

Ewa Kochanowska

Uczenie się we współpracy w klasie – (nie)możliwe obszary działań nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Wprowadzenie

Jednym z głównych filarów współczesnej edukacji jest idea uczenia się we współpracy wyrażająca się w dzieleniu się wiedzą pomiędzy zaangażowanymi w proces uczenia się uczestnikami interakcji edukacyjnych. Jak pisze J. Nowak, źródeł tej koncepcji należy poszukiwać w ruchu pedagogicznym Nowego Wychowania i szkołach alternatywnych postulujących uczenie przez doświadczenie i działanie podejmowane przy wsparciu wspólnoty, razem ze wspólnotą i we wspólnocie, jaką stanowi społeczność szkolna (Nowak, 2015, s. 42–50). Model uczenia się we współpracy zakłada, że „w toku interakcji społecznych dziecko opanowuje narzędzia intelektualne, zaś uczestnicząc w życiu wspólnoty w klasie szkolnej doświadcza «subtelnego dzielenia się wiedzą», określonego praxis i określonych sposobów użycia umysłu” (Filipiak, 2008, s. 30). Zdaniem E. Filipiak i J. Szymczak

Omawiany model uczenia się należy, obok modelu nauczania problemowego i modelu dyskusji, do modeli ześrodkowanych na uczniu. Oznacza to, że uczeń uczestniczący w zajęciach organizowanych zgodnie z tym modelem ma szansę, wspólnie z rówieśnikami, dochodzenia do wiedzy, poszukiwania, konstruowania rozwiązania/rozwiązań w odniesieniu do określonego zadania. Specyfiką tego modelu jest to, że uczniowie razem pracują nad wspólnym zadaniem, a warunkiem wykonania przez nich pracy jest jej skoordynowanie (Filipiak, Szymczak, 2014, s. 18).

Zgodnie więc z modelem uczenia się we współpracy uczenie się jest przedsięwzięciem zespołowym. W klasie rozumianej jako wspólnota osób uczących się dziecko jest aktywne, nawiązuje kontakty koleżeńskie, wspólnie uczy się z innymi i współ-

działa w poszukiwaniu wiedzy. Ma przy tym możliwość wyrażania swojego stanowiska i emocji. Przede wszystkim zaś dzieli się swoją wiedzą z innymi i poznaje zasoby wiedzy innych. Tak rozumiane uczenie się zarówno przynosi optymalne efekty w wymiarze indywidualnego rozwoju kompetencji dziecka, jak i umożliwia uczenie się współpracy i współdziałania z innymi. O tworzeniu wspólnoty uczących się A. Sajdak pisze, że jest

procesem budowania wspólnoty szczególnej, ponieważ wytwarzającej kolektywną energię zwaną synergią, która nie będąc prostą kumulacją energii członków wspólnoty, lecz jej zwielokrotnieniem, ułatwia proces uczenia się. [...] Realizacja omawianego modelu społecznego jako jednego ze współczesnych sposobów myślenia o edukacji sprzyja tworzeniu postaw prospołecznych, kształtowaniu gotowości do udzielania sobie nawzajem wsparcia oraz kształtowaniu procedur demokratycznego podejmowania decyzji (Sajdak, 2013, s. 77).

Biorąc pod uwagę wskazane wyżej walory uczenia się we współpracy, dąży się do wdrażania omawianego modelu na poszczególnych etapach edukacji, wskazując jednocześnie, że jego aplikacja jest procesem złożonym, długotrwałym i wielowymiarowym. Podkreśla się, że aby przyniosła wymierne efekty w postaci wykształcenia postaw proaktywnych, powinna zostać zainicjowana jak najwcześniej, by młody człowiek mógł stopniowo wrastać w kulturę partycypacyjną, która funkcjonuje, opierając się na wspólnocie uczących się. Ponadto uczenie się uczestnictwa wymaga odpowiedniego klimatu społecznego oraz rozwiązań metodycznych przygotowujących do współdecydowania, współzarządzania i brania odpowiedzialności za podejmowane działania, jak również efekty tych działań (Nowak, 2015, s. 42–50).

