

Goretta Siadak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
gorettasiadak@gmail.com

Tworzenie sytuacji sprzyjających zaangażowanej współpracy dzieci w wieku wczesnoszkolnym¹

Summary

Creating situations conducive to cooperation involving school children

The aim of this article is to present the possibility of the organisation of situations conducive to cooperation between pupils of early school age. In various parts of the article the following will be discussed: teacher-tutoring, and peer-tutoring in the Polish education system. The project Academic Centre of Creativity will be presented. This project was carried out by the research team at the Department of Didactics and Studies in the Culture of Education, Kazimierz Wielki University. The main objective of the project was to develop (testing and popularisation) of an innovative work model for teachers/students with the student based on Lev Vygotsky's Sociocultural Theory. The research was carried out among the students of the first stage of education in grades I–III five "school exercise" located in Kujawsko-Pomorskie. The main part of the project ACK was a teaching experiment, during which observations were made, the activity of individual students and their participation in activities (group) was analysed in four areas: language, mathematics, science, and art. Owing to the multi-stage project, in the article emphasis was put on the practical aspect of the experiment, which was the organisation of the classroom culture as a social learning environment. During this process two forms of peer interaction were initiated: learning in collaboration and peer-tutoring. We analysed: the preparation phase conditions stimulating cooperation, the stages of development of collaborative learning and peer-tutoring, the benefits of collaboration and peer-tutoring (same-age peer-tutoring, cross-age peer-tutoring) among students of early childhood education.

Słowa kluczowe: *tutoring* nauczycielski, *tutoring* rówieśniczy, nauczyciel-tutor

Keywords: tutoring, peer-tutoring, tutor

Jedną z charakterystycznych cech współczesnej edukacji jest pluralizm, który dotyczy zarówno podejść teoretycznych oraz stosowanych metod kształcenia, jak i kultury orga-

¹ Projekt Akademię Centrum Kreatywności UKW (nr 7/POIG/ACK/2014, finansowany ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego) był realizowany od 15.12.2014 do 15.11.2015 roku. Jego autorką i kierownikiem była prof. dr hab. Ewa Filipiak, koordynatorką – dr Ewa Lemańska-Lewandowska. W skład zespołu badawczego wchodził: dr Małgorzata Wiśniewska, mgr Joanna Szymczak, mgr Adam Mroczkowski, mgr Goretta Siadak. Głównym celem projektu było opracowanie (testowanie i popularyzacja) innowacyjnego modelu pracy nauczyciela/studenta z uczniem w oparciu o koncepcję L. Wygotskiego. Więcej informacji o projekcie: http://www.ukw.edu.pl/jednostka/centrum_kreatywnosci.

nizacyjnej szkoły. Zjawisko to można również dostrzec analizując wewnętrzną strukturę klasy szkolnej, gdzie w dobie edukacji włączającej funkcjonują w jednej społeczności (w szkole masowej) uczniowie zdolni, uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych i uczniowie mieszczący się w normie rozwojowej. W tak zróżnicowanym środowisku znaczenie tworzenia sytuacji sprzyjających współpracy ucznia z nauczycielem oraz ucznia z uczniem jest szczególnie istotne dla rozwoju każdego z nich. W społeczności uczącej się występuje bowiem przestrzeń sprzyjająca doskonaleniu kompetencji społecznych (komunikacji, współpracy), rozwojowi procesów poznawczych (myślenia, uwagi) oraz integracji całego zespołu klasowego (Brzezińska 2012: 50–53; Kopaczyńska, Nowak-Łojewska 2007: 10–11). Aby efekty te mogły zostać osiągnięte, muszą wystąpić określone warunki, które planuje, organizuje i monitoruje nauczyciel. Proces ten jest szczególnie złożony i wymagający, gdy uczniowie wykazują deficyty (np. w sferze poznawczej, emocjonalnej), istnieją pomiędzy nimi bariery (np. językowe, kulturowe, brak kompetencji współpracy) albo nauczyciel posiada niedostateczny poziom kompetencji dydaktyczno-metodycznych lub w niewłaściwy sposób je wykorzystuje (zob. Brzezińska 2008:45). Czynniki te mogą być potencjalną przyczyną rezygnacji nauczyciela z przystąpienia do działania, doświadczania przez niego poczucia nieskuteczności własnej bądź nieskuteczności wybranej metody, albo podejmowania działań pozornych (zob. Dudzikowa 2013) w tym zakresie.

Występowanie owego problemu w polskiej edukacji poświadczają wyniki badań zaprezentowane w raporcie: *Nauczanie matematyki w szkole podstawowej* (Karpiński i in. 2015). Ukazują one, że niezwykle rzadko na lekcjach pojawia się praca w grupach, a „zamiast pracy zespołowej nauczyciele stosują metodę pozornej pracy wspólnej, która polega na tym, że nauczyciel zadaje pytania pomocnicze całej klasie i wychwytuje tylko poprawne odpowiedzi, traktując je jako efekt wspólnej pracy całej klasy” (tamże: 14–15). W równie marginalny sposób traktowana jest indywidualizacja nauczania, ponieważ uczniowie realizują identyczny program i mają zadawaną taką samą pracę domową (tamże: 11). W tej sytuacji warto podjąć namysł nad tym, w jaki sposób organizować edukacyjną płaszczyznę współdziałania, by była ona okazją do czerpania korzyści przez każdą ze stron? Jakie działania warto podjąć na poszczególnych etapach realizacji rozpoczętej inicjatywy, by nie stała się ona tylko pozorem?

