania informacji w pamięci jest włączenie jej w zespół informacji już przedtem posiadanych.

Istnieją różne drogi, którymi przebiega uczenie się. Możemy tu wyróżnić:

- Uczenie się pamięciowe- polega ono na wielokrotnym powtarzaniu, a skoncentrowanie uwagi pomaga w osiąganiu wyniku.
- Uczenie się przez naśladownictwo, występuje często w uczeniu się mimowolnym, ma także wielkie znaczenie w uczeniu się czynności praktycznych.
- Uczenie się przez działanie dotyczy głównie czynności praktycznych oraz wszystkich tych spraw, w których nie wystarczy zgromadzenie informacji, lecz przez ćwiczenie trzeba wyrobić sobie umiejętności (np. prowadzenie samochodu).
- Uczenie się przez próby i błędy to sposób postępowania przy rozwiązywaniu zadań czy problemów, których struktury się nie rozumie; liczy się na to, że w serii prób, nawet chaotycznych, któraś z nich przybliży rozwiązanie.

– Uczenie się przez rozwiązywanie problemów polega na tym, że uczący się powtarza drogę naukowca pragnącego poznać dane zagadnienie. Przewiduje się tu etapy naukowego rozwiązywania problemu, a więc: określenie problemu, sformułowanie pytań badawczych, sformułowanie hipotez, czyli próbnych odpowiedzi na pytania badawcze, weryfikacja hipotez, rozwiązanie problemu.
– Uczenie się przez zrozumienie polega na tym, że próbujemy zdać sobie sprawę ze struktury i wzajemnych powiązań elementów i niejako w następstwie tego procesu uczymy się ich.

Z tego wszystkiego widać wyraźnie, że uczenie się może przebiegać w różny sposób i różne rodzaje uczenia się będą bardziej skuteczne wobec pewnego typu zadań niż inne. Łatwo też przewidzieć, że mogą powstawać kombinacje następujących po sobie rożnych rodzajów uczenia się.

W uczeniu się dzieci, a zwłaszcza w uczeniu się szkolnym, duże znaczenie mają jeszcze następujące właściwości:

– spostrzegawczość, czyli zdolność do zauważania określonych obiektów wśród innych obiektów różnego typu;
– umiejętność dostrzegania związków przyczynowo skutkowych;
– umiejętność dostrzegania problemów, jakby wrażliwość na trudność czy niepewność wobec sprawy lub zadania;
– pomysłowość, czyli skłonność do samodzielnego wyszukiwania i zgłaszania twórczych i niebanalnych pomysłów przydatnych do rozwiązania problemu.

Różni ludzie stosują niejednakowe strategie uczenia się. Są tacy, którzy uczą się głównie wtedy, gdy mają możliwość wzrokowego kontaktu z materiałem. Mówimy o nich, że stosują strategię wzrokową. Inni wolą strategię słuchową, bo łatwiej dostaje się do ich umysłu rzecz usłyszana niż zobaczona. Oczywiście uczniowie o różnych strategiach niejednakowo korzystają na lekcji i inaczej organizują sobie odrabianie pracy domowej. Zwykle w szkole jest kłopot z uczniami, którzy stosują jeszcze inną tzw. kinestetyczną strategią uczenia się - polega ona na tym, że przy opanowywaniu materiału uczeń musi wykonywać jakieś ruchy; może to być szuranie, chodzenie, kiwanie się, tupanie nogą itp. Ruchy te przeszkadzają innym uczniom, a przez nauczyciela mogą być niesłusznie zakwalifikowane jako świadoma niegrzeczność i utrudnianie. Trzeba wystrzegać się tego błędu, bo po kilkakrotnej niesłusznej kwalifikacji uczniowie tacy mogą rzeczywiście zacząć celowo przeszkadzać.

2.3.3. Style poznawcze

Obserwując, jak różni ludzie się uczą, wyodrębniono trzy style podchodzenia do materiału - nazywa się je czasem stylami poznawczymi. Są to:

- Styl myślenia określany jako miejsce ucznia na skali „refleksyjność - impulsywność". Informuje on o tym, jak szybko uczeń bada problem i jak szybko decyduje się na przyjęcie pewnego rozwiązania. Styl refleksyjny charakteryzuje tych, którzy uczą się wolno, z namysłem, ale przez to unikają wielu błędów - ich przeciwieństwem są osoby odznaczające się impulsywnym stylem myślenia.
- Styl generalizowania - niektórzy uczniowie mają skłonność do szybkiego uogólniania na podstawie małej ilości danych (szeroki styl generalizowania), inni - odwrotnie - są wstrzemięźliwi w uogólnianiu, czekając na więcej danych i krytycznie analizując każdy wyjątek od zarysowującej się reguły (wąski styl generalizowania).
- Styl ujmowania zagadnień - wyróżnić można osoby o skłonnościach do narzucania na zjawiska logicznej całościowej sieci pojęciowej (styl logiczny) oraz te, które nie odczuwają potrzeby nadania logicznego porządku poznawanym wiadomościom (styl warstwowy).
- Styl inkorporowania nowych informacji w obręb zestawu wiadomości już posiadanych. Niektóre osoby trudno godzą się z faktem, że nowa informacja nie pasuje do zestawu wiadomości już posiadanych - mają tendencję, by zmodyfikować zestaw lub odrzucić nową informację, byleby porządek został zachowany. Mają więc styl dogmatyczny. Inne osoby nie maja trudności z utrzymaniem w pamięci informacji do siebie nie pasujących i wzajemnie sprzecznych. Przejawiają więc styl elastyczny lub otwarty.
- Styl określany jako miejsce ucznia na skali „niezależny od pola - zależny od pola"; informuje o tym, czy w opracowywaniu zagadnień i rozwiązywaniu problemów opiera się on raczej na motywach i wskazówkach płynących z jego własnej psychiki (styl niezależny), czy też raczej na wskazówkach czerpanych z otoczenia (styl zależny).

