

BOŻENA PAWLAK

PRACA GRUPOWA

W EDUKACJI

WCZESNOSZKOLNEJ

PROBLEMY – BADANIA – ROZWIĄZANIA PRAKTYCZNE

WYDAWNICTWO

NAUKOWE

UNIWERSYTETU

PEDAGOGICZNEGO

KRAKÓW



PRACA GRUPOWA
W EDUKACJI
WCZESNOSZKOLNEJ

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne nr 538

BOŻENA PAWLAK

PRACA GRUPOWA

WYDAWNICTWO

W EDUKACJI

NAUKOWE

WCZESNOSZKOLNEJ

UNIwersytetu

PROBLEMY – BADANIA – ROZWIĄZANIA PRAKTYCZNE

PEDAGOGICZNEGO

KRAKÓW 2009

Recenzent
dr hab. Hanna Krauze-Sikorska

© Copyright by Bożena Pawlak & Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009

projekt okładki Maciej Kwiatkowski

ISBN 978-83-7271-560-9
ISSN 0239-6025

Redakcja/Dział Promocji
Wydawnictwo Naukowe UP
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2
tel./fax (012) 662-63-83, tel. 662-67-56
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl
Zapraszamy na stronę internetową:
<http://www.wydawnictwoup.pl>

łamanie Jadwiga Czyżowska
druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP, zam. 38/09

Wstęp

Umiejętność współdziałania i pracy w zespole jest kompetencją wysoko cenioną w wielu dziedzinach naszego życia. Dotyczy to zarówno sfer wielkiego biznesu, jak i małej przedsiębiorczości, medycyny, ale także edukacji.

Na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku pod patronatem Organizacji Współpracy i Rozwoju Gospodarczego (OECD) rozpoczęły się prace ukierunkowane na doskonalenie procesu edukacji w naszej części globu. W ich rezultacie w 1996 roku sprecyzowano listę umiejętności niezbędnych wszystkim młodemu Europejczykom, a otwiera ją właśnie umiejętność pracy w zespole¹.

Twórcy reformy systemu edukacji zapoczątkowanej w naszym kraju w 1999 roku powierzyli wszystkim polskim nauczycielom obowiązek kształtowania ośmiu tzw. umiejętności kluczowych. Jest wśród nich umiejętność „efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie, budowania więzi międzyludzkich, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji, skutecznego działania na gruncie zachowania obowiązujących norm”². Warunki do nabywania wymienionej kompetencji obowiązani są stwarzać nauczyciele wszystkich szczebli kształcenia i wszystkich specjalności, ale zadanie zainicjowania procesu jej kształtowania przypada pedagogom pracującym z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. I właśnie zagadnienie realizacji wymienionej powinności nauczycielskiej na pierwszym etapie edukacji znalazło się w centrum moich zainteresowań oraz eksploracji.

Analizując publikowane scenariusze zajęć zintegrowanych dla klas I–III oraz obserwując funkcjonowanie nowego systemu edukacji uczniów

¹ *Kompetencje kluczowe w szkole. Program Kreator*, Wyd. MEN, Kraków 1998, s. 5.

² Sformułowanie zaczerpnięte z dokumentu *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjum*, DZ.U. z dnia 31 sierpnia 2007, Nr 157, poz. 1100.

w wieku wczesnoszkolnym, dostrzegłam wyraźny wzrost zainteresowania nauczycieli tą formą organizacyjną procesu kształcenia, jaką jest praca grupowa. Przyglądając się bliżej, zaczęłam się zastanawiać – czy włączanie działań zespołowych w tok pracy uczniów klas pierwszych, drugich i trzecich jest wynikiem przemyślanego i świadomie realizowanego procesu, czy jedynie podążaniem za aktualną „modą”? Co było przyczyną odrzucenia wyników badań z lat siedemdziesiątych³, które nisko oceniały przydatność dydaktyczną nauczania grupowego małych dzieci? Jak praca grupowa wpisuje się w różne koncepcje kształcenia zintegrowanego? Jakie czynniki i warunki sprzyjają kształtowaniu umiejętności współdziałania uczniów w wieku wczesnoszkolnym poprzez pracę grupową? Te i inne jeszcze pytania stały się podstawą moich studiów literaturowych, poszukiwań badawczych oraz prac projektowych. Rezultaty podjętych przeze mnie działań pragnę zaprezentować w tej monografii.

W strukturze opracowania starałam się uwzględnić trzy zasadnicze elementy dotyczące pracy grupowej uczniów w wieku wczesnoszkolnym: problemy, wyniki badań oraz rozwiązania praktyczne. Natomiast zasadniczą konstrukcję książki tworzy pięć rozdziałów. Pierwszy dotyczy istoty umiejętności współdziałania w grupie, warunkujących ją kompetencji szczegółowych oraz jej genezy i rozwoju. Drugi koncentruje się na pracy grupowej w warunkach szkolnych, jej odmianach, wariantach i charakterystycznych cechach. W rozdziale trzecim omówione są wyniki badań nad efektywnością zespołowej działalności uczniów, w tym także rezultaty autorskich prac empirycznych dotyczących pracy grupowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Rozdział czwarty poświęcony jest analizie możliwości rozwijania umiejętności współdziałania i pracy w grupie uczniów. Przedstawione zostały propozycje zawarte w wybranych koncepcjach kształcenia zintegrowanego oraz autorskie pomysły działań z zakresu społecznego i zadaniowego wymiaru funkcjonowania grup, możliwe do podjęcia przez nauczycieli. Ostatni rozdział zawiera omówienie zagadnienia kierowania grupową pracą uczniów, a szczególnie zadań, funkcji i kompetencji nauczycielskich oraz zasad komunikacji i aranżacji przestrzeni.

Opracowanie to jest adresowane do dwóch grup: studentów kierunków pedagogicznych i nauczycieli. Mam nadzieję, że studentom przygotowującym się do roli pedagogów podjęte tu rozważania uświadomią, jak wielowymiarowe i odpowiedzialne jest zadanie kształtowania umiejętności

³ M.J. Szymański, *Grupowa praca z uczniem*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomysł, Warszawa 1993, s. 217.

współdziałania i pracy w grupie u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Nauczycieli, którzy już teraz projektują działania ukierunkowane na rozwój omawianej kompetencji, przedstawiony przeze mnie materiał być może zainspiruje do poszukiwania własnych, jeszcze efektywniejszych pomysłów i rozwiązań uświadamiających uczniom klas początkowych wartość współdziałania oraz sprzyjających doskonaleniu u nich tej umiejętności poprzez pracę grupową. Wszystkich czytelników chciałabym również przekonać do tego, że praca grupowa uczniów jest formą organizacji zajęć umożliwiającą realizację idei integracji w procesie edukacyjnym.

Wyrazy podziękowania składam współpracującym ze mną od wielu lat, doświadczonym i oddanym dzieciom nauczycielkom: pani mgr Katarzynie Królikowskiej-Czarnocie oraz pani mgr Barbarze Szczawińskiej. To ich działania dydaktyczne i wychowawcze były inspiracją do opublikowania tej monografii.

Umiejętność współdziałania i pracy w grupie jako jedna z kluczowych kompetencji współczesnego człowieka

Charakterystyczne dla naszej epoki problemy globalne i złożoność instytucji społecznych przyczyniły się do wzrostu znaczenia szeroko pojmowanej współpracy. Większość z nas ceni zachowania kooperacyjne, niezbędne dziś w prawie wszystkich dziedzinach życia. Eksponuje się je w różnych ofertach zatrudnienia, w charakterystykach preferowanych zachowań pracowniczych, w zestawieniach kompetencji niezbędnych młodym mieszkańcom naszego kontynentu, a nawet globu. W tej sytuacji nie dziwi fakt, iż wiele osób postrzega kształtowanie umiejętności współdziałania i współpracy jako jedno z ważniejszych dziś wyzwań edukacyjnych¹. Proponuję przyjrzeć się bliżej problematyce funkcjonowania grup społecznych oraz jednostek te grupy tworzących, a we wstępnej części rozważań szczególnie pojęciom, które wspomnianym zagadnieniom towarzyszą.

Grupa, jej struktura, dynamika i wymiary funkcjonowania

W ostatnim czasie daje się zauważyć swoisty renesans zainteresowania problematyką tzw. dynamiki grupowej, szczególnie widoczne w psychologii społecznej, socjologii i zarządzaniu. Jak twierdzi P.G. Zimbardo, wiadomości na temat funkcjonowania grup mogą być przydatne i pasjonujące dla każdego człowieka bez względu na wykonywany przez niego zawód². Zgadając się z tak postawioną tezą, pragnę przybliżyć te pojęcia, które z analizowanym zagadnieniem ściśle się wiążą, a których znajomość uznaję za fundamentalną również dla pracy pedagogów.

¹ R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 329.

² P.G. Zimbardo, *Słowo wstępne*, [do:] C.K. Oyster, *Grupy. Psychologia społeczna*, Poznań 2002, s. 13.

Zasadniczym wydaje się być termin **grupa**. J. Szczepański twierdzi, iż grupa to „pewna ilość osób (najmniej trzy) powiązanych systemem stosunków przez instytucje, posiadających pewne wspólne wartości i oddzielonych od innych zbiorowości pewną zasadą odrębności”³. R. Więckowski⁴ dodaje, że grupa zaczyna się wówczas, kiedy osobnik A pozostaje w określonym stosunku do osobnika B, lecz również w stosunku do C oraz w stosunku do tego, co się dzieje między B i C. Jednakże kwestia najmniejszej możliwej liczebności grupy budzi wśród znawców tematu kontrowersje.

W. Kozłowski⁵ uważa, iż grupa to zbiorowość dwóch lub większej liczby osób, które pozostają ze sobą w bezpośrednim kontakcie i mają sprecyzowany cel. Natomiast C.K. Oyster stoi na stanowisku, że

biorąc pod uwagę podstawowe procesy przebiegające w grupie, czyli komunikację, koordynację wysiłków w celu zrealizowania wspólnego zamierzenia, przestrzeganie solidarności grupowej (lub przynajmniej określenie zasad regulujących wzajemne relacje), podjęcie decyzji co do własnego zaangażowania w działalność grupy, zmiany w dostępie do władzy i zasobów, wspólną pracę (interakcje), przystosowanie do przemian, jakie niesie upływ czasu, ustanowienie powtarzalnych wzorców zachowania we wzajemnych kontaktach, należy przyjąć, że dwoje ludzi stanowi już grupę⁶.

Peter Hartley twierdzi natomiast, iż wzajemne oddziaływanie w diadzie (parze) może się znacznie różnić od interakcji, która występuje w grupie. Niemożliwe jest na przykład tworzenie podgrup, kiedy są tylko dwie osoby, a to bardzo ważny aspekt dynamiki grupowej⁷.

W moich dalszych rozważaniach przyjmuję założenie, iż grupę tworzyć mogą dwie lub więcej osób, ale dostrzegam pewną specyfikę diad i dlatego wyraźnie akcentuję, gdy właśnie ten rodzaj grupy jest obiektem analiz.

Warto zauważyć, że przywołane wyżej określenia ukazują różnice w kwestii doboru kryteriów definicyjnych pojęcia grupa. Najszerszy ich zestaw prezentuje C.K. Oyster, zaliczając do nich omówioną już wielkość grupy, a ponadto: rolę, status, relacje interpersonalne, spójność, interakcje, zadania, zmiany okresowe i normy.

³ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963, s. 124.

⁴ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993, s. 222.

⁵ Por. W. Kozłowski, *Grupa. Kierowanie grupą*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 210–214.

⁶ C.K. Oyster, op. cit., s. 27.

⁷ P. Hartley, *Komunikacja w grupie*, Poznań 1997, s. 35.

W opracowaniach adresowanych do pedagogów oprócz akcentowania norm grupowych, czyli wskazań dotyczących zachowania się jej członków, zwraca się również uwagę na tzw. **strukturę grupy**. Mianem tym określa się wzajemne powiązania i zależności między poszczególnymi uczestnikami, zmieniające się wraz z etapami rozwoju grupy. Zdaniem H. Sowińskiej, charakterystyczną cechą struktur społecznych jest ich hierarchiczność⁸.

W ramach struktury wyodrębnić można role poszczególnych członków grupy. **Role grupowe** bywają klasyfikowane jako role formalne i nieformalne⁹. Pierwsze przypisywane są na podstawie formalnych pozycji członków grupy lub ich tytułu i bywają nazywane rolami wynikającymi z zajmowanego stanowiska, np. w grupie może być osoba nosząca tytuł sekretarza grupy. Role nieformalne, czasami nazywane rolami związanymi z zachowaniem, odpowiadają cechom i przyzwyczajeniom poszczególnych ludzi. Dzieli się je najczęściej na trzy podgrupy: związane z zadaniem, związane z utrzymaniem grupy oraz indywidualne. Dwie pierwsze kategorie uważa się za korzystne dla grupy, a trzecią postrzega się jako szkodliwą.

Według Hanny Hamer są to trzy następujące zbiory ról:

- pierwszy obejmuje działania nastawione na zadanie: pomysłodawca, zaangażowany inicjator, inspirator, twórczy kontynuator, nonkonformista umiejący się sprzeciwić, echo, przytomny pilnujący zaawansowania działań, strażnik równości obowiązków i norm grupy, koordynator, dociekliwy, ekspert, odpowiedzialny, sekretarz,
- drugi to działania nastawione na ludzi, ważne dla współpracy, czyli: dobry duch grupy, uważny słuchacz, okazujący szacunek, opoka, ciepły i serdeczny, namawiający do współpracy, umiejący współpracować, próbujący iść na kompromis, mediator w sporach, pogodny żartowniś i pomocnik dbający o innych,
- do trzeciego należą działania nastawione na eksponowanie własnej osoby i utrudniające współpracę: gwiazda, egocentryk, szara eminencja, ofiara losu, uzałający się nad sobą, błazen, pochlebca, lekceważący innych, nie uznający reguł, przeszkadzający – narzucający swoje zdanie, planowo niemily, negatywnie oceniający innych, złośliwy, nazbyt impulsywny, agresywny, manipulujący innymi, rozkojarzony, nazbyt bierny, zgadzający się bez przekonania¹⁰.

⁸ Por. H. Sowińska, *Dynamika przemian klas szkolnych*, Poznań 1987.

⁹ K. Adams, G.J. Galanes, *Komunikacja w grupach*, Warszawa 2008, s. 196.

¹⁰ Por. H. Hamer, *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skuteczniej dyskutować i współpracować?*, Warszawa 1999.

C.K. Oyster podobnie klasyfikuje role, chociaż nieco inaczej je nazywa. Są to odpowiednio role:

- zadaniowe: inicjator, dostarczyciel informacji, opiniodawca, stylist, krytyk, aktywator, przywódca;
- społeczne: szef klakierów, dawca wsparcia, wesołek grupowy, marszałek;
- indywidualne: agresor, negatywista, dyktator, łowca uznania, ekshibicjonista¹¹.

Uważa się, że dopóki relacje i role w grupie nie zostaną precyzyjnie ustalone, dopóty interakcje społeczne będą pochłaniać tyle energii, że niewiele jej pozostanie na wspólne działania. Zwraca się również uwagę na fakt, iż mimo pewnych tendencji poszczególnych osób do przyjmowania w życiu tych samych ról, w miarę zdobywania doświadczeń w tym obszarze i pogłębiania wiedzy o możliwych do przyjęcia rolach mogą one z czasem stawać się coraz bardziej elastyczne, adekwatne do sytuacji.

W dalszej części tego opracowania będę posługiwać się dwoma pojęciami nawiązującymi do zaprezentowanych tu rozważań, a mianowicie: rola grupowa i funkcja grupowa. Pierwsze łączę z nieformalnymi rolami społecznymi, takimi jak np. lider, błazen, kozioł ofiarny czy szara myszka. Zakładam, że rolę taką osoba podejmuje z własnej woli lub przyjmuje w efekcie narzucenia przez kogoś (jednostkę lub grupę), jednak czyni to częściej nieświadomie niż świadomie. Rola wynika z predyspozycji osobowościowych danej jednostki. Natomiast drugie pojęcie – funkcja grupowa łączy się z rolami formalnymi, przydzielanymi w sposób jawny i wiążącymi się z realizacją konkretnych, precyzyjnie określonych zadań. Przykładami funkcji mogą być: kierownik, sprawozdawca, sekretarz itp.

W tym miejscu może nasunąć się pytanie: jakie znaczenie dla pedagoga mają normy i status grup funkcjonujących w szkole? Uważam, że warto pamiętać, iż obok jasno artykułowanych, a często także spisanych zasad postępowania, w naszych placówkach oświatowych funkcjonują także nigdy głośno nie wyrażone, a jednak regulujące nasze i naszych uczniów zachowania normy. Są one, jak twierdzi C.K. Oyster¹², trudne do poznania i zrozumienia, często wymagają intuicji, a oprócz tego każde ich przekroczenie, zarówno przez nauczyciela, jak i rówieśnika, grupa sygnalizuje dezaprobatą. Sądzę, że już w okresie pierwszych lat szkolnej edukacji uważny wychowawca może i powinien analizować proces budowania

¹¹ C.K. Oyster, op. cit., s. 35–36.

¹² Ibidem, s. 50–51.

norm w kierowanym przez siebie zespole klasowym. Obserwacja struktur grupowych może stanowić dla nauczyciela istotne źródło informacji o uczniach, o tym, jak postrzegają samych siebie, jakie role podejmują lub pozwalają sobie przypisać, jakie są ich interakcje z rówieśnikami, jakie role przyjmują w stosunku do ról koleżanek, kolegów itp. Dzięki tego typu wiedzy pedagog może w pewnym stopniu pomóc uczniowi w budowaniu właściwych relacji społecznych, na przykład – tworząc przemyślane składy osobowe do zadań realizowanych w małych zespołach.

Istotnym zagadnieniem są także **dwa wymiary funkcjonowania grup: zadaniowy i społeczny**. Według C.K. Oyster, wymiar zadaniowy odnosi się do zależności między członkami grupy a pracą, którą mają do wykonania, czyli do tego, jakie stoi przed nimi wyzwanie i jak będą sobie z nim radzić. Wspomniana autorka wiąże to z tzw. czynnikiem produktywności grupy. Natomiast wymiar społeczny odnosi się do zależności występujących między poszczególnymi członkami grupy, czyli do tego, co wzajemnie wobec siebie czują i na czym polega ich udział w grupie. Ten element ma związek z tzw. czynnikiem spójności grupy¹³.

Odnosząc powyższe treści do pracy nauczycielskiej należy podkreślić, że pedagog pracujący nad kształtowaniem u uczniów umiejętności współpracy i współdziałania musi myśleć dwutorowo: zarówno o treściach i rodzaju działań uczniów, jak i o relacjach między uczniami w toku realizacji zadania. Obydwa wymiary funkcjonowania grupy są istotne i żaden z nich nie powinien być zaniedbywany.

W trakcie działalności grupy następują w niej pewne przeobrażenia, które zwykle się określa mianem **procesu rozwoju grupy** lub **dynamiką grupy**. Procesy zachodzące w grupie to, zdaniem E.G. Gäde i T. Listing, interakcyjny rozwój grupy w kierunku jej celu, poprzez zmianę swoich stosunków wewnątrz i na zewnątrz¹⁴. Zachodzące zmiany mogą mieć charakter ilościowy i jakościowy, i dotyczyć celów, norm, ról podejmowanych przez uczestników, a także wzajemnych interakcji i indywidualnych sposobów funkcjonowania poszczególnych osób.

Proces rozwoju grupy obejmuje szereg dających się rozpoznać etapów, różnie nazywanych przez różnych autorów. Klaus W. Vopel wyróżnia cztery poziomy rozwoju grupy: orientację, konfrontację i konflikt, konsensus, współpracę i kompromis, integrację osobistych potrzeb i wymagań stawianych przez zadanie grupowe¹⁵. B. Bernstein i Lowy opisują w swoim

¹³ Ibidem, s. 24.

¹⁴ E.G. Gäde, T. Listing, *Skuteczne prowadzenie grupy*, Kraków 2005, s. 139.

¹⁵ Por. K.W. Vopel, *Poradnik dla prowadzących grupy*, Kielce 1999.

modelu pięć faz: orientacji, przejmowania funkcji i ról, zażyłości, różnicowania i odłączania się¹⁶. Z kolei w publikacji P. Hartleya¹⁷ odnaleźć można, jego zdaniem najczęściej cytowany model rozwoju grupy, autorstwa B.W. Tuckmana, obejmujący: formowanie (okres niepewności i chaosu), burzę (okres konfliktu wynikającego z podejścia do zadań i z wrogości między członkami), normowanie (okres, w którym tworzy się spójność grupy wynikająca ze zgodności w odniesieniu do zadań), wreszcie wykonanie, czyli okres, w którym grupa może skutecznie działać.

Znajomość faz rozwoju grupy jest istotnym elementem wiedzy nauczycieli, stwarza bowiem szansę rozpoznania aktualnego stanu grupy i na tej podstawie zaprojektowania działań ułatwiających dalszy jej rozwój.

P. Hartley uważa, iż:

grupę, która wchodzi na przykład w fazę konfliktu, można powstrzymać przed niepotrzebnym konfliktem, jeśli porozmawia się otwarcie o celach i dążeniach jej członków. Innymi słowy, zręczny prowadzący może przeprowadzić grupę do fazy tworzenia norm. Innym przykładem niech będzie interwencja mająca na celu szybkie przeprowadzenie grupy przez wstępną fazę formującą z użyciem odpowiednich ćwiczeń przelamujących lody¹⁸.

Warto także wiedzieć, że kryzys i konflikt to zjawiska, które w naturalny sposób pojawiają się w każdej grupie i często stanowią ważny czynnik jej rozwoju. M. Chomczyńska-Miliszkievicz i D. Pankowska twierdzą, że „trudno sobie wyobrazić grupę, w której nie ma konfliktów, okresów napięć i niepokoju, walki o zmianę norm i pozycji poszczególnych osób”¹⁹. E.G. Gäde i T. Listing zauważają: „wszędzie bardzo często dochodzi do konfliktów, do zderzania się z sobą. To jest codzienność”²⁰. Skoro zatem konflikty są stałym i nieuniknionym elementem stosunków międzyludzkich, to ważniejsze od ich eliminowania w klasie szkolnej wydaje się ich akceptowanie i umiejętne, konstruktywne pokonywanie. Zasadnicze zadania z tego obszaru przynależą więc, szczególnie w przypadku edukacji wczesnoszkolnej, do nauczycieli. Uważa się, że przeanalizowane do końca konflikty doprowadzają do procesu różnicowania, pomagają ujawnić istniejące kompetencje i właściwie je zastosować. Są również oczyszczający-

¹⁶ Podaję za: E.G. Gäde, T. Listing, op. cit., s. 144.

¹⁷ P. Hartley, op. cit., s. 69–70.

¹⁸ Ibidem, s. 84.

¹⁹ M. Chomczyńska-Miliszkievicz, D. Pankowska, *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*, Warszawa 1998, s. 19.

²⁰ E.G. Gäde, T. Listing, op. cit., s. 107.

mi i koniecznymi procesami, przywracającymi grupie niezbędne bezpieczeństwo i zdolność wspólnego funkcjonowania²¹.

Równoległe z procesem rozwoju grupy przebiega proces zwany **socializacją jednostki w grupie**. Ukazuje on niejako drogę pokonywaną przez osobę przystępującą do grupy. Socializacja obejmuje wybór grupy przez jednostkę, przyłączenie się do niej, zaangażowanie, a w końcu jej opuszczenie. C.K. Oyster twierdzi, że socializacja toczy się w kontekście trzech ważnych elementów: oceny, zaangażowania i przyjęcia roli. Przy czym każdy z nich może być rozpatrywany z perspektywy indywidualnej i grupowej²². Ocenia jednostka i ocenia grupa. Grupa oczekuje określonego stopnia zaangażowania, jednostka jest gotowa zaangażować się w jakimś przez siebie ustalonym stopniu. Również przyjęcie roli dotyczy obu stron, gdyż rola jest efektem negocjacji ze strony jednostki i grupy. Czasem jednak ujawnione rozbieżności, dotyczące poziomu zaangażowania się, mogą zakłócić lub uniemożliwić socializację jednostki. Wtedy zapada decyzja o odejściu lub wykluczeniu.

Świadomość toczącego się procesu socializacji jednostki w grupie może być istotna dla pedagogów kształtujących umiejętność współdziałania i pracy w grupie swoich wychowanków. Pozwoli, być może, na diagnozowanie aktualnie obserwowanych w zespole klasowym relacji oraz ułatwi wyjaśnianie młodym ludziom mechanizmów, którym wszyscy podlegamy; chociaż nie wszystkie z nich są dla nas przyjemne, to przecież dzięki nim rozwijamy się.

Praca w grupie i warunkujące ją kompetencje

Kluczowe dla podjętych na łamach tego opracowania rozważań jest pojęcie **pracy grupowej**. Oznacza ono jedną z form organizacji działań realizowanych przez zespół²³. Bywa także szerzej definiowane jako: „wspólna praca nad zadaniem, powiązana siecią stosunków komunikacyjnych zachodzących między członkami grupy, które mogą stawać się ważniejsze niż pierwotne zadanie postawione przed grupą”²⁴. Stymulowanie pracy

²¹ Ibidem, s. 108–133.

²² C.K. Oyster, op. cit., 96–97.

²³ Por. A. Kamiński, *Grupowe nauczanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, op. cit., s. 217–219.

²⁴ P. Zamojski, *Praca grupowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 803.

dużego zespołu przez jego podział na mniejsze grupy to pomysł nienowy²⁵, chociaż obserwując toczące się obecnie przemiany społeczne i gospodarcze, można odnieść wrażenie, że na nowo odkryty.

M. Legumi pisze: „praca w grupie jest fascynująca, rodzi niezapomniane przeżycia, zaszczepia silne więzi na przyszłość, uczy tolerancji i wzajemności, przystosowuje człowieka do naszych trudnych czasów”²⁶. H. Hamer podkreśla, że w pracy zespołowej zdolności i umiejętności członków grup sumują się, rzadziej zdarzają się przypadkowe błędy, wylania się więcej twórczych pomysłów, podejmowanie decyzji przebiega sprawniej, bo grupa daje wsparcie i zapewnia poczucie bezpieczeństwa²⁷.

Jak donoszą media, zarówno wielkie przedsiębiorstwa, jak i średniej wielkości prywatne firmy inwestują obecnie poważne środki finansowe i sporo czasu w doskonalenie umiejętności pracy zespołowej swoich pracowników. Wśród publikacji i szkoleń adresowanych do osób młodych poszukujących pracy lub będących na początku kariery zawodowej, ale także do osób doskonalących swoje kwalifikacje czy też ponownie startujących w życie zawodowe, spotkać można wiele takich propozycji, których tematyka koncentruje się wokół problemów związanych z komunikacją interpersonalną, asertywnością, negocjacjami, zarządzaniem sobą w czasie czy zarządzaniem stresem²⁸. Wszystkie te umiejętności mogą mieć istotne znaczenie we współdziałaniu i pracy zespołowej, albowiem, jak twierdzi P. Zamojski, proces pracy grupowej „jest organizowany i regulowany za pomocą sieci stosunków komunikowana się, które są także warunkami możliwości jakiegokolwiek pracy”²⁹.

Proces porozumiewania się jednostek, grup lub instytucji określa się mianem komunikacji społecznej, bez której, zdaniem Z. Aleksandra³⁰, dana społeczność nie mogłaby funkcjonować, trwać i dokonywać transmisji dziedzictwa kulturowego. Pojęcie komunikacji społecznej uważane jest za nadrzędne wobec terminu komunikacja międzyludzka, który odnoszony jest do procesu przekazywania informacji pomiędzy partnerami

²⁵ Więcej informacji o jej genezie znajdzie czytelnik w dalszej części opracowania.

²⁶ M. Legumi, *Techniki i sposoby animowania grup*, Kielce 2007, s. 7.

²⁷ H. Hamer, op. cit., s. 32–33.

²⁸ Przywołałam tytuły szkoleń rozprawdzanych w 2007 roku wraz z „Gazetą Prawną” przez Akademię Rozwoju na CD; więcej informacji – www.akademiarozwoju.gazeta-prawna.pl

²⁹ P. Zamojski, op. cit., s. 804.

³⁰ Z. Aleksander, *Komunikacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, op. cit., s. 712.

interakcji w celu uzyskania lepszego poziomu współdziałania i koordynacji ludzkiej aktywności³¹.

Do podstawowych funkcji komunikacji międzyludzkiej, które rozmówcy powinni umieć na przemian pełnić, E. Wysocka³² zalicza: **zdolność mówienia**, czyli nadawania, przekazywania informacji i **umiejętność słuchania**, co mówią inni, czyli odbierania komunikatów. Przyjrzyjmy się tym dwóm umiejętnościom nieco bliżej.

Mówić, to według autorów *Małego słownika języka polskiego*, posługiwać się słowami w celu komunikowania myśli i przeżyć; to wyrażać coś, przekazywać jakąś treść, informować o czym, coś znaczyć, świadczyć o czymś³³.

Akty mówienia, czyli wypowiedzi wyrażające intencje osoby mówiącej, zostały podzielone na trzy poziomy: do pierwszego zalicza się proces powiedzenia czegoś, np. oznajmienia lub orzeczenia o czymś, do drugiego kwalifikuje się sytuacje, w których dokonujemy czegoś przez wypowiedź, np. upomnienia, przeprosin, złożenia obietnicy, argumentacji, a na trzecim poziomie oddziałujemy na odbiorcę, np. zawstydzamy go upomnieniem³⁴. Przywołane akty mowy uważane są za jednostki kompetencji komunikacyjnej, stanowiącej część wiedzy językowej człowieka (jej drugi składnik stanowi kompetencja językowa, której jednostką jest zdanie). Samo pojęcie kompetencji komunikacyjnej odnoszone jest do efektywnych społecznych zachowań językowych i kojarzone z działaniem, z „dokonywaniem czegoś za pomocą języka”³⁵.

W toku pracy zespołowej sytuacje wymagające informowania, uzasadniania, proszenia, przekonywania, negocjowania, deklarowania lub ostrzegania są niewątpliwie częste. Warto więc z należytą troską zadbać o jednoznaczność formułowanych komunikatów oraz podjąć próbę przewidzenia skutków ich oddziaływania. Z. Aleksander³⁶ twierdzi, iż istotne znaczenie ma wypowiadanie właściwych słów przez właściwe osoby, w określonych okolicznościach i z zachowaniem zasad zgodnych z kodeksem ludzkiego współżycia. Niespełnienie tych warunków może stać się czynnikiem zakłócającym międzyludzką komunikację.

³¹ E. Wysocka, *Komunikacja interpersonalna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, op. cit., s. 713.

³² Ibidem, s. 722.

³³ *Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 1993, s. 456.

³⁴ Por. Z. Aleksander, op. cit.

³⁵ Ibidem, s. 712.

³⁶ Ibidem, s. 711.

Na jeszcze inny aspekt omawianego zagadnienia zwraca uwagę M. Legumi. Jego zdaniem w porozumiewaniu się z drugą osobą nie jest ważne to, co przekazujemy, ale co ona zrozumie, albowiem „komunikować znaczy być zrozumianym”³⁷.

Rozwinięcie tego kierunku myślenia odnalazłam we wspomnianych wcześniej materiałach szkoleniowych z zakresu komunikacji, rozpowszechnianych przez Akademię Rozwoju.

Pomimo naszych najlepszych chęci, często dochodzi podczas rozmów do nieporozumień i konfliktów. Chociaż wydaje nam się, że jasno i precyzyjnie się wyrażamy, nasi rozmówcy mogą zupełnie inaczej rozumieć to, co do nich mówimy. Zanim nadawca wyśle przekaz, koduje go przy pomocy odpowiednich słów, intonacji głosu, mimiki, gestykulacji, ale także przez swój punkt widzenia, nawyki, emocje, sposób bycia. Po prostu koncentrujemy się i zwracamy uwagę na to, na czym nam zależy i wyrażamy to we właściwy nam sposób. Odbiorca z kolei interpretuje przekaz, który otrzymuje przez swoje filtry. Słyszy to, co chce usłyszeć, i rozumie przekaz na swój własny sposób. Trudności w komunikacji mogą więc powstać zarówno po stronie nadawcy, jeśli używa komunikacji niezrozumiałej dla odbiorcy, jak i po stronie odbiorcy, jeśli ten nie stara się zrozumieć nadawcy i interpretuje jego komunikaty w wygodny dla siebie sposób³⁸.

Spróbujmy zatem przyjrzeć się bliżej słuchaniu, a szczególnie słuchaniu aktywnemu sprzyjającemu procesowi porozumiewania się oraz słuchaniu dialogicznemu wzbogacającemu kontakty interpersonalne. Słuchać – znaczy postrzegać, uświadamiać sobie to, co się słyszy, zwracać uwagę na to, co się słyszy³⁹.

A.F. Acland o istocie słuchania pisze:

gdy ludzie zyskują należną uwagę, czują, że się liczą, że to, co myślą, jest ważne. Że sami są ważni. Kiedy zaś czują się ważni (nie najważniejsi, gdyż to prowadzi do wielu problemów), czują się odpowiedzialni i tak też się zachowują⁴⁰.

³⁷ M. Legumi, op. cit., s. 11.

³⁸ Materiały do samokształcenia rozprowadzane w 2007 roku, wraz z „Gazetą Prawną”, przez Akademię Rozwoju, w postaci szkoleń na CD; więcej informacji – www.akademiarozwoju.gazetaprawna.pl

³⁹ *Mały słownik języka polskiego*, op. cit., s. 857.

⁴⁰ A.F. Acland, *Doskonale umiejętności interpersonalne*, Poznań 2000, s. 19.

Jednakże osiągnięcie wspomnianego wyżej stanu nie wszystkim i nie zawsze się udaje. Warto zatem przypomnieć w tym miejscu, w jaki sposób należy słuchać. Przywołany wyżej A.F. Acland wyróżnia cztery ważne elementy: konieczność reagowania na treść wypowiedzi rozmówcy, znaczenie dostrzegania uczuć rozmówcy, okazywanie zrozumienia oraz użyteczność zachęty do dalszej dyskusji⁴¹. Zdolności te nazywane bywają często filarami aktywnego słuchania. P. Thomson⁴² uważa, że aktywnie słuchając, zachęcamy innych do dalszego mówienia, co w dobie szybkiej komunikacji i znaczenia informacji sprzyja docieraniu do szerszego ich spektrum. Twierdzi też, że właśnie dobrzy słuchacze, a nie dobrzy mówcy zyskują najwięcej korzyści w procesie porozumiewania się.

Autorami ciekawych analiz skoncentrowanych wokół tzw. dialogicznego słuchania są J. Stewart oraz M. Thomas⁴³. Przywołanym terminem określają oni takie słuchanie, które ceni i buduje wzajemność, wymaga aktywnego uczestnictwa, jest autentyczne oraz rozwija się dzięki wierze i zaangażowaniu we współdziałanie. Jego podstawą jest idea głosząca, iż całość może być większa od sumy jej części. Do charakterystycznych cech słuchania dialogicznego wspomniani autorzy zaliczają:

- koncentrowanie uwagi na tym co „nasze”, a nie „moje lub twoje”;
- otwartość i ufność w to, że „razem” można stworzyć więcej niż „samemu”;
- kierowanie uwagi na komunikację – „lepienie wspólnych znaczeń” – a nie na psychikę partnera;
- skupianie się na tym, co jest obecnie, a nie na przeszłości lub przyszłości.

Umiejętność słuchania opinii, argumentów, wątpliwości czy sugestii ze strony członków grupy, z którymi przychodzi nam realizować określone zadanie, jest cechą często docenianą i eksponowaną. Natomiast konieczność rozwijania postaw i umiejętności związanych z perspektywą dialogiczną w słuchaniu zdecydowanie rzadziej bywa obiektem naszego zainteresowania. Być może warto więc w tym miejscu przywołać przykłady zachowań komunikacyjnych towarzyszących słuchaniu dialogicznemu. J. Stewart oraz M. Thomas zaliczają do nich wyrażenia typu: „powiedz coś więcej”, „rozwiń swoją metaforę”, „rozszerz informacje parafrazą”, „pytaniami buduj kontekst rozmowy”, ale także „daj mi chwilę wytchnienia”⁴⁴.

⁴¹ Ibidem, s. 19–20.

⁴² P. Thomson, *Sposoby komunikacji interpersonalnej*, Poznań 1998, s. 13–27.

⁴³ Por. *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Warszawa 2003.

⁴⁴ Ibidem, s. 234–255.