Próbą odpowiedzi na postawione pytania i jednocześnie celem niniejszego artykułu jest przegląd sposobów wdrażania *tutoringu* nauczycielskiego i *tutoringu* rówieśniczego w polskim systemie edukacji oraz zaprezentowanie możliwości tworzenia sytuacji sprzyjających współpracy w części eksperymentalnej projektu Akademickie Centrum Kreatywności UKW opartym na koncepcji L. Wygotskiego.

Metody nauczania i wychowania *tutoringu* nauczycielskiego oraz *tutoringu* rówieśniczego w praktyce szkolnej

W myśl konstruktywizmu społecznego (w ujęciu L. Wygotskiego) proces uczenia się jest aktywnym poznaniem otaczającej rzeczywistości, które najefektywniej zachodzi podczas prowadzenia dyskusji, wspólnej realizacji zadań (np. eksperymentowania), działania z innymi (Schaffer 2009: 225; Michalak 2004: 13–16). Jak podkreślają J. Tudge i B. Rogoff (1995: 199–204), uczeń może wejść w relację z dorosłym (nauczycielem) bądź z rówieśnikiem o podobnym lub wyższym poziomie kompetencji. Ważne jest, by w każdej z tych konfiguracji doszło do nawiązania autentycznego porozumienia na płaszczyźnie poznawczej i społecznej, opartego na zaangażowaniu i wspólnym dążeniu do określonych celów. Potencjalnym sposobem aplikacji tych postulatów w praktyce edukacyjnej mogą być metody nauczania i wychowania *tutoringu* nauczycielskiego oraz *tutoringu* rówieśniczego (Sławińska 2015:43). Dzięki możliwości interakcji pomiędzy uczestnikami tworzą one przestrzeń do przekraczania kolejnych etapów rozwoju poznawczego każdego ucznia.

Tutoring jako metoda edukacji zindywidualizowanej nie jest *novum*, jego geneza sięga bowiem starożytnej Grecji i Rzymu, natomiast w późniejszych wiekach został on spopularyzowany w tradycji oxfordzkiej w XVIII w. (Brzezińska, Rycielska 2009: 19; Pająk 2012: 21). W polskim systemie edukacji *tutoring* przechodzi obecnie swoisty renesans. Laboratorium, w którym od 1995 r. wdrażana jest koncepcja *tutoringu* nauczycielskiego, są Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie (ALA) we Wrocławiu (Sarnat-Ciastko 2015: 40). Badania A. Sarnat-Ciastko (2015: 9) ukazują, iż wdrożenie metody *tutoringu* nauczycielskiego w ALA stało się przykładem dobrych praktyk edukacyjnych, swoistym preludium w procesie uruchomienia programu *Tutor we wrocławskich gimnazjach* (zainicjowanego w 2008 roku w czterech placówkach), a później w 300 szkołach na terenie całej Polski. Autorka w swym projekcie badawczym dokonuje przeglądu sposobów wdrożenia metody *tutoringu* nauczycielskiego w poszczególnych placówkach edukacyjnych, dokonuje strukturyzacji jej form oraz analizuje dynamikę jej popularyzacji i rozwoju (tamże, s. 109–189).

Choć wnioski płynące z owych badań prezentują efektywne zastosowanie *tutoringu* nauczycielskiego zarówno w odniesieniu do dydaktyki jak i wychowania, to należy zaznaczyć, iż w polskiej edukacji jest to nadal metoda alternatywna. Nie każda bowiem forma indywidualnej pracy z uczniem spełnia warunki określone dla *tutoringu* nauczycielskiego. W ramy teoretyczne owego pojęcia nie wpisują się jednorazowe konsultacje służące wyjaśnieniu niezrozumiałych dla ucznia treści lub pogłębieniu omawianego zagadnienia. Również systematyczna, lecz pozbawiona diagnozy zdolności, umiejętności oraz deficytów (por. Brzezińska, Appelt 2013: 18–19; Czekierda 2009: 16), niesekwencyjna praca z uczniem jest tylko fragmentarycznym, pozornym sposobem stosowania *tutoringu*. Natomiast działania, które można uznać za *tutoring* nauczycielski mają – według J. Traczyńskiego (2009) – charakter perspektywiczny, stanowią zaplanowany kilkietapowy proces, na który składają się: „diagnoza, ustalenie celów i planu rozwoju, opracowanie i realiza-

cja planów motywowania, monitorowania aktywności ucznia oraz ewaluacji uzyskanych efektów” (tamże: 34).