2.3.4. Umiejętności myślenia określane mianem „umiejętności wyższego rzędu"

Z bardzo wielu składowych umiejętności myślenia wielką rolę przywiązuje się obecnie do tzw. umiejętności myślenia „wyższego rzędu". Są to: analizowanie, porównywanie, wnioskowanie, interpretowanie i ocenianie.

Umiejętności wyższego rzędu są szczególnie ważne dlatego, że w pedagogice od kilkudziesięciu lat przyjmuje się w ślad za Beniaminem Bloomem (1971), że

opanowywanie jakiegoś materiału (także i materiału nauczanego w szkole) odbywa się na kilku poziomach o coraz większym stopniu pogłębienia wiedzy. Wyróżnia się więc:

- prostą znajomość poszczególnych informacji, faktów, terminów, teorii itp.
- zrozumienie znaczenia lub znaczeń wspomnianych wyżej elementów informacji;
- zastosowanie informacji i znaczeń do nowych sytuacji;
- analizowanie, czyli umiejętność rozłożenia materiału na części i rozpoznanie relacji między nimi;
- syntetyzowanie, czyli umiejętność złożenia elementów przyswojonego materiału w nowy sensowny sposób,
- ocenianie wartości wyuczonego materiału przy użyciu kryteriów wymyślonych przez siebie lub zaczerpniętych z innych źródeł.

Znajomość zjawisk na poziomie oceniania świadczy o dogłębnym poznaniu danej dziedziny.

2.3.5. Stadia rozwoju poznawczego

We współczesnym podejściu do procesu uczenia się jako zasadę porządkującą często przyjmuje się sformułowane przez Jana Piageta (Piaget J., 1967) stadia rozwoju poznawczego. Piaget wykazał, że w miarę rozwoju dziecka, a częściowo też pod wpływem działań wychowawczych, następują znaczne zmiany w sposobie pojmowania świata i radzenia sobie z problemami. Wyodrębnił on 4 stadia:

- Stadium sensomotoryczne, trwa od urodzenia do ok. drugiego roku; w okresie tym badanie świata odbywa się przez użycie zmysłów i ruchu.
- Stadium przedoperacyjne, trwa mniej więcej od drugiego do siódmego roku życia; na tym etapie dziecko zwykle jest w stanie skoncentrować się w danej sytuacji tylko na jednym problemie lub fakcie - przez cały ten okres stopniowo uczy się porządkować przedmioty co do wielkości i klasyfikować je.
- Stadium operacji konkretnych, trwa mniej więcej od siódmego do jedenastego roku życia lub dłużej, czasem nawet do 15 roku życia. Charakteryzuje się ścisłym związkiem myślenia z konkretnymi elementami sytuacji.
- Stadium operacji formalnych; osoby znajdujące się w tym stadium nie poprzestają na rozumowaniu związanym z przedmiotami konkretnymi, ale w toku rozwiązywania problemów potrafią oderwać się od przedmiotów.

Określenia dotyczące czasu przejścia z jednego stadium w drugie są oczywiście przybliżone, ale jasne jest, że nauczyciel starszych klas szkoły

podstawowej i gimnazjum musi orientować się we właściwościach stadium operacji konkretnych i rozumieć stadium operacji formalnych. Jego działania nauczycielskie towarzyszyć będą owemu formowaniu się najbardziej dojrzałego stadium operacji formalnych.

Przechodzenie od stadium operacji konkretnych w stadium operacji formalnych to zwykle proces długotrwały. Często bywa tak, że ktoś przejawia raz styl myślenia charakterystyczny dla stadium operacji konkretnych, a kiedy indziej dla formalnych. Taka przemienność może trwać długo. Zdarza się też, że niektóre osoby nie wychodzą z poziomu operacji konkretnych w wieku 15 lat, a nawet i później. Przyjmuje się, że przemiana ta nie jest tylko objawem procesów rozwojowych, ale że może być przyśpieszona czy ułatwiona przez rozsądne działanie edukacyjne.

2. 4. Uczeń wśród kolegów i koleżanek

2.4.1. Struktura zespołu

Nauczyciel często zdaje sobie sprawę z tego, że klasa jest podzielona na podgrupy, że część jej członków ulega wpływom, których źródło jest nieznane, że istnieją różnice we wzajemnym odnoszeniu się do siebie poszczególnych członków zespołu. Termin „struktura grupy" określa układ miejsc, jakie zajmują poszczególni jej członkowie względem siebie. Samo zaś miejsce w tej strukturze nazywamy pozycją jednostki.

Biorąc pod uwagę różne możliwe podejścia, w klasie można wyróżnić struktury tworzone według następujących kryteriów:

- kryterium osiągnięć w nauce,
- kryterium gotowości do wykonywania prac i posłuszeństwa,
- kryterium przewodzenia i podległości,
- kryterium podejmowania różnych ról społecznych,
- kryterium porozumiewania się,
- kryterium atrakcyjności poszczególnych osób wobec siebie.

Struktury tworzone według dwóch pierwszych kryteriów są na ogół nauczycielom dobrze znane i stanowią podstawę oceny uczniów. Struktura według kryterium porozumiewania się jest zwykle związana ze strukturą ogólnej atrakcyjności.

Informacje o istniejącej strukturze klasy najlepiej zdobywać przez obserwację i badania socjometryczne. Jeśli zdecydujemy się na wykorzystanie obserwacji, najbardziej przydatne okaże się zaplanowanie obserwacji luźnej, w trakcie której staramy się odkryć pozycje poszczególnych członków w danej strukturze. Łatwo przyjdzie zaobserwować strukturę powstałą ze względu na sprawy mające znaczenie w szkole, a trudniej – ze względu na sprawy ukryte, ważne tylko dla samych uczniów.

