

STYLE NAUCZANIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ SPECJALNYCH I INTEGRACYJNYCH

Szkoła zajmuje szczególne miejsce w rozwijaniu umiejętności społecznych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Jest często jedynym miejscem kształtowania istotnych w życiu zachowań i kompetencji, a rola nauczyciela w tym procesie jest kluczowa. W prezentowanej pracy analizie poddałam oceny własnego stylu nauczania, porównując opinie nauczycieli szkół gimnazjalnych specjalnych i integracyjnych. Są to środowiska, które stosują różne ścieżki edukacyjne i w związku z tym mogą występować odmienne style nauczania. W badaniu uwzględniłam także lokalizację placówek (w Warszawie i okolicach Warszawy). Do badania wykorzystałam Kwestionariusz Zachowań Nauczyciela opracowany przez Grzegorza Sędka (1995). Obejmuje on następujące wymiary działań nauczyciela na lekcji: pobudzanie ciekawości i twórczości; brak kontroli nad klasą; krytykowanie, ponaglanie; żądanie wiernej reprodukcji; wyrazistość ekspresji i ruchu; stymulowanie aktywności na lekcji; wizualizację, konkretyzację materiału; przypominanie o konieczności uczenia się.

Badaniu poddałam 121 nauczycieli gimnazjów, w tym 56 nauczycieli szkół specjalnych i 65 nauczycieli szkół integracyjnych. Wśród badanych przeważały kobiety (81%). Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele o stażu pracy mieszczącym się w przedziale od 10 do 20 lat (30%) oraz nauczyciele mianowani (47%) i dyplomowani (47%). Intensyfikacja zachowań została przedstawiona w formie analizy procentowej. Przyjęłam, że przedział do 20% oznacza, że nauczyciele deklaratorywnie oceniają, iż nigdy nie demonstrują danej kategorii zachowań, przedział 21–40% oznacza, że rzadko występuje dane zachowanie, natomiast przedział 41–60% wskazuje, iż nauczyciele czasami zachowują się w dany sposób, przedział od 61 do 80% ujawnia zachowania częste. Wyniki powyżej 80% oznaczają bardzo częste występowanie danego zachowania.

Słowa kluczowe: nauczyciel, styl nauczania, lekcja, gimnazjum specjalne, gimnazjum integracyjne

Wprowadzenie

Pojęcie „styl nauczania” od dawna funkcjonuje w praktyce pedagogicznej i literaturze przedmiotu (m.in. Mieszalski, 1997; Bałachowicz, 2009). Józefa Bałachowicz (tamże, s. 159) style nauczania definiuje jako „style działań edukacyjnych w klasie”. Termin ten określa „względnie stały sposób formułowania przez nauczyciela zadań, swoich oczekiwań wobec uczniów i sposoby ich egzekwowania (w tym kontroli i oceny formułowanych oczekiwań), sposoby komunikowania się z uczniami, projektowania ich aktywności i kierowania nią, zarządzania czasem i rytmem pracy uczniów oraz interakcjami rówieśniczymi”. Wybór określonego stylu działań edukacyjnych, podobnie jak stylu komunikowania się, zależy od tego, jaki nauczyciel ma zestaw przekonań na temat szkoły i swojego w niej miejsca (Polak, 1999).

Poglądy te autor nazwał teorią indywidualną nauczyciela. Na bazie tak zaszyfrowanej wiedzy nauczyciel tworzy model swoich działań edukacyjnych. Może być to model otwarty, który charakteryzuje się tzw. pedagogiką niewidzialną, gdzie reguły i kontrola nie manifestują się wyraźnie. Edukacja nastawiona jest na działanie, komunikację i podmiotowość ucznia. W modelu zamkniętym przeciwnie – zaznacza się silna strukturalizacja ról, zasad i reguł, które determinują dobór treści i zadań, a kontrola uczniów jest nadrzędnym zadaniem nauczyciela. Często modele te opisywane są jako profesjonalne style nauczania: otwarty i zamknięty.

Działania dydaktyczne nacechowane samodzielnością, sprawstwem i podmiotowością ucznia mają szczególne znaczenie dla praktyki szkolnej. Wpływają bowiem na kształtowanie kompetencji społecznych i stwarzanie dobrego środowiska socjalizującego. Szczególnie model edukacji otwartej odpowiada właśnie tym warunkom. Gwarantuje poszerzenie swobody i odpowiedzialności, sprzyja samoregulacji i dokonywaniu indywidualnych wyborów oraz umożliwia budowanie zaufania do siebie, wytwarzanie pozytywnego obrazu własnej osoby i pozytywnych relacji z rówieśnikami oraz dorosłymi (Bałachowicz, 2009, s. 159–162).

Grzegorz Sędek (1995) wskazuje na konkretne umiejętności nauczycieli, które zapewniają kształtowanie wymienionych kompetencji. Według tego autora są to zachowania reprezentowane przez takie kategorie, jak: pobudzanie ciekawości i twórczości uczniów; brak kontroli nad klasą; krytykowanie i ponaganie; żądanie wiernej reprodukcji; wyrazistość ekspresji i ruchu; stymulowanie aktywności na lekcji; wizualizacja i konkretyzacja materiału; przypominanie o konieczności uczenia się. Szczególną uwagę autor zwrócił na tworzenie przyjaznej atmosfery na lekcji, wykluczającej poczucie zagrożenia psychologicznego (tamże, s. 67). Badania wykazały, że styl pracy nauczyciela może być istotnym źródłem bezradności intelektualnej na lekcjach oraz bezpośrednią przyczyną niskich osiągnięć uczniów. Ujawniły także, iż istnieje możliwość tworzenia się na tej bazie negatywnych autoschematów, przenoszonych na inne obszary funkcjonowania. Innymi słowy, uczeń bezradny na konkretnym przedmiocie szkolnym (np. matematyce) może przejawiać podobny brak kompetencji w sytuacjach życia codziennego, np. podczas zakupów (Sędek, 2005, s. 153). Stąd dość oczywisty wniosek o szczególnej roli stylów nauczania w funkcjonowaniu społecznym uczniów.