Relację uczeń-dorosły (nauczyciel), w której następuje stymulacja aktywności ucznia, w specyficzny sposób ujmuje teoria L. Wygotskiego. Nauczyciel poprzez pytania otwierające, mniej lub bardziej szczegółowe instrukcje oraz zwracanie uwagi na poszczególne aspekty działania podąża za uczniem i w razie potrzeby służy mu pomocą, współtowarzyszy mu w poznaniu „nowego”. Niezwykle istotne jest to, iż wszystkie te zadania podejmowane są w zdefiniowanej przez L. Wygotskiego „strefie najbliższego rozwoju”, która jest wyznaczana przez potencjalne możliwości rozwojowe ucznia (Filipiak 2009: 16–17; Shaffer 2009: 223–227). To dorosły monitoruje i analizuje aktywność ucznia i jego sposób myślenia, by poprzez modyfikację swych działań oraz stopniowe wycofywanie się umożliwić mu przekroczenie granicy swych dotychczasowych kompetencji (Filipiak 2012: 85–87; Schaffer 2009: 226–227). L. Wygotski podkreślał wagę „wrażliwości” nauczyciela, która odzwierciedla się w rozpoznaniu tego, co uczeń może wykonać sam, a w których momentach niezbędna mu jest pomoc nauczyciela (Shaffer 2009: 226, 232). Taka forma indywidualizacji stwarza uczniowi szansę na osiągnięcie optymalnego dla siebie poziomu rozwoju uzdolnień, kompetencji, umiejętności, pozwala doskonalić umiejętność samoregulacji (Wood 1995: 235–238). Podejście takie wzmacnia również odwagę do inicjowania kolejnych działań, bowiem – jak podkreślają A. Brzezińska i K. Appelt (2013: 21) – z jednej strony uczeń jest aktywny, a z drugiej ma świadomość obecności osoby nauczyciela, który nie pozwoli mu zboczyć ze ścieżki prowadzącej do wytyczonego celu.

Rolą nauczyciela-tutora jest zatem tworzenie warunków do poszerzania pola aktywności ucznia (Shaffer 2009: 232). Według L. Wygotskiego, uczeń, który podejmuje trudne z perspektywy aktualnego rozwoju wyzwania, doświadcza przekraczania dotychczasowych granic. Dzięki udanym próbom realizacji zadań (np. odpowiedzi na pytanie, rozwiązania problemu) kształtuje się jego poczucie sprawstwa: „wiem, umiem, potrafię”, zanika jego lęk przed podejmowaniem kolejnych kroków (Filipiak 2012: 29–30). Efektem tak zorganizowanej sytuacji zaangażowanej współpracy między uczniem i nauczycielem jest „transfer rozwojowy” (Filipiak 2012: 30; Brown, Ferrara 1994: 230–234). Uczeń, będąc utwierdzonym przez nauczyciela o poziomie swych kompetencji, jest gotowy do tego, by przenieść swe działania w inne, nowe dla siebie relacje i podjąć nowe zadania rozwojowe (Filipiak 2012: 29–30). Obserwując pracę nauczyciela, modeluje on w sposób mniej lub bardziej uświadomiony również swoje zachowanie (por. Wood 1995: 233–234). Dlatego też wchodząc w rolę ucznia-tutora potrafi dostosować swój przekaz (rysunki, schematy lub wskazówki słowne) do sposobu myślenia swego rówieśnika, stara się tak przedstawić dany zakres wiedzy, by stał się on jasny dla kolegi, zadaje mu dodatkowe pytania, dostosowuje do jego potrzeb język instrukcji (por. Sławińska 2015: 48–49; Brzezińska 2008: 47). Bez wcześniejszych doświadczeń proces ten nie mógłby zaistnieć lub przebiegałby mniej efektywnie. Jak wskazuje bowiem E. Filipiak (2008: 29), w samodzielnej pracy uczeń nie ma sposobności rozwinięcia kompetencji społecznych, argumentacji, reagowania na argumenty drugiej osoby, spojrzenia na swe działania przez pryzmat informacji zwrotnych. Poprzez interakcje ze świadomym

swej roli nauczycielem-tutorem uczeń staje się gotowy, by wyjść poza swą strefę bezpieczeństwa i wejść w rolę tutora dla swego rówieśnika.

W holistycznym rozwoju ucznia ważnym jest, aby oprócz współdziałania z osobą dorosłą (nauczycielem), uczeń współpracował także z rówieśnikami. To z nimi tworzy on bardziej spójną grupę społeczną, jednolitą pod względem wieku, zbliżoną pod względem osiągniętego stadium rozwoju poznawczego, posługującą się podobnym kodem komunikacyjnym (Brzezińska 2008:45–46). Uczeń może w tej sytuacji bądź uczyć się z rówieśnikami i wówczas jest to uczenie się we współpracy, bądź robić to z ich pomocą, czyli „od nich”, w ramach *tutoringu* rówieśniczego (Shaffer 2009:233)². Wysoką efektywność zastosowania *tutoringu* rówieśniczego w edukacji wczesnoszkolnej potwierdzają wyniki nielicznych polskich badań (Gondek 2005; Pawlak 2009) oraz badania prowadzone w ramach zagranicznych programów edukacyjnych, które dotyczą nauki czytania i pisanie w grupach uczniów o zbliżonym wieku (*Peer Assisted Learning Strategies*) (Kearns i in. 2015; Fuchs i in. 1997) oraz w grupach zróżnicowanych wiekowo (*Cross-age Peer Tutoring*) (Allor, McCathren 2004) a także uczenia się matematyki (Powell, Fuchs 2015). Analiza prezentowanych przez badaczy wyników prowadzi do wniosku, iż jednym z najważniejszych czynników determinujących efektywność *tutoringu* jest planowanie i nadzorowanie przez nauczyciela procesu zachodzącego pomiędzy uczniami. Pominięcie tych elementów i pozostawienie uczniom nieograniczonej swobody działania powoduje, że relacja rówieśnicza staje się formą pomocy koleżeńskiej a nie *tutoringiem* (por. Sławińska 2015: 43), jeśli natomiast jest rozumiana przez nauczycieli jako *tutoring*, stanowi tylko jeden z przykładów pozornych działań edukacyjnych.

