SEJ
SPOŁECZEŃSTWO
EDUKACJA
JĘZYK

Tom 19/2024, ss. 73-87
ISSN 2353-1266
e-ISSN 2449-7983
DOI: 10.19251/sej/2024.19(6)
www.sej.mazowiecka.edu.pl
Otrzymano: 30.12.2023
Zaakceptowano: 03.07.2024
Opublikowano: 30.10.2024

CC BY

Ewa Musiał
Uniwersytet Wrocławski
ORCID: 0000-0001-7710-2265

DOSKONALENIE UMIEJĘTNOŚCI PRACY GRUPOWEJ UCZNIÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

IMPROVING GROUP WORK SKILLS OF PUPILS'S EARLY CHILDHOOD EDUCA-TION

Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie potencjału pracy grupowej jako metodycznego rozwiązania stosowanego w edukacji wczesnoszkolnej, które umożliwia nabywania i doskonalenie przez dzieci umiejętności interpersonalnych w naturalnych okolicznościach zadaniowych. Wspieranie rozwoju społecznego i komunikacyjnego w młodszym wieku szkolnym ma długofalowy wpływ na rozwój dziecka, pomagając mu stworzyć zdrowe relacje społeczne i rozwijać umiejętności potrzebne w życiu codziennym. Zatem promowanie pracy grupowej już na pierwszym etapie kształcenia jest kluczowe dla ogólnego rozwoju dziecka. To założenie pozostaje zgodne z koncepcją

Słowa kluczowe: uczeń, nauczyciel, edukacja wczesnoszkolna, klasa szkolna, praca w grupie, kompetencje interpersonalne

holistycznego wspierania rozwoju człowieka, która zakłada, że nie tylko zdobywanie (szkolnej) wiedzy, ale także rozwijanie umiejętności społecznych, emocjonalnych i praktycznych jest kluczowe dla sukcesu i szczęścia podopiecznego w przyszłości. Nawiązuje również do teorii społecznego uczenia się, w której personalny progres następuje w trakcie uczenia się w grupie, realizacji wspólnych zadań itp. W oparciu o przegląd i analizę literatury przedmiotu (wtórną analizę danych) w artykule kolejno przedstawiono istotę i znaczenie interakcji społecznych w środowisku rozwoju dziecka, zwrócono uwagę na pedagogiczną wartość współpracy ucznia z innymi dziećmi w grupie klasowej. Nakreślono specyfikę pracy w grupach, a także zwrócono uwagę na rolę nauczyciela jako organizatora pracy grupowej w klasie. Mając na uwadze pragmatyczne przesłanie artykułu, w jego końcowej części wymieniono i scharakteryzowano podstawowe (kluczowe) uwarunkowania pracy w grupach w klasach I–III o charakterze dydaktycznym.

Summary

The aim of this article is to demonstrate the potential of group work as a methodical solution used in early childhood education to enable children to acquire and improve interpersonal skills in natural task-based settings. Fostering social and communicative development at an early school age has a long-term impact on a child's development, helping them to form healthy social relationships and develop the skills they need for everyday life. Thus, promoting group work as early as the first stage of education, is crucial to a child's overall development. This premise is in line with the concept of holistic support for human development, which assumes that not only the acquisition of (school) knowledge, but also the development of social, emotional and practical skills is crucial for a child's success and happiness in the future. It also refers to the theory of social learning, in which personal progression occurs when learning in a group, completing common tasks, etc. Based on a review and analysis of the literature on the subject (secondary data analysis), the article, in turn, presents the essence and importance of social interaction in the child's developmental environment, attention was paid to the pedagogical value of the child's cooperation with other children in the classroom group. The specifics of group work are outlined, and attention is given to the role of the teacher as an organiser of group work in the classroom. Bearing in mind the pragmatic message of the article, the final part of the article lists and characterises the basic (key) conditions of group work in classes I-III, of a didactic specificity.

Keywords: pupil, teacher, classroom, group work, early childhood education, interpersonal competence

Wprowadzenie

Proces rozwoju jednostki ma niezwykle złożony charakter i opiera się nie tylko na biologicznych zmianach, ale także jest istotnie determinowany przez aspekty społeczno-kulturowe. Stefan Kunowski wyodrębnia cztery główne uwarunkowania, które wpływają na osiągnięcie pełni rozwoju przez człowieka. Autor zwraca uwagę na zdrowy *bios* jednostki, co oznacza, że musi być ona zdrowa fizycznie i nie mieć obciążeń dziedzicznych; obyczajowy etos społecznego otoczenia i narodowej kultury, w której osoba rozwija się; ideowy *agos* współpracujących ze sobą wychowawców, umiejętnie zaspokajających potrzeby rozwojowe wychowanków, oraz korzystny układ okoliczności życiowych, który nie tylko pozwala człowiekowi uniknąć trwałych nieszczęść, ale także pomaga mu radzić sobie z czasowymi trudnościami (Kunowski 1993, 196–200).