Najczęściej w badaniach nad zespołem stosuje się socjometrię. Badanie socjometryczne polega na pytaniu każdego członka zespołu o to, kogo obdarza szczególnymi uczuciami sympatii, szacunku, zaufania czy wrogości i z kim chciałby pozostawać w bliskim kontakcie. W praktyce wygląda to w ten sposób, że nauczyciel poleca uczniom sporządzić małe kartki i podpisać je, następnie zaś mówi: „Wyobraź sobie, że możesz zabrać na zabawę lub wycieczkę 3 osoby z klasy. Wybrałbyś." i prosi o wpisanie nazwisk wybranych kolegów.

Zadawanie kilku pytań umożliwia zastosowanie kilku kryteriów wyboru. Pytanie: „Z kim chciałbyś pracować na działce"? różni się pod względem kryterium doboru od pytania: „Z kim chciałbyś porozmawiać o swoich kłopotach i zmartwieniach"?

Można zastosować zestaw pytań dotyczących kilku takich kryteriów, które są istotne w klasie. Pyta się więc o wybory osób do siedzenia razem w jednej ławce, wspólnego odrabiania lekcji, organizowania wycieczki, udziału w grach sportowych, organizowania zabawy itp.

Organizując badanie socjometryczne należy pamiętać, że uczniowie powinni znać przyczynę pytania, potrzebne jest więc uzasadnienie ze strony nauczyciela. Najlepiej jest, gdy dysponuje się planem wykorzystania wyników, np. pytanie o chęć wspólnego siedzenia w ławce ma służyć temu, by potem życzenia te zrealizować. Co więcej, kryterium wyboru musi być z punktu widzenia ucznia realistyczne.

W badaniach socjometrycznych liczba wyborów może być ograniczona lub nieograniczona. Im większa jest liczba wyborów, tym więcej uzyskujemy informacji, ale i tym większe mamy trudności z opracowaniem materiału. Praktyczne wydaje się ograniczenie wyborów do trzech; w opracowaniu można potem uwzględnić znaczenie wyboru pierwszego, drugiego i trzeciego.

Grupa osób, spośród której dokonuje się wyborów, może być ściśle określona lub otwarta. Czasem chcemy się tylko dowiedzieć, co dzieje się w klasie, czasem chcemy stwierdzić, jak więzy łączące klasę różnią się od więzów łączących jej członków z innymi grupami. W tym drugim wypadku dajemy możliwość udzielenia różnych odpowiedzi, a interesujemy się porównaniem wyborów osób z klasy z wyborami osób spoza niej.

Można pytać o akceptację lub akceptację i odrzucenie. Uwzględnienie pytań o odrzucenie daje badającemu znacznie wyraźniejszy obraz stosunków społecznych w klasie.

Trzeba bardzo ostrożnie odnosić się do rozpowszechniania wyników badania socjometrycznego w klasie. Raczej nie należy tych spraw omawiać

publicznie, a już zupełnie nie wolno wskazywać, kto jest odrzucany, czy wyjawiać wobec wszystkich, kto kogo lubi, a kogo nie lubi.

Aby zrozumieć wyniki badania socjometrycznego, warto posłużyć się następującym kluczem terminologicznym:

- gwiazda socjometryczna to osoba mająca największą liczbę wyborów;
- osoba izolowana to ktoś, kto nie otrzymuje wyborów w zespole;
- osoba marginesowa to ktoś, kto otrzymuje bardzo małą liczbę wyborów;
- para to dwie osoby wybierające się wzajemnie, lecz raczej izolujące się od grupy;
- paczka to podgrupa wybierająca się wzajemnie, której członkowie połączeni są z resztą grupy tylko nielicznymi wyborami;
- klika to paczka całkowicie zamknięta, nie łącząca się w ogóle z innymi;
- łańcuch to układ wyborów, w którym każdy uczeń powiązany jest z dwiema osobami; gdy w grę wchodzi 6–7 osób, w przedstawieniu graficznym otrzymujemy charakterystyczny obraz łańcucha.

Oto zestaw zjawisk, które ocenia się pozytywnie, gdy pojawią się w ciągu dwóch (lub więcej) następujących po sobie socjometrycznych badaniach struktury w klasie.

- wzrost liczby pozytywnych wyborów (możliwy do zaobserwowania tylko wówczas, gdy liczba wyborów nie jest ograniczona);
- wzrost liczby wzajemnych wyborów, co jest wskaźnikiem odwzajemnienia sympatii.
- wzrost zróżnicowania przy wybieraniu zgodnie z różnymi kryteriami; grupa bardziej wyrobiona będzie umiała dokonać różnych wyborów w zależności od różnych kryteriów, będzie więc miała większe możliwości realistycznej oceny swych członków.
- tworzenie się trwałych grup – w klasach młodszych charakterystyczne są wybory jednokierunkowe, dosyć rozproszone, natomiast w starszych pojawiają się trwalsze powiązania.

Szczególne zainteresowanie nauczyciela winna wzbudzić sytuacja osób trwale izolowanych, odrzuconych przez resztę zespołu – to mogą być ci skazani na niepowodzenia w nauce, bądź też ci, którzy nie są lubiani za zbyt wybitne osiągnięcia.

Struktura ma związek ze spójnością zespołu. Spójność (czasem używa się określenia „zwartość” lub „integracja”) to właściwość zespołu, której znaczenie zwykle łatwo wyczuć intuicyjnie, ale dość trudno dokładnie określić.

Charakterystyczne elementy składające się na spójność grupy to poczucie, że grupa jest ważna, atrakcyjność grupy dla jej członków, akceptacja podobnych lub jednakowych norm, liczne związki przyjacielskie łączące członków grupy.