Strukturalny model procedur, na których opiera się *tutoring* rówieśniczy, przedstawia A. Sarnat-Ciastko (2015: 30), która wyodrębnia jego cztery zasadnicze komponenty: planowanie, szkolenie, monitoring i ewaluację oraz rozwiązywanie problemów. Organizacja tej formy współdziałania uczniów jest wyzwaniem dla nauczyciela, zadaniem niełatwym do zrealizowania. Planowanie zadań w takiej sytuacji jest tym bardziej skomplikowane, im bardziej zróżnicowany pod względem poziomu rozwojowego jest zespół klasowy. Jeśli w jednej grupie znajdują się uczniowie: zdolni, w normie rozwojowej i z deficytami, to istnieje ryzyko wystąpienia sytuacji utrudnionej komunikacji, problemów z nawiązaniem porozumienia oraz społecznego ustalenia znaczeń. Ważne jest zatem, jak akcentują A. Brzezińska i K. Appelt (2013: 24–25), by nauczyciel, jako organizator klasowego środowiska uczenia się, poczynił refleksję nad planowanymi sytuacjami edukacyjnymi (zadaniami rozwojowymi) i zminimalizował zagrożenia mogące pojawić się podczas ich realizacji.

Skuteczność *tutoringu* nauczycielskiego czy *tutoringu* rówieśniczego zależy więc w szczególności od nauczyciela i jego gotowości do wprowadzania zmian, modyfikacji metod oraz otwartości w podążaniu za uczniem, jego potrzebami poznawczymi tak, by w za-

² W zachodnich systemach edukacyjnych wykorzystywane są też inne klasyfikacje, np.: *Classwide Peer Tutoring* (CWPT) – uczniowie pełnią rolę tutora, ucznia lub naprzemiennie każdą z tych ról; *Same-age Peer Tutoring* – relacja pomiędzy uczniami w zbliżonym wieku i równym lub różnym poziomie kompetencji; *Cross-age Peer Tutoring* – relacja pomiędzy uczniami w różnym wieku (Sławińska 2015: 44–45).

stanym środowisku mógł on osiągnąć optymalny dla siebie poziom kompetencji i autonomii w codziennym, szkolnym funkcjonowaniu (Brzezińska, Appelt 2013: 26–27, Wood 1995: 228–232). Zadania te stają się łatwiejsze, gdy nauczyciel wypracuje własną filozofię edukacji oraz dokona wyboru teorii, według których będzie realizował proces nauczania-uczenia się. W rezultacie może przyczynić się to do wytworzenia spójnego systemu, przez którego pryzmat będzie mógł analizować otaczającą go rzeczywistość edukacyjną.

Przykładem teorii traktującej o roli nauczyciela w tworzeniu epizodów wspólnego zaangażowania z uczniem oraz organizowaniu sytuacji sprzyjających współpracy między uczniami jest koncepcja L. Wygotskiego, która stała się osią projektu nazwanego: *Akademickie Centrum Kreatywności*. Kluczowe dla tego projektu kwestie zostaną przybliżone dalszej części niniejszego tekstu.

Tworzenie sytuacji zaangażowanej współpracy w projekcie Akademickie Centrum Kreatywności

Projekt Akademickie Centrum Kreatywności był realizowany od 15.12.2014 r. do 15.11.2015 r. przez zespół badawczy Katedry Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Do grupy projektowej należały trzy współpracujące ze sobą zespoły: (1) naukowo-badawczy UKW, (2) nauczycielki-intewencionistki, (3) studenci – beneficjenci kierunku Pedagogika Wczesnoszkolna UKW. Głównym celem projektu było „opracowanie (testowanie i upowszechnianie) innowacyjnego modelu pracy nauczyciela/ studenta z uczniem w oparciu o koncepcję Lwa Wygotskiego” (Filipiak, Lemańska-Lewandowska 2015: 42). Badania zostały przeprowadzone wśród uczniów I etapu edukacji, w klasach I–III, w pięciu „szkołach ćwiczeń” znajdujących się na terenie województwa kujawsko-pomorskiego. Projekt był realizowany w następujących etapach: (1) rekrutacja zespołu badawczego, studentów i nauczycieli; (2) warsztaty kompetencyjne dla nauczycieli i studentów poświęcone wypracowaniu pakietów tematycznych dla potrzeb eksperymentu; (3) realizacja eksperymentu nauczającego w szkołach; (4) analiza zebranego materiału empirycznego; (5) popularyzacja badań naukowych: raport tematyczny, monografia, seminarium podsumowujące projekt (więcej tamże: 41–68).

Zasadniczą częścią projektu ACK był eksperyment nauczający³, podczas którego dokonano obserwacji, zarejestrowano i przeanalizowano aktywność indywidualną uczniów oraz ich uczestnictwo w działaniach (grupowych) prowadzących do rozwiązania zadań rozwojowo-dydaktycznych⁴. Monitorowano sposoby myślenia i strategie rozwiązywania

³ „Metoda badania rozwoju psychicznego, którego jednym z twórców był Lew Wygotski. Oparł on tę metodę na oryginalnej teorii o roli nauczania w rozwoju psychiki dziecka i relacji między strefą aktualnego i najbliższego rozwoju” (Filipiak, 2015: 21).