Metodyka badań własnych

Cele i pytania badawcze

Zasadniczym celem badania była empiryczna i praktyczna analiza stylów nauczania nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną. W badaniu podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy istnieją i na czym polegają różnice i podobieństwa między stylami nauczania stosowanymi przez nauczycieli gimnazjum specjalnego i gimnazjum integracyjnego?
2. Czy istnieją i na czym polegają różnice i podobieństwa między stylami nauczania w dwóch badanych środowiskach (Warszawa, poza Warszawą)?

Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania wynikało z obserwacji, że system kształcenia specjalnego i integracyjnego wymusza na nauczycielach wybór in-

nych strategii działania. Nauczyciele kształcenia specjalnego zazwyczaj nastawieni są na realizację potrzeb uczniów i w większym zakresie skupiają się na kształtowaniu kompetencji społecznych podopiecznych. Ponadto jednorodność zespołu klasowego umożliwia ujednoczenie wielu oddziaływań przy jednoczesnym stosowaniu zasady indywidualizacji. Natomiast integracyjna forma kształcenia wymusza na nauczycielach konieczność kompromisu, wykraczającego poza potrzeby uczniów z niepełnosprawnością. Sprzyja to z jednej strony stosowaniu stylów pracy bardziej zróżnicowanych i dostosowanych do całego zespołu klasowego, z drugiej zaś wymaga większej ostrożności w stosowaniu zasady indywidualizacji nauczania, która w tym kontekście może mieć niekiedy bardziej znamiona stygmatyzacji niż wsparcia. Ponadto proces kształcenia nauczycieli wygenerował sytuacje, w których nauczyciele kształcenia specjalnego posiadają pewną nadbudowę metodyczną – oprócz wykształcenia ogólnego i pedagogicznego mają przygotowanie specjalistyczne. Nauczyciele szkół integracyjnych dopiero od niedawna są zobligowani do nabywania kompetencji w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Można zatem przypuszczać, że style pracy nauczycieli obu typów szkół mogą się różnić.

Narzędzia i procedury badawcze

Badaniem zostali objęci nauczyciele uczący w szkołach integracyjnych i specjalnych w Warszawie oraz miejscowościach podwarszawskich. Na terenie Warszawy wytypowano 6 gimnazjów specjalnych i 7 integracyjnych, natomiast pod Warszawą 6 gimnazjów specjalnych i 14 gimnazjów integracyjnych. Ogółem badaniu poddano 121 nauczycieli, w tym 56 nauczycieli szkół specjalnych i 65 szkół integracyjnych.

Do badania wykorzystano Kwestionariusz Zachowań Nauczyciela. Narzędzie zostało opracowane przez Sędka (1995) i ma charakter samooceny. Kwestionariusz obejmuje obszary: przekazywanie wiedzy, sprawdzanie jej opanowania oraz umiejętności związane z kontaktami interpersonalnymi i komunikacją. Narzędzie składa się z 34 stwierdzeń, do których nauczyciel ustosunkowuje się, wykorzystując pięciostopniową skalę (1 – nigdy, 2 – rzadko, 3 – czasami, 4 – często, 5 – zawsze).

Kwestionariusz obejmuje osiem wymiarów:

- czynnik 1 – pobudzanie ciekawości i twórczości;
- czynnik 2 – brak kontroli nad klasą;
- czynnik 3 – krytykowanie, ponaglanie;
- czynnik 4 – żądanie wiernej reprodukcji;
- czynnik 5 – wyrazista ekspresja, ruch;
- czynnik 6 – stymulowanie aktywności na lekcji;
- czynnik 7 – wizualizacja, konkretyzacja materiału;
- czynnik 8 – przypominanie o konieczności uczenia się.

Intensyfikacja poszczególnych zachowań nauczycieli została przeanalizowana w odniesieniu do wymiarów stylu nauczania oraz do typu placówki (szkoły specjalne/integracyjne) i miejsca jej usytuowania (placówki warszawskie/podwarszawskie). Do ogólnej analizy statystycznej zastosowałam obliczenia średnich arytmetycznych oraz test t-Studenta. W celu oszacowania siły związku między zmiennymi zastosowałam V-Kramera.

Teoretyczna i empiryczna analiza poszczególnych wymiarów stylów nauczania

Pobudzanie ciekawości i twórczości

Pobudzanie ciekawości i twórczości wiąże się ze stylem pracy, który promuje zadawanie pytań i rozwiązywanie przez uczniów problemów. Nagradza giętkość i oryginalność myślenia, generowanie odważnych pomysłów oraz działań twórczych uczniów. Rozwija fantazję, kształtuje intuicję i emocje. Ten typ zachowań związany jest z wyborem treści nauczania o charakterze proceduralnym („wiem, jak”), a nie deklaratywnym („wiem, że”). Pobudzanie ciekawości wiąże się także ze stosowaniem określonych środków nauczania, które odwołują się do wyobraźni i myślenia hipotetycznego oraz preferowania metody pracy nastawionej na współpracę, a nie rywalizację. W tak przemyślanej strategii dydaktycznej istotne staje się podmiotowe traktowanie ucznia i indywidualizacja nauczania (tamże, s. 82). Konieczność nauczania młodzieży umiejętności twórczego myślenia jest istotna z wielu powodów. Po pierwsze, współgra ze zmianami, jakie w okresie dorastania odnoszą się do czynności poznawczych. Myślenie uczniów w okresie adolescencji przybiera formę myślenia abstrakcyjnego i logicznego ze zdolnością do refleksji i autorefleksji. Pojawiają się zainteresowania poznawcze i umiejętność przewidywania. Dzięki nowym „narzędziom intelektualnym”, jakimi są operacje formalne, młody człowiek sprawdza prawdopodobieństwo obserwowanych zmian i eksperymentuje. Zaczyna uważniej niż do tej pory obserwować otoczenie, dostrzega wiele spraw, których przedtem nie zauważał, analizuje i wyciąga wnioski, co skutkuje zwiększonym krytycyzmem (Obuchowska, 1991, s. 172). Po drugie, w okresie adolescencji młody człowiek staje przed koniecznością formułowania nowej tożsamości. W tym celu modyfikuje własną wizję świata i wypracowuje odmienne strategie adaptacyjne. Sprzyja to zdobywaniu doświadczeń i tworzeniu własnych schematów rozwiązywania trudnych sytuacji (Wojciechowski, 2007, s. 346).