2.4.2. Przywództwo w zespole

Z grupy uczniów wybijają się zwykle tacy, którzy mają większe od innych możliwości kierowania zachowaniem swoich kolegów. Ci, którzy wywierają taki wpływ, bywają nazywani nieformalnymi przywódcami zespołu. W klasie może być jeden uznany przywódca, kilka osób tworzących swoistą elitę, a nawet kilku konkurencyjnych przywódców. Rozpoznanie, kto jest nieformalnym przywódcą zespołu, ma wielkie znaczenie, ponieważ pozwala nauczycielowi zorientować się w tym, jakiego rodzaju wpływy mogą się rozpowszechniać wśród uczniów oraz czy istnieją szanse, by nieformalny przywódca stał się formalnie uznawanym przez nauczyciela kierownikiem, np. przewodniczącym samorządu.

Dobrze jest więc znać odpowiedź na następujące pytania:

- kto jest nieformalnym przywódcą zespołu klasowego?
- jakie możliwości wywierania wpływu ma przywódca?
- w jakich dziedzinach szczególnie zaznacza się jego wpływ?
- jakie czynniki decydują o tym, że właśnie on jest traktowany jako przywódca?
- jakie właściwości charakteryzują osoby najbardziej skłonne do podporządkowania się?

Zagadnienie to można badać, stosując obserwację, socjometrię lub ankiety.

2.4.3. Normy obowiązujące w zespole

Każda grupa uczniów, pozostająca przez pewien czas razem, tworzy normy wspólnego zachowania. Nauczyciel może uważać za wskazane zdobycie informacji o różnych typach norm wewnątrz grupy. Są to następujące normy:

1. Normy nieformalne obowiązujące w społeczności klasowej. Można je uznać za koleżeńskie lub zespołotwórcze. Są one obowiązujące ze względu na potrzeby grupy uczniowskiej, niekiedy do pewnego stopnia tolerowane przez szkołę (np. norma: „Nie skarż"), niekiedy zaś są zupełnie przez nią nie akceptowane (np. norma: „Zawsze daj ściągnąć lekcje").

2. Normy szkolne, a więc wysuwane przez samą szkołę zalecenia, wymagania i reguły postępowania, które powinny regulować zachowania uczniów. Są to normy służące głównie funkcjonowaniu szkoły jako instytucji

(np. norma: „Nie należy odzywać się bez podniesienia ręki"). Nauczycielowi zwykle zależy, by były one zaakceptowane przez uczniów.

3. Normy ogólne, określające powinności ucznia wobec drugiego człowieka, rodziny, kraju (np. norma: „Bądź odważny"). Mają one walor powszechny. Większość tych norm można traktować jako cele wychowania. Nauczyciel interesuje się akceptacją tych norm, przestrzeganie ich może bowiem świadczyć o efektywności pracy wychowawczej szkoły.

Ten podział norm na trzy grupy nie jest oczywiście rozłączny, ale jest praktyczny i wygodny. Układ norm obowiązujących w klasie tworzy swoistą atmosferę. Na zachowania uczniów szczególny wpływ mają normy koleżeńskie. Tworzą one często nieformalną kulturę klasy. Poznanie tej kultury może być nauczycielowi potrzebne. Niekiedy niezbędne jest także porównanie norm uczniowskich z normami, które akceptują nauczyciele.

2.5. Stosunek do nauki szkolnej

2.5.1 Stosunek do nauczycieli, przedmiotu nauczania i szkoły jako instytucji

Każdy uczeń szkoły średniej ma wieloletnie doświadczenia wynikające z kontaktów z rodzicami, wychowawcami, nauczycielami. Doświadczenia własne są oczywiście uzupełniane doświadczeniami kolegów. Uczeń ma więc przeświadczenie o tym, jak „typowy nauczyciel" najczęściej się zachowuje, oraz pewne przewidywania dotyczące przyszłych zachowań nauczycieli. Stosunek do nauczycieli można badać prostą ankietą. Oto przykłady pytań ankietowych, w których zastosowano niedokończone zdania:

„Pomyśl o różnych nauczycielach i nauczycielkach, z którymi się dotychczas zetknąłeś w szkole, i dokończ następujące zdania:

- Wszyscy nauczyciele bardzo lubią, gdy...
- Gdy nauczyciel jest zdenerwowany, to wtedy … itd."

Można pytać uczniów o to, czy nauczyciele, których spotykają w szkole, cieszą się autorytetem, o to, jakie jest miejsce nauczycieli wśród innych ludzi wywierających wpływ na uczniów.

Postawa ucznia wobec nauczanego przedmiotu ma duże znaczenie dla uzyskiwanych efektów pracy. Na tę postawę może wpływać wiele elementów, wśród których warto wymienić:

- zainteresowanie nauczanymi treściami,
- satysfakcję płynącą z działań wykonywanych w trakcie nauki danego przedmiotu, np. przyjemność znajdowana w rysowaniu map,
- satysfakcję płynącą z osiągnięć w nauce przedmiotu,
- stosunek do nauczyciela wykładającego przedmiot,

– znaczenie, jakie dorośli przypisują danemu przedmiotowi ze względu na jego przydatność w życiu.

W badaniu postawy wobec przedmiotu stosuje się przede wszystkim techniki kwestionariuszowe.

2.5.2. Strategie stosowane przez uczniów wobec nauczycieli

Od pewnego czasu zachowania uczniów w klasie szkolnej zaczęto rozpatrywać przy użyciu kategorii pojęciowej określanej jako „strategia". Przez strategie rozumie się uczniowskie sposoby radzenia sobie z wymogami szkolnymi oraz napięciem i stresami pojawiającymi się w klasie.

Dysponujemy opisami strategii uczniowskich stosowanych w niektórych zachodnioeuropejskich szkołach średnich – w innych krajach nie prowadzono badań na ten temat. Myślę jednak, że kategorie pojęciowe związane ze strategiami mogą ułatwić nauczycielowi obserwowanie i potem zrozumienie tego, co się dzieje w klasie.

Spójrzmy więc na jeden z zestawów strategii uczniowskich.