Współpraca w dzisiejszym świecie jest nie tylko umiejętnością cenioną w edukacji, ale również kluczową kompetencją w środowisku zawodowym i społecznym. To umiejętność korzystna nie tylko dla jednostki, ale także dla całego społeczeństwa, ponieważ zachęca do wzajemnego szacunku, zrozumienia i współpracy. Człowiek, jako istota społeczna, najwięcej osiąga, pracując w grupie. „Ludzie pracujący razem jako jedna grupa potrafią dokonać rzeczy, których osiągnięcie nie śniło się nikomu z osobna" (https://www.wielkieslowa.pl/22610-ludzie-pracujacy-razem-jako-jedna-grupa-potrafia-dokonac-rzeczy.html). Słowa wypowiedziane przez Franklin Delano Roosevelta do dziś nie straciły na wartości. Teoria uczenia się społecznego, zapoczątkowana przez Alberta Bandurę, skupia się na roli obserwacji i naśladowania w procesie nabywania nowych umiejętności, zachowań i wiedzy. Teoria ta zakłada, że ludzie nie są jedynie biernymi obiektami otoczenia, ale aktywnie wchodzą w interakcje ze środowiskiem. Zachowanie wpływa na otoczenie, a jednocześnie otoczenie kształtuje ludzkie zachowanie. Istotnym elementem tej myśli jest zdolność ludzi do uczenia się poprzez obserwację innych ludzi. Jak zauważa Beata Płaczkiewicz, *[z]akłada się, iż jednostka nabywa pewne wzorce zachowań drogą obserwacji reakcji innych ludzi oraz doświadczanych przez nich skutków tych reakcji. Sama jednak na tym etapie nie podejmuje jeszcze prób wykonania określonych czynności, a jedynie obserwuje sposób zachowania innych osób w danej sytuacji. Wzorce postępowania nie są tutaj nabywane czy kształtowane etapowo, ale drogą całościową* (Płaczkiewicz 2016, 133).

Wspomniany wcześniej Bandura zwraca uwagę, że „w miarę jak funkcje uwagi, funkcje poznawcze i ideomotoryczne dzieci rozwijają się z wiekiem, ich możliwości obserwacyjnego uczenia się ogromnie rosną" (Bandura 2007, 167). *W kontekście edukacji oznacza to, że uczniowie mogą uczyć się nie tylko od nauczycieli, ale również od swoich rówieśników. Ta forma uczenia się jest szczególnie skuteczna, ponieważ uczniowie mogą zobaczyć, jak inni radzą sobie z danym zadaniem i na podstawie tego naśladować ich zachowanie* (https://destrudo.pl/teoria-bandury-spoleczne-uczenie-sie-w-praktyce/).

Dodatkowo uczenie się w zespołach, pozwalając na stałe współdziałanie i kontakt werbalny uczniów, umożliwia nauczycielowi bezpośrednie obserwowanie przebiegu ich pracy, sposobów porozumiewania się, stosunków zachodzących w grupie itp. (Skrzetuska 2015, 218). Roger Cousinet, francuski badacz, już w latach 70. ubiegłego stulecia, jawił się jako zwolennik naturalnego sposobu uczenia się poprzez aktywność w niewielkich zespołach. W swoich eksperymentach pedagogicznych podkreślał znaczenie umożliwienia uczniom twórczego zaangażowania się w zdobywanie wiedzy już od początku procesu kształcenia. Praca w małych grupach stanowiła istotny element jego podejścia, co można zobaczyć również w odniesieniu do rozwoju kompetencji społecznych i komunikacyjnych (Cousinet 1967, 24). Autor zalecał tę organizację pracy, aby uczniowie mogli aktywnie działać. Uważał bowiem, że dopiero „praca w grupach umożliwia normalne życie". Jest polem dyskusji, wspólnego dochodzenia do rozwiązania, uczy precyzyjnego wypowiadania się, słuchania i rozumienia innych (Cousinet 1967, 21).

Inni badacze, J.A. Reid, P. Forrestal i J. Cook, również dostrzegając korzyści płynące z organizowania uczenia się w małych grupach, zwrócili uwagę, że praca grupowa umożliwia bardziej indywidualizowane podejście do nauczania, dostosowane do potrzeb poszczególnych uczniów. Podkreślili, że działaniu w małych zespołach często towarzyszy większe zaangażowanie uczniów, ponieważ czują się bardziej związani z procesem nauki, a także odpowiedzialni za własne i grupowe wyniki (Reid, Forrestal, Cook 1996, 11). Według badaczy zastosowanie pracy w małych grupach w edukacji, zwłaszcza w kontekście dzieci, ma potencjał stworzenia korzystnego środowiska do rozwiązywania problemów poznawczych. Praca w małych grupach umożliwia bowiem aktywną dyskusję między uczniami. Dzieci mogą wymieniać swoje pomysły, zadawać pytania i rozwijać własne koncepcje w interakcji z innymi. Grupowe zadania pozwalają podopiecznym na wspólne odkrywanie wiedzy. Poprzez eksplorację i badanie tematów razem z rówieśnikami uczniowie mogą lepiej zrozumieć pewne założenia, mogą dzielić się różnymi perspektywami, doświadczeniami i strategiami, co prowadzi do bogatszego zrozumienia zagadnień.

W grupach dzieci mają okazję weryfikować własne pomysły i rozwiązania. Poprzez konfrontację indywidualnych idei z perspektywą innych uczestników grupy mogą lepiej zrozumieć, jakie są mocne strony i potencjalne ograniczenia ich własnych pomysłów. Z badań jednoznacznie wynika, że grupy dzieci mają potencjał do wspólnego dochodzenia do rozwiązań, których nie znalazłyby, działając w pojedynkę. Dodatkowo Heinz Rudolph Schaffer w swoich naukowych diagnozach podkreśla, że w grupie dzieci są w stanie znacznie skuteczniej rozwiązywać problemy poznawcze. „Przez czynną dyskusję, wspólne odkrywanie i wymianę myśli dzieci weryfikują swoje pomysły. Razem dochodzą do rozwiązania, którego same by nie znalazły" (Schaffer 2013, 139). Działa to na zasadzie synergii, gdzie wspólna praca generuje nowe, bardziej złożone pomysły i rozwiązania. Wielu innych badaczy, np. polskich (E. Hornowska, M. Dąbrowski, K. Skarzyńska, G. Wieczorkowska-Tobis) i zagranicznych (np.: D. Johnson

i R. Johnson, R. Slavin) podziela te opinie, podkreślając, w uogólnieniu, wpływ pracy grupowej na rozwój społeczny, umiejętności interpersonalne i osiągnięcia edukacyjne uczniów, również tych najmłodszych.