Przeprowadzone badania wykazały, iż ponad 80% nauczycieli czasami (43%) i często (44%) pobudza ciekawość i twórczość uczniów na lekcji, natomiast 2% nauczycieli nigdy nie podejmuje takich działań, a 3% – rzadko. Maksymalne wyniki (powyżej 80%) wyniku maksymalnego sugerują, iż 7% nauczycieli bardzo często pobudza uczniowską ciekawość i twórczość na lekcji.

Brak kontroli nad klasą

Pewne cechy nauczycieli pozwalają skutecznie kontrolować klasę. Należą do nich: wszechobecność, czyli uważanie w klasie i w osobistych kontaktach, aby zawsze wiedzieć, co się dzieje; podzielność, która pozwala zajmować się wieloma rzeczami jednocześnie; płynność, umożliwiającą reagowanie we właściwy sposób w sytuacjach krytycznych.

Zarządzanie klasą to nie tylko kwestia strategii stosowanych w klasie, ale również nastawień i przekonań nauczycieli. Niektórzy z nich kładą nacisk na wykonanie planu, który przygotowali na lekcję, inni natomiast nastawieni są na dialog z uczniami i ich relacje. Pierwsi noszą nazwę nauczycieli „strategicznych”, drudzy – „komunikatywnych”. Obie role może, a nawet w mniejszym lub większym stop-

niu powinna odgrywać ta sama osoba. Jeden kierunek pozwala tworzyć klimat współpracy, relacji i krytycznego myślenia. Drugi natomiast pomaga zachować pewien ład i dyscyplinę niezbędną do efektywnej pracy. Brak zrównoważenia obu tendencji może prowadzić do braku kontroli nad klasą lub jej nadmiaru. Słaby przywódca klasy niepotrafiący jej kontrolować to najczęściej nauczyciel, który charakteryzuje się brakiem pewności siebie, często zabiega o popularność wśród uczniów dzięki swojej pobłażliwości. Na drugim krańcu kontinuum znajduje się nauczyciel sprawujący nadmierną kontrolę, który nieustannie wszystko nadzoruje i często sam bywa źródłem stresu i zamieszania w klasie. Pośrodku tego kontinuum znajduje się podejście oparte na prawdziwej kontroli, sprawowanej przez nauczyciela, który pewnie stosuje jasne strategie i potrafi budować klimat sprzyjający nauce poprzez dobre relacje i pozytywne uczucia zarówno wobec całej klasy, jak i poszczególnych uczniów (Robertson, 1998, s. 182).

Kluczowe zasady, jakimi powinien kierować się nauczyciel, który we właściwy sposób kontroluje klasę, to: zbudowanie spójnego systemu reagowania na zachowania uczniów; wykorzystanie sygnałów niewerbalnych w celu przyciągnięcia uwagi grupy; informowanie uczniów, jakiego zachowania od nich oczekuje nauczyciel; zwracanie uwagi na pozytywne zachowania klasy; utrzymanie ciągłości akcji na lekcji (naturalny porządek zajęć); stosowanie ewaluacji porządkowania podsumowania zajęć; rozwiązywanie problemów w sposób, który nie prowadzi do ich eskalacji (tamże, s. 173).

Działania te są szczególnie istotne w okresie adolescencji. Młody człowiek w obliczu gwałtownych zmian spowodowanych rozwojem biologicznym i intelektualnym oraz nowymi oczekiwaniami ze strony społeczeństwa wymaga jasnych reguł i wzorów zachowań oraz akceptacji, zrozumienia i poszerzenia granic swobody. Skutkami nadmiaru kontroli lub jej braku mogą być natomiast m.in. napięcia psychiczne, lęk, reakcje nerwicowe, zachowania aspołeczne, agresja (Sędek, 1995, s. 118).

Zgodnie z uzyskanymi wynikami opinii nauczycieli o poziomie ich kontroli nad klasą 61% nauczycieli zadeklarowało, że nigdy nie traci kontroli nad klasą. Nauczycieli, którzy deklarowali, że rzadko zdarza się im tracić kontrolę nad klasą, było 25%, natomiast 4% nauczycieli uznało, że często i 2%, że zawsze traci kontrolę na lekcji. Wyniki wskazały zatem, że przeważająca większość nauczycieli nie traci kontroli i tylko niewielki odsetek badanych nauczycieli ma problem z tego typu zachowaniami.

Krytykowanie i ponaglanie

Krytykowanie w potocznym znaczeniu najczęściej kojarzone jest z wytykaniem komuś błędów i wad. Utożsamiane jest z wartościowaniem i prawie zawsze spostrzegane pejoratywnie. W tradycyjnej dydaktyce szkolnej oceny często mają charakter krytyki destrukcyjnej, która pełni funkcję karzącą. Można ją rozpoznać po tym, że jest mało konkretna i niejasna, dotyczy osób, a nie działania i pracy, odnosi się do cech, na które uczeń nie ma wpływu, bywa agresywna i raniąca. Często odbierana jest jako wyrok, sprawiając, że dana osoba czuje się „nie w porządku”, „zła”. Wyolbrzymia błędy (poprzez m.in. takie słowa, jak: „nigdy”, „zawsze”). Często również narusza poczucie godności osobistej. Wielu

