



## *Indywidualizacja w pedagogice troską o innego*

### STRESZCZENIE

---

**CEL NAUKOWY:** Celem opracowania jest przedstawienie teoretycznych i aplikacyjnych założeń na temat indywidualizacji w pedagogice w świetle studiów literatury psychologicznej, pedagogicznej i zmian społeczno-kulturowych, istotnej z punktu widzenia rozwoju i edukacji dziecka.

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Pytanie problemowe sformułowano następująco: jak interpretowana jest indywidualizacja, jakie występują zmiany w jej rozumieniu, jakie aspekty ona obejmuje? W artykule podjęto próbę określenia ram krytycznych dyskursów na temat indywidualizacji oraz konteksty teoretyczne i zarysowania prakseologiczne odniesień we współczesnej pedagogice. Zastosowano metodę analizy literatury oraz selekcji i rekonstrukcji treści w celu uzyskania syntezy omawianych zagadnień.

**PROCES WYWODU:** Realizacja celu i odpowiedzi na pytanie problemowe jest ujęta w procesie wywodu, na który składa się: wprowadzenie w problematykę, przeprowadzenie analizy i refleksji dotyczących istoty i sensu indywidualizacji oraz typów inteligencji i stylów uczenia, będące podstawą niniejszego.

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Refleksja nad podjętą problematyką wskazuje na interdyscyplinarny charakter analizowanego obszaru. Prezentowane analizy i refleksje świadczą o zróżnicowaniu w obrębie interpretowanego obszaru rzeczywistości, co sugeruje konieczność zmian w niektórych strefach edukacji dziecka.

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Poszukiwanie współczesnych perspektyw w zakresie indywidualizacji wiąże się z wyrównaniem szans życiowych dzieci, podnoszeniem jakości ich życia. Jest to problem szeroko omawiany w teorii, ale w praktyce często niedoceniany lub uznawany za nowe wyzwanie dla działań w naukach o wychowaniu. Istnieje konieczność projektowania wąskich programów indywidualizacji realizowanych w instytucjach edukacyjnych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** INDYWIDUALIZACJA, TYPY INTELIGENCJI,  
STYLE UCZENIA SIĘ

**ABSTRACT**

---

*Individualization in Pedagogy as Caring for "the Other"*

**RESEARCH OBJECTIVE:** The aim of the study is to present the theoretical assumptions about individualization, which is important from the point of view of child's development and education. The issue of individualization was presented in the light of psychological and pedagogical literature and socio-cultural changes.

---

---

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** The problem questions are: how is individualization interpreted, what are the changes in its meaning, what aspects does it encompass? The article attempts to define a framework for critical discourses on the subject of individualization as well as theoretical contexts and scratches of praxeological references in contemporary pedagogy. The method of literature analysis and selection and reconstruction of the content was used to obtain a synthesis of the discussed issues.

---

---

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The implementation of the goal and the answer to the problem question is included in the process of the argument, which consists of: introduction to problems, analysis and reflections on the essence and meaning of individualization, types of intelligence and learning styles.

---

---

**RESEARCH RESULTS:** Reflection on the issues raised indicates the interdisciplinary character of the analyzed area. The presented analyzes and reflections demonstrate diversity within the interpreted area of reality, which suggests the need for changes in some areas of the child's education.

---

---

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:** The search for contemporary perspectives in the field of individualization is associated with the equalization of life chances of children, raising the quality of their lives. This is a problem widely discussed in theory, but in practice often underappreciated or recognized as a new challenge for actions in education about upbringing. There is a need to design narrow programs implemented in educational institutions.

---

---

→ **KEYWORDS:** INDIVIDUALIZATION, TYPES OF INTELLIGENCE, LEARNING STYLES

## Wprowadzenie

Na tle przemian społecznych szkoła z trudem poddaje się reformom, mimo że jest często krytykowana. Zarówno dawniej, jak i dziś oświata nie spełnia oczekiwań społecznych, co nie służy wypełnianiu funkcji, roli i zadań przez szkołę. Często jest ona bezradna wobec społecznego nieładu i niepokoju pedagogów. Edukacja natomiast przeżywała i doświadcza kryzysu. Nauczyciele realizują taki proces edukacyjny, jaki sami poznali, unikając nowych i lepszych rozwiązań. A przecież każdy uczeń jest inny, przy uwzględnieniu całego spektrum umiejętności i uzdolnień, ale też braków. Dla optymalnego rozwoju jego osobowości wymagany jest zindywidualizowany system nauczania i wychowania.

Zawsze zwracano uwagę na różnice istniejące między uczniami; są one powszechne i zasadne z pedagogicznego punktu widzenia.

## Indywidualizacja interpretacja terminu

Istniejące różnice między ludźmi obejmują m.in.: posiadane cechy i zachowania, zasób wiedzy, umiejętności, doświadczeń, przebieg procesów poznawczych, zainteresowań, pasji, stosunek do pracy, motywacje do uczenia się, stan zdrowia, rozwój procesów biologicznych i psychomotorycznych, warunków środowiskowych, społecznych itp. (Gardner, Kornhaber i Wake, 2001).