Umiejętność współpracy nie tylko przygotowuje uczniów do efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie, ale także wpływa pozytywnie na ich rozwój osobisty, umiejętności interpersonalne i sukcesy w nauce i pracy. To ważne narzędzie edukacyjne, które może przyczynić się do kształtowania kompleksowych jednostek gotowych na wyzwania współczesnego świata. Proces społecznego uczenia się w grupie, adaptacji i rozwoju zaczyna się już we wczesnym dzieciństwie. Zgadza się z tym założeniem Ewelina Piecuch, która podkreśla, że *każda indywidualność przyszła na świat i została wychowana w konkretnym środowisku, kontekście społecznym i kulturowym. Otwartość i chłonność na nową wiedzę w sytuacji kształcenia dziecka jest dość oczywista. Dzieci obserwują, bacznie słuchają tego, co się do nich mówi – na zasadzie prób i błędów naśladują innych* (Piecuch 2011, 154).

Jak zauważa Leokadia Wiatrowska, *rozwój dziecka wymaga sprzyjających warunków i sytuacji, które jako układy bodźców i wpływów działają pobudzająco/ hamująco, przyspieszająco/ opóźniająco, stymulująco/ blokująco na całość jego osobowości, tworząc w ten sposób rzeczywisty stan jego uposażenia* (Wiatrowska 2011, 11).

Zatem kontakty społeczne od samego początku odgrywają fundamentalną rolę w życiu każdego człowieka.

Pierwsze relacje dzieci nawiązują w rodzinie. To w niej uczą się podstaw funkcjonowania z ludźmi i wśród ludzi. Rodzice i inni członkowie wspólnoty stanowią dla nich naturalne modele zachowań społecznych. Ewa Wojda słusznie zauważa, że rodzina odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu dziecka, ucząc je, jak odnosić się do innych osób, kontrolować swoje reakcje i wyrażać uczucia. Jest miejscem, w którym dziecko przyswaja właściwe nawyki i normy postępowania (Wojda 2001,149). Podobnie twierdzi Alicja Kozubska, która zwraca uwagę na to, że *roli rodziny nie da się przecenić, mimo że od wielu lat ogłasza się jej kryzys a nawet upadek. Rodzina nadal stanowi tę najważniejszą wspólnotę wpływającą na dziecko w czasie, gdy na wpływy jest ono najbardziej podatne. Dziecko przejmuje od domowników przekonania, opinie, normy zachowania i sposoby postępowania. Jest więc rodzina swoistą szkołą życia, kształcenia charakteru i uczuć, aspiracji i dążeń* (Kozubska 2011, 85).

Elżbieta Jezierska-Wiejak celnie podsumowuje, że „proces wychowawczy w rodzinie dokonuje się w toku codziennej pracy, zabawy, odpoczynku, rekreacji oraz podczas udziału w życiu społecznym i kulturalnym" (Jezierska- Wiejak 2012, 88).

Dla większości dzieci przedszkole jest kolejnym środowiskiem, w którym mają one większe możliwość doświadczania relacji międzyludzkich. W przedszkolu uczą się nawiązywania kontaktu z rówieśnikami, bawienia się ze sobą, a nie obok siebie, konstruktywnego rozwiązywania konfliktów i współpracy w grupie. W przestrzeni szkoły

wzrasta dynamika kontaktów społecznych młodych jednostek. Już w roli uczniów dzieci nawiązują relacje z kolegami z klasy oraz uczniami z innych zespołów, nauczycielami, personelem administracyjno-technicznym, osobami z różnych instytucji i organizacji prowadzących różnorodne zajęcia dodatkowe. Zbiorowość klasy, inne grupy, do których zaczynają przynależeć, zazwyczaj są większe niż te, z którymi dzieci miały do czynienia w przedszkolu (przebywając zazwyczaj w jednej dobrze znanej sali) lub w domowym środowisku. Bożana Muchacka podkreśla, że „dla wielu dzieci niektóre z tych sytuacji mają cechy dotychczas nieznane, wykraczają poza sferę dotychczasowych doświadczeń" (Muchacka 2008, 113). Muszą one radzić sobie z nawiązywaniem nowych znajomości, rozumieniem zasad i norm obowiązujących w grupie, jak również negocjacją i rozwiązywaniem konfliktów.

1. Dziecko (współ)pracujące z innymi dziećmi w grupie klasowej

Grupa społeczna to termin używany w naukach społecznych do opisywania zbioru jednostek, które łączy pewna forma wzajemnych interakcji i współdziałania, a także wspólnych cech czy celów. Pojęcie grupy odnosi się do zbioru jednostek lub osób, które pozostają połączone ze sobą określoną więzią, współpracują, oddziałują ze sobą i wpływają na siebie nawzajem. Zbiór ten posiada własny system wartości i norm regulujących zachowanie poszczególnych członków (Więckowski, 1995, 260–261). Istnieje wiele definicji grupy społecznej, a ich zakres może się różnić w zależności od perspektywy teoretycznej, kontekstu badawczego i dyscypliny naukowej. W klasycznym ujęciu Jana Szczepańskiego grupa to „pewna ilość osób (najmniej trzy) powiązanych systemem stosunków przez instytucje, posiadających pewne wspólne wartości i oddzielonych od innych zbiorowości pewną zasadą odrębności" (Szczepański 1963, 124). Według Janusza Reykowskiego grupa społeczna to „zbiór jednostek, które łączą się w celu zaspokojenia wspólnych potrzeb, wypracowania strategii działania i realizacji wspólnych celów" (Reykowski 2017, 120).