Na szczęście, jak twierdzą znawcy tematu, wszystkie wymienione wyżej sprawności poddają się treningowi, a zatem nad ich rozwojem można i warto pracować, myślę, że dotyczy to również przedstawicieli profesji nauczycielskiej.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, warto jeszcze zwrócić uwagę na formułowane w literaturze, i to zarówno w stosunku do nadawcy, jak i do odbiorcy, zalecenia, które mogą sprzyjać tzw. dobrej komunikacji. Oto wybrane przykłady takich wytycznych:

- nadawca powinien: dbać o jasność intencji, brać pod uwagę perspektywę odbiorcy, wykorzystywać więcej niż jeden kanał komunikacyjny, dbać o zgodność komunikacji werbalnej i niewerbalnej, być rzetelnym źródłem informacji, okazywać ciepło i życzliwość, starać się być dynamicznym i aktywnym;
- odbiorca powinien: aktywnie, zaangażowanie, empatycznie słuchać, mieć otwarty umysł przy interpretacji informacji, być świadomym naturalnej tendencji do selekcji informacji, a zatem sprawdzać zrozumienie intencji nadawcy⁴⁵.

W świetle przywołanych w tym rozdziale informacji dotyczących pracy zespołowej zasadna wydaje się opinia, iż efektywność podejmowanych w grupie działań jest uwarunkowana sprawną komunikacją. W tej sytuacji dla osób zaangażowanych we współdziałanie istotne znaczenie może mieć również eliminacja lub ograniczanie czynników zaburzających proces porozumiewania się. Źródła i klasyfikacje takich determinantów bywają różne. Dla mnie ciekawe jest zestawienie autorstwa H. Hamer⁴⁶, prezentujące dwa rodzaje komunikatów słownych: blokujących, czyli utrudniających porozumienie i wywołujących opór innych ludzi, oraz komunikatów ułatwiających porozumienie (zob. tabela 1).

Przedstawiony materiał sprzyja refleksji, iż skuteczna komunikacja, oprócz wiedzy dotyczącej jej istoty i rządzących nią mechanizmów, wymaga również samoświadomości i samokontroli ze strony uczestników procesu porozumiewania się. Za swoisty system koordynacyjno-kontrolny w odniesieniu do zachowania językowego człowieka uważa się wspomnianą już kompetencję komunikacyjną, której jednym z elementów jest opanowanie i możliwość stosowania istniejących odmian i wariantów językowych w zależności od statusu współrozmówcy, od tematu rozmowy czy jej kontekstu⁴⁷.

⁴⁵ Por. E. Wysocka, op. cit.

⁴⁶ H. Hamer, op. cit., s. 82.

⁴⁷ Z. Aleksander, op. cit., s. 710.

1. Komunikaty ułatwiające i utrudniające porozumiewanie się

Prowokuje	Ułatwia porozumienie
Ocena, osądzanie, wartościowanie	Opis konkretnych zachowań i ich skutków
Polecenia, niemiłe kontrolowanie	Dialog w celu usunięcia problemu
Manipulacja, podstęp, fałsz, obłuda	Otwartość, uczciwe stawianie sprawy
Obojętność, wyłącznie racjonalna postawa	Empatia, wczucie się w trudną sytuację
Demonstrowanie wyższości, pouczanie	Partnerstwo i współodpowiedzialność
Rola nieomylnego eksperta, który „wie lepiej”	Słuchanie, elastyczność

Wiedza dotycząca porozumiewania się jest potrzebna każdemu człowiekowi, ale jej niezbędność wydaje się być niepodważalna w odniesieniu do tych osób, które w ramach swojej działalności zawodowej mają oddziaływać na innych. Niewątpliwie w tej grupie znaczące miejsce zajmują nauczyciele. Każdy pedagog musi sprawnie się komunikować i to zarówno z różnymi osobami, będącymi podmiotami procesu szkolnej edukacji, czyli z uczniami, ich rodzicami, koleżankami i kolegami z grona nauczycielskiego, dyrekcją placówki, przedstawicielami nadzoru oraz administracji szkolnej, jak i w różnych sytuacjach: lekcyjnych i pozalekcyjnych, szkolnych i pozaszkolnych, wreszcie w różnych klimatach emocjonalnych, w tym także w sytuacjach silnie stresujących, których w życiu placówki szkolnej nie brakuje. W tej sytuacji nie dziwi fakt coraz szerszego zainteresowania badaczy właśnie komunikacyjną kompetencją nauczycieli. M. Grochowalska twierdzi, że

nauczyciel, który chce zadbać o skuteczność porozumiewania się, [...] sam powinien posiadać wysokie kompetencje w tym zakresie. Poza [...] umiejętnością wysyłania komunikatów spójnych [słownych i pozasłownych – przyp. B.P.] istotne wydają się uważne słuchanie oraz dostarczanie jasnych informacji zwrotnych⁴⁸.

Zarysowany wyżej obszar nie wyczerpuje jednak omawianego zagadnienia, albowiem każdy pedagog ma również obowiązek kształtowania umiejętności porozumiewania się oraz współdziałania swoich wychowanków i to jest właśnie ta najbardziej mnie interesująca problematyka, której rozwinięciu i doprecyzowaniu poświęcone zostaną następne rozdziały.

⁴⁸ M. Grochowalska, *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków 2002, s. 140.

Etapy rozwoju umiejętności współdziałania

Współdziałanie, współpraca – to pojęcia fundamentalne dla podjętych w tym opracowaniu rozważań, dlatego warto przyrzeć się im bliżej. Ich analiza już na poziomie definicji słownikowych pozwala dostrzec zróżnicowanie opinii i ujęć, na przykład w kwestii rozróżniania terminów lub uznawania ich za synonimy.

Według autorów *Małego słownika języka polskiego* współpraca oznacza: pracę wykonywaną wspólnie z kimś, pomoc, udział we wspólnej pracy, działalności⁴⁹. Natomiast współdziałanie to działanie, funkcjonowanie wspólne z kimś albo czymś, pomaganie komuś w jakiejś działalności⁵⁰.

Inaczej pojęcia te ujmuje W. Okoń. Jego zdaniem współpraca to współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi wykonujących swoje cząstkowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel, współpraca opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy⁵¹. I właśnie tak rozumiane pojęcie współpracy, współdziałania stanowi przedmiot moich dociekań.

Porównanie przytoczonych interpretacji pozwala również zauważyć, iż różnica ujęć dotyczy także celu – czy istotą współpracy jest realizacja wspólnego celu, czy jedynie udział we wspólnych działaniach. Kwestia ta jest ważna, albowiem dla nauczycieli kształtujących umiejętność współpracy, współdziałania swoich uczniów istotne może okazać się dostrzeżenie i uwzględnienie w procesie edukacji obu wymienionych aspektów, czyli najpierw wspólnoty działań, a potem stopniowe dążenie do osiągnięcia wspólnoty celu. Taka kolejność wydaje się być logiczną konsekwencją przebiegu procesu rozwoju społecznego dziecka, któremu nieco uwagi pragnę w tym miejscu poświęcić.

Współcześni badacze zwracają uwagę na fakt, iż wczesny rozwój społeczny różni się od późniejszych interakcji społecznych. Wśród zasadniczych odmienności wymienia się mniejszą liczbę dziecięcych kontaktów społecznych, długotrwale znaczenie tych kontaktów oraz łatwość ich nawiązywania przez dzieci⁵².

⁴⁹ *Mały słownik języka polskiego*, op. cit., s. 1042.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 1041.

⁵¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 346.

⁵² R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 448.

Do najwcześniejszych przejawów współdziałania małych dzieci zalicza się zachowania obserwowane w kontaktach dziecko–rodzic, a są to: wskazywanie zabawek lub ich podnoszenie w celu zwrócenia uwagi rodzica, dawanie zabawki rodzicowi, dawanie zabawki i następnie wspólna z rodzicem nią zabawa⁵³.

Istotne znaczenie przypisuje się również faktowi, że małe dzieci „aż się palą do pomagania swoim rodzicom”, na przykład w składaniu bielizny czy odkurzaniu mebli. Przywołane sytuacje z życia rodzinnego dziecka są ważne, ponieważ społeczne i środowiskowe doświadczenia znacząco oddziałują na gotowość dzieci do współpracy. A skoro tak, to obok rodziny – najważniejszego środowiska – istotny wpływ na rozwój społeczny dziecka mogą mieć także rówieśnicy jako przedstawiciele drugiego co do ważności systemu społecznego.

R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller uważają, iż rówieśnicy przyczyniają się w trojaki sposób do socjalizacji dziecka:

- wzmacniają pozytywnie lub negatywnie niektóre zachowania i tym samym zwiększają lub zmniejszają prawdopodobieństwo ich dalszego występowania;
- odgrywają rolę modeli i mogą wpływać przez to na zachowania dziecka w przyszłości;
- są jednym ze źródeł ocen odnośnie do własnej skuteczności⁵⁴.

Za najbardziej widoczną zmianę rozwojową w stosunkach między rówieśnikami uważa się wzrost ilościowy, ponieważ w miarę dorastania dzieci spędzają coraz więcej czasu z rówieśnikami, natomiast stosunkowo mniej z dorosłymi, z rodzicami. Badania wykazały, że ilość czasu spędzanego przez dziecko z innymi dziećmi wzrasta od 30% w wieku 1 roku i 2 lat do prawie 60% w wieku 11 lat, a ilość czasu spędzanego z dorosłymi spada z 55% w wieku 1 roku i 2 lat do mniej niż 10% w wieku 11 lat⁵⁵.

Jednakże zmiany rozwojowe obok ilości dotyczą najczęściej także jakości i nie inaczej jest w kwestii zmian relacji rówieśniczych. Zainteresowanie dziecka innymi dziećmi pojawia się bardzo wcześnie. Już sześciomiesięczne niemowlęta patrzą na inne niemowlęta, uśmiechają się, próbują dotykać. Dla dwulatków i trzylatków charakterystyczne są zabawy samotne lub równoległe: „ich kontakty polegają głównie na naśladowaniu lub obserwowaniu siebie nawzajem lub zabieraniu sobie zabawek”⁵⁶; „dwoje

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Ibidem, s. 590.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, s. 457.

lub troje dzieci bawi się obok siebie, używając takich samych materiałów, czasami nawet rozmawiając ze sobą, jednak nie wchodząc w prawdziwe interakcje⁵⁷. U pięcioletków i sześciolatek zauważyć można pierwsze próby zabaw wspólnych, kooperacyjnych w grupach. „Najbardziej typowe zachowanie w tych grupach polega na wzajemnym obserwowaniu się, rozmawianiu ze sobą i wyrażaniu słownie propozycji”⁵⁸. W kolejnej fazie rozwoju następuje wzrost przyjaznego podejścia do innych dzieci i wyraźnie mniejsza liczba wrogich interakcji, „dzieci stają się mniej samolubne i wymagające, chętniej współpracują i aprobują zachowania społeczne”⁵⁹.

Badacze zauważają, że dzieci starsze są bardziej zdolne do współpracy niż młodsze, albowiem wyższy jest ich poziom dojrzałości poznawczej⁶⁰. Za fundament prawidłowego rozwoju kontaktów dziecięcych uznaje się prawidłowy rozwój zdolności spostrzegania, zapamiętywania, skupiania uwagi, myślenia, a także bezpośrednio warunkującą inicjowanie kontaktów mowę.

Analizując zmiany, jakim podlegają interakcje dziecięce, warto zwrócić uwagę na dwa zasadnicze ich rodzaje. A są to: interakcje oparte na działaniu zachodzące bez udziału mowy i interakcje słowne, które towarzyszyć mogą różnym formom działania. Z badań wynika, że w wieku przedszkolnym istotnie wzrasta liczba i czas trwania interakcji przy udziale mowy, a kontakty zachodzące bez jej udziału stają się w miarę dorastania mniej atrakcyjne i mniej funkcjonalne dla dzieci⁶¹. Rozwój mowy ma więc duży wpływ na kontakty interpersonalne.

W świetle dotychczasowych rozważań warto podkreślić konieczność ustawicznej nauczycielskiej obserwacji przebiegu rozwoju społecznego każdego przedszkolaka, ukierunkowanej na szczególne wspieranie tych dzieci, których kontakty rówieśnicze ograniczają się do krótkotrwałych, pozawerbalnych interakcji i samotnych lub równoległych zabaw.

Okres edukacji wczesnoszkolnej to czas, w którym dzieci lubią gry z regułami, a ich zabawy mają najczęściej charakter współdziałania. Świadomość społeczna dzieci szybko się wówczas rozwija i dotyczy takich obszarów, jak wzrost umiejętności przyjmowania roli, co sprzyja koopera-

⁵⁷ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, op. cit., s. 593.

⁵⁸ E.B. Hurlock, op. cit., s. 457.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, op. cit., s. 603.

⁶¹ Zob. L. Niebrzydowski, K. Sztajert, *O rozwoju kontaktów społecznych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1988, nr 5.

cyjnej interakcji z innymi, a także wzrost znaczenia grupy jako środowiska. H. Krauze-Sikorska twierdzi, iż dziecko sześć- czy siedmioletnie

coraz lepiej orientuje się w otaczającym je świecie społecznym, rozpoznaje role, jakie pełnią w nim ludzie, różnicuje też ich pozycje społeczne. Zauważa nie tylko odmienne sposoby postępowania różnych osób (zarówno dorosłych, jak i dzieci), ale też różnorodność wymagań otoczenia w stosunku do niego samego⁶².

Dzieci w pierwszej klasie łączą się chętnie w tzw. grupy przelotne, powstające dla wspólnej zabawy, krótkotrwałe, o zmieniającej się strukturze. Natomiast w późniejszej fazie edukacji wczesnoszkolnej uczniowie wchodzą w różnorodne interakcje z wieloma rówieśnikami i to nie tylko na podłożu zabawowym, ale również nawiązują kontakty o charakterze zadaniowym⁶³.

Jak twierdzi E.B. Hurlock: „stać się uspołecznionym, to jedno z ważniejszych zadań rozwojowych tego okresu”⁶⁴. Aktywność dziecięca z dominującej dotychczas indywidualnej, zmienia się w aktywność grupową, a przynależność grupowa nabiera istotnego znaczenia. Większości uczniów klasy III nie wystarcza już wzajemna obserwacja ani nawet wspólne działania, ważne jest bycie członkiem grupy, elementem wybranej wspólnoty. Jest to początek fazy budowania struktur, atmosfery i więzi grupowych, u podłoża których znajduje się wspólnota celów, a ich formowanie, uzgadnianie stanowi istotny składnik procesu grupowego.

Niektóre z powstających na tym etapie rozwoju dziecięcego grup mają charakter formalny i są w znacznym stopniu uzależnione od osób dorosłych, inne są nieformalne, tworzone na bazie wspólnych zainteresowań z inicjatywy dzieci i przez nie samodzielnie kierowane.

W kontekście podjętych w tej pracy rozważań za istotne zadanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej można zatem uznać takie kreowanie, modelowanie relacji dziecięcych w grupach formalnych, by zdobyte w nich doświadczenia i umiejętności, na przykład nawiązywania kontaktu, negocjowania, rozwiązywania konfliktów itp., możliwe były do wykorzystania i zastosowania w toku funkcjonowania grup nieformalnych.

⁶² H. Krauze-Sikorska, *Charakterystyka rozwoju dziecka sześć-, siedmioletniego*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków 2004, s. 104.

⁶³ H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Poznań 2002, s. 97.

⁶⁴ E.B. Hurlock, op. cit., s. 461.

Nie tylko wiek może oddziaływać na relacje rówieśnicze. Na jakość i przebieg dziecięcych interakcji, potem relacji, a więc na przebieg ich współdziałania, może mieć wpływ także otoczenie, w tym otoczenie materialne, na które składa się: wielkość przestrzeni, znajomość lub obcość pomieszczeń, dostępność wyposażenia itp., a także otoczenie społeczne, czyli na przykład: znajomość innych dzieci, wielkość grupy, ale te aspekty współdziałania omówię w kolejnych rozdziałach.

Niestety nie zawsze rozwój społeczny przebiega zgodnie z zarysowanym wyżej wzorcem. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller zwracają uwagę na fakt, iż dla niektórych dzieci życie w grupie rówieśniczej może być bardziej atrakcyjne niż dla innych. I chociaż trudności w kontaktach społecznych mogą przybierać różne postacie (odrzućcenia, izolacji) i mieć wiele źródeł, to badacze sądzą, że wspólny jest ich rdzeń, czyli wspomniany już wcześniej brak umiejętności społeczno-poznawczych. Uważa się bowiem, że deficyty poznawcze powodują trudności w kontaktach społecznych⁶⁵. Potwierdzają to rezultaty badań J. Sajdera, wedle których u dzieci izolowanych występuje istotnie niższy poziom operowania obrazami umysłowymi. Autorka stawia tezę, iż „fakt izolacji społecznej uznać należy za problem nie tylko natury socjalizacyjnej, ale i poznawczej”, i postuluje zwrócenie baczniejszej niż dotąd uwagi pedagogów na tę problematykę⁶⁶.

Z kolei H. Krauze-Sikorska zwraca uwagę na konieczność specyficznego podejścia do dzieci nieśmiałych. Ich lęk ujawniający się w sytuacjach społecznych, stwarza bowiem „znacznie gorsze warunki uczestnictwa w grupowych zajęciach szkolnych, [...] powoduje już na wstępie zahamowanie ich aktywności i pogorszenie możliwości pracy umysłowej”⁶⁷.

Konsekwencją zaburzonych relacji może być również zanik naturalnych więzi. J. Lubowiecka o zjawisku tym pisze:

brak więzi w grupie to brak kontroli społecznej, brak punktu odniesienia dla własnych wartości, norm, wzorów postępowania. Tylko będąc w grupie można przeżyć wstyd, zażenowanie czy wyróżnienie, satysfakcję z własnego działania itp. Brak takich związków skutkuje narastaniem brutalizacji życia, agresji, przemocy, relatywizowaniem norm i wartości moralnych, etycznych i poczuciem osamotnienia ludzi⁶⁸.

⁶⁵ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, op. cit., s. 602.

⁶⁶ J. Sajdera, *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji*, Kraków 2003, s. 153.

⁶⁷ H. Krauze-Sikorska, *Dziecko nieśmiałe*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 6, s. 44–47.

⁶⁸ J. Lubowiecka, *O przywiązaniu i więziach społecznych dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 8.

Konieczność ustawicznego i wczesnego wspierania rozwoju społecznego dzieci w obecnych czasach wydaje się być oczywista. W sposób szczególny dotyczy to umiejętności współpracy i współdziałania, niezbędnej zarówno w mikroskali, przez którą każdy człowiek poznaje w dzieciństwie świat, jak i makroskali, w której przychodzi funkcjonować osobom dorosłym. A. Gopnik, A.N. Meltzoff, P.K. Kuhl twierdzą: „jesteśmy gatunkiem wysoce społecznym, którego strategia przetrwania opiera się na ścisłej współpracy”⁶⁹. W tej sytuacji realizację zarysowanego wyżej zadania warto i trzeba eksponować, przypominając zarazem, iż należy to zarówno do obowiązków rodziców dziecka, jak i jego nauczycieli. To te dwa podmioty ponoszą odpowiedzialność za przygotowanie młodego pokolenia do funkcjonowania we współczesnym świecie, w tym także do współpracy i współdziałania z innymi osobami.

⁶⁹ A. Gopnik, A.N. Meltzoff, P.K. Kuhl, *Naukowiec w kotylisce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, Poznań 2004, s. 40.

Grupowa praca uczniów w procesie szkolnej edukacji

We współczesnej literaturze pedagogicznej praca grupowa uczniów bywa rozpatrywana z różnych punktów widzenia, co skutkuje, między innymi, funkcjonowaniem wielu rozmaitych sposobów jej definiowania. Poniższe rozważania posłużą próbie dokonania analizy przynajmniej niektórych, używanych we wspomnianym kontekście, terminów.

Nauka w parach – diadach, uczenie się wzajemne, uczenie się przez mówienie

Proces uczenia się może mieć postać i zarazem być efektem indywidualnie wykonywanych czynności lub działań realizowanych wspólnie z kimś. Osobami towarzyszącymi mogą być dorośli – nauczyciel, rodzice, ale mogą być także rówieśnicy – jeden partner lub grupa. Uważa się, że mniejsza liczebność grupy jest korzystniejsza, ponieważ „mniejsza, bardziej skoncentrowana sytuacja promuje większą intensywność, siłę i zwartość interakcji dziecko–dziecko”¹. Wspólna praca wykonywana z jednym (dziecięcym) partnerem w literaturze pedagogicznej bywa określana pojęciami: praca w parach – diadach, uczenie się wzajemne, uczenie się przez mówienie.

Praca w parach – diadach przez wiele osób uznawana jest za etap wstępny, przygotowujący dzieci do działalności zespołowej. Wykonanie zadania, wspólnie z kolegą czy koleżanką stawia dziecko w sytuacji konieczności liczenia się z drugą osobą, z jej opiniami, wątpliwościami, trudnościami, z jej tempem pracy, poziomem zaangażowania i wieloma

¹ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 602.

innymi elementami, które w początkowej fazie mogą zaburzać lub nawet uniemożliwiać realizację zaplanowanych zadań.

J. Piaget twierdzi, że wśród dzieci wzajemna wymiana myśli, obejmująca różne punkty widzenia, odgrywa istotną rolę w redukcji dziecięcego egoizmu i stanowi ważny czynnik rozwoju poznawczego². Rozszerzenie tej myśli odnajdujemy w teorii konfliktu socjopoznawczego, który pojawia się wówczas, gdy w tej samej sytuacji generowane są różne podejścia. Zetknięcie się dziecka z innym postrzeganiem danego zjawiska czy sytuacji, z odmienną oceną czy interpretacją prowadzi do pobudzenia procesu myślenia, a nawet do uruchomienia myślenia na wyższym poziomie. Taka konfrontacja różnych ujęć może zaowocować uzgodnieniem nowego, lepszego rozwiązania.

Zdaniem J. Soi-Sularz³ konflikt socjopoznawczy pojawia się w wieku 6–8 lat i stanowi ważny mechanizm rozwoju. W tej sytuacji ważnym zadaniem nauczycieli klas I–III jest świadome kreowanie sytuacji edukacyjnych sprzyjających uczniowskiej pracy w parach.

O organizacji zajęć w formie pracy w diadach, o jej zaletach i wadach pisało i pisze nadal wielu pedagogów.

B. Badegruber twierdzi:

Najpierw należy nauczyć dzieci dzielenia między siebie obowiązków, dzielenia się na grupy, umawiania się, pójścia na kompromis, ustępowania, oczekiwania na innych, pomagania innym, proszenia o pomoc, wypożyczania i pożyczania rzeczy. Jeśli dzieci będą musiały się uporać z tym wszystkim naraz w czasie wykonywania jednego zadania, może dojść do konfliktów⁴.

Aby pomóc uczniom wdrożyć się do wspólnej z partnerem działalności, wspomniany autor sugeruje stosowanie trzech typów pracy w parach: na początku kierowanej, później częściowo kierowanej, a na końcu otwartej. Różnice między poszczególnymi formami działań uczniowskich wynikają z różnego zakresu decyzji narzucanych ogólnie przez nauczyciela (mogą one dotyczyć doboru treści zadania, rodzaju i kolejności wykonywanych czynności, doboru materiałów, wielkości i składu grupy, miejsca pracy, sposobów utrwalania opracowywanego materiału, czasu

² Por. J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*, Warszawa 1981.

³ Por. J. Soja-Sularz, *Uczenie wzajemne, [w:] Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*, red. G. Koć-Seniuch, Białystok 1995.

⁴ B. Badegruber, *Nauczanie otwarte w 28 krokach*, Warszawa 1997, s. 56.

trwania, nakładu pracy i rodzaju kontroli wyniku pracy). Stopniowo, w miarę bogacenia się doświadczeń uczniowskich, nauczyciel oddaje im prawo do decydowania o poszczególnych aspektach realizacji zadań. Dopiero po takim przygotowaniu B. Badegruber proponuje rozpoczęcie pracy w zespołach i to znów w postaci pracy grupowej kierowanej, a dopiero później otwartej.

R. Fisher omawianą formę pracy uczniowskiej nazywa **nauką w parach**, w składzie których jest uczeń nauczający i jego partner – uczący się. Podkreśla przy tym, iż korzyści z tego typu pracy odnoszą wszyscy w nią zaangażowani, czyli nauczający i nauczany, a także sam nauczyciel.

Ten z pary uczniów, który naucza, czerpie korzyści ze swej nauczycielskiej roli, bo choć naucza materiału, który wcześniej opanował, zyskuje intelektualnie na czym innym. Celowe połączenie wiedzy i umiejętności pomaga scalić wiedzę, usunąć luki, wynaleźć nowe znaczenia i poszerzyć strukturę pojęciową. [...] Znaczne korzyści wynosi ta osoba z pary, która jest nauczana. Skupia na sobie uwagę, otrzymuje częste trafne informacje zwrotne. [...] A co ma z tego nauczyciel? Spada mu z barków trochę rutynowej pracy⁵.

Warto przypomnieć, iż zbliżone stanowisko prezentował L. Wygotski. Uważał, iż główną rolę w edukacji dziecka odgrywają interakcje społeczne, albowiem wówczas ma miejsce internalizowanie, interpretowanie i konstruowanie wiedzy, pobudzające zdolności intelektualne i funkcje psychiczne⁶. Za najważniejsze w procesie rozwoju uznawał kontakty dzieci z osobami dorosłymi lub z bardziej kompetentnym rówieśnikiem. Jak zauważa M. Nowicka, Wygotski nie doceniał diad dziecięcych będących na takim samym poziomie, gdyż jego zdaniem tylko bardziej kompetentni partnerzy pomagają dziecku funkcjonować w sferze najbliższego rozwoju, czyli rozwiązywać problemy trudniejsze od tych, które dziecko potrafi aktualnie samodzielnie rozwiązać⁷.

Tymczasem J. Soja-Sularz, pisząc o tzw. **uczeniu wzajemnym** dzieci, zwraca uwagę na możliwość ujawnienia się dwóch typów interakcji: dydaktycznej (wiedzący–wykonujący; jedno dziecko posiada informacje, drugie potrzebuje pomocy w rozwiązaniu problemu) i współpracującej (wykonujący – wykonujący; dzieci mają równą ilość informacji)⁸.

⁵ R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, Warszawa 1999, s. 104–105.

⁶ Por. D.C. Phillips, J.F. Soltis, *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, Gdańsk 2003.

⁷ Por. M. Nowicka, *O dziecięcym uczeniu się we współpracy*, [w:] *Zreformowana wczesna edukacja. Od refleksji ku działaniom praktycznym*, red. M. Nowicka, Warszawa 2005.

⁸ Por. J. Soja-Sularz, op. cit.

Wyniki badań E.A. Forman i C.B. Cazden wskazują, że diady, bez względu na poziom możliwości indywidualnych tworzących je dzieci, funkcjonują efektywniej niż osoby pracujące samodzielnie. Wspomniani badacze piszą:

Proces – od regulacji interpersonalnej do intrapersonalnej – może także występować w sytuacjach współpracy, gdy żadnego z partnerów nie można traktować obiektywnie jako posiadającego większe umiejętności, ale gdzie jako partnerzy mogą podejmować oddzielne, chociaż komplementarne role społeczne. Jedno dziecko może odgrywać rolę osoby obserwującej, naprowadzającej i poprawiającej, podczas gdy drugie wykonuje czynności związane z zadaniem⁹.

W efekcie przedstawionych wyżej analiz można postawić tezę, iż z uczeniem się wzajemnym mamy do czynienia w każdym przypadku pracy w parach, a świadomie tworzony przez nauczyciela skład osobowy diady może być czynnikiem stymulującym i aktywizującym pracujące wspólnie dzieci.

W toku pracy z partnerem uczeń próbuje nazwać to, co robi lub chce zrobić, to, o czym myśli lub do czego chce dojść. Dzięki takiej aktywności buduje schematy poznawcze sprzyjające tworzeniu czynnej wiedzy. Na ten komunikacyjny aspekt współpracy uczniowskiej zwrócił uwagę C. Barnes i określił go mianem „uczenia się przez mówienie”¹⁰. W ten nurt myślenia wpisują się także poglądy J. Brunera, który jest autorem tezy, iż uczenie się najczęściej zachodzi w kontekście społecznym, bo „nadawanie znaczenia jest procesem społecznym”¹¹.

Ogromną rolę do spełnienia mają zatem takie czynności, jak negocjowanie, dyskusowanie, dzielenie się własnym rozumieniem i rozumowaniem. K. Lubomirska twierdzi:

sytuacja społeczna dostarcza nie tylko treści, ale także pobudza aktywność, a to prowadzi do nowych sposobów rozumowania (nowego rodzaju argumentów, wyjaśniania, różnicowania, formułowania myśli w inny sposób)¹².

⁹ E.A. Forman, C.B. Cazden, *Myśl Wygotskiego a edukacja. Wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s.173.

¹⁰ Za: P. Zamojski, *Praca grupowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2005.

¹¹ Za: R. Fisher, op. cit., s. 105.

¹² K. Lubomirska, *Interakcje społeczne a rozwój poznawczy dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (na przykładzie wybranych badań postpiagetowskich)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 2, s. 128.

Potwierdza to także M. Nowicka:

dzieci mogą pozwolić sobie na wyrażanie własnego zdania, [...] mogą uczyć się trudnej sztuki negocjacji, słuchania adwersarza, obrony własnych poglądów, skłaniania kolegów do działania, co bezpośrednio wiąże się z nabywaniem kompetencji językowych i komunikacyjnych¹³.

Dokonany przegląd stanowisk wskazuje na istotne znaczenie i wielokierunkowe oddziaływanie interakcji zachodzących w klasie w diadach rówieśniczych. Do najważniejszych obszarów tego oddziaływania można zaliczyć:

- doskonalenie umiejętności porozumiewania się;
- możliwość treningu zachowań społecznych;
- stymulację procesów myślenia w sytuacji konfliktu socjopoznawczego;
- aktywizację każdego ucznia w procesie nauczania-uczenia się¹⁴.

Warto zwrócić uwagę jeszcze na jeden element, otóż praca w parach – diadach nie jest formą działalności uczniowskiej, która musi zaniknąć wraz z poznaniem przez uczniów pracy grupowej. Wprost przeciwnie, wskazane wydaje się wielokrotne powracanie do niej przy okazji wprowadzania nowych wariantów pracy zespołowej, zwłaszcza że uczenie się wzajemne czy uczenie się przez mówienie można odnosić też do wspólnej pracy trzech czy czterech uczniów.

Nauczanie grupowe, metody uczenia kooperatywnego i uczenie się we współpracy, edukacyjna aktywność grupowa

W literaturze pedagogicznej poświęca się sporo uwagi pracy małych zespołów uczniowskich, a wnikliwa analiza publikacji pozwala dostrzec dość różnicowane ujmowanie wielu aspektów tego zagadnienia.

Jednym z nich jest niewątpliwie poszukiwanie trafnego określenia na ten specyficzny rodzaj działalności edukacyjnej. Różni autorzy używają różnych określeń, są wśród nich: nauczanie grupowe, uczenie się we współ-

¹³ M. Nowicka, op. cit., s. 113.

¹⁴ O pracy w parach, a szczególnie zakresie jej wykorzystywania, pisałam szerzej w artykule *Diady formą pracy uczniów w wieku wczesnoszkolnym*, który został złożony do druku po Międzynarodowej Konferencji Naukowej Razem ku przyszłości. Nauczyciel i uczeń w systemie edukacyjnym, zorganizowanej w Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie, przez Instytut Pedagogiki Przeszkolnej i Szkolnej w 2008 r.

pracy, uczenie się kooperatywne, edukacyjna aktywność grupowa dzieci. Spróbujemy przyrzeć się bliżej poszczególnym terminom.

Nauczanie grupowe to pojęcie, które zdaniem A. Kamińskiego odnosi się do postępowania dzielącego uczniów klasy szkolnej na niewielkie grupy stałe lub doraźne (po kilku, najczęściej 4–8 uczniów), spożytkowane dla celów dydaktyczno-wychowawczych¹⁵. Autor sprawdzał skuteczność nauczania grupowego organizując w latach trzydziestych ubiegłego stulecia prace eksperymentalne na terenie Górnego Śląska. Zastosowany system miał służyć realizacji zadań o charakterze organizacyjnym, dydaktycznym i wychowawczym, ale także miał pełnić rolę samorządu uczniowskiego. Dzieci mogły samorzutnie tworzyć grupy (4–6 osobowe) oraz dokonywać wyboru szefa – „grupowego”. Rada „grupowych” stanowiła samorząd klasowy. W klasie I i II grupy realizowały zadania dotyczące kwestii organizacyjnych i wychowawczych. Należały do nich między innymi: dyżury, dbałość o estetykę klasy i otoczenia szkoły, pomoc nauczycielowi oraz słabszym kolegom. W klasie II Kamiński wprowadził tę formę pracy na lekcjach robót ręcznych i wychowania fizycznego, a dopiero w klasie III wykorzystywano ją na lekcjach języka polskiego i arytmetyki¹⁶.

W najnowszej *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* o grupowym nauczaniu J. Kędzierska pisze, iż jest to: „forma organizacyjna pracy dydaktycznej, która polega na organizowaniu i kierowaniu przez nauczyciela grupowej pracy uczniów”¹⁷. Autorka podkreśla intencjonalność działań nauczycielskich obejmujących: projektowanie, czynności związane z realizacją oraz ewaluacją pracy grupowej uczniów.

W obu wyjaśnieniach interesującego nas terminu autorzy dostrzegają potrzebę świadomego oddziaływania nauczycieli na uczniów poprzez stosowanie w procesie szkolnej edukacji nauczania grupowego. Podkreślają, iż rolą nauczyciela jest inicjowanie tego typu pracy, czyli wprowadzanie jej we właściwym momencie, we właściwy sposób i do właściwych zadań.

Uczenie się we współpracy to pojęcie, które spotkać można w publikacjach pedagogicznych tłumaczonych na język polski, na przykład takich autorów, jak R.I. Arends, B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, R. Fisher, ale także w pracach polskich pedagogów, np. K. Kruszewskiego, a ostatnio M. Nowickiej.

¹⁵ A. Kamiński, *Grupowe nauczanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 217.

¹⁶ A. Kamiński, *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa 1976.

¹⁷ J. Kędzierska, *Grupowe nauczanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, op. cit., s. 133.

Zdaniem R. Fishera uczenie się we współpracy to: „uczenie się wspólnie z innymi”. Obejmuje ono zarówno naukę w parach, jak i uczenie się w grupach. Uczenie się we współpracy zachodzi dzięki dyskusji, rozwiązywaniu problemów, wykonywaniu zadań i produkowaniu rzeczy. Fisher zauważa też, iż „ze wszystkich stworzeń człowiek doszedł najdalej, bo potrafił połączyć elastyczność i błyskotliwość jednostek z produktywnością wspólnego wysiłku”¹⁸.

Według K. Kruszewskiego uczenie się we współpracy zachodzi wtedy, kiedy działalność grupy dzieci wspólnie realizujących dane zadanie jest tak zorganizowana, żeby każdy uczeń wykonywał czynności wspomagające uczenie się innych członków grupy. Autor podkreśla, iż „na lekcji zorganizowanej grupowo uczenie się zachodzi w czasie czynności współpracy (współpraca wywołuje uczenie się) lub czynności te wspomagają uczenie się”¹⁹. Wyraźnie rozróżnia przy tym uczenie się we współpracy, uczenie się rywalizacyjne i uczenie się indywidualne.

Przedstawione ujęcia skupiają uwagę głównie na tym, co dzieje się z uczniem i między uczniami w toku wspólnej realizacji zadań. Nauczyciel pozostaje ze swoją rolą organizatora uczenia się we współpracy jakby w tle. To on ma wszystko przygotować i nadzorować, ale najważniejszy jest przebieg procesu współdziałania uczniów.

Jednakże z samym pojęciem uczenia się we współpracy łączą się spore kontrowersje dotyczące kwestii rozstrzygnięcia, czy jest to forma pracy uczniów, technika lub metoda pracy, strategia edukacyjna, a może dydaktyczny model uczenia się?

R. Fisher i K. Kruszewski zdają się traktować uczenie się we współpracy jako formę organizacji pracy lekcyjnej, ale już M. Niesiołędzka zwraca uwagę na istnienie i użyteczność tzw. **metod uczenia kooperatywnego**. Do charakterystycznych cech tych metod zalicza nacisk na wspólną pracę uczniów i ich odpowiedzialność za wyniki zarówno własne, jak i innych członków grupy. Jej zdaniem: „uczniowie pracujący razem jednocześnie uczą się i są uczącymi”²⁰. Wśród metod kooperatywnego uczenia Niesiołędzka wymienia m.in. Studencki Zespół Uczenia się, Wspólne Uczenie, Grupę Badawczą.

