

Jak rozwijać kompetencję współpracy w szkole?

Szkoła dla innowatora



CENTRUM EDUKACJI
OBYWATELSKIEJ



Rzeczpospolita
Polska

Unia Europejska
Europejski Fundusz
Rozwoju Regionalnego



PROJEKT REALIZOWANY JEST PRZEZ:



CENTRUM EDUKACJI
OBYWATELSKIEJ

PARTNERAMI PROJEKTU SĄ:



PROJEKT WSPIERAJĄ:

Deloitte.

zwolnieni ^z
teorii

Projekt *Szkoła dla innowatora* współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej, w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Program Operacyjny Inteligentny Rozwój 2014-2020, Priorytet 2: Wsparcie otoczenia i potencjału przedsiębiorstw do prowadzenia działalności B+R+I, Działanie 2.4: „Współpraca w ramach krajowego systemu innowacji” PO IR, Poddziałanie 2.4.1. inno_LAB-Centrum analiz i pilotaży nowych instrumentów.

Jak rozwijać kompetencję współpracy w szkole?



CENTRUM EDUKACJI
OBYWATELSKIEJ

Autorki:

Agnieszka Arkusińska
Magdalena Bogusławska

Autor rozdziału 1.:

Jędrzej Witkowski

Szefowa działu *Szkoła dla Innowatora*: Małgorzata Stodulna

Redakcja publikacji: Katarzyna Radzikowska

Korekta: Katarzyna Dmitruk

Skład, łamanie, projekt okładki: Ewa Brejnakowska-Jończyk

Współpraca: Ewa Jajszczyk-Rowińska

Druk i oprawa: Orthdruk w Białymstoku

Wydawca: Centrum Edukacji Obywatelskiej

Sugerowany sposób cytowania: CEO (2022), Jak rozwijać kompetencję liderstwa w szkole?, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Utwór jest dostępny na licencji CC BY-NC-SA (uznanie autorstwa – użycie niekomercyjne – na tych samych warunkach).

Warszawa 2022

Wydanie pierwsze

ISBN: 978-83-67226-08-0

Wersja elektroniczna publikacji jest dostępna na stronach:
www.ceo.org.pl oraz www.szkoładlainnowatora.ceo.org.pl.

Dołącz do nas na Facebooku: <https://www.facebook.com/fundacjaCEO>.

Spis treści

Wstęp	6
Rozdział 1. Rozwijanie kompetencji przyszłości	7
Rozdział 2. Czym właściwie jest kompetencja współpracy?	14
2.1. Definicja kompetencji współpracy	14
2.2. Umiejętności i postawy składające się na kompetencję współpracy	14
2.3. Czego trzeba uczyć uczennice, aby kształtować kompetencję współpracy?	15
2.4. Uczenie kompetencji współpracy a rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny dziecka	16
Rozdział 3. Po czym można poznać, że uczenie kompetencji współpracy jest skuteczne?	18
3.1. Standardy rozwoju kompetencji współpracy na I i II etapie edukacyjnym	18
3.2. Linia rozwoju kompetencji współpracy dla ostatnich klas szkoły podstawowej	20
3.3. Uczenie we współpracy	21
Rozdział 4. Kompetencja współpracy w polskiej szkole	30
4.1. Kompetencja współpracy w podstawie programowej kształcenia ogólnego w szkole podstawowej	30
4.2. Pozaprzedmiotowe okazje do rozwijania kompetencji współpracy w szkole	31
Rozdział 5. Klimat i metody sprzyjające rozwijaniu kompetencji współpracy	32
5.1. Klimat sprzyjający rozwijaniu kompetencji współpracy	32
5.2. Metody, techniki, procedury i praktyki sprzyjające rozwijaniu kompetencji współpracy	37
Rozdział 6. Ćwiczenia i aktywności uczące współpracy	45
6.1. Przykłady aktywności i ćwiczeń rozwijających kompetencję współpracy	45
6.2. Przykłady zadań interdyscyplinarnych rozwijających kompetencję współpracy	54
Rozdział 7. Monitorowanie i ocenianie kompetencji współpracy	55
7.1. Monitorowanie i ocenianie kompetencji współpracy w szkole	55
Podsumowanie	59
Współpraca a inne kompetencje proinnowacyjne	60
Bibliografia i przydatne materiały	61
Notatki	64

Oddajemy w Państwa ręce materiał dotyczący rozwijania kompetencji współpracy w edukacji szkolnej. Należy on do serii pięciu publikacji poświęconych poszczególnym kompetencjom proinnowacyjnym. Opracowania te stanowią podsumowanie dwóch lat współpracy z dyrekcjami, nauczycielami i uczniami z dwudziestu szkół w Polsce w ramach projektu *Szkoła dla innowatora*.

Kompetencje to dziś temat szeroko obecny w dyskusji o edukacji. Wszyscy podkreślają, jak ważne dla przyszłego sukcesu dzisiejszych uczniów (zarówno w życiu zawodowym, jak i osobistym) są takie sprawności jak: myślenie krytyczne, rozwiązywanie problemów, gotowość do współpracy, postawa przywódcza oraz umiejętność realizowania długoterminowych celów i wyboru życiowych priorytetów. Aby przygotować młode osoby do radzenia sobie z wyzwaniami dorosłości w dynamicznie zmieniającym się świecie, niezbędne jest więc kształcenie w szkole tych właśnie kompetencji. Dzięki temu uczniowie będą potrafili radzić sobie w sytuacjach niepewnych i nieprzewidywalnych, wychodzić z inicjatywą, skutecznie współdziałać z innymi oraz świadomie i refleksyjnie kierować własnym rozwojem.

W naszych materiałach opisujemy wypracowane w *Szkole dla innowatora* autorskie podejście do rozwijania kompetencji proinnowacyjnych. Poza współpracą należą do nich: samodzielność myślenia, rozwiązywanie problemów, liderstwo i zarządzanie sobą. Przedstawiamy też wskazówki, w jaki sposób nauczyciele mogą doskonalić te kompetencje. Podkreślamy znaczenie celowości i systematyczności w pracy nad nimi. Omawiamy metody i praktyki dydaktyczne sprzyjające kształceniu kompetencji, podejmujemy kwestie ich oceniania w oparciu o standardy, mówimy o tworzeniu klimatu klasy wspierającego prokompetencyjne podejście, prezentujemy też liczne dobre praktyki zaczerpnięte z doświadczeń nauczycieli – uczestników projektu.

Polecamy też publikację opisującą ogólny zarys dydaktyki rozwoju kompetencji proinnowacyjnych. Odnośniki do poszczególnych opracowań znajdują się w ostatnim rozdziale.

W publikacji wykorzystujemy fragmenty materiałów edukacyjnych i innych tekstów stworzonych wcześniej przez ekspertów projektu *Szkoła dla innowatora*.

Aby ułatwić lekturę, stosujemy zamiennie formy żeńskie i męskie, zawsze mając na myśli odbiorców wszystkich płci.

Dziękujemy za pomoc wszystkim, którzy przyczynili się do powstania tej publikacji. Szczególne podziękowania kierujemy do Agnieszki Wendy i Katarzyny Młodożeńiec za wypracowanie standardów rozwoju kompetencji współpracy na I etapie edukacyjnym oraz wsparcie w przygotowaniu rozdziału 4.

Małgorzata Stodulna
Szefowa Działu
Szkoła dla Innowatora

Magdalena Bogusławska
Główna ekspertka
merytoryczna,
redaktorka merytoryczna

Agnieszka Arkusińska
Ekspertka merytoryczna,
redaktorka merytoryczna

Rozwijanie kompetencji przyszłości

Czym są kompetencje?

Kompetencja to zdolność do **podejmowania określonych działań**, czyli **zastosowania w praktyce** tego, **czego wcześniej się nauczyliśmy**. Jako nauczyciele chcemy, by osoba posiadająca jakąś kompetencję potrafiła wykorzystać ją w różnych kontekstach – w szkole, w domu i w pracy¹.

Aby nasi uczniowie mogli skutecznie współpracować, myśleć samodzielnie czy rozwiązywać problemy, potrzebują określonej wiedzy, pewnych umiejętności i postaw. Dlatego najbardziej popularna w Polsce definicja kompetencji (pochodząca z dokumentów Unii Europejskiej) zwraca uwagę właśnie na te elementy.

Kompetencje to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw.
Oznaczają zdolność do podejmowania określonych działań.

- **Wiedza** to fakty, pojęcia, idee i teorie, które pomagają zrozumieć określone zagadnienie.
- **Umiejętności** to zdolność do realizacji procesów poznawczych i wykorzystywania wiedzy do osiągania konkretnych wyników.
- **Postawy** obejmują gotowość i skłonność do działania w różnych sytuacjach.

Źródło: Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie

Definicja ta dotyczy nie tylko kompetencji przyszłości (proinnowacyjnych). Odnosi się do całego wachlarza kompetencji, wśród których znajdziemy również te podstawowe (np. czytanie, pisanie) i dotyczące innych sfer niż społeczna i intelektualna (jak choćby pływanie). Odwołanie do znanych nam z doświadczenia prostych kompetencji często pomaga myśleć o rozwijaniu kompetencji przyszłości – bardziej złożonych i abstrakcyjnych.

1 Gordon J. i in., *Key Competencies in Europe. Opening Doors for Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education*, CASE, Warszawa 2009.

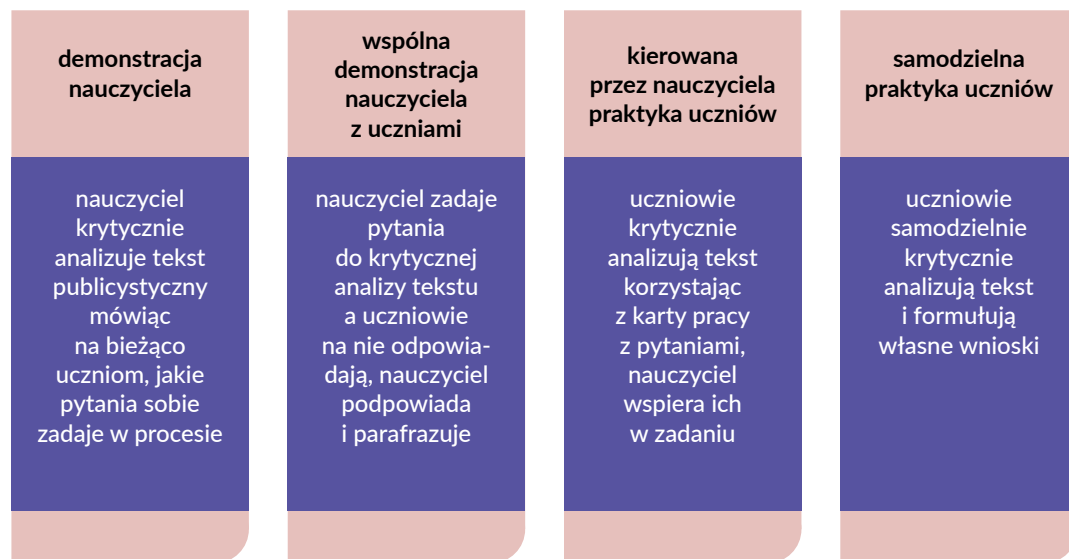
Rozwijanie kompetencji

Kompetencje są złożone, dlatego ich rozwijanie to ambitny cel. Musimy uwzględnić metody pozwalające na budowanie wiedzy uczennic, dające im szansę na nabywanie nowych umiejętności oraz działania wpływające na postawy młodych ludzi (w tym interwencje wychowawcze). Wszystko to składa się na **dydaktykę rozwoju kompetencji**.

→ Więcej na temat monitorowania rozwoju kompetencji proinnowacyjnych przeczytasz w publikacji K. Białek i M. Swat-Pawlickiej *Diagnoza poziomu kompetencji proinnowacyjnych uczniów*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2022.

W dydaktyce przedmiotowej skupiamy się zwykle na wiedzy i umiejętnościach z danego przedmiotu. W pracy nad kompetencjami nasze nauczycielskie cele będą szersze. Będziemy też zwracać szczególną uwagę na **praktyczny wymiar kształcenia kompetencji**. Skoro kompetencja to zdolność do podejmowania **działań**, to koniecznym elementem jej nabywania jest właśnie działanie. Inaczej nie da się jej zdobyć (nie nauczymy się współpracować, nie robiąc czegoś wspólnie z innymi).

Rozwijanie kompetencji możemy sobie wyobrazić jako **stopniowe budowanie samodzielności ucznia w działaniu**: od obserwowania nauczyciela, przez wspólną pracę nauczyciela z uczniami i kierowaną przez nauczyciela praktykę uczniów, aż po ich samodzielną praktykę (dotyczy to w tym samym stopniu samodzielnego myślenia i pływania).



W ostatnich latach coraz więcej mówi się o rozwijaniu kompetencji uczniów w szkole. Jednocześnie pojawiło się wiele błędnych przekonań na ten temat. Warto już na początku je sprostować.

Po pierwsze, **nie możemy stawiać w opozycji wiedzy i kompetencji**. Nie da się posiadać i stosować w praktyce kompetencji, nie mając wiedzy. Na przykład uczeń nie będzie potrafił samodzielnie analizować i interpretować tekstów, jeśli nie zna kontekstu ich powstania czy stosowanych w nich pojęć (nic nie wniosę we wspólną pracę nad projektem dotyczącym smogu, jeśli nie wiem, co to za zjawisko i skąd się bierze).

Po drugie, choć tak ważne jest działanie, to **nie każda aktywność uczennic jest rozwijaniem kompetencji** i nie zawsze będzie ona skuteczna. Nie wystarczy dać młodym ludziom praktycznego zadania. Jak pokazuje rysunek powyżej – do samodzielnego działania trzeba uczennicę przygotować, a w pierwszych krokach mocno wspierać (uczenie alfabetu poprzedza przecież praktykę czytania, a ćwiczenia w wodzie – samodzielne pływanie).

Dlatego dydaktyka rozwoju kompetencji to nie tylko uczenie przez działanie. Kluczowe jest tutaj połączenie stosowanych w tradycyjnej szkole **metod podawczych, metod aktywizujących oraz interwencji wychowawczych**, które wpływają na postawy uczniów. Na początku ważniejsze będą te podejścia, w których nauczyciel jest mocno obecny i aktywny, dopiero w kolejnych etapach może stawać się bardziej przewodnikiem i opiekunem samodzielnie pracujących uczniów.

DYDAKTYKA ROZWOJU KOMPETENCJI



Czy nam się to podoba, czy nie, szkoła nadal jest zorganizowana wokół przedmiotów. Dlatego to w **ramach nauczania przedmiotowego** trzeba szukać okazji do rozwijania kompetencji. I to bardzo dobrze, bo przecież zawsze nabywamy je w określonym kontekście (uczymy się współpracy, uprawiając sport, którego zasady znamy, lub kiedy rozwiązujemy problem dotyczący konkretnego zagadnienia). Dopiero później możemy biegłość w stosowaniu danej kompetencji przenosić na inne obszary. Ważnym wyzwaniem dydaktyki rozwoju kompetencji jest więc **połączenie procesu ich nabywania z nauczaniem treści przedmiotowych**. Można i warto szukać przy tym okazji do nauczania interdyscyplinarnego, które jest bliższe życiu. Nawet wtedy będziemy jednak czerpali z treści z poszczególnych dziedzin nauki.

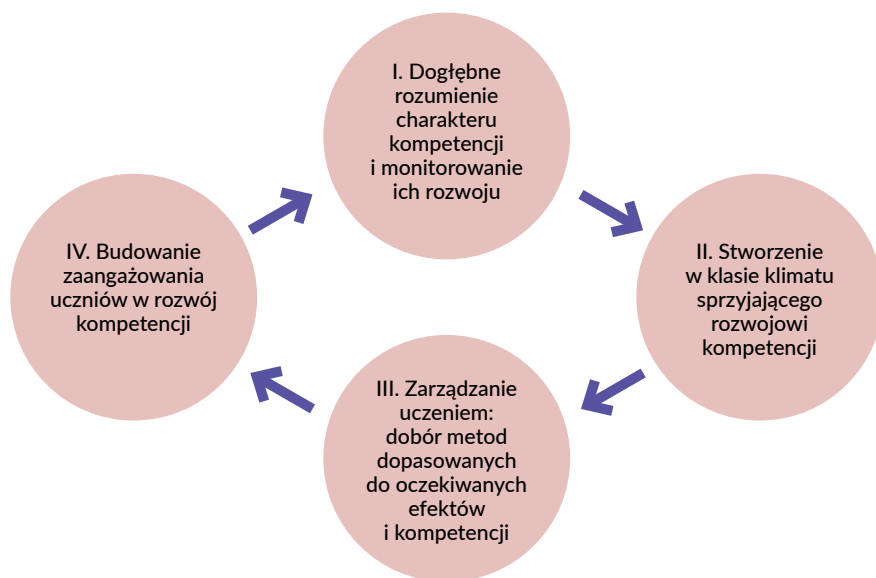
Rozwijanie kompetencji krok po kroku

Wiedzy, umiejętności i postaw nie da się skutecznie rozwijać w sposób incydentalny, nieświadomy, „na dokładkę”. Potrzebne jest do tego świadome podejście oraz systematyczność w tworzeniu sytuacji edukacyjnych sprzyjających pogłębianiu kompetencji w różnych kontekstach.

Da się to pogodzić z codzienną praktyką pracy szkoły, jeśli skupimy się na działaniach, które mają największe znaczenie, wykorzystamy sprawdzone odpowiedzi i rozwiązania oraz zaprosimy do współpracy inne nauczycielki.

W programie *Szkoła dla innowatora* pomocny okazał się zaprezentowany poniżej model rozwijania kompetencji. Został on opracowany przez Billa Lucasa i Hellen Spencer i zaadaptowany do naszych potrzeb przez zespół Centrum Edukacji Obywatelskiej (do pierwszego kroku dodaliśmy monitorowanie rozwoju kompetencji).

SYSTEMATYCZNE ROZWIJANIE KOMPETENCJI



Źródło: B. Lucas, H. Spencer, *Developing Tenacity. Teaching Learners how to persevere in the face of difficulty*, Crown House Publishing, Bancyfelin 2018

Naszym zdaniem ten model najlepiej porządkuje myślenie o rozwijaniu kompetencji i może stanowić pomocne narzędzie do planowania pracy z tym zagadnieniem. Poszczególne fazy to kolejne działania nauczyciela.

Głębokie zrozumienie kompetencji

Pierwszym krokiem powinno być dobre zrozumienie i zdefiniowanie kompetencji, którą chcemy rozwijać. Z naszego doświadczenia wynika, że użyteczna w pracy nauczycielskiej jest definicja złożona z dwóch elementów. Pierwszym z nich jest **wyodrębnienie konkretnych umiejętności i postaw składających się na daną kompetencję**. To odpowiedź na pytanie, jakie umiejętności musi posiadać uczeń i jakimi postawami się wykazywać, by można było powiedzieć, że ma daną kompetencję. Dzięki temu opisowi zmniejsza się ryzyko, że zapomnimy o jakimś ważnym elemencie, bez którego uczniowie nie uzyskają samodzielności (np. o rozwiązywaniu konfliktów w przypadku uczenia współpracy).

Kolejnym bardzo przydatnym elementem **jest opisanie zachowań, których będziemy wypatrywali, obserwując uczennice** (lub analizując ich prace). Mają one być potwierdzeniem, że młodzi ludzie nabyli daną kompetencję. W projekcie *Szkoła dla innowatora* sprawdziło się ułożenie tych zachowań w kolejne kroki, które razem stanowią tzw. linię rozwoju. Dzięki takiemu ujęciu zyskujemy bardzo przydatną odpowiedź: możemy budować na tym, co młode osoby już umieją, i na kolejnych lekcjach formułować zadania znajdujące się w strefie najbliższego rozwoju uczennic.

W kolejnym rozdziale prezentujemy zbudowaną w ten sposób definicję kompetencji *Współpracy*, którą można bez dodatkowych przygotowań zastosować w swojej pracy.

Sprzyjający klimat w klasie

Nabywanie kompetencji nie odbywa się w próżni. Klimat klasy musi sprzyjać działaniom uczniów. Żeby skutecznie uczyć współpracy, samodzielności myślenia czy zarządzania sobą, musimy:

- postarać się o dobre relacje pomiędzy uczniami (inaczej trudno im będzie współpracować);
- ograniczyć ich lęk przed popełnieniem błędu (inaczej będą niechętnie podejmowali nowe wyzwania);
- zachęcić ich do refleksji nad własną pracą (bez niej trudno o samodzielność i doskonalenie własnej praktyki).

Oznacza to **odejście od edukacji rozumianej jako czysta transmisja wiedzy**. Zamiast tego **tworzymy środowisko sprzyjające uczeniu się**. W praktyce warto zwrócić uwagę na przynajmniej cztery elementy: normy klasowe, własne praktyki dydaktyczne, przestrzeń klasy oraz dobrostan uczniów.