Podjęte w niniejszym opracowaniu rozważania mieszczą się w socjokulturowych teoriach L. S. Wygotskiego i J. Brunera oraz we współczesnym podejściu psychologicznym i socjologicznym do dzieciństwa, zgodnie z którymi priorytetowym zadaniem w kształtowaniu „klasy szkolnej” jako wspólnoty dydaktycznej jest rozwijanie zdolności uczenia się, opanowywanie narzędzi intelektualnych, funkcjonowanie na poziomie „meta”, stawianie się uczniem samosterownym, uczestniczenie we własnym rozwoju, zaangażowane uczestnictwo, budowanie układu uczenia, pomaganie w myśleniu o własnym uczeniu (Filipiak, 2008, s. 17–34). Celem artykułu jest próba ukazania miejsca i rodzaju interakcji rówieśniczych w sytuacjach poznawczych inicjowanych przez nauczycieli w ramach pracy grupowej na zajęciach zintegrowanych w klasach początkowych szkoły podstawowej. Sposób inicjowania pracy dzieci w grupach i kierowania nią przez nauczycieli decyduje nie tylko o jej efektach w kontekście uspołeczniania dzieci, ale przede wszystkim o wykorzystaniu pracy grupowej jako źródła doświadczeń poznawczych i przestrzeni uczenia się we wspólnocie.

Uczenie się we współpracy na etapie wczesnej edukacji – możliwości i (czy) ograniczenia

W świetle socjokulturowych teorii Wygotskiego i Brunera, a zwłaszcza tzw. nowej socjologii dzieciństwa i osiągnięć współczesnej psychologii rozwojowej, priorytetowym zadaniem w kształtowaniu „klasy szkolnej” jako wspólnoty uczących się jest rozwijanie zdolności uczenia się i opanowywanie narzędzi intelektualnych przez dziecko w toku interakcji rówieśniczych. Zdaniem Brunera w chwili, gdy zachodzi potrzeba podjęcia wspólnej aktywności, gdy osiągnięcie zamierzonego przez grupę celu wymaga wzajemności, następują procesy, które skłaniają jednostkę do nauki i narzucają jej zdobycie kompetencji potrzebnych w danym zespole. Mechanizm ten autor nazywa motywacją wzajemności, rozumianą jako głęboko zakorzeniona w człowieku potrzeba reagowania na innych ludzi oraz wspólnego działania dla realizacji określonego celu. Wyraża się ona w tym, że ludzie w sposób naturalny przejmują wzory zachowania, jakich wymagają cele i działalność ich własnej grupy społecznej. Oznacza to, że uczenie się jest wzajemne (Bruner, 1966, s. 174–176). Przyjmuje się, że na początku okresu szkolnego tworzy się u dzieci adekwatna podstawa do organizowania współpracy rówieśniczej. Głównym elementem determinującym formę tego organizowania jest wzór współpracy rówieśniczej nabywany w procesie socjalizacji (Smykowski, 2003, s. 85–103). W tym ujęciu początek edukacji szkolnej zbiega się z rozwojową gotowością do poznawania i opanowywania zasad współpracy, przy czym ich kształt zależy zarówno od modelu wspólnych działań uczniów preferowanych w szkole, jak i od modelu współpracy dorosłych realizowanego „na oczach” dzieci (Jabłoński, Wojciechowska, 2013, s. 48). W świetle badań współczesnej psychologii rozwojowej, reprezentowanych między innymi przez K. Nelson (Nelson, 2007), dziecko postrzegane jest nie tylko jako obserwator, ale przede wszystkim aktywny uczestnik, jako aktor życia społecznego. W klasie szkolnej dzięki procesowi eksterioryzacji „umysły uczniów” stają się elementami świata zewnętrznego, który może być podzielany przez uczniów i nauczyciela. Stopniowo indywidualny umysł staje się wspólną, społeczną konstrukcją. Uczestniczenie w interakcjach społecznych prowadzi do rozwoju języka, poprzez który dziecko uzyskuje dostęp do umysłów innych ludzi, czyli staje się członkiem „społeczności umysłów”. Wkraczanie w tę społeczność odbywa się przez język, który pozwala dziecku na komunikowanie się z innymi członkami społeczności oraz przedstawianie sobie samego świata z wielu różnych perspektyw. Zdaniem Nelson dziecko w wieku pięciu, sześciu lat rozpoczyna proces wkraczania w tzw. świadomość kulturową i w „społeczność umysłów”. Język i jego funkcja reprezentowania pozwalają mu na komunikowanie się z innymi członkami społeczności oraz przedstawianie sobie samego świata z wielu różnych perspektyw. To właśnie społeczne w swej istocie doświadczenia prowadzą do przejścia na kolejny poziom, tzn. do świadomości społecznej, która