¹⁸ R. Fisher, op. cit., s. 102.

¹⁹ *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1993, s. 129.

²⁰ M. Niesiołędzka, *Metody uczenia kooperatywnego jako źródło tworzenia nowych relacji nauczyciel–uczeń*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie...*, op. cit., s. 207.

O metodach i technikach pracy we współpracy pisze także J. Krzyżewska, traktując je jako alternatywę dla dotychczasowych tradycyjnych sposobów nauczania i równocześnie nawiązując do opracowanego w USA i Wielkiej Brytanii modelu uczenia się we współpracy²¹. O samym modelu więcej przeczytać można w dziele R.I. Arends, który uczenie się we współpracy uważa za jeden z modeli dydaktycznych, a do jego charakterystycznych cech zalicza następujące elementy:

- uczniowie w zespole pracują nad materiałem nauczania;
- zespół jest mieszany, składa się z uczniów dobrych, przeciętnych i słabych;
- w skład grup wchodzi uczniowie obu płci i rozmaitych ras;
- system nagród ma w zasadzie charakter grupowy.

Za istotne właściwości tego modelu Arends uznaje oprócz współpracy i poprawy stosunków społecznych korzystny wpływ na naukę treści programowych²².

Warto w tym miejscu dodać, że jeszcze inaczej analizowaną kwestię spostrzegają B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, którzy wyróżniają aż siedem modeli społecznych ukierunkowanych na tworzenie wspólnoty uczących się. Są to modele: badań grupowych, badań społecznych, badań prawniczych, laboratoryjne, odgrywania ról, pozytywnej współzależności, ustrukturyzowanych badań społecznych. Ostatni z wymienionych kojarzony jest przez autorów z uczeniem się we współpracy²³.

M. Nowicka natomiast zwraca uwagę, że

współcześnie uczenie się we współpracy jest określane nie jako metoda czy forma nauczania, lecz jako strategia. Takie ujęcie ma wskazywać nauczycielowi konieczność świadomego kreowania sytuacji edukacyjnych. Strategia nie podpowiada jedynie *jak działać* (taką odpowiedź bezpośrednio wyznaczała metoda), lecz zmusza do namysłu *dlaczego* tak należy działać²⁴.

Nie będę w tym miejscu rozstrzygać, czym ostatecznie jest uczenie się we współpracy, natomiast uważam, że penetrowanie publikacji i dokonania z tego kręgu tematycznego pozwala uświadomić sobie, jak ciekawe i wielowymiarowe jest to zagadnienie.

²¹ J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, Suwałki 1998.

²² R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 333.

²³ B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Warszawa 1999.

²⁴ M. Nowicka, op. cit., s. 105.

Ostatnim pojęciem, które pragnę przywołać, jest **edukacyjna aktywność grupowa dzieci**.

Aktywność – zauważa R. Więckowski – to każda celowa czynność mająca charakter pokonywania trudności dla osiągnięcia określonego efektu, społecznie użytecznego. Warunkiem istnienia wszelkiej grupy jest urzeczywistnienie określonych zamierzeń. Muszą być one jednak społecznie użyteczne. Jeżeli zatem istniejąca grupa spełnia podane wyżej warunki i urzeczywistnia określone zamierzenia o charakterze użytecznym społecznie, wówczas następuje wykonywanie przez nią określonego splotu czynów, a więc aktywności, a w samej grupie następuje zjawisko aktywności grupowej. [...] Podstawowym warunkiem funkcjonalności edukacyjnej aktywności grupowej jest dyskusja²⁵.

Warto też zwrócić uwagę na fakt rozróżniania przez R. Więckowskiego zakresu znaczeniowego dwóch pojęć:

- formy organizacyjne nauczania – to czynności nauczyciela organizującego odpowiednie warunki edukacyjne, na przykład pracę klasowo-lekcyjną;
- formy organizacyjne aktywności dzieci – to formy dotyczące czynności uczniowskich, czyli m.in. edukacyjna aktywność grupowa.

W centrum moich zainteresowań znajduje się praca grupowa uczniów pierwszego etapu edukacji, czyli kształcenia zintegrowanego. We współcześnie pojmowanym kształceniu zintegrowanym dzieci w wieku wczesnoszkolnym czynności nauczyciela i uczniów wzajemnie się przeplatają i przenikają, a ich istotą powinno być ukierunkowanie na konstruowanie wiedzy w umyśle każdego dziecka, dlatego w kręgu moich analiz dotyczących pracy grupowej mieszczą się zarówno powinności nauczycielskie, jak i działania uczniowskie. Ważne są dla mnie interakcje nauczycieli i uczniów oraz interakcje między uczniami. Za istotne zagadnienie uważam też aktywność i możliwości jej pobudzania w toku dziecięcej pracy grupowej. Interesuje mnie również znaczenie aranżacji przestrzeni do pracy grupowej, optymalny dobór zadań i środków do ich realizacji oraz wiele innych kwestii, które omawiam w dalszej części pracy. Opowiadam się zatem za tradycyjnym pojmowaniem pracy grupowej uczniów, zgodnym z ujęciem prezentowanym przez polskich dydaktyków, czyli uznaniem jej za formę organizacyjną procesu nauczania-uczenia się.

²⁵ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993, s. 223.

Praca grupowa formą organizacyjną procesu kształcenia

Przez formy organizacyjne kształcenia rozumie się najczęściej układ warunków zewnętrznych o charakterze osobowym oraz rzeczowym, który ma wpływ na przebieg i właściwości procesu nauczania-uczenia się²⁶. Zalicza się do nich:

- liczbę uczniów, wyróżniamy wówczas pracę indywidualną (jednostkową), zbiorową, zespołową (grupową);
- dobór uczniów, mówimy wtedy o pracy jednolitej i zróżnicowanej;
- miejsce pracy, rozróżniamy tu zajęcia szkolne i pozaszkolne;
- czas pracy, mówimy wówczas o zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych.

Niedawno J. Kędzierska wskazała także dodatkowe kryterium: sposób porządkowania treści kształcenia w planach i programach szkolnych, w związku z którym wyróżniła zajęcia zintegrowane i przedmiotowe.

Praca grupowa uczniów, nazywana też zespołową lub pracą w małych grupach, od dłuższego czasu cieszy się dużym zainteresowaniem badaczy. Ciekawe spostrzeżenia nasuwa analiza definicji pracy grupowej sformułowanych w odstępie zaledwie 10 lat. W *Encyklopedii pedagogicznej* pod redakcją W. Pomykała, M.J. Szymański stwierdza:

grupowa praca z uczniem [...] polega na podziale uczniów danej klasy na grupy (zespoły) liczące od 3 do 6 osób, które pracują nad zagadnieniami i problemami natury teoretycznej lub praktycznej w czasie lekcji z danego przedmiotu lub przedmiotów, a niekiedy także w ramach zajęć pozalekcyjnych lub nawet pozaszkolnych²⁷.

W najnowszej *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* czytamy:

grupowa praca uczniów polega na wspólnym wykonywaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych przez kilkusobowe grupy uczniów; pełni zatem rolę integrującą grupę, pobudzając jej uczestników do współdziałania i współpracy, ponieważ w toku podejmowania, planowania oraz realizacji zadań w grupie uczniów powstaje poczucie wspólnoty, służące tworzeniu się więzi o charakterze podmiotowym i przedmiotowym²⁸.

Zestawienie tych dwóch określeń pozwala dostrzec między nimi pewną różnicę. Otóż w pierwszej definicji zaakcentowane zostało grupowe

²⁶ J. Kędzierska, *Formy organizacyjne kształcenia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI*, op. cit., s. 1161.

²⁷ M.J. Szymański, op. cit., s. 214–215.

²⁸ J. Kędzierska, *Formy organizacyjne...*, op. cit. s. 130–131.

rozwiązywanie problemów i zadań związanych z nauczaniem-uczeniem się różnych przedmiotów, natomiast w drugiej szczególnie podkreślono integrującą rolę grupowej działalności uczniów. Taka zmiana akcentów zdaje się odzwierciedlać kierunek przemian w myśleniu o pracy grupowej w klasie szkolnej. Wśród teoretyków bardzo wyraźne są dziś tendencje do akcentowania społecznego aspektu współdziałania uczniów, jako szansy na obserwowanie, a także diagnozowanie interakcji i relacji rówieśniczych oraz modelowanie zachowań i postaw wychowanków. Zwraca się uwagę na to, iż nauczyciele aranżujący warunki do wspólnej, zespołowej pracy uczniów zyskują możliwość wielokierunkowego rozwijania swoich wychowanków, np. w zakresie kompetencji prakseologicznych, komunikacyjnych, współdziałania, kreatywnych, a także moralnych.

Na pytanie, czy wskazany wyżej aspekt edukacji dzieci poprzez działalność w małych grupach jest równie popularny wśród nauczycieli praktyków, jak wśród teoretyków, postaram się odpowiedzieć w dalszej części pracy.

Do charakterystycznych właściwości zespołowej formy kształcenia zaliczyć można szereg elementów. Najczęściej wskazywane, to: skład zespołu, jego liczebność, dobór zadań oraz fazowy przebieg. Pod tymi lakonicznymi określeniami kryje się jednak rozległy obszar wymagający przemyślenia i decyzji nauczycielskich. Dlatego proponuję bardziej szczegółową i wnikliwą ich analizę.

Praca grupowa uczniów wymaga:

- podziału uczniów na grupy;
- doboru składu grup;
- wyboru właściwej liczebności zespołu;
- przydziału funkcji grupowych;
- doboru zadań;
- określenia sposobu prezentacji efektów pracy;
- wyboru przedmiotu i sposobów oceny efektów pracy grupowej;
- świadomej aranżacji przestrzeni;
- zapewnienia odpowiednich środków materialnych;
- ustalenia zasad komunikacji.

Na każde z wymienionych działań w praktyce szkolnej, lekcyjnej przypada szereg szczegółowych czynności oraz rozstrzygnięć dokonywanych przez nauczyciela i uczniów. Prześledźmy je kolejno.

Podział uczniów na grupy może przebiegać rozmaicie i mieć charakter losowy, celowy lub dobrowolny. Pierwszy spośród wymienionych typów doboru ma miejsce wówczas, gdy to los decyduje o składzie grupy, np.

uczniowie tworzą grupy według wylosowanych kolorów etykiet lub odliczą w zespole klasowym do czterech, a następnie utworzą zespół jedynek, dwójek, trójek i czwórek. O doborze celowym mówimy, gdy nauczyciel zestawia składy zespołów lub czynią to uczniowie według ustalonego wspólnie w zespole klasowym klucza. Natomiast o podziale dobrowolnym decydują uczniowie samodzielnie, tworząc składy osobowe grup według własnych kryteriów.

Dobór składu grup to także istotny problem. Możliwy jest skład homogeniczny (jednolity) lub heterogeniczny (zróżnicowany). Kryterium podziału mogą stanowić takie czynniki, jak np. zainteresowania, płeć, sympatie czy poziom osiągnięć szkolnych. W ostatnim z wymienionych wariantów mamy do czynienia z tzw. pracą w poziomach (kiedy uczniowie zdolni pracują ze zdolnymi, ci o przeciętnych możliwościach razem, a ci słabsi w osobnej grupie) lub też z sytuacją tzw. wyrównywania poziomu możliwości wszystkich grup (poprzez łączenie w jednym zespole osób zdolnych oraz tych o słabym i przeciętnym poziomie osiągnięć szkolnych). Konsekwencje różnych doborów omawia R. Fisher²⁹. Jego zdaniem grupy złożone z przyjaciół dają największe poczucie bezpieczeństwa, ale nie zawsze podejmują dość ambitne, a więc rozwijające zadania. Natomiast najwięcej korzyści wnoszą dzieci z pracy w grupach zróżnicowanych pod względem zdolności. Fisher uważa też, że od czasu do czasu uczniowie powinni mieć możliwość pracy w grupach złożonych z osób o podobnych zdolnościach i postęпах, zasadę tę szczególnie odnosi do uczniów osiągających najlepsze wyniki w nauce.

Możliwa jest także praca w grupach stałych lub doraźnych. Pierwszy z wariantów był i jest nadal wykorzystywany szczególnie w metodyce pracy harcerskiej, drugi niejako przypisany jest do szkolnej pracy grupowej. Rzadkością w naszych szkołach jest stosowanie pracy grupowej o stałych składach osobowych.

Liczebność zespołów ogranicza się najczęściej do 3–7 osób. W praktyce decyzja ostateczna wynika z liczby uczniów obecnych w klasie, np. $24 : 4 = 6$, czyli gdy jest 24 uczniów w klasie, a nauczyciel wie, że za optymalne dla pracy grupowej wielu autorów uważa czwórki, wówczas utworzy sześć takich zespołów. J.A. Reid, P. Forrester i J. Cook twierdzą, że czteroosobowe grupy są korzystne ze względu na właściwą skalę wiedzy w grupie, jak i indywidualny wkład poszczególnych uczniów (w większych grupach wkład mniej aktywnych członków grupy może nie być dostrze-

²⁹ R. Fisher, op. cit.

żony)³⁰. W opracowaniu Fishera odnajdujemy tezę: zawsze cztery osoby, bo w takiej grupie wszyscy porozumiewają się ze wszystkimi³¹.

W kwestii liczebności nie ma jednomyślności wśród badaczy. Niektórzy uważają, że czwórki łatwo podzielić się mogą na dwójki, dlatego preferują grupy trzy- lub pięcioosobowe. Inni natomiast twierdzą, że „w zespołach trzyosobowych produkcja pomysłów bywa ograniczona obawą większą niż w czteroosobowych, żeby nie mieć innego zdania niż reszta grupy”, a ponadto „część interakcji członków grupy trzyosobowej jest przeznaczona na pozyskiwanie sojusznika”³². Natomiast gdy zespół liczy siedmiu lub więcej członków, mogą wystąpić trudności w równoprawnej wymianie informacji.

Przydział funkcji grupowych to także istotny aspekt pracy grupowej. Mogą to być funkcje: kierownika zadania, sekretarza, sprawozdawcy, strażnika czasu, rzecznika grupy itp. Decydując o funkcjach, warto brać pod uwagę role społeczne pełnione w grupie rówieśniczej przez dane dziecko, myślę tu m.in. o roli lidera, szarej myszki, błazna czy kozła ofiarnego. Poczynkowo funkcje grupowe mogą pozytywnie korelować z rolami, np. lider będzie kierownikiem zadania, a szara myszka sekretarzem, ale w miarę gromadzenia doświadczeń i treningu pracy w grupie można stopniowo otwierać przed uczniami nowe perspektywy, w efekcie czego szara myszka zostanie kiedyś kierownikiem zadania, a lider będzie (tylko!) sekretarzem.

Dobór zadań to znów obszerny problem. Warto przypomnieć, iż możliwe jest realizowanie w małych grupach zarówno zadań jednolitych (każdy zespół pracuje nad identycznym zadaniem), jak i zróżnicowanych (każdy zespół opracowuje inne zagadnienie lub w obrębie grupy realizowane są różne zadania cząstkowe, których wykonanie ujawnia specyfikę zadania danego zespołu). Ale w grę mogą wchodzić również różne odmiany zadań. R. Fisher zaleca np. dyskusje interpretacyjne, prace wytwórcze, zadania problemowe³³. K. Kruszewski zauważa, że praca grupowa szczególnie pożądana jest w przypadku rozwiązywania problemów złożonych³⁴.

Prezentacja efektów pracy grupowej też wymaga przemyślenia. Może ona bowiem mieć miejsce na forum klasy lub w rozmaitych wariantach łączenia grup. Jeśli na forum klasy, to w dowolny lub zadany sposób, np.

³⁰ J.A. Reid, P. Forrester, J. Cook, *Uczenie się w małych grupach w klasie*, Warszawa 1996.

³¹ R. Fisher, op. cit., s. 111.

³² *Sztuka nauczania...*, op. cit., s. 129.

³³ R. Fisher, op. cit., s. 109.

³⁴ *Sztuka nauczania*, op. cit., s. 129.

z wykorzystaniem konkretnej metody pracy: scenki dramowej, wystawy plakatów, sprawozdania ustnego itp. Jeśli natomiast w grupach, to np. jedna czwórka przedstawia efekty swojej pracy członkom drugiej czwórki, po czym następuje zmiana ról, albo też para uczniów z jednej czwórki łączy się z parą uczniów z drugiej czwórki i prezentują wzajemnie osiągnięte rezultaty.

Wybór przedmiotu i sposobów oceny efektów pracy grupowej otwiera szereg możliwości. Oceniać można bowiem: efekt pracy uczniów, przebieg realizacji zadania grupowego lub zgodność współdziałania. Do oceniania wykorzystać warto różne metody, np. analizę wytworów uczniów, obserwację, rozmowę. Aktu oceny może dokonywać nauczyciel lub uczniowie. W tym ostatnim przypadku dzieci mogą oceniać pracę swoich koleżanek i kolegów lub samych siebie (samoocena).

Na uwagę zasługuje także kwestia świadomej aranżacji przestrzeni do pracy grupowej oraz zapewnienia odpowiednich materiałów i wyposażenia. Działania uczniowskie mogą bowiem mieć miejsce przy stolikach lub na dywanie. Możliwe są także takie sytuacje w toku pracy grupowej, które wymagać będą od uczniów przemieszczania się. By uniknąć zakłóceń w działalności zespołów, warto uwzględnić te specyficzne potrzeby już na etapie urządzania i wyposażania pracowni.

Praca grupowa uczniów wymaga również ustalenia obowiązujących w jej trakcie zasad komunikacji. Oczywiście jest, że będą to zasady różniące się od tych, które obowiązują w toku pracy indywidualnej i zbiorowej. Przecież uczniowie muszą się porozumiewać i równocześnie czyni to większa ich liczba, niż ma to miejsce przy pozostałych formach pracy. Warto zatem uzgodnić, iż staramy się porozumiewać półgłosem, ale akceptujemy pewien poziom szumu w sali. Koordynacji wymaga też kwestia rozstrzygnięcia ewentualnych wątpliwości. Można przyjąć, iż najpierw próbuje się to uczynić wewnątrz grupy, a gdy to okaże się niemożliwe, wówczas rzecznik małego zespołu kontaktuje się z nauczycielem.

Osobną kwestią w pracy grupowej są konflikty. Warto uświadomić uczniom, iż są one naturalnym elementem pracy zespołowej i istnieje wiele sposobów ich likwidowania lub łagodzenia. A. Kołodziejczyk wśród możliwych reakcji na konflikt wylicza m.in. unikanie, dostosowanie się, rywalizację, kompromis, współpracę³⁵. Natomiast C.K. Oyster³⁶, pisząc o roz-

³⁵ Przykłady reakcji na konflikt zaczerpnięto z niepublikowanych materiałów do warsztatu A. Kołodziejczyka pt. *Konflikty szkolne*.

³⁶ C.K. Oyster, *Grupy. Psychologia społeczna*, Poznań 2002.

wiązywaniu konfliktów, podkreśla użyteczność negocjacji, mediacji i modelu DESC (od angielskich słów: *describe, express, specify, consequences*), obejmującego opis problemu, ekspresję osobistych uczuć wywołanych nim, skonkretyzowanie oczekiwań i określenie możliwych konsekwencji wybranych rozwiązań. Samo wystąpienie sytuacji konfliktowej w trakcie pracy zespołu nie może być zatem oceniane negatywnie, a obiektem obserwacji lub przedmiotem analiz powinny być podejmowane przez członków zespołu działania ukierunkowane na jej rozwiązanie.

Podsumowując zaprezentowane w tym rozdziale rozważania, pragnę podzielić się nasuwającym mi się skojarzeniem – pracę grupową uczniów można dziś porównać do wierzchołka góry lodowej; na co dzień w klasie szkolnej widzimy i możemy obserwować jej małe fragmenty, ale żeby zrozumieć jej istotę, trzeba podjąć wysiłek głębszego rozpoznania, zbadania, rzetelnego poznania, a dopiero w jego efekcie optymalnego wykorzystywania.

Praca grupowa jako przedmiot badań

Z dotychczasowych analiz wynika, iż praca grupowa to rozległy obszar treściowy, który jest od dawna obiektem zainteresowania badawczego przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. W kręgu analiz socjologicznych znajduje się grupa, rozumiana jako określona struktura społeczna, mająca własne cele i normy, tworząca sieć zależności i powiązań między jej członkami, przyjmującymi rozmaite role. Psychologowie badając grupy, traktują je jako układ interakcyjny, w którym zachodzą procesy porozumiewania się, obiektami ich bezpośrednich obserwacji stają się język i jego dostosowywanie, przebieg procesów zapamiętywania, uczenia się itp. A co interesuje badaczy pedagogów?

Badania nad optymalizacją grupowego nauczania

Geneza pracy grupowej, pojmowanej jako jeden z rodzajów działalności uczniów, sięga przelomu XIX i XX wieku, kiedy tę formę propagowały różne kierunki ruchu Nowego Wychowania. W koncepcji pedagogicznej J. Deweya to właśnie praca grupowa, jako komunikacyjny proces samorzutnego organizowania się uczniów do rozwiązania problemu, okazała się najlepszą formą funkcjonowania wszelkiego kształcenia wychodzącego od problemu¹. Do najbardziej charakterystycznych odmian nauczania grupowego należała metoda projektów J. Stevensona, polegająca na łączeniu uczniów w małe, doraźne grupy dla wspólnych zajęć, wymiany doświadczeń lub wykonania zamierzenia². Projekty były tak dobierane,

¹ Zob. P. Zamojski, *Praca grupowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2005.

² Zob. A. Kamiński, *Grupowe nauczanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Po-mykało, Warszawa 1993.

by obejmowały fakty, zasady i działania z różnych dziedzin życia i jednocześnie dawały szerokie możliwości kształcenia umiejętności natury społecznej. Uznaniem cieszyła się również metoda R. Cousineta, polegająca na stawianiu uczniom zadań kształcących, pod wpływem których sami organizują się w grupy i dzielą pracę. Autor ten podkreślał, iż nie tyle ważny jest rezultat pracy, ile wysiłek dziecka³. Także u C. Freineta praca grupowa uczniów oparta była na swobodnym łączeniu się w zespoły:

Dzieci pod okiem nauczyciela same kierują swoją działalnością: same ustalają odpowiadający im program pracy, decydują o formach i technikach działania, wytworzą swój styl i rytm pracy. By tak się działo – a jest to podstawowy warunek rozwoju autentycznej samorządności – należy dzieciom zaufać, trzeba im pozwolić szukać lepszych dróg i rozwiązań i co najważniejsze należy im dać prawo decyzji, pamiętając jednocześnie o tym, że prawo to ma sens tylko wówczas, gdy uczniowie mogą dokonywać rzeczywistego wyboru między różnymi ewentualnościami⁴.

W Polsce najbardziej znane zastosowania nauczania grupowego opisane zostały w pracach A. Kamińskiego⁵ inspirowanych harcerskim systemem wychowawczym, a szczególnie systemem pracy zastępów. Autor ten zalecał klasom szkolnym pracę w zespołach o stałym składzie wylanianym przez uczniów, pod taktownym nadzorem nauczyciela. Na czele zespołów stawiali tzw. grupowi, wybierani przez dzieci i zmieniający się co pewien czas. Ten rodzaj działalności zespołowej wykorzystywano w trzech dziedzinach: organizacyjnej, wychowawczej i dydaktycznej.

Autorami prac rozwijających i precyzujących metodę problemowo-grupową byli również J. Bartecki, Cz. Kupisiewicz, W. Okoń, S. Palka. Według W. Okonia praca grupowa to wyższa forma niż praca jednostkowa i zbiorowa, a jej zasadniczy cel to zaktywizowanie uczniów i kształtowanie ich pozytywnej motywacji przez uczynienie potrzeby uczenia się potrzebą społeczną⁶. Cz. Kupisiewicz w nauczaniu grupowym widział możliwości przezwycięzania niedostatków systemu klasowo-lekcyjnego i podkreślał potrzebę świadomego i celowego stosowania tej formy pracy. Zwracał

³ Zob. J. Bartecki, E. Chabor, *O nową organizację procesu nauczania*, Warszawa 2000.

⁴ M. Szuksta, M. Mendel, *Współczesne tendencje w nauczaniu inspirowane metodami M. Montessori, C. Freineta, R. Steinera*, Płock 1995, s. 20–21.

⁵ Zob. A. Kamiński, *Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa 1976.

⁶ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1987, s. 308–309.

cał uwagę, iż niezbędnym warunkiem jest rozwiązywanie przez uczniów w toku nauczania grupowego konkretnych zadań i problemów, wykazujących duże walory dydaktyczne i wychowawcze, ale także wymagających grupowego, a nie indywidualnego wysiłku⁷.

Ciekawe, że w przywołanych publikacjach dominują rozważania o działalności stałych grup uczniowskich, podobnych do funkcjonujących w systemie pracy zachowawczej i harcerskiej. Niestety współcześnie realizowane nauczanie grupowe nie pozwala na obserwowanie tego wariantu, gdyż jak wynika z moich badań, w naszych szkołach dominuje praca w zespołach doraźnie powoływanych dla wykonania jednego konkretnego zadania.

Jak twierdzi K. Kruszewski⁸, w polskich pracach badawczych przez wiele lat „modne” było metodyczne podejście do analizowanego tu zagadnienia. W latach pięćdziesiątych oraz sześćdziesiątych badano efektywność pracy grupowej w rozmaitych warunkach w celu ustalenia najlepszych schematów postępowania nauczycielskiego. Dopiero w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych szerszą aprobatę zyskało podejście konceptualne, czyli badanie interakcji zachodzących w grupie jako organizmie społecznym. Przedmiotem analiz stały się takie elementy, jak język i jego dostosowywanie, uczenie się, zapamiętywanie, współpraca, tolerancja itp.

Można zatem zauważyć, iż zakres pedagogicznych eksploracji grupowej pracy uczniów znacząco się poszerzył. Potwierdza to M. Śnieżyński⁹, który w swojej publikacji z 2008 roku zwraca uwagę na bezdyskusyjne walory pracy grupowej, czyli:

- możliwość pełniejszego wykorzystania wszystkich kanałów komunikacji;
- tworzenie środowiska sprzyjającego kształtowaniu się innych umiejętności (współpracy, negocjowania, dyskusowania, kierowania pracą innych i poddawania się kierownictwu);
- umożliwianie uczniom uczenia się od siebie nawzajem, szacowania własnych mocnych i słabych stron, pracy we własnym tempie;
- stymulowanie rozwoju samodzielności, pomysłowości i wzmocnianie poczucia własnej wartości.

⁷ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1984, s. 193

⁸ Zob. K. Kruszewski, *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*, Warszawa 1993.

⁹ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu, teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Kraków 2008, s. 115–116.

Na jeszcze inne aspekty użyteczności zespołowej działalności uczniów zwraca uwagę K. Kruszewski. Twierdzi mianowicie, iż praca grupowa najwyraźniej wpływa na intelektualne i wychowawcze rezultaty rozwiązywania problemów, mniej natomiast na rezultaty uczenia się faktów i pojęć nie-zorganizowanych w problemy¹⁰.

W ostatnich latach jesteśmy świadkami wyraźnego wzrostu popularności omawianej formy pracy. Propagują ją teoretycy w swoich dziełach, ale także eksponują władze oświatowe, na przykład w publikacjach wprowadzających reformę z 1999 roku. I tak oto w zasadniczym dokumencie regulującym funkcjonowanie „nowej” polskiej szkoły, czyli w Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjum, wśród ośmiu umiejętności przygotowujących młodych ludzi do funkcjonowania w warunkach współczesnego świata znalazła się „umiejętność współdziałania w zespole i pracy w grupie, budowania więzi międzyludzkich, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji, skutecznego działania na gruncie zachowania obowiązujących norm”. Wśród najważniejszych celów pracy wychowawczej nauczycieli w tym samym dokumencie wskazano: „kształtowanie postawy dialogu, umiejętności słuchania innych i rozumienia ich poglądów, umiejętności współdziałania i współtworzenia w szkole wspólnoty nauczycieli i uczniów”. Natomiast w jednym z tytułów serii wydawniczej towarzyszącej wprowadzaniu reformy, a konkretnie w numerze poświęconym programowi wychowawczemu szkoły, czytamy: „Będąc świadkiem tworzenia się i rozwoju grup rówieśniczych w klasie, wychowawca może wywierać wpływ na ich funkcjonowanie, wspierać ich dobre inicjatywy i angażować je w działania pozytywne”¹¹. Efektem tego typu „nacisków” jest bardziej powszechne niż dawniej wykorzystywanie pracy zespołowej przez nauczycieli w codziennej szkolnej praktyce. Dowodem potwierdzającym tę tezę mogą być artykuły publikowane na łamach czasopism pedagogicznych, w których nauczyciele dziel się swoimi doświadczeniami zdobytymi w trakcie stosowania grupowej formy pracy uczniów i podpowiadają w nich pewne rozwiązania praktyczne, np. dotyczące kwestii tworzenia grup lub doboru zadań¹². Wspomniana tendencja dotyczy wszystkich szczebli kształcenia.

¹⁰ *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1993, s. 129.

¹¹ *O programie wychowawczym szkoły*, Biblioteczka Reformy MEN nr 37, Warszawa 2001, s. 18.

¹² U. Grygier, *Tajemnice skutecznej aktywizacji*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 10, s. 24–27; A. Słowik, *Jak usprawnić pracę w grupach?*, „Nowe w Szkole” 2002, nr 5, s. 10–11;

Kontrowersje wokół pracy grupowej uczniów w wieku wczesnoszkolnym

Wyraźny wzrost popularności grupowej formy pracy widoczny jest także wśród nauczycieli klas I–III. Może to zaskakiwać tych pedagogów, którzy pamiętają wyniki badań prowadzonych w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia. Na ich podstawie A. Kamiński pisał:

spożytkowanie grup uczniowskich w procesie dydaktycznym rośnie wraz z rozwojem umysłowym dzieci i młodzieży: ma charakter propedeutyczny (przygotowawczy) na terenie niższych klas szkoły podstawowej, daje więcej samodzielności w rozwiązywaniu zagadnień lekcyjnych w wyższych klasach szkoły podstawowej i wreszcie – na szczeblu szkoły średniej – pozwala na angażowanie grup w bardziej skomplikowaną problematykę¹³.

Natomiast M.S. Szymański stwierdził, że:

istotnym ograniczeniem stosowania grupowej pracy jest wiek uczniów. W pierwszych latach nauki szkolnej dzieci nie tworzą jeszcze trwałych zespołów, nie mają w dostatecznym stopniu rozwiniętej potrzeby współdziałania i ukształtowanych postaw społecznych, brak im doświadczeń organizacyjnych i rozwiniętej umiejętności porozumiewania się za pomocą słów. Z tych też powodów efekty grupowej pracy w klasach I–III są znikome w stosunku do włożonego wysiłku¹⁴.

Można zatem powiedzieć, iż brak pełnej dojrzałości społecznej oraz trudności w sprawnym komunikowaniu się uczniów w wieku wczesnoszkolnym były tymi czynnikami, które w znaczącym stopniu zadecydowały o ograniczonym stosowaniu pracy grupowej w klasach początkowych.

Obecnie podejście do analizowanej kwestii jest zupełnie inne. B.D. Gołębiak twierdzi: „strategia uczenia się w małych grupach może być stosowana w każdym wieku i w każdej dziedzinie edukacji”¹⁵. Wielu współczesnych pedagogów właśnie w pracy grupowej upatruje szans na rozwijanie kompetencji językowych i komunikacyjnych dzieci oraz na stymulowanie ich dojrzałości społecznej poprzez tworzenie warunków do

U. Palka, E. Rola, *Praca z grupą w Przygodzie z klasą*, „Życie Szkoły” 2003, nr 9, s. 570–572.

¹³ A. Kamiński, *Grupowe nauczanie...*, op. cit., s. 219.

¹⁴ M.S. Szymański, *Grupowa praca z uczniem*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, op. cit., s. 217.

¹⁵ B. D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 184.

działania i współpracy z koleżanką, kolegą lub grupą rówieśniczą. Trafnie zauważa K. Kruszewski, że „posługiwanie się czynnikiem społecznym jako wspomagającym nauczanie, jeśli dokonywane umiejętnie, przynosi dobre rezultaty”¹⁶. Myśl tę rozwija H. Sowińska:

Dzieci poznają świat rozkodowując znaczenia, jakie różnym fragmentom zewnętrznej rzeczywistości nadają inni ludzie, początkowo dorośli, a później także rówieśnicy. Obserwując zachowania i reakcje innych na bodźce płynące ze świata, uczy się ono rozumienia różnorodnych przedmiotów, zdarzeń, procesów tworzących tę rzeczywistość, odkrywa ich funkcje, wzajemne zależności i tkwiące w nich wartości. Szczególnym kontekstem społecznym dla tak rozumianego uczenia się jest grupa społeczna¹⁷.

T. Bauman natomiast sądzi, że: „spotkania z innymi ludźmi [...] są okazją do przekroczenia własnej samotności poznawczej w określaniu tego, co możliwe – dzięki uzyskaniu wglądów ofiarowanych przez innych”¹⁸.

Przytoczone wypowiedzi można zaklasyfikować do grupy argumentów propagujących inicjowanie pracy grupowej na pierwszym etapie edukacji, które nawiązują do analizowanego już przeze mnie pojęcia konfliktu socjopoznawczego lub inaczej dysonansu poznawczego, zakładającego aktywne konstruowanie znaczeń poprzez negocjowanie, konfrontowanie i lokowanie efektów tych procesów w nowych perspektywach i kontekstach.

Nieco inaczej potrzebę pracy grupowej uczniów klas początkowych uzasadnia K. Kuszak:

dzieci – twierdzi – mogą brać udział w zadaniach o wyższym stopniu trudności wówczas, kiedy pracują w grupie. Wspólnie bowiem dochodzą do rozwiązań, których nie osiągają samodzielnie. Współpraca z rówieśnikami wyznacza sferę najbliższego rozwoju dziecka, czyli zakres umiejętności, które wkrótce opanuje, podejmując samodzielną aktywność¹⁹.

Podobnie myśli R. Michalak:

Praca w grupach rówieśniczych ułatwia uczniom sprecyzowanie wiedzy [...]. W grupie uczniowie w większym stopniu skłonni są podejmować ryzykowne

¹⁶ *Sztuka nauczania...*, op. cit., s. 129.

¹⁷ H. Sowińska. *Procesy integracyjne w klasie szkolnej*, [w:] H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Poznań 2002, s. 93.

¹⁸ T. Bauman, *Aktywizowanie uczenia się jako obiecująca perspektywa w myśleniu nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 5, s. 25.

¹⁹ K. Kuszak, *Samodzielność jako osiągnięcie dziecka sześć- i, siedmioletniego*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków 2004, s. 145.

wyzwania, rozwiązywać bardziej skomplikowane problemy. Uczenie się kooperatywne sprawia, że uczniowie wzajemnie się wspierają, budują rusztowanie, co jest szczególnie cenne w sytuacjach, z którymi stykają się po raz pierwszy²⁰.

Powyższe wypowiedzi przywołują na myśl pojęcie synergii, czyli zwielokrotnienia możliwości jednostkowych dzięki energii grupowej. Jak twierdzi C. Oyster, jednostka przy wykonywaniu zadania ma do dyspozycji jedynie własną energię, wiedzę, umiejętności i zdolności, grupa natomiast generuje specjalny rodzaj energii, nazywany synergią, czyli globalną ilością energii dostępnej dla grupy w toku podejmowania przez nią aktywności²¹.

Na jeszcze inne powody stosowania pracy grupowej w klasach I–III wskazują Dorota Klus-Stańska i Marzena Nowicka. Zwracają mianowicie uwagę, iż założenie mówiące o konieczności permanentnego wprowadzania na zajęciach pracy w małych grupach było istotnym elementem koncepcji nauczania całościowego. Autorki stwierdzają:

Zespoły badawcze i dyskusyjne wypracowywały w toku wspólnej założonej aktywności efekty i rozwiązania, przynosiły nową, społecznie wynegocjowaną wiedzę i rozwijały kompetencje w zakresie warsztatu pracy badawczej. To co ważne z punktu widzenia rozwoju społecznego, miało swoje źródła w bezpośredniej systematycznej współpracy z rówieśnikami²².