Jeśli w klasie nie ma jeszcze spisanego kontraktu z normami klasowymi, warto go stworzyć. Zachęcamy, by uwzględnić w nim zapisy dotyczące **relacji pomiędzy uczniami a nauczycielem i pomiędzy samymi uczniami**. Jeśli zaczynamy stosować nowe metody (np. częściej pracujemy w grupie), warto wrócić do kontraktu i uzupełnić go o nowe zasady, które uczniowie mogą proponować, mając już własne doświadczenia z pracy. Dobrym pomysłem jest też umówienie się, że wspólnie dbamy o przestrzeganie zasad, i ustalenie, jak będziemy zwracali sobie uwagę, jeśli ktoś naruszy normy klasowe.

Rozwojowi kompetencji będą też sprzyjać określone **praktyki dydaktyczne**, które wybrana nauczycielka (lub całe grono pedagogiczne) może stosować na różnych zajęciach przedmiotowych. Warto korzystać z tych rozwiązań nawet wtedy, gdy lekcje bezpośrednio nie dotyczą kompetencji. Do takich praktyk budujących sprzyjający klimat w klasie należą między innymi: zadawanie pytań otwartych, które stymulują do myślenia i nie mają tylko jednej dobrej odpowiedzi, wykorzystywanie błędu jako okazji do uczenia się, zastąpienie części stopni informacją zwrotną oraz praca w parach i grupach.

Kolejny istotny element to **dobrze urządzona i zaaranżowana przestrzeń klasy**. Nie może ona rozpraszać uwagi elementami wystroju. Powinna natomiast ułatwiać działanie w grupach dzięki ustawieniu ławek i ich mobilności oraz dawać możliwość pracy indywidualnej.

Do zajmowania się kompetencjami konieczne jest również **zadbanie o dobrostan uczniów**.

➔ Więcej na temat monitorowania rozwoju kompetencji proinnowacyjnych przeczytasz w publikacji K. Białek i M. Swat-Pawlickiej *Diagnoza poziomu kompetencji proinnowacyjnych uczniów*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2022.

Więcej o klimacie sprzyjającym rozwijaniu współpracy piszemy w kolejnych rozdziałach.

Dobór metod nauczania

Jak już wspomniano, rozwijanie kompetencji uczniów **to proces budowania ich samodzielności**. Dlatego kluczowym podejściem jest w tym wypadku znane w edukacji modelowanie oraz stopniowe przekazywanie odpowiedzialności za pracę i uczenie się dzieciom i młodzieży.

Zależnie od etapu procesu większe znaczenie będą w nim miały **metody podające lub aktywizujące**. Na początku sprawdzą się: nauczanie bezpośrednie, uczenie przez obserwację oraz wszelkie formy instruktażu. Metody aktywizujące przydadzą się, gdy uczniowie opanują już podstawy i będą doskonalili nowe umiejętności.

Wyzwaniem dla nauczyciela jest więc **rozpoznanie, w jakim miejscu procesu uczenia są młode osoby i jakie wsparcie będzie im potrzebne** (to tzw. rusztowanie). Czy do rozwiązania danego problemu potrzebują demonstracji i możliwości obserwowania jak robi to nauczyciel? Czy karty zadania strukturyzującej ich pracę lub pojedynczej podpowiedzi? A może poradzą sobie sami, pracując w grupie lub indywidualnie? Czy ucząc się współpracy, potrzebują pomocy nauczyciela w sformułowaniu grupowych zasad, rozwiązaniu konfliktu lub podsumowaniu procesu, czy zrobią to samodzielnie?

Metody uczenia przez doświadczenie – przez działanie, dociekanie, eksperymentowanie i projekty – sprawdzą się wtedy, **kiedy uczennice mają już podstawową wiedzę przedmiotową oraz umiejętności**, a celem jest ich pogłębianie, praktykowanie i przekładanie na inne konteksty. Zbyt wczesne zastosowanie takich metod może się zakończyć porażką – zwiększyć różnice pomiędzy uczniami, bo tylko niektórzy poradzą sobie z takim wyzwaniem. Warto więc pamiętać, że rozwijanie kompetencji to nie tylko uczenie przez działanie. Swoje miejsce w tym procesie mają też wykład i demonstracja.

Propozycje metod i konkretnych ćwiczeń pozwalających na rozwijanie współpracy znajdują się w rozdziałach 5 i 6.

Angażowanie uczniów

Zaangażowanie młodych osób jest niezbędne w procesie rozwijania kompetencji. Nie da się przecież nauczyć współpracy kogoś, kto nie będzie działał z innymi. Osoba, która nigdy nie przejęła inicjatywy w zespole, nie rozwinie się lidersko. Dlatego tak ważne jest **angażowanie podczas zajęć każdego ucznia w klasie**, a nie tylko chętnych. W kolejnych rozdziałach podpowiadamy, jakie metody temu służą.

Angażowaniu sprzyja wspomniana wyżej kultura błędu, bo jest okazją do uczenia się. Należy też pamiętać o **budowaniu przekonania uczennic o własnej skuteczności**. Dobrym sposobem będzie stawianie przed młodą osobą zadań, które są w jej zasięgu, i docenianie jej sukcesów.

Żeby angażowanie było skuteczne, uczniowie **po wykonaniu zdania powinni dostać informację zwrotną na temat efektu swojej pracy i samego procesu**. Nie zawsze musi ona pochodzić od nauczycielki. Młodzi ludzie mogą udzielić sobie koleżeńskej informacji zwrotnej lub dokonać samooceny (na przykład na podstawie kart pracy). Wcześniej trzeba ich jednak do tego przygotować. Wiąże się z tym szczególna forma angażowania: **rozwijanie umiejętności metapoznawczych** – np. podejmowania refleksji o własnym uczeniu się czy procesie wspólnej pracy. To pomaga budować samodzielność i zachęca do nauki.

Monitorowanie rozwoju kompetencji

Rzeczy, które nie podlegają ocenie w szkole, są w niej stopniowo marginalizowane. Niestety nie inaczej jest z kompetencjami. Nie oceniamy ich, więc powoli schodzą z naszego pola widzenia. Warto więc monitorować ich rozwój. Nie chodzi jednak o wystawianie stopni – to byłoby nieadekwatne podejście. Zamiast tego proponujemy ocenianie kształtujące kompetencji oparte o narzędzia, które ułatwiają ich rzetelną obserwację.

Takie monitorowanie nie tylko zamyka cykl pracy i pozwala przekazać uczniom informację zwrotną. Dostarcza też informacji, jak dopasowywać nasze działania i stopień trudności zadań do możliwości poszczególnych osób. Monitorowanie i ocena są możliwe dzięki wcześniejszemu określeniu zachowań, które świadczą o nabyciu danej kompetencji, i rozpisaniu ich w postaci linii rozwoju. Piszemy o tym w podrozdziale *Głębokie zrozumienie kompetencji*.

W kolejnym rozdziale prezentujemy linię rozwoju dla kompetencji współpracy.

➔ Więcej na temat monitorowania rozwoju kompetencji proinnowacyjnych przeczytasz w publikacji K. Białek i M. Swat-Pawlickiej *Diagnoza poziomu kompetencji proinnowacyjnych uczniów*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2022.

<https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/07/Diagnoza-poziomu-kompetencji-proinnowacyjnych-uczniow.pdf>



Czym właściwie jest kompetencja współpracy?

2.1. Definicja kompetencji współpracy

Współpraca to coś więcej niż łączenie uczniów w grupy. Współcześnie określamy ją jako **działanie**, w którym **osoby łączą wiedzę, zasoby i doświadczenia z różnych źródeł, aby osiągnąć wspólny cel**. Mogą to zrobić tylko wspólnymi siłami. **Współzależą od siebie** i polegają na sobie nawzajem. Współpraca charakteryzuje się więc zespołowym wykonywaniem zadań i wspólnym rozwiązywaniem problemów.

Kompetencja współpracy jest zatem zdolnością jednostki do podejmowania działań wspólnie z innymi i zespołowego dążenia do osiągnięcia określonego celu.



2.2. Umiejętności i postawy składające się na kompetencję współpracy

Do skutecznej współpracy niezbędne są: wiedza, umiejętności i postawy. Potrzebna jest **wiedza deklaratywna (wiem, że...)**, czyli wiedza o temacie wspólnie wykonywanego zadania (np. podczas przygotowywania kampanii ekologicznej mogą to być informacje o smogu). Równie ważna jest **wiedza proceduralna (wiem, jak...)** dotycząca współpracy. Uczennice powinny znać zasady komunikowania się w grupie, udzielania informacji zwrotnej czy parafrazowania wypowiedzi innych.

Umiejętności wiążą się z kolej z zastosowaniem wiedzy deklaratywnej i proceduralnej w konkretnych sytuacjach. Kiedy uczniowie współpracują przy rozwiązywaniu problemu, pomagają im takie umiejętności jak podział ról i obowiązków między członkinie zespołu, rozwiązywanie sporów czy dostrzeganie perspektywy innych osób.

Istotna jest też **postawa** uczniów, czyli ich nastawienie do współpracy. Wiąże się ono między innymi z pełnieniem określonych ról w zespole, zaangażowaniem w jego działania i sposobem wywiązywania się ze zobowiązań.

Warto także wskazać różnicę między współpracą a współdziałaniem. Współdziałając, uczenie pracują nad równoległymi zadaniami i na końcu łączą je w całość. Tymczasem współpraca wymaga, aby działały razem w ramach tego samego zadania, a ich praca była współzależna. Jeśli poprosimy o przygotowanie gazetki bożonarodzeniowej z artykułami z różnych dziedzin (np. zwyczaje w regionach Polski, przepis na pierniczki, historia powstania pierwszej kolędy, świąteczne rebusy itp.) i każda osoba samodzielnie opracuje wybrany tekst, mamy do czynienia ze współdziałaniem, a nie ze współpracą.

Współpraca a uczenie we współpracy

Inną częstą trudnością jest mylenie kompetencji współpracy, którą zdefiniowaliśmy powyżej, z uczeniem we współpracy. To ostatnie (nazywane inaczej kooperatywnym uczeniem) to metoda nauczania. Uczenie się jest tu postrzegane jako proces społeczny. Metoda może być bardzo skuteczna, ponieważ kładzie nacisk na **wspólne** nabywanie przez uczennice nowej wiedzy i umiejętności. Piszemy o tym więcej w podrozdziale 3.3.

Natomiast kiedy mówimy o kompetencji współpracy, mamy na myśli zdolność osoby do zespołowego osiągnięcia zamierzonych celów.

2.3. Czego trzeba uczyć uczennice, aby kształtować kompetencję współpracy?

Jak pisałyśmy wcześniej, żeby móc kształtować daną kompetencję na lekcjach, trzeba najpierw dogłębnie zrozumieć jej istotę. Pozwala to na operacjonalizację działań podejmowanych w klasie. Stanowi też punkt wyjścia do projektowania zadań i aktywności uczących.

W ramach kompetencji współpracy wyróżniamy trzy grupy umiejętności oraz kluczową postawę. Przedstawiamy je poniżej.



Jak rozwijać kompetencję współpracy?

Wymaga to kreowania sytuacji, w których uczniowie będą mieli okazję ćwiczyć konkretne, przedstawione na grafie umiejętności, a także takich, w których będzie się kształtować postawa – indywidualna odpowiedzialność.

Dlatego szczegółowe opisanie kompetencji, które proponujemy powyżej, jest dla nas tak ważne – pozwala nauczycielom bardziej świadomie dobierać ćwiczenia i zadania sprzyjające rozwijaniu współpracy.

Na przykład, gdy kształtujemy umiejętności komunikacyjne, dobrze jest pomyśleć o doskonaleniu aktywnego słuchania, jasnego formułowania komunikatów, uwspólniania rozumienia, wsłuchiwania się w głosy innych oraz udzielania i przyjmowania informacji zwrotnej. W klasie można rozwijać te umiejętności, proponując uczniom konkretne ćwiczenia (np. dotyczące parafrazowania) lub ustalając zasady, które sprzyjają lepszej komunikacji (np. gdy ktoś milczy, życzliwie dopytujemy, co miałby do dodania). Bardzo ważne są też informacje od nauczycielki (np. jasne formułowanie wskazówek – procedur).

Jak uczyć uczennice prostych procedur działania?

Proces budowania wiedzy proceduralnej składa się z kilku etapów.

Najpierw trzeba skonstruować i pokazać uczennicom konkretny model postępowania lub wzorzec myślenia. To właśnie procedura, którą można zastosować w danym kontekście sytuacyjnym.

Kolejnym krokiem będzie tworzenie sytuacji uczących, które umożliwiają praktykowanie danej procedury (aranżowanie podobnych sytuacji). W przypadku bardziej złożonej procedury dobrze jest zacząć od ćwiczenia jej wybranych fragmentów. Następnie można proponować uczniom zastosowanie jej w całości, lecz nadal w znanym im wcześniej kontekście.

Ostatnim krokiem, świadczącym o pełnym przyswojeniu procedury, będzie wykorzystywanie jej przez uczennice w nowych kontekstach.

Propozycje podejść, metod, ćwiczeń i procedur sprzyjających rozwijaniu kompetencji współpracy zamieszczamy w rozdziałach 5. i 6.

2.4. Uczenie kompetencji współpracy a rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny dziecka

Kompetencja współpracy to umiejętności i postawy, które można rozwijać już we wczesnym dzieciństwie. Choć na początku możliwości dziecka w tym zakresie są ograniczone, to jednak od pierwszych lat życia powoli uczy się ono szanować innych i zarządzać swoimi potrzebami, emocjami, zachowaniami. Zaczyna dostrzegać wartość działania w zespole, a jednocześnie szuka równowagi między przynależnością do grupy a zachowaniem własnego poczucia tożsamości.

Rozwój kompetencji współpracy u najmłodszych dzieci

Na początku dziecko uczy się wspólnego bycia z innymi, obserwując swoich bliskich (rodziców, rodzeństwo). Pierwszą zorganizowaną społecznością, z którą ma do czynienia, jest zazwyczaj grupa przedszkolna. I właśnie w wieku przedszkolnym następuje wzmożony rozwój w tym obszarze – dziecko nawiązuje wiele nowych kontaktów i musi radzić sobie w sytuacjach społecznych, takich jak konieczność podporządkowania swojego zachowania wymaganiom grupy.

Zdaniem J. Piageta² dzieci poniżej siódmego roku życia słabo radzą sobie ze współpracą. Nie potrafią jeszcze przyjmować perspektywy drugiego człowieka, dlatego mogą mieć trudności z uznaniem opinii, pomysłów i potrzeb swoich koleżanek. Trudno jest im radzić sobie z emocjami i planować działania. Słabo zarządzają czasem i innymi zasobami, co nie sprzyja wspólnemu rozwiązywaniu problemów.

Rozwój kompetencji współpracy u dzieci z klas młodszych

Zgodnie z teorią Piageta około siódmego roku życia dziecko wychodzi z etapu egocentryzmu poznawczego. Pozwala mu to przyjmować perspektywę innych – rozumieć, że mogą oni myśleć i czuć inaczej. Wpływa to pozytywnie na rozwój kompetencji współpracy.

Rozwój kompetencji współpracy u dzieci z klas IV–VIII

Dziecko nie myli już tego, co samo wie i rozumie, z tym, co wiedzą i rozumieją inni. Potrafi uwzględnić punkt widzenia innych osób, wyjaśnić różnice zdań między nimi. Rozwój tej umiejętności pozwala na współpracę zarówno w sytuacjach szkolnych, jak i pozaszkolnych. Działając razem, uczniowie rozumieją, że dążą do osiągnięcia wspólnego celu.

2 J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Po czym można poznać, że uczenie kompetencji współpracy jest skuteczne?

3.1. Standardy rozwoju kompetencji współpracy na I i II etapie edukacyjnym

O skuteczności i efektywności współpracy świadczą konkretne zachowania uczniów. Możemy je zaobserwować i zmierzyć przy pomocy narzędzia zwanego liniami rozwoju. Piszemy o nim w kolejnym podrozdziale. Dzięki jego zastosowaniu otrzymujemy też informację o tym, czy podejmowane przez nas działania – zadania edukacyjne, praktyki, metody i strategie – przynoszą oczekiwane rezultaty.

Poniżej przedstawiamy standardy rozwoju kompetencji współpracy dla uczniów kończących III klasę szkoły podstawowej (I etap edukacyjny) oraz dla uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej.

Ocenianie oparte na standardach (ang. *standard based-grading*) to celowe działania nauczycieli, które służą śledzeniu postępów uczniów. Ma to im pomóc w rozwijaniu umiejętności i wykorzystywaniu własnego potencjału. Nauczycielki analizują obserwowalne zachowania uczniów i określają poziom opanowania konkretnych umiejętności lub postaw.

Uczennica kończąca klasę III szkoły podstawowej³:

W obszarze komunikacji:

- słucha wypowiedzi innych osób w grupie, wskazuje główne wątki w wypowiedziach innych;
- formułuje najczęściej zrozumiałe dla innych wypowiedzi na znane sobie tematy;
- w razie potrzeby zadaje pytania umożliwiające rozumienie wypowiedzi innych w grupie;
- udziela prostych informacji zwrotnych uczniom w grupie; pozytywnie reaguje na informacje zwrotne otrzymywane od innych uczniów, wykorzystując niektóre spośród nich do dalszej pracy.

3 Opracowanie: Agnieszka Wenda i Katarzyna Młodożeniec.

W obszarze działań nastawionych na osiągnięcie synergii:

- biorąc udział w ustalaniu ról i obowiązków w grupie, nazywa mocne strony innych uczniów i czasami umie je wykorzystywać;
- wykorzystuje swoje mocne strony na rzecz realizacji zadań w grupie;
- zauważa i zachęca przez nauczyciela docenia pracę innych członków grupy.

W obszarze regulowania współpracy:

- rozwiązuje spory pojawiające się w grupie;
- szanuje pozostałych członków grupy;
- dostrzega inne punkty widzenia;
- prowadzi w grupie proste refleksje nad efektami jej pracy.

W obszarze indywidualnej odpowiedzialności:

- wykonuje swoje zadania w grupie rzetelnie i na czas;
- najczęściej chętnie włącza się do wspólnej pracy;
- podejmuje próby dokonywania samooceny.

Podstawowymi różnicami w poziomie rozwinięcia współpracy pomiędzy uczniem klasy III a VIII są:

- złożoność powierzanych do uczenia we współpracy zadań;
- świadomość i celowość własnych zachowań;
- poziom metarefleksji na temat rozwoju kompetencji;
- częstotliwość i poziom dokonywanej samooceny;
- częstotliwość i jakość informacji zwrotnej udzielanej innym osobom w ramach pracy grupowej.

U ucznia klasy VIII stosowanie danej umiejętności ma charakter powtarzalny. Można je zaobserwować w większości sytuacji, w których mamy do czynienia ze współpracą.

Pamiętając o tych ważnych przesłankach, możemy zakładać, że uczennica klasy VIII, która ma rozwiniętą umiejętność współpracy:⁴

W obszarze komunikacji:

- słucha z zaangażowaniem, parafrazuje wypowiedzi innych osób w grupie, wskazuje główne wątki wypowiedzi innych;
- formułuje wielozdaniowe, płynne, zrozumiałe dla innych wypowiedzi na znane sobie tematy;
- zadaje pytania pogłębiające rozumienie wypowiedzi innych w grupie;
- udziela konstruktywnych informacji zwrotnych uczniom w grupie; pozytywnie reaguje na informacje zwrotne otrzymywane od innych uczniów, wykorzystując je do własnego rozwoju.

4 Opracowanie na podstawie: K. Biątek, M. Swat-Pawlicka, *Diagnoza poziomu kompetencji proinnowacyjnych uczniów*, Szkoła Edukacji PAWF i UW, CEO, Warszawa 2022, <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/07/Diagnoza-poziomu-kompetencji-proinnowacyjnych-uczniow.pdf> [dostęp: 10.07.2022 r.].

W obszarze działań nastawionych na osiągnięcie synergii:

- biorąc udział w ustalaniu ról i obowiązków w grupie, nazywa mocne strony innych uczennic i wykorzystuje je w pracy zespołowej;
- wykorzystuje swoje mocne strony na rzecz realizacji zadań w grupie;
- docenia pracę innych członków grupy.

W obszarze regulowania współpracy:

- rozwiązuje konflikty pojawiające się w grupie;
- szanuje pozostałych członków grupy oraz wspiera ich w przestrzeganiu zasad;
- dostrzega inne punkty widzenia i stwarza przestrzeń do ich zaprezentowania;
- prowadzi w grupie wspólną refleksję nad sposobem pracy i jej efektami.

W obszarze indywidualnej odpowiedzialności:

- wykonuje swoje zadania w grupie rzetelnie i na czas;
- włącza się chętnie do wspólnej pracy;
- dokonuje samooceny swojej pracy w grupie adekwatnie do faktycznych efektów i zaangażowania.