powstaje w relacji z drugim człowiekiem (Nelson, 2007, s. 245). Podobnie we współczesnym socjologicznym podejściu do kategorii dzieciństwa W. A. Corsaro dziecko postrzegane jest jako aktywny podmiot uczestniczący jednocześnie w świecie dorosłych i rówieśników, z którymi negocjuje, podziela i kreuje kulturę (Corsaro, 2015, s. 24–26). W świetle przytoczonych stanowisk uczenie się dzieci w młodszym wieku szkolnym ma charakter społeczny, a dziecko tworzy swoją wiedzę i sposoby relacji ze światem, korzystając w toku komunikacji i interakcji z kodów kulturowych, które dla siebie odkrywa (Bałachowicz, 2015, s. 61). Warunkiem realizacji idei uczenia się we współpracy jest nawiązywanie przez nauczyciela odpowiednich relacji z dziećmi oraz kreowanie warunków do współpracy rówieśniczej. Nasuwają się zatem pytania: Jakie działania nauczyciela warunkują uczenie we współpracy w klasie? Czy i w jakim zakresie organizowana przez nauczycieli współpraca w grupie stanowi płaszczyznę uczenia się dzieci we współpracy?

Interakcje nauczyciela z dziećmi a uczenie się we współpracy

Uczenie się odbywa się dzięki interakcjom z innymi ludźmi, którzy mogą przyjmować różne role i wypełniać różnorakie zadania. Aktywność dorosłego wchodzącego w interakcje edukacyjne z dzieckiem może przyjąć takie formy, jak:

- wspieranie do momentu uzyskania przez dziecko wystarczająco konkretnej wiedzy potrzebnej do swobodnego działania, przy czym dorosły dostosowuje poziom wsparcia do aktualnego stanu kompetencji dziecka;
- pomaganie w odkrywaniu i przewyżnianiu problemów, w zmienianiu obrazu zadania i tworzeniu nowych środków do osiągnięcia celów;
- wyzwania, czyli interwencje proaktywne (Filipiak, 2008, s. 27).

Każda z wymienionych wyżej form interakcji daje podstawę do budowania w odmienny sposób wspólnoty uczących się w szkole.

W pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej szczególną popularnością cieszy się w ostatnich latach pierwsze z wymienionych określeń, tzn. „wspieranie”, które to pojęcie – jak podkreśla W. Puślecki (2007, s. 280) – „ma niesamowitą moc czyniącą je swoistym szlagierem współczesnej komunikacji społecznej”. Autor, definiując najogólniej wsparcie edukacyjne jako „facylitatorskie kompetencje nauczyciela, umożliwiające mu w szkolnym procesie kształcenia trafne wspomaganie ucznia w osiąganiu jego indywidualnych potrzeb rozwojowych natury intelektualnej, psychomotorycznej, emocjonalnej, społecznej bądź innej” (Puślecki, 2007, s. 288), zwraca uwagę na funkcjonowanie wielu uproszczonych, nieadekwatnych, a nawet mylnych sposobów posługiwania się pojęciem, wyrażających się najczęściej w zbyt szerokim, modnym, populistycznym stosowaniu pojęcia lub zbyt wąskim w odniesieniu do jednej klasy semantycznej bądź jako interakcji wspierającej w sytuacjach trudnych. Do warunków rzeczywistego wspierania edukacyjnego,

które powinno mieć miejsce wtedy, gdy dziecko znajduje się w fazie regresu, w której nastąpiła dezintegracja uczniowskiego doświadczenia, obniżenie pozytywnego nastawienia do siebie, otaczających osób i rzeczy, autor zalicza: rzetelną wiedzę nauczyciela na temat wspierania rozwoju dziecka, nagromadzenie spostrzeżeń związanych z jego potrzebami, wiedzę o dziecku, umiejętność podjęcia sytuacji decyzyjnych, podjęcie i realizację wspierania ucznia z możliwością dokonywania niezbędnych korekt. Druga forma interakcji edukacyjnych między dziećmi i dorosłymi przyjmuje postać pomagania, które może się objawić w formie działań ukierunkowanych na wzmacnianie sił tkwiących w dziecku, np. jako wspieranie i/lub stymulowanie (Puślecki, 2007). Zdaniem A. Brzezińskiej (1993, s. 29) osoba udzielająca pomocy bezwarunkowo akceptuje dziecko, nawiązuje z nim relację zaufania i bliskości; stwarza taką sytuację, w której jest miejsce na własną aktywność osoby, której pomaga, i wreszcie umie uruchomić w osobie, której pomaga, wiarę w siebie, zaangażowanie.