Różnice indywidualne przejawiają się w zmienności cech jednostki, które dotyczą właściwości jej zachowań, wynikających z wpływu czynników sytuacyjnych, wewnątrz-osobniczych (Karpińska i Zińczuk, 2011; Matczak, 1992). Jednostki należące do tej samej populacji różnią się między sobą pod względem porównywanych charakterystyk fizycznych i psychicznych. Celem podkreślenia tej niepowtarzalności między osobami badacze posługują się pojęciem indywidualności. Różnice indywidualne dotyczą różnic interindywidualnych i intraindywidualnych, które wynikają ze zmienności tych samych cech w czasie i nasileniu w poszczególnych reakcjach. Przedmiotem psychologii różnic indywidualnych są głównie te zachowania i charakterystyki psychiczne, które odznaczają się względną stałością, takie jak: zdolności (zdolności ogólne i specjalne), inteligencja i osobowość (w tym temperament), style funkcjonowania jednostki (głównie style poznawcze i style odporności na stres) oraz determinanty różnic indywidualnych wśród osób należących do określonej grupy wiekowej, społecznej (Alla i Tomlinson, 2000; Strelau, 2006). Te różnice zależą od czterech czynników: dziedzicznych, środowiska, systemu wychowania i nauczania oraz aktywności własnej samego podmiotu (Hornowski, 1985). Niniejsze uzmysławia odpowiedzialność spoczywającą na nauczycielach organizujących sytuacje edukacyjne dla działalności uczniów w ramach procesu dydaktycznego, który należy projektować z uwzględnieniem różnic indywidualnych wszystkich uczniów. Celem kształcenia jest więc wyrównywanie szans rozwoju uwzględniające zróżnicowanie ludzi, które wynika z nierównych społecznych warunków rozwijania osobowości (Lewowicki, 1977).

Zdaniem T. Lewowickiego (1977) celem kształcenia i wychowania powinno stać się więc: 1) rozwinięcie wszystkich podstawowych cech osobowości do pożądanego poziomu – w tym sensie należałoby mówić o likwidowaniu różnic indywidualnych; 2) umożliwienie każdemu człowiekowi maksymalnego rozwoju tych cech lub sprawności, w zakresie których istnieje duże prawdopodobieństwo osiągnięcia bardzo wysokiego poziomu rozwoju. Jest to zgodne z przekonaniem, że z jednej strony proces dydaktyczny powinien doprowadzić do osiągnięcia pożądanego poziomu wiedzy i umiejętności, pozwalających na prawidłowe funkcjonowanie jednostkowe i społeczne podmiotu, a z drugiej strony musi on zapewnić właściwą diagnozę i symulację rozwoju zarówno jego indywidualnych predyspozycji, jak i wad. Aby skutecznie wspierać uczniów w rozwoju ich

indywidualności i zapewnić im harmonijny rozwój, niezbędna jest daleko posunięta indywidualizacja procesu kształcenia, który winien uwzględniać indywidualne możliwości ucznia (tj.: poziom inteligencji, zainteresowań, zdolności ogólnych i specjalnych, możliwości twórcze, dominujący styl poznawczy rzutujący na sposób poznawczego funkcjonowania) (Piotrowski, 2008).

W założeniach pedagogicznych spotykamy pełną akceptację dla indywidualizacji w procesie edukacji, która jest różnie rozumiana, tj. w kategoriach: 1) idei, 2) działań instrumentalnych, 3) celów edukacyjnych związanych z rozwojem jednostki, 4) treści nauczania i 5) metod ich realizacji, 6) formułowania prawidłowości organizowania procesu nauczania (strategie) oraz 7) właściwości i celowości uczenia się (Bałachowicz, 2011). Indywidualizację w procesie nauczania i uczenia się można rozważać z różnych punktów widzenia, czyli od strony: 1) teoretycznej do praktycznej, 2) od rozważań badawczych do opinii osób realizujących ją w praktyce, 3) ucznia i nauczyciela (Skrzetuska, 2011). Współczesne rozumienie pojęcia indywidualizacja w edukacji wypływa z dyskusji nad skutecznością nauczania szkolnego, co dotyczy organizowania pracy na lekcji i sposobów oceniania uczniów (Kruszewski, 2002). Jedną z definicji leksykalnych interpretuje to pojęcie jako dostosowanie pracy dydaktycznej (treści, metod, form i środków) do możliwości, zainteresowań i potrzeb poznawczych każdego ucznia, uwzględniając jego zdolności, czas potrzebny na opanowanie wiedzy i umiejętności, tempo uczenia się (Kupisiewicz, 2000). Indywidualizacja postrzegana i określana jest więc jako: 1) sytuację, w których uczniowie indywidualnie w tym samym czasie wykonują te same zadania, tzw. indywidualizacja kształcenia utożsamiana z pracą indywidualną; 2) różnicowanie kryteriów i oceny osiągnięć uczniów; 3) indywidualizacja nauczania, czyli nauczyciel, biorąc pod uwagę poziom osiągnięć uczniów, dzieli zespół klasowy na kilka stałych grup; 4) różne zajęcia uzupełniające dla uczniów słabych lub zainteresowanych daną dziedziną (Preuss-Kuchta, 1996). Jak widać, są znaczące różnice w interpretowaniu tegoż pojęcia.