młodych ludzi reaguje na tego typu krytykę otwartą agresją. Zdarza się również, że krytyka prowokuje do wycofania się lub uległości. Wówczas młodzież traktuje krytykę jako jedyną prawdę o sobie, szuka winy w sobie, deprecjonując swoją wartość. W rezultacie podporządkowuje się tego typu osądom i coraz bardziej traci wiarę w siebie. Martin Seligmann (2005) podkreśla znaczenie sposobów komentowania przez nauczyciela sukcesów i porażek szkolnych, które mają znaczenie w procesie tworzenia się pesymistycznego lub optymistycznego stylu wyjaśniania zdarzeń. W rezultacie wykształca się u ucznia negatywna postawa wobec szkoły jako instytucji i przestaje on przewyżczać swoje trudności w nauce (Sędek, 1995, s. 135). Młodzież w okresie adolescencji jest niezwykle wrażliwym odbiorcą komunikatów na swój temat. W tym okresie „proces kształtowania się samego siebie dokonuje się pod wpływem otoczenia społecznego i określonych doświadczeń społecznych. Negatywny obraz własnej osoby wywołuje niepokój, który może prowadzić do nieprzystosowania społecznego. Pozytywna ocena daje pewność siebie, zapewnia równowagę emocjonalną, przychylny stosunek do innych, lepsze kontakty z ludźmi” (Wojciechowski, 2007, s. 93). Ponaglanie w praktyce szkolnej jest zaprzeczeniem zasady indywidualizacji i dostosowania wymogów programowych do indywidualnych potrzeb ucznia. Dla uczniów z trudnościami edukacyjnymi oznacza to trudności z opanowaniem wiedzy i niepowodzenia szkolne, co dodatkowo wzbudza poczucie krzywdy i niedowartościowania. Dla nauczyciela presja czasu wiąże się z częstym upominaniem ucznia i zawstydzaniem go. Stosowanie ponaglenia jako pewnego stylu pracy niewiele ma wspólnego ze wspierającą i wspomagającą rolą nauczyciela oraz realizacją postawionych przed edukacją integracyjną lub specjalną (i nie tylko) celów dydaktycznych i wychowawczych.

Wyniki badań zróżnicowania poziomu intensyfikacji zachowań nauczycieli wskazujących na krytykowanie i ponaglanie gimnazjalistów wykazały, że 54% nauczycieli nigdy nie krytykuje i nie ponagla swoich uczniów, 31% robi to rzadko. Niewielki procent nauczycieli deklaruje, że robi to często (7%) lub czasami (9%).

Żądanie wiernej reprodukcji

Zdaniem Sędeka (1995) żądanie wiernej reprodukcji wiedzy stanowi podstawowy dystrykt bezradności intelektualnej. Nauczyciel, który wymaga pamięciowego opanowania wiadomości i biernego ich odtwarzania, blokuje umiejętność samodzielnego myślenia, wykorzystania wiedzy w praktyce, skutecznego jej przetwarzania i asymilowania. Sędek (tamże, s. 45) w biernym poddaniu się cudzej kontroli upatruje przyczyny zaniku autonomii i nieumiejętności radzenia sobie w życiu. Istotą takiego stylu pracy jest wertowanie przez uczniów podręczników i wkuwanie tysiąca informacji, wysłuchiwanie wykładu i wierne zapisywanie go w zeszytach. Tak rozumiana umiejętność odtwarzania informacji utożsamiana jest z faktem nauczania się. Przystawianie informacji, analiza, intelektualna obróbka są oczywiście ważnym elementem uczenia się, ale tylko elementem, a nie całym procesem. Młodzież gimnazjalna, rozwojowo przygotowana do krytycznego i samodzielnego myślenia, w zetknięciu z tego typu wymaganiami szybko uczy się gry pozorów, osiągania minimum oraz stosowania najłatwiejszego sposobu (Wojciechowski, 2007, s. 104).

Według deklaracji większość (84%) badanych nauczycieli rzadko (44%) lub tylko czasami (40%) żąda od swoich uczniów wiernej reprodukcji. Nauczyciele w nielicznej grupie wskazali, iż nigdy (7%) nie wymagają biernego odtwarzania wiedzy i 7% zadeklarowało, że robi to często. W minimalnym procencie nauczyciele wskazali, iż zawsze (2%) żądają wiernej reprodukcji nauczanego materiału.

Wyrazistość ekspresji i ruchu

Wyrazistość ekspresji, ruch na lekcji stanowią odpowiedniki zaangażowania i kreatywności nauczycieli. Wyrazistość w nauczaniu oznacza spójny system wypowiedzi i przejrzysty styl pracy. Ekspresja zaś dotyczy zarówno wyrażania emocji, jak i umiejętności ich wywoływania. Aktywność nauczyciela wpływa na ożywienie atmosfery w klasie i zwiększenie motywacji do pracy. Wymienione cechy sprzyjają stosowaniu aktywnych metod nauczania i wielokanałowego uczenia się. Pozwalają nie tylko skutecznie przekazywać wiedzę (tzn. pokazywać, mówić, inspirować działania), ale i oddziaływać na ucznia osobistym przykładem zaangażowania i entuzjazmu. Zdaniem Bałachowicz (2009, s. 318) umiejętność przekazywania wiedzy przedmiotowej, pomysłowa dydaktyka, pobudzanie zainteresowania i emocjonalne zaangażowanie w pracę sprzyja podnoszeniu prestiżu i uznania ze strony młodzieży. Jest to szczególnie ważne w okresie adolescencji, gdy młody człowiek szuka wzorców osobowych i źródeł inspiracji do budowania swojej tożsamości.

Według deklaracji badanych nauczycieli najczęściej spośród nich (74%) czasami (36%) i często (38%) prowadzi zajęcia z wykorzystaniem ekspresji i ruchu, natomiast 15% nauczycieli robi to zawsze. Pozostałe odpowiedzi wskazują, iż nauczyciele rzadko (8%) stosują tego typu aktywności, a 2% nauczycieli zadeklarowało, że nigdy nie stosuje wyrazistej ekspresji i ruchu na lekcji.

Stymulowanie aktywności

Pojęcie aktywności nie jest łatwe do zdefiniowania. Można je ujmować z perspektywy działań twórczych, przekształcenia otaczającej rzeczywistości, tworzenia nowych rzeczy oraz działań spontanicznych, samodzielnych, wynikających z wewnętrznych motywów. Aktywność jednak zawsze uznawana jest za źródło rozwoju.