⁴ „Zadanie (problem), które wymaga od uczącego się odkrycia i opanowania ogólnego sposobu (zasady) rozwiązania szeregu szczegółowych zadań dydaktycznych podczas wykonywania specyficznych czynności dydaktycznych” (Filipiak 2015: 22).

problemów przez uczniów w czterech obszarach: językowym, matematycznym, przyrodniczym i artystycznym (Filipiak, Lemańska-Lewandowska 2015: 9).

Jednym z praktycznych aspektów tego eksperymentu była organizacja kultury klasy szkolnej jako społecznego środowiska uczenia się. Przebieg owego procesu poprzedzał namysł nad warunkami, jakie muszą zaistnieć, aby planowana współpraca pomiędzy uczniami przebiegała w sposób efektywny. W związku z tym analizie poddano:

- środowisko uczenia się: organizację przestrzeni (układ ławek sprzyjający współpracy);
- pracę w małych grupach: w diadach i czwórkach;
- zróżnicowane zespoły klasowe: klasy integracyjne: uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych; zróżnicowanie wiekowe: występowanie w jednej grupie 5, 6 i 7-latków;
- stadium rozwoju społecznego (specyfika wieku wczesnoszkolnego);
- konstrukcję zadań rozwojowo-dydaktycznych (wymagającą społecznego uzgadniania znaczeń, podejmowania decyzji, argumentowania własnego stanowiska, formułowania wniosków);
- zróżnicowane środki dydaktyczne: materiał drukowany, środki multimedialne, przedmioty służące do konstruowania narzędzi.

W ramach przygotowań do przeprowadzenia eksperymentu nauczającego zorganizowano również ofertę doskonalenia zawodowego dla członków zespołów projektowych. Studenci oraz nauczyciele uczestniczyli w warsztatach kompetencyjnych, które dotyczyły m.in. „teorii Lwa Wygotskiego i jej implikacji dla edukacji, konstruowania zadań rozwojowych, obserwacji dziecka w sytuacji zadaniowej oraz doskonalenia kompetencji miękkich (język instrukcji, uczenie się we współpracy i *tutoring* rówieśniczy)” (Filipiak, Lemańska-Lewandowska 2015: 74). Stworzyło możliwość głębszego zrozumienia teorii L. Wygotskiego oraz aplikacji jej założeń w eksperymencie nauczającym, ze szczególnym uwzględnieniem społecznego kontekstu uczenia się, a tym samym realizację wyznaczonych w projekcie zadań.

Na dane empiryczne w przeprowadzonym badaniu składały się: nagrania audiovideo, na których utrwalono przebieg eksperymentu, wytwory uczniów oraz wyniki uzyskane za pomocą Skali Obserwacji Dziecka w Sytuacji Zadaniowej (SOD-SZ) autorstwa A. Brzezińskiej (2015). Skala ta służy do oceny jakości współdziałania. Ocena jest dokonywana na podstawie obserwacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym i ich zachowania w sytuacji współpracy w parze (diadzie). Istotny jej aspekt stanowi określenie planu i realizacji zadania przez dzieci. SOD-SZ składa się z dwóch wymiarów: „(I) Dynamika interakcji (II); Efektywność interakcji”, które podzielone są na kilka podwymiarów: „(I.1.) Kontakt; (I.2.) Komunikacja oraz (II.1.) Dynamika pracy nad zadaniem; (II.2.) Samopoczucie uczestników interakcji” (tamże, s. 145; więcej tamże: 145–162). Narzędziem tym posługiwały się studentki-beneficjentki w trakcie obserwacji pracy czteroosobowych zespołów uczniowskich.

Analiza przebiegu eksperymentu i zgromadzonych podczas jego trwania danych empirycznych pozwala dookreślić zarówno ujawniające się formy współdziałania pomiędzy

uczniemi, jak i rolę nauczyciela w tworzeniu epizodów wspólnego zaangażowania. Choć w założeniach projektu przewidywano wystąpienie uczenia się we współpracy i *tutoringu* rówieśniczego to trzeba zaznaczyć, że żadne z tych zjawisk nie pojawiło się z chwilą rozpoczęcia eksperymentu. Był to proces, który przebiegał w określonych fazach.

Etapy rozwoju uczenia się we współpracy można uporządkować następująco:

- 1) uczenie się indywidualne polegające na tym, że każdy obok siebie wykonuje zadania, chociaż wymagają one współpracy:

„Na dzisiejszych zajęciach dzieci miały pracować w czteroosobowej grupie, jednak każde z nich rozwiązywało zadania samodzielnie. Nie chciały, aby koledzy spoglądali, jakie mają pomysły, dlatego odgradzali się piórnikiem⁵.”

- 2) podział zadań przez lidera zespołu polegający na określeniu wykonywanych czynności, które doprowadzają zespół do celu:

„Zaobserwowałam, że bardzo często wyłania się lider grupy. Dzieje się to samoistnie lub też dzieci wiedzą, jakie mają predyspozycje i sprawności w porównaniu z kolegami i koleżankami, co sprawia, że nie w każdej grupie zdołają przeforsować swoje stanowisko. Taki lider sprawia, że praca w większości przypadków przebiega płynnie i szybciej.”

- 3) uczenie się we współpracy polegające na wspólnym ustalaniu działania oraz strategii osiągnięcia celu:

„W grupie, w której prowadziłam obserwacje, uczniowie rozwiązywali problemy pracując w parze. Była tam dwójka uczniów – chłopiec i dziewczynka. Wspólnie rozwiązywali problemy, razem pracowali i zgodnie dzielili się obowiązkami. Dzieci potrafiły tłumaczyć sobie nawzajem sposób rozwiązywania zadań. Nieco później do pary dołączyła trzecia osoba.”