Klasę szkolną należy postrzegać jako grupę społeczną, co oznacza, że jest to zbiór osób, które są ze sobą powiązane w kontekście edukacji i wspólnie uczestniczą w procesie nauki, a ich cele mają charakter głównie edukacyjny, choć w wymiarze nieformalnym również wychodzący poza obszar wywiązywania się z obowiązków szkolnych. W wieku wczesnoszkolnym dla dzieci coraz bardziej istotnymi stają się relacje z innymi, nawiązywanie relacji koleżeńskich i przyjacielskich. W ujęciu pedagogicznym klasa szkolna to grupa uczniów, którzy są zorganizowani w celu wspólnego zdobywania wiedzy, umiejętności i doświadczeń edukacyjnych podczas cyklu nauczania. To społeczna jednostka organizacyjna, w której uczniowie nawiązują relacje, uczą się interakcji społecznej, kształtują własne tożsamości i rozwijają umiejętności społeczne. Mieczysław Łobocki podkreśla, że „klasa jest zespołem składającym się z uczniów wzajemnie na siebie oddziaływujących, którzy różnią się zajmowanymi w nim pozycjami i rolami

oraz mają wspólny system wartości i norm regulujących ich zachowanie w istotnych dla klasy sprawach" (Łobocki 1985, 90).

W pierwszych tygodniach nauki, klasa zazwyczaj funkcjonuje jako formalna grupa składająca się z uczniów i nauczycieli. Relacje między nimi są raczej powierzchowne i opierają się na wymianie informacji w kontekście edukacyjnym. Jednak w miarę upływu czasu, wraz z rozwijaniem się interakcji i relacji między uczniami i nauczycielami, klasa może zacząć ewoluować w kierunku struktury nieformalnej. Nauczyciel i uczniowie zaczynają nawiązywać bardziej osobiste relacje, dzielić się swoimi zainteresowaniami, doświadczeniami czy problemami. W miarę jak te stosunki się pogłębiają, klasa może stworzyć własną mikrowspólnotę.

Praca grupowa jest wszechstronnym rozwiązaniem metodycznym, które poza samymi interakcjami społecznymi, obejmuje szereg organizacyjnych aspektów mających wpływ na proces kształcenia. W odpowiedni sposób zaplanowana i prowadzona praca grupowa może sprzyjać aktywnemu uczestnictwu, rozwijaniu umiejętności interpersonalnych oraz pogłębianiu zrozumienia materiału przez uczniów. Jest to sposób organizacji pracy, w którym podopieczni tworzą grupy, mające za zadanie wspólnie pracować nad określonym projektem, zadaniem czy problemem. P. Zamoyski precyzuje, że jest to „wspólna praca nad zadaniem, powiązana siecią stosunków komunikacyjnych zachodzących między członkami grupy, które mogą stawać się ważniejsze niż pierwotne zadanie postawione przed grupą: (Zamoyski 2003, 803). Oczywiście, w trakcie kontaktu w grupie, dzieci mogą dzielić się wiedzą, doświadczeniami i umiejętnościami, co przyczynia się do ich ogólnego rozwoju intelektualnego i emocjonalnego, ale też mogą zdefiniować się w relacji do innych oraz znaleźć swoje miejsce w społeczności. Współdziałanie z rówieśnikami umożliwia im empatyczne rozumienie punktu widzenia innych oraz zdolność do współodczuwania emocji. Interakcje rówieśnicze pomagają dzieciom w nabywaniu umiejętności komunikacji, współpracy, rozwiązywania konfliktów itp.

2. Specyfika pracy grupowej

Według Czesława Kupisiewicza „o efektywności kształcenia decydują nie tylko metody, lecz również sposób, w jaki kształcenie jest organizowane" (Kupisiewicz 2005, 111). Wincenty Okoń podkreśla *zajęcia szkolne uczniów – lekcyjne i pozalekcyjne – wymagają zastosowania zróżnicowanych form organizacyjnych. Wynika to stąd, że zajęcia te mają przygotowywać dzieci do życia, w życiu zaś zmuszeni jesteśmy pracować w różnych sytuacjach, w różnych układach społecznych, dlatego ważnym zadaniem szkoły jest kreowanie warunków do nabycia przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej umiejętności pracy zarówno jednostkowej, jak i grupowej czy zbiorowej. Jednocześnie każda z form pracy wpływa na ukształtowanie u dzieci określonych cech osobowości, stąd brak np. w działalności szkoły form zbiorowo-grupowych mógłby wpłynąć niekorzystnie na poziom uspołecznienia, brak zaś form jednostkowych – na wyrobienie indywidualnej aktywności*

i samodzielności. Z tym wszystkim wiąże się również sprawa wydajności pracy przy wykonywaniu określonych zadań przez uczniów, mianowicie przy jednych zadaniach większą wydajność zapewniają określone formy, przy drugich – inne" (Okoń 1995, 163).

Autor wymienia kilka rodzajów pracy grupowej. Nauczyciele najczęściej stosują pracę grupową jednolitą, zwaną również pracą „równym frontem". To jedno z popularnych podejść do organizacji pracy grupowej w edukacji opiera podziale uczniów na stałe grupy (od 3 do 5 osób), które równocześnie pracują nad tym samym problemem praktycznym lub teoretycznym (Okoń 1995, 164). „Przebiega ona tak, że po wykonaniu tego samego zadania przez każdą grupę, odbywa się w klasie wspólna dyskusja nad uzgodnieniem i usystematyzowaniem uzyskanych przez grupy wyników (praca zbiorowa)" (Okoń 1995, 164).