Problematyka dotycząca procesu dydaktycznego, uwzględniającego indywidualizację i uwarunkowania, znajduje się w centrum zainteresowań dydaktyki ogólnej i szczegółowych (Denek, Bereźnicki i Świrko-Pilipczuk, 2002). O procesie dydaktycznym można mówić w aspekcie ciągu intencjonalnych zmian zachodzących u osoby uczącej się, nauczanej, będących rezultatem zróżnicowanych zadań, czynności w postaci osiągnięcia założonych celów. Wśród nich, najczęściej wyznaczonych przez program, wyszczególnia się zdobywanie i rozwijanie przez ucznia: wiadomości, umiejętności, nawyków, określonych poglądów, przekonań i postaw, zainteresowań, zdolności poznawczych, nastawień samokształceniowych (Wenta, 2002). Zadaniem C. Kupisiewicza (2000), proces nauczania-uczenia się koncentruje się na opanowaniu przez uczniów określonych wiadomości i umiejętności, co ma prowadzić do wszechstronnego rozwoju.

Indywidualizacja może być organizowana, kierowana i inspirowana bezpośrednio (tj. przez nauczyciela, współpracującego z innymi nauczycielami, rodzicami uczniów itp.) lub pośrednio (samokształcenie; sterującą rolę odgrywa autor źródła wiedzy, z którego uczeń korzysta). O efektach nauczania decydują zdolności, pozytywne emocje, silna motywacja do uczenia się (Cohen, Maniono i Morrison, 1999).

Indywidualizacja kształcenia – zdaniem T. Lewowickiego (1977) – to różnicowanie oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych, które umożliwi wszystkim dzieciom pozyskanie przewidzianych wiadomości i umiejętności. Indywidualizacja procesu, metod i innych elementów systemu dydaktycznego prowadzić ma do osiągnięcia niezbędnego zasobu wiadomości i adekwatnych umiejętności. Indywidualne oddziaływania mają więc z bardzo zróżnicowanej grupy dzieci uczynić zespół uczniów, który potrafi wspólnie wykonywać określone zadania w procesie kształcenia (Lewowicki, 1977).

R. Więckowski (1973; 1975) indywidualizację w nauczaniu sprowadził do organizowania nauczania, które już w założeniu uwzględnia zróżnicowanie klasy szkolnej. Uważał, że nie ma uniwersalnej metody i formy pracy, które urzeczywistniałyby ideę indywidualizacji. Wykorzystał więc w eksperymencie nauczanie problemowe, pracę grupową, wyrównawczą, dostosowywanie treści kształcenia do poziomu intelektualnego uczniów, tj. nauczanie zróżnicowane. Ten ostatni element – nauczanie zróżnicowane – propagował Jan Zborowski. Dostrzegł on potrzebę zróżnicowania treści i form pracy domowej.

S. Palka (1988) przyjmuje zaś, że indywidualizacja kształcenia występuje wtedy, gdy nauczyciele podejmują próby dostosowania procesu kształcenia do indywidualnych właściwości dzieci, tj. ich zdolności ogólnych, uzdolnień, zainteresowań, cech temperamentu, zdrowia i odchyleń od normy rozwoju psychofizycznego. Indywidualizacja kształcenia uwzględnia dostosowanie treści, metod, form, środków nauczania, zakresu wymagań, tempa pracy, sposobu kontrolowania i oceniania do indywidualnych cech psychicznych (np. do poziomu inteligencji i uzdolnień), uzdolnień fizycznych (np. mikrodeficytów rozwojowych) uczniów. Po to jest ona realizowana, aby dać szansę sukcesu każdemu uczniowi, ponieważ jest ona czynnikiem najsilniej motywującym go do nauki, wiążącym go emocjonalnie z nauczycielem i szkołą (Palka, 2003). Celem indywidualizacji w nauczaniu jest zdaniem W. Okonia (1984) zapewnienie maksymalnych możliwości rozwoju uczniom o różnych zdolnościach.