Warto podkreślić, iż uczenie się we współpracy było najbardziej efektywne podczas realizacji zajęć z obszaru przyrodniczego (*science*). W procesie tworzenia tego pakietu została bowiem uwzględniona przestrzeń edukacyjna, która miała wspomagać wystąpienie współpracy, czyli: poczucie solidarności społecznej, dyskusję nad podjęciem określonej decyzji, społeczne ustalanie znaczeń, możliwość uzyskania informacji zwrotnej od rówieśników.

Szczególą rolę w aktywizowaniu uczniów do współdziałania w obszarze przyrodniczym spełniło to zadanie rozwojowe, w którym konstruowali oni narzędzia do pomiaru siły i kierunku wiatru. Każda z grup stanęła przed wyzwaniem dokonania wyboru trzech z zaprezentowanych przedmiotów oraz zbudowania swojego urządzenia. Choć uczniowie w odmienny sposób – nie zawsze też osiągając pełne porozumienie – wykonywali swe projekty, można było zaobserwować i wyodrębnić zasadnicze fazy ich pracy. Były to:

⁵ Ta i poniższe wypowiedzi studentek pochodzą z „gorącego *feedbacku*” (za: Filipiak i in. 2015: 167–184).

„dyskusja nad planem działania, dokonanie wyboru przedmiotów niezbędnych do budowy urzędu, sporządzenie notatki badawczej, postawienie hipotez, konstrukcja przyrzędu, testowanie go na boisku szkolnym, analiza działania swego urzędu, dokonanie ewaluacji, formułowanie wniosków” (Siadak 2015: 128). Fazy te nie zawsze przebiegały w sposób linearny, niektóre z nich się przeplatały, jak np. w sytuacji, gdy uczniowie powracali do wcześniej podejmowanych działań i ponownie podejmowali namysł nad konstrukcją swojego urzędu.

Uczniowie dzięki swemu zaangażowaniu tworzyli kooperującą ze sobą „uczniowską grupę badawczą”, wspólnie pracowali nad koncepcją i wykonaniem poszczególnych prac. Argumentowali też swoje stanowisko, wyciągali wnioski na temat plusów i minusów działania urzędu, doświadczali efektywności zainicjowanej współpracy. Bez aktywnego uczestnictwa wszystkich członków zespołu nie było możliwości osiągnięcia wyznaczonego przez nauczyciela celu.

Drugą formą współdziałania rówieśniczego, która ujawniła się w części eksperymentalnej projektu ACK, było przywołane już zjawisko *tutoringu*. Podobnie jak w przypadku uczenia się we współpracy, *tutoring* rówieśniczy kształtował się w oparciu o opisane przez E. Filipiak i J. Szymczak (2015) etapy: (1) „nauczyciel w roli eksperta”, traktowany jak autorytet, u którego uczniowie poszukiwali wsparcia lub odpowiedzi na nurtujące ich pytania; (2) „student-beneficjent w roli rozstrzygającego/eksperta”, od którego uczniowie oczekiwali informacji zwrotnej na temat poprawności wykonywanego zadania lub zwracali się do niego o pomoc w rozstrzygnięciu dysonansu poznawczego; (3) „poszukiwanie wsparcia u »sąsiada« (najbliżej siedzącego rówieśnika)” jako osoby, do której uczniowie kierowali się w przypadku pojawiających się pytań i problemów lub prosili o wskazówki/instrukcje; (4) „poszukiwanie wsparcia u pozostałych członków zespołu” wymagało od uczniów wyjścia poza przestrzeń swojej „diady”, konsultowania swych wątpliwości z innymi uczniami (w obrębie swojego czteroosobowego zespołu); (5) poszukiwanie wsparcia u bardziej kompetentnego członka zespołu klasowego”: uczniowie przestali rywalizować pomiędzy zespołami, tworzyli klasową sieć społecznego uczenia się, podchodzili do osób z innych zespołów (tamże: 152).

Proces stymulowania rozwoju *tutoringu* rówieśniczego i przechodzenia przez jego poszczególne etapy można osadzić w ramach teoretycznych opisanego wcześniej transferu rozwojowego, w którym uczeń poprzez relacje z nauczycielem i na drodze modelowania zachowania potrafi wejść w nową dla siebie rolę *tutora* i udzielać pomocy koledze o niższym lub zbliżonym poziomie kompetencji. Zaobserwowano ponadto, iż spontaniczne, czyli niezależne od ingerencji nauczyciela przyjmowanie roli *tutora* podczas realizacji zadania jest bardziej efektywne niż w sytuacji jej przydzielenia przez dorosłego. Spostrzeżenie to potwierdzają również wyniki badań A. Pawlak (2009: 63–64), dotyczących skuteczności *tutoringu* rówieśniczego w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich.