Praca grupowa zróżnicowana to inny sposób organizacji pracy grupowej w edukacji, który różni się od pracy grupowej jednolitej. W tym wypadku uczniowie są również podzieleni na grupy, ale te pracują nad różnymi zadaniami lub projektami. Kluczową cechą jest to, że każda grupa zajmuje się innym zagadnieniem lub projektem, a nie wykonuje tego samego zadania, jak to ma miejsce w pracy grupowej jednolitej (Okoń 1995, 164). Okoń wyróżnia też pracę grupową kombinowaną, która łączy elementy pracy grupowej jednolitej z pracą grupową zróżnicowaną w zależności od potrzeb i celów nauczyciela oraz uczniów. To elastyczne podejście pozwala na wykorzystanie różnych form pracy grupowej w zależności od konkretnego zadania, tematu lekcji czy indywidualnych potrzeb uczniów (Okoń 1995, 164). W autorskiej klasyfikacji można również znaleźć brygadową formę odmiany pracy grupowej, która polega na „wykonywaniu przez stałe grupy-brygady zadań o charakterze praktyczno-produkcyjnym w politechnicznej pracowni szkoły, w warsztatach szkolnych, na działce szkolnej i w zakładach produkcyjnych" (Okoń 1995, 164).

3. Nauczyciel w roli organizatora pracy grupowej w klasie

Praca grupowa może stawiać nauczyciela przed wyzwaniami, szczególnie w kontekście zarządzania grupą, rozwiązywania konfliktów i zapewnienia efektywności współpracy. Warto zdawać sobie sprawę z tych potencjalnych negatywnych aspektów i przygotować się do radzenia sobie z nimi w sposób skuteczny. Właściwe przygotowanie i zaplanowanie zajęć grupowych wymaga od nauczyciela dokładnego i starannego planowania, które zagwarantuje, że proces pracy grupowej będzie skuteczny i efektywny, przynosząc uczniom wartościowe doświadczenia oraz osiągnięcia. Jasność i wytyczenie oczekiwań są kluczowymi elementami skutecznej pracy grupowej. Wyjaśnienie przez nauczyciela, dlaczego praca w grupie jest ważna i jakie korzyści przynosi, pomaga uczniom zrozumieć sens tego zadania. Opracowanie precyzyjnej instrukcji oraz ustalenie zasad już na początku jest ważne, aby uczniowie mieli klarowne wytyczne i wiedzieli, jak skutecznie współpracować w grupie, co pomoże uniknąć nieporozumień, utrzymać skupienie

uczniów i zapewnić, że praca grupowa będzie efektywna i satysfakcjonująca Nauczyciel powinien też jasno określić, jakie cele edukacyjne chce osiągnąć za pomocą pracy grupowej. Czy składa się na nie rozwiązywanie problemów, analiza materiału tekstowego, który został dzieciom przeczytany lub który przeczytali samodzielnie, rozmowa swobodna lub kierowana nad wybranym zagadnieniem czy tworzenie projektu. To określenie pomoże w wyborze odpowiedniej formy pracy grupowej i ocenie jej skuteczności.

Istnieje przecież wiele różnych form pracy grupowej, takich jak burza mózgów, debata, projekty grupowe, dyskusje w małych grupach itp. Dydaktyk powinien wybrać tę formę, która najlepiej odpowiada celom zajęć edukacyjnych i potrzebom uczniów. Warto, aby dokładnie przemyślał i przygotował konkretną treść lub zadania, które uczniowie będą realizować w grupach oraz jakie etapy będą miały miejsce podczas pracy grupowej, włącznie z wprowadzeniem do zadania, pracą w grupach, prezentacją wyników i ewentualnym podsumowaniem. Powinien też określić kryteria oceny pracy grupowej i ewentualnie kryteria oceny indywidualnych wkładów uczniów w pracę grupową. Ocena powinna być sprawiedliwa i przejrzysta. Praca musi być dobrze zorganizowana, żeby uczniowie zajmowali się wyznaczonym, jasno sprecyzowanym zadaniem i nie odchodzili od tematu. Każdy z nich powinien mieć dostęp do niezbędnych materiałów, odpowiednią ilość miejsca i czasu na wykonanie zadania i potem na weryfikację wyników.

4. Dydaktyczne uwarunkowania jakości pracy w grupach

Zdaniem Marca Legumiego „praca w grupie jest fascynująca, rodzi niezapomniane przeżycia, zaszczepia silne więzi na przyszłość, uczy tolerancji i wzajemności, przystosowuje człowieka do naszych trudnych czasów" (Legumia 2007, 7). W pracy grupowej, każda osoba w zespole ma swoje unikalne role i zadania do wykonania, które przyczyniają się do osiągnięcia celu grupy, uczniowie muszą współpracować, komunikować się, dzielić się pomysłami, rozwiązywać problemy i podejmować decyzje jako zespół. Praca grupowa angażuje jej członków w aktywny udział w procesie uczenia się. Zamiast biernego słuchania nauczyciela uczniowie są zachęcani do aktywnego myślenia, rozwiązywania problemów i wymiany pomysłów. Umożliwia to podopiecznym rozwijanie umiejętności współpracy, komunikacji i słuchania. Uczą się słuchać opinii innych, szanować różnorodność perspektyw oraz skutecznie wyrażać swoje pomysły. Są zachęcani do wspierania się nawzajem. To buduje atmosferę zaufania i współodpowiedzialności w grupie. Ci, którzy potrzebują wsparcia, mogą korzystać z umiejętności kolegów, a jednocześnie zdolni uczniowie mogą dzielić się swoją wiedzą. Praca grupowa pozwala na efektywne wykorzystanie różnorodności umiejętności i poziomów wiedzy uczniów. Dzięki temu zdolni uczniowie mogą się wykazać, a jednocześnie ci, którzy potrzebują wsparcia, mogą się rozwijać w przyjaznym i mniej stresującym otoczeniu. Jako bardziej zaawansowana i twórcza forma aktywności może przyczynić się również do rozwijania krytycznego myślenia, innowacyjności i umiejętności współpracy

na głębszym poziomie . Według Klausa W. Vopla„ zdolność współpracy w grupie jest jedną z ważniejszych umiejętności, która pozwala nam funkcjonować cechy pomocne w nawiązywaniu kontaktów to zaufanie, gotowość do udzielania pomocy, społeczna wrażliwość, kulturowa kompetencja, tolerancja i szacunek do siebie. Wszystkich tych cech potrzebujemy, jeżeli chcemy budować związki oparte na wzajemnym szacunku, komunikować się ze sobą i współpracować z innymi" (Vopel 2002, 9).