3.2. Linia rozwoju kompetencji współpracy dla ostatnich klas szkoły podstawowej

Narzędziem służącym do rozpoznawania poziomu poszczególnych kompetencji są wypracowane przez Szkołę Edukacji PAFW i UW linie rozwoju⁵. Opisują one kolejne kroki w nabywaniu poszczególnych umiejętności i postaw, które składają się – w naszym przypadku – na skuteczną współpracę.

Linie rozwoju są narzędziem do wspierania rozwoju i uczenia się uczniów. Dzięki nim ocena umiejętności staje się efektywna, spójna, obiektywna. Ich użycie zakłada, że będziemy obserwować/badać/diagnozować poziom kompetencji w prawdziwych, życiowych sytuacjach, a nie tylko za pomocą testów, które są oderwane od codziennych działań uczniów. Dzięki temu nauczyciel ma pełniejszy wgląd w autentyczny rozwój swoich podopiecznych.

Linie rozwoju służą jako wskazówki do definiowania celów uczenia (się). Pokazują, w jaki sposób cele (ogólne, długoterminowe, dalekosiężne) zmieniają się w efekty (mieralne i obserwowalne).

⁵ K. Białek, M. Swat-Pawlicka, dz. cyt.

Praca z tym narzędziem pomaga także planować działania dla zróżnicowanej klasy – aby wszystkie grupy uczniów otrzymały takie zadania, jakich naprawdę potrzebują.

Linie są ułożone w taki sposób, aby pokazać ważne etapy na drodze rozwoju poszczególnych umiejętności i postaw – od pierwszych osiągnięć po sukces. Mają układ tabelaryczny. Jest to dokument, z którego w pierwszej kolejności będą korzystać nauczycielki. Różnica między kolejnymi krokami jest na tyle widoczna, że może posłużyć jako wskazówka do planowania kolejnych działań z uczniami. Odpowiednio wprowadzone tabele posłużą także uczennicom, które mogą sprawdzić, jakie jeszcze aktywności podjąć, by się rozwijać.

Proponowana w ramach *Szkoły dla innowatora* linia rozwoju kompetencji współpracy dla uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej znajduje się w publikacji *Diagnoza poziomu kompetencji proinnowacyjnych uczniów*⁶.

3.3. Uczenie we współpracy

Czym jest metoda uczenia we współpracy?

Wspominałyśmy wcześniej o uczeniu we współpracy (inaczej: uczeniu kooperatywnym). Jest to uznana metoda kształtowania wielu różnych kompetencji uczniów, choć jej stosowanie stanowi także doskonałą okazję do rozwijania samej współpracy. Warto więc uwypuklić różnicę między metodą a kompetencją.

Pracując metodą uczenia we współpracy, uczennice wspólnie dążą do osiągnięcia określonego celu.

Kompetencja zaś to umiejętności i postawy, które pozwalają na efektywną współpracę z innymi.

Uczenie we współpracy jest definiowane jako instruktażowe wykorzystanie małych grup w taki sposób, by uczniowie pracowali razem nad wspólnym celem. Ma nim być osiągnięcie jak najlepszych wyników w rozwijaniu wiedzy i umiejętności – własnych, ale także pozostałych członków zespołu⁷. W takiej współpracy oprócz wiedzy związanej z dziedziną, której dotyczy zadanie, uczennice rozwijają też umiejętności społeczne oraz uczą się odpowiedzialności⁸.

6 Tamże.

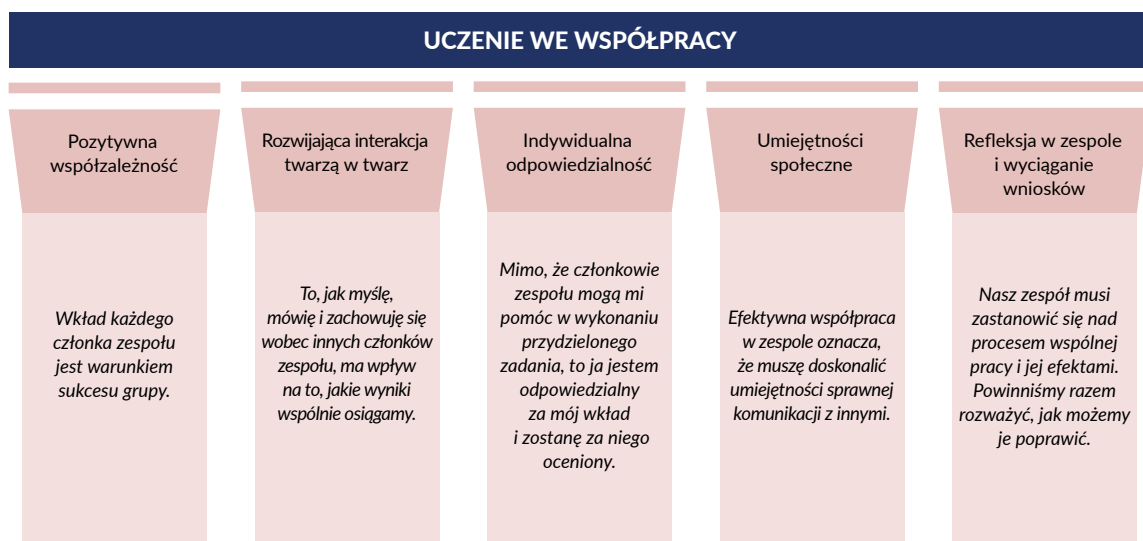
7 D.W. Johnson, R.T. Johnson, K.A. Smith, *Active learning: Cooperation in the college classroom*, Edina 1991, za: K.A. Jones, J.L. Jones, *Making Cooperative Learning Work in the College Classroom: An Application of the 'Five Pillars' of Cooperative Learning to Post-Secondary Instruction*, „The Journal of Effective Teaching” 2008, vol. 8 (2), s. 61–76, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055588.pdf> [dostęp: 25.06.2022 r.].

8 Por. T. Gamble, M. Gamble, *Communication Works*, McGraw Hill Inc., Boston 2002.

Od czego zależy skuteczność metody?

Uczenie we współpracy zakłada, że uczniowie działają w niedużych grupach. W każdej z nich osoby o różnych zdolnościach i talentach mają osiągnąć wspólny, założony wcześniej cel. Praca powinna być tak zorganizowana, aby każdy miał swój wkład w realizację postawionego zadania. Inaczej cele nie zostaną osiągnięte. Działanie opiera się na pięciu kluczowych zasadach – filarach, od których zależy jakość procesu uczenia się i efektywność samej metody. Są to:

1. pozytywna współzależność;
2. rozwijająca interakcja twarzą w twarz;
3. indywidualna odpowiedzialność;
4. umiejętności społeczne;
5. refleksja w zespole i wyciąganie wniosków.



Źródło: Foundation Coalition, 2008

Pozytywna współzależność występuje wtedy, gdy wszystkie uczennice mają ten sam cel, aktywnie uczestniczą w realizacji zadania oraz dzielą się swoją wiedzą, doświadczeniem i zasobami. Szanują się przy tym i pomagają sobie nawzajem. Powierzone przez nauczycielkę zadanie musi być tak skonstruowane, żeby żadna osoba nie mogła wykonać go samodzielnie, bez wsparcia pozostałych członków zespołu. Przykładem jest praca projektowa, w której uczniowie dzielą się zadaniami z uwzględnieniem indywidualnych predyspozycji. Dopiero gdy wszystkie zadania zostaną wykonane, powstanie dzieło stanowiące wspólny cel projektu.

Rozwijająca interakcja twarzą w twarz kształtuje się wtedy, gdy uczniowie mają przestrzeń na dyskusję, zadawanie pytań, uwspólnianie rozumienia i wspieranie się nawzajem w wykonywaniu zadań. Ważne, by rozumieli, że w uczeniu się we współpracy liczy się nie tylko efekt końcowy, ale także cały proces, od którego zależy ich ostateczny sukces⁹. Uczniowie omawiają strukturę zadania, decydują o najlepszym trybie wspólnej pracy i wyjaśniają sobie nawzajem, jak rozwiązać problem. Dzięki temu zamiast prostego zapamiętywania teorii, faktów czy liczb aktywnie angażują się w przetwarzanie i syntetyzowanie informacji i pojęć.

9 D.W. Johnson, R.T. Johnson, K.A. Smith, dz. cyt.

Indywidualna odpowiedzialność przejawia się wtedy, gdy uczennice rozumieją, że nie można zrealizować założonych celów, jeśli każda osoba nie wykona zadań, które zostały jej powierzone. Warto, by były świadome, że ich osobiste zaangażowanie oraz wysiłek wkładany we wspieranie kolegów są niezbędne do osiągnięcia rezultatów. Uczniowie uczą się więc razem, ale realizują poszczególne zadania samodzielnie, a w razie potrzeby wspierają tych, którzy potrzebują pomocy. Terminowo i rzetelnie wykonują swoją część. Mają świadomość, że ich indywidualny wkład będzie podstawą do ocenienia ich zaangażowania i pracy.

Umiejętności społeczne sprzyjają budowaniu relacji między członkami grupy, kształtowaniu poczucia wzajemnej akceptacji i szacunku, gotowości do udzielania pomocy i wsparcia. Wśród wielu innych warto podkreślić takie sprawności jak: słuchanie członków grupy, docenianie ich opinii, zadawanie pytań, uwspólnianie rozumienia, wkład w pracę zespołu czy rozwiązywanie sporów. Jak widzimy, są to elementy składowe kompetencji współpracy.

Badacze podkreślają, że przed wdrożeniem metody uczenia we współpracy nie wystarczy wiedza uczniów na temat tego, jakie umiejętności społeczne będą im potrzebne. Młodzi ludzie powinni też rozumieć, jaki jest obecny poziom tych umiejętności i co mogą robić, żeby je rozwijać. Aby uczyli się we współpracy, trzeba ich do tego przygotować. Dlatego tak ważne jest, by nauczycielka stosowała zasadę małych kroków. To dzięki nim uczennice mogą opanować takie umiejętności społeczne jak: komunikacja, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie konfliktów, przywództwo, budowanie zaufania i inne. Na przykład: ucząc komunikacji, proponujemy ćwiczenia rozwijające umiejętność aktywnego słuchania, parafrazowania i formułowania wypowiedzi.

Refleksja w zespole i wyciąganie wniosków

Uczennice muszą mieć możliwość zastanowienia się nad jakością wspólnej pracy. To kluczowe dla sukcesu metody uczenia. Dlatego koniecznie trzeba zaplanować czas na indywidualną i grupową refleksję na temat przebiegu tej pracy. Warto też umożliwić osobom w klasie otrzymanie i przekazanie innym informacji zwrotnej. Sprzyja to rozwojowi świadomości metapoznawczej uczniów, a jednocześnie wzmacnia synergię grupy i w ten sposób pozwala na doskonalenie współpracy¹⁰.

Nauczyciel przeznaczając więc czas na wspólną rozmowę o doświadczeniu współpracy, przekazanie sobie wzajemnie informacji zwrotnej i wyciągnięcie wniosków. Będzie je można wykorzystać przy kolejnym doświadczeniu współpracy. W refleksji mogą pomóc pytania:

- Co (jakie działania innych członków grupy) pomagało mi we włączaniu się do współpracy?
- Co mogłoby sprawić, że pracowałoby mi się lepiej?
- Co sprzyjało osiągnięciu wspólnego celu?
- Jakie dostrzegam bariery, które utrudniały mi wspólne dążenie do celu?
- Jak wykorzystam to doświadczenie w przyszłości?

Jak zadbać o to, by uczenie we współpracy było skuteczne?

**Nie każda praca w grupach to uczenie we współpracy.
Nie każda praca w grupach przynosi oczekiwane efekty.**

¹⁰ Tamże.

Działanie metodą uczenia we współpracy wymaga wcześniejszych przygotowań. Współpraca nie jest kompetencją wrodzoną. Kształtuje się ją poprzez tworzenie okazji do ćwiczenia poszczególnych umiejętności i rozwijania postaw, które stanowią jej elementy. Trzeba więc pamiętać o zapoznaniu uczniów z regułami prowadzenia dyskusji (słuchanie innych, uwspólnianie rozumienia, formułowanie wypowiedzi). Równie ważne są zasady podziału pracy między członków zespołu i sposoby rozwiązywania sporów. Najczęściej pojawiające się trudności są związane z:

- konfliktami, których grupa nie potrafi rozwiązać;
- brakiem zaangażowania niektórych członków zespołu;
- rozproszoną odpowiedzialnością za wykonanie zadania;
- rywalizacją członków grupy.

Kluczowe elementy uczenia we współpracy

Wdrażając w klasie uczenie we współpracy, dobrze jest zwrócić uwagę na kilka kluczowych kwestii. Pozwolą one zmaksymalizować korzyści uczennic z doświadczenia pracy tą metodą.

Dobór zadania

Najpierw musimy zdecydować, nad jakim zadaniem (problemem) będą pracować uczniowie. Korzystne będą:

- zadania angażujące młode osoby w uczenie się przez odkrywanie;
- zadania związane z rzeczywistymi zdarzeniami, osadzone w znanych uczennicom kontekstach;
- zadania dające okazję do pozytywnej współzależności oraz indywidualnej odpowiedzialności;
- zadania zawierające nadmiar lub niedobór danych.

Chodzi więc o zadania z wieloma ścieżkami rozwiązań lub wieloma sposobami osiągnięcia celu. Niejednoznaczność problemu stwarza u uczniów przekonanie, że nie ma jednej dobrej odpowiedzi ani właściwej drogi rozwiązania. To sprzyja eksploracji.

Wiedza i umiejętności niezbędne do wykonania zadania

Aby uczennice mogły się zmierzyć z niejednoznacznym zadaniem, potrzebują wiedzy. Jeśli jej nie mają lub jest ona niewystarczająca, ich zaangażowanie w tego typu zadania jest znacznie mniejsze.

Łączenie uczniów w grupy

Ważne jest też właściwe dobranie uczniów w grupy. Dobrze jest promować przy tym różnorodność i dbać o to, żeby współpracujące osoby miały różną wiedzę, różne schematy jej reprezentacji i różne mechanizmy rozumowania. Warto uważać, żeby żadna z uczennic nie dominowała kompetencjami nad resztą zespołu. Jeśli to możliwe, liczba dziewcząt i chłopców w grupach powinna być w miarę równa.

Pamiętajmy, że nie ma reguł określających najlepszy dobór członków zespołu. Można wyróżnić trzy sposoby ustalania składu grupy:

- członkowie dobierają się sami;
- nauczyciel wskazuje skład;
- dobór jest losowy.

Każdy ze sposobów ma wady. Jeśli pozwalamy uczennicom na samodzielny dobór, to istniejące relacje mogą zaburzyć pracę zespołu. Gdy nauczyciel określa skład, może trafić na opór grupy utrudniający jej efektywną pracę. Losowy dobór może z kolei skutkować przypadkowym niewłaściwym składem, który także uniemożliwi wykonanie zadania.

Oczywiście poszczególne sposoby mają też zalety. Zespół, który sam się dobrał, może pracować sprawniej, gdyż członkowie dobrze się znają. Nauczyciel formujący grupę może wziąć pod uwagę predyspozycje, które pomogą w pracy nad konkretnym zadaniem. Losowy dobór zamyka dyskusję nad przypisaniem do grupy i uczy młodych ludzi pracować z przypadkowymi osobami.

Wybór sposobu zależy od rodzaju planowanego zadania i od specyfiki zespołu klasowego¹¹.

DOBRA PRAKTYKA

Cotygodniowe losowanie par, czyli na kogo wypadnie, na tego...

– Olga Tórz-Wciórka, nauczycielka j. polskiego i wychowawczyni klasy projektowej w Szkole Podstawowej nr 1 im. Janusza Korczaka w Szprotawie, co tydzień łączy uczniów w nowe pary robocze za pomocą aplikacji Team Maker (Kreator zespołów). Wylosowani uczniowie siedzą ze sobą i współpracują na wszystkich lekcjach. Tydzień to krótka perspektywa, a więc nie rodzi buntu, jeśli trafi się na kogoś mniej lubianego. W ten sposób uczniowie poznają się lepiej i budują relacje, co wpływa na zmniejszenie liczby konfliktów w klasie.



Wolny piątek to z kolei dzień, w którym uczennice same decydują, z kim tego dnia będą pracować w parze.

Co pewien czas Olga stosuje także technikę poszukiwany, poszukiwana – uczniowie dobierają się w pary z osobami, z którymi jeszcze nie pracowali.

Ktokolwiek widział, ktokolwiek wie to kolejny pomysł Olgi na łączenie uczennic w pary, a przy okazji powtórzenie omawianego wcześniej materiału. Na początku lekcji uczennice losują z kuferka obfitości jakiś element graficzny lub zapisaną informację. Muszą odnaleźć koleżankę, która wylosowała coś, co pasuje do tego elementu – łączy się z nim lub uzupełnia go merytorycznie. Na przykład ktoś może mieć hasło, a druga osoba jego definicję. Może to być wynik matematyczny i działanie, nazwy przypadków i odmiana danego rzeczownika, data i wydarzenie, obrazek i słówko w języku obcym itp. Następnie uczennice siadają razem i pracują w parze przez wcześniej ustalony czas.

11 D. Sterna, *Jak budować efektywne zespoły uczniowskie?*, <https://osswiata.ceo.org.pl/2021/08/08/jak-budowac-efektywne-zespoły-uczniewskie/> [dostęp: 10.04.2022 r.].

Liczebność grup

Uważa się, że idealna liczebność zespołu to cztery osoby, ponieważ zapewnia to maksymalną interakcję. Zespoły dwuosobowe sprawdzają się w przypadku krótkich, konkretnych zadań. Trzyosobowe grupy mogą sprawiać problemy, ponieważ często mamy do czynienia z izolowaniem lub ignorowaniem trzeciego ucznia. W grupie pięcioosobowej nieraz ktoś zostaje piątym kołem u wozu. Z reguły im większy zespół, tym trudniej jest nim kierować. Szczególnie w szkole podstawowej zaleca się pracę w parach, które można łatwo połączyć w grupy czteroosobowe.

Podział ról w zespole

Oto przykładowy podział zespołowych ról, który możemy zaproponować zarówno młodszemu, jak i starszemu uczniom:

1.

Wybieramy spośród siebie **STRAŻNIKA CZASU**, który będzie kontrolował jego upływ i przypomni wszystkim, że praca dobiega końca.

2.

Ustalamy, kto będzie **STRAŻNICZKĄ NORM**, która zadba o to, by każdy rozmawiał na temat i by nikt nie przeszkadzał w pracy grupy. Strażniczka sprawdza, czy wszyscy pracują zgodnie z przyjętymi zasadami. Ma prawo upomnieć innych.

3.

Wybieramy **NAWIGATORA**, który będzie notował pomysły i odpowiedzi członków zespołu. Po zakończonej pracy przedstawi efekty działań grupy.

4.

Każdy z nas na czas wykonywania zadania staje się **MOTYWATOREM** (dobrym duchem grupy, który motywuje, pobudza, zachęca) oraz **OPOKĄ** (daje wsparcie i dąży do kompromisów).

Opracowanie: Olga Tórz-Wciórka

Warto na początku omówić z uczennicami, na czym polega każda rola, np. co znaczy pilnowanie czasu. Dobrze jest też spisać zadania związane z poszczególnymi rolami i zadbać, żeby te informacje były dostępne dla uczniów zawsze wtedy, kiedy będą ich potrzebowali. Warto zamieniać role, aby każda osoba miała szansę rozwijać się w różnych obszarach.

Jak przydzielać role?

Najpierw może to robić nauczycielka, która zna mocne strony swoich uczniów. Można też losować. A w końcu dać uczniom możliwość samodzielnego wybierania ról dla siebie.

Ustalenie zasad współpracy

Przed rozpoczęciem współpracy nie możemy zapomnieć o ustaleniu norm, które będą obowiązywać w trakcie działań zespołowych. Przy dłuższych zadaniach wykonywanych w grupie dobrze będzie, jeśli uczniowie sami sformułują konkretne propozycje zapisów i przedyskutują zasady. Oto przykład:

Podczas pracy obowiązują nas:

- **ZASADA AKTYWNOŚCI** – każdy słucha pozostałych członków grupy i bierze aktywny udział w pracy zespołu.
- **ZASADA DOKŁADNOŚCI I ODPOWIEDZIALNOŚCI** – wykonujemy wszystkie elementy zadania i jako cały zespół odpowiadamy za ich realizację.
- **ZASADA WZAJEMNEGO SZACUNKU** – nasze dyskusje są kulturalne i poparte argumentami, a praca przebiega w przyjaznej i życzliwej atmosferze.
- **ZASADA WYKONANEGO ZADANIA** – efekty pracy prezentujemy innym.
- Najważniejsza jest **NASZA WSPÓŁPRACA!**

Opracowanie: Olga Tórz-Wciórka

Pokazanie, jak udzielać informacji zwrotnej

Nieraz podkreślałyśmy, jak ważna w uczeniu we współpracy jest informacja zwrotna. Nie jest to prosta umiejętność. Dlatego musimy ją wcześniej omówić z uczniami i wspólnie przećwiczyć zasady jej udzielania. Możemy wykorzystać do tego zaproponowaną w rozdziale 5. procedurę. Równie istotna jest refleksja. Warto, aby uczniowie po skończonej pracy grupowej odpowiedzieli na pytania:

- Jak (np. układała się współpraca)?
- Dlaczego (osiągnęliśmy sukces)?
- Co (wydarzyło się podczas pracy)?
- Czego się nauczyłem?
- Co mi dało to doświadczenie?
- Itp.