A zatem obserwowany wzrost popularności pracy grupowej może być jedną z konsekwencji przemian edukacji na szczeblu klas początkowych, przemian nawiązujących koncepcyjnie właśnie do nauczania całościowego. Niestety, wspomniane autorki twierdzą też, iż obraz rzeczywistego stosowania pracy grupowej w polskich szkołach znacząco odbiega od zarysowanego wyżej wzorca, ponieważ wielu nauczycieli pracę w małych grupach kojarzy wyłącznie z ulokowaniem dzieci, a nie z typem zadań. Oto przykład: „częstym efektem jest sadzanie dzieci w czteroosobowych zespołach tylko po to, by indywidualnie szukały odpowiednich fragmentów w tekście lektury”²³.

²⁰ R. Michalak, *Charakterystyka aktywizującej strategii kształcenia*, [w:] *Edukacja elementarna...*, op. cit., s. 195.

²¹ C. Oyster, *Grupy, Psychologia społeczna*, Poznań 2002, s. 193.

²² D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 184.

²³ *Ibidem*. s. 189.

Analizując powody zmiany stosunku do wykorzystywania omawianej formy organizacji zajęć w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, warto też sięgnąć do wyników badań wykazujących istnienie zależności między stosowaniem pracy w grupie a stymulowaniem rozwoju samodzielności dzieci. Uważa się, iż dzięki możliwości działania i współdziałania w gronie koleżanek i kolegów dziecko zdobywa doświadczenia, których ani podczas aktywności indywidualnej, ani w wyniku kontaktu z dorosłymi nie uzyska. Rówieśnik zwany tutorem jest uznawany za ważny czynnik stymulujący w kształtowaniu samodzielności²⁴.

Podsumowując, trzeba jeszcze raz zauważyć, iż za stosowaniem pracy grupowej wśród uczniów pierwszego etapu edukacji przemawiają wyniki badań wykazujących pozytywne oddziaływanie takich mechanizmów społecznych, jak konflikt socjopoznawczy i synergia. Natomiast wśród innych argumentów uwagę zwraca z pewnością zmiana modelu edukacji wczesnoszkolnej. Nowocześnie pojmowane kształcenie zintegrowane zdaniem wielu polskich pedagogów ma – a może raczej powinno mieć – u swoich podstaw konstruktywistyczną teorię uczenia się, wedle której wiedza jest efektem indywidualnej interpretacji i negocjacji jej z innymi. By taka sytuacja zaistniała, konieczne jest stworzenie dzieciom możliwości działania, myślenia, rozmawiania, pokonywania trudności. Nie każde zadanie sprzyja jednak takiej właśnie aktywności, dlatego rolą nauczycieli jest przemyślanie ich dobór oraz dbałość o właściwy kontekst realizacji, na przykład w postaci pracy grupowej.

Uważam, że wprowadzanie pracy grupowej do zajęć z uczniami klas początkowych jest konieczne, ale powinno być ukierunkowane w początkowej fazie przede wszystkim na zapoznanie dzieci z tym sposobem uczenia się i stopniowe wdrażanie uczniów do współdziałania. Można powiedzieć, iż doświadczenie społeczne na tym etapie powinno mieć początkowo priorytet przed wymaganiami dydaktycznymi. Dopiero po zdobyciu przez dzieci odpowiedniej dozy doświadczeń na polu wspólnego z koleżankami i kolegami działania, najpierw w parach, a potem w grupach, można wprowadzać zadania ukierunkowane na realizację celów o charakterze dydaktycznym.

Jak rzeczywiście wygląda w praktyce edukacyjnej stosowanie pracy grupowej uczniów w wieku wczesnoszkolnym, starałam się przekonać prowadząc badania. Ich zasadnicze rezultaty zaprezentuję w następnym podrozdziale.

²⁴ K. Kuszak, op. cit., s. 146.

Praca grupowa uczniów kształcenia zintegrowanego w świetle wyników własnych badań

Prace badawcze prowadziłam w latach 2002–2008²⁵. Pierwszym ich etapem była diagnoza stanu wykorzystania tej formy pracy w grupach w kształceniu zintegrowanym. Do jej przeprowadzenia zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego, realizowanego technikami: ankiety, obserwacji oraz badania dokumentów. Opracowanym przez siebie kwestionariuszem ankiety badałam opinie nauczycieli pierwszego szczebla edukacji o interesującej mnie formie pracy. Zgromadzone deklaracje starałam się weryfikować danymi pochodzącymi z bezpośrednich obserwacji zajęć zintegrowanych w klasach I, II i III. Technikę badania dokumentów wykorzystałam do analizy programów nauczania dla pierwszego etapu kształcenia pod kątem zalecanego w nich zakresu stosowania pracy zespołowej oraz publikowanych wzorcowych scenariuszy zajęć zintegrowanych. Drugim etapem badań było zaplanowanie, a potem monitorowanie przebiegu próby eksperymentalnej²⁶, dotyczącej procesu kształtowania umiejętności pracy w grupach dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Próbę realizowano przez trzy lata, tj. w klasie I, II i III, w dwóch zespołach klasowych. Celem podjętych działań była weryfikacja przydatności przyjętej koncepcji inicjowania pracy zespołowej uczniów na I etapie kształcenia. Równoległe prowadzone były dalsze, poszerzające diagnozę prace badawcze. Do ich realizacji zaprosiłam studentki prowadzonego przeze mnie seminarium magisterskiego. W efekcie wszystkich eksploracji zgromadzono opinie 549 nauczycieli oraz 1718 uczniów klas I–III na temat wykorzystywania pracy grupowej. Dokonano także bezpośredniej, skategoryzowanej obserwacji 104 całodziennych zajęć kształcenia zintegrowanego. Zasadnicze wyniki przeprowadzonych prac badawczych postaram się zaprezentować poniżej. W tej części pracy skoncentruję się głównie na analizie zgromadzonego materiału, natomiast jego interpretację w odniesieniu do praktyki szkolnej, jak też zasadnicze elementy przyjętej koncepcji inicjowania pracy zespołowej uczniów na I etapie kształcenia czytelnik odnajdzie w rozdziale czwartym i piątym.

Spośród badanych nauczycieli 97,6% to kobiety, a 2,3% to mężczyźni. Najliczniejszą grupę respondentów stanowili nauczyciele mianowani

²⁵ Niektóre, wycinkowe wyniki tych badań były prezentowane przeze mnie w referatach konferencyjnych i publikowane w postaci artykułów.

²⁶ S. Palka, *Próby eksperymentalne w praktyce pedagogicznej*, „Hejnal Oświatowy” 1996, nr 2, s. 9.

(45,3%), nieco mniejszą dyplomowani (39,2%), natomiast najmniej liczne były grupy nauczycieli kontraktowych (8,7%) oraz stażystów (5,64%). Z przedstawionego zestawienia można wnioskować, iż skoro większość badanych stanowiły osoby, które osiągnęły już dwa najwyższe stopnie awansu zawodowego, to zgromadzone w toku badań opinie będą odzwierciedleniem sposobu myślenia przedstawicieli najbardziej doświadczonych zawodowo grupy nauczycieli.

Wykorzystanie pracy grupowej w procesie edukacji wczesnoszkolnej potwierdziło 98,3% badanych pedagogów oraz 96,2% pytanym uczniom klas I–III. Wśród uzasadnień wymienianych przez nauczycieli najczęściej pojawiały się sformułowania:

uczy współdziałania;

aktywizuje i mobilizuje do pracy wszystkich uczniów;

integruje zespół klasowy;

rozwija kompetencje komunikacyjne;

urozmaica przebieg zajęć.

Analizując przywołane wypowiedzi, warto zwrócić uwagę na ich „życzeniowy”, postulatyczny charakter. Stwierdzenie: *praca w grupie uczy współdziałania*, można odczytać: *zastosuję pracę grupową, to się dzieci nauczą współdziałania lub uczyć współdziałania, bo wykorzystuję w toku zajęć pracę grupową*. Moim zdaniem samo postawienie dziecka w sytuacji konieczności pracy zespołowej nie jest wystarczającym zabiegiem wspierającym rozwój umiejętności współpracy. Dostrzegam też istotną różnicę między zdaniami: *praca grupowa aktywizuje każdego ucznia, a praca grupowa sprzyja aktywności dzieci*. Niestety w toku dalszych prac badawczych miałam możliwość przekonać się, iż przytoczone sformułowania rzeczywiście oddają sposób myślenia wielu nauczycieli. Można powiedzieć, iż częstą sytuacją w klasach początkowych jest wymaganie pracy grupowej, a zdecydowanie rzadszą jej uczenie²⁷. Dla pobudzenia aktywności dzieci niezbędne jest podjęcie szeregu działań (np. świadomy dobór składu grup, zadań, sposobu prezentacji efektów i inne), a nie tylko wyróżnienie w klasie zespołów.

Co prawda sporadycznie, wśród uzasadnień sięgania po pracę grupową w edukacji wczesnoszkolnej pojawiały się też i takie kontrowersyjne głosy: *Są pewne problemy z organizacją takich zajęć, pochłaniają one wiele czasu, a także prezentujące skrajnie odmienny pogląd: praca gru-*

²⁷ Więcej na ten temat pisałam w artykule: *Współpraca – umiejętność kształtowana czy jedynie wymagana przez nauczycieli*, [w:] *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświllo, Olsztyn 2006, s. 91–99.

pową przyspiesza realizację obszernych tematów; oszczędza czas. Założenie, iż grupy prezentujące sobie wzajemnie opracowywane części materiału, przyswoją jego całość, jest dość ryzykowne w przypadku pracy zespołowej osób dorosłych, w przypadku grup dziecięcych jest ewidentnym nieporozumieniem. A z tego, iż właściwe przygotowanie i zrealizowanie pracy grupowej dzieci jest czasochłonne, zgadzam się, ale nie dostrzegam tu problemu; przygotowanie każdego zajęcia musi być solidne, a zatem i czasochłonne.

Uczniowie w zdecydowanej większości również wyrazili pozytywny stosunek do analizowanej formy pracy. Oto typowe wypowiedzi:

*Lubię pracę w grupie, bo wtedy są ciekawe zajęcia;
bo jest więcej osób i jest różnie;
bo wtedy jest łatwiej;
bo ciekawi mnie wynik naszej pracy;
bo jestem wtedy z tymi, których lubię; bo mogę się wykazać.*

Ale pojawiały się też opinie:

bo mogę nic nie robić.

Niestety 7,97% badanych uczniów (135 dzieci) stwierdziło, iż pracy grupowej nie lubi. Wśród uzasadnień dominowały:

*przeszkadza mi hałas;
bo wszyscy się kłócą;
czasem jest nudno;
nie mogę robić tego, co chcę;
Nie lubię, bo nikt ze mną nie chce pracować;
Nie, bo cała grupa uważa, że robię wszystko źle, wolę sama.*

Przytoczone wypowiedzi wskazują na różny stopień dojrzałości społecznej badanych uczniów, są wśród nich dzieci skoncentrowane jedynie na własnych potrzebach, są otwarte na innych i nowe doświadczenia, wreszcie są i takie, które w sytuacji pracy grupowej odczuwają silny niepokój, a nawet lęk. Warto wsłuchać się w głosy dzieci, albowiem można w nich usłyszeć prośbę o pomoc w zrozumieniu mechanizmów funkcjonujących w grupie, wzajemnych oczekiwań członków zespołu, obowiązujących reguł itp.

Z opinii uczestniczących w badaniach nauczycieli wynika, że praca grupowa uczniów najczęściej bywa inicjowana już w pierwszym semestrze klasy I (zadeklarowało to 56,2% respondentów). Około 1/4 badanych (25,4%) przesuwają ten moment na drugi semestr, a nieliczni rozpoczynają jeszcze później (od klasy II czyni to 13,6%, a od III – 1% respondentów). W świetle wcześniejszych rozważań decyzja o rozpoczęciu stosowania pracy grupowej wydaje się nabierać szczególnie istotnego znaczenia. Każ-

dy nauczyciel powinien podjąć ją z pełną świadomością wiążących się z nią konsekwencji dla siebie i swoich podopiecznych.

Oto trzy krótkie opisy zachowań uczniów klasy I w toku pracy grupowej:

- Filip, Alek i Marcin bez zbędnych dyskusji przystępuje do pracy; jeden z nich – Marcin głośno odczytuje zagadkę, potem wspólnie z liter rozwiązania zagadki układają słowo stanowiące hasło; następnie kolorują drzewo i wybrane z zestawu wyrazy, tak by treść wyrazów i kolorystyka drzewa odpowiadały hasłu – czyli określonej porze roku; chłopcy porozumiewają się właściwie bez słów, każdy znajduje dla siebie część pracy, tylko przy wspólnym kolorowaniu drzewa trzy ręce przeszkadzają sobie na jednym kartonie;
- Nina, Justyna i Michalina wolno przystępują do wykonania zadania; Nina próbuje zainicjować pracę, ale każda z jej sugestii napotyka na opór Michaliny, która wszystko kwituje stwierdzeniem – „a ja chcę inaczej”; po chwili obrażona Michalina odwraca się plecami do koleżanek, zakłada ręce na piersiach i do końca czasu przeznaczanego na pracę w grupach pozostaje bierną obserwatorką; Nina i Justyna szybko ustalają, co która robi i realizują przydzielone zadanie;
- Agnieszka i Juliusz pracują w parze, bo któryś z uczniów jest nieobecny; doskonale się dogadują; Agnieszka kieruje realizacją zadania, ale niczego nie narzuca; ich dzieło jest najbardziej dopracowane, estetyczne, bogate w szczegóły; pracują najdłużej – widać, że chętnie kontynuowałyby tę formę pracy²⁸.

Jak widać, poziom gotowości uczniów do współdziałania z rówieśnikami jest zróżnicowany i dlatego, jak już wcześniej pisałam, opowiadam się za inicjowaniem doświadczeń zespołowego działania dzieci w postaci pracy w parach, a dopiero później pracy w małych grupach. Uważam też, iż czas wprowadzenia omawianej formy pracy może być inny dla każdego zespołu, a uważny i świadomy możliwości swoich uczniów wychowawca wybierze najlepszy moment na wprowadzenie tej nowej dla wielu dzieci sytuacji szkolnego funkcjonowania.

Nauczycieli uczestniczących w badaniach pytano również o częstotliwość wykorzystywania grupowej pracy uczniów. Najwięcej respondentów (28,2%) deklarowało stosowanie jej raz w tygodniu, a nieco mniej (19,3%) kilka razy w tygodniu. Rzadziej: raz na dwa tygodnie – stosowało tę formę 15% badanych, a raz w miesiącu 16,4%. Około 1/6 badanych

²⁸ Ibidem.

stwierdziło, iż formę pracy grupowej stosuje w zależności od potrzeb, a zatem nieregularnie. Przedstawione dane świadczą o niskiej częstotliwości wykorzystywania grupowej pracy uczniów. Zważywszy na początkowy etap kształtowania umiejętności współdziałania dzieci, oczekiwałabym systematycznego, może nawet codziennego treningu w tym zakresie, a taką częstotliwość zadeklarowało jedynie 4,4% respondentów.

Istotną kwestią dla efektywnej pracy zespołowej jest dokonanie podziału na grupy. Zgromadzone na ten temat opinie badanych nauczycieli, uczniów oraz dane zebrane w toku obserwacji zajęć zintegrowanych zestawione zostały w tabeli 2.

2. Wykorzystywane sposoby podziału na grupy

Sposoby podziału na grupy	Wskazania nauczycieli	Wskazania uczniów	Sposoby zaobserwowane w klasach
	w %		
Podział losowy	40,1	11,7	40,4
Podział celowy	54,6	41,1	34,6
Podział dobrowolny	20	45,9	25

Dane przekraczają liczbę badanych, ze względu na fakt wskazywania przez respondentów kilku kategorii.

Łatwo zauważyć, iż deklaracje badanych podmiotów oraz dane z obserwacji nie pokrywają się. Podział celowy jest rzadziej obserwowany, niż wskazują nauczyciele i uczniowie, podział dobrowolny jest 2 razy częściej wskazywany przez uczniów niż nauczycieli, natomiast podział losowy jest 4 razy rzadziej dostrzegany przez dzieci w stosunku do deklaracji nauczycielskich i stosowania w praktyce. Zastanawiające może być tak częste decydowanie się nauczycieli na losowy podział grup. W przypadku pracy grupowej dzieci trudno oczekiwać, by każdy uczeń był już gotów do zgodnego i efektywnego współdziałania z przypadkowo dobranymi koleżankami i kolegami. Obserwując zajęcia w klasach początkowych oraz analizując publikowane na łamach czasopism pedagogicznych scenariusze zajęć dla klas I-III, łatwo zauważyć, że wielu nauczycieli preferuje losowy sposób kompletowania składu grup lub w ogóle nie precyzuje sposobu podziału. Nie jest to najlepsze rozwiązanie w przypadku uczniów w wieku wczesnoszkolnym, przede wszystkim dlatego, iż w tym wieku jest to czas inicjowania, a więc dopiero uczenia się pracy w zespole, a nieprzemyślany jego skład może spowodować liczne zakłócenia w realizacji zaplanowanych działań.

Z kolei przewagę wskazań uczniowskich dobrowolnego doboru członków zespołów można odczytywać jako opcję przez nich preferowaną. Potwierdzają to następujące wypowiedzi: *lubię pracować, gdy sam wybieram z kim jestem; w grupie dobranej przez panią trudno się dogadać; bardziej mi odpowiada, kiedy my dobieramy się w grupy.*

Ze sposobami tworzenia zespołów ściśle wiąże się kwestia kryteriów doboru składu osobowego. Prawie wszyscy uczestniczący w badaniach nauczyciele (99,8%) opowiedzieli się za zmiennymi składami zespołów do pracy grupowej. Aż 92% badanych nauczycieli opowiedziało się za heterogenicznym składem, a tylko 8% za homogenicznym. Jednak w toku obserwowanych zajęć proporcje wyglądały następująco: 2/3 prac grupowych przebiegało w składach heterogenicznych, a 1/3 w homogenicznych. Najczęściej wskazywanym przez nauczycieli kryterium doboru członków zespołu był poziom umiejętności szkolnych, przy czym 42% zadeklarowało pracę w składach celowo mieszanych (uczniowie zdolni, przeciętni i słabsi w każdej z grup), a 12% wskazało na tzw. pracę w poziomach. Inne wymieniane przez badanych pedagogów kryteria to sympatie dziecięce (8%) i płeć (4%). Niespodzianką dla mnie było wskazanie jako istotnego kryterium tworzenia dziecięcych zespołów miejsca siedzenia ucznia (34%). W trakcie obserwowanych 104 zajęć 36 razy nauczyciele celowo dobrali składy grup, przy czym praca w mieszanych pod względem poziomu osiągnięć szkolnych składach miała miejsce 14 razy, a w poziomach 11 razy.

Warto w tym miejscu przypomnieć, iż według R. Fishera²⁹ największe korzyści wynoszą dzieci z pracy w grupach zróżnicowanych pod względem poziomu umiejętności. W przypadku pracy w poziomach najgorsze wyniki osiągają grupy uczniów mało zdolnych, a najlepsze uczniów najzdolniejszych.

W obserwowanych sytuacjach doboru celowego oraz dobrowolnego (łącznie 56) widoczny był również podział według płci – 17 razy, według sympatii – 6 i zgodny z miejscami siedzenia uczniów – 14 razy. Jak widać, uczniowie obok preferowanych przez siebie kryteriów, np. sympatii czy płci, przejmują również te stosowane przez nauczyciela, jak np. miejsce siedzenia.

Kolejnym zagadnieniem powiązanim z problematyką tworzenia grup jest wybór optymalnej liczebności zespołów. Opinie badanych nauczycieli o tym, jak liczne są tworzone przez nich grupy uczniowskie, opinie uczest-

²⁹ Zob. R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, Warszawa 1999.

niczących w pracach empirycznych dzieci o liczbie koleżanek i kolegów pracujących najczęściej w jednym zespole oraz dane dotyczące liczebności obserwowanych bezpośrednio w trakcie pracy grup uczniowskich zestawione zostały w tabeli 3.

3. Liczebność zespołów uczniowskich pracujących grupowo w klasach początkowych

Liczba członków grup	Opinie nauczycieli	Opinie uczniów	Liczebność obserwowana
	w %		
Dwójki	9,2	24,1	5,6
Trójki	14,7	14,2	15,1
Czwórki	40,2	34,4	38,1
Piątki	25,3	14,5	30,1
Szóstki	8,5	10,7	7,1
Siódemki	0,8	2,1	0,8
Osiem i więcej osób	-	-	3,2
Inne: stosuję różne warianty liczbowe	1,3	-	-
Razem	100	100	100

Analiza zaprezentowanych danych pozwala zauważyć, iż różnica w liczebności grup dziecięcych pracujących w toku edukacji wczesnoszkolnej jest spora. Może nawet zbyt duża, jeśli weźmie się pod uwagę, iż według opinii prawie 10% badanych nauczycieli optymalne do pracy w małych grupach są zespoły sześciuosobowe lub nawet jeszcze liczniejsze.

Funkcjonowanie takich zespołów obserwowano łącznie 14 razy. Najliczniejsze były obserwowane dwukrotnie zespoły dwunastoosobowe. Warto tu przypomnieć, iż w liczniejszych zespołach trudniej osiągnąć podobny poziom zaangażowania wszystkich członków, spada także potencjalna możliwość częstego zabierania głosu, natomiast wzrasta szansa na tzw. pasożytnictwo grupowe. Uważam, iż w przypadku dzieci rozpoczynających dopiero działalność grupową warto rozpocząć od pracy w mniej licznych grupach. Na szczęście, największą popularnością wśród badanych cieszą się czwórki. Szkoda natomiast, że w tak niewielkim zakresie deklarowane i obserwowane było wykorzystywanie pracy w diadach. Jak wynika bowiem z przeprowadzonej próby eksperymentalnej, wśród uczniów w wieku wczesnoszkolnym najwyższą cenioną jest właśnie praca w parach.

Po trzyletnim treningu pracy grupowej stosowanej w różnych wariantach poprosiłam dzieci o wypowiedź na temat: „W grupie, w parze czy

osobno – jaki sposób działania najbardziej ci odpowiada i dlaczego?” Oto niektóre z wypowiedzi uczniowskich:

Wolę pracować w parze, bo zawsze dogadam się z tą osobą, a nie tak jak w grupie;

Wolę pracować w parze dlatego, że nie ma dużego hałasu i łatwiej się pracuje, bo druga osoba może zawsze coś podpowiedzieć;

Wszystko ma swoje plusy i minusy. Gdy pracuję sam na pewno się pokłócę, ale też nie zdobędę w ten sposób przyjaciół. W parach już można się pokłócić, ale praca jest ciekawsza. W grupie nie zawsze się dogadasz;

Najbardziej mi odpowiada praca w parze, bo jak czegoś nie wiem, to druga osoba mi pomoże, a nawet jeśli ona też nie wie, to i tak raźniej jest główkować nad jakimś problemem.

Ostatnim aspektem tworzenia zespołów do pracy grupowej uczniów, który starałam się zbadać, były role społeczne i funkcje grupowe. Nauczyciele uczestniczący w badaniach byli pytani, czy obserwują i analizują role społeczne swoich wychowanków oraz czy uwzględniają te role komponując składy osobowe zespołów. Niestety, bardzo niewielu nauczycieli zdecydowało się odpowiedzieć, a wśród tych, którzy podjęli taką próbę, większość nie rozróżniała ról i funkcji. Jedynie nieliczni wskazali następujące role: lidera (dostrzega go w swojej klasie 22 nauczycieli), pomocnika nauczyciela (8), szarej myszki (3), błazna (3).

Nieco lepiej wypadła w badaniach kwestia funkcji grupowych, chociaż i tu niewielu nauczycieli oraz uczniów zdecydowało się udzielić odpowiedzi na pytanie, czy uczniowie pełnią w trakcie pracy grupowej funkcje, jeśli tak, to jakie i kto je przydziela. Pełnienie funkcji potwierdziło tylko 52 nauczycieli oraz 140 uczniów, zaprzeczyło natomiast 3 nauczycieli oraz 74 uczniów. Pozostali nie wypowiedzieli się na ten temat. Tymczasem w trakcie obserwacji 104 zajęć 21 razy widoczny był przydział funkcji. Częściej, bo 16 razy, dokonali go nauczyciele, a uczniowie jedynie 5 razy. Wśród osób przydzielających funkcje 24 nauczycieli wymieniło siebie, a 23 uczniów, 7 pedagogów stwierdziło, iż czynią to wymiennie obydwie podmioty. Natomiast 106 uczniów uważało, iż funkcje zawsze przydziela nauczyciel, a 76 – że zadanie to należy do uczniów. Jeśli chodzi najczęściej wskazywane przykłady funkcji grupowych, to były to: kierownik (wymieniło go 6 nauczycieli i 42 uczniów), sekretarz (13 nauczycieli i 20 uczniów) sprawozdawca (3 nauczycieli i 6 uczniów) oraz strażnik czasu (2 nauczycieli i 20 uczniów).

Na tle całej uczestniczącej w badaniach grupy nauczycieli i uczniów odsetek tych, którzy podjęli analizowane zagadnienie, jest tak niewielki,

że trudno o wyciągnięcie jakichkolwiek wniosków, poza tym jednym, iż problematyka funkcji grupowych oraz ról społecznych jest mało znana lub też kontrowersyjna.

Należę do zwolenników pracy zespołowej realizowanej z wykorzystaniem wiedzy o rolach i funkcjach. Powodów jest wiele, więcej o nich napiszę w rozdziale czwartym, ale w tym miejscu odwołam się do jednego. Otóż przydział funkcji grupowych może przeciwdziałać takim sytuacjom, które przywołała w swojej mocno kontrowersyjnej wypowiedzi jedna z respondentek, dyplomowana nauczycielka:

*Praca grupowa może pozbawić niektóre dzieci umiejętności pracy samodzielnej. Zdarzają się dzieci, dla których praca grupowa jest okazją do nic nierobienia*³⁰.

Jeżeli każdy uczeń wchodzący w skład zespołu ma do realizacji zadania wynikające z pełnienia określonej funkcji, wówczas bierność jest wykluczona. Natomiast zawsze możliwe być powinno odstąpienie ucznia od pracy w zespole i samodzielne wykonanie danego lub nowego, przydzielonego przez nauczyciela zadania.

Problem doboru zadań do grupowej pracy uczniów kształcenia zintegrowanego to kolejny ważny obszar moich eksploracji. Pierwszym jego elementem uczyniłam typy zadań wykorzystywanych przez badanych nauczycieli. Najwięcej, bo 49,4% badanych, stwierdziło, iż stosuje zadania zróżnicowane, czyli każda grupa pracuje nad innym zagadnieniem, 40,7% respondentów przyznało, że wykorzystuje zadania jednolite.

Znacznie mniej (13,7%) badanych opowiedziało się za wykorzystywaniem różnych typów zadań, a najmniej (1,6%) za zadaniami zróżnicowanymi dla poszczególnych członków grup. W toku obserwacji najczęściej realizowane były zadania jednolite i stanowiły one 84,6%, zaś zróżnicowane dla grup 15,4%. Warto być może w tym miejscu przypomnieć, iż „w dotychczasowych badaniach okazało się, że aktywność grupowa zróżnicowana jest nieefektywnym rozwiązaniem w sensie edukacyjnym”³¹. Nie jestem aż tak radykalna w swojej opinii na ten temat, ale dostrzegam istnienie czynników, które trzeba rozważyć przed podjęciem decyzji o doborze zadań jednolitych lub zróżnicowanych; omówię je jednak nieco dalej.

Uczestniczący w badaniach nauczyciele byli także proszeni o podanie przykładów zadań do pracy grupowej w klasach I–III. W toku obserwacji zajęć również pieczołowicie notowano zadania realizowane w dziecięcych zespołach. Bliższą analizę zgromadzonego w ten sposób materiału ułat-

³⁰ Cytując wypowiedzi respondentów zachowuję oryginalną pisownię.

³¹ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993, s. 225.

wiąg poniższe zestawienia. Pierwsze, zawarte w tabeli nr 4, dotyczy analizy zadań pod kątem realizacji poprzez nie treści przedmiotowych. Wprawdzie specyfiką kształcenia zintegrowanego jest dążenie do całościowego ujmowania treści, bez wyróżniania przedmiotów, ale ciekawi mnie, czy ta specyfika jest widoczna w realizowanych zadaniach.

4. Rodzaje zadań wykorzystywanych do pracy grupowej w klasach I-III

Przedmiotowe rodzaje zadań	Wskazania nauczycieli	Zadania obserwowane w toku zajęć
	w %	
Polonistyczne	55,3	60,6
Matematyczne	9,7	10,6
Plastyczno-techniczne	31,1	19,2
Przyrodniczo-geograficzne	3,9	9,6
Razem	100	100

Przystępując do analizy spodziewałam się, że napotkam wiele zadań, które trudno będzie mi przyporządkować do jednego przedmiotu nauczania, w rzeczywistości było jednak inaczej.

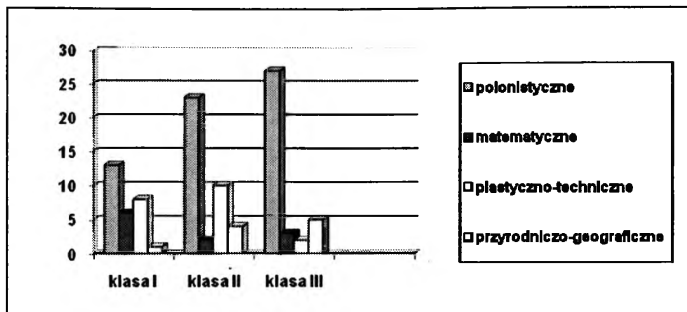
Jak widać na zestawieniu, praca grupowa jest przez badanych nauczycieli najczęściej wykorzystywana do realizacji zadań z zakresu nauczania-uczenia się języka polskiego, rzadziej do działań plastyczno-technicznych, a najrzadziej do matematycznych i środowiskowych. Przykłady zadań formułowane przez respondentów w badaniach ankietowych miały w większości dość ogólnikową formę, np. porządkowanie wydarzeń z lektury; rozwiązywanie zadań tekstowych; wykonanie makiety gospodarstwa wiejskiego; przygotowanie inscenizacji do wiersza itp.

Materiał zgromadzony w toku bezpośredniej obserwacji 104 zajęć zintegrowanych okazał się bardziej precyzyjny i dlatego zdecydowałam się właśnie jego poddać dalszej analizie. Dane szczegółowe zestawione zostały w tabeli 5.

5. Rodzaje zadań zrealizowanych w toku obserwowanych zajęć

Rodzaje zadań w klasach	Polonistyczne	Matematyczne	Plastyczno-techniczne	Przyrodniczo-geograficzne	Łącznie
Klasa I	13	6	8	1	28
Klasa II	23	2	10	4	39
Klasa III	27	3	2	5	37
Razem	63	11	20	10	104

We wszystkich klasach nauczyciele najczęściej stawiali przed grupami uczniowskimi zadania polonistyczne. Jeszcze lepiej ilustruje to wykres 1.



1. Zadania zrealizowane w toku obserwowanych zajęć

Ciekawe, że liczba zadań z zakresu matematyki malała wraz z wiekiem uczniów, a ze środowiska społeczno-przyrodniczego rosła. Można też stwierdzić inną tendencję – matematycznych zadań najwięcej realizowano w klasie I, plastyczno-technicznych w klasie II, a przyrodniczo-geograficznych w klasie III. Jednakże wszelkie tego typu spostrzeżenia wymagają potwierdzenia na liczniejszej próbie badawczej.

Ten sam materiał starałam się też sklasyfikować zgodnie z typologią zadań do pracy zespołowej autorstwa R. Fishera, który wyróżnia:

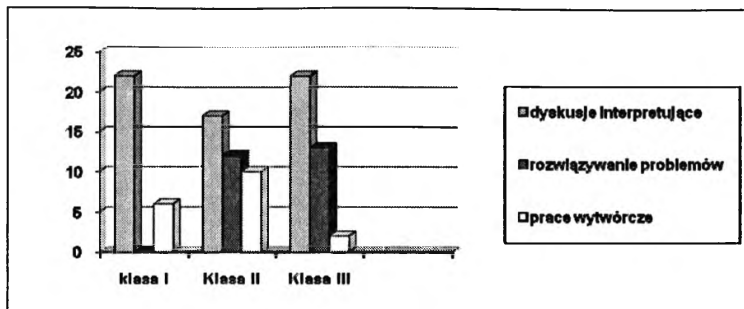
- dyskusje interpretujące (grupa bada i omawia obraz, wiersz, myśl; gromadzi pomysły, dzieli się doświadczeniami, wypowiada opinie, wnika w przedmiot dyskusji, interpretuje go i opisuje);
- rozwiązywanie problemów (grupa dyskutuje sytuacje lub problemy otwarte – dywergencyjne i decyduje, jakie można podjąć działania);
- zadania produkcyjne (praca grupy przynosi materialne efekty, każdy ma swój udział w wykonaniu jednego obiektu)³².

Moją interpretację realizowanych w klasach I–III zadań w ujęciu typologicznym R. Fishera przedstawiam w tabeli 6 oraz na wykresie 2.

6. Zadania realizowane w toku obserwowanych zajęć wg typologii Fishera

Typy zadań	Klasa I	Klasa II	Klasa III	Łącznie
Dyskusje interpretujące	22	17	22	61
Rozwiązywanie problemów	0	12	13	25
Prace wytwórcze	6	10	2	18
Razem	28	39	37	104

³² R. Fisher, op. cit., s. 109.



2. Zadania realizowane w toku obserwowanych zajęć wg typologii Fishera

Jak widać, zadania wymagające rozwiązywania problemów nauczycieli zastosowali tylko w klasach II i III. Natomiast liczba zadań o charakterze twórczym w klasie III widocznie zmalała. Można też zauważyć, iż najwięcej zadań zostało zaklasyfikowanych do grupy dyskusji interpretacyjnych, a najmniej do kategorii prace twórcze.

Być może niektórych czytelników zaskoczył tak optymistyczny obraz zadań typu dyskusje interpretujące. Spieszę więc wyjaśnić, iż badając zadania, przyjąłam założenie, że w każdej sytuacji, w której uczniowie otrzymują pewne materiały i dokonują ich analizy, możemy potencjalnie mieć do czynienia z dyskusjami interpretującymi. Nawet obliczając działania matematyczne uczniowie pracujący w zespole mogą przecież prezentować różne techniki rachunkowe, a odkrywając to, zastanawiać się, która jest bardziej przydatna i dlaczego. Natomiast porządkując wydarzenia z lektury, dzieci w grupach mogą odwoływać się do odmiennych skojarzeń, dzięki którym zapamiętały właściwy układ. Mam jednak świadomość istnienia wielu czynników ograniczających lub nawet uniemożliwiających rzeczywistą dyskusję. Zaliczyłabym do nich m.in. zaburzenia procesu porozumiewania się (w tym niechęć do wysłuchania wątpliwości lub racji koleżanki czy kolegi, koncentracja na własnych celach itp.), zły dobór materiałów (np. nadmiernie łatwe lub oczywiste wydarzenia do ułożenia w określonym porządku czy ilustracje do skomponowania treści historyjki obrazkowej), ale też niewłaściwy dobór składu grup (na przykład dziecko o dominującej osobowości w zespole z uczniami nieśmiałyymi). Uważam, że rolą nauczyciela jest takie zorganizowanie pracy grupowej i taki dobór zadań, by uczniowie mieli możliwość rozwijania i doskonalenia zarówno umiejętności dyskusowania, jak i rozwiązywania problemów, wreszcie także wspólnego tworzenia projektów i różnorodnych dzieł.

W tabeli 7 przedstawiam przykłady zadań realizowanych w toku badań, a przyporządkowanych przeze mnie poszczególnym kategoriom z typologii Fishera.