Rozpoczynając pracę z grupami dzieci w wieku wczesnoszkolnym, nauczyciel powinien uwzględnić kilka kluczowych uwarunkowań o charakterze dydaktycznym, aby współpraca była dla uczniów efektywna i satysfakcjonująca.

Dobór składu grupy to istotna kwestia, która może wpłynąć na efektywność procesu oraz kształtowanie u uczniów różnorodnych umiejętności. Zarówno skład homogeniczny (jednolity), jak i heterogeniczny (zróżnicowany) mają swoje zalety i wady. Wybór zależy od celów, które chce osiągnąć nauczyciel oraz specyfiki tematu pracy grupowej. Warto uwzględnić różne kryteria podziału grup, takie jak zainteresowania, płeć, poziom umiejętności czy osobiste relacje między uczniami (Fisher 1999, 104–105).

Możliwa jest także praca w grupach stałych lub doraźnych. Praca w grupach stałych polega na tworzeniu zespołów o stałym składzie osobowym, gdzie uczniowie współpracują przez dłuższy okres. Może to sprzyjać budowaniu więzi i zrozumienia między członkami grupy, ale może również ograniczać dostęp do różnorodnych perspektyw. Grupy doraźne nauczyciel tworzy w zależności od zadania lub tematu lekcji. Choć to elastyczne podejście może być trudniejsze w budowaniu głębszych relacji w grupie, jednak umożliwia eksplorację różnych perspektyw (Fisher 1999, 104–105). Funkcjonowanie zespołów o różnym składzie, w których co jakiś czas zmienia się kryteria doboru do grupy, jest jednym z warunków ich skutecznego działania (Szplit, Zbróg 2010, 176–188).

Również wielkość zespołu ma znaczenie dla efektywności pracy grupowej. Grupy zwykle składają się z 3–7 uczestników, choć liczba ta może się różnić w zależności od kontekstu i celów. Grupy zbyt małe mogą ograniczać różnorodność perspektyw i pomysłów, a także prowadzić do braku wystarczającej ilości umiejętności i zasobów. Grupy zbyt duże mogą prowadzić do problemów z zarządzaniem i komunikacją, a także do wykluczenia pewnych uczestników. Zasada tworzenia grup według liczby uczestników (na przykład czteroosobowe grupy) może pomóc w stworzeniu sprawnego środowiska pracy grupowej. Prace badawcze i praktyka wskazują, że mniejsze grupy często są bardziej efektywne, pozwalając na większą interakcję i większą odpowiedzialność każdego uczestnika.

Wybór optymalnej liczebności grupy oraz jej wpływ na komunikację, współpracę i produktywność pomysłów to skomplikowana kwestia, która zależy od wielu czynników. Nie ma jednoznacznej odpowiedzi, która byłaby idealna dla wszystkich sytuacji, ponieważ to, co działa najlepiej, może różnić się w zależności od celu, zadania i osób uczestniczących w grupie. Pomysł podziału czwórek na dwójki odnosi się do koncepcji, że w grupach większych, takich jak czteroosobowe, może występować tendencja

do podziału na mniejsze podgrupy w celu efektywniejszej komunikacji i wymiany pomysłów. To pozwala na bardziej bezpośrednią interakcję między członkami, co może sprzyjać głębszej dyskusji i wydobyciu różnych perspektyw. Wybór preferencji dotyczącej liczebności grup może zależeć od wielu czynników, takich jak rodzaj zadania, stopień złożoności problemu, umiejętności komunikacyjne uczestników itp. Grupy trzyosobowe mogą być uważane za bardziej intymne i elastyczne, co ułatwia interakcję, zaś pięcioosobowe mogą przynieść większą różnorodność pomysłów. Stwierdzenie, że grupy trzyosobowe mogą być ograniczone co do produkcji pomysłów ze względu na obawy większe niż w grupach czteroosobowych, odnosi się do założenia, że w mniejszych grupach członkowie mogą bać się wyrażania odmiennych opinii lub pomysłów, aby nie wywołać konfliktu lub się nie wyróżnić (Beebe i Masterson 2012).

W bardziej licznych grupach może istnieć większa swoboda w wyrażaniu różnych zdań. Sugestia, że część interakcji w grupach trzyosobowych może być skierowana na pozyskiwanie sojusznika, odnosi się do tendencji do szukania poparcia lub wsparcia ze strony jednego lub dwóch innych członków grupy. To może wynikać z mniejszej liczby uczestników, co z kolei może wpłynąć na dynamikę grupową i podejmowanie decyzji (Kruszewski 1993,129). Ważne, aby nauczyciel dostosowywał liczbę uczestników i charakter pracy grupowej do konkretnego celu lekcji oraz potrzeb i umiejętności uczniów (Wright i Lawson 2005).

Przy planowaniu pracy grupowej warto uwzględnić, czy celem jest rozwijanie komunikacji, kreatywności, *problem-solvingu* czy współpracy oraz dostosować strukturę grupy odpowiednio do tych celów. „Natomiast gdy zespół liczy siedmiu lub więcej członków, mogą wystąpić trudności w równoprawnej wymianie informacji" (Pawlak 2009, 39).

Nie mniej istotne jest poznanie umiejętności i potencjału każdego ucznia w grupie, gdyż pozwala na skuteczniejsze rozłożenie zadań. To sprawia, że każdy uczestnik może wnieść wartość do grupy na podstawie swoich mocnych stron. Pamiętając, że w czasie pracy grupowej, nauczyciel odgrywa rolę wspierającego, który stwarza warunki do dialogu, refleksji i kreatywnego myślenia, powinien on organizować ćwiczenia, które pomagają uczniom rozwijać te umiejętności, w tym skuteczne słuchanie, wyrażanie swoich myśli jasno i konstruktywnie oraz rozwiązywanie konfliktów w sposób konstruktywny. Motywowanie uczniów poprzez docenianie ich wkładu, nagradzanie osiągnięć i tworzenie warunków sprzyjających ich rozwojowi może pomóc nauczycielowi w budowaniu pozytywnego podejścia do pracy grupowej.