Korzyści wynikające ze stosowania uczenia we współpracy

Naukowcy zajmują się uczeniem we współpracy od wielu lat. Badania wykazały, że to jeden z najskuteczniejszych sposobów zwiększania efektywności uczenia się młodych osób.

Dzięki wspólnej pracy i wzajemnym interakcjom uczniowie rozwijają rozumienie kluczowych pojęć, poznają różne perspektywy postrzegania problemów i modele ich rozwiązywania. Weryfikują własną wiedzę, rozwijają myślenie, a także kształtują umiejętność uczenia się oraz pogłębiają swoje uczenie się¹². Pomagają też sobie wzajemnie w osiągnięciu coraz lepszych rezultatów¹³.

Korzyści płynące z uczenia się we współpracy można podzielić na edukacyjne i społeczno-emocjonalne.

Korzyści edukacyjne

Wspólne uczenie się wspiera i ułatwia wzajemny transfer wiedzy i umiejętności. Interakcje społeczne zachęcają uczennice, by werbalizowały swoje pomysły, omawiały i konfrontowały je wzajemnie, porównywały sposoby myślenia i modyfikowały plany. Dzięki temu rozwijają zdolności rozwiązywania problemów, stosują bardziej złożone strategie rozumowania, lepiej zapamiętują.

Korzyści społeczno-emocjonalne

Doświadczenie uczenia się we współpracy – inaczej niż w przypadku strategii indywidualnych lub rywalizacyjnych – sprzyja także motywacji do nauki, budowaniu poczucia własnej wartości oraz poczucia wpływu na własny proces uczenia się. Młode osoby uczą się dobrej komunikacji: słuchania innych, formułowania wypowiedzi, uwspólniania rozumienia. Mają też okazję do rozwijania kompetencji liderских.

Uczniowie lepiej rozumieją osoby z innych grup etnicznych, odmiennej płci czy osoby z niepełnosprawnościami. Wiąże się to z większą tolerancją oraz zachowaniami wspomagającymi i koleżeńskimi wobec tych osób¹⁴.

12 J. McTighr, H.F. Silver, *Uczyć (się) głębiej*, CEO, Warszawa 2021.

13 *New Horizons for Learning*, „Cooperative Learning” 2005; D.W. Johnson, R.T. Johnson, *An overview of cooperative learning* [w:] J. Thousand, A. Villa, A. Nevin (red.), *Creativity and Collaborative Learning*, MD: Brookes Press, Baltimore 1994; R. Slavin, *Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know*, „Contemporary Educational Psychology” 1996, nr 21(1), s. 43–69; R.B. Williams, *Cooperative Learning: A Standard for High Achievement*, Corwin Press, Thousand Oaks 2007. Wszystkie pozycje za: K.A. Jones, J.L. Jones, dz. cyt.

14 P.J. Vermette, *Making Cooperative learning Work: Student Teams in K-12 Classrooms*, Prentice Hall, Upper Saddle River 1998, za: K.A. Jones, J.L. Jones, dz. cyt.

Oprócz promowania umiejętności społecznych uczenie we współpracy rozwija także osobiste kompetencje autorefleksji i samooceny. Współpracując z innymi, uczennice mogą ocenić swoje mocne i słabe strony. Dzięki refleksji nad tym, jak grupa pracowała razem, mają większą skłonność do ciągłego doskonalenia własnych umiejętności¹⁵.

Uczenie we współpracy:

- sprzyja motywacji do nauki;
- kształtuje umiejętność uczenia się i zwiększa jego efektywność;
- rozwija rozumienie kluczowych pojęć;
- pozwala poznać różne perspektywy postrzegania problemów i modele ich rozwiązywania;
- umożliwia weryfikację własnej wiedzy;
- rozwija myślenie;
- uczy tolerancji;
- rozwija umiejętności liderские.

15 Fragment opracowany na podstawie: S. Bobula, N. Karaszewski, J. Kołodziejczyk, K. Salamon-Bobińska, *Nauczanie kooperatywne (uczenie się we współpracy)*, System Ewaluacji Oświaty. Nadzór pedagogiczny, https://www.npseo.pl/data/various/files/Sesja%20II_9%20Jakub%20Kołodziejczyk.pdf [dostęp: 20.06.2022 r.].

Kompetencja współpracy w polskiej szkole

4.1. Kompetencja współpracy w podstawie programowej kształcenia ogólnego w szkole podstawowej

W wielu miejscach podstawy programowej możemy znaleźć zapisy o współpracy. Jej znaczenie zostało podkreślone już w preambule, gdzie spośród siedmiu najważniejszych umiejętności co najmniej dwie odnoszą się do współpracy. Jest ona także widoczna w celach ogólnych poszczególnych przedmiotów, a jej elementy możemy spotkać na każdym etapie kształcenia. Dlatego uczenie współpracy należy traktować jako zadanie wszystkich nauczycielek. Jest ono także częstym elementem programów profilaktyczno-wychowawczych.

Część umiejętności rozwijanych w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej bezpośrednio nawiązuje do kompetencji współpracy:

- **sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych;**
- [...]
- rozwiązywanie problemów, również z **wykorzystaniem technik mediacyjnych;**
- **praca w zespole i społeczna aktywność**¹⁶.

I etap edukacyjny: klasy I-III – edukacja wczesnoszkolna

W podstawie programowej klas I-III znajdujemy zapis: *Kształcenie na I etapie edukacyjnym kontynuuje rozpoczęty w przedszkolu proces adaptacji do współpracy w grupie oraz proces indywidualnej i grupowej aktywności poznawczej. Pozwala to uczniom na stopniowe rozpoznawanie różnych wzorów uczenia się, umożliwia pełne i bardziej świadome uczestnictwo w procesie edukacyjnym, a także optymalne wykorzystanie swojego potencjału*¹⁷. W każdej edukacji (polonistycznej, matematycznej, społecznej, informatycznej itp.) i w każdym obszarze rozwoju (fizycznym, emocjonalnym, społecznym itp.) możemy znaleźć zapisy świadczące o tym, że na rozwijanie tej kompetencji jest kładziony duży nacisk, np.:

- *planowa realizacja programu nauczania szanująca godność uczniów, [...] zaspokajająca potrzebę poczucia sensu aktywności własnej i współdziałania w grupie;*
- *świadomość przeżywanych emocji i umiejętność panowania nad nimi oraz wyrażania ich w sposób umożliwiający współdziałanie w grupie oraz adaptację w nowej grupie;*
- *umiejętność tworzenia relacji, współdziałania, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w małych grupach, w tym organizacji pracy przy wykorzystaniu technologii*¹⁸.

16 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. poz. 356, z późn. zm.).

17 Tamże.

18 Tamże.

II etap edukacyjny: klasy IV–VIII

Podstawy programowe wszystkich przedmiotów podkreślają wagę tej kompetencji. Zapisy o kształceniu lub rozwijaniu współpracy najczęściej pojawiają się w sposobach i warunkach realizacji. Zalecane są m.in.: praca w niezbyt licznych zespołach, stwarzanie warunków do kształtowania umiejętności współpracy, komunikacji i odpowiedzialności (geografia), rozwijanie kompetencji zespołowego rozwiązywania problemów pochodzących z różnych źródeł (informatyka). Na lekcjach języków obcych ćwiczenia powinny bazować na pracy w parach/grupach, co ma stwarzać możliwość rozwijania kompetencji miękkich, takich jak współpraca, ocena mocnych i słabych stron, ocenianie wkładu koleżanek i kolegów w ramach pracy projektowej. Na muzyce realizacja podstawy programowej powinna dawać każdej uczennicy możliwość rozwijania kreatywności oraz kompetencji społecznych, takich jak współdziałanie, współodpowiedzialność, pełnienie różnych ról w grupie. Z kolei na przyrodzie ważne jest kształtowanie umiejętności współpracy i komunikowania się oraz przyjmowanie roli liderki. Podobnie na wiedzy o społeczeństwie, gdzie podkreśla się znaczenie metody pracy grupowej. Na każdym przedmiocie zalecana jest także praca metodą projektu, która sprzyja rozwijaniu kompetencji współpracy¹⁹.

4.2. Pozaprzedmiotowe okazje do rozwijania kompetencji współpracy w szkole

Doskonałą okazją do kształtowania kompetencji są zajęcia pozalekcyjne. Warto zachęcać uczniów do aktywnej współpracy w ramach samorządu klasowego czy szkolnego lub też do wspólnego działania na rzecz lokalnego środowiska. Poniżej prezentujemy propozycje aktywności, które mogą być okazją do pozalekcyjnego rozwijania współpracy.

1. Przygotowywanie wyborów do samorządu uczniowskiego (np. organizowanie debat wyborczych, prowadzenie zajęć na temat wyborów dla młodszych klas, wspólne opracowywanie regulaminu zgodnego z demokratycznymi zasadami i procedurami).
2. Podejmowanie działań w odpowiedzi na łamanie praw uczennic lub konflikty w szkole (np. powołanie rzeczniczki praw uczniów, szkolne mediacje, tworzenie procedur zgłaszania łamania praw uczniów).
3. Tworzenie kanałów komunikacyjnych ułatwiających porozumiewanie się i dostrzeganie potrzeb różnych grup w szkole (kontakty rodzice–uczennice, uczennice–nauczycielki, dyrekcja–uczennice itp.);
4. Przeprowadzenie diagnozy potrzeb i zainteresowań wszystkich uczniów (z wykorzystaniem różnych metod – nie tylko ankiety) i przekładanie wniosków na konkretne działania.
5. Organizowanie dni tematycznych, integracyjnych lub nocy integracyjnych (klasy są odpowiedzialne za przygotowanie poszczególnych elementów wydarzenia).
6. Organizowanie spotkań z ekspertkami w dziedzinie interesującej grupę uczniowską.
7. Podejmowanie ważnych decyzji poprzez wspólne jej przepracowywanie.
8. Wspólne przeorganizowanie przestrzeni klasowej i szkolnej.
9. Wspólne organizowanie akcji charytatywnych (wolontariat szkolny).
10. Zaangażowanie w działania instytucji charytatywnych.
11. Organizowanie szkolnego budżetu partycypacyjnego²⁰.

Ta lista nie wyczerpuje wachlarza działań, które pomagają rozwijać współpracę w ramach zajęć pozalekcyjnych. Nie ma tu chociażby projektów społecznych. Liczymy jednak, że nasze propozycje zainspirują do poszukiwania aktywności sprzyjających rozwojowi tej kompetencji.

19 Na podstawie: *Rozporządzenie...*, dz. cyt.

20 Szczegółowe informacje na temat organizacji proponowanych akcji można znaleźć w materiale: U. Borkowska, M. Tragarz, M. Domańska, T. Piątek, *Szkola demokracji. Przewodnik po projekcie, CEO, Warszawa 2020*, <https://szkolademokracji2020.ceo.org.pl/upload/news/szkola-demokracji-przewodnik-po-programie202021.pdf> [dostęp: 23.06.2022 r.]. - oraz pytanie o zmniejszenie wielkości pisma w przypisach (z 9 na 8, co będziemy ewentualnie kontynuować w pozostałych publikacjach).

Klimat i metody sprzyjające rozwijaniu kompetencji współpracy

5.1. Klimat sprzyjający rozwijaniu kompetencji współpracy

Pozytywny klimat w klasie

Pozytywny klimat w klasie to opiekuńcze środowisko, w którym uczniowie lubią to, co robią, i w którym panują harmonijne relacje. Sprzyjają one otwartości i rozmowie, budują atmosferę zaufania, co jest kluczowe dla kształtowania się poczucia przynależności do grupy. Jest to także środowisko, które pobudza ciekawość poznawczą i zachęca do aktywnego angażowania się w różnorodne działania. Nie tylko pozwala na popełnianie błędów, ale także reaguje na nie za pomocą natychmiastowych, odpowiednich i przyjaznych informacji zwrotnych. Warto podkreślić, że istnieje stała i pozytywna korelacja między przyjazną atmosferą w klasie a wynikami osiąganymi przez uczniów.

Aby stworzyć taki klimat, trzeba przede wszystkim pamiętać o znaczeniu relacji międzyludzkich. Dlatego warto wspólnie z uczennicami wypracować zasady komunikacji w klasie, do których przestrzegania zobowiążą się wszyscy: zarówno uczniowie, jak i pracujący z nimi nauczyciele. Dobrze jest podkreślić znaczenie życzliwości, pozytywnego nastawienia do innych, umiejętności słuchania, doceniania, empatii i rozwiązywania konfliktów zgodnie z zasadami porozumienia bez przemocy. Wszystko to sprzyja poczuciu akceptacji i bezpieczeństwa, a więc wpływa na dobrostan uczniów.



DOBRE PRAKTYKI

Ustalanie przez uczniów zasad współpracy

Marta Hołub, dyrektorka jednej z wrocławskich szkół podstawowych, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i doradczyni w projekcie *Szkoła dla innowatora*, stosuje ważną wstępną strategię: ustalanie przez uczennice zasad współpracy. Aby nie narzucać własnych norm, a równocześnie wspomóc w ich wypracowaniu, Marta przygotowuje karteczki z propozycjami i prosi kolejno o przedstawienie ich całej klasie. Następnie uczennice omawiają, czy dana zasada pomoże pracować w grupie, czy raczej będzie w tym przeszkadzała. W ten sposób tworzą katalog ważnych dla siebie norm. Marta celowo proponuje uczennicom także zasady kontrowersyjne, na przykład: *Naszym celem jest jak najlepsze wykonanie zadania (lepiej od innych)* czy też: *Wyznaczamy lidera i robimy to, co on zarządzi*. W ten sposób skłania wszystkich do dyskusji, czy na pewno chcą przyjąć taką zasadę. A może chcą ją zmodyfikować lub całkowicie odrzucić?

Mówimy i słuchamy się nawzajem	Wyznaczamy lidera i robimy to, co on zarządzi	Lider decyduje o przebiegu pracy grupy
Każdy mówi to, co uważa za słuszne	Każdy głos i pomysł jest ważny	Myślimy na głos
Wyznaczamy wspólne cele	Omawiamy każdy pomysł	Każdy robi to, co potrafi najlepiej
Szukamy kompromisu pomiędzy naszymi stanowiskami	Naszym celem jest jak najlepsze wykonanie zadania (lepiej od innych)	Zawsze prosimy o uzasadnienie pomysłów

Przykład zasad poddawanych dyskusji. Opracowanie: Marta Hołub

Tomasz

Będziemy na zmianę mówić i słuchać.

Ela

Postaramy się osiągnąć porozumienie.

Ola

Każdy powinien robić to, co mówi lider.

Wacek

Wszyscy będą mówić tak głośno, jak się da.

Mirek

Będziemy słuchać każdego pomysłu i zastanawiać się nad nim.

Jaś

Będziemy próbować się dogadać.

Beata

Zawsze poprosimy o uzasadnienie propozycji.

Teresa

Uważamy, że najlepiej jest podzielić się naszymi przemyśleniami.

Marysia

Będziemy zatrzymywać nasze pomysły dla siebie, tak aby nikt nie mógł ich skopiować.

Staś

Mamy zamiar rywalizować z innymi.

Kinga

Będziemy podejmować decyzje grupowe, tak aby wszyscy mogli się zgodzić.

Paweł

Rozumiemy, że rozmowa jest myśleniem na głos.

Przykład propozycji zasad formułowanych przez uczniów. Opracowanie: Marta Hołub



Olga natomiast tworzy zasady pracy w grupie w oparciu o technikę **dywanik pomysłów**. Każdy uczeń otrzymuje karteczki post-it, na których zapisuje propozycje norm, które są dla niego ważne. Następnie każda osoba odczytuje swoje pomysły (jeśli są pytania – odpowiada na nie) i przykleja je na arkusz. Po zaprezentowaniu wszystkich propozycji uczniowie otrzymują „cenki” albo flamastry w trzech różnych kolorach. Każdy kolor ma swoje znaczenie:

- *jest dla mnie bardzo ważne* – 3 pkt (np. kolor czerwony);
- *jest ważne* – 2 pkt (np. kolor zielony);
- *jest mniej ważne* – 1 pkt (np. kolor żółty).

Zadaniem uczniów jest ocena każdej z propozycji i oznaczenie jej kolorem. Po zliczeniu punktów powstaje zbiór wspólnie ustalonych zasad.

Ważny dla Olgi jest także właściwy sposób formułowania norm. Zależy jej na tym, żeby uczennice mówiły w pierwszej osobie liczby mnogiej. Dzięki temu już sama forma zapisu podkreśla ich decyzyjność.

Wypracowane zasady są wywieszane w widocznym miejscu w klasie, tak aby zawsze można było na nie spojrzeć i się do nich odwołać.

Po pewnym czasie Olga proponuje ewaluację ustalonych norm – refleksyjną analizę, czy coś dodać albo z czegoś zrezygnować. Nauczycielka dba też o to, by upowszechnić wypracowane przez uczniów zasady wśród pozostałych nauczycieli uczących w klasie. W ten sposób mogą one obowiązywać na każdej lekcji.

Zauważanie i docenianie uczennic

Ważne jest też to, aby każdej uczennicy poświęcić choć chwilę uwagi. Można to zrobić na różne sposoby:

- kilka słów uznania na marginesie zeszytu;
- słowa zachęty lub gratulacje;
- indywidualne powitanie przy wchodzeniu do klasy;
- przechadzanie się między ławkami, gdy uczniowie wykonują zadania – śledzenie postępów każdego z nich i pomoc, jeśli jest taka potrzeba;
- zachęcanie do zadawania pytań;
- okazywanie zaufania (wierzę, że uczeń sobie poradzi);
- rozmowa o pasjach i zainteresowaniach uczennic.

Klimat w klasie buduje się również poprzez podkreślanie podmiotowości dzieci i młodzieży w procesie uczenia się – nauczania. Uczniowie muszą rozumieć, jakie są cele, do których zmierzają, znać i akceptować wymagania, jakie się im stawia, wiedzieć, co kiedy i w jaki sposób będzie oceniane. Ważne jest też prawo młodych ludzi do współdecydowania i decydowania. Warto więc dawać im prawo wyboru, przykładowo: roli w grupie, zadania do wykonania z określonej puli, sposobu zaprezentowania zdobytej wiedzy i umiejętności (np. w formie eseju, prezentacji, filmu, infografiki) lub tego, czy dane zadanie wykonają w parach, czy w grupach.



Co może zrobić nauczycielka, aby grupa była niezależna i sama podejmowała decyzje?

Kształtowanie kompetencji współpracy to także dbałość o niezależność uczniów w działaniu. Jednocześnie nie jest dobrym rozwiązaniem brak wsparcia, gdy widzimy, że uczennice go potrzebują. Aby dozować nauczycielską pomoc, Marta wykorzystuje żetony, które przydziela każdej grupie. Sama decyduje o ich liczbie (jeden, dwa, trzy czy więcej) w zależności od rodzaju zadania, jego złożoności i wcześniejszych doświadczeń uczniów związanych z podejmowaniem współpracy. Współpracujące uczennice muszą zdecydować, kiedy poproszą nauczycielkę o pomoc i oddadzą jeden z posiadanych żetonów. Mają przy tym świadomość, że wykorzystują jedną z niewielu szans na takie wsparcie. Zawsze jednak mogą zwrócić się o pomoc do koleżanek i kolegów z innych grup, co stanowi jedną ze sformułowanych zasad współpracy.

Agnieszka Wenda, nauczycielka j. polskiego i wychowawczyni klasy szóstej w jednej z warszawskich szkół, a także doradczyni w projekcie *Szkoła dla innowatora*, w swojej pracy wykorzystuje zasadę: **Zanim zapytasz nauczycielkę, zapytaj wszystkich wokół, a do nauczycielki zwróć się na sam koniec**. Z jej doświadczeń wynika, że jest to coś, co motywuje wszystkich do współpracy i wymiany między grupami.

Ważny jest też wystrój klasy – stonowana kolorystyka, minimalistyczne podejście do dekoracji, a przede wszystkim prawo uczniów do decydowania o nim.

Budowanie klimatu sprzyjającego współpracy

Tworzenie w klasie klimatu sprzyjającego współpracy to inaczej budowanie społeczności uczniów, ale też rodziców, nauczycieli i innych pracowników szkoły mających świadomość, że jest to jedna z najistotniejszych kompetencji we współczesnym świecie. Spójność rozumienia tego, jak ważne jest tworzenie okazji do wspólnej pracy uczennic, to warunek *sine qua non*, aby rozwijać tę kompetencję w sposób celowy, systematyczny i efektywny.