Nauczyciel, chcąc osiągnąć taki cel, powinien nie tylko pobudzać zainteresowania uczniów i pozwalać im na samodzielne dochodzenie do rozwiązania, ale także wyrabiać spontaniczność i otwartość na idee innych, mądrze realizować oraz stwarzać atmosferę inspirującą do zadawania pytań, rozbudzającą aktywność, ale także dającą im wyciszenie i spokój (Sędek, 1995, s. 165). Musi cenić i popierać inicjatywę uczniów, strzec się sztywnych schematów, unikać jednostronnej rutyny w sytuacjach, gdy istnieje wiele sposobów postępowania, stosować urozmaicone metody i formy pracy. Zdaniem Sędka (tamże) nauczyciel może programować aktywność uczniów i wzmacniać motywację wewnętrzną, stwarzać uczniom okazję do osobistego wpływu na przebieg wydarzeń oraz zachęcać do kontroli wewnętrznej (tamże, s. 169). Wiąże się to z podmiotowością i autonomią, która dla dorastającej młodzieży ma kluczowe znaczenie. Stąd też stymulowanie aktywności gimnazjalistów to nie tylko zadanie dydaktyczne, które zwiększa szanse na lepsze wyniki w nauce, ale również związane z nabywaniem doświadczeń niezbędnych do rozwoju osobowości młodego człowieka.

Przeprowadzone badanie wykazało, że żaden z nauczycieli nie wskazał przedziału sugerującego brak takiej aktywności (nigdy lub rzadko), natomiast 50% nauczycieli zadeklarowało, iż robi to często, a 18% – że czasami stymuluje aktywność uczniów, bardzo często takie działania deklaruje 31% nauczycieli.

Wizualizacja, konkretyzacja materiału

Wizualizacja i konkretyzacja pozwala za pomocą rysunków, symboli, słów, haseł, wzorów usystematyzować zdobytą wiedzę lub ją lepiej zapamiętać. Może być także wykorzystywana do analizy problemu, doskonalenia umiejętności planowania, klasyfikowania, uogólniania, a także współdziałania w grupie, komunikowania się i negocjacji. Do najczęściej stosowanych technik wizualizacji i konkretyzacji materiału używane są obrazy, audiowizualne środki dydaktyczne, diagramy, tabele, schematy, mapy mentalne, drzewka decyzyjne, ale również gesty, sceniczna gra czy muzyka (Pilch, 2004, s. 65). Nauczyciel nie musi wykonywać wizualizacji samodzielnie od początku do końca. W jego zasięgu jest coraz więcej materiałów, z których może korzystać i w ten sposób budować treść lekcji. Zdaniem Zenona Gajdzicy (2007) dobrze wykorzystywane środki wizualne sprzyjają indywidualizacji i przyczyniają się do procesu, w którym „uczeń znajduje się i użytkuje wiedzę w sytuacji zbliżonej do rzeczywistej” (tamże, s. 162). Jest to szczególnie ważne w kontekście społeczeństwa informacyjnego, które już nauczyło młodzież zdobywania wiedzy i komunikowania się za światem za pomocą różnych kanałów przekazu.

Wyniki badania wykazały, że żaden nauczyciel nie zadeklarował, iż nigdy nie stosuje wizualizacji i konkretyzacji materiału, natomiast 53% badanych nauczycieli stwierdziło, iż takie sposoby pracy stosuje bardzo często, 35% uznało, że stosuje wizualizację i konkretyzację często, a 12% czasami. Tylko 1% nauczycieli robi to rzadko.

Przypominanie o konieczności uczenia się

Nie wystarczy czegoś się nauczyć, żeby móc z tego korzystać w przyszłości. Do tego potrzebny jest proces utrwalenia i powtarzania materiału. Prawidłowe i przede wszystkim trwałe opanowanie wiadomości, a szczególnie umiejętności, wymaga rozłożenia w czasie, właściwej liczby powtórzeń, motywacji oraz umiejętności skupienia uwagi i kontroli stopnia zmęczenia (Pilch, 2004, s. 124). Nauczyciel, stosując zasadę przypominania o konieczności uczenia się, musi uwzględnić psychologiczne uwarunkowania zapamiętywania, do których należą: szybki przyrost wiedzy przy pierwszych powtórzeniach, efekt przeuczenia powstały w wyniku kontynuowania powtarzania po zapamiętaniu wyuczonych treści, zjawisko reminiscencji i interferencji, czyli późniejszego mimowolnego przypominania oraz niemożność zapamiętania podobnych treści (Szewczuk, 1957, s. 76).

Przeprowadzone badanie wykazało, że 47% badanych nauczycieli czasami przypomina o konieczności uczenia się. Zbliżone wskazania dotyczą częstego (25%) i rzadkiego (24%) przypominania uczniom o konieczności uczenia się. Tylko 2% nauczycieli zadeklarowało, iż robi to bardzo często lub nie robi nigdy. Można zatem uznać, iż przypominanie o konieczności uczenia się dla większości nauczycieli jest ważnym elementem procesu kształcenia.

Analizując wyniki stylów pracy nauczycieli można stwierdzić, iż deklaracje intensyfikacji dominujących zachowań reprezentujących poszczególne wymiary tych stylów są zgodne ze społecznymi oczekiwaniami. Większość (około 83%) nauczycieli deklaruje, że czasami lub często pobudza ciekawość i twórczość uczniów na lekcji, więcej niż połowa (61%) nigdy nie traci kontroli nad klasą; więcej niż połowa (54%) nigdy nie krytykuje i nie ponagla uczniów lub robi to rzadko (31%), mniej niż połowa nauczycieli rzadko (44%) lub czasami (40%) żąda wiernej reprodukcji. Jednocześnie aż 74% nauczycieli często lub czasami stosuje wyrazistą ekspresję i ruch podczas lekcji i 81% nauczycieli zawsze lub często stymuluje aktywność uczniów na lekcji i tyle samo nauczycieli deklaruje, że często lub czasami stosuje wizualizacje i konkretyzacje materiału. Przypominanie o konieczności uczenia się ważne jest dla 72% nauczycieli (robią to często i bardzo często). Tak optymistyczny rezultat może być częściowo konsekwencją zastosowanej procedury badawczej, która zakładała samoocenę nauczycieli (pytanie badanych o ich zachowania).