Zakończenie

Dzieci lubią pracować w grupach, co znajduje swoje korzenie w naturalnej potrzebie interakcji społecznych i wspólnego działania. Czerpią radość z towarzystwa rówieśników. Praca w grupach daje im okazję do wspólnego odkrywania, eksperymentowania i wymiany pomysłów, co może sprawić, że zadania stają się bardziej atrakcyjne

i angażujące. Umożliwia dzielenie się wiedzą i umiejętnościami. Kinga Kuszak potrzebę pracy grupowej uczniów klas początkowych uzasadnia następująco *dzieci mogą brać udział w zadaniach o wyższym stopniu trudności wówczas, kiedy pracują w grupie. Wspólnie bowiem dochodzą do rozwiązań, których nie osiągają samodzielnie. Współpraca z rówieśnikami wyznacza sferę najbliższego rozwoju dziecka, czyli zakres umiejętności, które wkrótce opanuje, podejmując samodzielną aktywność* (Kuszak 2004, 145).

Członkowie grupy mogą uczyć się od siebie nawzajem, pomagać sobie w zrozumieniu trudniejszych koncepcji oraz tworzyć swoje własne sposoby radzenia sobie z problemami. W grupie dzieci spotykają się z różnymi punktami widzenia i pomysłami. To prowokuje ich myślenie krytyczne, stymuluje kreatywność i pozwala na rozwijanie umiejętności analizy różnych opcji. Wspólna praca z kolei umożliwia podział zadań i odpowiedzialności. Dzieci uczą się pozdziału obowiązków, współpracy i koordynacji działań, co ma znaczenie w budowaniu umiejętności pracy zespołowej, a także sprzyja rozwojowi umiejętności komunikacji, empatii, negocjacji i rozwiązywania konfliktów. W naturalnych sytuacjach członkowie grupy mają okazję uczyć się, jak skutecznie wyrażać swoje myśli i potrzeby oraz słuchać innych. Jednakże ważne jest również zrozumienie, że nie wszyscy uczniowie preferują pracę w grupach. Niektórzy mogą bardziej czerpać satysfakcję z indywidualnej pracy. Dlatego różnorodność metod nauczania, które obejmują zarówno pracę w grupach, jak i pracę indywidualną, jest kluczowa dla zaspokojenia różnych stylów uczenia się i potrzeb uczniów. Irena Adamek podkreśla, że należy przy tym uwzględnić *dobór zadań – zróżnicowane między grupami zamknąć (i jednakowe mogą to być problemy złożone prace wytwórcze dyskusje interpretacyjne ustalenie obowiązujących sposobów komunikowania się (negocjacje mediacje itp.), zwrócenie uwagi na to, że mogą wystąpić konflikty, jako coś naturalnego w pracy zespołowej, prezentacje wyników dotyczących efektów grupy przebiegu pracy zgodności we współdziałaniu (na przykład grupy będą mieć takie same zadania, formy (wybór otwiera wiele możliwości), na przykład scenki dramowe, wystawa prac, sprawozdania, aranżację przestrzeni aranżację przestrzeni edukacyjnej do pracy grupowej* (Adamek 2016, 116).

Praca grupowa, gdy jest dobrze prowadzona, może rzeczywiście pomóc w rozwijaniu wielu umiejętności, takich jak współpraca, kreatywność, komunikacja i empatia. Wartościowe jest również to, że uczniowie uczą się, jak efektywnie działać w grupach i jak radzić sobie z różnorodnością. Z drugiej strony negatywne doświadczenia z pracy grupowej, takie jak kłótnie czy frustracje, mogą być pochodną braku efektywnego zarządzania grupą, niewłaściwego doboru uczestników lub niewystarczającego wsparcia ze strony nauczyciela. Właśnie dlatego kluczowe jest dbanie o komunikację, otwartość i tworzenie struktur, które umożliwiają każdemu członkowi wydajne uczestnictwo. Nauczyciele mają istotną rolę w kształtowaniu tych doświadczeń. Mogą inspirować uczniów do myślenia krytycznego, angażować ich w efektywną komunikację, pomagać w rozwiązywaniu konfliktów i zachęcać do zrozumienia i empatii wobec innych. Dzięki

odpowiedniemu przygotowaniu, wsparciu i stworzeniu korzystnego środowiska praca grupowa może przynosić znaczne korzyści edukacyjne i społeczne.

Bożena Pawlak uważa, że „wprowadzanie pracy grupowej do zajęć z uczniami klas początkowych jest konieczne, ale powinno być ukierunkowane w początkowej fazie przede wszystkim na zapoznanie dzieci z tym sposobem uczenia się i stopniowe wdrażanie uczniów do współdziałania" (Pawlak 2009, 49). Można powiedzieć, iż doświadczenie społeczne na tym etapie powinno mieć początkowo priorytet przed wymaganiami dydaktycznymi. Dopiero po zdobyciu przez dzieci odpowiedniej dozy kompetencji na polu wspólnego działania z koleżankami i kolegami, najpierw w parach, a potem w grupach, można wprowadzać zadania ukierunkowane na realizację celów o charakterze dydaktycznym (Pawlak 2009, 49). Stanowisko autorki odnosi się do idei, że na początkowym etapie edukacji doświadczenia społeczne i interakcje między dziećmi powinny mieć priorytet nad surowymi wymaganiami dydaktycznymi. Taka filozofia edukacyjna opiera się na przekonaniu, że rozwijanie kompetencji społecznej, którą stanowi współpraca, oraz zdobywanie doświadczeń interpersonalnych w klasach I–III jest kluczowe dla ogólnego rozwoju dziecka. To podejście jest zgodne z koncepcją holistycznego rozwoju człowieka, która zakłada, że nie tylko zdobywanie (szkolnej) wiedzy, ale także rozwijanie umiejętności społecznych, emocjonalnych i praktycznych jest kluczowe dla sukcesu i szczęścia dziecka w przyszłości.