Tworzenie okazji do wspólnego działania pozwala na uczenie się od siebie nawzajem i zwiększa liczbę przekazywanych informacji zwrotnych. Sprzyja też zespołowej dyskusji nad celami, kryteriami sukcesu, a nawet relacjami (między samymi uczniami, a także uczniami i nauczycielem). Codzienna praca nad pozytywną, życzliwą i twórczą atmosferą w klasie pozwala uczniom rozwijać i utrwalać nowe zachowania, umiejętności i nawyki. Służy temu dbałość o budowanie kultury wdzięczności.



DOBRA PRAKTYKA

Pracując nad rozwijaniem kompetencji współpracy, Olga przywiązuje dużą wagę do kształtowania w klasie kultury wdzięczności. Dbą o to, by uczennice dziękowały sobie za wspólną pracę, doceniały wysiłek i zaangażowanie innych oraz otrzymane wsparcie. W tym celu wykorzystuje kilka prostych, a przy tym wartościowych technik.

Technika **oko w oko** polega na tym, że uczennica wybiera kolegę lub koleżankę, której chciałaby za coś podziękować, a następnie formułuje podziękowanie, wykorzystując zaproponowane przez nauczycielkę niedokończone zdania (np. *Dziękuję ci za...*, *Dziś byłeś...*, *Dzięki tobie...*).

Pocztą to z kolei pomysł na wykorzystanie kopert jako sposobu gromadzenia pozytywnej informacji zwrotnej. Uczniowie mają przed sobą rozłożone koperty (lub koperty z ich imionami są wywieszone na ścianie). Osoby zapisują na karteczkach swoje podziękowania lub inne pozytywne przekazy, które następnie wkładają do kopert kolegów i koleżanek.

Gadająca ściana to po prostu wywieszony duży arkusz, na którym są zapisane imiona dzieci. Każdy, kto chce, może obok danego imienia wpisać swoje podziękowanie. W tym wypadku przekaz może przeczytać nie tylko jego adresat, ale też pozostali uczniowie w klasie.

Wędrujący pamiętnik to zeszyt, który zakładają uczennice, by gromadzić informacje zwrotne od osób pracujących z nimi w grupie lub parze. To trwały ślad podziękowań i komplementów, które wzmacniają relacje między uczniami i budują pozytywny wizerunek danej osoby oparty na jej mocnych stronach.

Na klimat sprzyjający współpracy wpływa też aranżacja klasowej przestrzeni. Pomocne są mobilne ławki, które można tak ustawić, aby ułatwiały pracę w grupach lub parach. W klasach młodszych dzieci mogą też pracować w grupach na dywanie.

Aby zbudować w klasie klimat sprzyjający współpracy:

- uświadom znaczenie współpracy zarówno uczniom, jak i ich rodzicom oraz innym nauczycielom;
- sformułuj z uczniami stałe zasady komunikacji w klasie i zawieś je w widocznym miejscu;
- ustal z uczennicami zasady pracy grupowej i zawieś je w widocznym miejscu;
- często proponuj pracę w parach i grupach;
- zmieniaj grupy, w których pracują uczniowie;
- przećwicz z uczennicami udzielanie informacji zwrotnej na temat współpracy i komunikacji na bazie zasad, które wcześniej zostały ustalone;
- wprowadź praktykę doceniania siebie nawzajem za wspólną pracę;
- zachęć uczennice do samooceny swojego wkładu w pracę grupy;
- ustaw ławki tak, by uczniowie mogli się widzieć w czasie pracy w parach i grupach oraz by łatwo można było zmieniać grupy.

Ty także współpracuj z innymi, aby budować kulturę współpracy w klasie!

5.2. Metody, techniki, procedury i praktyki sprzyjające rozwijaniu kompetencji współpracy

W tym podrozdziale prezentujemy przykłady metod i technik, które pomagają rozwijać kompetencję współpracy u uczniów. Pokazujemy również wybrane procedury, dzięki którym nauczycielki kształtują umiejętności sprzyjające współpracy. Omawiamy także dwie ważne praktyki dydaktyczne, których wykorzystywanie sprzyja efektywnej komunikacji. Są nimi: praca w parach i grupach oraz informacja zwrotna.

Metody dydaktyczne

Wykorzystywane w projekcie *Szkoła dla innowatora* metody, które sprzyjają kształtowaniu współpracy, to przede wszystkim badawcze i społeczne projekty edukacyjne, odwrócona lekcja oraz warsztaty rozwijające kompetencje behawioralne. Wprowadzając je, należy zadbać o różnorodność propozycji. Pozwoli to rozwijać jednocześnie różne elementy (części) składające się na kompetencję współpracy.

Proponowane metody – po odpowiednim zaadaptowaniu – można stosować na różnych przedmiotach. Mogą być wykorzystywane zarówno w zadaniach interdyscyplinarnych, jak i monodyscyplinarnych. Współpracę możemy więc rozwijać na każdej lekcji i w ramach różnorodnych aktywności pozalekcyjnych. Jej kształtowanie to nic innego, jak tworzenie okazji do pracy zespołowej i wspólnego uczenia się młodych ludzi.

Badawczy projekt edukacyjny

To długoterminowe działanie należące do nurtu nauczania problemowego. Istotą takiego projektu jest dążenie do rozwiązania postawionego problemu. Uczniowie zbierają i systematyzują informacje na określony temat, opracowują koncepcje rozwiązań i badają możliwości wprowadzenia ich w życie. Ważną rolę odgrywają pytania zadawane przez nauczyciela (tzw. pytania wiodące) oraz te, które w trakcie pracy projektowej uczennice formułują samodzielnie. Młode osoby mogą na przykład poszukiwać odpowiedzi na pytanie, dlaczego cała klasa w tym samym czasie choruje na gripę i jak się uchronić przed tą chorobą. Mogą zastanawiać się, dlaczego tylko określone gatunki ptaków przylatują do ustawionego w szkolnym ogródku karmnika, albo obmyślać sposoby ograniczenia zużycia wody w szkole czy w mieście. Ogólną ideą jest więc kreowanie sytuacji, w których uczniowie uczą się we współpracy. Angażują przy tym własne emocje, dzięki czemu lepiej rozumieją przyswajaną wiedzę, widzą jej wymiar praktyczny i zapamiętują lepiej niż w przypadku nauczania tradycyjnymi metodami.

Projekt społeczny

Polega na wspieraniu uczennic w jak najbardziej autonomicznym działaniu, którym odpowiadają na ważny dla nich problem społeczny. Chętne osoby dobrane w zespoły decydują o własnym pomysle na projekt. Może on być realizowany po zajęciach lub w ich ramach (jeżeli jest związany tematycznie z konkretnym przedmiotem). Na początku uczniowie diagnozują istotny z ich perspektywy problem społeczny. Następnie decydują, jakie działania podejmą, aby rozwiązać lub zminimalizować ten problem, i realizują swoje plany. Zauważonymi problemami mogą być na przykład: stereotyp, że kodowanie jest domeną chłopców, czy też samotność seniorów i brak skierowanej do nich oferty kulturalnej. Odpowiedziami zaś: kampania społeczna w mediach obalająca ten stereotyp lub organizacja koncertu w domu seniora. Uczennice współpracują, by zrealizować zaplanowane zadania i osiągnąć swoje cele. Działają w przestrzeni lokalnej lub internetowej – wychodzą poza środowisko szkolne. Rozwijają uniwersalne kompetencje miękkie, m.in. związane z komunikacją, kreatywnością, zarządzaniem i rozwiązywaniem problemów.

Intensywnie uczą się współpracy i organizacji działań. Zyskują większą niezależność, odwagę w podejmowaniu wyzwań, a przede wszystkim poczucie sprawczości. Nauczycielka prowadzi je przez kolejne etapy procesu, proponując ćwiczenia, zadając pytania i motywując, jednak oddaje im przestrzeń do podejmowania decyzji i samodzielnego działania.

→ Więcej informacji na temat projektów edukacyjnych (badawczych i społecznych) znajdziesz na stronie:

<https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/projekty-edukacyjne/>.



WebQuest – wariant tradycyjnego projektu edukacyjnego

Nazwa metody pochodzi od angielskich słów *web*, czyli 'pajęczyna, sieć' oraz *questionnaire*, czyli 'kwestionariusz, ankieta'. W swobodnym tłumaczeniu są to poszukiwania w sieci, choć działania uczniów nie muszą się sprowadzać jedynie do pracy w internecie. WebQuest jest nastawiony na uczniowskie badania, wyszukiwanie i gromadzenie informacji, ich selekcję, wartościowanie, a następnie wykonanie na ich podstawie określonego dzieła. To metoda, którą można z powodzeniem stosować na każdym etapie edukacyjnym, zarówno jako projekt interdyscyplinarny, jak i przedmiotowy. Nauczyciel zgodnie z przyjętą metodologią opracowuje instrukcję do WebQuestu i zamieszcza ją na stronie internetowej. Tematyką może być niemal wszystko, na przykład historia szkoły, globalne i lokalne problemy środowiska, chemia w kuchni czy też życie w PRL-u. WebQuest ma w sobie wszystko to, co lubią uczniowie: intryguje, pozwala na samodzielną aktywność badawczą, uczy współpracy. Wynikiem czynności uczniów jest konkretne dzieło, a praca jest oceniana według jasnych, znanych wcześniej kryteriów²¹.

Odwrócona lekcja

W modelu odwróconej klasy uczennice zapoznają się z materiałem teoretycznym w domu (wiedza i rozumienie). Na lekcję przychodzą przygotowane, a w szkole wykonują praktyczne zadania i ćwiczenia utrwalające oraz sprawdzające (zastosowanie, analiza i synteza, ewaluacja, tworzenie). Dzięki temu rozwijają wyższe poziomy taksonomicznego myślenia. W szkole dzieje się więc to, co tradycyjnie uczniowie robiliby w domu. Nauczycielka ma możliwość monitorowania ich działań. Sprawdza w ten sposób, czy osoby w klasie radzą sobie z materiałem. Może też wprowadzać aktywnejsze formy pracy – działanie w parach lub grupach, dyskusje, projekty. Uczniowie przejmują odpowiedzialność za zdobywanie wiedzy, uczą się aktywnie i wykorzystują teorię w praktyce. Odwróconą lekcję można zorganizować na każdy temat. Kluczowy jest sposób opracowania lub doboru materiału teoretycznego do pracy w domu. Ponieważ uczniowie będą się z nim zapoznawać samodzielnie, trzeba zadbać, by był on przystępny, zrozumiały, a przy tym atrakcyjny. Świetnie sprawdzają się tutaj filmy lub podcasty nagrywane przez nauczyciela²².

21 Więcej informacji na temat WebQuestu znajdziesz na stronach: *Metoda WebQuest*, <https://www.enauczanie.com/metody/wq>; *Metoda WebQuest*, <https://sob.metis.pl/metoda-webquest/>; E. Wika, *Metoda WebQuest – przyjazny mózgowi i skuteczny sposób nauczania*, <https://szkola-podstawowa.edu.pl/metoda-webquest/> [dostęp: 16.05.2022 r.].

22 Na podstawie: *Metoda „odwróconej klasy” – nowy sposób na lekcję*, <https://www.wszpwn.com.pl/wyda-zenie/metoda-odwroconej-klasy-nowy-sposob-na-lekcje,417.html> [dostęp: 16.05.2022 r.].

Burza mózgów

Głównym celem tej metody jest zgromadzenie zbioru pomysłów na rozwiązanie postawionego problemu. Warto podkreślić, że burza mózgów angażuje wszystkich, dając każdemu możliwość wypowiedzi. Rozwija umiejętność współpracy i komunikacji w grupie, sprawność słuchania i powstrzymywania się od krytyki. Dzięki temu wspiera kształtowanie kultury pracy, w której każdy pomysł jest wartościowy i wart podzielenia się z innymi.

Metoda sześciu myślowych kapeluszy

Metoda wykorzystująca myślenie lateralne. Może być użyteczna zarówno do zespołowego generowania nowych pomysłów, jak i do krytycznej analizy już istniejących rozwiązań. Podstawowe założenia tej metody to:

- Każdy z kapeluszy jest innego koloru.
- Kolory są metaforą różnych sposobów myślenia. Założenie, także symboliczne, jednego kapelusza myślowego oznacza przyjęcie przypisanego do niego punktu widzenia.
- Uczennice, pracując w grupie lub podgrupach, mogą:
 - w tym samym czasie nosić różne kolory kapeluszy, patrząc na problem z różnych perspektyw;
 - wkładać ten sam kolor kapelusza, który będą zespołowo zmieniać na kolejny w umówionych odstępach czasu.

W pracy metodą sześciu kapeluszy rolą nauczyciela jest sformułowanie problemu, opracowanie planu dyskusji oraz przygotowanie rekwizytów, np. papierowych kapeluszków w sześciu różnych kolorach. Można też zadbać o zapis przebiegu debaty. Nauczyciel decyduje, czy sam będzie ją prowadzić i podsumowywać, czy odda to zadanie uczniom.

Dyskusja konferencyjna

To odmiana dyskusji dydaktycznej. Jej przebieg jest następujący: problem ogólny dzieli się na bardziej szczegółowe części, te zaś są rozpracowywane w zespołach problemowych (tzw. grupach dyskusyjnych) w określonym czasie. Po jego upływie przewodniczące grup przedstawiają rozwiązania szczegółowych zagadnień w określonym porządku. Wypracowują w ten sposób rozwiązanie całego problemu. Dyskusję konferencyjną można stosować podczas szkolnych sesji naukowych, jeżeli zachodzi konieczność przeanalizowania jakiegoś szerokiego zagadnienia²³.

Debata oksfordzka

To specyficzny rodzaj debaty, w którym dwie strony dyskutują nad postawioną tezą. To swoisty pojedynek mówców – najważniejsza jest tu sztuka formułowania i prezentowania argumentów. Celem debaty nie jest wypracowanie wspólnych wniosków lub przekonanie uczestników do swoich racji. Głównymi zadaniami są: sugestywne przedstawienie argumentów oraz zbijanie argumentów strony przeciwnej. Mówcy są podzieleni na zwolenników (strona propozycji) i przeciwników (strona opozycji) tezy. Ich maksymalna liczba po jednej stronie to sześć osób. Strony wypowiadają się na przemian, rozpoczyna mówca propozycji. Każda z wypowiedzi ma określony czas (od dwóch do pięciu minut). Obowiązują oficjalne formy zwracania się (Pan/

²³ Na podstawie: *dyskusja konferencyjna*, [hasło w:] *Słownik reformy*, WSiP, <http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/sloownik/d03.htm> [dostęp: 16.05.2022 r.].

Pani), wysoka kultura dyskusji oraz elegancki strój. W trakcie wypowiedzi pozostali mówcy mogą zadawać pytania i wygłosić jednozdaniową informację odnoszącą się do tego, co zostało powiedziane (za zgodą mówcy). Po wypowiedziach można udzielić głosu osobom z publiczności. Publiczność może również na zakończenie głosować, która strona przedstawiła bardziej przekonujące argumenty²⁴.

Drzewko decyzyjne

Graficzna metoda wspierająca proces zespołowego podejmowania decyzji lub wyboru rozwiązania. Drzewo składa się z pnia oraz gałęzi, które prowadzą do kolejnych wierzchołków. Na pniu drzewa piszemy, na czym polega problem, czyli w jakiej sprawie podejmujemy decyzję. Następny poziom to gałęzie, na których zapisuje się możliwe rozwiązania. W koronie drzewa określa się cele i wartości, którymi kieruje się osoba podejmująca decyzję. Ważne jest, żeby wpisać cele przed wymyślaniem rozwiązań, bo stanowią one kryterium oceny rozważanych możliwości. Trzeci i czwarty poziom to miejsce na określenie dobrych i złych (osobno!) konsekwencji poszczególnych wariantów rozwiązania problemu. Wykorzystanie drzewka decyzyjnego w pracy grupowej sprzyja rozwijaniu umiejętności uwspólniania rozumienia, argumentowania i zespołowego podejmowania decyzji²⁵.

JIGSAW

W metodzie JIGSAW uczennice zapoznają się z nowym zagadnieniem bez udziału nauczyciela. Osoby pracują w grupach. Materiał dotyczący zagadnienia jest podzielony na kilka spójnych fragmentów – każda z uczennic w danej grupie dostaje po jednym z nich. Zadaniem osób jest zapoznanie się z treścią i przekazanie jej kolegom. Dzięki temu uczniowie łączą częściowe wiadomości i – jak przy układaniu puzzli – tworzą całość, czyli zdobywają wiedzę na temat zagadnienia. Wykorzystanie metody JIGSAW pozwala angażować każdą osobę w klasie w proces uczenia się. Pomaga rozwijać poczucie odpowiedzialności za efekty pracy własnej i innych. Kształtuje też umiejętność formułowania wypowiedzi i uwspólniania rozumienia²⁶.

Grupowe dociekanie

To sposób organizacji pracy w klasie, w ramach którego uczniowie, działając w małych grupach, poszukują odpowiedzi na pytania, dyskutują oraz wspólnie planują i realizują projekty. Młodzi ludzie sami formują grupy liczące od dwóch do sześciu osób. Cała klasa pochyla się nad tym samym zagadnieniem, ale każdy zespół wybiera szczegółowy temat, nad którym będzie pracować. Uczennice dzielą się zadaniami i wykonują działania potrzebne do sporządzenia raportu grupowego. Następnie każdy zespół przygotowuje prezentację, w której przedstawia przeanalizowany przez siebie materiał pozostałym członkom zespołu klasowego²⁷.

24 Na podstawie: *Jak przygotować debatę oksfordzką?*, <https://samorząd.ceo.org.pl/material/jak-przygotowac-debate-oksfordzka> [dostęp: 16.05.2022 r.].

25 Na podstawie: *Drzewo decyzyjne*, https://koss.ceo.org.pl/sites/koss.ceo.org.pl/files/drzewo_decyzyjne.pdf [dostęp: 16.05.2022 r.].

26 Na podstawie: M. Jankowska, *Metoda JIGSAW*, <https://kreatywnapedagogika.wordpress.com/2019/11/27/metoda-jigsaw/> [dostęp: 20.06.2022 r.].

27 H. Dumont, D. Istance, F. Benevides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Warszawa 2013, s. 264–265.

Praktyki dydaktyczne rozwijające kompetencję współpracy

W codziennej pracy z uczennicami warto stosować dwie ważne dla rozwoju współpracy praktyki. Są to: praca w parach i grupach oraz informacja zwrotna udzielana sobie nawzajem przez uczniów. Praktyki te mogą być stosowane łącznie z opisanymi wyżej metodami lub niezależnie od nich.

Praca w parach i grupach

Dzięki tej praktyce uczniowie nie tylko uczą się funkcjonowania w grupie (czyli ról grupowych, podziału zadań, organizacji pracy), ale także poznają różne sposoby myślenia, modele mentalne oraz swoje (i innych) reakcje na sukces czy porażkę. Wiele badań edukacyjnych wskazuje pracę w parach i grupach jako jedną z najskuteczniejszych form pracy, bo uczymy się przez wymianę myśli, dyskusje, konfrontacje i przyjmowanie innych punktów widzenia. Praca w parach i grupach daje uczniom poczucie bezpieczeństwa, a w konsekwencji pomaga w podejmowaniu wyzwań. Decydując się na stosowanie tej praktyki, nauczycielka zakłada, że będzie ona nieodłącznym elementem jej lekcji, i tak planuje zajęcia, aby zapewnić uczniom możliwość uczenia się od drugiej osoby lub grupy. Warto też powiedzieć osobom w klasie, dlaczego pracują właśnie w ten sposób.

Praca w parach i grupach zapewnia (między innymi):

- kształtowanie wszystkich kompetencji proinnowacyjnych;
- budowanie relacji między samymi uczniami oraz między nimi a nauczycielem;
- pomoc w wypracowaniu zasad dobrej komunikacji;
- kształtowanie umiejętności podejmowania decyzji w grupie;
- efektywne uczenie się;
- naukę samodzielności – pracy bez interwencji nauczycielki.

Informacja zwrotna

Informacja zwrotna stanowi element oceniania kształtującego. Wiąże się z ograniczeniem wykorzystania tradycyjnych stopni na rzecz oceny opisowej. Aby uczniowie byli świadomi, czego, w jaki sposób i po co się uczą, należy jasno (w zrozumiałym dla nich języku) formułować cele poszczególnych prac i innych aktywności edukacyjnych, określać tzw. kryteria sukcesu (co będzie świadczyło o osiągnięciu założonych celów), a także zawsze komunikować kryteria oceniania (nacobezu).

Informacja zwrotna dotycząca współpracy opiera się na obserwacji aktywności uczennic. Może dotyczyć zaangażowania w pracę grupy, sposobu argumentowania i wypowiedzi lub odpowiedzialności za efekt końcowy wspólnej pracy.