7. Przykłady zadań realizowanych w toku badań wg typologii Fishera

Klasa	Dyskusje interpretujące	Rozwiązywanie problemów	Zadania produkcyjne
I	<i>Uporządkujcie zapisaną na kartkach kolejność wydarzeń z wysłuchanej legendy</i>		<i>Przygotujcie makietę gospodarstwa wiejskiego</i>
	<i>Obliczcie otrzymane działania, ich wyniki uporządkujcie rosnąco, a potem odczytajcie hasło z liter przypisanych wynikom</i>		<i>Wykonajcie techniką kolażu pracę plastyczną pt. Wizja kosmosu</i>
II	<i>Zapoznajcie się z otrzymanymi materiałami, a później wykorzystajcie zawarte w nich informacje do uzupełnienia tekstu z lukami</i>	<i>Co możemy zrobić dla naszych mam – przygotujcie listę swoich propozycji</i>	<i>Zaprojektujcie i wykonajcie znak graficzny naszej klasy</i>
	<i>Pracując z planem miasta zaprojektujcie trasę wycieczki po Warszawie. Zwróćcie uwagę, jakie zabytki będzie można poznać</i>	<i>Opracujcie zestaw bezpiecznych zabaw z psem</i>	<i>W grupach wykonajcie dowolną techniką pracę plastyczną na temat – Świat za sto lat</i>
III	<i>Wyszukajcie w lekturze fragmenty opowiadające o porach roku na Grenlandii, sprządźcie notatkę na ten temat</i>	<i>Sprawdźcie przepuszczalność gleby; po odbiór opisu doświadczenia i niezbędne materiały zapraszam przedstawicieli grup</i>	<i>Opracujcie projekty strojów na uczniowski turniej rycerski</i>
	<i>Otrzymane słownictwo pogrupujcie w poznane części mowy</i>	<i>Przygotujcie i przeprowadźcie wywiad z jednym z pracowników szkoły</i>	<i>Dzisiaj trzeba wykonać scenografię do naszego przedstawienia</i>

I ponownie pragnę zwrócić uwagę na zadania z kategorii dyskusji interpretujących. Otóż warto na nie spojrzeć jeszcze z innej perspektywy,

a mianowicie możliwości nie tylko dyskusowania, ale też interpretacji. Wśród sześciu przytoczonych przykładów tylko jeden sprzyja składaniu różnych, a zarazem poprawnych i wartościowych propozycji. Można również stwierdzić, że na sześć przykładów zadań pięć jest zamkniętych (ma jedno możliwe rozwiązanie), a jedno otwarte (może mieć wiele rozwiązań). Wiele osób neguje dziś stosowanie w edukacji szkolnej zadań zamkniętych. Uważam, że w pracy grupowej uczniów w wieku wczesnoszkolnym jest miejsce dla obu wskazanych wyżej typów zadań, pod warunkiem zachowania racjonalnej ich liczby oraz kolejności uwarunkowanej realizacją zasady stopniowania trudności. W przypadku analizowanego tutaj materiału liczbę zadań otwartych należy uznać za niewystarczającą.

Nie wszystkie zadania zaproponowane uczniom w toku badań były sensowne; np. *Wykonajcie w toku pracy grupowej portret mamy; Rodzina – praca grupowa plakatówką na dużym formacie*. Wątpliwości budzi też częste wykorzystywanie przez nauczycieli zadań dotyczących układania w grupach różnych form wypowiedzi pisemnej, np. opowiadań, opisów, sprawozdań. Negocjowanie każdej myśli, słowa, zdania dla wielu uczniów w wieku wczesnoszkolnym jest zbyt trudne. Często obserwowałam, jak pisze jeden z członków grupy, a reszta pozostaje bierna. Kontrowersyjne są zadania formułowane przez nauczycieli w postaci pytań manipulujących, np. *Za co lubię moją szkołę? lub Co nas urzeka w postaci Kubusia Puchatka?*

Dla sprawnej realizacji zadań ważny jest sposób ich objaśniania, dlatego zainteresowałam się także kwestią instrukcji, a dokładniej, jak przekazują ją nauczyciele uczniom. Dane z tych obserwacji zestawione zostały w tabeli 8.

8. Najczęściej stosowane sposoby formułowania instrukcji do pracy grupowej

Rodzaje instrukcji	Opinie nauczycieli	Opinie uczniów	Sposoby obserwowane w toku zajęć
	w %		
Ustna	57,3	51,2	94,3
Pisemna – na tablicy	12,7	13,6	3,8
Pisemna – dla każdej z grup	30	32,1	1,9
Pisemna – dla każdego ucznia	–	3,1	–
Razem	100	100	100

Jak widać, najczęściej wskazywanym przez respondentów i obserwowanym sposobem formułowania instrukcji jest ustne objaśnienie. Moim zdaniem to za mało, szczególnie w grupie wiekowej uczniów klas początkowych. Obok komunikatu słownego zespoły powinny otrzymywać krótkie i precyzyjne pisemne instrukcje, np. w postaci planu kolejno wykonywanych czynności.

Następnym elementem, którego funkcjonowanie sprawdzano w toku prowadzonych prac badawczych, były sposoby prezentacji efektów działań grupowych. Zgromadzone dane zawarte są w tabeli 9.

9. Najczęściej wykorzystywane sposoby prezentacji efektów prac grupowych

Sposoby prezentacji	Opinie nauczycieli	Opinie uczniów	Sposoby obserwowane w toku zajęć
	w %		
Relacja grupy	57,5	36,8	52,9
Relacja sprawozdawcy	17,6	5,8	–
Pokaz i omówienie wytworu	11,8	35,2	27,9
Scenka dramatowa lub inscenizacja	13,1	22,2	16,3
Inne: odczytanie lub zabranie przez nauczyciela	–	–	2,9
Razem	100	100	100

Najczęściej wykorzystywanym przez badanych sposobem prezentacji efektów pracy grupowej jest relacja całego zespołu. Często stosowane są także pokaz i analiza wytworu oraz scenki i inscenizacje. Do rzadkości należy natomiast prezentacja wyników przez sprawozdawcę.

W toku prowadzonych obserwacji zauważono też, na szczęście sporadyczne, sytuacje, gdy efekty prac zespołowych poznał tylko nauczyciel, albowiem zabrał on wytwory dzieci do sprawdzenia w domu oraz gdy to nauczyciel odczytywał wypracowane przez uczniów materiały. Tego typu działania raczej trudno zaliczyć do okoliczności sprzyjających aktywizacji uczniów.

Wspomniane wyżej prezentacje w zdecydowanej większości odbywają się na forum klasy. Wymagają one zatem koncentracji uwagi wszystkich uczniów na tym, co przedstawiają kolejne zespoły koleżanek i kolegów. Niestety często okazuje się to dla dzieci zbyt trudne lub nużące.

Do badań włączona została również problematyka oceny pracy grupowej. Fakt jej stosowania potwierdzili zarówno nauczyciele, jak i uczniowie.

wie. Natomiast w rzeczywistości szkolnej udało się spostrzec ocenę pracy grupowej w 77% obserwowanych zajęć. Osobami dokonującymi najczęściej oceny zespołowej działalności są nauczyciele. Stwierdziło tak 88,5% uczniów, 39,5% badanych pedagogów i tak też było w toku 75% obserwowanych zajęć. Uczniów w roli podmiotu oceniającego pracę grupową postrzega 47% nauczycieli i 11,2% uczestniczących w badaniach dzieci. Dostrzeżono też taką sytuację w 25% obserwacji bezpośrednich. Nieliczne natomiast były wskazania na ocenę dokonywaną przez grupy uczniowskie; tak wypowiedziało się 15,7% pedagogów oraz dwóch uczniów. Nie udało się dostrzec takiej sytuacji w obserwowanych zajęciach.

O metody wykorzystywane do oceniania pracy grupowej pytano tylko nauczycieli. A oto ich odpowiedzi: analizę wytworów wymieniło 48,1% respondentów, obserwację 33,9%, rozmowę 30,5%. Dane dotyczące form oceniania prezentują w tabeli 10.

10. Najczęściej stosowane formy oceniania pracy grupowej

Formy oceniania	Opinie nauczycieli	Opinie uczniów	Formy zaobserwowane w toku zajęć
	w %		
Ustny komentarz nauczyciela	53,7	24,7	48
Ocena stopniem	18,5	65,7	52,5
Ocena punktowa	11,1	9,2	1,25
Ocena wizualna – znaczki	16,7	1,7	1,25
Aplauz – brawa	1,5	–	2,5
Samoocena uczniowska	18,5	18,5	13,8

Dane przekraczają liczbę badanych ze względu na fakt wskazywania przez respondentów kilku kategorii.

Łatwo zauważyć, iż według badanych nauczycieli w ocenianiu pracy grupowej uczniów klas początkowych dominuje słowna ocena opisowa, natomiast według dzieci ocena stopniem. W zajęciach obserwowanych obie formy oceniania były często widoczne. Można jednak mieć wątpliwości, co wynika dla uczniów z nauczycielskich komunikatów typu *dobrze dziś pracowaliście albo następnym razem musicie być bardziej zdyscyplinowani*.

Ocenianie drugiej osoby jest trudnym i odpowiedzialnym zadaniem, jeszcze trudniejsze jest dokonanie rzetelnej oceny pracy zespołowej. Wymaga rozpoznania i uwzględnienia wielu czynników, m.in. jednostkowe-

go wkładu pracy (ale w kontekście indywidualnych możliwości dzieci oraz konkretnego składu zespołu), przebiegu współdziałania (z uwzględnieniem aktualnego poziomu gotowości dzieci do radzenia sobie z czynnikami go zakłócającymi), wreszcie rezultatu działań (rozpatrywanego przez pryzmat aktualnych warunków i celów realizacji danego zadania). A wszystko to z zachowaniem szacunku i taktu oraz zgodnie z zasadami sprawiedliwości i indywidualizacji.

O tym, co najczęściej podlega ocenie w przypadku grupowej pracy uczniów klas początkowych, informują dane zawarte w tabeli 11.

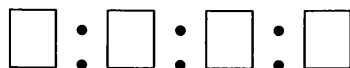
11. Najczęściej oceniane elementy pracy grupowej uczniów klas I-III

Przedmiot oceny	Opinie nauczycieli	Opinie uczniów	Obserwacje
	w %		
Efekt – wytwór	32,9	50,1	65
Przebieg współdziałania	31,9	24,1	30
Zaangażowanie uczniów	31,4	25,8	5
Inne: wszystkie elementy	3,8	–	–
Razem	100	100	100

Z opinii biorących udział w badaniach nauczycieli nie wynika dominacja żadnego z wymienianych przedmiotów oceny pracy grupowej uczniów. Natomiast ze wskazań uczniowskich oraz z obserwacji bezpośrednich można wysnuć wnioski, iż najczęściej jest oceniany końcowy rezultat pracy zespołu. Taki obraz wskazuje jednakże na tradycyjne i niestety jednostronne podejście do problemu. Jeżeli bowiem zakładamy, że interesują nas, pedagogów, nie tylko dydaktyczne efekty grupowej pracy uczniów, to musimy dać tego dowód, podejmując z dziećmi rozmowy analizujące zarówno przebieg, jak i zaangażowanie członków zespołu we współpracę. Trzeba dyskutować o przyczynach zaistniałych trudności, ich konsekwencjach, a także możliwościach zapobiegania im lub ich przezwyciężania. Szkoda, że potrzebę zainteresowania się wszystkimi omawianymi tu składowymi oceny pracy grupowej zaakcentowało zaledwie 3,8% badanych nauczycieli. Zwłaszcza że wśród czynników utrudniających pracę grupową dzieci najczęściej wymieniane były właśnie konflikty uczniowskie; brak aktywności niektórych uczniów; trudności w obiektywnym ocenianiu uczniów.

Kolejnym elementem, który wiąże się z pracą grupową uczniów, jest aranżacja przestrzeni. W toku prowadzonych badań zaobserwowano, iż najczęściej grupowa działalność ma miejsce w ławkach. Najpowszechniejszym zabiegiem tworzącym grupy jest połączenie par uczniów siedzących

w rzędzie –w czwórki (uczniowie obracają się do ławki kolegów siedzących z tyłu), a następnie ewentualne dołączanie z boku dodatkowych uczniów „bez pary” (zob. schemat 1).



•

1. Najczęściej stosowane aranżacje przestrzeni

Jak pokazały badania, niewielu nauczycieli w sposób planowy i przemyślany aranżuje przestrzeń sali lekcyjnej do pracy zespołowej. Tylko w nielicznych przypadkach udało się dostrzec taki układ mebli, który działającym grupom pozwalał na swobodny dostęp do regałów z potrzebnymi im materiałami źródłowymi, plastycznymi czy np. ze słownikami. W większości przypadków zestawienie stolików do pracy zespołów blokowało przejścia i możliwość poruszania się zarówno uczniów, jak i nauczyciela; tworzyło bałagan i poczucie tymczasowości, co, moim zdaniem, sprzyja pośpiechowi, bezładowi, a nawet hałasowi. Często także wymiary sal oraz ich tradycyjne, niefunkcjonalne wyposażenie utrudniały lub wręcz uniemożliwiały swobodną i szybką zmianę aranżacji przestrzeni do zróżnicowanych działań uczniowskich. Pozostaje mieć nadzieję, że nadejdzie i w tej sferze czas zmian. Pierwsze oznaki już można zobaczyć w placówkach niepublicznych, w których każdy uczeń ma lekką i możliwą do łatwego zestawienia z innymi ławkę.

Czasem praca grupowa odbywała się na dywanie. Miało to sens, gdy dzieci swobodnie dyskutowały, przygotowywały scenki lub inscenizacje, ale nie wówczas, gdy wykonywane były prace plastyczne lub w toku działań trzeba było coś zapisać, nakleić czy narysować. Co prawda uczniom zaangażowanym emocjonalnie nawet rysowanie w pozycji leżącej nie przeszkadzało, trudno jednak mówić o sprzyjającym otoczeniu edukacyjnym i wymagać np. staranności czy precyzji wykonania pracy. Zawsze też potencjalnie możliwa jest uczniowska odmowa „pracy na podłodze” lub sprzeciw rodziców.

Być może ktoś powie, że wymienione tu elementy to nieistotne szczegóły, uważam jednak, że częste i systematyczne stosowanie grupowej pracy uczniów w wieku wczesnoszkolnym wymaga właściwego zaplecza materialnego oraz świadomości zarówno możliwości, jak i ograniczeń z tego wynikających.

W toku 104 obserwowanych zajęć tylko jeden raz napotkano pracę grupową uczniów realizowaną częściowo poza salą lekcyjną. Uczniowie w małych zespołach, po odpowiednim przygotowaniu, udali się do różnych pracowników szkoły (sekretarki, pielęgniarki, bibliotekarki, woźnej, konserwatora) i przeprowadzili z nimi wywiad. Jest to przykład sytuacji, w której nauczyciel traci na krótki czas z pola widzenia swoich wychowanków. Musi zatem szczególnie starannie ten rodzaj pracy zaplanować i zorganizować. Istotne w tym przypadku jest celowe dobranie składów zespołów i podział funkcji w grupach (mogą one być następujące: uczeń pytający, uczeń notujący, uczeń zdający relację, uczeń prowadzący grupę do wyznaczonej osoby i pilnujący czasu realizacji zadania itp.), ustalenie zasad zachowania, omówienie tras poruszania się po szkole, umówienie wszystkich rozmówców na jeden czas i zsynchronizowanie momentu zakończenia wywiadów oraz wiele innych. I mimo iż jest to trudny, bo czasochłonny, odpowiedzialny i może nawet nieco ryzykowny wariant pracy, to przecież trening, jakiemu poddajemy uczniów w pracy zespołowej w klasie, ma za zadanie właśnie przygotowanie ich do radzenia sobie w różnych sytuacjach. Jeśli nie będzie gradacji trudności w uczeniu się pracy zespołowej, nie będzie prawdziwych szans na rozwój. Pamiętać przy tym należy, że wzrostowi stopnia trudności realizowanych grupowo zadań musi towarzyszyć właściwa, nauczycielska ocena gotowości uczniów do nowych wyzwań.

Prowadzone prace badawcze sprzyjały również analizie środków wykorzystywanych w toku pracy grupowej. Według opinii nauczycieli współdziałające w realizacji zadań zespoły uczniowskie mają możliwość korzystania z: Internetu (32,5% wskazań), biblioteki (25%), tekstów i plansz przygotowanych przez nauczyciela (12,5%), podręczników (12,5%) oraz z własnych pomysłów (8,7%). Z wypowiedzi uczniów wynika, że najczęściej pracując w grupach mają do dyspozycji: własne pomysły (56,5%), podręczniki (22,9%), teksty, plansze (7%), Internet (7%), a także zasoby biblioteczne (4,7%). Tymczasem w toku bezpośrednich obserwacji najczęściej dostrzeżono wykorzystywanie własnych pomysłów uczniowskich (np. *sformułujcie tekst ogłoszenia o zagubionej rzeczy lub ulóżcie spr-*

wozdanie z wycieczki), a znacznie rzadziej podręczników oraz materiałów przygotowywanych przez nauczycieli. Inne rodzaje środków dydaktycznych i źródeł informacji występowały sporadycznie.

Odnosząc się do zgromadzonego materiału, można stwierdzić, iż deklaracje nauczycielskie o różnorodności stosowanych środków nie zostały w pełni potwierdzone przez uczniów i przez obserwacje. Wątpliwość może budzić częste stawianie dzieci w sytuacji zadaniowej, bez wsparcia w postaci środków dydaktycznych. Jeśli przyjmiemy za R. Więckowskim³³, iż środki dydaktyczne to: przedmioty materialne, występujące w funkcji pośrednika między dzieckiem a poznawaną rzeczywistością, ułatwiające lub nawet umożliwiające nabywanie przez dzieci określonej wiedzy rzeczowej i sprawności; to ich brak w toku pracy grupowej trudno ocenić pozytywnie. Z drugiej jednak strony warto pracę grupową kojarzyć z uczeniem się, które zachodzi dzięki współpracy, dzięki wspólnym czynnościom. Z tej perspektywy rola środków dydaktycznych nie jest pierwszoplanowa. O tym, który aspekt uznać za ważniejszy, zdecydować powinien sam nauczyciel, ponieważ to on ma możliwość oddziaływania na proces kształtowania umiejętności pracy grupowej konkretnych uczniów, to on projektuje zadania i wie, co ułatwi uczniom rozwiązanie: celowo dobrane środki, swobodna wymiana myśli czy też dyskusja.

Podczas prowadzonych eksploracji zapytano także badanych nauczycieli, jak oceniają swoje przygotowanie do kształtowania umiejętności pracy grupowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Za dobre uznało swoje przygotowanie 89,2% respondentów, a za bardzo dobre 10,8%. Jak widać, dominują wysokie, ale jednak nie najwyższe oceny. Mam nadzieję, iż świadczy to o tym, że coraz więcej nauczycieli uświadamia sobie, jak wielowymiarowym problemem jest praca grupowa i że jej inicjowanie w pierwszych latach edukacji to skomplikowane i odpowiedzialne zadanie. Równocześnie dostrzegam jednak potrzebę popularyzacji wiedzy na ten temat oraz podejmowania dalszych badań i dyskusji ukierunkowanych na optymalizację działań w tym obszarze.

Dokonana w toku badań analiza programów nauczania dla pierwszego etapu kształcenia pozwoliła mi sformułować wnioski, iż wszystkie zawierają propozycje dotyczące kształtowania umiejętności pracy w grupie, jednakże ich zakres jest mocno zróżnicowany. Informacje o interesującej nas problematyce możemy odnaleźć w różnych miejscach różnych programów. Czasami nawiązanie znajdujemy w założeniach programu

³³ R. Więckowski, op. cit., s. 242.

albo w sformułowanych w nim celach. Często odniesienia zawarte są w treściach kształcenia lub strategiach realizacji celów. Najczęściej odnajdujemy propozycje oceniania umiejętności współdziałania uczniów. Można też powiedzieć, iż zróżnicowanie ujęć pracy grupowej w programach nauczania dotyczy zarówno sposobu formułowania celów (od ogólnych po zoperacjonalizowane), doboru tematyki (od stereotypowych haseł po ciekawe pytania problemowe), jak i zakresu zgłębiania niektórych zagadnień (od prostego treningu rozmaitych sytuacji grupowego działania po wnikliwą analizę elementów struktury i dynamiki grupowej)³⁴. Elementem łączącym różne propozycje programowe wydaje się natomiast być ekspozowanie przez ich autorów nie tyle zadaniowego, co społecznego wymiaru funkcjonowania grup.

Konsekwencją zróżnicowania ofert programowych jest konieczność dokonywania wyboru. Nauczyciele powinni rozważyć, czy oferowany w danym programie sposób i zakres kształtowania umiejętności współpracy uczniów jest dla nich i dla ich podopiecznych optymalny. O tym, że nie jest to łatwe zadanie, przekonałam się, podejmując próbę dokonania weryfikacji zapisów zawartych w wybranych programach nauczania z propozycjami konkretnych działań zapisanymi w scenariuszach zajęć, opublikowanych w postaci przewodników metodycznych dla nauczycieli. Niestety, okazało się, że nie zawsze ambitne założenia programów realizowane są w praktyce.

Oto przykłady zadań do klasy I realizowanych przy wykorzystaniu pracy grupowej, a równocześnie będących pierwszymi spotkaniami dzieci z tą formą:

Wykonanie w grupach makiety skrzyżowania (elementy makiety znajdują się w *Wycinance*)³⁵ [5 dzień roku szkolnego];

W klasie, po zakończeniu obserwacji, dzielimy dzieci na czteroosobowe zespoły. Każdy zespół otrzymuje narysowaną na dużym kartonie sylwetkę drzewa lub krzewu. Dzieci odtwarzają na niej zapamiętane szczegóły, malując pień, konary, gałęzie. Następnie przyklejają przyniesione liście. Na zakończenie prezentują wykonane prace i omawiają je³⁶ [6 dzień roku szkolnego];

³⁴ Więcej na ten temat pisałam w artykule *Praca grupowa w kształceniu zintegrowanym uczniów klas I-III*, [w:] *Współczesne wyzwania wobec edukacji elementarnej*, red. W. Szlufik, T. Banaszkiewicz, A. Pękala, Częstochowa 2004, s. 101-105.

³⁵ H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, *Scenariusze zajęć calodniowych. Klasa I. Część 1*, Warszawa 1999, s. 43.

³⁶ *Ibidem*, s. 45.

Oglądanie kalendarzy i wyszukiwanie na nich dni. Rozpoznawanie oznakowań stosowanych na kalendarzach. Oglądanie kalendarzy może być okazją do pracy grupowej³⁷ [13 dzień roku szkolnego];

Scenki dramowe – wręczanie rysunku mamie (praca w grupach)³⁸ [13 dzień roku szkolnego].

Uważam, że przytoczone przykłady można odczytać jako wymaganie pracy grupowej, a nie jej kształtowanie. Oczywiście, świadomy pedagog jest w stanie dokonać takiej interpretacji tych zadań, która będzie sprzyjała nie tylko realizacji czysto dydaktycznych celów, jak to widoczne jest w powyższych przykładach, ale też celów natury wychowawczej. Nasuwa się jednak pytanie, jak wielu nauczycieli podejmuje samodzielnie ten wysiłek, a ilu zakłada, iż propozycje publikowane są wzorcowymi, a zatem niewymagającymi dodatkowych działań. Niestety, moim zdaniem zdecydowana większość opowiada się za tą drugą tezą.

Z przeprowadzonych analiz można wysnuć wniosek, iż w pracy grupowej nadal zwraca się uwagę przede wszystkim na zadaniowy wymiar funkcjonowania grup, a zaniedbuje się wymiar społeczny. Takie działania pozostają zaś w sprzeczności z dorobkiem współczesnej nauki. Warto zatem poszukiwać nowych rozwiązań.

³⁷ J. Korzańska, R. Mreńca, *ABC Klasa I. Przewodnik dla nauczyciela*, Warszawa 2000, s. 43.

³⁸ *Scenariusze zajęć dziennych. Klasa pierwsza. Semestr pierwszy. Część I*, Warszawa 2006, s. 15.

Możliwości rozwijania umiejętności efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie w edukacji wczesnoszkolnej

Zaliczenie przez twórców reformy zainicjowanej w 1999 roku umiejętności „efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie, budowania więzi międzyludzkich, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji, skutecznego działania na gruncie zachowania obowiązujących norm” do ośmiu priorytetowych kompetencji kształtowanych w polskiej szkole ma służyć „lepszemu przygotowaniu uczniów do pracy w warunkach współczesnego świata”¹. Realizatorami tak postawionego celu powinni być wszyscy nauczyciele, bez względu na szczebel edukacji i prowadzony przedmiot.

Jak starałam się wykazać we wcześniejszych rozważaniach, istnieje bogaty dorobek dotyczący problematyki uczenia współdziałania poprzez pracę grupową, jednak dotyczy on w głównej mierze działalności osób dorosłych i młodzieży. Praca zespołowa uczniów w wieku wczesnoszkolnym przez wiele lat uznawana za mało efektywną, dziś odkrywana jest na nowo², dlatego proponuję rozważenie współczesnych warunków jej stosowania na pierwszym etapie edukacji. Zasadniczymi ramami prowadzonych w tym rozdziale analiz uczyniłam dwa wymiary funkcjonowania grup: społeczny i zadaniowy, ale poprzedzi je refleksja nad miejscem pracy grupowej w wybranych współczesnych koncepcjach kształcenia zintegrowanego³.

¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjum.

² Analizowałam tę zmianę poglądów w rozdziale 3.

³ Kształcenie zintegrowane to w latach 1999–2009 obowiązująca nazwa I etapu edukacji. W Podstawie Programowej z dnia 23 XII 2008 r. etap ten nazwano edukacją wczesnoszkolną, ale w zalecanych warunkach i sposobach realizacji podstawy zapisano: „Edukacja w klasach I–III szkoły podstawowej jest realizowana w formie kształcenia zintegrowanego”.

Miejsce pracy grupowej w wybranych współczesnych koncepcjach kształcenia zintegrowanego

Idea kształcenia zintegrowanego nie jest nowa, wywodzi się z przełomu XIX i XX wieku i nawiązuje do pomysłów tzw. nauczania całościowego. U jego podstaw tkwiło założenie, oparte na psychologicznych koncepcjach teorii postaci, że świat jawi się nam jako całość, że całość ma priorytet przed częścią. W rezultacie powstała grupa koncepcji edukacyjnych, których autorzy rezygnowali z przedmiotowego układu treści i zastępowali go określonym tematem o charakterze kompleksowym. Odmian i wariantów nauki całościowej było wiele, a wśród znaczących ich twórców wymienia się takie nazwiska, jak O. Decroly, K. Linke, C. Freinet. Również w naszym kraju wielu pedagogów interesowało się omawianą tu problematyką, należeli do nich np. Ł. Muszyńska, M. Cackowska, R. Więckowski.

Wprowadzenie wraz z reformą systemu oświaty, zapoczątkowaną w 1999 roku, kształcenia zintegrowanego do naszych szkół zaowocowało powrotem dyskusji o możliwościach i ograniczeniach stosowania nauczania całościowego w edukacji wczesnoszkolnej, krytyką nieprecyzyjnych regulacji zastępujących dotychczasowe nauczanie początkowe obligatoryjnym kształceniem zintegrowanym oraz nowymi koncepcjami realizacji idei integracji na pierwszym etapie edukacyjnym.

Pragnę odwołać się do dwóch interpretacji kształcenia zintegrowanego: autorstwa H. Sowińskiej, E. Misiornej, R. Michalak oraz opracowanej przez D. Klus-Stańską i M. Nowicką⁴, a po krótkiej prezentacji zasadniczych założeń tych koncepcji zastanowić się nad miejscem pracy grupowej w tych propozycjach.

E. Misiorna⁵ twierdzi, iż integracja w edukacji wczesnoszkolnej to propozycja pracy zorientowanej na dziecko jako podmiot i indywidualność. Istotą tej koncepcji jest: postrzeganie dziecka jako niepowtarzalnej całości, respektowanie indywidualnych różnic („wyposażenia”), poszanowanie indywidualności (zainteresowań itp.), uwzględnianie „miejsca” w rozwoju dziecka. Skoro najważniejsze w edukacji jest dziecko, w centrum zainteresowania muszą się znaleźć jego:

⁴ Zob. H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Poznań 2002; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.

⁵ Por. E. Misiorna, *Psychopedagogiczne wyznaczniki edukacji zintegrowanej*, [w:] H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, op. cit. s. 39–60.

- potrzeby i zainteresowania (czego i jak chce się uczyć);
- opory i bariery (czego nie może lub nie chce się uczyć);
- potencjalny komfort psychiczny i fizyczny (stres, zmęczenie);
- preferencje dotyczące sposobów motywowania do uczenia się, tak by nauka była dla niego satysfakcjonującym wyzwaniem (pracuje najlepiej, jak potrafi, męczy się, ale ma z tego satysfakcję).

Zdaniem wspomnianej autorki edukacja zintegrowana ma wiele wymiarów:

1. dokonuje się w samym dziecku, które poznaje, doświadcza, przeżywa „scaloną rzeczywistość (poznawanie ma następować poprzez aktywne działanie, aktywny kontakt ze światem w różnorodnych sytuacjach);
2. odbywa się poprzez osobę nauczyciela – integracja personalna (tylko bezpośredni, bezpieczny i serdeczny kontakt stwarza możliwości oddziaływania na rozwój dziecka);
3. zachodzi na poziomie wspólnych poczynań dziecka i nauczyciela (nauczyciel włącza się w działania dziecka, a dziecko w działania nauczyciela);
4. ważna jest także w aspekcie integracji ofert edukacyjnych (szkoły i innych instytucji);
5. dotyczyć powinna również zespołu klasowego (bo tam przebiegają istotne interakcje, tam toczy się gra przygotowująca do życia – tego prawdziwego, już po szkole...);
6. istotna jest też w sferze scalania środowisk życia dziecka (szkoły, domu, grupy rówieśniczej, społeczności lokalnej);
7. obejmować powinna wszystkie podmioty (tj. uczniów, nauczycieli i rodziców).

Czytając przedstawione tezy, można zauważyć, że problematyka relacji rówieśniczych zajmuje w nich znaczące, choć nie pierwszoplanowe miejsce, to bowiem zarezerwowane jest dla jednostki i jej osobistego procesu konstruowania wiedzy. Wnikliwa analiza całej koncepcji pozwala zdobyć przekonanie, iż mówiąc o podmiotowym i wielostronnym rozwoju dziecka, autorki świadomie uwzględniają również kontekst społeczny. H. Sowińska pisze:

uczenie się jest zjawiskiem społecznym, między innymi w tym sensie, że dokonuje się toku interakcji społecznych. [...] Jednostka uczestniczy w grupie w takich procesach, jak procesy komunikowania się i porozumiewania, kontroli społecznej, działalności wokół wspólnych celów itp. Wszystko to powoduje, że świat zewnętrzny jednostka postrzega, ocenia, kategoryzuje, wartościu-

je, uwewnętrznia, a także realizuje w nim swój udział jako członek różnych grup podmiotowo i przedmiotowo uwikłany w te procesy⁶.

Warto jednak zauważyć, że mówiąc o grupie autorka ma na myśli klasę. To przebiegające w niej procesy społeczne postrzega jako jeden z czynników warunkujących efektywność uczenia się. I chociaż w innym miejscu wspomnianego opracowania zauważa, że:

dziecko przychodzące do klasy I jest już gotowe do podjęcia w szerszym zakresie społecznych form działania w grupach rówieśniczych i w miarę przechodzenia do późniejszej fazy wieku wczesnoszkolnego przyswajają sobie wiele kompetencji, które czynią je zdolnym do pełnego funkcjonowania w grupie⁷,

to jednak nadal odnosi te rozważania do klasy, a nie do małych zespołów i pracy grupowej.

Nieco inaczej przedstawia się koncepcja D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej. Ich zdaniem idea scalania odniesiona do działań oświatowych może przybierać dwojaką postać:

- scalania edukacji na poziomie zewnętrznym (dostrzec je można w dokumentach oświatowych, dokumentacji nauczycielskiej, podręcznikach, materiałach szkolnych czy organizacji zajęć), może ono przybierać postać:
 - asocjacji słownych, gdy temat wywołuje luźno ze sobą merytorycznie powiązane polecenia i słownictwo typowe dla różnych dziedzin kształcenia;
 - korelacji, kiedy jedno zagadnienie jest wykorzystywane dla rozwijania kompetencji związanych z różnymi obszarami edukacji, widoczne są jednak merytoryczne związki między formami aktywności uczniów;
 - integracji treści, która zbliża myślenie dzieci do ujęć interdyscyplinarnych poprzez analizę ważnego zagadnienia, dla którego wykorzystujemy treści z różnych dyscyplin nauki;
- scalania edukacji na poziomie wewnętrznym, umysłowym (dotyczy tego, co dzieje się z wiedzą w umyśle ucznia)⁸.

Asocjacje wspomniane autorki uznają za pedagogicznie bezwartościową, bo prowadzi do nienaturalności i dziwaczności zadań. W korelacji na pierwszy plan wysuwają się kompetencje przedmiotowe, a przy integracji treści celem jest poznawanie głównego zagadnienia, zatem zarówno

⁶ H. Sowińska, *Procesy integracyjne w klasie szkolnej*, [w:] H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, op. cit., s. 93.

⁷ Ibidem, s. 97.

⁸ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, op. cit., s. 196.

korelacja i integracja są przydatne. Wprowadzenie integracji wymaga jednakże zdecydowanego odejścia od infantyilizacji treści typowej dla nauczania początkowego w polskiej szkole. Wskazane sposoby scalania zewnętrznego, zdaniem D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej, można określić poprzez dobór samych treści nauczania, jednak żaden z nich nie gwarantuje integracji wiedzy w umyśle dziecka. Zależy ona bowiem nie tylko od tematu, ale również od zastosowanej metody. Autorki podkreślają: „dopóki będziemy w szkole omawiać temat, zamiast go badać i zgłębiać, dopóty będziemy integrować wyłącznie treść, ale nigdy wiedzę”⁹. Tak pojmowana wiedza zintegrowana konstruuje i rekonstruuje sposoby myślenia jednostki, a nie, jak to często bywało i bywa, uzupełnia tylko pamięciowe zasoby informacji.

Integracja wiedzy – piszą D. Klus-Stańska i M. Nowicka – wymaga bardziej zaawansowanych intelektualnie działań w porównaniu z integracją treści. Projekt musi mieć charakter badawczy zarówno w sensie warsztatu pracy uczniów, jak i sposobu formułowania zagadnień. Podstawową formą organizacyjną nauki jest praca w małych grupach, które – przypomnijmy – stanowią typową strukturę zespołów badawczych¹⁰.

W tym ujęciu praca grupowa uczniów jest wpisana w realizację koncepcji kształcenia zintegrowanego, ukierunkowanego na integrację wiedzy w umyśle każdego dziecka, wiedzy, która jest efektem wspólnego z grupą koleżanek i kolegów dyskusowania, eksperymentowania, sprawdzania i weryfikowania różnych, nawet błędnych hipotez, projektów i rozwiązań.

Moim zdaniem praca grupowa jest formą organizacji działań uczniowskich sprzyjających kształceniu zintegrowanemu, ponieważ umożliwia wspieranie ich rozwoju zarówno przez sprawnie kierującego grupami nauczyciela, jak i przez rówieśników. Rozwój ten dotyczy równocześnie i sfery społecznej i sfery intelektu, a ponadto daje szanse czerpania korzyści z rodzącej się w grupie synergii, dzięki której w zespole pracuje się więcej i lepiej niż samemu.

Projektowanie pracy grupowej uczniów klas I–III w wymiarze społecznym

Według Carol K. Oyster¹¹ społeczny wymiar funkcjonowania grupy odnosi się do zależności występujących między poszczególnymi członkami grupy,

⁹ Ibidem, s. 205.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ C.K. Oyster, *Grupy. Psychologia społeczna*, Poznań 2002, s. 24.

tego, co wzajemnie wobec siebie czują i na czym polega ich udział w grupie.

Ja pojęcie to pragnę odnieść do działań nauczycielskich ukierunkowanych na realizację celów wychowawczych poprzez tworzenie warunków sprzyjających uczniowskim interakcjom i relacjom oraz gromadzeniu przez dzieci wielorakich doświadczeń natury społecznej. Myślę tu o doznaniach wynikających ze stykania się przez dziecko w toku pracy zespołowej z koleżankami i kolegami, których zna i lubi, ale i z tymi, od których najczęściej stroni lub ich nie akceptuje. Ponadto w małej grupie każdy uczeń pozostaje w określonym stosunku do drugiego, trzeciego i czwartego członka zespołu, a równocześnie jest świadkiem interakcji i relacji toczących się pomiędzy pozostałymi osobami.

A przecież mogą to być krótkotrwałe, spokojne lub burzliwe interakcje, a także dłuższe, przyjazne czy wrogie relacje. Obserwowanie i doświadczanie różnorodnych związków osobowych może rozmaicie oddziaływać na poszczególne jednostki tworzące grupę. Może to być oddziaływanie wspierające, wzmacniające, ale też może deprymować czy powodować izolację.