Uleganie – podporządkowanie się poleceniom nauczyciela, a więc wykonywanie tego, czego żąda nauczyciel bez wahań czy pytań; często ma charakter rutynowy. Podporządkowanie zakłada uprzednio poprawne rozpoznanie tego, jakie zachowanie jest oczekiwane przez nauczycieli.

Uleganie z dystansem – uczeń podporządkowuje się, ale sposób, w jaki to czyni, ma wykazać jego psychiczny dystans do całej sprawy. Uleganie z dystansem osiąga się przez:

– zwlekanie z wykonaniem i okazanie miną, gestem, powolnością, że jest to smutna konieczność, a nie działanie z przekonania;
– wykonanie ośmieszające polecenie, by było jasne, że ulega się bardziej na niby, dla zabawy niż na serio; jest to uleganie, ale przez to, że zostało ośmieszone, uczeń pozbawia je pierwotnego znaczenia.

Zamaskowane nieposłuszeństwo – można je nazwać pozornym uleganiem. Uczeń udaje, że wykonuje polecenia nauczyciela. Udawanie, że się pracuje, jest najczęściej spotykaną strategią uczniowską.

Strategia niewolnika w koloniach (szwejkizm) – uczeń postępuje tak, by mieć korzyści bez względu na to, czy uzyskanie ich jest dozwolone, czy zakazane. Stara się wykorzystać pobyt w szkole tak, by wyciągnąć z niego dla siebie wszystko to, co – jego zdaniem – ma sens. Niewolnik w koloniach rozpracowuje system, tzn. uczy się używać legalnych środków do osiągnięcia celów, które nie leżą w intencji instytucji. Gdy chce się go zmusić do działań, których nie życzy sobie podjąć, przybiera pozę Szwejka.

Zakłada maskę i działa wolno, bezmyślnie i niekompetentnie, mimo że nie jest głupi – po prostu nie pozwala przełożonym korzystać ze swej inteligencji i zdolności.

Wycofanie się – przybiera różne formy: zaprzestanie pracy, gdy uczeń uważa, że zadanie jest za trudne lub nudne, gapienie się, fantazjowanie, czasem nawet sen, mazanie po papierze. Zdarzają się także formy bardziej aktywne, jak ucieczki z lekcji, wagary. Wycofywanie się zdarza w pewnych sytuacjach każdemu. Nawet uczniowie mający silną motywację do pracy od czasu do czasu „wyłączają się".

Sabotaż – dążenie do zdezorganizowania lekcji i osłabienia panowania nauczyciela nad klasą i nad tym, co w klasie się dzieje. Głównie mamy tu do czynienia z próbami odwrócenia uwagi nauczyciela i skierowania jej na coś nieistotnego dla lekcji. Osiąga się to przez zadawanie tzw. głupich pytań, na które zna się odpowiedź, lub udzielanie głupich odpowiedzi na pytania tylko po to, by skłonić nauczyciela do dodatkowych tłumaczeń i zyskać na czasie. Niekiedy uczeń udaje, iż nie rozumie intencji pytającego nauczyciela. Wygłupianie się jest też formą sabotowania lekcji.

Odmowa – niewykonanie polecenia; czasem występuje to w sposób jawny, gdy wyraźnie manifestuje się nieposłuszeństwo i dąży do konfrontacji. Jest to jednak dość rzadkie. Częściej odmowa polega na odwlekaniu, przeczekaniu czy liczeniu na to, iż nauczyciel zapomni lub będzie zbyt zajęty nowymi wydarzeniami, by zainteresować się wykonaniem poleceń.

2.6. Uczeń w środowisku pozaszkolnym

2.6.1. Czas wolny i zainteresowania

Sposób, w jaki uczeń organizuje sobie czas wolny, wpływa zwykle na jego wyniki w nauce. Dlatego też poznanie tego sposobu jest bardzo przydatne. Do badań czasu wolnego tworzymy specjalną ankietę, która daje możliwość zarejestrowania zajęć wykonywanych w ciągu przeciętnego dnia przez osoby badane. Pytania tej ankiety mają więc doprowadzić do stworzenia bilansu czasu i sposobów jego wykorzystania przez ucznia. Będą to więc pytania dotyczące:

- godzin rozpoczynania lub kończenia poszczególnych czynności w ciągu dnia,
- czasu przeznaczanego zwykle na wykonanie danej czynności.

Tak skonstruowana ankieta informuje jednak tylko o bilansie zajęć stosunkowo często się powtarzających. Nie umożliwia natomiast uzyskania informacji o faktach, które zdarzają się rzadziej. Stąd w ankiecie potrzebne są pytania innego typu: „Jak często wyjeżdżasz na wycieczki?" itp.

Zasadniczo przy badaniach czasu wolnego bierze się pod uwagę cały czas „pozaszkolny" ucznia, uwzględniając różne dziedziny zajęć, na które jest on przeznaczony. Spośród nich wyodrębniamy:

- czas przeznaczony na codzienne czynności (sen, jedzenie, czas dojścia do szkoły i powrotu z niej),
- czas przeznaczony na wypełnianie obowiązków,
- czas całkowicie wolny, do dyspozycji ucznia.

Pytając o czas przeznaczony na spełnianie obowiązków, należy uwzględnić:

- odrabianie lekcji,
- udział w zajęciach pozalekcyjnych na terenie szkoły,
- udział w pracy harcerstwa lub innej organizacji,
- zdobywanie wiedzy nie związane z programem szkolnym czy planem nauczania (nauka języka, korepetycje),
- wykonywanie pewnych czynności domowych,
- spełnianie obowiązków domowych związane z opieką nad rodzeństwem,
- wywiązywanie się z obowiązków o charakterze produkcyjnym, np. praca w polu.