Zagadnienie indywidualizacji jest powiązane z terminem nauczanie zróżnicowane, które zdaniem K. Kuligowskiej (1975), może być używane zamiennie z pojęciami dyferencji wewnętrznej i zróżnicowaniem dydaktycznym. Przez nauczanie zróżnicowane rozumieć można taką organizację i metody nauczania, które pozwolą osiągnąć jeden z dwóch celów: 1) przyswojenie przez wszystkich uczniów określonego zasobu wiedzy i umiejętności oraz 2) podtrzymywanie i pielęgnowanie ich zainteresowań i uzdolnień. W podręcznikach dydaktyki wśród zasad nauczania, takich jak pogłębliwość, samodzielność, trwałość, ważne miejsce zajmuje również zasada indywidualizacji. Stanowi ona dyrektywę, która powinna być przestrzegana przez nauczyciela, uwzględniającego indywidualne różnice między uczniami poprzez dostosowanie treści, metod, organizacji nauczania. Zatem, zdaniem K. Kuligowskiej (1975), nauczanie zróżnicowane, podobnie jak nauczanie grupowe, dotyczy organizacji i metod pracy, przebiegu i organizacji procesów poznawczych uczniów. W tym ujęciu indywidualizacja nauczania jest pojęciem szerszym, co zobowiązuje nauczyciela do uwzględniania w nauczaniu zróżnicowanych możliwości uczniów. Sama zasada nie określa jednak metod organizacji pracy.

Określenia „nauczanie zróżnicowane” lub „zróżnicowanie dydaktyczne” używa się natomiast w celu określenia modeli nauczania (Kuligowska, 1975). Również S. Grzegorzewska (2009) dokonała bardzo dokładnego i rozbudowanego przeglądu definicji związanych z indywidualizacją procesu kształcenia i różnicowaniem działalności dydaktycznej i wychowawczej. Są to pojęcia często utożsamiane ze sobą, traktowane jako bliskoznaczne, stąd warto poświęcić im uwagę.

Nauczanie zindywidualizowane to edukacja nastawiona na każde dziecko, która w swoich założeniach opiera się na kilku elementach: diagnozie potencjału i potrzeb dziecka oraz na optymalnym dostosowaniu opieki, wsparcia i edukacji (Lewowicki, 1977). Nauczanie zróżnicowane polega zatem na: 1) organizowaniu czynności uczenia się, uwzględniających w swoim założeniu występowanie różnic indywidualnych między poszczególnymi uczniami w określonym wieku; 2) formie oddziaływania pedagogicznego skierowanego równocześnie na obydwie kategorie dyspozycji osobowościowych jednostki (kierunkową i instrumentalną); 3) nauczaniu wychowującym; 4) prakseologicznej skutecznej organizacji pracy uczniów, zapewniającej im osiągnięcie optymalnych efektów. Wyróżnia on trzy kategorie zróżnicowania: treściowe, organizacyjne, treściowo-organizacyjne (Więckowski, 1973; 1975).

Również C.A. Tomlinson (1999) uważa, że kształcenie zróżnicowane jest zorganizowanym elastycznym sposobem 1) dostosowania nauczania i uczenia się do aktualnego poziomu rozwoju uczniów i 2) pomagania im w osiągnięciu maksymalnego wzrostu. Kształcenie zróżnicowane w tym rozumieniu opiera się na trzech podstawowych filarach: 1) Różnimy się od siebie rodzajami inteligencji; 2) Uczymy się, gdy rozumiemy informację; 3) Angażujemy się w zadanie, gdy tylko nieznacznie przekracza ono nasze możliwości. Z tych względów C.A. Tomlinson (1999) poleca różnicowanie: treści, metody, oceny (weryfikację zdobytej wiedzy) i przestrzeni klasy. Te elementy podlegają zróżnicowaniu ze względu na: gotowość uczniów, ich zainteresowania, profil uczenia się (rozumiany jako preferowany sposób przyswajania wiadomości, na który składa się: styl nauki, rodzaj inteligencji czy też neurobiologiczne predyspozycje do uczenia się, preferencje kulturowe, preferencje uwarunkowane płcią itp.).

K. Kruszewski natomiast (2002) zwraca uwagę na indywidualizację ze względu na ucznia, ale również ze względu na nauczyciela. Wątpliwości wzbudza ujednoczenie pracy nauczycieli, którzy mają uczyć tego samego, w tym samym czasie, mimo że mają różne przygotowanie merytoryczne i metodyczne oraz rozmaite umiejętności pedagogiczne, wychowawcze, a także zróżnicowane upodobania i możliwości oraz pracują z dziećmi o różnych typach inteligencji i odmiennych stylach uczenia się.

Indywidualizacja wymaga pracy z podmiotem lub grupą uczniów zależnie od ich specyficznych cech, które powinny zostać wcześniej zdiagnozowane. Działalność dydaktyczną i wychowawczą nauczyciel dostosowuje do obserwowanych cech uczniów, tak aby uzyskiwali oni jak najlepsze wyniki uczenia się, rozwoju osobowości oraz aby wzbudzać ich motywację do stałej pracy. Nauczyciel, wykorzystując własne cechy do organizacji pracy uczniów, wspiera ich rozwój, prowadząc do optymalnego poziomu. W indywidualizacji uwzględni on wzajemne oddziaływanie uczniów na siebie i nauczyciela na nich

oraz stopniowe przekazywanie im odpowiedzialności za swój indywidualny rozwój. Nauczyciel znający typ inteligencji i styl uczenia się dziecka może realizować indywidualizację zależnie od jego predyspozycji.