Ważne, by udzielana informacja mogła być przyjęta przez ucznia. Żeby tak się stało, nauczyciel musi pamiętać o kilku warunkach. Są to m.in.: zrozumiały język, odniesienie się do kryteriów sukcesu, wzmocnienie poczucia wartości i sprawczości młodej osoby, uruchomienie dialogu na temat dalszych postępów w uczeniu się.

Rozwijanie u uczniów wiedzy proceduralnej z zakresu współpracy

Jak wspominałyśmy w rozdziale 2., w ramach rozwijania kompetencji współpracy dobrze jest wyposażać uczennice w wiedzę proceduralną, która pomoże im samodzielnie radzić sobie w różnorodnych sytuacjach, w których będą działać z innymi. Poniżej opisujemy kilka procedur, które warto pokazać uczniom, aby wesprzeć ich w osiągnięciu takiej samodzielności. Propozycje odnoszą się do wybranych elementów kompetencji współpracy przedstawionych w rozdziale 2.

Formułowanie wypowiedzi

Na początek możemy pokazać uczniom strukturę wypowiedzi ustnej. Na przykład w przypadku wypowiedzi polemicznej będą to: wprowadzenie, powtórzenie argumentu rozmówcy, odniesienie się do argumentu, własna teza lub hipoteza, argument, podsumowanie.

Uwspólnianie rozumienia

Aby uzyskać wspólny sposób rozumienia jakiegoś zjawiska lub problemu, najpierw dokonuje się interpretacji z punktu widzenia odbiorcy, a następnie sprawdza, czy ta interpretacja jest zgodna z intencją nadawcy. Wartościowe mogą się okazać takie techniki jak: parafrazowanie, dopytywanie czy klaryfikowanie. Do każdej z nich możemy opracować krótkie schematy, które pomogą uczniom zrozumieć istotę danej techniki i wskażą kolejne kroki postępowania. Oczywiście, wcześniej koniecznie trzeba wyjaśnić, jaki jest cel danego działania i jak ono pomaga wspólniać rozumienie. Oto przykład procedury odnoszącej się do parafrazowania:

JAK FORMUŁOWAĆ PARAFRAZĘ?

1. Zastanów się, jak rozumiesz wypowiedź kolegi.
2. Sformułuj zdanie, które podsumowuje tę wypowiedź. Zaczynj je od wyrażień:
Jeśli dobrze rozumiem..., Chcesz powiedzieć, że..., Innymi słowy...
3. Poproś o potwierdzenie, czy dobrze zrozumiałeś wyrażone zdanie.
4. Jeśli kolega potwierdzi, odnieś się do jego opinii, formułując własne stanowisko.

Udzielanie i przyjmowanie informacji zwrotnej

Umiejętnością nie do przecenienia jest udzielanie i przyjmowanie informacji zwrotnej. Warto tu zastosować następującą procedurę działania:

JAK FORMUŁOWAĆ INFORMACJĘ ZWROTNA UDZIELANĄ KOLEŻANCE?

1. Opisz, co pomagało ci we współpracy:
 - a. Odnieś się do konkretnych doświadczeń.
 - b. Rozpocznij wypowiedź od pozytywnej informacji.
 - c. Przytaczaj fakty.
 - d. Nie uogólniaj.
 - e. Unikaj sformułowań, które mogą być postrzegane jako ocena.
2. Określ, co utrudniało ci współpracę:
 - a. Odnieś się do konkretnych doświadczeń.
 - b. Przytaczaj fakty.
 - c. Nie uogólniaj.
 - d. Unikaj sformułowań, które mogą być postrzegane jako ocena.
3. Opisz, nad czym warto pracować, aby współpraca była lepsza.
4. Zaproponuj, co grupa może zrobić, aby tak się stało.
5. Zadbaj, by pozytywne informacje wybrzmiały mocnej niż te negatywne.
6. Zakończ wypowiedź pozytywnym stwierdzeniem.

Podejmowanie działań nastawionych na osiągnięcie synergii

Zbieranie i wykorzystywanie zasobów i informacji od innych

Spośród umiejętności z grupy podejmowania działań nastawionych na osiągnięcie synergii jako pierwszą wyróżniłyśmy umiejętność zbierania i wykorzystywania zasobów i informacji od innych. Zasobem jest tutaj przede wszystkim wiedza członków zespołu. W tym przypadku również możemy zaproponować uczniom procedurę:

JAK GROMADZIĆ I WYKORZYSTYWAĆ ZASOBY I INFORMACJE OD INNYCH?

1. Zapytaj, co inne osoby wiedzą na dany temat.
2. Wyznacz kolejność wypowiedzi mówców.
3. Zapisuj każdą informację na kartce lub tablicy.
4. Pogrupuj informacje według wcześniej ustalonych kryteriów (np.: użyteczność, wiarygodność, dokładność, aktualność).
5. Zastanówcie się wspólnie, jak wykorzystać te informacje.

Regulowanie współpracy

Rozwiązywanie sporów i poszukiwanie kompromisu

W ramach trzeciej grupy umiejętności, czyli regulowania współpracy, pierwszą wyróżnioną sprawnością jest rozwiązywanie sporów. Aby ją rozwijać, możemy zaproponować uczniom procedurę, na którą będą się składać następujące kroki:

JAK ROZWIĄZYWAĆ SPORY?

1. Nazwijcie problem.
2. Poszukajcie możliwych rozwiązań.
3. Oceńcie rozwiązania.
4. Wspólnie podejmijcie decyzję, które rozwiązanie wybrać.
5. Pamiętajcie o szacunku dla opinii i potrzeb innych.

Analiza jakości i efektów współpracy

Na koniec podkreśliłyśmy znaczenie wspólnej analizy jakości i efektów współpracy. Dzięki kształceniu tej umiejętności aktywujemy metapoznanie, które pomaga uczennicom lepiej rozumieć nie tylko procesy uczenia się, ale także wyzwania związane z rozwijaniem kompetencji współpracy. Możemy tutaj zastosować następującą procedurę:

1. Zaplanuj czas na rozmowę o tym, co się wydarzyło podczas współpracy.
2. Zadaj sobie pytania: *Co mi pomagało pracować w zespole? Co mi utrudniało współpracę? Co bym zmodyfikowała, aby współpraca przebiegała jeszcze efektywniej?*
3. Zastanów się nad efektami współpracy. Wykorzystaj do tego pytania: *Czy osiągnęliśmy zakładane cele? Jeśli tak, to dzięki czemu? Jeśli nie, to jakie były przyczyny? Jak wykorzystam to doświadczenie w przyszłości?*
4. Dokonaj samooceny własnych działań. Zastanów się:
 - a. Czy rozumiałas, jaki cel chcecie osiągnąć jako grupa – jaki ma być efekt waszej współpracy?
 - b. Czy wysłuchałaś propozycji innych?
 - c. Czy miałaś możliwość przedstawić swoje stanowisko?
 - d. Czy wypowiadałaś się na temat stanowiska innych osób?
 - e. Czy zgodziłaś się na propozycję innych, mimo że miałaś własną?
 - f. Czy wywiązałaś się z przyjętej roli?
 - g. Czy terminowo i rzetelnie wykonałaś powierzone ci zadania?

Budowanie rusztowań (ang. *scaffolding*)

Pojęcie budowania rusztowań odnosi się do różnorodnych technik nauczania. Wszystkie one mają stopniowo zwiększać u uczennic sprawność radzenia sobie z zadaniami, a w konsekwencji – samodzielność w procesie uczenia się. Sam termin rusztowań jest metaforą i opisuje nauczycielskie aktywności. Nauczyciel zapewnia uczniom kolejny poziomy tymczasowego wsparcia. Dzięki temu młodzi ludzie rozwijają umiejętności rozwiązywania zadań lub problemów, z którym początkowo nie umieliby sobie poradzić bez pomocy. Podobnie jak w przypadku tradycyjnego rusztowania wsparcie to jest usuwane, gdy przestaje być potrzebne. W ten sposób nauczycielka stopniowo przenosi na uczniów odpowiedzialność za ich proces uczenia się. Z badań wynika, że budowanie instruktażowych rusztowań jest ważnym elementem efektywnego procesu uczenia się – nauczania. Najbardziej powszechną strategią budowania rusztowań jest rozkładanie rozwijanej umiejętności lub polecenia do konkretnego zadania na mniejsze, odrębne części. Nauczyciel udziela uczniom pomocy, której potrzebują, by opanować każdą z nich.

Oto przykład: przygotowując uczennice do pracy metodą projektu, warto wcześniej zaproponować im lekcje warsztatowe, podczas których będą się uczyć zasad efektywnej komunikacji, planowania, sposobów rozwiązywania konfliktów czy strategii dobierania się w grupy.

Wszystkie te zabiegi sprawiają, że osoby w klasie podchodzą do proponowanych im działań z wiarą we własne umiejętności, mają poczucie bezpieczeństwa, podejmują edukacyjne wyzwania i nie zniechęcają się, gdy napotykają trudności²⁸.

28 Na podstawie: E. Mulvahill, *15 Ways to Scaffold Learning*, <https://www.weareteachers.com/ways-to-scaffold-learning/>, R. Alber, *6 Scaffolding Strategies to Use With Your Students*, <https://www.edutopia.org/blog/scaffolding-lessons-six-strategies-rebecca-alber>, *Scaffolding*, <https://www.edglossary.org/scaffolding/> [dostęp: 16.05.2022 r.].

Ćwiczenia i aktywności uczące współpracy

6.1. Przykłady aktywności i ćwiczeń rozwijających kompetencję współpracy

W tym podrozdziale przedstawiamy ćwiczenia, jakie można zaproponować uczniom, aby rozwijać poszczególne elementy kompetencji współpracy. Przy każdym z nich zaznaczyliśmy, jakie umiejętności i postawy można kształcić poprzez dane ćwiczenie.

ĆWICZENIE 1

słuchanie

Nauczycielka łączy uczennice w pary. Następnie daje 10 minut na rozmowę na wylosowane kolejno tematy, np.:

- Jaki jest twój ulubiony dzień tygodnia i dlaczego?
- Jaki jest twój ulubiony kwiat i dlaczego?
- Jaki jest twój ulubiony piłkarz i dlaczego?
- Jaki jest twój ulubiony sport i dlaczego?
- Jakie jest twoje ulubione zwierzę i dlaczego?
- Jaki jest twój ulubiony napój i dlaczego?
- Jaka jest twoja ulubiona pora roku i dlaczego?
- Jaki jest twój ulubiony sposób spędzania wakacji i dlaczego?

Każda osoba w parze odpowiada na pytania, a druga jej słucha, nie komentując. Następnie, siedząc w kole, uczennice przytaczają wypowiedzi rozmówczyń.

DOBRA PRAKTYKA

Kształtowanie umiejętności słuchania innych

Kompetencję współpracy rozwija ze swoimi uczniami Olga Tórz-Wciórka.

Przygotowując uczennice do współpracy, Olga w pierwszej kolejności wyposaża je w umiejętność wzajemnego słuchania się. W tym celu proponuje im technikę pt. **partner do rozmowy**. Na zajęciach łączy uczestniczki w pary i przypomina, że:



- czas pracy w parze jest ściśle określony (np. 2 minuty na osobę);
- uczennice w parach ustalają, która jest osobą A, a która osobą B (która będzie mówiła pierwsza, a która druga);
- gdy mówi osoba A, osoba B wyłącznie słucha, bez przerywania wypowiedzi;
- gdy mówi osoba B, słucha osoba A;
- prowadząca odmierza czas i daje sygnał do zmiany mówiącej w parze;
- rozmowa jest prowadzona na określony temat lub dotyczy postawionego pytania;
- po zakończeniu pracy następuje syntetyzująca rozmowa w parze lub w większych grupach.

ĆWICZENIE 2

zbieranie i wykorzystywanie zasobów i informacji od innych

Celem zadania jest pokazanie, że w grupie pracuje się efektywniej. Do jego wykonania są potrzebne różnorodne rekwizyty (30 sztuk, nieduże) oraz ręcznik.

Wszystkie rzeczy są ułożone na podłodze. Aby je dokładnie obejrzeć, uczniowie mają pięć minut. Po upływie tego czasu nauczyciel zakrywa przedmioty. Prosi uczniów, aby samodzielnie spisali jak najwięcej rzeczy, które udało im się zapamiętać. Następnie uczniowie pracują w cztero- lub pięcioosobowych grupach i wspólnie tworzą listę rzeczy. Mają na to pięć minut. Na koniec przedstawiciele grup odczytują przygotowany spis, a nauczyciel pokazuje, co leży pod ręcznikiem.

ĆWICZENIE 3

uwspólnianie rozumienia, tworzenie przestrzeni do wypowiedzi innych

Nauczyciel łączy osoby w klasie w cztero- lub pięcioosobowe grupy. Uczennice wyobrażają sobie, że mają magiczną różdżkę, dzięki której mogą zrobić coś dobrego dla innych. Zadaniem grup jest wspólne ustalenie, co chciałyby zmienić na świecie (jedną, najważniejszą rzecz), wykorzystując tę różdżkę. Zespoły muszą też uzasadnić swój wybór. Na wykonanie zadania uczniowie mają piętnaście minut. Po upływie czasu prezentują pomysły wraz z uzasadnieniem.

ĆWICZENIE 4

Milcząca burza mózgów

zbieranie i wykorzystywanie zasobów i informacji od innych

Nauczycielka łączy uczniów w grupy i daje każdej osobie kartkę i długopis. Zadaniem młodych osób jest rozwiązanie problemu, np. przekonanie ludzi do oszczędzania wody. Każda osoba w zespole zapisuje trzy propozycje, a następnie przekazuje swoją kartkę kolejnej osobie, zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Uczennice cały czas pracują w milczeniu, nie mogą też powielać pomysłów swoich poprzedniczek. Na wykonanie zadania mają piętnaście minut. Na zakończenie nauczycielka omawia z klasą efekty pracy oraz samopoczucie uczniów – co im pomagało, co było trudne lub im przeszkadzało w wykonaniu zadania²⁹.

29 Ćwiczenia 1–4 na podstawie: O. Gorzeńska, *Budowanie zespołu i uczenie współpracy – propozycje ćwiczeń*, <https://gorzenska.com/2017/04/02/budowanie-zespołu-i-uczenie-współpracy-proponujcie-cwiczen/> dostęp: [16.05.2022 r.].

ĆWICZENIE 5

słuchanie

Nauczyciel przygotowuje kartki lub plakaty z zachowaniami (wymieniamy je poniżej). Prosi uczniów, aby połączyli się w pary. Chętne pary rozmawiają na forum – każda osoba opowiada o sytuacji, w której spotkało ją coś miłego. Podczas rozmów nauczyciel pokazuje kartki z zachowaniami, a uczniowie decydują, czy obie osoby aktywnie słuchają.

Zachowania:

- Nawiązywanie kontaktu wzrokowego
- Potakiwanie głową
- Opieranie głowy na dłoni
- Głowa oparta na ręce, oczy spuszczone
- Spoglądanie na zegarek
- Przecieranie oczu, ziewanie
- Machinalne rysowanie lub pisanie po kartce
- Mówienie *mhm, aha*
- Rozglądanie się na boki
- Unoszenie brwi i półuśmiech
- Dopytywanie o szczegóły i dodatkowe informacje
- Mina oddająca emocje związane z tematem, np. gdy mowa o przyjemnych wydarzeniach – radosna mina
- Patrzanie na telefon podczas rozmowy
- Oglądanie paznokci

W ramach podsumowania uczennice wykonują plakat, na którym w dwóch kolumnach zapisują zachowania utrudniające i ułatwiające rozmowę.

ĆWICZENIE 6

udzielanie i przyjmowanie informacji zwrotnej

Nauczycielka wyjaśnia uczniom, czym jest komunikat typu „ja”. Polega on na tym, że mówimy o swoich uczuciach wywołanych zachowaniem drugiej osoby, biorąc jednocześnie odpowiedzialność za te uczucia. Ważne jest, abyśmy mówili, jaki skutek wywiera na nas określone zachowanie. Komunikat typu „ja” pozwala nam wyrazić swoje myśli, uczucia i oczekiwania w takiej formie, która wyraża szacunek do drugiej osoby.

Komunikat typu „ja” zawiera informację:

- *Ja czuję...* (podanie informacji o swoich uczuciach, np. *jestem zła, smutny, zadowolony, szczęśliwa*),
- *kiedy ty...* (wskazanie konkretnej sytuacji, opisanie zachowania drugiej osoby, np. *przeszkadza mi to, że...* – pamiętajmy, aby nie iść w kierunku oceny, a jedynie opisywać fakty),
- *ponieważ...* (wyjaśnienie, jaki wpływ ma na nas to zachowanie),
- *oczekuję...* (wyjaśnienie, jakiego zachowania oczekujemy, sformułowanie prośby, np. *proszę cię, abyś...*).

Czyli: *Ja* (co czuję?), *kiedy ty* (zachowanie), *ponieważ* (potrzeba), *dlatego chciałabym* (konkretna prośba).

ĆWICZENIE 7

udzielanie i przyjmowanie informacji zwrotnej

Zadaniem uczniów jest wybranie spośród podanych wypowiedzi komunikatów typu „ja”:

- *Jest mi przykro, kiedy nie sprzątasz po sobie po obiedzie.*
- *Ta sukienka, którą włożyłaś, źle na tobie leży.*
- *Przeszkadza mi, kiedy mi przerywasz, gdy do ciebie mówię.*
- *Przestań się litować nad sobą, nie jesteś pępkiem świata.*
- *Jak zwykle się spóźniłaś, jesteś nieodpowiedzialna.*
- *Nigdy nie słuchasz, co do ciebie mówię.*
- *Czuję się niesłuchany, gdy podczas rozmowy ze mną patrzysz w telefon.*
- *Nie podoba mi się, że obgadujesz koleżankę.*
- *Takiego spóźnialskiego jak ty, to ze świecą szukać.*
- *Ma dosyć twoich humorów.*
- *Nigdy nie oddzwaniaasz.*
- *Cały tydzień czekam na twoją pracę. Nie mam już cierpliwości, żeby cię ciągle ci przypominać.*
- *Tylko patrzysz w ten telefon, świata poza nim nie widzisz.*
- *Jest mi przykro, gdy mnie przezywasz.*
- *Ale chce mi się pić...*³⁰

ĆWICZENIE 8

Czytanie w parach

słuchanie, uwspólnianie rozumienia, podejmowanie roli i wywiązywanie się ze zobowiązań

Nauczyciel łączy uczennice w pary. Każda para otrzymuje tekst (do ćwiczenia nadaje się niemal każdy materiał czy dokument), który ma przeczytać. Osoby mogą podzielić materiał na dwie części lub czytać wspólnie całość. Jeśli podzieliły tekst, to tłumaczą sobie nawzajem poszczególne części. Jeśli któraś natrafi na coś trudnego, może poprosić o pomoc osobę z pary.

Czytanie w parze zazwyczaj jest bardziej angażujące niż w całej grupie, kiedy jedna osoba czyta głośno, a pozostałe śledzą tekst i czekają, aż przyjdzie ich kolej (w ten sposób łatwo o rozproszenie uwagi). Tymczasem proponowana technika daje uczniom swobodę działania i uwzględnia indywidualne różnice w uzdolnieniach. Młode osoby same wiedzą, kiedy zamienić się rolami i jak pomóc komuś, kto tej pomocy potrzebuje.

³⁰ Ćwiczenia 5–7 na podstawie: *Jak skutecznie się komunikować?* – scenariusz zajęć, <https://szkola-podstawowa.edu.pl/trening-umiejetnosci-spoecznych-scenariusz-zajec/> [dostęp: 16.05.2022 r.].

ĆWICZENIE 9

Zadania w grupach, zmiana grup

słuchanie, formułowanie wypowiedzi, uwspólnianie rozumienia

Ćwiczenie składa się z dwóch etapów:

Etap 1. Praca w parach

Nauczycielka łączy uczniów w pary i przydziela im zadania – np. wymyślenie trzech lub więcej pomysłów na rozwiązanie konkretnego problemu i zapisanie ich na kartce (każda osoba może mieć swoje notatki). Nauczycielka ustala czas na wykonanie zadania. Warto pamiętać, że krótszy czas mobilizuje uczennice – szybciej przystępują do działania. Nauczycielka uprzedza osoby, że po upływie wyznaczonego czasu będą musiały utworzyć nowe grupy i zaprezentować innym przemyślenia pierwszego zespołu.

Etap 2. Wymiana w grupach

Po zakończeniu pracy w parach nauczycielka prosi uczniów o zmianę grupy. W nowych zespołach będą się wymieniać pomysłami zanotowanymi w pierwszym etapie. Jeśli znów będą pracować w parach, wówczas warto im odpowiedzieć, aby wyznaczyli osobę A i B. Osoba A zostaje na swoim miejscu, a osoba B szuka pary. Nauczycielka ustala czas na wymianę pomysłów w nowych parach, znowu dosyć krótki, aby zmobilizować i zaangażować uczennice. Jeśli temat tego wymaga (jest szczególnie ważny), a nauczycielce zależy, aby młode osoby ćwiczyły umiejętność wypowiadania się, można przeprowadzić kolejne tury. Po zakończeniu rozmów nauczycielka albo prowadzi ogólną dyskusję, albo prosi uczennice o zapisanie kilku zdań podsumowania. Chętne osoby wypowiadają się na forum.