Klasa szkolna jest terenem inicjowania, realizacji i finalizacji wielu różnych kontaktów. Jedne są przyjemne i przyjazne dziecku, inne można określić mianem spotkań trudnych. Obu doświadczają wszyscy uczniowie, ale nie wszyscy są jednakowo gotowi, by z tych życiowych prób wyciągać dla siebie użyteczne nauki. Zainteresowanie relacjami społecznymi pojawia się u dzieci samoistnie, ale w różnym czasie, a sytuacje ze szkolnego życia mogą niewątpliwie inspirować i pobudzać tę sferę rozwojową. Towarzyszyć temu powinna wzmocniona czujność i aktywność nauczyciela. To on zobligowany jest do udzielania wsparcia, i to zarówno tym uczniom, którzy mają trudności w nawiązywaniu kontaktów społecznych, jak i tym, którzy w na przykład w toku pracy grupowej natkną się na nowe, problemowe lub konfliktowe sytuacje.

Jakie zatem działania nauczycielskie są tu istotne? Spróbujmy omówić te, które wiążą się z procesem kształtowania umiejętności pracy w grupie w aspekcie społecznym.

Jednym ze wstępnych warunków wprowadzenia pracy grupowej uczniów w wieku wczesnoszkolnym jest przekonanie dzieci o wartości umiejętności współdziałania. Uczniowie mają prawo wiedzieć, a przede wszystkim rozumieć, czego się uczą i dlaczego akurat tego. Warto zainspirować dzieci do samodzielnego określenia, w jakich życiowych sytuacjach umiejętność współpracy jest przydatna i jakie trudności może spowodować brak współdziałania między ludźmi. Jasne i precyzyjne określenie celu, do

którego można będzie wielokrotnie się odwoływać, w moim mniemaniu powinno ułatwić proces kształtowania umiejętności pracy zespołowej uczniów klas początkowych.

Ważne jest również wykreowanie właściwego poziomu motywacji uczniów, bo pobudzenie rozwoju poznawczego poprzez interakcję społeczną

nie może się zdarzyć – jak twierdzi H.R. Schaffer – jedynie w wyniku biernej prezentacji odmiennych punktów widzenia; dzieci muszą być aktywnie zaangażowane w proces przeciwstawiania się ich poszczególnym opiniom i w proces rozumowania z użyciem opinii innych osób, doświadczając w ten sposób konfrontacyjnego konfliktu społeczno-poznawczego¹².

Wprowadzenie formy pracy zespołowej muszą poprzedzić jeszcze inne przygotowania. Ich zasadniczym elementem jest dogłębne poznanie dzieci przez ich nauczyciela. Myślę tu o poznaniu każdego ucznia z osobna oraz zespołu klasowego, czyli relacji rówieśniczych w nim zachodzących. Nauczyciel musi wiedzieć, czy dziecko szuka kontaktów z koleżankami i kolegami, czy też raczej woli samodzielne działania; czy śmiało wypowiada się na forum klasy, czy unika publicznych wystąpień, bo nie umie się wysłuchiwać, nie ma nic do powiedzenia albo jest nieśmiały. Wśród dzieci chętnie zabierających głos też są różne osobowości, są takie, które mówią ciekawie i na temat, i takie, które jedynie powtarzają wypowiedzi kolegów, by w ten sposób zaznaczyć swoją obecność w klasie. Zespół klasowy także oddziałuje na swoich członków, akceptując lub odrzucając niektórych z nich. Rodzące się z upływem czasu grupy nieformalne, ustanawiając własne, wewnętrzne normy też powodują pewną strukturyzację zespołu. Dla pedagogów ważne będzie zatem stwierdzenie, jak postrzegają się wzajemnie nasi uczniowie, którzy z nich są zaprzyjaźnieni, a którzy wrogo do siebie nastawieni.

Nauczyciele rozpoczynający pracę z nową klasą powinni najpierw starannie poznać dzieci i określić poziom ich gotowości do działań grupowych. Metodami sprzyjającymi temu zadaniu są: obserwacje, rozmowy z rodzicami, analiza dokumentów osobowych ucznia oraz badania socjometryczne.

Obserwacja dziecka, jak twierdzi M. Karwowska¹³, daje w rezultacie diagnozę jego właściwości, możliwości i potrzeb, pomaga w dopasowaniu

¹² H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994, s. 178–179.

¹³ Por. M. Karwowska-Struczyk, W. Hajnicz, *Obserwacja w poznawaniu dziecka*, Warszawa 1998.

wszystkich naszych oddziaływań do jego aktualnych wymagań, a ponadto wyznacza zakres oddziaływań na przyszłość. Jak wiadomo, są różne rodzaje obserwacji, myślę, że do analizowanego tutaj zagadnienia najprzydatniejsze będą obserwacje zdarzeń i obserwacje sytuacyjne.

Materiał obserwacyjny dotyczący reakcji poszczególnych uczniów na rozmaite wydarzenia z życia klasy, analizowanie ich zaangażowania i interakcji z innymi rówieśnikami to z pewnością ważne dla nauczycieli źródło wiedzy o swoich podopiecznych. Cenne będą więc wszystkie zdarzenia obserwowane bezpośrednio, ale też te utrwalone na taśmie wideo, które można oglądać wielokrotnie, uważnie rejestrując sposoby zachowania zarówno poszczególnych dzieci, jak i tworzących się nieformalnych grup. Również celowo kreowane sytuacje, a szczególnie zabawy zapraszające dzieci do współdziałania, np. z chustą integracyjną, mogą dostarczać wychowawcy cennych spostrzeżeń. W późniejszym okresie także pierwsze i kolejne próby współpracy zespołów uczniowskich powinny być obiektem wnikliwej obserwacji ze strony nauczycieli, a z czasem i samych uczniów.

Kolejną ważną metodą poznawania dzieci są rozmowy z ich rodzicami. Mogą one toczyć się w ramach tzw. kontaktów indywidualnych, realizowanych w postaci rozmów w czasie dyżuru nauczycielskiego, indywidualnych wywiadówek lub spotkań okolicznościowych¹⁴. Zaletą takich rozmów jest skupienie uwagi na rozwoju danego dziecka, możliwość porównania i przeanalizowania zauważonych wcześniej w przedszkolu, a teraz w szkole i w domu postępów oraz trudności ucznia. W czasie takich rozmów bezwzględnie należy poruszyć temat rozwoju społecznego dziecka. Warto pytać rodziców o ich spostrzeżenia dotyczące relacji rówieśniczych syna czy córki, o ich wiedzę na temat pozaszkolnych kontaktów dziecka oraz ocenę dojrzałości dziecka w tej sferze rozwoju. Trzeba też dzielić się własnymi spostrzeżeniami, pokazując sukcesy dziecka na tym polu, ale też wskazując zachowania niepokojące, w tym ostatnim przypadku zawsze posługując się konkretnymi sytuacjami, których uczestnikiem był dany uczeń.

Od tego, czy uda się nauczycielowi przekonać rodziców do współpracy, może zależeć jego dostęp do kolejnego, ważnego źródła poznania dziecka, czyli jego dokumentacji osobowej. Istotne znaczenie może tu mieć opinia o dziecku sporządzona przez nauczycieli przedszkolnych oraz wyniki ewentualnych badań specjalistycznych, np. psychologicznych, logopedycznych itp. O tym, że wychowawca dziecka powinien z taką do-

¹⁴ Por. B. Pawlak, *Jak współpracować z rodzicami uczniów klas początkowych?*, Kraków 2003.

kumentacją się zapoznać, pedagogów nie trzeba przekonywać, ale już dla rodziców nie jest to takie oczywiste.

Szczególnie często unikają tego rodzice tzw. dzieci z problemami. I tak po prostu, po ludzku można próbować ich zrozumieć – mają nadzieję, że „ktoś się pomylił”, że dziecko „samo z tego wyrośnie”, boją się naznaczenia i w konsekwencji odrzucenia społecznego. Tymczasem jeśli dziecko w jakimś aspekcie funkcjonowania społecznego różniło się dotychczas od swoich rówieśników, to jest wielce prawdopodobne, że będzie ono wymagało szczególnego wsparcia ze strony nauczyciela.

Zatem im wcześniej możliwa będzie świadoma i celowa pomoc, tym lepiej dla dziecka i jego relacji w zespole klasowym. Nauczyciel, psycholog czy lekarz musi o tym przekonać rodziców. Na podstawie własnych doświadczeń wiem, że nie warto czekać, aż zrobi to ktoś inny, nauczyciel-wychowawca musi działać sam od pierwszych dni kierowania nowym zespołem. To nauczyciel powinien z pełnym zaangażowaniem inicjować współpracę z rodzicami, a dopiero z czasem, zdobywszy ich zaufanie, ma szansę zyskać sprzymierzeńców wśród specjalistów innych dziedzin.

Istotnym warunkiem udzielania właściwej pomocy jest także obserwacja relacji zachodzących w zespole klasowym:

nauczyciel przystępując do organizacji grup w klasie – uważa R. Więckowski – powinien znać stosunki społeczne występujące między poszczególnymi dziećmi. Można w tym celu wykorzystać metody badań socjometrycznych. [...] Chodzi o to, aby poszczególne dzieci należące organizacyjnie do danej grupy przejawiały we wzajemnych interakcjach społecznych postawę życzliwości interpersonalnej, aby w określonej grupie nie było takich dzieci, między którymi występowałyby stosunki typu antagonistycznego¹⁵.

Poznanie poszczególnych dzieci i ich relacji w zespole klasowym jest zadaniem trudnym, odpowiedzialnym i czasochłonnym, dlatego właśnie opowiadam się za wprowadzaniem pracy grupowej w drugim semestrze klasy pierwszej.

Wskazane wyżej elementy nie wyczerpują jeszcze omawianego zagadnienia, albowiem dla pracy grupowej istotne są też inne sprawności. Robert Fisher zwraca uwagę na dwie zasadnicze ich kategorie:

- umiejętności poznawcze – przetwarzania informacji
- umiejętności społeczne – dobrego członka zespołu¹⁶.

¹⁵ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993, s. 224.

¹⁶ Por. R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, Warszawa 1999.

Do pierwszej kategorii umiejętności sprzyjających efektywnej pracy w grupie z pewnością należy: uważne słuchanie innych osób, wypowiedzianie się na forum grupy, formułowanie pytań i gotowość do odpowiadania na pytania innych, przekonywanie rozmówców do swoich racji lub podporządkowanie się argumentacji drugiej strony.

Warto zauważyć, że u zdecydowanej większości uczniów rozpoczynających naukę w klasach początkowych umiejętności te nie są całkowicie ukształtowane, a zatem jeżeli większość dzieci ma w tym zakresie trudności – nie czas na pracę grupową. Dopiero gdy większość z nich sprawnie się komunikuje, wówczas można podjąć próbę doskonalenia w tym zakresie poprzez działalność zespołową. Z drugiej strony można też powiedzieć, iż wymienione wyżej kompetencje nigdy nie są opanowane w równym stopniu przez wszystkich uczniów, a w tej sytuacji możliwość wzajemnego obserwowania i naśladowania w toku grupowej aktywności wydaje się być trudna do przecenienia (jednakże w zespole muszą być tacy, których warto naśladować).

Obok relacji osobowych i sprawności językowych istotne znaczenie dla efektywnej pracy grupowej mają też umiejętności związane z uczestnictwem w zespole. B. Badegruber zalicza do nich: umiejętność dzielenia między siebie obowiązków, dzielenia się na grupy, umawiania się, pójścia na kompromis, ustępowania, czekania na innych, pomagania innym, proszenia o pomoc, wypożyczania i pożyczania rzeczy. Jak twierdzi wspomniany autor: „Jeśli dzieci będą musiały się uporać z tym wszystkim naraz, w czasie wykonywania jednego zadania, może dojść do konfliktów”¹⁷.

Przeciwdziałać takim sytuacjom może proponowane przez B. Badegrubera i popierane przeze mnie etapowe wprowadzanie pracy grupowej. Obejmuje ono dwa główne etapy: pracę w parach i pracę w małych grupach, a w ich obrębie jeszcze pomniejsze fazy (zob. schemat 2).

O pracy w parach kierowanej można mówić wtedy, gdy nauczyciel decyduje o wszystkich aspektach działania uczniów, którzy następnie realizują zadania zgodnie z otrzymanymi wytycznymi. Mówiąc dokładniej, rolą nauczyciela jest ustalenie: kto z kim pracuje, dla jakich celów, w którym miejscu, z użyciem jakich środków, nad jakim zadaniem, w jakiej kolejności, w jaki sposób, w jakim czasie, jaki ma być rezultat pracy, w jaki sposób rezultaty będą prezentowane, co będzie podlegało ocenie, kto dokona oceny.

¹⁷ Por. B. Badegruber, *Nauczanie otwarte w 28 krokach*, Warszawa 1997.

1) Praca w parach:

- kierowana
- częściowo kierowana
- otwarta



2) Praca w grupach:

- kierowana
- częściowo kierowana
- otwarta

2. Etapy wprowadzania pracy grupowej

Pracy w parach częściowo kierowanej towarzyszy zasada stopniowego przekazywania decyzji uczniom, tzn. nauczyciel decyduje o pewnych aspektach działania par, a o niektórych przez niego wskazanych – uczniowie. Mogą oni na przykład samodzielnie wybierać miejsce do pracy lub dobierać niezbędne dla wykonania zadania środki, mogą po pewnym treningu zdecydować, w jaki sposób zaprezentują efekty swojej pracy itp.

Przy pracy w parach otwartej to uczniowie podejmują większość decyzji, nauczyciel jedynie wskazuje, co jest do zrobienia, np. *Dziś powinniśmy podjąć decyzję o tym, w jaki sposób uczymy Dzień Matki. Proszę, abyście w parach opracowali swoje propozycje. Mogą one zostać zaprezentowane w postaci tekstów, plakatów, projektów upominków lub innej. Ile potrzebujecie na to czasu?*

Dopiero po tak przebiegającym treningu pracy w parach można rozpocząć pracę w grupach, przy czym znów, zdaniem Badegrubera¹⁸, powinno się zachować gradację – od pracy w grupach kierowanej do otwartej.

Jestem zwolenniczką tej koncepcji, ale opowiadam się też za możliwością swobodnego powracania do pracy parami, nawet wówczas gdy uczniowie już są na etapie zespołowej działalności. Szczególnie przemawiają za tym wyniki badań wskazujące na pracę w diadach jako najchętniej akceptowaną przez dzieci, ale też możliwość indywidualizacji tempa i zakresu procesu kształtowania umiejętności współdziałania u tych uczniów, którzy rozwijają się w sferze społecznej wolniej lub inaczej niż rówieśnicy.

¹⁸ Ibidem.

Obserwując przez trzy lata pracę pewnego zespołu klasowego, dostrzegłam ucznia, który do końca III klasy nie był w stanie efektywnie działać w grupie. Każda podejmowana próba uczestnictwa w pracy zespołu łączyła się konfliktem, a w jego konsekwencji wycofaniem z realizacji zadania albo wykonaniem go samodzielnie przez tego ucznia (chłopiec należał do uczniów osiągających dobre wyniki w nauce). Znacznie lepiej uczeń ten funkcjonował w pracy w parze, ale dobór partnera nie był obojętny.

Spróbujmy zatem zastanowić się, jakie doборы mogą być przydatne dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym. Warto w tym przypadku stosować zarówno dobór celowy, losowy, jak też dobrowolny. Jednakże za istotne uważam to, by nauczyciele sięgali po określony sposób w pełni świadomie, czyli kierując się zakładanym do realizacji celem i zdając sobie sprawę z możliwych konsekwencji dokonanego wyboru.

Opowiadam się za dominacją doboru celowego, czyli dokonywanego przez nauczyciela, ponieważ to on wie (powinien wiedzieć), jak oddziałują na siebie poszczególni uczniowie, które dzieci mogą pomóc innym, a które tej pomocy potrzebują, jaki skład pobudzi aktywność intelektualną, a jaki może sprzyjać konfliktom. Dobór celowy to wynik przyjęcia przez nauczyciela jednego z wielu możliwych kryteriów, najczęściej jest nim poziom umiejętności uczniów. Posługując się wspomnianym kryterium, nauczyciel może podzielić uczniów na zespoły homogeniczne do tzw. pracy w poziomach albo heterogeniczne, czyli o składzie mieszanym. R. Więckowski zaleca w tym ostatnim przypadku, by w skład grupy: „wchodziło jedno dziecko z poziomu pierwszego, dwoje dzieci z poziomu drugiego i jedno dziecko z poziomu trzeciego”¹⁹, czyli jedno dziecko mające trudności w uczeniu się, dwoje o przeciętnym poziomie umiejętności szkolnych i jedno dziecko osiągające bardzo dobre rezultaty w procesie szkolnej edukacji. Uważam, że drugie ze wspomnianych rozwiązań warto stosować częściej, gdyż sprzyja ono wzajemnej obserwacji, naśladowaniu, wspieraniu oraz kumulowaniu wspólnego wysiłku, czyli synergii. Natomiast praca w poziomach, jak już wspominałam we wcześniejszych rozdziałach, najbardziej sprzyja uczniom zdolnym. Ci najsłabsi, zebrani w jednym zespole, mają potencjalnie mniejsze szanse uczenia się i naśladowania, chociaż i w tej sytuacji istnieje możliwość zadziałania synergii, dzięki której w grupie udaje się osiągnąć to, czego nie da się wykonać w pojedynkę. Ten sposób pracy warto stosować wówczas, gdy chcemy celowo stworzyć sytuację sprzyjającą realizacji zadań „na miarę uczniów”, mogą to być np. ćwic-

¹⁹ R. Więckowski, op. cit., s. 267.

czenia doskonalące umiejętność rozwiązywania zadań tekstowych (możemy różnicować w tym przypadku liczbę lub typ zadań: proste, złożone, nietypowe). Warto rozważyć też przygotowanie ćwiczeń jednakowych pod względem treści, ale o różnym stopniu trudności²⁰.

Kryteria decydujące o celowym doborze osób do danej grupy nie zawsze muszą być znane i oczywiste dla samych dzieci. Nauczycielom przydatna jest zatem znajomość różnych, atrakcyjnych i przyciągających uwagę uczniów sposobów podziału na małe zespoły²¹.

Ciekawym wariantem celowego doboru uczniów do pracy grupowej może być także posłużenie się kryterium zainteresowań. Wyobraźmy sobie dzień poświęcony pasjom naszych wychowanków i zadanie przygotowania plakatów, zawierających mapy myśli, ilustrujące zawartość treściową reprezentowanych w klasie kategorii tematycznych, np. dinozaury, komputery, kosmos, moda, aktorstwo. Utworzenie grup homogenicznych może w takim przypadku zaowocować czymś na kształt „dyskusji ekspertów”, formujących mapę skojarzeń do danego pojęcia poprzez poszukiwanie na przykład odpowiedzi na pytanie, co nas fascynuje w komputerach? Ileż tu zagadnień do rozważania, ile możliwych wariantów rozrysowania mind-mappingu? Jednakże w tym wariantcie pracy możliwa jest też taka sytuacja, w której okazuje się, iż trzech najsłabszych uczniów ma podobne zainteresowania, a zatem za sprawą działania przypadku/losu powstaje nam grupa homogeniczna, spełniająca dwa kryteria doboru – pasje i poziom umiejętności. Nauczyciel musi być otwarty i na takie niespodzianki i pospieszyć ze wsparciem dla tych, którym jest ono niezbędne.

Przywołany w powyższym przykładzie dobór losowy również uważam za przydatny, bo przecież w dorosłym życiu nie zawsze mamy możliwość pracy jedynie z osobami przez siebie akceptowanymi. R. Fisher twierdzi: „trzeba przekonać dzieci, że praca w grupie nie może zależeć od osobistych sympatii i antypatii”²².

Jednakże na etapie edukacji wczesnoszkolnej wykorzystanie losowego doboru do grup ograniczyłabym do sytuacji zabaw lub takich, w których nauczyciel chce umożliwić uczniom i sobie sprawdzenie poziomu osiągniętej dojrzałości we wspólnej pracy. W tym ostatnim przypadku wychowawca musi być w stanie sprawnie monitorować przebieg losowego zetknięcia

²⁰ Przykłady takich zadań zob. B. Pawlak: *Projektowanie pracy grupowej w kształceniu zintegrowanym uczniów klas I-III*, [w:] *Projektowanie działań edukacyjnych*, red. I. Adamek, Kraków 2003, s. 82-100.

²¹ Przykłady takich sposobów zob. *ibidem*.

²² R. Fisher, *op. cit.*, s. 111.

w jednej grupie np. dwóch uczniów wycofanych czy uczniów o nadmiernej ekspansywności, udzielając właściwego wsparcia im samym oraz ich koleżankom i kolegom z zespołu.

Jak zauważa H. Sowińska:

ważnym czynnikiem warunkującym procesy komunikacyjne w grupie jest uzyskiwanie przez jej członków wzmocnień w postaci zwrotnych sygnałów o wynikach ich działań, gdyż motywuje to dziecko do zintensyfikowania jego udziału w przebiegu tych procesów²³.

Dobór dobrowolny, dokonywany przez samych uczniów, jest również wartościowy i trzeba go stosować, tym bardziej że koleżeńskie kontakty dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym mają ogromne znaczenie. Warto jednak pamiętać, iż częste jego wykorzystywanie, szczególnie w odniesieniu do niektórych uczniów, może okazać się ryzykowne, chęć zabawy, rozrywki może zdominować pracę bliskich sobie koleżanek czy kolegów, a chęć rywalizacji może zamienić współdziałanie w walkę. Wielokrotnie byłam świadkiem sytuacji, w których dla dzieci silnie rywalizujących znaczenie miało jedynie to, kto wygrał, a zupełnie nie interesowało ich, jaki osiągnął rezultat pracy. Warto też pamiętać, że „przy uczeniu się we współpracy przez rywalizację osłabione zostają prawdopodobnie takie efekty wychowawcze, jak uspołecznienie”²⁴.

Podsumowując tę część rozważań, pragnę zauważyć, że dzięki świadomości istnienia wielu możliwości, nauczyciele mogą w danej sytuacji wybrać ten wariant podziału, który będzie optymalny dla realizacji zakładanych celów uczenia się wzajemnego dzieci oraz dla rozwoju osobistego każdego z nich.

Jeszcze inny, istotny aspekt społecznego wymiaru grupowej działalności dzieci to możliwość ujawniania się pełnionych przez nich ról społecznych. Jak wiadomo, role możemy podejmować z własnej woli, osiągając w efekcie wkładanego wysiłku lub przyjmować te, które przypiszą nam inni. Już na etapie edukacji wczesnoszkolnej obserwuje się indywidualne tendencje, uwarunkowane osobowością jednostki, do podejmowania względnie stałych ról, takich jak: klasowy lider, blazen, szara myszka, krytyk i inne. Role te, chociaż nie są efektem przydziału lub dobrowolnego podjęcia, ale wynikiem funkcjonowania i postrzegania jednostki, potrafią wskazać zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Uważam, że wychowawca, który zdecyduje się dokonać analizy ról społecznych swoich wychowan-

²³ H. Sowińska, op. cit., s. 110.

²⁴ *Sztuka nauczania. Czynnności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1993, s. 129.

ków, zyskuje szansę lepszego ich poznania, a w konsekwencji skuteczniejszego wspierania ich rozwoju.

Sprzyjać temu mogą również działania ukierunkowane na trening i doświadczanie przez dzieci różnych zachowań społecznych, inspirowanych zadaniami wynikającymi z funkcji pełnionych w toku aktywności grupowej. Funkcje te, w przeciwieństwie do ról, są jawnie rozdzielane przez nauczyciela lub uczniów, a przypisane im zadania powinny być precyzyjne i jednoznaczne. Myślę tu o takich funkcjach, jak: kierownik zadania, sekretarz, sprawozdawca, magazynier, strażnik czasu, dostarczyciel informacji itp. Ustalenie czynności przynależnych danej funkcji sprzyja efektywności pracy uczniów pełniących w danym dniu tę funkcję, dzięki zasadzie „każdy ma coś do zrobienia”. A oto przykłady:

- kierownik zadania: gromadzi członków grupy w wyznaczonym miejscu, odczytuje instrukcję zadania, kieruje podziałem prac i ich realizacją, inicjuje próby rozwiązywania napotykaných problemów;
- sekretarz: zapisuje padające w grupie pomysły rozwiązania zadania, sporządza ostateczny raport i nadzoruje zapisy wszystkich członków zespołu;
- sprawozdawca: w imieniu grupy relacjonuje przebieg i rezultaty pracy, odpowiada na ewentualne pytania do grupy;
- magazynier: czuwa nad niezbędnymi do wykonania zadania materiałami – pobiera je od nauczyciela lub z odpowiednich szafek, porządkuje w trakcie pracy, po wykonaniu zadania niewykorzystane odkłada na właściwe miejsce, nadzoruje sprzątnięcie kończące pracę.
- strażnik czasu: wie, ile czasu przeznaczono na wykonanie zadania, czuwa nad racjonalnym jego rozplanowaniem na kolejno wykonywane czynności, śledzi upływ czasu, informuje o nim grupę;
- dostarczyciel informacji: odbiera instrukcję od nauczyciela, w imieniu grupy komunikuje się z nauczycielem w przypadku pytań lub wątpliwości, w razie potrzeby sięga do właściwych słowników, księżek w poszukiwaniu potrzebnych grupie informacji.

Przydział funkcji w pewnym stopniu ułatwia rozwiązywanie konfliktów, ponieważ zaangażowanie w pracę każdego dziecka sprzyja większej motywacji do realizacji zadania, a konflikty traktowane jako zjawisko naturalne nie koncentrują całej energii grupy.

Za ważną zasadę tak organizowanej pracy grupowej uważam rotację funkcji. Pierwszym kierownikiem zadania powinien oczywiście być uczeń, który należy do klasowych liderów. Ale z czasem nadejdzie moment, zdecyduje o tym nauczyciel, gdy funkcja kierownika przypadnie szarej myszce.

Jeśli zadania funkcyjnych są precyzyjne, po okresie obserwacji i oswojeniu się z systemem funkcji jest wielce prawdopodobne, że nawet nieśmiały uczeń poradzi sobie w tej sytuacji. Zasada rotacji funkcji umożliwia systematyczny trening pełnienia różnych funkcji zarówno przez ucznia nieśmiałego, jak i tego, który pod postacią błazna próbuje ukryć swoje problemy czy trudności. Również ten uczeń, który zawsze był pierwszy, najlepszy i najwspanialszy, ma szansę doświadczyć sytuacji, w których przestanie pełnić rolę kierownika, odda pole do działania innym i np. realizować będzie zadania magazyniera.

Przywołanym działaniom musi jednakże towarzyszyć czujna uwaga ze strony nauczyciela, precyzyjne i racjonalne planowanie oraz analizowanie z uczniami ich refleksji, odczuć i doświadczeń. Z badań wynika niestety, że ról ujawniających się podczas pracy grupowej dzieci nauczyciele nie analizują i nie wykorzystują do projektowania dalszych działań o charakterze wychowawczo-dydaktycznym. Nasuwa się zatem refleksja, iż dość powszechnie stosowany jest taki sposób pracy, który nazwałabym metodą „zanurzania” dziecka w nowej sytuacji (za taką uznaję edukacyjną aktywność grupową), a następnie pozostawiania go sam na sam z tym, czego w danej sytuacji doświadczyło. Jest to jakaś metoda, tylko czy rzeczywiście sprzyjająca procesowi kształtowania, czy rzeczywiście wspierająca ucznia w nabywaniu przez niego nowych kompetencji?!

Społeczny wymiar funkcjonowania uczniów pracujących zespołowo powinien stać się także jednym z aspektów oceny pracy grupowej. Niestety, jak wynika z badań, do rzadkości należą przypadki podejmowania z dziećmi refleksji na temat tego, co się wydarzyło w trakcie pracy zespołowej. A przecież trzeba i warto rozmawiać z wychowankami, jak przebiegała ich współpraca, co było dla nich łatwe, a co przysporzyło im trudności, jakie podjęli działania w celu pokonania przeszkód, jakie były inne możliwości rozwiązywania zaistniałych problemów. Wyniki badań wskazują, że właśnie kontakty społeczne są dla uczniów czynnikiem utrudniającym efektywność ich pracy w grupie. Wielu z nich potrzebuje zarówno treningu, doświadczeń, jak i informacji, wiedzy z tego obszaru. Ciekawe propozycje w tym zakresie prezentuje U. Stawińska²⁵ oraz autorzy programu „Przygoda z klasą”²⁶, sugerując podejmowanie z dziećmi takich tematów, jak:

Co robić, abym ja sam i inni czuli się w szkole dobrze?

Każdy jest ważny i ma swoje prawa.

²⁵ U. Stawińska, *Nauczanie zintegrowane. „Ja, Ty i Świat”*, Łódź 1999.

²⁶ J. Bonar, S. Dylań, K. Szmidi i in., *Przygoda z klasą. Program nauczania dla I etapu kształcenia w szkole podstawowej*, Warszawa 2002.

Moje miejsce w grupie.
Cechy pożądane i niepożądane.
Nawiązywanie kontaktów z grupą.
Ja jako indywidualność.
Wychodzenie z grupy.
Przywódcy grup.
Mechanizmy tworzenia się grup.

W trakcie próby eksperymentalnej pod moim kierunkiem został przygotowany i zrealizowany w klasie III blok tematyczny, który obejmował sześć całodziennych zajęć, poświęconych problemom:

JAK ZNALEŹĆ SWOJE MIEJSCE W GRUPIE RÓWIEŚNICZEJ?

Moje emocje, sprzymierzeniec czy wróg.

Ja i grupa, grupa i ja.

Jak radzić sobie z konfliktami.

Kto jest kim w grupie.

Co się składa na skuteczne porozumiewanie.

Jak szukać i udzielać pomocy i wsparcia w różnych sytuacjach.

Po realizacji tego cyklu okazało się, że dla tego konkretnego zespołu klasowego, w ocenie pedagoga szkolnego i wychowawcy klasy, stał się on nie tylko źródłem wiadomości i umiejętności, ale w pewnym stopniu spełnił też rolę terapeutyczną.

Ocena pracy grupowej w wymiarze społecznym może być dokonywana przez nauczyciela, ale wydaje się naturalne dążenie w kierunku stopniowego zastępowania jej samooceną uczniowską.

Podmiotami oceniania mogą być grupy, poszczególni uczniowie, jak też cały zespół klasowy. Przedmiotem oceny warto uczynić przebieg pracy (oczywiście ze świadomością, że konflikt jest naturalnym zjawiskiem, warto więc zanalizować wykorzystane sposoby jego pokonywania), udział w niej i zaangażowanie (oczywiście z uwzględnieniem indywidualnych możliwości i predyspozycji). Przydatnymi metodami mogą być: obserwacja (nauczycielska lub uczniowska, każdej grupie może towarzyszyć uczeń pełniący w danym zadaniu funkcję obserwatora pracującego z przygotowaną wcześniej w klasie schedulą obserwacyjną), rozmowa, ankieta. Uważa się, że ocena może mieć formę ustnego komentarza, punktacji, elementów wizualnych, np. umownych znaczków, czy też stopni. Jednakże zawsze warto zastanowić się, jaka informacja dla uczniów płynie z zastosowanej formy, np. co to znaczy *dobrze dziś pracowaliście*. Co było dobre, a co nie, czego zabrakło. Jak odbierze „czarne słoneczko” uczeń i jego koledzy, czego się

dzięki niemu nauczą? Ja najwyżej cenię wymianę informacji i konkretne nazywanie akceptowanych i nieakceptowanych zachowań, postaw, wykorzystanych rozwiązań.

Za istotny uważam również ten aspekt oceniania, na który zwraca uwagę H. Krauze-Sikorska:

Należy też uświadomić dziecku skalę i znaczenie oceniania i jego psychologiczne uwarunkowania. Wykazywać, że osąd postępowania i sposób przedstawienia oceny dotyczą wyników włożonej pracy, a nie osoby. Liczy się tylko analiza wykonania, tj. wskazanie dodatnich stron dzieła i ich źródeł oraz konkretnych braków; a więc należy uświadomić dziecku, skąd się biorą sukcesy i porażki i jaka jest droga do eliminowania niepowodzeń w dalszym działaniu²⁷.

Rolą nauczyciela jest czuwanie nad systematycznym i racjonalnym sięganiem po wymienione wyżej elementy związane z ocenianiem, oczywiście w zależności od realizowanych aktualnie celów wychowawczych.

W kolejnych latach edukacji, tej szkolnej i pozaszkolnej, uczniowie coraz częściej stawiani są w sytuacjach wymagających pracy zespołowej. Czy sprostają napotykanym wyzwaniom, w znacznym stopniu zależy od tego, jak zostali do pracy w grupie wdrożeni, czy potrafią być jej aktywnymi i krytycznie myślącymi podmiotami, co wiedzą o sobie samych i o mechanizmach zachodzących w procesie grupowym. Dla nauczycieli o specjalności edukacja wczesnoszkolna i dla osób przygotowujących ich zawodu ważne jest inicjowanie działań mających na celu osiągnięcie wymienionych wyżej sprawności i wiedzy w ramach kształcenia zintegrowanego w klasach I-III.

Warto zatem jeszcze raz podkreślić, iż do najbardziej eksponowanych dziś zalet pracy grupowej uczniów klas początkowych zalicza się jej walory społeczne, czyli możliwość:

- zaspokajania potrzeby kontaktu z rówieśnikami;
- nabywania samodzielności w zakresie nawiązywania, podtrzymywania i kończenia relacji;
- współtworzenia umów warunkujących akceptację jednostki w grupie;
- doskonalenia umiejętności dzielenia się z innymi swoją wiedzą, prezentacji własnego punktu widzenia i wysłuchiwanie racji innych osób;
- konstruowania nowych rozwiązań inspirowanych konfliktem socjopoznawczym;
- rozwiązywania konfliktów drogą pertraktacji i uzgodnień;

²⁷ H. Krauze-Sikorska, *Dziecko nieśmiałe*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 6, s. 46.

- kontrolowania i wartościowania własnego i cudzego wkładu pracy na rzecz grupy;
- rozwijania poczucia własnej wartości i wiary we własne możliwości.

Kończąc swoje rozważania, pragnę jeszcze przywołać słowa R. Fishera, który twierdzi, że dobierając skład grupy warto pamiętać o dwóch zasadniczych elementach: o zapewnieniu dzieciom poczucia bezpieczeństwa i o ambitnych zadaniach²⁸.

Projektowanie pracy grupowej uczniów klas I–III w wymiarze zadaniowym

Zadaniowy wymiar funkcjonowania grup, zdaniem C.K. Oyster²⁹, odnosi się do zależności między członkami grupy a pracą, którą mają do wykonania, czyli do tego, jakie stoi przed nimi wyzwanie i jak będą sobie z nim radzić.

Skoncentruję się tutaj wokół działań nauczycielskich ukierunkowanych na osiągnięcie celów dydaktycznych poprzez grupową realizację zadań stawianych uczniom w wieku wczesnoszkolnym.

Dobierając zadania do zajęć zintegrowanych nauczyciel musi uwzględnić bardzo wiele zaleceń, dotyczących np. korelacji lub – o ile to możliwe – integracji treści z różnych obszarów edukacyjnych, aktywizacji uczniów nie tylko w sferze umysłowej, ale też emocjonalnej i praktycznej, stosowania różnorodnych metod sprzyjających samodzielnemu konstruowaniu wiedzy przez uczniów, wreszcie wdrażania ich do pracy w różnych formach organizacyjnych. Celem dalszych rozważań będzie analiza tych elementów, które mogą mieć znaczenie przy projektowaniu zadań właśnie do pracy grupowej.

Planując zajęcia, w trakcie których uczniowie mają pracować w małych grupach, warto pamiętać, że nie każde zadanie nadaje się do tej formy organizacji działalności dziecięcej. M. Nowicka, powołując się na wyniki badań piagetowskich, pisze:

zadanie przedstawiane dzieciom musi zawierać element konfliktu, [...] by przy jego rozwiązywaniu miały okazję wyrażania własnego zdania, konfrontowania swoich poglądów z poglądami innych, poszukiwania argumentów za i przeciw pojawiającym się rozwiązaniom³⁰.

²⁸ R. Fisher, op. cit.

²⁹ C.K. Oyster, op. cit., s. 24.

³⁰ M. Nowicka, *O dziecięcym uczeniu się we współpracy*, [w:] *Zreformowana współczesna edukacja. Od refleksji ku działaniom praktycznym*, red. M. Nowicka, Warszawa 2005, s. 114.

Natomiast według H. Sowińskiej to struktura zadania decyduje o tym, czy

działania dzieci przebiegają w izolacji, czy w kooperacji, czy podejmują współpracę, czy dążą do rywalizacji. Struktura zadania określa też ramy organizacyjne działania dzieci i porządek, w jakim ono przebiega³¹.