Zróznicowanie zespołów klasowych biorących udział w projekcie ACK pod względem wieku (począwszy od dzieci pięcioletnich, sześcioletnich i siedmioletnich w klasach pierwszych) oraz

aktualnej strefy rozwoju (uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego), spowodowało wyłonienie się dwóch rodzajów *tutoringu* rówieśniczego: *Cross-age Peer Tutoring* oraz *Same-age Peer Tutoring*. Pierwszy z nich występował w klasach heterogenicznych wiekowo, drugi natomiast – w pozostałych zespołach klasowych. Warto podkreślić, iż *Same-age Peer Tutoring* charakteryzował się wyższym poziomem skuteczności, umożliwiał zamianę ról ucznia i tutora, a tym samym niwelował pojawienie się negatywnych skutków *tutoringu* rówieśniczego, takich jak: irytacja tutora z powodu zbyt dużego obciążenia intelektualnego, „udawanie” braku umiejętności i wiedzy w celu uniknięcia dodatkowych obowiązków bądź ograniczenie samosterowności ucznia (por. Brzezińska, Appelt 2013: 25).

Cross-age Peer Tutoring był również podejmowany przez uczniów, jednakże występował w mniejszym stopniu i przyjmował postać krótkotrwałych epizodów: tutorzy, zwłaszcza uczniowie klasy pierwszej, szybciej rezygnowali ze wsparcia rówieśnika lub wykorzystywali swą dominującą pozycję. Powodem takiego stanu rzeczy mogą być zbyt duże różnice w strefie aktualnego rozwoju uczniów pięcio- i siedmioletnich oraz trudność w dostosowaniu przekazu do toku myślenia dużo młodszego kolegi. Podobne stanowisko prezentuje K. Topping (2011), który na podstawie wyników badań uznaje *tutoring* za bardziej skuteczny w sytuacji, gdy tutor i uczeń posiadają zbliżony poziom kompetencji. Podkreśla on też, iż różnica wieku pomiędzy nimi nie ma tak dużego znaczenia, choć często czynniki te występują jednocześnie (tamże: 108).

Nauczyciel-interwencjonista podczas przebiegu całego eksperymentu był osobą posługującą się instrukcjami, które pozostawiały uczniom przestrzeń do kreatywnego myślenia, nie kierowały do zamkniętego zestawu odpowiedzi. Nauczyciel zachęcał uczniów do współdziałania, podsumowywał każde zadanie poprzez zestawienie, uporządkowanie (na forum klasy) odpowiedzi, wniosków, które sformułowały poszczególne zespoły, zadawał pytania skłaniające do dalszego namysłu i wypowiedzi, nie oceniał jednak wygenerowanych pomysłów. Podczas trwania epizodów *tutoringu* rówieśniczego lub uczenia się we współpracy nauczyciel ingerował w relacje uczniów niezwykle rzadko, monitorował z pewnej odległości podejmowane przez uczniów działania.

Warto w tym kontekście dodać, że skład osobowy poszczególnych zespołów lub par w *tutoringu* rówieśniczym zmieniał się na każdym zajęciach. Było to wyzwaniem zarówno dla uczniów jak i dla nauczyciela. Każda bowiem konfiguracja była „spotkaniem/zderzeniem” odmiennych osobowości i temperamentów, co w określonych sytuacjach aktywizowało osoby dotąd nieśmiałe, stroniące od relacji, lecz czasem hamowało pracę, szczególnie wtedy, gdy siedziały obok siebie dwie osoby o dominujących osobowościach. Rolą nauczyciela w tym przypadku była taka stymulacja procesem zachodzącym wewnątrz grupy, by nawiązanie pozytywnej relacji stało się możliwe oraz by uczniowie potrafili wypracować wspólne zdanie i zrealizować założone cele (np. komentarze typu: „spiszcie wszystkie pomysły i zastanówcie się razem, które z nich chcecie zrealizować”, „uargumentujcie, dlaczego”).

Podsumowując można stwierdzić, że zaplanowanie sytuacji zaangażowanej współpracy uczniów było dla nauczycieli wymagającym przedsięwzięciem, stanowiło jednak istotny element na drodze do doskonalenia kompetencji każdego z nich. *Tutoring* rówieśniczy, podobnie jak i uczenie się we współpracy, nie tylko stwarza możliwości rozwoju poznawczego, lecz również sprzyja rozwojowi socjalizacji. Socjalizacja bowiem, jak podkreśla Marzenna Nowicka (2010), zachodzi „wśród osób” i „poprzez osoby”, jest nierozzerwanie związana z procesem edukacji, gdzie rozwój intelektualny uczniów jest generowany poprzez wchodzenie w różnego rodzaju relacje społeczne (tamże, 2010: 9–10). Wejście w nową rolę (*tutora*) lub członka grupy zadaniowej stwarzało uczniowi szansę na poczucie się ważnym członkiem społeczności klasowej, podniesienie poziomu poczucia kompetencji, poczucia sprawstwa, doskonalenia kompetencji społecznych.

Konkluzja

Uczestniczenie w sytuacjach sprzyjających zaangażowanej współpracy jest niezwykle istotne dla rozwoju poznawczego i społecznego każdego ucznia. Ważnym jest jednak, by każda z tych interakcji była zaplanowana i koordynowana przez świadomego swej roli nauczyciela. Próbę praktycznej aplikacji owych założeń podjęto w Projekcie *Akademickie Centrum Kreatywności*. Uzyskane podczas eksperymentu nauczającego rezultaty pokazały szanse i ograniczenia wdrożenia uczenia się we współpracy i *tutoringu* rówieśniczego opartych na koncepcji L. Wygostkiego. Potwierdziły one, iż współdziałanie uczniów na lekcji nie musi być działaniem pozornym, jest możliwe do zrealizowania i bardziej efektywne niż aktywność indywidualna jednostki. Warto podkreślić, iż posiadanie kompetencji współpracy (w międzynarodowym, wirtualnym zespole) jest obecnie jednym z kluczowych elementów funkcjonowania na współczesnym rynku pracy (Davies i in. 2011: 6–7). Doskonalenie ich na wczesnym etapie edukacji przynosi zatem korzyści długoterminowe, rozciągające się na różne sfery funkcjonowania nie tylko dorastającego, ale i dorosłego człowieka.