Literatura

Adamek, Irena. 2016. *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*. Kraków: Wydawnictwo Libron.

Bandura, Albert. 2007. *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Beebe, Steven A., Masterson, John T. 2012. *Communicating in small groups*, *Principles and Practices.* Boston: Allyn & Bacon.

Cousinet Roger. 1967. *Une méthode de travail libre par groupes,* Paris: Édition du Cerf.

Davis, Barbara Gross. 1993. *Tools for Teaching*, San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Fisher, Robert. 1999. *Uczymy, jak się uczyć*. (K. Kruszewski, tłum). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

https://www.wielkieslowa.pl/22610-ludzie-pracujacy-razem-jako-jedna-grupa-potrafia-dokonac-rzeczy.html.

Jezierska-Wiejak, Elżbieta. 2012. Cechy charakteru czy kompetencje i umiejętności – dylematy rodzica XXI wieku. *Wychowanie w Rodzinie* 6. 85–97. https://doi.org/10.23734.wwr20122.085.097.

Kozubska, Alicja. 2011. Porozumienie miedzy pokoleniami w rodzinie – płaszczyzny rozwoju. *Wychowanie w Rodzinie* 3. 85–95. https://doi.org/10.23734.wwr20113.85.95.

Kruszewski. Krzysztof. 1993. Nauczanie i uczenie się rozwiązywania problemów. W. K. Kruszewski (red.). *Sztuka nauczania*. (109–130). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kunowski, S. 1993. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie.

Kupisiewicz, Czesław. 2005. *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: WSiP.

Kuszak, Kinga. 2004. Samodzielność jako osiągnięcie dziecka sześcio-siedmioletniego. W. H. Sowińska, R. Michalak (red.) E*dukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. (121–157). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Legumi, Marco. 2007. *Techniki i sposoby animowania grup.* (M. Gawlik, tłum.). Kielce: Wydawnictwo Jedność.

Łobocki, Mieczysław. 1985. *Wychowanie w klasie szkolnej*. Warszawa: WSiP.

Muchacka, Bożena. 2008. Okresy krytyczne na poszczególnych etapach edukacyjnych – doświadczenie osobiste i potencjalne możliwości dziecka. W. W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*. (110–117). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Okoń, Wincenty. 1995. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Pawlak, Bożena. 2009. Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej, Problemy. Badania. Rozwiązania praktyczne, *Prace Monograficzne* nr 539. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Piecuch, Ewelina. 2011. Dzieciństwo jako wartość. *Wychowanie w Rodzinie* 3. 153–166. https://doi.org/10.23734.wwr20113.153.166.

Reid Jo-Anne, Forrestal Peter, Cook Jonathan. 1996. U*czenie się w małych grupach w klasie*, przeł. [z ang.] E. Troczyńska, J. Troczyński. Warszawa: WSiP.

Reykowski, J. 2017. *Przemoc* a realizacja celów grupowych: perspektywa makropsychologiczna, 112–129, https://doi 10.7366/189618002017410.

Schaffer H.R. 2013. *Psychologia dziecka.* Warszawa: PWN.

Skrzetuska, Ewa. 2015. Rozwijanie kompetencji społecznych i komunikacyjnych poprzez zastosowanie pracy w małych grupach w edukacji wczesnoszkolnej, W. J. Uszyńska- Jarmoc, K. Nadachewsich (red.). K*ompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka Edukacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 217–233.

Szplit Agnieszka, Zbróg Zuzanna. 2010. Szanse i bariery organizowania współpracy grupowej w praktyce szkolnej i przedszkolnej z odniesieniem do projektu Molteno realizowanego w RPA. *Problemy Wczesnej Edukacji* 6/12 (2). 176–188.

Teoria Bandury: społeczne uczenie się w praktyce, https://destrudo.pl/teoria-bandury--spoleczne-uczenie-sie-w-praktyce/.

Vopel, Klaus W. 2002. *Umiejętność współpracy w grupach. Zabawy i improwizacje*, cz.1. przeł. [z niem.] M. Jałowiec. Kielce: Wydawnictwo Jedność.

Wiatrowska, Leokadia (2011). Retardacja rozwojowa dziecka a postawy rodziców. *Wychowanie w Rodzinie* 4. 109–124. https://doi.org/10.23734.wwr20114.109.124.

Więckowski, Ryszard. 1995. *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP.

Wojda, Ewa. 2001. Przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej. *Życie Szkoły* 3. 148–153.

Wright, Eric R., & Lawson, Anthony H. 2005. Computer mediated communication and student learningin large introductory sociology classes, *Teaching Sociology*, 33, 122–135.

Zamojski, Piotr. 2003. Praca grupowa. W. T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T.1. *A–F*. (803–804). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Informacje o autorce

Ewa Musiał – dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski oraz sekretarz Wydawnictwa Naukowego EDUsfera. Zainteresowania naukowe ma skoncentrowane wokół dydaktycznej działalności różnorodnych placówek edukacyjnych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na organizację i funkcjonowanie pierwszego etapu edukacji oraz rozwoju zawodowego nauczycieli, a także wymiarów profesjonalizmu zawodowego nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

Kontakt:
Adres korespondencyjny: Instytut Pedagogiki ul. Dawida 1, 50–527 Wrocław.
Adres e-mail: ewa.musial@uwr.edu.pl