W badaniach wykorzystania czasu całkowicie wolnego zwraca się zwykle uwagę na następujące zagadnienia: wycieczki, spacery, spędzanie czasu w klubach młodzieżowych, zabawy na wolnym powietrzu, udział w imprezach sportowych, kolekcjonerstwo, spotkania z rówieśnikami, uczestnictwo w kulturze.

Uczestnictwo w kulturze bywa niekiedy obiektem specjalnego zainteresowania nauczyciela. Zasadniczy sposób zdobywania informacji na ten temat to badanie ankietowe. Pytania konstruuje się tak, jak pytania dotyczące czasu wolnego. Powinny one obejmować następujące dziedziny: telewizję, korzystanie z internetu, radio, teatr, muzykę, kino, czytelnictwo, malarstwo, rzeźbę, fotografię. Część pytań powinna dotyczyć również swoistych zainteresowań, będących często wyrazem zainteresowań kulturą (np. zbieranie płyt). Szczególną wagę warto przywiązywać do czytelnictwa i do tego, w jaki sposób młodzi ludzie korzystają z kultury telewizyjnej i z możliwości, jakie stwarza internet.

2.6.2. Środowisko rodzinne

Wzorce panujące w rodzinie, istniejący w niej typ więzi emocjonalnej oraz doświadczenia z niej wynoszone w ogromnym stopniu wpływają na osobowość. Wpływ ten jest tym większy, im młodsze jest dziecko, ale wpływ rodziny na ucznia szkoły średniej też może być decydujący. Rodzina powinna więc być ważnym obiektem zainteresowań nauczyciela.

Jeśli przedmiotem zainteresowania nauczyciela jest całokształt stosunków między uczniem a członkami rodziny, to przy zbieraniu informacji musi on uwzględnić różne sprawy.

1. Czynniki rzeczowo-ekonomiczne: pełna lub niepełna rodzina, członkowie rodziny, jej dochód, praca ojca, praca matki, wyposażenie i standard mieszkania, historia rodziny, główne wydarzenia w życiu rodziców.
2. Atmosfera emocjonalna panująca w domu: wzajemne stosunki między rodzicami, typ i rodzaj więzi, ewentualnie jej brak, świadomość odpowiedzialności za los dzieci, ewentualny konflikt między dorosłymi i jego wpływ na ucznia, kontakty ucznia z przedstawicielami starszej generacji (dziadek, babka).
3. Podejście do ucznia: stosunek uczuciowy, sposób kierowania nim, role i zadania, jakie uczeń ma do spełnienia w domu, wymagania, zbieżność lub rozbieżność między normami a wymaganiami domu szkoły, stosunek rodziców do nauki i przyszłego zawodu ucznia, przygotowanie rodziców do pomagania szkole w pełnieniu jej funkcji wychowawczych.
4. Czynniki kulturalne: wykształcenie rodziców, wyposażenie kulturalne domu (radio, TV, komputer, książki, gazety), uczestnictwo w użytkowaniu dóbr kulturalnych, wzorce zabawy, zainteresowania rodziców, kultura językowa rodziców.

3. Główne sposoby poznawania uczniów

Zdobywanie wiedzy o uczniu odbywa się etapami. Zaczyna się od luźnych spostrzeżeń i spekulacji myślowych, głównie zresztą związanych ze sprawami łatwo rzucającymi się w oczy, a wiec takimi jak grzeczność, posłuszeństwo, pilność, stosunki z kolegami. Czasem już na tym etapie można się zorientować, czy uczeń daje się lubić. Potem powoli, w miarę jak wiedza narasta , pojawia się etap „rozpracowania". Teraz nauczyciel stara się przewidzieć zachowania ucznia. Próbuje też sklasyfikować ucznia w obrębie jakiegoś typu ogólnego. Jednocześnie pojawia się obraz ucznia jako niepowtarzalnej jednostki. Ostatnią fazą jest stabilizacja obrazu.

Drugiego człowieka poznajemy, obserwując go lub uzyskując od niego informacje wywołane przez pytania. Niekiedy mówi się jeszcze o metodach projekcyjnych wykorzystujących fakt, że niektóre ukryte myśli człowieka manifestowane są pośrednio w jego zachowaniu lub wytworach. Metoda projekcyjna wymaga specjalnych umiejętności interpretacyjnych, więc nie będziemy się tu nią zajmować.

Nauczyciel może z pożytkiem poznawać uczniów, stosując:

- obserwację,
- proste ankiety (zadawanie pytań z możliwością uzyskania odpowiedź na piśmie),
- wywiad i rozmowę (zadawanie pytań z możliwością uzyskania odpowiedzi ustnych),
- socjometrię (zadawanie specyficznych pytań dotyczących wzajemnej atrakcyjności osób w zespole).

3.1 Obserwacja

Obserwacja to podstawowa metoda gromadzenia informacji, polegająca na rejestrowaniu zachowań osoby obserwowanej oraz na interpretacji uzyskanych danych. Wyróżniamy kilka jej rodzajów.

Obserwacja luźna – to swobodne zbieranie danych w trakcie wszelkiego rodzaju kontaktów między nauczycielem a uczniem. Nie jest nakierowana na określony cel, ale raczej na ustawiczne rejestrowanie bodźców, których dostarczycielami są wychowankowie. Tak obserwuje się niejako przy okazji, podczas pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami.

Skuteczność luźnej obserwacji zależy od wiedzy o obserwowanych zjawiskach i od umiejętności wyodrębniania sygnałów znaczących z powodzi innych sygnałów. Nauczyciel prowadzący luźną obserwację widzi np. w ciągu 2 sekund, że Janek podniósł rękę, Józek pogroził Jackowi, Marek zaś odebrał zeszyt od Wojtka. Po tych 2 sekundach nauczyciel musi ocenić, które fakty są „nieważne", a które warto zatrzymać w pamięci. Decyzja o tym, czy fakt warto wyróżnić i następnie nastawić się na jego następstwa lub powtórzenie, zależy oczywiście od doświadczenia i wiedzy nauczyciela. Liczba informacji dostępnych nauczycielowi w trakcie obserwacji luźnej zależy od częstotliwości i charakteru kontaktu, jaki ma on z osobami obserwowanymi. Nauczyciel starający się o utrzymanie klimatu życzliwości między sobą a wychowankami jest częściej świadkiem scen i zjawisk informujących go o różnych stronach życia uczniów niż nauczyciel zachowujący dystans.