Literatura

- Allor J., McCathren R. (2004), *The efficacy of an early literacy tutoring programme implemented by college students*. „Learning Disabilities Research and Practice”, 19(2).
- Brown A.L., Ferrara R.A. (1994), *Poznawanie stref najbliższego rozwoju*. W: A.I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Brzezińska A.I. (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Brzezińska, A.I., Rycielska, L. (2009), *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*. W: P. Czekerda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław, Towarzystwo Edukacji Otwartej.

- Brzezińska A.I. (2012), *Tutoring w edukacji: kaprys, konieczność czy szansa rozwoju dla ucznia i nauczyciela?* W: J. Iwański (red.), *Tutoring rówieśniczy wśród młodych uchodźców*. Warszawa, Stowarzyszenie Praktyków Kultury.
- Brzezińska A.I., Appelt K. (2013), *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*. „Forum Oświatowe”, 2(49).
- Brzezińska A.I. (2015), *Obserwacja dziecka w sytuacji zadaniowej – konstruowanie skali SOD-SZ*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz: ArtStudio.
- Czekierda P. (2009), *Co możemy zyskać w perspektywie społecznej wprowadzając tutoring do szkoły?* W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław, Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Davies A., Fidler D., Gorbis M. (2011), *Future work skills*. Phoenix: Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute.
- Dudzikowa M. (2013), *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- Filipiak E. (2008), *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2009), *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz, Wydawnictwo ArtStudio.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filipiak E. (2015), *Ustalenia definicyjne*. W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.), *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa Wygotskiego*. Bydgoszcz: ArtStudio.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E., Szymczak J. (2015), *Feedback i jego rola w tworzeniu krytycznej przestrzeni i warunków dla prowadzenia konwersacji ułatwiającej nauczycielom rozumienie własnej praktyki edukacyjnej*. W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.), *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa Wygotskiego*. Bydgoszcz: ArtStudio.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (2015), *Projekt Akademickie Centrum Kreatywności*. W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.), *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa Wygotskiego*. Bydgoszcz: ArtStudio.
- Filipiak E., Szymczak J. (2015), *Co rozwijały zadania rozwojowe*. W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.), *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa Wygotskiego*. Bydgoszcz: ArtStudio.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G., Simmons, D.C. (1997), *Peer-assisted Learning Strategies: Making classrooms more responsive to diversity*. „American Educational Research Journal”, 1(34).
- Gondek J. (2005), *Tutoring – stara czy nowa metoda/ strategia edukacyjna?: wartości poznawcze i dydaktyczne współpracy z rówieśnikami*. „Forum Dydaktyczne”, 0.
- Karpiński M., Zambrowska M. (2015), *Nauczanie matematyki w szkole podstawowej. Raport z badania*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

- Kearns D.M., Fuchs D., Fuchs L.S., McMaster K.L., Säenz L. (2015), *Peer-Assisted Learning Strategies to Improve Student's Word Recognition and Reading Comprehension*. W: K.R. Harris, L. Meltzer (red.), *The Power of Peers in the Classroom: Enhancing Learning and Social Skills*. New York, NY: Guilford.
- Kopaczyńska I., Nowak-Łojewska A. (2007), *Wprowadzenie*. W: I. Kopaczyńska, A. Nowak-Łojewska (red.), *Obszary wspólnego zaangażowania w edukacji dzieci*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Michalak R. (2004), *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nowicka M (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki-przestrzenie-konceptualizacje*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- Pająk K. (2012), *Wybrane praktyki tutoring w Polsce*. W: J. Iwański (red.), *Tutoring rówieśniczy wśród młodych uchodźców*. Warszawa, Stowarzyszenie Praktyków Kultury.
- Pawlak A. (2009), *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Powell S.R., Fuchs L.S. (2015), *Peer-Assisted Learning Strategies in Mathematics*. W: K.R. Harris, L. Meltzer (red.), *The Power of Peers in the Classroom: Enhancing Learning and Social Skills*. New York, NY: Guilford.
- Sarnat-Ciaśko A. (2015), *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa, Difin S.A.
- Siadak G. (2015), *Myślenie i uczenie się dzieci w obszarze przyrodniczym*. W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.), *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa Wygotskiego*. Bydgoszcz: ArtStudio.
- Schaffer R.H. (1994), *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*. W: A. Brzezińska, G. Lutkowski (red.) *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Schaffer R.H. (2009), *Psychologia dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sławińska, M. (2015), *Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika*. „Forum Oświatowe”, 27(2).
- Topping, K. (2011), *Tutoring, czyli wzajemne wspieranie się w nauce*. Warszawa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Traczyński J. (2009), *Kim jest (mógłby być) tutor w polskiej szkole?* W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław, Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Tudge J., Rogoff B. (1995), *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego*. W: A.I. Brzezińska, G. Lutkowski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Wood D. (1995), *Spoleczne interakcje jako tutoring*. W: A.I. Brzezińska, G. Lutkowski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań, Zysk i S-ka.