W kontekście rozwoju poznawczego dziecka, jego samodzielnego myślenia i działania, szczególnego znaczenia nabierają interakcje edukacyjne oparte na ideologii progresywnej, określane jako „prowokowanie”, które odbywa się przez stawianie ucznia w sytuacji konieczności rozwiązywania pewnego konfliktu poznawczego lub społecznego. Wyzwanie to musi jednak być dla ucznia autentyczne, wzbudzać jego żywe zainteresowanie, zaangażowanie oraz uczucie przyjemności. W ten sposób przez własną aktywność uczeń nabywa nowe kompetencje poznawcze i instrumentalne, dzięki którym może wejść ze światem w interakcje na wyższym poziomie, osiąganym zgodnie z logiką rozwojową (Sajdak, 2008, s. 68–70). Sytuacje edukacyjne oparte na prowokowaniu dzieci do podjęcia zadań są bowiem

ukierunkowane na: „naznaczanie” obiektów w otoczeniu, wyróżnianie ich jako znaczących dla dziecka, pobudzanie zdziwienia dziecka, jego ciekawości, zainteresowania zadaniem/problemem, uruchamianie myślenia dziecka. [Nauczyciel – dop. E.K.] kształtuje nastawienia, oczekiwania, rozwija motywację do podjęcia działania, prowokuje do stawiania „dobrych pytań”, formułowania problemów w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów (Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015, s. 24).

W toku „spotkań edukacyjnych” opartych na wyzwaniach i prowokowaniu dziecka nauczanie – zgodnie z koncepcją stref najbliższego rozwoju Wygotskiego – ma charakter nauczania rozwijającego, wyprzedzającego rozwój i pobudzającego do życia wiele funkcji dopiero dojrzewających, a leżących w strefie najbliższego rozwoju (Wygotski, 1989, s. 256). Nauczyciel i dziecko, wchodząc w interakcje w toku tego typu sytuacji, „mają własne punkty widzenia, dwa równoległe wszechświaty kulturowe, dlatego ważne jest uznanie przez dorosłego statusu uczącego się dziecka” (Filipiak, 2008, s. 28). Planując uczenie się we współpracy, nauczyciel

bierze pod uwagę fakt, że aktywne zaangażowanie uczniów w proces wymiany społecznej wymaga zapewnienia równowagi pomiędzy podstawowymi elementami wyznaczającymi strefę uczestnictwa, jakimi są:

- wyzwania stawiane przed uczniami, tzn. problemy, które uważane są przez nich za ważne i atrakcyjne, a jednocześnie warte zaangażowania;
- przekonanie uczniów o możliwości wykorzystania swojej wiedzy, doświadczenia, umiejętności, intuicji oraz znajomości strategii w trakcie rozwiązywania zadań, a także przekonanie, że podjęta przez nich inicjatywa przeobrazi jakiś fragment rzeczywistości, będzie stanowiła źródło zmian;
- powiązania rozumiane jako odczuwane poczucie wsparcia zarówno ze strony osób znaczących, jakimi są rodzice i wychowawca, ale również innych ludzi, instytucji, organizacji, które współuczestniczą w danym przedsięwzięciu (Brzezińska-Hubert, Olszówka, 2007, s. 19). W tym kontekście nauczyciel, organizując sytuacje edukacyjne, planuje wykorzystanie potencjału dziecka. Jako tzw. „wrażliwy dorosły” odpowiednio formułuje zadania stawiane dzieciom tak, aby nie wykraczały dalej niż jeden krok ponad to, co już dziecko potrafi wykonać samodzielnie, jest zainteresowany zrozumieniem punktu widzenia dziecka, prowokuje konflikty poznawcze, stosuje specyficzne strategie edukacyjne (Schaffer, 2005, s. 226).

Podsumowując, w modelu uczenia się we współpracy nauczyciel pełni funkcję lidera wspólnoty uczących się. Głównym jego zadaniem jest

wspólne wypracowanie zbioru reguł i zasad obowiązujących członków wspólnoty oraz czuwanie nad ich przestrzeganiem, podejmowanie strategicznych dla grupy oraz jej członków decyzji, budowanie partnerstwa i kultury włączającej, zapewnienie systemu wsparcia, partnerskiej komunikacji i współpracy. Nauczyciel przestaje być jedynie specjalistą w danej dziedzinie, a staje się ekspertem w tworzeniu społecznego środowiska uczącego (Nowak, 2015, s. 44).