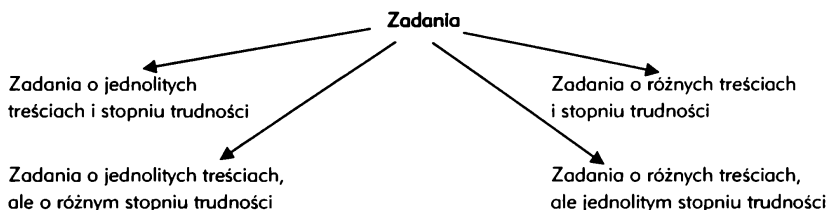
W poprzednim rozdziale poświęciłam sporo uwagi trzem typom zadań, które zdaniem R. Fishera najlepiej nadają się do pracy grupowej. Przypomnę, że są to: dyskusje interpretujące, rozwiązywanie problemów i zadania produkcyjne. Analizując tę typologię w kontekście tezy sformułowanej przez H. Sowińską, można rzeczywiście dostrzec pewne cechy, które zdają się predysponować wskazane typy zadań do pracy zespołowej. Są to: konieczność generowania różnych pomysłów (interpretacji, rozwiązania lub wykonania), podjęcie negocjacji wartościujących te pomysły, dokonanie końcowego wyboru. Z przedstawionego zestawienia wynika jeszcze jedna cecha, którą można określić mianem otwartości umożliwiającej dyskusję. I nie chodzi mi w tym wypadku jedynie o tzw. zadania otwarte (mające wiele rozwiązań), ale także o te zamknięte (mające jedno poprawne rozwiązanie), w realizacji których może pojawić się różnica zdań, jednak w efekcie negocjacji dochodzi do wykrycia i eliminacji błędnych rozwiązań. Wykorzystywanie w pracy grupowej uczniów w wieku wczesnoszkolnym zadań otwartych i zamkniętych daje nauczycielom możliwość realizowania w praktyce zasady stopniowania trudności oraz tworzy warunki dla organizowania zespołowej działalności uczniów (np. w początkowej fazie jej stosowania) ukierunkowanej na osiągnięcie celów społecznych, dla których zadania dydaktyczne pozostają w danym momencie na dalszym planie.

Jak wspominałam we wcześniejszych rozdziałach, najczęściej uważa się, że nauczyciele mają do wyboru w przypadku pracy zespołowej zadania jednolite (każda grupa realizuje takie samo zadanie) lub zróżnicowane (każda grupa pracuje nad innym zadaniem). Niektórzy teoretycy mówią o trzecim typie zadań – zróżnicowanych dla członków grup (wykonanie ich stanowi o powstaniu pewnej specyficznej dla grupy całości). Ja pragnę zwrócić uwagę na możliwość nieco innego ujęcia omawianego zagadnienia.

Jednolitość lub zróżnicowanie może dotyczyć dwóch kategorii: treści zadania i / lub jego stopnia trudności. Precyzyjnie pokazuje to schemat 3.

³¹ H. Sowińska, op. cit., s. 103.

3. Warianty zadań jednolitych i zróżnicowanych



Oto przykłady zadań³².

- Zadania o jednolitych treściach i stopniu trudności
Przeczytajcie przygotowany tekst. Odpowiedzcie na pytania pod nim zamieszczone. Ulóżcie dwa własne pytania, które zadacie koleżankom i kolegom z innej grupy.
- Zadania o jednolitych treściach, ale o różnym stopniu trudności:
grupa I – *Z rozsypanki wyrazowej zbudujcie cztery zdania o jesiennych przemianach. Następnie ulóżcie je we właściwej, logicznej kolejności i przeczytajcie cały tekst jeszcze raz. Na koniec przepiszcie zdania do zeszytów.*
grupa II – *Każdy z was ma przeczytać dwa z przygotowanych zdań o jesiennych przemianach. Zróbcie to najpierw cicho, później głośno, tak by usłyszeli twoje zdania koledzy z grupy. Następnie podane zdania uporządkujcie w taki sposób, by utworzyły logiczną wypowiedź. Wpiszcie zdania do zeszytów. Każdy członek grupy dyktuje swoje zdania kolegom, oczywiście z zachowaniem właściwej logicznej kolejności.*
grupa III – *Sformułujcie pisemnie kilkuzdaniową wypowiedź podsumowującą zdobyte przez was informacje o jesiennych przemianach. Gotowy tekst odczytajcie głośno, dokonajcie koniecznych poprawek, a później przepiszcie go do swoich zeszytów.*
- Zadania o różnych treściach, ale jednolitym stopniu trudności
W toku zajęć poświęconych Świętu Niepodległości zadaniem uczniów może być przygotowanie gazetki ściennej dotyczącej czterech elementów tematycznych: rozbiorów, powstań narodowych, historii hymnu państwowego i postaci Józefa Piłsudskiego. Każde z zagadnień opracowuje inna grupa, ale podejmuje podobne działania:

³² Inspiracją do sformułowania tych pomysłów zadań były zajęcia obserwowane w toku badań.

- 1) zapoznajcie się z otrzymanymi materiałami (są to krótkie i proste teksty zaczerpnięte z czasopism dziecięcych oraz ilustracje i zdjęcia),
 - 2) ulóżcie i zapiszcie w zeszytach odpowiedzi na sformułowane dla waszej grupy pytania,
 - 3) najważniejsze i najciekawsze waszym zdaniem informacje i materiały wykorzystajcie do wykonania karty historii, którą wyeksponujemy na gazetce ściennej.
- Zadania o różnych treściach i stopniu trudności
Elementem zajęć dotyczących problemu koleżeństwa może być praca dwóch zestawów grup opatrzonych nazwami:
 1. „Solenizant”
grupa I – ma sformułować treść zaproszenia na przyjęcie urodzinowe;
grupa II – powinna przygotować menu na podstawie listy oraz cennika produktów i przy uwzględnieniu limitu wydatków;
grupa III – ma zaplanować przebieg przyjęcia, czyli opracować przynajmniej trzy zabawy towarzyskie wraz z listą niezbędnych do ich przeprowadzenia rekwizytów.
 2. „Gość”
grupa I – powinna zaproponować prezenty urodzinowe dla chłopca i dla dziewczynki przy uwzględnieniu przyjętego limitu wydatków;
grupa II – ma sporządzić listę zasad zachowania się gości i solenizantów;
grupa III – zespół ma sformułować życzenia urodzinowe.

Uważam, że jest to rozwiązanie, które poszerza możliwości edukacji poprzez pracę grupową. Sprzyja bowiem różnicowaniu oddziaływań nauczycielskich w zależności od aktualnych potrzeb, wynikających zarówno z realizacji programu nauczania, poziomu umiejętności współpracy uczniów, jak i rozwoju poszczególnych dzieci oraz od omawianych tematów.

Zadania o jednolitych treściach i stopniu trudności są najbardziej pożądane w początkowej fazie prac zespołowych. Natomiast realizacja zadań o różnych treściach i różnym stopniu trudności, wymagająca już sprawnego współdziałania i umiejętności uczenia się od innych, przydatna będzie dopiero w pod koniec klasy III. Opracowanie przez nauczyciela zadań jednolitych pod względem stopnia trudności o różnych treściach stwarza pole do różnicowania składu zespołu, a przez to uczenia się wzajemnego dzieci w grupach.

Jednakże błędem byłoby założenie o równoczesnym uczeniu się międzygrupowym, czyli że materiał opracowywany przez daną grupę przyswoją wszyscy uczestnicy zajęć! Natomiast przy założeniu, iż praca grupowa ma umożliwić dzieciom podejmowanie zadań na ich miarę, celowe wydaje się różnicowanie działań uczniowskich, np. poprzez przygotowanie ćwiczeń o jednakowych treściach, ale o różnym stopniu trudności. Powinnością nauczyciela jest zatem dokonywanie wyborów spośród wymienionych tu możliwości i w ten sposób rzeczywiste, planowe i systematyczne oddziaływanie na rozwój swoich uczniów.

Formułując zadania dla grup uczniowskich, warto także mieć na uwadze towarzyszący ich realizacji proces myślenia, który (zgodnie z Bloomowską taksonomią) może przebiegać z wykorzystaniem niższych lub wyższych jego form. Przypomnijmy, iż niższe formy myślenia towarzyszą pytaniom o wiadomości – kto? co? kiedy?; o zrozumienie – wyjaśnij, jak rozumiesz; o zastosowanie – jakie możesz podać przykłady? Natomiast wyższe formy myślenia uruchamiane są dzięki pytaniom wymagającym: analizy – jaki jest dowód na?; jakie są właściwości?; syntezy – jak polepszyć, rozwiązać, zaprojektować?; oceniania – co o tym myślisz?; jakimi kryteriami ocenisz?

- Przykłady zadań wymagających od uczniów niższych form myślenia:
Otrzymały zestaw słów podzielcie na różne części mowy;
Wypiszcie wasze propozycje odpowiedzi na pytanie – jakie cechy powinien mieć dyżurny?
Opracujcie w grupie mapę myśli do problemu przydatność komputerów życiu ludzi.
- Przykłady zadań wymagających od uczniów wyższych form myślenia:
Opowiedz koledze, co wczoraj robiłeś – unikając kontaktu wzrokowego z nim, a potem powiedz mu o planach na dziś – patrząc na niego. Zastanówcie się, jak odczuliście zmianę sytuacji;
Zastanów się, co to jest autoportret i zapisz swoją definicję na kartce. Następnie odczytaj ją kolegom z grupy, a potem wysłuchaj ich sformułowań. Na końcu z waszych propozycji niech powstanie jedna definicja, którą wszyscy zaakceptujecie;
Pracując w parach, dobierzcie z listy przymiotników (w zestawie są przymiotniki o wydźwięku pozytywnym, np. mądra, śliczna, i negatywnym, np. głupia, przebiegła) te, które pasują do postaci z lektury pt. „Dzieci elfów”.

Ostatni przykład może budzić wątpliwości, ale byłam świadkiem sytuacji, w której uczniowie rozpoczęli realizację tego zadania od prostego dopa-

sowania: *Odrobinka – mądra, śliczna, a Ropucha – głupia, przebiegła*; jednak szybko pojawiły się w parach wypowiedzi typu – *skoro była przebiegła, to nie mogła być taka głupia; dla swojego syna Ropucha też była śliczna; Zdaniem Myszy kret był wspaniały, a zdaniem Odrobinki okrutny*. Uważam zatem, iż zadanie można zaliczyć do drugiej z omawianych kategorii.

Przedstawiona perspektywa analizowania propozycji zadań do pracy grupowej dzieci, oczywiście z uwzględnieniem takich czynników, jak poziom rozwoju uczniów czy ich gotowość do współpracy z rówieśnikami, może również być w użyteczna dla pedagogów.

Jeszcze inne spojrzenie można odnaleźć w pracach T. Tomaszewskiego i T. Bauman³³. Autorzy ci odwołują się do tezy głoszącej, iż źródłem aktywności człowieka są potrzeby wyrażające się w motywach oraz zadania stawiane przez jednostkę samodzielnie lub przez innych. W tej sytuacji można przyjąć, iż zwiększanie intensywności aktywności, czyli aktywizowanie poprzez rozbudzanie potrzeb i stawianie zadań, może sprzyjać procesowi edukacji. Rozbudzaniu potrzeb poznawczych uczniów może służyć zarówno książka, zdjęcie, przedmiot, jak też nauczyciel i koledzy; może także wspólna praca w małej grupie podczas wykonywania określonego zadania. Konflikt socjopoznawczy również może stać się bodźcem do aktywizacji jednostki. Konflikt taki ujawnia się w sytuacjach, w których powstają różne podejścia do danego problemu, a ich konfrontacja może zaowocować nowym, wspólnie wypracowanym i lepiej przystosowanym do rozwiązania problemu ujęciem. Uczniowie mają szansę zetknąć się z odmiennym niż własne zdaniem, z innymi ocenami danego zjawiska, a taka sytuacja to wyzwanie, to możliwość spojrzenia z szerszej perspektywy.

Właściwy dobór zadań i odpowiednie postawienie pytania do rozstrzygnięcia w toku pracy grupowej może zatem pobudzić proces myślenia uczniów, ale warunkiem jest wykreowanie przez nauczyciela takiej sytuacji, w której dziecko musi wyjść poza posiadaną aktualnie wiedzę i z pomocą innych oraz przy wykorzystaniu odpowiednich źródeł poszukiwać rozwiązania lub odpowiedzi. Jak wiemy, jest to możliwe dzięki tworzącej się w toku pracy zespołowej synergii, czyli energii globalnej grupy, która powoduje zwielokrotnienie możliwości jednostkowych. Warto pamiętać, że zadania, które uczeń potrafi rozwiązać zaraz po ich sformułowaniu, służą doskonaleniu pamięci, a nie myślenia, i chociaż w procesie edukacyjnym jest miejsce dla obu rodzajów zadań, to nauczyciel powinien świadomie

³³ T. Bauman, *Aktywizowanie uczenia się jako obiecująca perspektywa w myśleniu nauczycieli*, „Problemy Współczesnej Edukacji” 2005, nr 5, s. 21–30.

decydować o czasie, częstotliwości i miejscu ich stosowania. W przypadku pracy grupowej zalecenie dominacji zadań aktywizujących myślenie wydaje się być bezspeczne.

Dla zadaniowego wymiaru funkcjonowania grupy istotne znaczenie może mieć również przemyślenie przez nauczyciela kwestii prezentacji efektów pracy zespołów³⁴. I znów możliwości jest sporo. Warto bowiem zastanowić się, co będzie przedmiotem prezentacji i kto jej dokona.

Przedmiotem prezentacji mogą być:

- opracowywane teksty – np. formułowane notatki, fragmenty do uzupełnienia, mapy myśli, itp.;
- wykonane w zespołach prace plastyczne;
- rozwiązania analizowanych problemów;
- wnioski z wykonywanych doświadczeń i eksperymentów badawczych;
- inscenizacje lub scenki dramatyczne.

Prezentacji efektów pracy zespołów mogą dokonywać pojedynczy uczniowie pełniący funkcję sprawozdawcy, kilku wyznaczonych członków grupy lub wszyscy.

W miarę gromadzenia przez dzieci doświadczeń związanych z pracą zespołową można brać pod uwagę jeszcze jeden aspekt prezentacji, a mianowicie uczniowie mogą mieć z góry zadany sposób prezentacji efektów własnej pracy lub też mogą samodzielnie decydować o tym, jak przedstawić rezultaty swoich działań. Wybierając któreś z przedstawionych rozwiązań, warto pamiętać, że samodzielność uczniów musi opierać się na fundamencie treningu i doświadczeń organizowanych oraz nadzorowanych przez nauczyciela.

Prezentacja rezultatów pracy grupowej nie zawsze musi mieć miejsce na forum dużego zespołu. Niektórzy twierdzą nawet, że „relacjonowanie wyników całej klasie powinno być rzadkim zjawiskiem”, przede wszystkim ze względu na „dużą liczebność klas i powtórzeniowy charakter ponownego relacjonowania”³⁵.

Z moich obserwacji wynika, że pierwszego relacjonującego swoją pracę zespołu dzieci słuchają, przy drugim zaczynają się nudzić, a przy trzecim i czwartym najczęściej słychać upominającego przeszkadzających uczniów nauczyciela. Do przedstawiania rezultatów pracy małych zespołów warto zatem przyjąć następujące postępowanie:

³⁴ Por. B. Pawlak, op. cit., s. 82–100.

³⁵ J.A. Reid, P. Forrester, J. Cook, *Uczenie się w małych grupach w klasie*, Warszawa 1996, s. 20.

- po zakończeniu działań grupowych tworzymy nowe zespoły, w skład których wchodzi przedstawiciele wszystkich wcześniejszych grup, następnie kolejne osoby przedstawiają rezultaty przeprowadzonych uprzednio działań; wariant ten może dotyczyć zarówno sytuacji, gdy każda grupa ma identyczne zadanie (przedstawiciele różnych zespołów porównują uzyskane rezultaty), jak i sytuacji, gdy każdy zespół opracowuje inne zagadnienie (przedstawiciele stają się wtedy ekspertami prezentującymi dany problem koleżankom i kolegom, a równocześnie od pozostałych referentów dowiadują się o innych zagadnieniach opracowywanych w toku pracy grupowej);
- po pracy w grupach budujemy nowe zespoły, obejmujące po dwóch przedstawicieli z dwóch różnych grup, po czym w obrębie takiej „nowej czwórki” następuje prezentacja i porównanie rezultatów pierwszego etapu pracy grupowej (dotyczy to sytuacji, gdy wszyscy pracowali nad tym samym problemem lub w klasie opracowywane były dwa różne zagadnienia);
- grupa po wykonaniu zadania konsultuje się z inną grupą i dopiero wynegocjowane wspólnie ostateczne rezultaty prezentuje drugiemu podobnemu zespołowi, powstałemu z połączenia dwóch innych grup (każdy mały zespół może mieć nieco odmienny problem, mogą być opracowywane dwa zasadnicze zagadnienia, możliwy jest także wariant, kiedy wszyscy pracują nad tym samym zadaniem).

Jak widać, dobór zadań i sposób prezentacji wyników to elementy ściśle się ze sobą wiążące i dające nauczycielowi sporo możliwości kreowania sytuacji sprzyjających realizacji różnych celów – głównie dydaktycznych, ale nie tylko.

Kolejnym ważnym elementem wymagającym nauczycielskiej refleksji jest ocenianie zadaniowego wymiaru pracy grupowej uczniów klas początkowych. Rozważenia w tej kwestii wymaga kilka elementów, np. wybór przedmiotu i metody oceniania.

Organizacja zajęć z wykorzystaniem pracy grupowej umożliwia zarówno utrwalanie wiadomości i umiejętności, jak też poznawanie nowych obszarów wiedzy i ćwiczenie nowych sprawności. W tej sytuacji przedmiotem oceny może być poziom opanowanych już kompetencji (np. znajomości różnych części mowy, sposobów dokonywania obliczeń rachunkowych, zasad konstruowania wypowiedzi w określonej formie stylistycznej itp.) albo zakres nowych (np. wiadomości o zabytkach, postaciach historycznych czy informacji i umiejętności wynikających z przeprowadzanych obserwacji i eksperymentów).

U wielu pedagogów pewne wątpliwości budzi sprawa oceny pracy ucznia, czasem bowiem rezultat pracy grupowej okazuje się lepszy niż pracy samodzielnej danego ucznia, a zatem czy ocena uzyskana taką drogą jest słuszna?

J.A. Reid, P. Forrester i J. Cook odpowiadają:

przecież nauczyciel ma pomagać uczniom w doskonaleniu ich pracy, jeśli praca w małej grupie daje lepsze wyniki, jest to również osiągnięcie pojedynczego ucznia w warunkach klasowych. [...] Tak czy inaczej, nauczyciel, który planuje ocenę w trakcie przygotowania lekcji, może uwzględnić różnorodność metod, aby żaden uczeń nie był w jakiś sposób uprzywilejowany³⁶.

Do zasadniczych metod przydatnych w ocenianiu pracy grupowej uczniów i osiągniętych przez nich rezultatów zaliczyć można:

- obserwację, podczas której nauczyciel w sposób systematyczny i planowy gromadzi spostrzeżenia dotyczące poszczególnych dzieci, ich propozycji rozwiązań, obliczeń, sformułowań; później zestawia te uwagi z notatkami gromadzonymi w trakcie pracy indywidualnej i zbiorowej dziecka;
- rozmowę, przez którą pedagog wdraża uczniów do refleksji nad tym, jak oceniają efekty swojej pracy, jakie dostrzegają jej walory i jakie błędy lub usterki; jest to również okazja do kształtowania umiejętności dokonywania samooceny przez dzieci;
- analizę wytworów dziecięcych, w której nauczyciel bierze pod uwagę realizację zakładanych celów w odniesieniu do każdego dziecka indywidualnie, w odniesieniu do zespołu i do całej klasy.

W ocenie zajęć nie skupiamy się jedynie na końcowym efekcie pracy grupy, ale starajmy się uważnie śledzić cały jej przebieg. Czasem warto też sprawdzić notatki czynione przez dzieci w trakcie zajęć, ponieważ w takich materiałach często ujawniają się charakterystyczne dla danego ucznia typy błędów.

Ocenianie pracy grupowej bywa postrzegane przez wielu nauczycieli jako zadanie nowe i trudne, ale bliższa analiza pokazuje, że nie odbiega ono zasadniczo od wymagań, jakie stawia się dziś szeroko rozumianemu procesowi oceniania w szkole.

W założeniach ostatniej reformy czytamy:

Zmiany w szkolnym ocenianiu uczniów mają doprowadzić do tego, że będziemy oceniali: co innego niż dotychczas – pracę, postępy, a nie stan, inaczej niż dotychczas – promując do rozwoju, wyraźniej wskazując uczniowi,

³⁶ Ibidem, s. 75.

co osiągnął, co zrobił dobrze, ile potrafi, a nie czego nie umie. Konieczna jest pełniejsza niż dotąd informacja o aktywności, postępach, trudnościach, specjalnych uzdolnieniach uczniów³⁷.

Praca grupowa jest doskonałą okazją do gromadzenia przez nauczyciela spostrzeżeń pozwalających na takie ukierunkowanie działań ucznia, które będą wspierać jego indywidualny rozwój i ułatwić mu odnalezienie swojego miejsca w zespole rówieśników. Istotą oceny pracy zespołu nie może zatem być wystawienie piątek lub czwórek, ale sformułowanie przez pedagoga i uczniów informacji o tym, co się wydarzyło, co się udało, a z czym sobie nie poradziliśmy, do czego musimy jeszcze powrócić, a co sami chcemy pogłębić, rozszerzyć.

J.A. Reid, P. Forrester i J. Cook piszą:

Tam, gdzie uczniowie potrafią dostrzec wyniki swojej pracy, ocenić je po reakcji audytorium i zastanowić się nad procesem uczenia się, jaki przeszli, nauczyciel może zrezygnować z oceniania, gdyż sam proces okazał się dla uczniów ważniejszy niż jego wynik³⁸.

Ciekawą perspektywą wydaje się też porównanie stanu wyjściowego i końcowego, czyli postawienie pytania, o jakie wiadomości, umiejętności i doświadczenia są bogatsi nasi uczniowie kończąc grupową realizację danego zadania? Dla mnie właśnie w tym tkwi istota zadaniowego wymiaru funkcjonowania grupy.

Na koniec spróbujmy jeszcze raz wymienić przynajmniej niektóre walory pracy grupowej³⁹:

- zdolności i umiejętności uczniów pracujących w zespole sumują się, zatem można zrobić więcej, pracować lepiej i inaczej niż indywidualnie;
- rzadziej zdarzają się przypadkowe omyłki i błędy, nieprzypadkowe w toku dyskusji czy wymiany poglądów zostają eliminowane;
- wyłania się więcej pomysłów i twórczych rozwiązań;
- podejmowanie decyzji jest łatwiejsze, bo grupa daje oparcie i zapewnia poczucie bezpieczeństwa,
- niepowodzenie zespołowe jest mniej przykre niż indywidualne.

Przekonanie o pozytywnym wpływie pracy grupowej na rozwój społeczny i intelektualny uczniów, jak się wydaje, szczególnie w ostatnim

³⁷ *Reforma systemu edukacji. Projekt. MEN*, Warszawa 1998, s. 49.

³⁸ J.A. Reid, P. Forrester, J. Cook, op. cit., s. 76.

³⁹ Por. H. Hamer, *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skuteczniej dyskutować i współpracować*, Warszawa 1999.

czasie staje się coraz bardziej powszechne⁴⁰. Jednakże sięgając po tę formę pracy, warto pamiętać, że nie każda sytuacja społeczna i nie każde rozwiązane przez grupę zadanie mają jednakową wartość. Na pytanie: kiedy praca grupowa ma sens? – R. Fisher odpowiada: „wtedy tylko, kiedy zwiększa efektywność uczenia się, działanie we współpracy przynosi więcej, niż uczeń osiągnąłby pracując indywidualnie”⁴¹. Uważam, że to wyjątkowo trafne stwierdzenie. A zatem trzeba szukać warunków optymalnych. Takich, które będą sprzyjały działaniu synergii, dzięki której szanse rozwoju jednostki poprzez działanie w grupie rzeczywiście mogą być większe. Starajmy się jako nauczyciele przemyśleć wszystkie aspekty pracy zespołów, z uwzględnieniem społecznego i zadaniowego wymiaru ich funkcjonowania, ale też bądźmy otwarci na nieprzewidziane wydarzenia czy propozycje uczniów. Nie oczekujemy sukcesów już po kilku pierwszych próbach, nie rezygnujemy z pracy grupowej po pierwszych trudnych doświadczeniach lub porażkach.

⁴⁰ Ciekawe propozycje wykorzystania pracy w małych grupach dzieci w wieku 9–12 lat zawiera projekt NIKE – Nauczania Integrującego w Kontekście Europejskim. Jego celem jest wprowadzenie edukacji międzykulturowej do polskiej praktyki szkolnej. „NIKE to praca w małych grupach, w której zadania dla uczniów są w taki sposób skonstruowane, aby uruchamiać ich wszystkie umiejętności i wykorzystywać odmienne spojrzenia na dany temat. Praca w małych grupach jest doskonale zorganizowana dzięki rotacji zadań powierzonych poszczególnym grupom oraz rotacji pełnionych przez uczniów ról”. (<http://www.tolerancja.pl/?kat=20&id=27>).

⁴¹ R. Fisher, op. cit., s. 108.

Kierowanie grupową pracą uczniów w wieku wczesnoszkolnym wyzwaniem dla nauczycieli

W polskiej dydaktyce z pojęciem pracy grupowej uczniów tradycyjnie wiązany jest też termin „kierowanie grupą”. Oznacza on proces pobudzania i koordynacji działalności zespołowej, sprzyjający realizowaniu ustalonych celów¹.

Kierowanie różnymi grupami należało do zadań nauczycielskich już od dawna. Jednak przeobrażenia, jakie nastąpiły i nadal mają miejsce w naszym kraju, spowodowały zmianę oczekiwań względem nauczyciela podejmującego się roli osoby prowadzącej grupę, oczekiwań formułowanych przez członków grup, instytucje powołujące te grupy, a także twórców idei reformy polskiego systemu oświaty. Efektem powrotu problematyki dotyczącej dynamiki grupowej do obszarów badawczych różnych dyscyplin naukowych są nowe poglądy i coraz szersza wiedza.

Według K.W. Vopela² można wyróżnić cztery wymiary postępowania osób kierujących grupą. Należą do nich:

- emocjonalna stymulacja (jest to zachowanie prowadzącego, w którym wyraża on własne uczucia, nastawienie i poglądy oraz konfrontuje z nimi uczestników; przy pomocy emocjonalnej stymulacji prowadzący koncentruje uwagę grupy na swojej osobie, dla uczestników staje się źródłem inspiracji i charyzmatycznym kierującym);
- wyrażanie osobistego szacunku (ujawnia się poprzez akceptację i chronienie uczestników oraz gesty sympatii i wsparcia; uczestnicy postrzegają takich prowadzących jako osoby sympatyczne, ciepłe, pełne zrozumienia, otwarte);

¹ Por. W. Kozłowski, *Grupa. Kierowanie grupą*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 210–214.

² Por. K.W. Vopel, *Poradnik dla prowadzących grupy*, Kielce 1999.

- proponowanie wyjaśnień (to wszelkie wysiłki prowadzącego, mające na celu lepsze zrozumienie przez uczestników własnych zachowań i procesów przebiegających w grupie);
- strukturalizacja (to zachowania prowadzącego ukierunkowane na ustanowienie norm, stylu pracy grupowej i kolejności działań, dzięki strukturalizacji kierujący reguluje tempo pracy grupy; uczestnicy postrzegają prowadzącego realizującego tę funkcję jako reżysera).

Przytoczony model ma tę zaletę, że jego uważna analiza może zainspirować nauczycieli do zastanowienia się nad własnym postępowaniem i ewentualnego wzbogacenia go o nowe elementy, twórcze inicjatywy, wartości. W niniejszym rozdziale proponuję podjęcie refleksji nad zagadnieniem kierowania pracą grupową uczniów pierwszego szczebla edukacji, czyli kształcenia zintegrowanego, ze szczególnym uwzględnieniem zdań, funkcji i kompetencji nauczycielskich, zasad komunikacji oraz aranżacji przestrzeni.

Zadania, funkcje i kompetencje nauczycielskie sprzyjające kierowaniu pracą grupową uczniów

Osobom kierującym grupą przypisuje się trzy zasadnicze typy zadań, do których należą: planowanie, organizowanie i kontrolowanie pracy. Odnosząc pojęcie „kierowanie” do pracy grupowej uczniów w wieku wczesnoszkolnym, warto zwrócić uwagę, że w trzyletnim cyklu edukacyjnym należy zaplanować:

- moment wprowadzenia pracy w parach;
- moment inicjowania pracy w małych grupach;
- częstotliwość stosowania;
- czas przeznaczany na działalność zespołową;
- typ stosowanej pracy grupowej – stałe zespoły (na wzór zastępów) czy o zmiennym składzie;
- zakres i kolejność realizacji celów z zakresu społecznego i zadaniowego funkcjonowania grup.

Natomiast włączenie pracy grupowej uczniów w tok konkretnych, całodziennych zajęć zintegrowanych powinno uwzględniać sprawną organizację, obejmującą m.in.:

- wybór optymalnej liczebności zespołów;
- aranżację przestrzeni;

- dobór składu grup;
- sformułowanie zadań;
- zabezpieczenie niezbędnych materiałów
- zaplanowanie sposobu prezentacji efektów pracy.

Ważnym zadaniem nauczyciela jest również kontrola i ocena, która w przypadku pracy grupowej uczniów obliguje go do:

- wyboru podmiotu oceny;
- wskazania podmiotu oceniającego;
- określenia przedmiotu oceny;
- wykorzystania optymalnych metod i form oceniania.

Jeżeli w planowaniu, organizowaniu i kontrolowaniu konsekwentnie wykorzystywane są pewne metody postępowania, to można mówić o stylu kierowania grupą. Wśród najczęściej wyróżnianych są: styl autokratyczny (charakteryzujący się koncentracją informacji i władzy w rękach kierownika) i styl demokratyczny (którego wyróżnikiem jest współudział podwładnych w podejmowaniu decyzji). W efekcie badań nad skutecznością stylów kierowania stwierdzono, że „kierownik powinien opanować umiejętności sprzyjające realizacji obu stylów kierowania i umieć się nimi posługiwać w zależności od warunków sytuacyjnych, w jakich przychodzi mu działać”³.

Nauczyciel inicjujący działalność zespołową wśród uczniów w wieku wczesnoszkolnym realizuje różne funkcje, m.in.:

- fachowca;
- animatora;
- obserwatora;
- doradcy;
- dostarczyciela emocjonalnego wsparcia;
- arbitra;
- ewaluatora.

Fachowiec to specjalista w jakiejś dziedzinie, człowiek znający dobrze swój fach.

K.W. Vopel za minimalne podłoże fachowe, umożliwiające kierowanie grupą, uznaje ogólne wiadomości o dynamice grupowej, wystarczająco dużo zrozumienia dla indywidualnej psychodynamiki, specjalistyczne wiadomości związane z celami danej grupy oraz własne doświadczenia uczestnika różnych grup. Do zadań fachowca w sytuacji pracy grupowej dzieci zaliczyć można zatem: wyjaśnianie uczniom mechanizmów funkcjo-

³ W. Kozłowski, op. cit., s. 213.

nowania grup, wprowadzanie ich w problematykę funkcji i ról grupowych oraz zapoznanie z różnymi wariantami działań grupowych.

Animator⁴, zgodnie z definicyjnym ujęciem terminu, to osoba inspirująca, pobudzająca, zachęcająca i wzbudzająca zainteresowanie dla czegoś. W odniesieniu do nauczyciela, jako animatora sytuacji rozwijających dziecięcą umiejętność pracy w grupie, można przyjąć, iż jest to osoba, która skutecznie zainteresuje uczniów grupową formą pracy i zachęci do jej wykorzystywania. Nauczyciel animator uszanuje też wolność i indywidualność swoich wychowanków, bo, jak twierdzi J. Tatarowicz, „animacja jest przeciwieństwem manipulacji i przymusu”⁵. Nie będzie zatem wymagał od uczniów pracy zespołowej, ale umożliwi im pracę w diadach, grupach, czasowe pełnienie funkcji obserwatora pracy grupy lub przejścia do pracy samodzielnej.

Obserwator to ten, kto uważnie śledzi pracę pojedynczych uczniów, poszczególnych grup, jak i całego zespołu klasowego. Stara się jak najlepiej poznać każde dziecko, jego poziom dojrzałości społecznej, gotowości do współdziałania z rówieśnikami oraz umiejętności porozumiewania się. Oprócz tego monitoruje w grupie zarówno sferę kontaktów społecznych, czyli relacje między dziećmi, jak i sferę dydaktyczną – realizację zadań i czynione przez uczniów postępy w zakresie konstruowania ich osobistej wiedzy. Obserwator racjonalnie wykorzystuje okazje do przyglądania się pracy dzieci, znajdując czas dla każdego z nich oraz systematycznie gromadząc i notując materiał spostrzeżeniowy. W klasach początkowych właśnie taki materiał powinien być istotną składową danych, na bazie których pedagog opracowuje opisową ocenę osiągnięć szkolnych ucznia.

Doradca koncentruje się na udzielaniu pomocy tym, którym jest ona niezbędna. Swoje działania ukierunkowuje na ustanawianie norm grupowych, ułatwiających skuteczne porozumiewanie się i sprawne działanie, np. *Jeśli będziecie kolejno zgłaszać pomysły, to sekretarz szybciej je zanotuje; Możecie w głosowaniu rozstrzygnąć, kto będzie pierwszy odpowiadał na pytania kolegów*. Doradca może zasugerować sięgnięcie do jakiegoś źródła informacji lub podpowiedzieć kolejność wykonywania niezbędnych działań. Dzięki takiej strukturalizacji doradca może wpływać i na przebieg, i na rezultaty pracy. Może też regulować tempo działań grupy. Użyteczny dla doradcy będzie zarówno bagaż własnych wspomnień i doświadczeń

⁴ Słownik wyrazów obcych, red. B. Pakosz, E. Sobol i in., Warszawa 1991, s. 55.

⁵ J. Tatarowicz, *Animacja zamiast przymusu rozwoju*, [w:] H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz, *Drama w szkole podstawowej*, Warszawa 1997, s. 64.

z pracy w różnych zespołach, jak i trening w zakresie prowadzenia różnych grup – kolonijnych, harcerskich, wolontariатовych itp.

Dostarczyciel emocjonalnego wsparcia wyraża akceptację i sympatię dla wszystkich uczestników pracy grupowej, albowiem jednym z kluczowych zadań nauczyciela jest wzbudzenie u uczniów pewności, że każdy z nich należy do grupy i ma do odegrania ważną rolę we wszystkich grupowych przedsięwzięciach⁶. Nauczyciela realizującego tę funkcję powinna cechować wrażliwość, łagodność, elastyczność, tolerancja, optymizm, ale także odpowiedzialność, zaangażowanie, odwaga i selektywna otwartość⁷.

Arbiter to inaczej sędzia, rozstrzyga on kwestie sporne, zauważa i wskazuje usterki oraz błędy, może też karać. Długo zastanawiałam się nad tym, czy wyeksponować tę ostatnią funkcję, czy ją pominąć. Z jednej strony uważam bowiem, że należałoby tak kierować dziecięcą pracą grupową, by to sami uczniowie byli sędziami, czyli dokonywali wyborów, rozwiązywali konflikty i rozstrzygali spory. W takich sytuacjach nauczyciel powinien jedynie delikatnie nakierowywać uwagę uczniów na możliwe warianty działania i naświetlać konsekwencje ich ewentualnego wyboru. Oznacza to konieczność otwarcia się ze strony nauczyciela, wyrażającą się na przykład gotowością do wysłuchania, przedyskutowania lub przyjęcia uzgodnionych w grupach opinii, nawet tych kontrowersyjnych. Jednakże z drugiej strony wiem, że w edukacji wczesnoszkolnej mogą zaistnieć sytuacje wymagające jasnego i jednoznacznego komunikatu: *Stop, tak nie wolno. Takich wypowiedzi lub zachowań nie akceptuję*. Stoję na stanowisku, iż dzieci potrzebują pewnych ram stworzonych przez osoby dorosłe – rodziców, nauczycieli, społeczeństwo, dzięki którym odkrywają istnienie nieprzekraczalnych granic dzielących wolność i samowolę, prawo i bezprawie. Zdecydowałam się zatem na wprowadzenie do tych rozważań funkcji arbitra, ale ze wskazaniem na konieczność odpowiedzialnego nauczycielskiego rozstrzygnięcia, który z opisanych sposobów jej sprawowania będzie optymalny dla danej sytuacji.