Obserwacja luźna zostawia w pamięci wiele faktów drobnych, liczne fakty ważniejsze oraz ogólne wrażenia dotyczące osób lub zjawisk.

Pogłębiona obserwacja celowa tym różni się od obserwacji luźnej, że określa się jej wyraźny cel. Mając np. niejasne wrażenie, że koleżanki i koledzy śmieją się z uczennicy X, obserwujemy jej wszystkie kontakty społeczne, sposób zachowania po ustaniu tych kontaktów, jej reakcje itp. Podczas takiej obserwacji zwracamy uwagę na zjawiska w jakikolwiek sposób związane z interesującą nas sprawą – a więc na to, co uczennica X mówi o kontaktach

społecznych i na posiadane przez nią rzeczy, które mogą wpływać na jej pozycję i atrakcyjność w ocenach koleżanek i kolegów.

Pogłębiona obserwacja celowa może być stosowana także wobec grupy uczniów. Daje zwykle informacje dokładne i wartościowe, ale blisko związane z zakreślonym polem tematycznym. Czasem stosuje się obserwację celową tylko w odniesieniu do pewnych stale występujących sytuacji, które są z jakichś względów dla nas interesujące. Postępowanie takie nazwiemy obserwacją znaczących zdarzeń. Jeszcze bardziej ukierunkowana niż obserwacja znaczących zdarzeń jest obserwacja skategoryzowana polegająca na tym, że interesujące obserwatora wydarzenia są uprzednio ujęte w kategorie, a zadaniem obserwatora jest tylko stwierdzenie, często za pomocą mechanicznego postawienia znaku „V", czy zjawisko wchodzące w zakres danej kategorii dało się zauważyć. Przewidziane przed obserwacją kategorie ujęte są w tzw. schedułę obserwacyjną.

3.2. Badanie ankietowe

Nauczyciel może w prowadzonej przez siebie klasie uzyskać wiele informacji, posługując się prostymi, zaplanowanymi przez siebie ankietami. Polega to na tym, że uczniowie otrzymują zestaw pytań i mają na nie odpowiedzieć na piśmie. Zestaw pytań zamieszczonych w formularzach ankiety nazwiemy kwestionariuszem. Gdy są trudności z przygotowaniem kwestionariuszy, można uczniom dyktować pytania, prosząc o odpowiedź na kartkach. W ten sposób można jednak zadawać tylko pytania otwarte.

Ankieta pozwala na uzyskanie informacji z zakresu:

- pewnych faktów realnych, np. można pytać, ile uczeń ma w domu książek;
- oceny zjawisk przeszłych lub obecnych; służą temu pytania o opinie;
- dezyderatów dotyczących przyszłości; ujawniają je pytania dotyczące dążeń, pragnień itp.;
- deklaracji przyszłego zachowania się.

Na przeprowadzenie ankiety warto zdecydować się wówczas, gdy chcemy szybko uzyskać wiele odpowiedzi, a orientujemy się już w danej sprawie tak, że potrafimy sformułować pytania.

Pytania zamieszczone w kwestionariuszu mogą przybierać różną postać:

- pytań otwartych, czyli nie narzucających żadnej określonej formy odpowiedzi.
- pytań z ograniczoną możliwością odpowiedzi, spośród których można wyróżnić pytania z odpowiedzią dwuczłonową: „tak, nie" lub trójczłonową, np. „zgadzam się, nie zgadzam się, nie mam zdania".

– pytań, w których przewidziano liczne odpowiedzi, czasem z możliwością dopisania: „inne”.
– pytań, na które odpowiedzi są budowane na zasadzie zróżnicowania znaczeniowego. Interesuje nas np., jak uczeń ocenia książkę ze względu na to, czy jest ciekawa, czy nie; jego pogląd w tym względzie możemy umieścić na skali od określenia skrajnie pozytywnego do skrajnie negatywnego.
– pytań, które mają przewidziane zestawy odpowiedzi – właściwe zdania należy podkreślić lub zaznaczyć w inny sposób.

Ankieta może być anonimowa lub można prosić o jej podpisanie. Wady i zalety każdego z tych rozwiązań trzeba ocenić w kontekście drażliwości pytań, które ankieta zawiera.

3.3 Wywiad

Można wyodrębnić następujące typy wywiadów:

Wywiad swobodny – nie ma planu przeprowadzenia rozmowy, spontanicznie zadaje się pytania dotyczące różnych spraw, pozwala się młodemu człowiekowi swobodnie mówić.

Wywiad kierowany – nauczyciel ma przygotowane projekty pytań.

Wywiad mieszany – pytania otwarte rozpoczynają omawianie danej sprawy, potem są pytanie dotyczące zagadnień szczegółowych; niekiedy wywiad ma charakter rozmowy naprowadzającej na problem.

Wywiad jest metodą plastyczną, nie ma więc potrzeby bardzo precyzyjnego ustalenia, który rodzaj wywiadu może być stosowany. Często zmiany są tutaj dopuszczalne. Różne formy wywiadu, m.in. przeprowadzanie go w postaci zwykłej rozmowy, sprawiają, że można stosować go w każdych warunkach. Wywiad jest szczególnie przydatny, gdy chodzi o uzyskanie wiedzy o przyczynach jakiegoś zjawiska, motywach postępowania czy też czynnikach, które doprowadziły do powstania danego problemu. Wywiad służy też do zrozumienia postępowania ucznia.