## Typ inteligencji

Osiągnięcia szkolne uzależnione są od wielu czynników i na uwagę zasługuje typ inteligencji, który wyznacza styl uczenia się dziecka. Nikt nie dysponuje wyłącznie jednym typem inteligencji. Każdy działa według kilku zintegrowanych typów inteligencji. Rozróżniamy typy inteligencji: językowy, logiczno-matematyczny, wizualny i przestrzenny, muzyczny, kinestetyczny, interpersonalny i intrapersonalny (Dryden i Vos, 2000). Osoby o typie inteligencji językowej, aby przyswoić wiedzę, muszą ją wygłosić w wyobraźni, zrozumieć trudne pojęcia. Cechują się one: zorganizowaniem, wrażliwością na wzorce, systematycznością, lubią czytać, słuchać, pisać, nie mają kłopotów ortograficznych, lubią gry słowne, zapamiętują szczegóły, są dobrymi mówcami, dyskutantami, chętnie opowiadają historijki, anegdotki, piszą opowiadania, skecze, prowadzą wywiady (Dryden i Vos, 2000).

Osoby o typie inteligencji logiczno-matematycznej uczą się wiedzy podawanej w formie racjonalnej, logicznej, przedstawionej na wykresach, symbolach. Lubią gry w liczby, analizowanie i interpretowanie danych, włączają matematykę do innych przedmiotów. Wykonują zadania w logicznej kolejności. Rozwijają się u nich myślenie dedukcyjne i abstrakcyjne. Z dużą łatwością używają komputera, precyzyjnie wysławiają się, rozwiązują problemy, lubią eksperymentować. Są też dobrze zorganizowane i uporządkowane.

Uczniowie o typie inteligencji wizualnej i przestrzennej oglądają, aby zrozumieć, myślały obrazami, tworzą w umyśle model rzeczywistości, używają przenośni, mają poczucie sensu całości, lubią sztukę (malarstwo, rzeźbę), łatwo odczytują mapy, wykresy, diagramy, mają wyczuwanie kolorów. Ucząc się, korzystają z ilustracji, rysują schematy, wykresy. Chętnie korzystają z mapy skojarzeń, mają bogatą mimikę, zmieniają swoje położenie w pomieszczeniu, podkreślają w tekście na kolorowo (Dryden i Vos, 2000).

Jednostki o typie muzycznym są uduchowione, wrażliwe na ładunki emocjonalne muzyki, rytm, barwę i tonację dźwięków, wyobrażają sobie brzmienie wielu instrumentów równocześnie, często łączą muzykę z innymi przedmiotami, uczą się i odpoczywają przy muzyce.

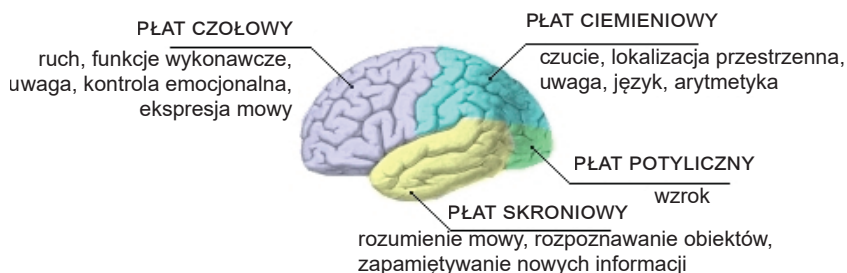
Typy kinestetyczne (motoryczne) potrafią bez instrukcji rozłożyć na czynniki proste np. budzik i go złożyć. Uczą się w ruchu, poprzez dotyk i manipulowanie, panują nad własnym ciałem, umiejętnie rozkładają czynności w czasie. Chętnie uczestniczą w zajęciach sportowych, lubią działać. Stosują pomoce naukowe do manipulowania. Pamiętają to, co zrobiły, wrażliwe są na otoczenie, słuchając, bawią się przedmiotami, wiercą się, są uzdolnione manualnie, technicznie, wykorzystują taniec, ruch do nauki, powtarzają w myślach materiał, którego się uczą, korzystają z modeli, urządzeń technicznych, klocków lego. Chętnie uczestniczą w wycieczkach, grach zespołowych, odgrywają scenki, role, klaszczą, tupią, skaczą, wspinają się (Dryden i Vos, 2000).

Uczniowie o inteligencji interpersonalnej (społecznej) charakteryzują się umiejętnościami negocjowania, mediowania, dyskutują, aby lepiej zrozumieć dany tekst, łatwo nawiązują kontakty, odczytują cudze intencje, przebywają wśród ludzi, mają wielu przyjaciół, często manipulują innymi, lubią zajęcia grupowe, współpracę, uczą się z kimś, robią często przerwy, zmieniają naukę na zabawę, pomagają i opiekują się innymi.