Funkcja arbitra obligeuje nauczycieli także do czuwania nad poprawnością zrealizowanych grupowo zadań. Jeśli np. chcemy, by to uczniowie dostrzegli popełnione w opracowywanym grupowo tekście błędy, nie wskazujemy ich od razu, dajmy czas zespołowi lub poczekajmy na reakcję pozostałych dzieci. Jednak jeżeli nie zostanie on wyeliminowany nawet

⁶ Por. R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, Warszawa 1999.

⁷ K.W. Vopel, op. cit., s. 80-88.

podczas prezentacji końcowej, wówczas musimy spełnić powinność arbitra, czyli wskazać go i omówić.

Ewaluator to osoba, która dba o optymalizację działań, w naszym przypadku zajmuje się ulepszaniem pracy zespołowej uczniów. Dokonuje zatem wnikliwej analizy bieżącej sytuacji i eliminując rozwiązania wadliwe, projektuje dalszą pracę. Ewaluacji w przypadku uczniowskiej pracy grupowej podlegać powinna: działalność każdego dziecka, grup i całego zespołu klasowego, ale także działalność nauczycielska. Celem ewaluacji jest stwierdzenie, czy zaproponowane warianty pracy, składy osobowe, zadania, sposoby oceny okazały się użyteczne i wartościowe. Te właśnie elementy składowe są kontrolowane systematycznie, czyli po każdym zajęciach, a także okresowo, np. po każdym semestrze nauki szkolnej.

Świadome pełnienie przez nauczycieli omówionych funkcji może pozytywnie wpływać na skuteczność podejmowanych przez nich działań. Warunkiem jest jednak dysponowanie przez pedagogów kompetencjami, które umożliwią zarówno realizację przedstawionych wcześniej zadań, jak i pełnienie wymienionych funkcji. Przyjmuję, że kompetencja oznacza opanowanie dużej liczby umiejętności elementarnych oraz posiadanie konkretnej wiedzy o miejscu, czasie i sposobie ich zastosowania⁸.

Dla efektywnego kierowania pracą grupową uczniów w wieku wczesnoszkolnym oraz całym procesem kształtowania tej umiejętności przez nauczycieli niezbędne są wszystkie z wymienionych w standardach wykształcenia zawodowego nauczyciela⁹ kompetencje, czyli:

- prakseologiczne;
- komunikacyjne;
- współdziałania;
- kreatywne;
- informatyczne;
- moralne.

Kompetencje prakseologiczne dotyczą skutecznego planowania, organizowania, realizacji, kontroli i oceny, a zatem mogą mieć istotne znaczenie dla przygotowania przez nauczycieli działań zespołowych i wdrażania do nich wychowanków.

Kompetencje komunikacyjne wyrażają się w sprawnym porozumiewaniu się nauczycieli z dziećmi, czyli m.in. w uważnym słuchaniu, w precyzyj-

⁸ Por. D. Cain i in., *Kompetencje kluczowe w szkole. Program Kreator*, Warszawa 1998, s. 9.

⁹ Por. *Standardy wykształcenia zawodowego nauczyciela*, Warszawa 1997.

nym formułowaniu pytań i problemów do opracowania w zespołach, w prostym i jednoznacznym objaśnianiu zasad pracy grupowej, w przygotowywaniu czytelnych instrukcji do realizowanych grupowo zadań, ale też w dostarczaniu uczniom jasnych informacji zwrotnych i prowokowaniu ich do samodzielnych analiz i ocen tego, co się wydarzyło lub udało się osiągnąć.

Kompetencje współdziałania sprzyjają realizacji celów z obszaru społecznego funkcjonowania grup, a mogą się ujawniać w działaniach integrujących i prospołecznych pedagogów oraz kierowanych przez nich uczniów. Warto pamiętać, że nauczyciel współdziałający z innymi osobami, np. uczniami, rodzicami, dyrekcją, pracownikami szkoły, ma stanowić dla uczniów wzór do naśladowania.

Kompetencje kreatywne dotyczą nauczycielskiej gotowości do włączania działań innowacyjnych i niestereotypowych do własnej pracy oraz do proponowania wychowankom zadań wymagających myślenia dywergencyjnego, wielokierunkowego.

Kompetencje informatyczne nauczycieli mogą ułatwić im poszukiwanie i przygotowywanie materiałów do pracy grupowej uczniów, ale także umożliwiają kształtowanie u dzieci umiejętności korzystania podczas działalności zespołowej z różnych źródeł wiedzy, np. z Internetu.

Kompetencje moralne nauczycieli wyrażają się w ich postawach. Zdaniem I. Adamek¹⁰, są one nadrzędnymi kompetencjami każdego pedagoga, a ich wyrazem winna być m.in. odpowiedzialność, miłość drugiego człowieka, tolerancja, akceptacja. W toku pracy grupowej pedagog musi stać na straży równych praw wszystkich uczniów, ale też powinien być gotowy do dyskretnego i mądrego wspierania uczniów, którzy z różnych przyczyn (opóźnień rozwojowych, kompleksów czy trudnej sytuacji życiowej) szczególnie go potrzebują.

Obok zaprezentowanej wyżej koncepcji racjonalności technologicznej, zakładającej, że dobry nauczyciel-praktyk to ten, który przyswoił pewien zestaw kompetencji wygenerowanych przez teoretyków w rezultacie przeprowadzonych przez nich badań, istotne miejsce zajmuje obecnie też druga teoria, określana mianem koncepcji samodzielności poznawczej. Ma ona u swoich podstaw przesłankę głoszącą, iż „droga do rozwoju w nauczycielstwie nie prowadzi przez próby kopiowania tego, co robią inni, ale przez krytyczną refleksję i wysiłek nad zrozumieniem własnej praktyki

¹⁰ Por. I. Adamek, *Kompetencje nauczyciela do edukacji zintegrowanej*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*, red. I. Adamek, Kraków 2001.

i jej kontekstu”¹¹. Moim zdaniem jest to ważna myśl, którą warto odnieść także do kierowania pracą grupową.

Nawet najbardziej precyzyjna analiza różnorodnych form kształtowania umiejętności współdziałania uczniów w wieku wczesnoszkolnym nie zastąpi mądrego i refleksyjnego nauczyciela, który krytycznie odniesie się do proponowanych mu rozwiązań i świadomie wybierze najlepsze dla jego wychowanków i niego samego. Równocześnie oczekiwałabym od nauczycieli otwartości na składane im propozycje, ale takiej, której wyrazem będzie umiejętne przetwarzanie, transponowanie wartościowych pomysłów i rozwiązań, by pomogły w realizacji założonych celów oraz okazały się przydatne w urzeczywistnianiu idei kształcenia zintegrowanego poprzez stosowanie pracy grupowej uczniów. Jednak by było to możliwe, podobne podejście powinno towarzyszyć całemu procesowi przygotowania przyszłych nauczycieli do ich działalności zawodowej, a szczególnie do roli kierowników grupowej pracy uczniów.

Zasady komunikacji ułatwiającej zespołową formę pracy

W toku pracy zespołowej, co oczywiste, muszą obowiązywać nieco inne zasady komunikacji niż w pracy indywidualnej i zbiorowej. Na przykład: nie ma potrzeby zgłaszania się do odpowiedzi, dopuszczalne jest przemieszczanie się po sali lub wokół wyznaczonego miejsca pracy, może się zdarzyć siedzenie bokiem lub tyłem do nauczyciela i kolegów z innych grup itp. Niedopuszczalne jest natomiast przekrzykiwanie się czy stosowanie jakiegokolwiek formy przemocy. Warto przed podjęciem pracy zespołowej wspólnie z uczniami ustalić obowiązujące wszystkich zasady. Mogą one przybrać formę kontraktu grupowego.

Kontrakt grupowy jest to rodzaj umowy między prowadzącym a uczestnikami określającej charakter, zasady i warunki pracy, a także zakres odpowiedzialności obu stron¹². Dla nauczyciela decydującego się na wprowadzenie norm ważne jest:

- by wynikały one z procesu grupowego (w trakcie rozwoju grupy mogą się zmieniać);

¹¹ S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. III, Warszawa 2004, s. 562.

¹² A. Maślarz, *Metody i techniki pracy grupowej*, niepublikowane materiały szkoleniowe z warsztatów dla nauczycieli.

- czyje i jakie potrzeby mają one zaspokajać;
- czy grupa i nauczyciel są w stanie ich przestrzegać.

Nauczyciel powinien być świadomy plusów i minusów wynikających z istnienia norm, albowiem zawsze obligują one dwie strony.

Kontrakt często jest rozumiany jako sposób na unikanie przemocy. Uważa się, że jeśli w trakcie spotkań realizowane są potrzeby uczestników, wówczas kierują się oni wewnętrzną motywacją do pracy i nie demonstrują postaw obronnych. Sprzyja temu przestrzeganie następujących reguł¹³:

- uważne słuchanie (obdarzanie wyęzioną uwagą wypowiedzi partnerów, liczenie się z ich uczuciami, okazywanie im szacunku, spieszenie z pomocą);
- okazywanie szacunku (docenianie partnerów, pomaganie i uczestniczenie w pracach, unikanie negatywnych uwag i przezwisk, niesprawianie przykrości);
- prawa do wycofania się (samodzielna decyzja, kiedy uczestniczyć w dyskusji i pracy, możliwość zachowania milczenia podczas pracy grupowej);
- poufności (zachowanie w tajemnicy zwierzeń i wypowiedzi partnerów, to co się dzieje w grupie, zostaje w grupie).

Ustalając zasady komunikacji obowiązujące w toku pracy grupowej, trzeba uzmysłowić dzieciom wartość porozumiewania się w małej grupie, np. możliwość wzajemnego uzupełniania informacji – ktoś czegoś nie wie, może uzyskać niezbędną wiedzę od koleżanek, kolegów z grupy; generowania wielu pomysłów rozwiązania – samemu trudno zaproponować tyle wariantów, ile może powstać w zespole; rozstrzygania wątpliwości – niepewny wynik czy rezultat sprawdzają członkowie zespołu. Przydatne może być także uzgodnienie, iż zawsze wątpliwość lub pytanie jest najpierw kierowane do grupy, a dopiero w ostateczności przy braku wiedzy na ten temat w zespole do nauczyciela.

Oto przykład kontraktu regulującego pracę grupową uczniów w wieku wczesnoszkolnym:

- akceptujemy każdy skład zespołów, bo chcemy się nauczyć współdziałania;
- porozumiewamy się tak, by nie powstał w klasie hałas;
- słuchamy się wzajemnie, bo każdy pomysł wart jest rozważenia;
- uczymy się wzajemnie, dzieląc się wiadomościami i opiniami;
- odpowiedzialnie pełniemy funkcje grupowe;

¹³ Por. R. Fisher, op. cit.

- pracujemy w wyznaczonym miejscu i dbamy o porządek;
- oceniamy rozwiązania, a nie osoby;
- mamy prawo odstąpić od pracy w zespole i samodzielnie wykonać zlecone zadanie.

Do wynegocjowanych zasad trzeba się odwoływać w toku zajęć, bo przecież ich rolą nie jest zdobienie sali lekcyjnej, ale regulowanie komunikacji i pracy grup. Raz ustanowione zasady nie są też niezmiennie, można i warto je precyzować i uzupełniać, pamiętając jednak, by ich liczba nie była zbyt duża.

Istotnym ułatwieniem dla obu stron, czyli uczniów i nauczyciela, może być również opracowanie przejrzystej instrukcji do każdego zadania realizowanego zespołowo. Stoję na stanowisku, iż w przypadku pracy grupowej uczniów w wieku wczesnoszkolnym ustnemu objaśnieniu zadań przez nauczyciela powinna towarzyszyć krótka i precyzyjna informacja pisemna. Każda grupa posiadając taką instrukcję może do niej powracać, ilekroć odczuje taką konieczność. Sprzyja to eliminowaniu sytuacji przerywania pracy zespołów i wielokrotnego pytania nauczyciela o kwestie, które mogą być objaśnione w instrukcji. Jest to równocześnie okazja do ćwiczenia samodzielności naszych wychowanków.

Organizowanie przestrzeni edukacyjnej dla pracy grupowej uczniów

Istotnym elementem kierowania pracą grupową jest też świadome i celowe gospodarowanie przestrzeniami. R. Perry uważa, że „fizyczna aranżacja danego miejsca jest sprawą ogromnej wagi, ponieważ wysyła informacje, czego się od dzieci oczekuje, oraz określa, co dzieci mogą robić”¹⁴. Zadaniem nauczyciela jest zatem zorganizowanie przestrzeni pracy uczniów w taki sposób, mieli oni możliwość współdziałania i komunikowania się w zespole, by mieli swobodny dostęp do niezbędnych materiałów, źródeł czy innych środków dydaktycznych, byli widoczni dla siebie nawzajem i dla nauczyciela, a ten mógł w każdej chwili podejść do grupy, coś doradzić, podpowiedzieć.

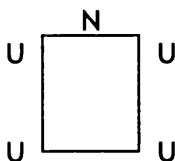
Z badań wynika, że do rozmów, których istotą jest wymiana myśli, najlepiej aranżować przestrzeń w formie kręgu bez stołów¹⁵. Jeśli natomiast

¹⁴ R. Perry, *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*, Warszawa 2000, s. 98.

¹⁵ E.G. Gäde, T. Listing, *Skuteczne prowadzenie grupy*, Kraków 2005, s. 153.

grupa pracuje przy stolikach, trzeba zadbać o właściwe ich zestawienie i o równorzędność miejsc, albowiem centralną pozycję, jeśli to tylko możliwe, lubią zajmować osoby dominujące i to one łatwo przejmują przywództwo, zaś na skrajach siadają osoby nieśmiałe, którym w ten sposób szczególnie trudno jest włączyć się w pracę zespołu. Ważną sprawą jest także zadbanie o możliwość kontaktu wzrokowego wszystkich uczestników pracy grupowej. Sprzyja temu organizacja społecznie dośrodkowa (kształt koła), a przeszkadza organizacja społecznie odśrodkowa (rzędy).

W opracowaniu autorstwa J.A. Reid, P. Forrestala i J. Cooka¹⁶ zawarte zostały wskazówki dla nauczycieli, dotyczące sytuacji włączania się pedagoga w działania grupy. Nagłe wtargnięcie do przestrzeni pracującego zespołu może bowiem przerwać lub zakłócić jego funkcjonowanie. Za najlepsze rozwiązanie uznano podejście do zespołu od tej strony stolika, przy której nikt nie zajmuje miejsca (stół do pracy grupowej zostaje utworzony z czterech małych jednoosobowych lub z dwóch dwuosobowych ławek), przykucnięcie (tak, by oczy wszystkich osób znalazły się mniej więcej na tej samej wysokości, by nikt nad nikim nie górował), obserwowanie pracy grupy i wybór właściwego momentu na wypowiedzenie własnej uwagi lub sugestii (zob. schemat 4).



4. Włączanie się nauczyciela (N) do pracy grupy uczniów (U)

Jednak praca grupowa nie zawsze musi być kojarzona z pracą w ławkach. Do zadań inscenizacyjnych świetnie nadaje się pokryta dywanem część klasopracowni, a do większych przedsięwzięć korytarz szkolny.

Szczegółnej uwagi wymaga przygotowanie miejsc do przeprowadzania przez uczniów doświadczeń i eksperymentów. Często w takich sytuacjach okazuje się, że krzesła uczniom jedynie przeszkadzają, gdyż ci podniekcytowani własnymi odkryciami, jak lubię mówić, nieustannie „tańczą” wokół stołu. Lepiej więc przestawić krzesła pod ściany i stworzyć krąg do późniejszych prezentacji efektów i wniosków.

¹⁶ Por. J.A. Reid, P. Forrestal, J. Cook, *Uczenie się w małych grupach w klasie*, Warszawa 1996.

W toku mojej wieloletniej praktyki miałam okazję przekonać się, że siedzenie w kręgu na krzeselkach i w kręgu na dywanie to dwa różne sposoby pracy z dziećmi. Pierwszy obliuguje uczniów do zachowania właściwej postawy, ogranicza możliwości poruszania się. Drugi natomiast pozwala na rozluźnienie i zdecydowanie większą swobodę ruchów (w klasach młodszych można czasem zobaczyć uczniów w leżących lub półleżących pozach). Nie neguję żadnego z tych rozwiązań, wprost przeciwnie, uważam, że oba są potrzebne, choć każde w innej sytuacji. Jeśli np. uczniom prezentowane jest doświadczenie związane z parowaniem wody (i potrzebna jest wrząca woda) lub rozchodzeniem się dźwięków w powietrzu (i korzystamy z zapalanej świecy), to pierwszy z opisanych wariantów prezentacji jest korzystniejszy, bo bezpieczniejszy dla obserwujących dzieci, jeśli natomiast nauczyciel lub uczeń czyta lub opowiada bajkę, nic nie stoi na przeszkodzie, by wykorzystać wariant drugi.

Możliwe są jeszcze inne warianty. Jeżeli analizujemy w klasie jakieś nowe zagadnienie, np. staramy się zgłębić niektóre tajemnice kosmosu, to jedna grupa może działać w kąciку, nazwijmy go, plastycznym, malując na dużym arkuszu szarego papieru własną wizję tego, co można zobaczyć z okien rakiety, inna w kąciку bibliotecznym będzie szukać ciekawostek o tym, co już ludziom udało się na ten temat dowiedzieć, a jeszcze inna, w części sali zwanej dla potrzeb tych zajęć teatralną, przygotuje scenki pokazujące różne warianty spotkań z przedstawicielami obcej nam cywilizacji.

Istotny może być także sam zabieg zmiany aranżacji przestrzeni do pracy zespołowej, albowiem może on spowodować zakłócenia w pracy uczniów¹⁷. Ponieważ w klasach początkowych na realizację zadań zespołowych przeznaczona jest zwykle tylko część dnia aktywności szkolnej dzieci, a zatem planując pracę nauczyciel musi rozstrzygnąć, czy odpowiedni układ ławek, krzeseł lub też innych rekwizytów w sali ma być przygotowany jeszcze przed lekcjami, czy też włączyć wykonanie tej czynności w tok prowadzonych zajęć. Każdy z wariantów ma zalety i wady.

Połączenie ławek od początku zajęć eliminuje przerywanie i zakłócanie pracy uczniów w trakcie dnia, ale może też utrudnić realizację zadań wymagających pracy indywidualnej lub zbiorowej. Poza tym pojawia się kolejny dylemat, czy miejsca przy dużych stołach powinni od razu zająć uczniowie przewidziani przez nauczyciela do danego zespołu, czy też

¹⁷ Zob. B. Pawlak, *Projektowanie pracy grupowej w kształceniu zintegrowanym uczniów klas I-III*, [w:] *Projektowanie działań edukacyjnych*, red. I. Adamek, Kraków 2003, s. 82-100.

dobór do pracy grupowej może nastąpić później? Jeśli rano pozwolimy dzieciom usiąść gdzie chcą, albo tam, gdzie znalazł się po przedstawieniu ich stolik, to w chwili podziału na grupy dzieci będą musiały ponownie zmienić miejsce. Spowoduje to konieczność dwukrotnego przyzwyczajania się do nowej aranżacji w trakcie jednego dnia, a wielu uczniom taka sytuacja może sprawić pewną trudność. Zmianianie ustawienia mebli w sali w toku zajęć także nie jest bezproblemowe, powoduje bowiem konieczność przenoszenia przyborów uczniowskich, sprzyja niepotrzebnym zatargom, dekoncentruje dzieci, a równocześnie mocno angażuje nauczyciela.

W powyższych rozważaniach celowo nadmiernie wyeksponowałam wątpliwości i trudności, ale uczyniłam tak po to, by zainspirować nauczycieli do analizowania planowanych zajęć także pod kątem świadomego gospodarowania przestrzenią sali lekcyjnej oraz uwzględniania w projektach czynności o charakterze organizacyjnym, gdyż szczególnie w początkowej fazie działalności grupowej są one czasochłonne i konfliktogenne. W miarę postępującego treningu dzieci oswajają się z czynnościami organizacyjnymi, które stają się dla nich coraz łatwiejsze. Gdy zaczną szybko i sprawnie wykonywać polecenia nauczyciela, nadejdzie właściwy moment, żeby stopniowo przynajmniej część wymienionych wyżej zadań scedować na uczniów. To oni mogą zestawiać stoliki, gdy nauczyciel da hasło: *dziś pracujemy w parach* albo *to zadanie wykonacie współpracując w czteroosobowych zespołach*. Oni także mogą czuwać nad niezbędnymi do pracy materiałami.

Materiały do zajęć może przygotować sam nauczyciel – tak będzie zawsze w fazie inicjowania pracy grupowej, ale mogą je też przygotowywać uczniowie, np. w ramach zadań domowych. Mogą je gromadzić wykazując się umiejętnością korzystania z różnych źródeł wiedzy, np. rozmów prowadzonych z właściwymi osobami, znawcami danego zagadnienia, wyszukiwania w Internecie lub w zbiorach biblioteki szkolnej. Jednakże dbałość o dostępność różnych materiałów to także pole do współpracy nauczyciela z rodzicami uczniów. Wspólne starania o takie wyposażenie sali lekcyjnej, by uczniowie mogli samodzielnie i świadomie sięgać po niezbędne dla ich pracy środki zgromadzone w określonym miejscu, z pewnością będą efektywniejsze niż zabiegi osamotnionego nauczyciela. Trzeba jednak przekonać dzieci, aby dbały o odłożenie każdej rzeczy na wyznaczone jej miejsce. Sprzyja to przy okazji kształtowaniu nawyku przestrzegania zasad porządku oraz rozwija samodzielność i odpowiedzialność dzieci.

Świadoma i przemyślana organizacja pracy grupowej uczniów może ułatwić proces edukacyjny, albowiem „nauczyciele lepiej widzą i słyszą, co robią ich uczniowie pracując w grupach, niż gdy pracują z całą klasą”¹⁸. Natomiast dla dzieci w młodszym wieku szkolnym spędzanie kilku godzin dziennie w dużej grupie jest mniej naturalnym kontekstem uczenia się niż praca w małym zespole. Prawidłowo zorganizowana i kierowana praca w grupie umożliwia też powstanie właściwych relacji i nawiązanie współpracy między nauczycielem a uczniem oraz między nauczycielem a zespołem klasowym.

¹⁸ J.A. Reid, P. Forrestal, J. Cook, op. cit., s. 49.

Zakończenie

Ocena efektywności formy kształcenia, jaką jest praca grupowa uczniów w wieku wczesnoszkolnym, przez ponad 30 lat budziła kontrowersje, ale współcześni pedagodzy są zgodni, iż w systemie kształcenia zintegrowanego jest dla niej miejsce i powinien znaleźć się dla niej czas.

Tymczasem wyniki badań wskazują na dość ograniczone korzystanie z pracy grupowej w klasach I–III. Z deklaracji badanych przeze mnie nauczycieli klas początkowych wynika, że formę tę stosują, ale nie tak często, jak na to zasługuje. Najczęściej praca grupowa inicjowana jest już w klasie pierwszej, niestety rzadko poprzedza ją praca w parach. Wśród zadań stawianych zespołom uczniowskim dominują zadania zamknięte, sporadycznie jedynie dzieci mają możliwość eksperymentowania, formułowania i weryfikowania hipotez, dyskusowania różnych możliwości rozwiązania danego problemu. Ocenianie pracy grupowej nadal dla wielu nauczycieli i uczniów oznacza konieczność wystawienia stopnia za końcowy rezultat działań.

Taki obraz grupowej działalności dzieci z klas początkowych odbiega od wizji teoretyków, akcentujących w pracy zespołów wartość konfliktu socjopoznawczego, możliwość korzystania z synergii, okazję do aktywnego słuchania, formułowania pytań, negocjowania, przekonywania rozmówców do własnych rozwiązań lub ulegania słusznym argumentom partnerów.

Zawarte w tym opracowaniu opinie na temat pracy grupowej uczniów edukacji wczesnoszkolnej mogą stanowić źródło inspiracji do poszukiwania coraz lepszych rozwiązań, dzięki którym nauczyciele świadomie projektować będą różne sytuacje dla grupowych działań dzieci, a uczniowie, w efekcie skonstruowanej przez siebie wiedzy, nagromadzonych doświadczeń i dokonanych pod kierunkiem pedagoga analiz, będą w stanie efektywnie współdziałać i pracować w grupach.

By tak się stało, niezbędne jest podjęcie już w czasie studiów działań przygotowujących przyszłych nauczycieli do roli organizatorów i kierowników grupowej pracy uczniów. Albowiem planując pracę grupową z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, warto wiedzieć, jakie elementy organizacji działań uczniowskich wymagają przemyślenia i jakie dylematy rozstrzygnięcia.

Konieczne jest też przekonanie nauczycieli-praktyków, że wymaganie od uczniów efektywnej pracy w zespołach musi być poprzedzone procesem kształtowania u nich tej umiejętności. A proces ten to zespół zaplanowanych i systematycznie podejmowanych przez nauczycieli i uczniów działań ukierunkowanych w tym przypadku na budowanie, formowanie efektywnego i celowego współdziałania w grupie.

Na koniec warto przytoczyć słowa D. Golemana, który twierdzi, że aby zespół pracował jak w transie, żeby osiągnął stan uskrzydlenia, potrzebne są:

- trudne zadania albo szlachetny cel;
- silna lojalność grupowa;
- duży wachlarz różnorodnych talentów;
- zaufanie i bezinteresowna współpraca;
- skupienie i pasja;
- praca, która jest sama w sobie przyjemnością i nagrodą¹.

To oczywiście dość odległy dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym cel, ale żeby kiedyś go mogły osiągnąć, trzeba u progu edukacji rozpocząć prowadzące do tego działania.

¹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań 1999, s. 319–320.

Literatura

- Adamek I., *Kompetencje nauczyciela do edukacji zintegrowanej*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*, red. I. Adamek, Kraków 2001
- Adams K., Galanes G.J., *Komunikacja w grupach*, Warszawa 2008
- Aleksander Z., *Komunikacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, red. T. Pilch, Warszawa 2003
- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994
- Badegruber B., *Nauczanie otwarte w 28 krokach*, Warszawa 1997
- Bartecki J., Chabor E., *O nową organizację procesu nauczania*, Warszawa 2000
- Bauman T., *Aktywizowanie uczenia się jako obiecująca perspektywa w myśleniu nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 5
- Cain D. i in. *Kompetencje kluczowe w szkole. Program Kreator*, Warszawa 1998
- Chomczyńska-Miliszkiwicz M., Pankowska D., *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*, Warszawa 1998
- Dylak S., *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, red. T. Pilch, Warszawa 2004
- Fisher R., *Uczymy, jak się uczyć*, Warszawa 1999
- Forman E.A., Cazden C.B., *Myśl Wygotskiego a edukacja. Wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995
- Gäde E.G., Listing T., *Skuteczne prowadzenie grupy*, Kraków 2005
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań 1999
- Gołębniak B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Khul P.K., *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, Poznań 2004
- Grochowalska M., *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków 2002
- Grygier U., *Tajemnice skutecznej aktywizacji*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 10
- Hamer H., *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skuteczniej dyskutować i współpracować?*, Warszawa 1999
- Hartley P., *Komunikacja w grupie*, Poznań 1997
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Warszawa 1999
- Kamiński A., *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa 1976

- Kamiński A., *Grupowe nauczanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993
- M. Karwowska-Struczyk, W. Hajnicz, *Obserwacja w poznawaniu dziecka*, Warszawa 1998
- Kędzierska J., *Formy organizacyjne kształcenia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, red. T. Pilch, Warszawa 2003
- Kędzierska J., *Grupowe nauczanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, red. T. Pilch, Warszawa 2003
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005,
- Kozłowski W., *Grupa. Kierowanie grupą*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993
- Krauze-Sikorska H., *Charakterystyka rozwoju dziecka sześć- siedmioletniego*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków 2004
- Krauze-Sikorska H., *Dziecko nieśmiałe*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 6
- Kruszewski K., *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*, Warszawa 1993
- Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, Suwałki 1998
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1984
- Kuszał K., *Samodzielność jako osiągnięcie dziecka sześć-, siedmioletniego*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków 2004
- Legumi M., *Techniki i sposoby animowania grup*, Kielce 2007
- Lubomirska K., *Interakcje społeczne a rozwój poznawczy dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (na przykładzie wybranych badań postpiagetowskich)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 2
- Lubowiecka J., *O przywiązaniu i więziach społecznych dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 8
- Michalak R., *Charakterystyka aktywizującej strategii kształcenia*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków 2004
- Misiorna E., *Psychopedagogiczne wyznaczniki edukacji zintegrowanej*, [w:] H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Kraków 2004
- Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Warszawa 2003
- Niebrzydowski L., Sztajner K., *O rozwoju kontaktów społecznych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1988, nr 5
- Niesiobędzka M., *Metody uczenia kooperatywnego jako źródło tworzenia nowych relacji nauczyciel-uczeń*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*.

- Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki, red. G. Koć-Seniuch, Białystok 1995
- Nowicka M., *O dziecięcym uczeniu się we współpracy*, [w:] *Zreformowana wczesna edukacja. Od refleksji ku działaniom praktycznym*, red. M. Nowicka, Warszawa 2005
- Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1987
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984
- O programie wychowawczym szkoły, Biblioteczka Reformy MEN nr 37, Warszawa 2001
- Oyster C.K., *Grupy. Psychologia społeczna*, Poznań 2002
- Palka S., *Próby eksperymentalne w praktyce pedagogicznej*, „Hejnal Oświatowy” 1996, nr 2
- Palka U., Rola E., *Praca z grupą w Przygodzie z klasą*, „Życie Szkoły” 2003, nr 9
- Pawlak B., *Jak współpracować z rodzicami uczniów klas początkowych?*, Kraków 2003
- Pawlak B., *Praca grupowa w kształceniu zintegrowanym uczniów klas I–III*, [w:] *Współczesne wyzwania wobec edukacji elementarnej*, red. W. Szlufik, T. Banaszkiewicz, A. Pękała, Częstochowa 2004
- Pawlak B., *Projektowanie pracy grupowej w kształceniu zintegrowanym uczniów klas I–III*, [w:] *Projektowanie działań edukacyjnych*, red. I. Adamek, Kraków 2003
- Pawlak B., *Współpraca – umiejętność kształtowana czy jedynie wymagana przez nauczycieli*, [w:] *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, Olsztyn 2006
- Perry R., *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*, Warszawa 2000
- Phillips D.C., Soltis J.F., *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, Gdańsk 2003
- Piaget J., *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*, Warszawa 1981
- Reforma systemu edukacji. Projekt. MEN*, Warszawa 1998
- Reid J.A., Forrestal P., Cook J., *Uczenie się w małych grupach w klasie*, Warszawa 1996
- Sajdera J., *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji*, Kraków 2003
- Schaffer H.R., *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994
- Słowik A., *Jak usprawnić pracę w grupach?* „Nowe w Szkole” 2002, nr 5
- Soja-Sularz J., *Uczenie wzajemne*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*, red. G. Koć-Seniuch, Białystok 1995
- Sowińska H., *Dynamika przemian klas szkolnych*, Poznań 1987

- Sowińska H., *Procesy integracyjne w klasie szkolnej*, [w:] H. Sowińska, E. Misioma, R. Michalak, *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Poznań 2002
- Sowińska H., Misioma E., Michalak R., *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Poznań 2002
- Szczepeński J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963
- Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1993
- Szuksta M., Mendel M., *Współczesne tendencje w nauczaniu inspirowane metodami M. Montessori, C. Freineta, R. Steinera*, Płock 1995
- Szymański M.J., *Grupowa praca z uczniem*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu, teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Kraków 2008
- Tatarowicz J., *Animacja zamiast przymusu rozwoju*, [w:] H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz, *Drama w szkole podstawowej*, Warszawa 1997
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995
- Vopel K.W., *Poradnik dla prowadzących grupy*, Kielce 1999
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993
- Wysocka E., *Komunikacja interpersonalna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, red. T. Pilch, Warszawa 2003
- Zamojski P., *Praca grupowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, red. T. Pilch, Warszawa 2005
- Zimbardo P.G. *Słowo wstępne*, [w:] Oyster C.K., *Grupy. Psychologia społeczna*, Poznań 2002

Spis tabel, wykresów i schematów

Tabele

1. Komunikaty ułatwiające i utrudniające porozumiewanie się s. 20
2. Wykorzystywane sposoby podziału na grupy s. 54
3. Liczebność zespołów uczniowskich pracujących grupowo w klasach początkowych s. 56
4. Rodzaje zadań wykorzystywanych do pracy grupowej w klasach I–III s. 59
5. Rodzaje zadań zrealizowanych w toku obserwowanych zajęć s. 59
6. Zadania realizowane w toku obserwowanych zajęć według typologii Fishera s. 60
7. Przykłady zadań realizowanych w toku badań według typologii Fishera s. 62
8. Najczęściej stosowane sposoby formułowania instrukcji do pracy grupowej s. 63
9. Najczęściej wykorzystywane sposoby prezentacji efektów prac grupowych s. 64
10. Najczęściej stosowane formy oceniania pracy grupowej s. 65
11. Najczęściej oceniane elementy pracy grupowej uczniów klas I–III s. 66

Wykresy

1. Zadania zrealizowane w toku obserwowanych zajęć s. 60
2. Zadania realizowane w toku obserwowanych zajęć według typologii Fishera s. 61

Schematy

1. Najczęściej stosowane aranżacje przestrzeni s. 67
2. Etapy wprowadzania pracy grupowej s. 82
3. Warianty zadań jednolitych i zróżnicowanych s. 92
4. Włączanie się nauczyciela do pracy grupy uczniów s. 111

Spis treści

Wstęp 5

UMIĘTNOŚĆ WSPÓŁDZIAŁANIA I PRACY W GRUPIE JAKO
JEDNA Z KLUCZOWYCH KOMPETENCJI WSPÓŁCZESNEGO CZŁOWIEKA 8

Grupa, jej struktura, dynamika i wymiary funkcjonowania 8

Praca w grupie i warunkujące ją kompetencje 14

Etapy rozwoju umiejętności współdziałania 21

GRUPOWA PRACA UCZNIÓW W PROCESIE SZKOLNEJ EDUKACJI 27

Nauka w parach – diadach, uczenie się wzajemne,
uczenie się przez mówienie 27

Nauczanie grupowe, metody uczenia kooperatywnego
i uczenie się we współpracy, edukacyjna aktywność grupowa 31

Praca grupowa formą organizacyjną procesu kształcenia 36

PRACA GRUPOWA JAKO PRZEDMIOT BADAŃ 42

Badania nad optymalizacją grupowego nauczania 42

Kontrowersje wokół pracy grupowej uczniów w wieku wczesnoszkolnym 46

Praca grupowa uczniów kształcenia zintegrowanego
w świetle wyników własnych badań 50

MOŻLIWOŚCI ROZWIJANIA UMIĘTNOŚCI
EFEKTYWNEGO WSPÓŁDZIAŁANIA W ZESPOLE I PRACY W GRUPIE
W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ 72

Miejsce pracy grupowej w wybranych współczesnych koncepcjach
kształcenia zintegrowanego 73

Projektowanie pracy grupowej uczniów klas I–III w wymiarze społecznym 76

Projektowanie pracy grupowej uczniów klas I–III w wymiarze zadaniowym 90

KIEROWANIE GRUPOWĄ PRACĄ UCZNIÓW
W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM WYZWANIEM DLA NAUCZYCIELI 101

Zadania, funkcje i kompetencje nauczycielskie
sprzyjające kierowaniu pracą grupową uczniów 102

Zasady komunikacji ułatwiające zespołową formę pracy 108

Organizowanie przestrzeni edukacyjnej dla pracy grupowej uczniów 110

Zakończenie 115

Literatura 117

Spis tabel, wykresów i schematów 121

Praca w grupie jest fascynująca, rodzi niezapomniane przeżycia, zaszczerpia silne więzi na przyszłość, uczy tolerancji i wzajemności, przystosowuje człowieka do naszych trudnych czasów.

Marco Legumi

Z recenzji

Monografia Bożeny Pawlak jest ważnym przyczynkiem do dyskusji nad efektywną edukacją dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Zakres przedstawionych w niej zagadnień związanych z tworzeniem strategii edukacyjnych, uwzględniających pracę w grupie pozwalającą równocześnie na realizację indywidualnych potrzeb dzieci, odpowiada nie tylko na zapotrzebowanie nauczycieli, ale także studentów kierunków nauczycielskich. Pozwoli im lepiej zrozumieć istotę i wagę tego problemu.

Hanna Krauze-Sikorska

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Prace Monograficzne nr 538

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-560-9