Brak wiary nauczycieli w możliwości i samodzielność poznawczą dzieci może stanowić barierę w wykorzystaniu w praktyce szkolnej potencjału uczenia się we współpracy w edukacji klas początkowych.

Projektowanie i realizacja pracy grupowej dzieci jako obszar działań nauczycieli

Zdaniem H. R. Schaffera (2005) interakcje rówieśnicze w sytuacjach poznawczych mogą przyjąć dwie formy:

- wspólnego uczenia się (współpraca rówieśnicza), które ma miejsce wtedy, gdy dzieci będące na tym samym poziomie pracują razem w parach lub

w grupach, dzielą się własnymi próbami patrzenia na problem, wspólnie dochodzą do rozwiązania;

- tutoringu rówieśniczego.

Istotę tutoringu upatruje się w tym, że zakłada on pewien rodzaj nierówności między uczniami w zakresie doświadczenia, wiedzy, umiejętności i kompetencji. Rodzi to sytuacje, kiedy jedna strona ma coś, czego nie ma druga, ale gdy są postawione przed wspólnym zadaniem, razem dysponują zasobami, by sobie z nim poradzić. Nierówności między uczniami wynikają z różnic w ich doświadczeniu życiowym, a te z kolei wiążą się z tym, ile i jakich okazji do uczenia się tworzyli im wcześniej rodzice oraz nauczyciele przedszkolni i szkolni. Tutoring zakłada również, że uczniów łączy pewien rodzaj bliskości, związany z wiekiem i rodzajem doświadczeń, w szczególności wspólne systemy znaczeń oraz podobne sposoby rozumienia i przeżywania świata. Dzięki tym podobieństwom rówieśnicy mają większe możliwości i kompetencje we wzajemnym rozumieniu się, także rozumieniu tego, czego nie rozumieją, a więc i we wzajemnym nauczaniu się i uczeniu oraz pomaganiu sobie. W rezultacie obie perspektywy ujmowania jakiegoś problemu – nauczyciela i uczniów – mogą się uzupełniać, wzbogacać czy korygować, tworząc w efekcie pełniejszy obraz poznawanego zjawiska i prowadząc do jego lepszego zrozumienia (Appelt, Matejczuk, 2013, s. 21–30). Biorąc pod uwagę wymienione wyżej zalety tutoringu, w ostatnich latach podkreśla się potrzebę jego stosowania w procesie uczenia się na wszystkich etapach kształcenia.

Najczęściej jednak stosowaną przez nauczycieli organizacyjną formą uczenia się we współpracy pozostaje współpraca dzieci w grupach. H. Czarniawski wskazuje na różnicę pomiędzy współpracą a współdziałaniem. Autor pisze:

współpraca stanowi jeden z rodzajów współdziałania. Każda współpraca jest współdziałaniem, ale nie każde współdziałanie jest współpracą. Współdziałanie należy rozumieć wyłącznie jako wzajemną pomoc, współpraca natomiast będzie zespołem czynności społecznie użytecznych, wykonywanych względnie trwale. Możemy o niej mówić, gdy przynajmniej dwie osoby, pozostając w bezpośrednim kontakcie, wykonują czynności zmierzające do wspólnego celu (Czarniawski, 2002, s. 30).

Zdaniem J. Kosz (2009, s. 107–118) miejsce i zadania nauczyciela podczas podejmowania przez uczniów pracy w małych zespołach są różnorakie i ściśle nastawione na osiągnięcie celu, jakim jest właściwie pojmowane współdziałanie. Nie wystarczy, że nauczyciel stworzy grupy, przydzieli uczniom zadania i nakaze im pracować wspólnie. Jeśli nie zostaną oni wcześniej nauczeni, na czym polega współpraca i jak powinna przebiegać, wskazówki nauczyciela „zróbcie to wspólnie, pracujcie razem” będą tylko jego niespełnionym pragnieniem. Uczniowie nigdy nie nauczą się współdziałać, a nauczyciel nigdy nie będzie przez nich