Osoby o typie inteligencji intrapersonalnym (intuicyjnym) dobrze znają siebie, uczulone są na preferowane przez siebie wartości i cele, mają dobrze rozwiniętą intuicję, same się motywują, świadome są swoich wad i zalet. Jednocześnie pragną wyróżniać się spośród rówieśników, zostawiają sobie czas na refleksję, słuchają szeptów swojej intuicji, uczą się docieklivosti, prowadzą samodzielne badania, kontrolują własną naukę, dokładnie wypytują o działanie czegoś, wydają się społecznie niedostosowane (Dryden i Vos, 2000).

Współczesna szkoła, niezależnie od szczebla kształcenia, doskonali inteligencję językową i logiczno-matematyczną, które stymulują przede wszystkim lewą półkulę mózgu. Ludzki mózg pozwala na odbieranie, przetwarzanie i generowanie bodźców. Składa się z dwóch półkul, w których umiejscowione są różne zwoje mózgowie odpowiadające za poszczególne cechy i funkcje życiowe. To właśnie stopień rozwinięcia tych struktur decyduje o tym, czy jesteśmy humanistami, czy umysłami ścisłymi, czy jesteśmy prawo-, czy leworęczni, czy myślimy twórczo, czy logicznie. Przeciętny mózg posiada około 100 mld neuronów, przy czym każdy z nich łączy się średnio z 7 tys. innych poprzez synapsy (Żylińska, 2013). Mimo że niektóre procesy przebiegające w organizmie zwalniają lub hamują, mózg pracuje cały czas, nieustannie, nawet podczas snu. Odbiera bodźce nie tylko ze świata zewnętrznego, ale też i z wnętrza, z samego organizmu. Mózg odpowiada za procesy poznawcze, zbiera sygnały z otoczenia, segreguje je i sprawia, że docierają do naszej świadomości. Powstała teoria o dominacji jednej z półkul, co miało decydować o tym, jakimi umiejętnościami wykazuje się właściciel mózgu. Poszczególne jego części są jednak ze sobą powiązane i współpracują. Najnowsze badania wykazały, że nie da się znaleźć żadnych różnic w aktywności lub liczbie połączeń pomiędzy neuronami w prawej i lewej półkuli. Większość z nas używa ich obu, a nawet musi to robić, by móc prawidłowo funkcjonować. Działanie mózgu jest asymetryczne, co oznacza, że u człowieka kształtuje się przewaga jednej strony ciała nad drugą podczas czynności ruchowych, natomiast za określoną stronność ciała odpowiada przeciwległa półkula mózgową. Za przykład może tu posłużyć bycie osobą praworęczną, u której dominuje prawa półkula, lub leworęczną – dominuje półkula lewa. Istnieją jednak przypadki osób, które np. piszą prawą ręką, ale grając w piłkę, używają lewej nogi. Mamy zatem do czynienia z lateralizacją niejednorodną (skrzyżowaną) lub nieustaloną. Mimo że do wykonywania codziennych czynności jest potrzebne wzajemne uzupełnianie się czynności obu półkul, przyjęło się, że mają one przypisane konkretne obszary działania, za które odpowiadają, co przedstawia poniższy rysunek.





Rysunek 1. Półkule mózgu i ich znaczenie.

Źródło: Żylińska, 2013, s. 213.

U większości osób lewa półkula odpowiada za mowę i jej rozumienie, funkcje językowe (wraz z czytaniem i pisanem), logikę, myślenie analityczne, prawe pole widzenia, proces rozumowania, stereognozę, czyli zdolność rozpoznania przedmiotów za pomocą dotyku, oraz za programowanie motoryczne, sprzyja także odczuwaniu emocji pozytywnych i tych bardziej złożonych. Lewa półkula jest bardziej aktywna, gdy człowiek się wypowiada, pisze, liczy w pamięci czy uważnie słucha. Prawa półkula odpowiedzialna jest natomiast za kreatywność, myślenie abstrakcyjne, wyobraźnię, zdolności muzyczne, plastyczne i artystyczne, intuicję, zarządza percepcją przestrzenną, mimiką i emocjami (odpowiada za rozpoznawanie i generowanie ekspresji oraz odczuwanie negatywnych stanów emocjonalnych). W prawej półkuli znajdują się także śródki językowe, które sprawiają, że m.in. rozumiemy metaforyczne znaczenie słów i śmiejemy się z żartów (Dryden i Vos, 2000; Żylińska, 2013).

