

Dziecko w roli nauczyciela

■ Kinga Kuszak

Na początku 2006 roku odbył się wyjazd szkoleniowy w ramach programu Leonardo da Vinci, którego organizatorami byli: Federacja Inicjatyw Oświatowych z siedzibą w Warszawie oraz Stichting Scala z Holandii. Osoby uczestniczące w projekcie miały okazję poznać holenderski system wspierania rozwoju dzieci i młodzieży. Wzięły udział w warsztatach, szkoleniach oraz wizytowały szkoły, a także instytucje działające na rzecz dzieci i młodzieży.

Podczas wizyty studyjnej w Holandii była okazja, by przyrzeć się praktycznej realizacji idei tutoringu rówieśniczego, której ważnym aspektem jest założenie, iż dzięki kontaktom z innymi dziećmi wzbogaca się tzw. „wiedza życiowa dziecka”, doświadczenie społeczne, umiejętność panowania nad sobą i komunikowania się. W kontaktach rówieśniczych jednostka doskonali sprawność motoryczną, np. dzięki uczestniczeniu w różnego rodzaju grach i zabawach ruchowych.

Dzieci w relacjach z rówieśnikami uczą się przedstawiać własny punkt widzenia, słuchać, co mają do powiedzenia inni, stają przed koniecznością uzgadniania stanowisk i dochodzenia do wspólnych rozwiązań. Od rówieśników dowiadują się, jak postępować, by zyskać akceptację, uczą się akceptowania i przestrzegania zawartych umów. W wyniku kontaktów z innymi dziećmi dojrzewają do rozwiązań kompromisowych, współdziałania oraz współodpowiedzialności.

W literaturze można znaleźć wiele badań i analiz wskazujących, jak ważną rolę w procesie jednostkowego rozwoju odgrywają rówieśnicy. N. Triplett podkreślił na przykład, że już sama obecność rówieśników wpływa mobilizująco na zachowanie się dzieci. W ich towarzystwie dzieci w wieku przedszkolnym szybciej wykonywały zadanie, niż w sytuacji, gdy zostawały same. Stwierdził on, że *w grupie zajętej wykonywaniem tej samej czynności, nawet gdy między poszczególnymi jednostkami nie zachodzą żadne interakcje, następuje polepszenie wyników* (P.G. Zimbardo, 1992, s. 86). Ponadto, obserwując sposób wykonania zadania przez inne dzieci, jednostka skłonna jest samodzielnie podjąć i wykonać zadanie, którego w samotności by nie podjęła. A zatem obecność innego dziecka wpływa na zainteresowanie się jednostki określoną czynnością i podjęcie prób działania. Powoduje to niewątpliwie wzbogacenie jej doświadczeń i rozwój samodzielności.

Z kolei Newmann, Griffin i Cole przeprowadzili badanie dzieci w obecności rówieśników. Zadaniem było pogrupowanie różnorodnych elementów znajdujących się na obrazkach w pary. Przy czym każdy element mógł znaleźć się w parze z kilkoma innymi. Dzieci pracując wspólnie prowadziły czynności w sposób chaotyczny, nie kierując się jakąś przyjętą metodą doboru elementów. Właściwa realizacja zadania miała miej-

sce dopiero jako metoda sprawdzająca, kiedy jednostki uzasadniały sposób wykonania zadania, a jednocześnie chciały sprawdzić, czy nie pozostały im do pogrupowania inne, dotychczas nie ujęte elementy (M. Garate, E. Gomez, 1997, s. 55–56). Wówczas okazywało się, że wspólna analiza doprowadza je do osiągnięcia właściwego rozwiązania.