postrzegany jako wzór tegoż modelu kształcenia. W praktyce szkolnej nauczyciele koncentrują się na walorach społecznych pracy grupowej, wśród których wymienia się: zaspokajanie potrzeby kontaktu z rówieśnikami, uczenie się samodzielności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych, rozwiązywanie konfliktów drogą pertraktacji i uzgodnień, nabywanie poczucia własnej wartości i wiary we własne możliwości itd. (Pawlak, 2009, s. 89–90). Rolą nauczyciela jest natomiast nie tylko organizacja fizycznego i społecznego środowiska uczenia się, ale nade wszystko „modelowanie stosunku uczniów do uczenia się” (Filipiak, 2008, s. 45–46). Przeprowadzone przez mnie w ramach badań własnych (w szkołach podstawowych na terenie województw śląskiego i małopolskiego) analizy sytuacji edukacyjnych występujących na zajęciach zintegrowanych wskazują, że podejmowane działania nauczycieli w zakresie projektowania i realizacji pracy grupowej uczniów rozumianej jako forma uczenia się we współpracy mają charakter pozorny, tzn. „u podłoża takich działań znajduje się przede wszystkim brak zgodności między tym, co nauczyciele zakładają, a tym, co rzeczywiście się realizuje” (Lutyński, 1990, s. 116). Mimo że praca grupowa dzieci wystąpiła w ramach każdego z obserwowanych 54 bloków dnia (w przypadku 31 bloków 2–3-krotnie), a zakładane cele zajęć związane z jej stosowaniem odnosiły się w przypadku większości zajęć (46 przypadków) do poznawczych doświadczeń dzieci, to nauczyciele najczęściej podejmowali jednak następujące działania:

- podział dzieci na jednorodne grupy;
- podanie, przypomnienie dzieciom norm współpracy w grupie;
- podanie grupom zadań do wykonania;
- stawianie przed uczniami zadań o charakterze zamkniętym;
- przydział ról dzieciom w zespole;
- podanie instrukcji pracy nad zadaniem;
- nadzorowanie pracy grupowej – nadmierna ingerencja w pracę grupy dzieci;
- uniemożliwianie dzieciom swobodnego wypowiedzania się i wymiany myśli;
- kontrola wyników pracy grupowej bez udziału uczniów;
- brak zachęcania uczniów do refleksji nad przebiegiem i wynikami pracy grupowej w wymiarze indywidualnym i grupowym.

Wymienione wyżej działania świadczą o braku zrozumienia przez badanych nauczycieli istoty uczenia się we współpracy w ramach pracy grupowej. Na obserwowanych zajęciach dzieci nie miały wpływu na planowanie pracy, jej przebieg oraz ocenę efektów. Znacznie rzadziej działania nauczycieli związane z organizowaniem pracy grupowej uczniów miały charakter sprzyjający budowaniu wspólnoty uczenia się (tabela).

Tabela. Działania inicjowane i wykonywane przez nauczycieli w związku z pracą grupową dzieci sprzyjające uczeniu się we współpracy

Typy działań nauczycieli	Liczba zajęć	Odsetek N=54
Tworzenie warunków do współdziałania dzieci w podziale na grupy i doborze ról	12	22,2
Wspólne ustalanie z uczniami norm pracy grupowej	15	27,8
Umożliwienie dzieciom samodzielnego dokonania doboru zadań do wykonania w grupie	12	22,2
Proponowanie dzieciom zadań otwartych	18	33,3
Wspieranie dzieci w projektowaniu pracy w grupach	9	16,7
Zachęcanie dzieci do wymiany myśli, rozmów w trakcie pracy nad zadaniem, dzielenia się tym, co wiedzą	21	38,9
Tworzenie warunków do dokonywania przez dzieci ewaluacji wykonania zadań	23	42,6
Zachęcanie dzieci i tworzenie sytuacji do wykorzystywania zdobytej wiedzy i nowych doświadczeń podczas realizacji podobnych lub tych samych zadań	14	25,9

Źródło: badania własne.

W odróżnieniu od wcześniej wymienionych działania nauczycieli ujęte w tabeli 1 miały charakter wspierający dzieci w podejmowaniu prób projektowania pracy w grupach, a następnie jej realizacji z poczuciem sprawstwa i wpływu na jej przebieg i efekty. Dzieci wspierane przez nauczycieli dokonywały ewaluacji wykonanych zadań, wartościowały jakość wykonanej pracy oraz rozmawiały nad przyczynami sukcesu lub porażki. Towarzyszyła temu refleksja nad swoim indywidualnym udziałem w pracy grupowej i umiejętnością współpracy w grupie. Uczniowie mieli możliwość podzielenia się swoimi przemyśleniami z nauczycielem i rówieśnikami, a także mieli sposobność wysnucia wniosków odnoszących się do dalszej pracy i rozwoju, m.in. podczas realizacji podobnych lub tych samych zadań.