Poznanie dominującego kanału sensorycznego dziecka i typu inteligencji pozwala określić styl uczenia się, co umożliwia indywidualizację podejścia do ucznia w klasie, a to z kolei sprzyja stworzeniu wszystkim szansy na osiągnięcie sukcesu. Diagnoza uczniów powinna stanowić punkt wyjścia do dalszych działań edukacyjnych inicjowanych przez nauczyciela. W procesie nauczania wykorzystujemy wszystkie kanały sensoryczne, jednak percypujemy je na trzech różnych poziomach – świadomym, podświadomym i nieświadomym. Zależnie od tego, jakie dziecko preferuje kanały percepcji, tzn. czy jest kinestetykiem, wzrokowcem, czy też słuchowcem, przyjmuje adekwatny język umysłu, który ten wykorzystuje do nauki. Dziecko używa każdego z tych języków, jednak na różnym poziomie: innego w sferze świadomości, podświadomości i nieświadomości. Język, którym dziecko posługuje się na poziomie świadomości, jest jego głównym stylem uczenia się. Z kolei język podświadomości stanowi typ inteligencji pomocniczej. Nieświadomość natomiast będzie reprezentowana przez styl najmniej zewnętrznie aktywny (Dryden i Vos, 2000; Żylińska, 2013). Ścisłe z typem inteligencji związane są style uczenia się.

## Styl uczenia się

Z badań i licznych publikacji wynika, iż na osiągnięcia szkolne może oddziaływać szereg czynników, oprócz inteligencji i osobowości uczniów, także ich style uczenia się, które określają i kształtują sposób uczenia się. Większość stylów uczenia się jest rozpatrywana jako specjalny przypadek stylów poznawczych, które definiuje się jako charakterystyczne dla poszczególnych jednostek, stałe sposoby funkcjonowania poznawczego. Koncentrują się one na stałych postawach, preferencjach lub zwyczajowych strategiach determinujących osobisty sposób poznawania, przyjmowania informacji, ich zapamiętywania, myślenia i rozwiązywania problemów. Jednym z wyznaczników mogą być preferowane style uczenia się zależne od typu inteligencji. Na płaszczyźnie edukacyjnej pojęcie stylu uczenia się i typu inteligencji dotyczy preferowanej sfery sensorycznej, tj. podstawowej reprezentacji zmysłowej, czyli cechy określającej dominujący u danej osoby rodzaj zmysłu, odzwierciedlający się także w jej mowie.

Odbieramy świat wszystkimi zmysłami, ale jednym najbardziej. W trakcie uczenia się wykorzystujemy najbardziej odpowiadający nam zmysł i wówczas nauka przychodzi łatwiej i szybciej. Style uczenia się są technikami zmierzania do celu. Żaden ze stylów nie jest najlepszy. Rozróżniamy cztery style uczenia się: wzrokowy, słuchowy, dotykowy, kinestetyczny (Dryden i Vos, 2000; Żylińska, 2013). Osoby o wzrokowym stylu uczenia się uczą się najłatwiej, czytając, oglądając materiały. One mają rozbudowaną wyobraźnię, lubią opisy, koncentrują się na czytanych testach (a nie na wykładach), dostrzegają szczegóły, budują wykresy, obrazy, wyjaśniając, rysują schematy oraz siedzą wyprostowane, spokojnie patrzą przed siebie lub wodzą oczyma za prowadzącym i szybko mówią (Dryden i Vos, 2000; Żylińska, 2013). Wzrokowcy uczą się więc najlepiej wówczas, gdy bodźce płynące z zewnątrz oddziałują na ich zmysł wzroku, stąd widzą obrazy, a nawet słowa.

Uczniowie o słuchowym stylu uczenia się słuchają, rozmawiają, dyskutują. Chętnie czytają i ten tekst przekładają na mowę wewnętrzną, przez co spowalnia się ich tempo czytania. Uczą się na głos oraz wolą muzykę od płytyki. Dużo pytają, cicho powtarzają sobie słowa wypowiedziane przez prowadzącego lub kiwają głową. Odbierając informację, wodzą wzrokiem z boku na bok, wypowiadają się rytmicznie. Słuchowcy najlepiej zapamiętują to, co usłyszą. Dźwięki, rytm i melodia pomagają im percypować nowy materiał.

Dotykowcy dotykają przedmioty, przeżywają emocjonalnie materiał, używają swoich ręki i palców, biorą do ręki pomoce naukowe, piszą i rysują. Podczas słuchania bawią się przedmiotami (Ellis, 1995).

Kolejno zaś kinestetycy, ucząc się, poruszają dużymi mięśniami ruchowymi w przestrzeni, przyswajają wiedzę poprzez ruch i działanie. Zapamiętują najlepiej to, w co sami się angażują. Łatwiej uczą się na lekcjach, gdy sami wykonują bezpośrednio czynności (Ellis, 1995). Kinestetycy chętnie ruszają się w trakcie uczenia się, gdyż uczą się poprzez działanie, wykorzystując aktywność całego ciała. Korzystają z zabaw

ruchowych, aktywności manualnych związanych np. z rysowaniem, malowaniem, kolorowaniem, wycinaniem, klejeniem, pokazywaniem, podawaniem, najchętniej pracują w grupie.

Najtrudniejszą sytuację w szkole mają dzieci kinestetyczne, ponieważ system edukacyjny jest wciąż zbyt silnie nastawiony na statyczny sposób przekazywania, przyswajania i przetwarzania przez uczniów informacji płynących z otoczenia. Dlatego ważne jest uświadamianie nauczycielom konieczności diagnozowania i uwzględniania w procesie kształcenia różnych typów inteligencji i stylów uczenia się reprezentowanych przez uczniów.