Wyniki kolejnych badań nad współpracą dzieci w wieku 4–5 lat przedstawiają J. Tudge, B. Rogoff (1995, s. 198). Wskazują na większy postęp w zakresie umiejętności poznawczych w sytuacji, gdy dzieci pracują w parach, niż wówczas, kiedy wykonują zadanie samodzielnie. Autorzy zwracają jednak uwagę na fakt, że korzyści płynące ze współpracy z rówieśnikiem w wieku przedszkolnym mają ograniczony zakres, gdyż dzieci dostarczają współpracownikowi zbyt małą ilość wyjaśnień werbalnych. Sytuacja ta uwarunkowana jest niskimi jeszcze umiejętnościami nawiązywania i prowadzenia komunikacji słownej. I chociaż dzieci czteroletnie mogą zająć pozycję tutora, potrafią bowiem nauczyć młodszych o rok kolegów określonych czynności, jednak dostarczają im niewiele wyjaśnień (J. Tudge, B. Rogoff, 1995, s. 198). Zdobywanie doświadczeń odbywa się tu drogą naśladowania starszego partnera przez młodszego. Niemniej jednak, dzieci młodsze podejmują i realizują zadania o wyższym stopniu trudności, niż podczas pracy indywidualnej, co z pewnością ma istotny wpływ na rozwój czynności wykonywanych samodzielnie.

Aktywnie, czyli efektywnie

W holenderskich szkołach idea tutoringu realizowana jest w ramach tzw. Nowego Wychowania w oparciu o konstruktywistyczny model kształcenia. Zadaniem nauczyciela jest tak organizować aktywność dzieci, aby mogły w jak najszerszym wymiarze uczyć się od siebie. Dlatego nauczyciel:

- zamiast przekazywać wiedzę – pomaga ją dziecku odkryć,

- zamiast prowadzić dziecko – towarzyszy mu,
- zamiast wydawać polecenia – jest opiekunem,
- zamiast ukazywać fakty – wskazuje procesy,
- zamiast zadawać pytania – zachęca dzieci do poszukiwania pytań i odpowiedzi na nie.

Dziecko aktywne uczy się bardziej efektywnie. Podkreśla się więc, że zapamiętuje ono:

- 10% z tego, co przeczyta,
- 20% z tego, co usłyszy,
- 30% z tego, co zobaczy,
- 70%, wykorzystując własne uprzednie doświadczenia,
- 95% ucząc innych.

Wchodząc w rolę nauczyciela, zdobywa i porządkuje wiedzę w sposób najbardziej efektywny, może też tą wiedzą dzielić się z innymi¹.

Podczas uczenia się we współpracy nauczyciel tak organizuje aktywność podopiecznych, by każdy z nich mógł czynnie włączyć się w działania grupy. Członek zespołu realizuje ściśle określone zadanie i aby osiągnąć zamierzony efekt, musi nawiązać współpracę z innymi dziećmi. Ogromną zaletą takiego sposobu pracy jest umiejętność wykorzystania faktu, że każda jednostka, znajdując się na typowym dla siebie poziomie rozwoju społeczno-emocjonalnego i poznawczego, może uczyć się w tym samym czasie co inni na miarę własnych możliwości, gdyż w trakcie współpracy ma możliwość dzielić się indywidualnym doświadczeniem z innymi. A zatem duże różnicowanie dzieci pod względem intelektualnym czy kulturowym nie jest przeszkodą, a wręcz pomaga we wspólnym osiąganiu celów. Indywidualne doświadczenie jest tu bowiem materiałem rozwoju jednostki, a rozwój rozumiany jest jako ciąg zmian wynikających z organizowania się struktur doświadczenia i przekształcania zarówno

¹ W Holandii edukacją wczesnoszkolną objęte są dzieci od czwartego roku życia.

w wyniku nowych doświadczeń, jak i dostawiania aktywności do potrzeb i warunków efektywnej wymiany społecznej.

W drodze wymiany informacji z innymi dochodzi się do uzgadniania indywidualnych znaczeń i tworzenia „znaczeń wspólnych”. Jak podkreślają D.W. Johnson, R. Johnson, E. Holubec, P. Roy, *wspólne rozwiązywanie problemów stymuluje swobodne wypowiadanie się dzieci na dany temat. Wymiana poglądów sprzyja rozszerzaniu horyzontów myślenia* (I. Adamek, 1998, s. 30). Przy czym uczenie się we współpracy, jak zauważają autorzy koncepcji i nauczyciele realizujący ją w praktyce, nie jest tożsame z pracą grupową. Podkreśla się tu, iż uczenie się kooperatywne ma charakter:

- interaktywny,
- społeczny (od kogoś, z kimś, dzięki komuś),
- wynika z dziecięcej potrzeby kontaktu z rówieśnikiem,
- stymulowanego uczestnictwa,
- ujmowania w słowa (interpretacji) własnego procesu myślenia.