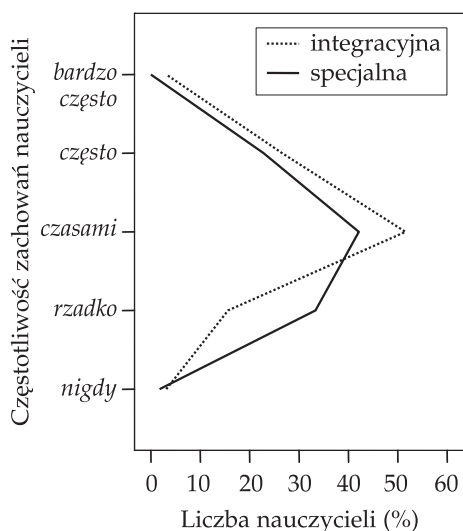
Zróżnicowanie zachowań nauczycieli w poszczególnych wymiarach stylów nauczania w zależności od typu szkoły

Kolejnym etapem badań było ustalenie różnic w intensyfikacji zachowań nauczycieli stylów nauczania w zależności od rodzaju szkoły (integracyjna, specjalna). Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1
Zróżnicowanie zachowań nauczycieli w zależności od rodzaju szkoły

Zachowania nauczycieli	Typy szkół	N	\bar{x}	s	s ²	F	t	p
Pobudzanie ciekawości i twórczości	integracyjna	64	0,64	2,05	4,21	1,02	0,503	ni
	specjalna	57	0,62	2,07	4,28			
Brak kontroli nad klasą	integracyjna	64	0,27	3,24	10,52	1,41	1,659	ni
	specjalna	57	0,21	3,85	14,79			
Krytykowanie i ponaglanie	integracyjna	64	0,26	2,65	7,03	1,25	0,550	ni
	specjalna	57	0,24	2,97	8,81			
Żądanie wiernej reprodukcji	integracyjna	64	0,43	1,99	3,94	1,13	1,123	ni
	specjalna	57	0,40	2,11	4,46			
Wyrazista ekspresja i ruch	integracyjna	64	0,62	2,61	6,79	1,25	0,408	ni
	specjalna	57	0,60	2,91	8,48			
Stymulowanie aktywności na lekcji	integracyjna	64	0,73	2,00	4,00	1,10	0,124	ni
	specjalna	57	0,72	2,24	4,04			
Wizualizacja, konkretyzacja materiału	integracyjna	64	0,78	2,43	5,92	1,42	0,102	ni
	specjalna	56	0,77	2,55	6,50			
Przypominanie o konieczności uczenia się	integracyjna	64	0,53	2,04	4,15	1,14	2,620	<0,01
	specjalna	57	0,47	2,43	5,90			

Objaśnienia: N – liczba badanych; \bar{x} – średnia arytmetyczna; s – odchylenie standardowe; s² – wariancje; F – test Fishera; t – test t-Studenta; p – poziom istotności statystycznej; ni – nieistotne statystycznie.



Wykres 1. Przypominanie o konieczności uczenia się a rodzaj szkoły – zróżnicowanie zachowań nauczycieli w zależności od rodzaju placówki [N=121]

(około 10%) w porównaniu z nauczycielami szkół specjalnych (około 30%) ocenia, iż rzadko przypomina o konieczności uczenia się. Można zatem uznać, że mniej nauczycieli szkół integracyjnych deklaruje, iż rzadko przypomina o konieczności uczenia się, ale więcej spośród nich deklaruje, że robi to często i bardzo często. W odniesieniu do szkół specjalnych można zaobserwować odwrotną tendencję.

Zróżnicowanie zachowań nauczycieli w zależności od lokalizacji placówki (Warszawa – poza Warszawą)

Podobnej analizie statystycznej (jak w przypadku typu szkoły) poddałam poziom intensyfikacji zachowań nauczycieli w zależności od lokalizacji placówki. Uwzględniłam gimnazja w Warszawie i miejscowości podwarszawskiej. W tabeli 2 przedstawiłam uzyskane wyniki.

W większości rozpatrywanych wymiarów nie stwierdziłam statystycznie istotnych różnic w zakresie intensyfikacji zachowań między nauczycielami gimnazjów warszawskich i spoza Warszawy. Wyjątek stanowią zachowania wskazujące na wizualizację i konkretyzację materiału ($t=2,53$; $p<0,05$). To zachowanie okazało się bardziej deklarowane przez nauczycieli gimnazjów warszawskich. Jednocześnie intensyfikacja zachowań wskazujących na przypominanie o konieczności uczenia się ($t=-2,03$; $p<0,05$) jest większa u nauczycieli szkół z miejscowości podwarszawskich.

Mimo iż nie dostrzeżono statystycznej różnicy w zakresie stymulowania aktywności gimnazjalistów między placówkami różnie zlokalizowanymi, rozkład wyników zasługuje na uwagę. W wyniku dalszej analizy korelacyjnej

W większości rozpatrywanych wymiarów nie dostrzeżono istotnie statystycznych różnic w zakresie stylów nauczania między nauczycielami placówek integracyjnych i specjalnych. Wyjątek stanowi intensyfikacja zachowań wskazujących na przypominanie o konieczności uczenia się (wykres 1). To zachowanie bardziej preferują nauczyciele szkół integracyjnych ($t=2,62$; $p<0,01$).

Analiza obrazu graficznego wskazuje, że więcej nauczycieli szkół integracyjnych (około 50%) niż szkół specjalnych (około 40%) deklaruje, iż czasami przypomina o konieczności uczenia się. Ta sama grupa nauczycieli deklaruje, że często stosuje przypominanie o konieczności uczenia się. Rozkład wyników wskazuje także, że mniej nauczycieli szkół integracyjnych

(V Kramera=0,25; $p<0,05$) stwierdzony został słaby związek statystyczny aktywności gimnazjalistów z lokalizacją placówki (empiryczna korelacja). Graficzny rozkład uzyskanych wyników przedstawiają wykresy 2–4.