ĆWICZENIE 10

Różne warianty – prezentacje

słuchanie, formułowanie wypowiedzi, uwspólnianie rozumienia, podejmowanie roli i wywiązywanie się ze zobowiązań, zapewnianie własnego konstruktywnego wkładu

Ćwiczenie można wykonać zarówno w parach, jak i w grupach. Nauczyciel zadaje otwarte pytanie lub pytania, na które można udzielić wielu różnych odpowiedzi (na przykład: *Jak przeciwdziałać ocieplaniu się klimatu?*). Jeśli wszystkie uczennice będą pracować nad tym samym problemem, można utworzyć grupy w dowolny sposób. Jeśli nauczyciel zaproponuje kilka problemów do wyboru, uczennice wybierają zagadnienie i w ten sposób grupę. Nauczyciel może też najpierw utworzyć grupy, a potem pozwolić, aby każda wybrała problem.

Zadaniem uczniów jest wykonanie plakatu, na którym znajdą się cztery elementy:

- **U góry** – grupa przedstawia problem własnymi słowami, w jasny i klarowny sposób.
- **Po lewej stronie** – uczniowie zapisują tyle racjonalnych rozwiązań problemu, ile uda się im sformułować na podstawie własnych przemyśleń, lektur, rozmów z ludźmi (jednak nie mniej niż trzy).
- **Po prawej stronie, obok każdej możliwości** – uczniowie zapisują jej główne zalety i wady. Starają się przewidzieć trudności i korzyści, jakie mogą się wiązać z realizacją każdego rozwiązania, oraz jego dalekosiężne konsekwencje.

- **U dołu plakatu** – ogólny wniosek. Które rozwiązanie grupa uważa za najlepsze? Gotowe plakaty, podpisane imieniem i nazwiskiem, warto na jakiś czas powiesić w widocznym miejscu, żeby każda osoba mogła się zapoznać z pomysłami poszczególnych grup.

Podsumowanie i wnioski

Gdy klasa zapozna się z treścią każdego plakatu, nauczyciel zadaje uczniom kilka pytań, np.:

- Czy dzięki temu ćwiczeniu ktoś wpadł na nowe pomysły?
- Czy ktoś zmienił zdanie na jakiś temat?
- Jakie jest, waszym zdaniem, najlepsze rozwiązanie tego problemu?
- Czy to ćwiczenie pokazało wam, co możecie zrobić, gdy w waszym życiu pojawi się jakiś trudny problem?

ĆWICZENIE 11

Najlepsze rozwiązanie – debata

słuchanie, formułowanie wypowiedzi, współlnianie rozumienia, tworzenie przestrzeni do wypowiedzi innych, rozwiązywanie sporów i poszukiwanie kompromisu, dostrzeganie perspektywy innych i gotowość do kompromisu

Nauczycielka przedstawia kontrowersyjny temat. Młode osoby pracują w parach – połowa z nich ma być za, połowa przeciw. Najpierw przygotowują argumenty. Następnie para, która popiera temat, siada z parą, która jest przeciw. Wyjaśniają sobie nawzajem swoje stanowiska albo wypracowują nowe, wspólne dla całej czwórki. W zależności od tego, jak nauczycielka poprowadzi debatę, może ona przybrać formę rozgrywki, w której będą zwycięzcy i przegrane, albo dyskusji o określonej strukturze (celem będzie zestawienie dwóch przeciwnych argumentacji). Rozgrzywka prowadzi do antagonizmów i zniekształcenia informacji. Dyskusja jest bardziej twórcza, można ją nazwać „konstruktywną kontrowersją”.

Trzeci krok to wybór najlepszego rozwiązania. Końcowym etapem jest podsumowanie, które dotyczy zarówno wybranego rozwiązania wraz z uzasadnieniem, jak i samego procesu współpracy.

ĆWICZENIE 12

Grupa wsparcia

słuchanie, formułowanie wypowiedzi, udzielanie i przyjmowanie informacji zwrotnej, określanie mocnych stron i obszarów rozwoju, samoocena własnego wkładu

Celem grupy wsparcia jest zapewnienie każdej uczennicy poczucia przynależności do zespołu. Zazwyczaj taka grupa to cztery–pięć osób, które pracują regularnie w tym samym składzie i zapewniają sobie pomoc. Kryterium doboru może być miejsce zamieszkania, wzajemne dotychczasowe relacje itp. Uczennice pomagają sobie wtedy, kiedy mają kłopot z pracą domową, nadrobieniem zaległości z powodu nieobecności w szkole, ale także wtedy, kiedy chcą przejąć swoje prace, zaproponować zmiany itp. Grupy wsparcia powinny pracować ze sobą kilka tygodni, a nawet miesięcy. Zanim zostaną rozwiązane (i utworzone nowe), nauczyciel prosi uczennice o udzielenie pozostałym informacji zwrotnej. Każda członkini grupy zapisuje na

kartce swoje imię i nazwisko, a następnie koleżanki z zespołu piszą, co w niej cenią (np. co kiedyś powiedziała lub co zrobiła). Kiedy uczennica będzie miała chwilę zwątpienia lub gorszy dzień, będzie mogła zajrzeć do tych notatek.

ĆWICZENIE 13

Zadania długoterminowe

tworzenie przestrzeni do wypowiedzi innych, wspieranie innych i docenianie ich wkładu, rozwiązywanie sporów i poszukiwanie kompromisu, dostrzeganie perspektywy innych i gotowość do kompromisu, wspólna analiza jakości i efektów współpracy, zapewnianie własnego konstruktywnego wkładu, świadomość wspólnego celu i znaczenia indywidualnego wkładu

Podczas pracy nad zadaniem długoterminowym uczniowie działają indywidualnie lub w niewielkich grupach. W naszym przypadku zdecydowanie rekomendujemy grupy lub pary. Na zakończenie przedstawiają wymierny efekt pracy. Samodzielna praca młodych osób jest dla nauczycielki trudnym doświadczeniem – traci bowiem możliwość kontrolowania poczynąń uczniów. Najwięcej satysfakcji dostarcza właśnie obserwowanie, jak (w miarę postępu pracy) uczniowie stają się coraz bardziej zaangażowani i odpowiedzialni.

Rodzaje zadań

Zadanie długoterminowe musi dotyczyć konkretnego zagadnienia związanego z określonym tematem, np. systemów politycznych na świecie, globalizacji, terroryzmu na świecie. Może także obejmować zagadnienia interdyscyplinarne, np. ocenę stanu komunikacji w mieście czy analizę budowy smartfona. W zadaniach długoterminowych uczennice mogą nie tylko zgłębiać dane tematy, ale także wykonywać określone działania, np. organizować korepetycje koleżeńskie lub przeprowadzać badania społeczne na interesujący grupę temat.

Wskazówki dotyczące realizacji zadań długoterminowych

- **Termin** – powinien być konkretny i realistyczny, a także działać mobilizująco (nie za długi, nie za krótki).
- **Sprawozdania** – co jakiś czas, np. co tydzień, warto sprawdzić, jak idzie praca nad zadaniem: co uczennice już zrobiły, a co jeszcze przed nimi. Dlatego wskazane jest, aby osoby składały nauczycielce krótkie sprawozdania z postępów pracy.
- **Forma prezentacji** – dowolna.
- **Charakter zadań** – należy unikać zadań polegających na przepisywaniu z encyklopedii.

ĆWICZENIE 14

Wykonujemy zadanie i uczymy się współpracy

zapewnianie własnego konstruktywnego wkładu, świadomość wspólnego celu i znaczenia indywidualnego wkładu, podejmowanie roli i wywiązywanie się ze zobowiązań, ustalanie i podział ról i obowiązków, słuchanie

Celem zadania, w którym bierze udział niewielka grupa uczniów, jest rozwijanie umiejętności pracy zespołowej. Uczennice ćwiczą też różne umiejętności komunikacyjne.

Etap 1. Przydzielenie indywidualnych zadań

Nauczycielka prosi, aby każda uczennica wykonała określoną pracę domową, np. napisała rozprawkę.

Etap 2. Przydzielenie grupom zadania polegającego na wykonaniu określonego utworu lub dzieła

Na tym etapie uczniowie pracują w grupach (po dwie albo cztery osoby). Ich celem jest stworzenie dzieła (plakatu, filmu czy prezentacji), które będzie podpisane przez wszystkich członków grupy. Punktem wyjścia do pracy zespołowej są indywidualnie przygotowane prace domowe.

W trakcie pracy uczennice ćwiczą jedną lub dwie zaproponowane wcześniej przez nauczycielkę umiejętności związane z pracą zespołową, np.:

- uważne wysłuchanie każdej osoby;
- pilnowanie kolejności zabierania głosu;
- pilnowanie celu zadania, jeśli inna osoba lub grupa odbiega od tematu;
- uprzejme wyrażanie odrębnego zdania;
- racjonalne gospodarowanie czasem;
- proszenie o pomoc;
- udzielanie wsparcia;
- parafrazowanie;
- utrzymywanie kontaktu wzrokowego³¹.

ĆWICZENIE 15

Praca zespołowa stosowana w przypadku łatwych zadań

świadomość wspólnego celu i znaczenia indywidualnego wkładu, zapewnianie własnego konstruktywnego wkładu, formułowanie wypowiedzi

Uczniowie pracują w niewielkich zespołach bez podziału na role zadaniowe. Każdy zespół otrzymuje polecenie – takie samo lub o podobnym stopniu trudności. Celem jest rozwiązanie zadania lub powtórzenie wiadomości w taki sposób, aby każda osoba w grupie nauczyła się omawianych treści. Uczennice nie wiedzą, która z nich będzie prezentowała rozwiązania. Jeśli grupy pracują nad różnymi zadaniami, nauczyciel prosi o wypowiedź jednej osoby z każdego zespołu. Jeśli zadania są jednakowe – odpowiedź prezentuje tylko jeden uczeń. Przed prezentacją nauczyciel przypomina zasady oceniania. Zadania są łatwe, więc każda osoba jest w stanie zgłębić dane zagadnienie, a w razie potrzeby grupa może w miarę szybko udzielić wsparcia.

31 Ćwiczenia 8–14 na podstawie: M. Harmin, *Jak motywować uczniów do nauki*, tłum. A. Tomaszewska, wyd. Civitas, Warszawa 2018.

Turnieje zespołowe

słuchanie, formułowanie wypowiedzi, współnianie rozumienia, tworzenie przestrzeni do wypowiedzi innych, ustalanie i podział ról i obowiązków, wspieranie innych i docenianie ich wkładu, podejmowanie roli i wywiązywanie się ze zobowiązań

Uczniowie chętnie biorą udział we wszelkiego rodzaju konkursach czy zawodach. Dlatego raz na jakiś czas można zorganizować **wiedзовые potyczki**. Przygotowanie do nich rozpoczyna się od lekcji wprowadzającej, podczas której nauczycielka tworzy zespoły uczniowskie według kryterium poziomu wiedzy i umiejętności. Nauczycielka przedstawia cele i omawia organizację pracy, a zespoły przystępują do działania. W trakcie wykonywania zadań uczniowie zadają sobie nawzajem pytania i uczą się razem, przygotowując się w ten sposób do potyczek. Planują też swoją indywidualną pracę w domu oraz sposoby wsparcia poszczególnych osób w grupie. W czasie potyczek młode osoby są przydzielone do trzysobowych stolików, przy których współzawodniczą z koleżankami o podobnym stopniu wiedzy i umiejętności³².

DOBRA PRAKTYKA

Zabawy na współpracę

Marta Hołub wykorzystuje zabawy na współpracę, w których uczennice komunikują się bez słów. Przykładem jest zadanie **piętnaście krzesel**. Polega ono na tym, że uczennice, pracując w trzech zespołach, muszą ułożyć z krzesel określone figury. Krzesel jednak jest zbyt mało, aby mogły one powstać, póki grupy nie odkryją jakiegoś sposobu komunikacji między sobą – gestem, wzrokiem itp.

Milczące ustawianki to z kolei zadanie, w którym uczniowie połączeni w niewielkie grupy muszą ustawić się w szeregu według podanego kryterium, np. daty urodzenia. Robią to bez słów.

Innym przykładem takiego ćwiczenia jest **rysowanie łączone**. Uczennica losuje hasło (np. nazwę przedmiotu), a następnie rysuje je na kartce. Po upływie określonego czasu przekazuje kartkę następnej osobie. Ona zapisuje, co widzi, zastania sam obrazek i przekazuje kartkę kolejnej koleżance, która musi narysować przeczytanie hasło. Na końcu sprawdzamy, czy ostatni rysunek lub hasło są takie same jak to, które wylosowała pierwsza osoba.



³² Ćwiczenia 15–17 na podstawie: J. Kuklińska, *Praca w grupach. Organizacja zespołów i dylematy oceny*, <http://sodmidn.kielce.eu/sites/sodmidn.kielce.eu/files/biuletyny/biuletynpracawgrupach.pdf> [dostęp: 16.05.2022 r.].

6.2. Przykłady zadań interdyscyplinarnych rozwijających kompetencję współpracy

W ramach *Szkoły dla innowatora* powstały zadania interdyscyplinarne, które były realizowane przez nauczycieli ze szkół uczestniczących w projekcie. Część zadań jest przeznaczona do pracy zespołowej, dzięki czemu sprzyja rozwijaniu kompetencji współpracy. Grupa rozwiązująca zadanie działa na rzecz osiągnięcia wspólnego celu. Uczniowie korzystają wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności. Mogą też, podejmując dyskusję, rozwijać umiejętności komunikacyjne. Dzielą się pracą i wspólnie dbają o efekt końcowy.

Przykład zadania interdyscyplinarnego *Szkoła inaczej*

- **Forma pracy:** kilkusobowe zespoły
- **Przedmioty szkolne:** wiedza o społeczeństwie, informatyka, matematyka
- **Elementy kompetencji współpracy, które mogą być kształcone:** współpraca, osiąganie synergii, zespołowe opracowywanie pomysłów na wprowadzanie zmian w szkole, wykorzystywanie zasobów i umiejętności innych na zasadzie *win-win*

W tym zadaniu interdyscyplinarnym uczennice miały wypracować pomysły na aranżację lub przeprojektowanie wybranego fragmentu szkolnej przestrzeni, tak aby swoim wyglądem i wyposażeniem w jak największym stopniu sprzyjała uczeniu się oraz zaspokajaniu związanych z nim potrzeb. W zadaniu ważne było uczenie się inne niż tradycyjne (np. czytanie z podręcznika) – takie, jakie dzieci i młodzież naprawdę lubią i na jakim im najbardziej zależy: ciekawe, połączone z przygodą, poszukiwaniem, eksperymentowaniem i zabawą.

W nowej aranżacji miało pomóc myślenie projektowe (Design Thinking), którego ważnymi elementami są: praca zespołowa, wspólne generowanie pomysłów i znajdowanie rozwiązań. Uczennice wcześniej zastanawiały się nad tym, jak mogłaby wyglądać placówka, w której z przyjemnością by się uczyły, i jak powinna być urządzona szkolna przestrzeń. W zespołach wymyślały pomysły (minimum trzydzieści), które pozwoliłyby stworzyć przestrzeń przyjazną uczeniu się. Rekomendacje miały zostać spisane na plakacie i przedstawione dyrektorze szkoły. Uczennice miały także przygotować kosztorys takiej aranżacji³³.

➔ Więcej na temat zadań interdyscyplinarnych znajdziesz tutaj:

<https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/zadania-interdyscyplinarne/>



33 J. Żmijski, *Szkoła inaczej. Karta zadania nr 40 dla nauczyciela/nauczycielki*, CEO, Warszawa 2020, https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2020/12/40-zadanie_Szko%C5%82a-inaczej_karta-zadania-dla-nauczyciela_nauczycielki-wersja-%C5%82atwiejsza.pdf [dostęp: 18.07.2022 r.].

Monitorowanie i ocenianie kompetencji współpracy

7.1. Monitorowanie i ocenianie kompetencji współpracy w szkole

Ocena rozwoju kompetencji współpracy nie jest łatwym zadaniem i wiąże się z wieloma wyzwaniami. Nauczyciele zazwyczaj są zainteresowani uzyskaniem informacji o poszczególnych osobach, a przecież współpraca dotyczy zespołu. Działanie, które odbywa się w grupie, może przesłaniać indywidualny wkład i utrudniać wyodrębnienie uczniowskich osiągnięć. Nauczyciele często przypisują wynik ukończonego zadania każdemu członkowi grupy. Jednak, kiedy wkład poszczególnych osób nie jest porównywalny lub równoważny, wynik nie odzwierciedla indywidualnego wysiłku, wiedzy czy umiejętności. Badania pokazują, że oceny na poziomie grupy mogą nie wskazywać na umiejętności pojedynczych osób, nawet jeśli każda z nich tworzy osobną pracę. Osiągnięcia zespołowe mają bowiem tendencję do zawyżania wyników indywidualnych.

Naukowcy badający współpracę wykorzystują różnorodne narzędzia, głównie związane z obserwacją.

Kluczowe jest określenie, co dokładnie chce ocenić nauczycielka. Norren M. Webb³⁴ daje kilka przydatnych sugestii – wskazuje, co może podlegać ewaluacji oraz jakie zadania mogą temu służyć. Jeśli celem jest zmierzenie umiejętności uczenia się lub osiągnięć poszczególnych uczniów, nie należy w ogóle stosować ocen grupowych. Jeśli nauczycielowi zależy na zmierzeniu zdolności osób do uczenia się we współpracy, oceny powinny być wieloetapowe i obejmować zarówno obserwacje poszczególnych uczniów, jak i całego zespołu. Jeśli celem oceny jest pomiar efektywności grupy, nauczyciel powinien zaproponować zadanie, którego efektem będzie skończony produkt (dzieło, utwór) lub kilka produktów. Trzeba wówczas skupić się na ewaluacji stopnia ukończenia i jakości efektu końcowego, a nie na indywidualnym wkładzie czy interakcjach między uczniami. Wreszcie, jeśli celem jest zmierzenie zdolności osób do współpracy, nauczycielka może zaproponować zadania sprzyjające wymianie pomysłów, opinii i wiedzy. Obserwacja będzie bowiem dotyczyć takich kryteriów jak: pomaganie sobie nawzajem, aktywne szukanie pomocy, uzasadnianie i wyjaśnianie pomysłów oraz udzielanie szczegółowych wyjaśnień. Ponadto taka ocena powinna się koncentrować na jakości interakcji uczniów, a nie na jakości lub liczbie wypracowanych w grupie produktów czy rozwiązań.

34 N.M. Webb, *Assessing Students in Small Collaborative Groups*, „Theory Into Practice” 1997, nr 36 (4), s. 205–213 https://www.jstor.org/stable/1477365?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents%20You%20may%20need%20to%20log%20in%20to%20JSTOR%20to%20access%20the%20linked%20references. [dostęp: 25.06.2022 r.].

Nauczycielowi, który chce określić zdolność poszczególnych uczniów do współpracy, może być trudno obserwować jednocześnie wszystkie osoby podczas działań grupowych. W tym przypadku zarówno Pierre Dillenbourg, jak i Phil Race³⁵ zalecają uzupełnienie nauczycielskiej obserwacji oceną koleżeńską lub samooceną umiejętności współpracy. Umiejętność podsumowywania własnej nauki jest ważna dla procesu uczenia się przez całe życie. Pozwala spojrzeć na niego z metapoziomu i wyciągnąć wnioski użyteczne dla dalszego rozwoju. Informacja zwrotna otrzymana od koleżanki lub kolegi bywa szersza lub dotyczy innych aspektów niż ta, którą można uzyskać od nauczyciela.

Monitorowanie

Narzędziem, które pozwala nauczycielowi diagnozować i monitorować rozwój kompetencji współpracy, są linie rozwoju, o których pisałyśmy w podrozdziale 3.2. Pokazują one, w jaki sposób każda ze składowych umiejętności współpracy rozwija się u uczniów. Pomagają też uporządkować te obserwacje.

Na początku nauczyciel przeprowadza diagnozę, która pokaże punkt wyjściowy każdej osoby. Następnie co kilka miesięcy dokonuje obserwacji i ustala, w jakim kierunku podąża uczeń i czy przesunął się do kolejnego etapu określonego w liniach rozwoju. Dzięki takim obserwacjom nauczyciel wie, na co zwrócić uwagę, aby każda osoba dotarła do końcowego etapu. Linie rozwoju są także narzędziem, które pozwala na sformułowanie rozwojowej informacji zwrotnej.

Przedstawione w rozdziale 3. standardy rozwoju kompetencji współpracy u uczniów kończących I i II etap edukacji także mogą być wykorzystywane do monitorowania rozwoju tej kompetencji oraz udzielania informacji zwrotnej.