A więc jego istotą jest zachęcanie dzieci, już od najmłodszych lat, do refleksyjnego analizowania własnej wiedzy i umiejętności oraz konfrontowania jej z opiniami i poglądami innych osób oraz negocjowania rozwiązań. W ten sposób dziecko uczy się rzeczowej wymiany informacji i argumentów. W praktycznych sytuacjach zdobywa ważną umiejętność społeczną – obrony własnego stanowiska.

Praca w zespołach

Ciekawym pomysłem na uczenie się wzajemne w holenderskim systemie oświaty jest technika pracy w zespołach czteroosobowych. Przy czym każde dziecko uczy się współdziałać w różnych zespołach, nie tylko z tymi dziećmi, które darzy sympatią, ale wchodzi również w role mniej przez siebie pożądane, współdziałając ze wszystkimi dziećmi z klasy. Pełni rolę partnera, podwładnego, osoby kierującej aktywnością innych, poznaje jednocześnie sposób funkcyj-

nowania w każdej z tych ról, aby w końcu umieć wybierać te, w których czuje się najlepiej, ale jednocześnie podejmować mniej przez siebie preferowane. Nie ma bowiem sztywnego przypisania zadań do dziecka. Każde z nich w ciągu miesiąca, semestru, roku, podejmuje i pełni wiele różnych zadań.

W każdym zespole znajdują się zawsze osoby o różnym poziomie kompetencji, co pozwala dzielić się wiedzą i doświadczeniami, a jednocześnie daje możliwość każdej z nich pracy na indywidualnym poziomie, przy jednoczesnym dążeniu do przekraczania własnych granic. Rozwiązuje się w ten sposób problem funkcjonowania dzieci powyżej i poniżej przeciętnej. Każde dziecko jest pożądanym i ważnym partnerem współdziałania. Praca w zespole jest okazją do zdobywania różnych doświadczeń w kontaktach z różnymi uczestnikami grupy.

Dzieci, pracując przy stolikach, mają po dwóch stałych partnerów. Dziecko siedzące obok to partner, z którym bezpośrednio współdziała, spogląda na przebieg jego pracy i może ją kontrolować, porównywać z uzyskiwanymi przez siebie efektami. Natomiast dziecko siedzące naprzeciwko to tzw. „partner wzrokowy”, z którym może wymieniać komunikaty na poziomie werbalnym i ustalać wspólne rozwiązania. Również kontrola odbywa się na poziomie zespołu. Dzieci siedzące ramię w ramię sprawdzają efekty pracy partnera, a w razie potrzeby udzielają mu pomocy. W ten sposób odpowiedzialność za jakość wykonania zadania i ostateczny efekt przejmują dzieci, co przyczynia się do wzrostu poczucia ich odpowiedzialności za uzyskany wynik. Uczą się przy tym wchodzić w role osób udzielających i przyjmujących pomoc. Zgodnie z ideą współpracy w zespole, to nie nauczyciel jest odpowiedzialny za jakość wykonania zadania, lecz dzieci.

Praca w zespołach pozwala na sprawne przygotowanie miejsca działania i uporządkowanie go po zakończonej aktywności. Ułatwiają to ustalone zasady oznaczania miejsc przy stolikach. Każdemu dziecku w zespole

przydziela się określony, przypisany do miejsca zestaw zadań, np. odpowiada za przyniesienie indywidualnych kart pracy, zajmuje się rozłożeniem materiałów plastycznych, jeszcze inne dziecko przynosi wodę itp. Przy stole obowiązuje zasada rotacji, tak że każde dziecko pełni w ciągu tygodnia różne role.