Tabela 2

Zróznicowanie zachowań nauczycieli w zależności od lokalizacji placówki
(Warszawa – poza Warszawą)

Zachowania nauczycieli	Lokalizacja	<i>N</i>	\bar{x}	<i>s</i>	s^2	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Pobudzenie ciekawości i twórczości	Warszawa	59	0,63	2,11	4,46	3,82	-0,197	ni
	poza Warszawą	62	0,63	4,13	17,06			
Brak kontroli nad klasą	Warszawa	59	0,22	5,84	34,14	1,63	-1,383	ni
	poza Warszawą	62	0,26	7,46	55,61			
Krytykowanie i ponaglanie	Warszawa	59	0,23	3,22	10,37	1,12	-1,264	ni
	poza Warszawą	62	0,27	3,04	9,23			
Żądanie wiernej reprodukcji	Warszawa	59	0,39	2,23	4,96	2,24	-1,876	ni
	poza Warszawą	62	0,44	3,33	11,11			
Wyrazista ekspresja i ruch	Warszawa	59	0,63	2,76	7,61	1,65	1,555	ni
	poza Warszawą	62	0,58	3,55	12,57			
Stymulowanie aktywności na lekcji	Warszawa	59	0,73	2,59	6,67	2,45	0,290	ni
	poza Warszawą	62	0,72	4,05	16,42			
Wizualizacja, konkretyzacja materiału	Warszawa	59	0,81	2,25	5,07	2,77	-2,530	<0,05
	poza Warszawą	62	0,74	3,75	14,03			
Przypominanie o konieczności uczenia się	Warszawa	59	0,47	2,31	5,34	2,17	-2,033	<0,05
	poza Warszawą	62	0,53	3,40	11,59			

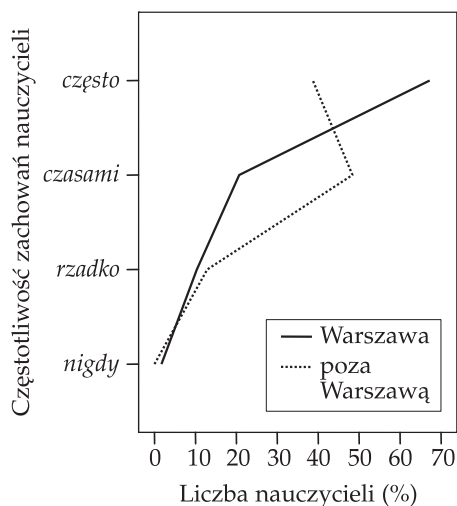
Objaśnienia: *N* – liczba badanych; \bar{x} – średnia arytmetyczna; *s* – odchylenie standardowe; s^2 – wariancja; *F* – test Fishera; *t* – test *t*-Studenta; *p* – poziom istotności statystycznej; ni – nieistotne statystycznie.

Obraz graficzny relacji między zmiennymi wskazuje, że więcej nauczycieli szkół warszawskich (około 70%) niż nauczycieli spoza Warszawy (około 40%) zadeklarowało częste stosowanie wizualizacji na lekcji.

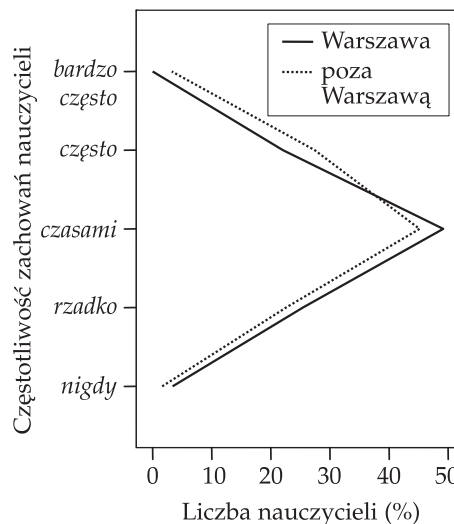
Około 50% nauczycieli szkół spoza Warszawy deklaruje, że czasami przejawia tego typu zachowania. Ten sam poziom intensywności zachowań zadeklarowało tylko 20% nauczycieli szkół warszawskich. Można zatem uznać, iż więcej nauczycieli szkół warszawskich często stosuje wizualizację i konkretyzację na lekcji, a większy procent nauczycieli szkół spoza Warszawy robi to czasami.

Istnieją różnice istotne statystycznie w zakresie intensyfikacji zachowań wskazujących na przypominanie o konieczności uczenia się w zależności od lokalizacji placówki.

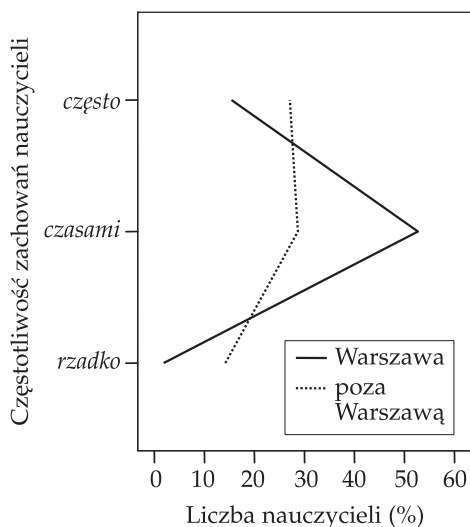
Analiza graficzna wyników wskazuje, że w przeważającej większości nauczyciele szkół warszawskich (około 50%) i spoza Warszawy (około 40%) czasami przypominają o konieczności uczenia się. Podobna liczba nauczycieli obu grup robi to zarówno rzadko, jak i bardzo często.