Niepokoi jednak fakt, że w ramach większości zajęć zintegrowanych praca grupowa jako forma organizacyjna kształcenia nie stanowiła przestrzeni uczenia się we współpracy. Podobnie z badań przeprowadzonych przez B. Pawlak (2009, s. 50–71) nad pracą grupową uczniów w kształceniu zintegrowanym wynika, że w mniemaniu nauczycieli samo postawienie dzieci w sytuacji konieczności pracy zespołowej jest wystarczającym zabiegiem wspierającym rozwój ich umiejętności współpracy i nabywania doświadczeń poznawczych. Podobnie jak w przypadku omawianych wcześniej badań, na obserwowanych przez autorkę artykułu zajęciach dominowały zadania zamknięte stawiane przez nauczycieli i brak było

okazji do aktywnego słuchania, negocjowania i wyciągania wspólnie wniosków przez dzieci. Tymczasem, jak pisze R. Michalak,

Praca w grupach rówieśniczych ułatwia uczniom sprecyzowanie wiedzy [...]. W grupie uczniowie w większym stopniu skłonni są podejmować ryzykowne wyzwania, rozwiązywać bardziej skomplikowane problemy. Uczucie się kooperatywne sprawia, że uczniowie wzajemnie się wspierają, budują rusztowanie, co jest szczególnie cenne w sytuacjach, z którymi stykają się po raz pierwszy (Michalak, 2004, s. 195).

Przedstawione wnioski korespondują także z wynikami badań dotyczących socjalizacji na lekcjach w klasach początkowych przeprowadzonych przez M. Nowicką (2010, s. 390), z których wynika, że uczestnictwo w praktykach socjalizacyjnych na lekcjach zmierza do „wytwarzania” ucznia podporządkowanego dominacji władzy, o niezbyt rozbudowanych potrzebach i wymaganiach, niewyróżniającego się, przeciętnego, działającego według ujednoliconego wzorca, niezbyt mądrego i zinfantylizowanego. Uzyskany w wyniku przeprowadzonych badań obraz pracy grupowej jako organizacyjnej formy uczenia się we współpracy zdecydowanie odbiega od postulowanego współcześnie modelu edukacji podmiotowej, transformatywnej, w którym „dziecko postrzegane jest jako działający aktor społeczny, wyjątkowy, złożony i jednostkowy, niepowtarzalny podmiot konstruujący swoją indywidualność i społeczne relacje i sieci społeczne” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 108).

Podsumowanie

Istota uczenia się we współpracy, rozumianego przez jednych jako model uczenia się (Joyce, Calhoun, Hopkins, 1999), przez innych zaś jako strategia kształcenia (Nowicka, 2005), metoda nauczania czy forma organizacyjna pracy lekcyjnej (Kruszewski, 1999; Fischer, 1999), sprowadza się do „uwolnienia” w toku interakcji między podmiotami edukacji synergii, dzięki której są oni w stanie wspólnie opanować znacznie większy zakres wiedzy i umiejętności niż indywidualnie. Tak rozumiane uczenie się zmierza do realizacji wizji człowieka autonomicznego, rozumianego jako

samodzielny podmiot refleksji nad sobą, światem i kulturą, który umie sobie skutecznie radzić nie tylko z własnym dostatnim utrzymaniem się, ale potrafi współpracować z innymi i współdziałać dla dobra wspólnego, rozwiązywać dylematy moralne własne i problemy społeczności, w których żyje, jest aktywnym uczestnikiem i współtwórcą kultury, potrafi nieustannie uczyć się i pracować nad swoim rozwojem (Kwieciński, 2013, s. 22).