Przed przystąpieniem do przeprowadzenia wywiadu należy zapewnić sobie dobry kontakt z uczniem. Sama rozmowa może polepszyć stosunki dobre, natomiast rozmowa nakierowana na zdobycie informacji nie zmieni stosunków złych na dobre. W trakcie wywiadu powinno się unikać stawiania rozmówcy w sytuacji społecznie nie aprobowanej, tzn. nie prowadzić rozmowy tak, aby czuł się on zmuszony przyznać do czegoś, co bywa źle widziane. Należy starać się, aby uczeń kończył wywiad pozytywnie nastawiony do nauczyciela i zaistniałej sytuacji. Najlepiej jest, gdy badany ma przekonanie, że rozmowa w czymś mu pomogła bądź po prostu była interesująca.

4. Uwagi końcowe

Celem niniejszego opracowania było ukazanie głównych właściwości uczniów, które mogą być przez nauczyciela rozpoznawane i dzięki temu sam proces wychowania i nauczania – doskonalony. Powszechne badania wyników nauczania pozwalają wychwycić statystycznie występujące uwarunkowania procesów masowych. Właściwa interpretacja tych procesów może być dokonana wówczas, gdy potrafi się refleksy zjawisk masowych szeroko występujących zauważyć na terenie zwykłej klasy szkolnej i „przyłożyć" je niejako do życiorysu konkretnego ucznia. Poznawanie indywidualnych uczniów pozwala lepiej zrozumieć sens i skutki masowych badań diagnostycznych. I odwrotnie, masowe badania diagnostyczne pozwalają wpierać uczenie się każdego pojedynczego ucznia.

Wszystkie ważne i mniej ważne właściwości charakteryzujące ucznia – i te uwarunkowane raczej biologicznie, i te uwarunkowane społecznie – pozwalają w coraz większym stopniu sięgać do sfery najważniejszej, to jest do motywacji powodującej, że człowiek chce się czegoś nauczyć. W ostatnich dziesięciu latach powstał cały szereg publikacji pokazujących, jak wpływać na motywację i korzystać z zainteresowań poznawczych ucznia. Wystarczy tu wymienić książkę Barbary McCombs i James E. Pope *Uczeń trudny – jak skłonić go do nauki* (Warszawa, 1977, WSiP) oraz niewielkie, ale bardzo praktyczne i przydatne książeczki z serii „Educational Pracices Series" wydawanie przez International Bureau of Education w Genewie, wśród których chciałbym wspomnieć *Effective educational practices* (Walberg H., 2000), *How children learn* (Vosniadou S., 2001) i *Motivation to learn* (Boekaerts M. 2002).Te publikacje pozwalają mieć nadzieję na szybki rozwój refleksji pedagogicznej, która ułatwi przekładanie rezultatów powszechnych badań masowych na wnioski do zastosowania w każdej klasie szkolnej.

Gdy razem z prof. Niemierką kończyliśmy w 1971 roku w Szwecji kurs konstrukcji programów nauczania, głowy mieliśmy pełne formuł statystycznych i „krzywych uczenia się" oraz zastanawialiśmy się, czy dobrze rozumiemy różnice między „formative" a „summative evaluation". Wtedy kierownik kursu prof. Beniamin Bloom powiedział nam na pożegnanie mniej więcej tak: „a teraz odłóżcie na bok te abstrakcyjne mądrości i pomyślcie o zwykłym dziecku".

Bibliografia:

1. Bany M.A., Johnson L.V., *Classroom Group Behavior*, Macmillan, N.Y.,1964.
2. Bloom B., Hastings J.T., Madaus G.F., *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, NY McGraw-Hill, 1971.
3. Boekaerts M., *Motivation to learn*, IBE Geneva, 2002.
4. Chłopkiewicz M., *Osobowość dzieci i młodzieży - rozwój i patologia*, wyd. 2, WSiP, Warszawa 1987.
5. Dąbrowski K. *Psychonerwica lękowa u dzieci*, [w:] *Higiena psychiczna i nerwice dziecięce*, Ossolineum, Wrocław 1965.
6. Duche D.J., *Dziecko niezrównoważone*, [w:] *Higiena psychiczna i nerwice dziecięce*, Ossolineum, Wrocław 1965.
7. Gordon I., *Studying the Child in the School*, New York, J. Wiley and Sons Inc, 1966.
8. Holt J., *How children fail*, Harmondsworth, Penguin Ed,1970.
9. Hurlock E*., Rozwój młodzieży*, PWN, Warszawa 1965.
10. Janowski A., *Poznawanie uczniów*, wyd. 5, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
11. Janowski A., *Pedagogika praktyczna*, wyd. 5,Fraszka Edukacyjna, Warszawa, 2002.
12. Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1998.
13. Kohlberg L. Moral *Development and Identification*, [w:] *Child Psychology*, Chicago, University of Chicago Press, 1963.
14. Kohnstamm R., *Praktyczna psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1989.
15. McCombs B., Pope J.E., *Uczeń trudny; jak skłonić go do nauki*, WSiP Warszawa 1997.
16. Obuchowska I., Lęk, lęk szkolny, hasło w *Encyklopedii pedagogicznej* ,Fundacja Innowacja Warszawa 1993.
17. Piaget J., *Rozwój ocen moralnych dziecka*, PWN, Warszawa 1967.
18. Ranschburg J., *Lęk, gniew, agresja*, WSiP, Warszawa 1980.
19. Spionek H., *O konieczności wczesnego wykrywania i wyrównywania u uczniów mikrodefektów rozwoju*, [w:] *Wytyczne w sprawie kształcenia specjalnego*…, MOiW, Warszawa 1973.
20. Spionek H., *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, PZWS, Warszawa 1970.
21. Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1981.
22. Vosniadou S., *How children learn*, IBE Geneva 2001.
23. Walberg H., *Effective educational practices*, IBE Geneva 2000.