Wykres 2. Wizualizacja, konkretyzacja materiału – zróżnicowanie zachowań nauczycieli w zależności od lokalizacji szkoły [N=120]



Wykres 3. Przypominanie o konieczności uczenia się – zróżnicowanie intensyfikacji zachowań nauczycieli w zależności od lokalizacji szkoły [N=121]



Wykres 4. Stymulowanie aktywności – zróżnicowanie zachowań nauczycieli w zależności od lokalizacji szkoły [N=121]

Dyskusja i podsumowanie

Uzyskane wyniki mało różnicują style nauczania. Może to być rezultatem zastosowanej procedury badawczej – pytanie badanych o ich zachowania. Badania przeprowadzone przez Sędka (2005) również wskazały, iż nauczyciele,

Rozkład wyników między zmiennymi wskazuje na pewne różnice między zachowaniami nauczycieli szkół warszawskich i podwarszawskich.

Graficzny rozkład uzyskanych wyników wskazuje, że poziom stymulacji zachowań wśród nauczycieli szkół spoza Warszawy jest zbliżony we wszystkich badanych przedziałach. Oznacza to, że podobny procent nauczycieli (około 30%) deklaruje, iż zarówno czasami, jak i często stymuluje aktywność gimnazjalistów. Rozkład graficzny wyników nauczycieli gimnazjów warszawskich jest znacznie bardziej zróżnicowany. Najwięcej nauczycieli (około 60%) deklaruje, że często stymuluje aktywność uczniów, natomiast około 20% nauczycieli deklaruje, iż robi to zarówno rzadko, jak i często.

oceniając własne zachowania, często nie dostrzegają braku swoich kompetencji. Zdaniem tego autora wynikać to może z faktu, że niekompetentny nauczyciel często nie dostrzega, że źle uczy lub też nie potrafi właściwie ocenić, które elementy diagnozy jego zachowania są najbardziej trafne (tamże, s. 31). Podobną tendencję zaobserwowała w swoich badaniach Katarzyna Ćwirynkało (2010). W tym badaniu większość nauczycieli oceniła, iż w swojej pracy stosuje styl demokratyczny, sprzyjający podmiotowości i autonomii uczniów, jednak dalsze badania prowadzone w grupie uczniów wskazały na niski lub bardzo niski poziom sprawczości, podmiotowości i autonomii. Zatem mimo deklaracji nauczycieli o podmiotowym charakterze nauczania, najprawdopodobniej w szkołach był preferowany zgoła przeciwny styl – dyrektywny (tamże, s. 193). Uzyskane wyniki mogą zatem wskazywać na tzw. efekt lustra, który ograniczone możliwości dostrzeżenia swoich braków upatruje w braku rzetelnej informacji zwrotnej (Sędek, 2005, s. 31).

Większa intensyfikacja zachowań związanych z wizualizacją i konkretyzacją materiału wśród nauczycieli szkół warszawskich może wynikać z lepszego dostępu do nowoczesnych środków dydaktycznych oraz doskonalenia zawodowego w zakresie nowatorskich metod pracy tej grupy nauczycieli. Większa intensyfikacja zachowań wskazujących na przypominanie o konieczności uczenia się u nauczycieli szkół integracyjnych i szkół pozawarszawskich może wynikać z nastawienia tej grupy nauczycieli na współpracę z rodzicami i oczekiwania od nich pomocy w procesie nauczania uczniów z niepełnosprawnością.

Bibliografia

- Bałachowicz, J. (1995). Rozwój umiejętności czytania u uczniów szkół podstawowych dla lekko upośledzonych umysłowo. *Szkoła Specjalna*, 2, 88–94.
- Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo WSP.
- Ćwirynkało, K. (2010). *Społeczne funkcjonowanie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Gajdzica, Z. (2007). *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Gajdzica, Z. (2008). Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole. W: Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie*. Warszawa: WSiP.
- Obuchowska, I. (1991). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP.
- Pilch, T. (2004). *Twórcze dziecko w szkole – możliwości rozwoju*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Polak, K. (1999). *Indywidualna teoria nauczycieli. Geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków: UJ.
- Putkiewicz, E. (1990). *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa: WSiP.
- Robertson, J. (1998). *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę na lekcji*. Warszawa: WSiP.
- Seligman, M. (2005). *Optymistyczne dziecko*. Poznań: Media Rodzina.
- Sędek, G. (1995). *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Sędek, G. (2005). Bezradność intelektualna: determinanty zjawiska i formy adaptacji. W: K. Piber-Dąbrowska, A. Brzezicka-Rotkiewicz (red.), *Zawieszony umysł*. Warszawa: Academica, Wydawnictwo SWPS.

Szewczuk, W. (1957). *Psychologia zapamiętywania*. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
Wojciechowski, F. (2007). *Niepełnosprawność, rodzina, dorastanie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

TEACHING STYLES USED BY TEACHERS IN SPECIAL AND INTEGRATED SCHOOLS

Abstract

School has a special role in developing social skills in students with mild intellectual disabilities. It is often the only place where important behaviors and competencies are shaped, and the teacher plays a key part in this process. In this paper, I analyzed teachers' assessments of their teaching styles by comparing opinions of teachers in special middle schools and in integrated middle schools. These settings follow different educational paths and, consequently, different teaching styles might be used. In the study, I also took into consideration the location of settings (Warsaw and near Warsaw). I used the Teacher Behavior Questionnaire by Grzegorz Sędek (1995). It includes the following dimensions of teachers' activities in class: encouraging curiosity and creativity, lack of control over the class, criticizing, pushing, demanding faithful reproduction, clarity of expression and movement, stimulating students' initiative in class, visualization and concretization of the material, and reminding students of the need to learn.

The study covered 121 middle school teachers, including 56 teachers in special schools and 65 teachers in integrated schools. The majority of respondents were women (81%). Most of the teachers had 10 to 20 years of service (30%) and were appointed teachers (47%) or chartered teachers (47%). The frequency of behaviors was presented as a percentage analysis. I assumed that the 0–20% range means that the teachers declare that they never show a given behavior, the 21–40% range - that a given behavior is rarely displayed, the 41–60% range - that the teachers sometimes behave in a given way, and the 61–80% range reveals frequent behaviors. The results above 80% indicate a very high frequency of a given behavior.

Key words: teacher, teaching style, class, special middle school, integrated middle school