Na przygotowanie się do pracy dzieci mają kilka minut, ale zaangażowani są wszyscy członkowie zespołu, więc praca przebiega sprawnie. Nie ma osób wyróżnianych i uprzywilejowanych ani pozostających z boku, wyizolowanych. Każde wykonuje zadania na rzecz innych, nie nudzi się, gdyż jest skoncentrowane na wypełnianiu powierzono mu zadania, a jednocześnie ma poczucie wkładu w przygotowanie grupy do pracy. Taki rozkład zadań powoduje też, że wszyscy mali uczniowie są ważni i potrzebni zespołowi, nikt nie jest pomijany podczas realizowania zadań. Jednocześnie bardzo eksponuje się jednostkowy udział (wkład) każdego nich w realizację wspólnego celu. A zatem przestrzegana jest idea podmiotowości każdego członka grupy.

Dzieci pracujące w zespołach zawsze mają prawo do namysłu nad sposobem realizacji zadania. Nauczyciel nie oczekuje od nich gotowych rozwiązań i pomysłów, ale po przedstawieniu im propozycji działania pozwala zastanowić się, przemyśleć, a dopiero po chwili zbiera pomysły. Stwarza w ten sposób szansę dzieciom słabszym, mniej błyskotliwym, na zaproponowanie rozwiązań. Dzieci zdolne mają z kolei czas na przygotowanie kilku propozycji lub przedstawienie niekonwencjonalnego rozwiązania.

Pracując w zespołach, dzieci uczą się też ustalać wspólne rozwiązania. Zakłada się, że istnieje wiele możliwych pomysłów na rozwikłanie określonego problemu, warunkiem jest jednak umiejętność uzasadnienia przyjętej przez jednostkę czy grupę koncepcji. Dzieci zachęcane są do przedstawiania własnych, oryginalnych sposobów, a nie do odgadywania oczekiwań nauczyciela. To, co założył sobie nauczyciel, przygotowując propozycję działania, może zostać zweryfi-

owane przez dzieci i ich pomysły dochodzenia do celu. W trakcie pracy mogą dzielić się doświadczeniami, a każde z nich może zaproponować odmienne rozwiązanie. Grupa dyskutując, wymieniając pomysły doprowadza do wyłonienia wspólnej strategii osiągnięcia celu. Istotną rolę odgrywa tu dochodzenie do rezultatu przez grupę dzięki wkładowi poszczególnych osób, mniej liczą się pomysły jednego dziecka pełniącego rolę lidera. W tak pojętym uczeniu się nie ma przywódców, każde dziecko może wnieść coś ważnego do pracy grupy.

W uczeniu się we współpracy istnieje cały system umownych znaków niewerbalnych, które ułatwiają sprawne porozumiewanie się w dużej grupie i skuteczne zdobywanie wiedzy oraz rozwijanie umiejętności. Pozwalają też na zachowanie porządku i zapewniają bezpieczeństwo dzieciom. Jednocześnie dają szansę każdemu członkowi zespołu na bycie aktywnym, zaangażowanym, a jednocześnie skupionym podczas różnych etapów pracy nad zadaniem, a nauczycielowi na efektywne kierowanie grupą.

dr KINGA KUSZAK

adiunkt w Zakładzie Teoretycznych Podstaw Edukacji Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu

BIBLIOGRAFIA

- Adamek I. (1998), *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Kraków, „Impuls”.
- M. Garate, E. Gomez (1997), *Klasa szkolna – miejsce uczenia się i rozwoju*, „Edukacja i Dialog”, nr 9–10.
- Scholtes J. (2006), *Filozofia nowego paradygmatu w nauczaniu*, [w:] *Konstruktywizm w edukacji, materiały szkoleniowe programu Leonardo da Vinci, doskonalenie nauczycieli małych szkół i małych przedszkoli – współpraca z Holandią*.
- J. Tudge, B. Rogoff (1995), *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego*, [w:] Brzezińska A., Lutomski G., Smykowski B. (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań, Zysk i S-ka.
- P.G. Zimbardo (1992), *Psychologia i życie*, Warszawa, PWN.