Do obserwacji warto wybrać lekcję, w czasie której szczególnie ważnym momentem podsumowania działań grupy jest ocena koleżeńską lub samoocena każdej z osób dotycząca współpracy i jej efektów³⁶.

Wykorzystanie linii rozwoju w trakcie obserwacji pozwoli:

- określić, jakie umiejętności umożliwiające współpracę ma każdy z uczniów;
- ustalić, na jakie aspekty współpracy warto zwrócić uwagę w działaniach z klasą;
- wybierać metody i techniki pracy.

35 P. Dillenbourg, *What do you mean by 'collaborative learning'?* [w:] P. Dillenbourg (red.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*, Elsevier Science, New York 1999, s. 1–19; P. Race, *A Briefing on Self, Peer and Group Assessment*, „LTSN Generic Centre” 2001, Assessment Series, nr 9.

36 Na podstawie: K. Biątek, M. Swat-Pawlicka, dz. cyt.

DOBRA PRAKTYKA



Marta Hołub do monitorowania współpracy stosuje tabele. Poniżej zamieszczamy jedną z nich:

Zasady pracy w grupie	Imię koleżanki/kolegi	Imię koleżanki/kolegi	Jak ja współpracowałem/współpracowałam?
Mówił/mówiła po kolei			
Słuchał/słuchała mnie i innych			
.....			
.....			

Opracowanie: Marta Hołub

Zawarte w tabeli zasady pracy w grupie to nic innego jak kryteria sukcesu, według których uczniowie udzielają sobie informacji zwrotnej. Młodzi ludzie zastanawiają się nad tym, jak każda osoba w grupie pracowała. Wpisują swoje uwagi, najczęściej jako plusy i minusy. Marta zwraca szczególną uwagę na ostatnią kolumnę tabeli, która dotyczy samooceny.

Samoocena

Samoocena wspiera doskonalenie umiejętności metapoznawczych, czyli takich, które pozwalają nauczycielowi i uczniom na refleksję o tym, jak młodzi ludzie się uczyli, co pomogło w uczeniu się, a co warto zmienić, aby pracować bardziej efektywnie i z większą radością. Nauczycielka, która chce rozwijać u uczniów współpracę, na początku powinna się skupić na jej jednym lub dwóch aspektach. Warto, aby osoby w klasie wiedziały, co – oprócz celu merytorycznego – jest dla nauczycielki szczególnie ważne na danej lekcji i nad czym pracują. Może to być na przykład sposób rozwiązywania problemów lub jakość współpracy. Należy też uwspólnić rozumienie celu, który jest stawiany przed klasą. Jeśli jest nim wzajemna pomoc i uczenie się od siebie, to na początku klasa razem:

1. wyjaśnia, jak wszyscy rozumieją te aspekty współpracy;
2. ustala, co chce osiągnąć i co będzie robić;
3. proponuje konkretne działania pomagające zdiagnozować wybrane aspekty.

Jednym z działań będzie wykorzystanie samooceny, która pomoże zobaczyć, co każdy z uczniów już potrafi, a czego jeszcze warto się nauczyć. W kartach samooceny powinny się znaleźć opisy różnych wymiarów danej kompetencji³⁷.

37 Na podstawie: K. Białek, M. Swat-Pawlicka, dz. cyt.

DOBRA PRAKTYKA



Marta Hołub proponuje swoim uczniom **kartę samooceny**, która została wypracowana w projekcie *Szkoła dla innowatora*.

Karta samooceny – obszar **DOSTRZEGANIE PERSPEKTYWY INNYCH CZŁONKÓW ZESPOŁU, GOTOWOŚĆ DO KOMPROMISU**

Karta jest szczególnie przydatna po pracy w grupach związanej z dyskusją, np. na języku polskim, historii, wiedzy o społeczeństwie, religii/etyce lub podczas pracy projektowej.

Imię i nazwisko:	Nie	Próbowałam/ próbowałem	Tak	Nie było takiej sytuacji
Czy udało mi się dziś podczas dyskusji w naszej grupie:				
wysłuchać propozycji innych?				
przedstawić swoje stanowisko?				
wypowiedzieć się na temat stanowiska innych osób?				
zgodzić się na propozycję innych, choć nie do końca mi się ona podobala?				
zrezygnować z własnego pomys- łu, o którym mówiłem/mówiłam, na rzecz pomysłów innych?				

Opracowanie: K. Białek, M. Swat-Pawlicka³⁸

Dzięki takiemu podejściu uczniowie mogą się zastanowić, nad jakimi aspektami współpracy mogą pracować następnym razem. Osoby w klasie zapisują te umiejętności (Marta nazywa je także życzeniami) i zwracają na nie uwagę przy następnej pracy grupowej.

Innym przykładem pracy z samooceną jest pomysł Olgi Tórz-Wciórki, która proponuje młodym ludziom szybką **metodę dłoni**. Każda osoba odrysowuje swoją dłoń i ocenia na poszczególnych palcach różne aspekty współpracy:

- Kciuk – co było najlepszą stroną naszej współpracy, które kryteria zostały spełnione?
- Palec wskazujący – co chcę powtórzyć?
- Palec środkowy – co była najłabszą stroną naszej współpracy?
- Palec serdeczny – co bym zmieniła w naszej współpracy (wskazówki, rady)?
- Mały palec – co mnie zaskoczyło w grupie?

³⁸ K. Białek, M. Swat-Pawlicka, dz. cyt.

Jak wykorzystywać samoocenę?

Dokonana przez ucznia samoocena służy do dwóch rodzajów porównań: po pierwsze z obserwacjami nauczyciela, po drugie – z arkuszem samooceny wypełnionym wcześniej. Pierwsze porównanie pozwala na walidację samooceny, drugie – na sprawdzenie ewentualnych postępów.

Te właściwości samooceny nie tylko pomagają nauczycielowi w monitorowaniu postępów każdego z uczniów, ale przede wszystkim umożliwiają pracę wychowawczą. Arkusze do samooceny są podpisane imieniem i nazwiskiem, ponieważ służą także do pracy indywidualnej z uczniem.

Samoocena może być dokonywana przez uczennice pod koniec lekcji, na której rozwijały kompetencję współpracy. Wypełnienie tabelki nie zajmuje im więcej niż dwie–trzy minuty. Pamiętajmy, że nie warto stosować samooceny na każdej lekcji, ponieważ uczniowie mogą zacząć traktować ją instrumentalnie i wtedy przestanie pełnić swoją funkcję.

➔ Przykłady arkuszy do samooceny znajdują się w publikacji Kingi Białek i Magdaleny Swat-Pawlickiej *Diagnoza poziomu kompetencji proinnowacyjnych uczniów*:

<https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/07/Diagnoza-poziomu-kompetencji-proinnowacyjnych-uczniow.pdf>.



Podsumowanie

Potrzeba współpracy jest naturalna dla człowieka funkcjonującego w przestrzeni społecznej. Współpraca to proces równoczesnego rozwijania kompetencji poznawczych oraz społecznych. Umożliwia poszukiwanie najlepszych rozwiązań, wspiera kreatywne myślenie, pozwala na rozwój umiejętności komunikacyjnych i tworzenie relacji społecznych. Podstawą jest budowanie zasad dobrej komunikacji oraz rozumienie charakteru relacji między osobami w zespole.

Wyzwaniem dla nauczycieli w uczeniu współpracy jest wspieranie samodzielności uczennic i uczniów, aby potrafili pracować ze sobą bez interwencji dorosłych. Ważny jest zarówno wspólny cel, jak i indywidualna odpowiedzialność. Dzięki współpracy uruchamiamy motywację wewnętrzną. Umiejętność współpracy jest poszukiwana przez pracodawców, ponieważ odpowiada na oczekiwania rynku pracy.

Współpraca a inne kompetencje proinnowacyjne

Znaczenie współpracy w procesie rozwijania postaw proinnowacyjnych nie zmniejsza wagi pozostałych kompetencji. Każda z nich zawiera elementy, które wchodzi w szeroko pojęty obszar postaw i umiejętności innowatorki. Liderstwo pogłębia umiejętność współpracy, zapraszania do niej, uczy efektywnego planowania i brania odpowiedzialności za pracę własną i innych. Rozwiązywanie problemów kształtuje umiejętność analizowania otaczającej rzeczywistości i radzenia sobie z wyzwaniami. Sprzyja też aktywności poznawczej. Samodzielność myślenia wiąże się z rozwojem myślenia krytycznego, które jest podstawą myślenia produktywnego. Uczennica podążająca ścieżkami rozwojowymi zarządzania sobą rozwija z kolei umiejętność uczenia się – kluczową, by zdobyć biegłość we wszelkich podejmowanych działaniach.

Więcej o pozostałych kompetencjach proinnowacyjnych możesz przeczytać w naszych publikacjach:

Jak rozwijać kompetencję liderstwa w szkole? – Michał Lisicki, Małgorzata Skura

Jak rozwijać kompetencję rozwiązywania problemów w szkole? – Lidia Pasich, Janusz Źmijski

Jak rozwijać kompetencję samodzielności myślenia w szkole? – Maciej Pabisek

Jak rozwijać kompetencję zarządzania sobą w szkole? – Janina Stojak

Polecamy też publikację *Dydaktyka rozwoju kompetencji przyszłości* pod red. Jędrzeja Witkowskiego

<https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/publikacje/>



Bibliografia i przydatne materiały

- Białek K., Swat-Pawlicka M., *Diagnoza poziomu kompetencji proinnowacyjnych uczniów*, Szkoła Edukacji PAWF i UW, CEO, Warszawa 2022, <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/07/Diagnoza-poziomu-kompetencji-proinnowacyjnych-uczniow.pdf> [dostęp: 10.07.2022 r.].
- Bobula S., Karaszewski N., Kołodziejczyk J., Salamon-Bobińska K., *Nauczanie kooperatywne (uczenie się we współpracy)*, System Ewaluacji Oświaty. Nadzór pedagogiczny, https://www.npseo.pl/data/various/files/Sesja%20II_9%20Jakub%20Kołodziejczyk.pdf [dostęp: 20.06.2022 r.].
- Borkowska U., Tragarz M., Domańska M., Piątek T., *Szkoła demokracji. Przewodnik po projekcie*, CEO, Warszawa 2020, <https://szkolademokracji2020.ceo.org.pl/upload/news/szkola-demokracji-przewodnik-po-programie202021.pdf> [dostęp: 23.06.2022 r.].
- Chisholm L., *Bridges for Recognition Cheat Sheet*, 2005, https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261818/Bridges_for_recognition_n.pdf/1e7ebb5c-4edb-4bce-8fe0-db42605938c2 [dostęp: 15.05.2022 r.].
- Dillenbourg P., *What do you mean by 'collaborative learning'?* [w:] P. Dillenbourg (red.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*, Elsevier Science, New York 1999, s. 1–19.
- Dumont H., Istance D., Benevides F. (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, tłum. Z. Janowska, Warszawa 2013, s. 264–265.
- Fall R., Webb N.M., Chudowsky N., *Group discussion and large-scale language arts assessment: Effects on students' comprehension*, CSE Technical Report 445, CRESST, Los Angeles 1997.
- Gamble T., Gamble M., *Communication Works*, McGraw Hill Inc., Boston 2002.
- Gordon J. i in., *Key Competencies in Europe. Opening Doors for Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education*, CASE, Warszawa 2009.
- Harmin M., *Jak motywować uczniów do nauki*, tłum. A. Tomaszewska, wyd. Civitas, Warszawa 2018.
- Jones K.A., Jones J.L., *Making Cooperative Learning Work in the College Classroom: An Application of the 'Five Pillars' of Cooperative Learning to Post-Secondary Instruction*, „The Journal of Effective Teaching” 2008, vol. 8 (2), s. 61–76, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055588.pdf> [dostęp: 25.06.2022 r.].
- Kuklińska J., *Praca w grupach. Organizacja zespołów i dylematy oceny*, <http://sodmidn.kielce.eu/sites/sodmidn.kielce.eu/files/biuletyny/biuletynpracawgrupach.pdf> [dostęp: 16.05.2022 r.].
- Lisicki M., Skura M., *Jak rozwijać kompetencję liderstwa w szkole?*, CEO, Warszawa 2022, <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/publikacje/>.

- Lucas B., Spencer H., *Developing Tenacity. Teaching Learners how to persevere in the face of difficulty*, Crown House Publishing, Bancyfelin 2018.
- McTighr J., Silver H.F., *Uczyć (się) głębiej*, tłum. A. Dzierzgowska, CEO, Warszawa 2021.
- OECD, *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*, OECD Publishing, Paris 2017, <https://doi.org/10.1787/9789264281820-en> [dostęp: 15.05.2022 r.].
- OECD, *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris 2019, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> [dostęp: 15.05.2022 r.].
- Pabisek M., *Jak rozwijać kompetencję samodzielności myślenia w szkole?*, CEO, Warszawa 2022, <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/publikacje/>.
- Pasich L., Żmijski J., *Jak rozwijać kompetencję rozwiązywania problemów w szkole?*, CEO, Warszawa 2022, <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/publikacje/>.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Race P., *A Briefing on Self, Peer and Group Assessment*, „LTSN Generic Centre” 2001, Assessment Series, nr 9.
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz.U. poz. 356, z późn. zm.), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356> [dostęp: 16.05.2022 r.].
- Stojak J., *Jak rozwijać kompetencję zarządzania sobą w szkole?*, CEO, Warszawa 2022, <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/publikacje/>.
- Webb N.M., *Assessing Students in Small Collaborative Groups*, „Theory Into Practice” 1997, nr 36 (4), s. 205–213, https://www.jstor.org/stable/1477365?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents%20You%20may%20need%20to%20log%20in%20to%20JSTOR%20to%20access%20the%20linked%20references, [dostęp: 25.06.2022 r.].
- Webb N.M., *Collaborative group versus individual assessment in mathematics: Processes and outcomes*, „Educational Assessment” 1993, nr 1(2), s. 131–152.
- Webb N.M., *Group collaboration in assessment: Multiple objectives, processes, and outcomes*, „Educational Evaluation and Policy Analysis” 1995, vol. 17/2, s. 239–261.
- Witkowski J. (red.), *Dydaktyka rozwoju kompetencji przyszłości*, CEO, Warszawa 2022, <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/publikacje/>.
- *Zalecenie Rady UE z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dz.U. UE 2018/C 189/01, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) [dostęp: 15.05.2022 r.].
- Żmijski J., *Szkoła inaczej. Karta zadania nr 40 dla nauczyciela/nauczycielki*, CEO, Warszawa 2020, https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2020/12/40-zadanie_Szko%C5%82a-inaczej_karta-zadania-dla-nauczyciela_nauczycielki-wersja-%C5%82atwiejsza.pdf [dostęp: 18.07.2022 r.].

Strony internetowe

- Alber R., *6 Scaffolding Strategies to Use With Your Students*, <https://www.edutopia.org/blog/scaffolding-lessons-six-strategies-rebecca-alber> [dostęp: 16.05.2022 r.].
- D. Sterna, *Jak budować efektywne zespoły uczniowskie?*, <https://osswiata.ceo.org.pl/2021/08/08/jak-budowac-efektywne-zespoły-uczniewskie/> [dostęp: 10.04.2022 r.].
- *Drzewo decyzyjne*, https://koss.ceo.org.pl/sites/koss.ceo.org.pl/files/drzewo_decyzyjne.pdf [dostęp: 16.05.2022]
- *Dyskusja konferencyjna*, [hasło w:] *Słownik reformy*, WSiP, <http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/slownik/d03.htm> [dostęp: 16.05.2022 r.].
- Gorzeńska O., *Budowanie zespołu i uczenie współpracy – propozycje ćwiczeń*, <https://gorzenska.com/2017/04/02/budowanie-zespołu-i-uczenie-współpracy-propozycje-cwiczeń/> [dostęp: 16.05.2022 r.].
- *Jak przygotować debatę oksfordzką?*, <https://samorząd.ceo.org.pl/material/jak-przygotować-debatę-oksfordzka> [dostęp: 16.05.2022 r.].
- *Jak skutecznie się komunikować? – scenariusz zajęć*, <https://szkola-podstawowa.edu.pl/trening-umiejetnosci-spoecznych-scenariusz-zajęć/> [dostęp: 16.05.2022 r.].
- Jankowska M., *Metoda JIGSAW*, <https://kreatywnapedagogika.wordpress.com/2019/11/27/metoda-jigsaw/> [dostęp: 20.06.2022 r.].
- *Metoda „odwróconej klasy” – nowy sposób na lekcję*, <https://www.wszpwn.com.pl/wydarzenie/metoda-odwroconej-klasy-nowy-sposob-na-lekcje,417.html> [dostęp: 16.05.2022 r.].
- *Metoda WebQuest*, <https://sob.metis.pl/metoda-webquest/> [dostęp: 16.05.2022 r.].
- *Metoda WebQuest*, <https://www.enauczanie.com/metody/wq> [dostęp: 16.05.2022 r.].
- Mulvahill E., *15 Ways to Scaffold Learning*, <https://www.weareteachers.com/ways-to-scaffold-learning/> [dostęp: 16.05.2022 r.].
- *Projekty edukacyjne*, <https://szkoladlalnnowatora.ceo.org.pl/projekty-edukacyjne/> [dostęp: 16.05.2022 r.].
- *Scaffolding*, <https://www.edglossary.org/scaffolding/> [dostęp: 16.05.2022 r.].
- Wika E., *Metoda WebQuest – przyjazny mózgowi i skuteczny sposób nauczania*, <https://szkola-podstawowa.edu.pl/metoda-webquest/> [dostęp: 16.05.2022 r.].
- *Zadania interdyscyplinarne*, <https://szkoladlalnnowatora.ceo.org.pl/zadania-interdyscyplinarne/> [dostęp: 16.05.2022 r.].

Notatki

Notatki

Notatki



CENTRUM EDUKACJI
OBYWATELSKIEJ

Centrum Edukacji Obywatelskiej

Jesteśmy największą w Polsce organizacją pozarządową zajmującą się edukacją. Współpracujemy z nauczycielami, nauczycielkami i dyrekcjami szkół, proponując im nowe metody nauczania oraz tematy do podjęcia w szkole. Dzięki nim uczniowie i uczennice angażują się w swoją edukację i lepiej radzą sobie z wyzwaniami współczesnego świata.

Prowadzimy programy, które rozwijają wiarę we własne możliwości, otwartość oraz krytyczne myślenie, uczą współpracy i odpowiedzialności, zachęcają do zaangażowania w życie publiczne i działania na rzecz innych. W proponowanych rozwiązaniach łączymy wiedzę ekspercką oraz współpracę z doświadczonymi nauczycielami, nauczycielkami oraz dyrektorami i dyrektorkami pracującymi na co dzień w szkołach.

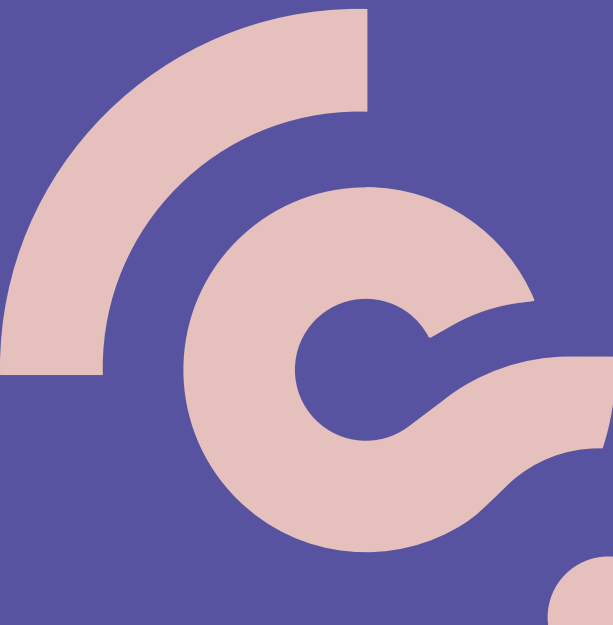
Działamy od 27 lat. Współpracujemy z około 40 tysiącami nauczycielek i nauczycieli oraz dyrektorów i dyrektorek z około 10 000 szkół z całej Polski.

Jesteśmy niezależną instytucją edukacyjną i posiadamy status organizacji pożytku publicznego (OPP). Zostaliśmy wielokrotnie nagrodzeni za swoją działalność i dorobek merytoryczny, m.in. honorową odznaką Ministerstwa Edukacji Narodowej „Za zasługi dla oświaty” oraz tytułem „Instytucja Pro Publico Bono”.

Współpracujemy z instytucjami takimi jak Ministerstwo Edukacji i Nauki, Ministerstwo Rozwoju i Technologii, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, Komisja Europejska, Miasto Stołeczne Warszawa i Rzecznik Praw Obywatelskich. Realizowaliśmy także projekty we współpracy z partnerami biznesowymi, m.in. Google, Deloitte, ING Bank Śląski, PwC, mBank i Credit Suisse.

Prowadzimy akredytowaną placówkę doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnopolskim.

Więcej na → www.ceo.org.pl.



ISBN 978-83-67226-08-0



9 788367 226080