## Wnioski

Dzieci prezentują niejednorodny obraz osiągnięć i rozwoju w zakresie poszczególnych funkcji, co wskazuje na ogromną ich różnorodność i indywidualizm, uwarunkowany zarówno czynnikami endogennymi, jak i egzogennymi, składającymi się na rozbudowany i bogaty rozwojowy kontekst zewnętrzny. Proces uczenia się zachodzi w mózgu i umyśle dziecka, które pozostają w ścisłej interakcji ze środowiskiem (Ellis, 1995). Różnice indywidualne dają się obserwować w postaci specyfiki motorycznego, poznawczego, językowego i społeczno-emocjonalnego funkcjonowania każdego dziecka. Najsilniej widoczne stają się one w grupie dzieci ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi.

Na portret dziecka składają się jego zdolności, umiejętności, osiągnięcia oraz wady i zaburzenia. Wiele zjawisk psychospołecznych oraz liczne interakcje dziecka z dorosłymi i rówieśnikami w tym okresie formułują jego osobowość, której cechy będą utrwały się w kolejnych etapach życia.

W związku z powyższym, realizując indywidualizację w edukacji, różnicujemy cele, treści oraz metody, formy, środki pracy i tempa nauczania adekwatnie do stylu uczenia się, typu inteligencji. W indywidualizacji należy także uwzględnić osobę nauczyciela, czyli jego umiejętności pedagogiczne, zakres wiedzy merytorycznej, styl pracy (wychowania i dydaktyczny), temperament.

Indywidualizacja więc jest ideą elastycznego postępowania w projektowaniu procesu uczenia się, nauczania i wychowania, przenikającego cały ten przebieg, obejmującego różne jego zakresy, biorąc pod uwagę wszystkich uczestników (nauczycieli i uczniów), miejsce realizacji działań edukacyjnych, jego otoczenia. Diagnozowanie i wspieranie indywidualnych predyspozycji zmierza do stymulowania wszechstronnego rozwoju uczniów w trakcie edukacji wczesnoszkolnej. Ze zróżnicowania uczniów wynika konieczność właściwego zaplanowania przestrzeni edukacyjnej i procesu kształcenia.

BIBLIOGRAFIA

- Alla, S.D. i Tomlinson, C.A. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.
- Balachowicz, J. (2011). Edukacja początkowa wobec potrzeb indywidualnego rozwoju dziecka. W: E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (1999). *Wprowadzenie do nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Denek, K., Bereźnicki, F. i Świrko-Pilipczuk, J. (red.). (2002). *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*. Szczecin: Wydawnictwo Kwadra.
- Dryden, G. i Vos, J. (2000). *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka.
- Ellis, R. (1995). *The study of second language acquisition*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, H., Kornhaber, M.L. i Wake, W.K. (2001). *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa: WSiP.
- Grzegorzewska, S. (2009). *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hornowski, B. (1985). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: WSiP.
- Karpińska, A. i Zińczuk, M. (2011). Indywidualizacja procesu nauczania – teoretyczno-dydaktyczne ujęcie problemu. W: E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kruszewski, K. (2002). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuligowska, K. (1975). *Problemy indywidualizacji nauczania*. Warszawa: WSiP.
- Kupisiewicz, C. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Graf-Punkt.
- Lewowicki, T. (1977). *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa: PWN.
- Matczak, A. (1992). Z badań nad różnicami indywidualnymi w zakresie zdolności. W: J. Strelau, W. Ciarkowska i E. Nęcki (red.), *Różnice indywidualne: możliwości i preferencje*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Okoń, W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Palka, S. (1988). Pedagogiczne czynniki różnicujące szanse edukacyjne uczniów. W: H. Moroz (red.), *Czynniki różnicujące szanse edukacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Palka, S. (2003). *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Piotrowski, E. (2008). Różnice indywidualne jako podstawa procesu indywidualizacji edukacji szkolnej. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*. Kalisz – Konin: Wydawnictwo PWSZ.
- Preuss-Kuchta, L. (1996). *Indywidualizacja w praktyce dydaktycznej*. Słupsk: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Taraszkiewicz, M., Redlisiak, G., Bednarkowa, W. i Taraszkiewicz, Z. (2009). *Jak wspierać dziecko w nauce. Niezbędnik Aktywnego Rodzica*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Skrzetuska, E. (2011). Poziomy i wymiary indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej. W: E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Strelau, J. (2006). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wenta, K. (2002). Projektowanie procesu kształcenia. W: K. Denek, F. Bereźnicki i J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*. Szczecin: Wydawnictwo Kwadra.
- Więckowski, R. (1973). *Problem indywidualizacji w nauczaniu*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Więckowski, R. (1975). *Nauczanie zróżnicowane*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>