Z przeprowadzonych badań wynika, że praca grupowa organizowana jest stosunkowo często na zajęciach w klasach początkowych, ale nauczyciele nie wykorzystują tkwiących w niej możliwości związanych z budowaniem wspólnoty uczenia się. Przede wszystkim uczniowie nie mają możliwości swobodnego dzielenia się wiedzą i doświadczeniami. Nadmierna ingerencja nauczycieli w organizację, przebieg i ewaluację efektów pracy grupowej sprawia, że uczniowie pozbawieni są samodzielności myślenia i działania. Możliwości zmiany praktyki edukacji wczesnoszkolnej – opartej w znacznej mierze na traktowaniu przez nauczycieli pracy w grupach jako formy organizacyjnej nauczania, którą „wypada” zastosować w ramach każdego zajęcia zintegrowanych, bez właściwego zaplanowania jej przebiegu i wykorzystania w rozwoju poznawczym dzieci – tkwią przede wszystkim w modyfikacji sposobu myślenia nauczycieli o potencjale uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym. Stanowi to ważne wyzwanie stojące przed uczelniami wyższymi kształcącymi i doksztalającymi nauczycieli, ponieważ „praca nauczyciela to z pewnej perspektywy ciąg nieustannego przyjmowania założeń i ich weryfikacji” (Dylak, 2010, s. 63). Chodzi zatem o to, aby uświadomić nauczycielom i kandydatom do zawodu nauczyciela, że wdrażanie idei uczenia się we współpracy od najniższych etapów kształcenia pozwala dzieciom lepiej zrozumieć wpływ własnego działania na swój proces uczenia się i uczenie się innych.

Bibliografia

- Appelt K., Matejczuk M. (2013), *Tutoring rówieśniczy – stara metoda na nowo odkrywana*, „Psychologia w Szkole” nr 5, s. 1–3.
- Bałachowicz J. (2015), *Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka*, [w:] *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*, red. J. Bałachowicz, K. Vindal Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska, Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 11–62.
- Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A. (2015), *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości: studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Bruner J. S. (1966), *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa.
- Brzezińska A. (1993), *Wspomaganie rozwoju*, „Edukacja i Dialog” nr 5, s. 26–29.
- Brzezińska-Hubert M., Olszówka A. (red.), (2007), *Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu, cz. 1: Uczestnictwo młodzieży*, Fundacja Systemu Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Corsaro W. A. (2015), *The Sociology of Childhood*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Czarniawski H. (2002), *Współdziałanie potrzebą czasu*, Norbertinum, Lublin.
- Dylak S. (2010), *Kształtowanie (się) pedagogicznej wiedzy nauczycielskiej – w procesie stawiania się i bycia nauczycielem – epitafium*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Zając-Urbaniak, K. J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 63–78.

- Filipiak E. (2008), *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 17–34.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (red.), (2015), *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji. Raport tematyczny z realizacji projektu*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio | klonowski.eu |, Bydgoszcz.
- Filipiak E., Szymczak J. (2014), *Edukacja szkolna. Środkowy wiek szkolny*, [w:] *Niezbędnik dobrego nauczyciela*, Seria III: *Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*, t. 4, red. A. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Fischer R. (1999), *Uczymy, jak się uczyć*, WSiP, Warszawa.
- Jabłoński S., Wojciechowska J. (2013), *Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji*, „Studia Edukacyjne” nr 27, s. 43–63.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. (1999), *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa.
- Kosz J. (2009), *Współdziałanie w szkole – oczekiwanie i potrzeba współczesnej praktyki edukacyjnej*, „Forum Dydaktyczne” nr 5–6, s. 107–118.
- Kruszewski K. (red.), (1999), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2013), *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*, „Nauka” nr 1, s. 19–30.
- Lutyński J. (1990), *System dogmatycznego autorytaryzmu i jego tendencje rozwojowe (ze szczególnym uwzględnieniem roli działań pozornych i ukrytych)*, [w:] *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, red. J. Lutyński, PIW, Warszawa, s. 121–173.
- Michalak R. (2004), *Charakterystyka aktywizującej strategii kształcenia*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 124–136.
- Nelson K. (2007), *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Nowak J. (2015), *Edukacja wczesnoszkolna – w stronę modelu partycypacyjnego*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1, s. 42–50.
- Nowicka M. (2005), *O dziecięcym uczeniu się we współpracy*, [w:] *Zreformowana wczesna edukacja. Od refleksji ku działaniom praktycznym*, red. M. Nowicka, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 105–120.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – koncepcje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Pawlak B. (2009), *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy. Badania. Rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo UP, Kraków.
- Puślecki W. (2007), *Kontrowersje wokół wspierania rozwoju ucznia*, [w:] *Edukacja alternatywna. Postulaty – projekty – innowacje*, t. 1: *Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Sajdak A. (2008), *Edukacja kreatywna. Współczesne polskie dyskursy*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Sajdak A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Schaffer H. R. (2005), *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Smykowski B. (2003), *Gotowość do organizowania współpracy rówieśniczej*, [w:] *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*, red. A. I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, s. 85–103.
- Wygotski L. S. (1989), *Myślenie i mowa*, przekł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa.