

INTEGRACJA KLASY, POCZUCIE PRZYNALEŻNOŚCI

Piotr Plichta

V. JAK MOŻNA NA TO WPŁYNAĆ?

W porównaniu z nauczaniem tradycyjnym stosowanie w klasach metod opartych na kooperatywnym uczeniu się:

- a. wpływa korzystniej na rozwój społeczny i socjalizację uczniów i uczennic;
- b. poprawia wyniki uczenia się;
- c. przynosi lepsze efekty zarówno w obszarze relacyjno-społecznym, jak i w wynikach w nauce.

Jak pokazują wyniki badań naukowych (np. Gillies 2016, Abramczyk, Jurkowski 2020), prawidłowa odpowiedź to **c**.

Takie metody odgrywają ważną rolę w budowaniu poczucia przynależności szkolnej, dlatego zajmiemy się nimi szerzej w tym rozdziale. Kooperatywne uczenie się pozwala połączyć efekty natury społecznej i socjalizacyjnej (np. Tolmie i in. 2010) z pozytywnym wpływem na wyniki w nauce (np. Hattie 2009). Jest to zatem przykład strategii realizującej cele wychowawcze i dydaktyczne, indywidualne i społeczne **przy okazji** codziennych, zadaniowych sytuacji szkolnych. Sprzyja także włączaniu osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Klang i in. 2020).

Kooperatywne uczenie się (cooperative learning) nie polega jedynie na pracy grupowej. To koncepcja, w której niezbędne są dwa elementy: **pozytywna współzależność od innych osób w grupie oraz indywidualna odpowiedzialność** (Slavin 2008). Chodzi o taką organizację pracy uczniów i uczennic, w której są wzajemnie na siebie zdani. Sukces konkretnej osoby jest możliwy, jeżeli odniesie go cała grupa, a każda osoba przyjmie odpowiedzialność za swój kawałek pracy. Cele edukacyjne można w pełni zrealizować wtedy i tylko wtedy, kiedy pozostałe osoby również wykonają swoje zadania (Żmijewski 2016).

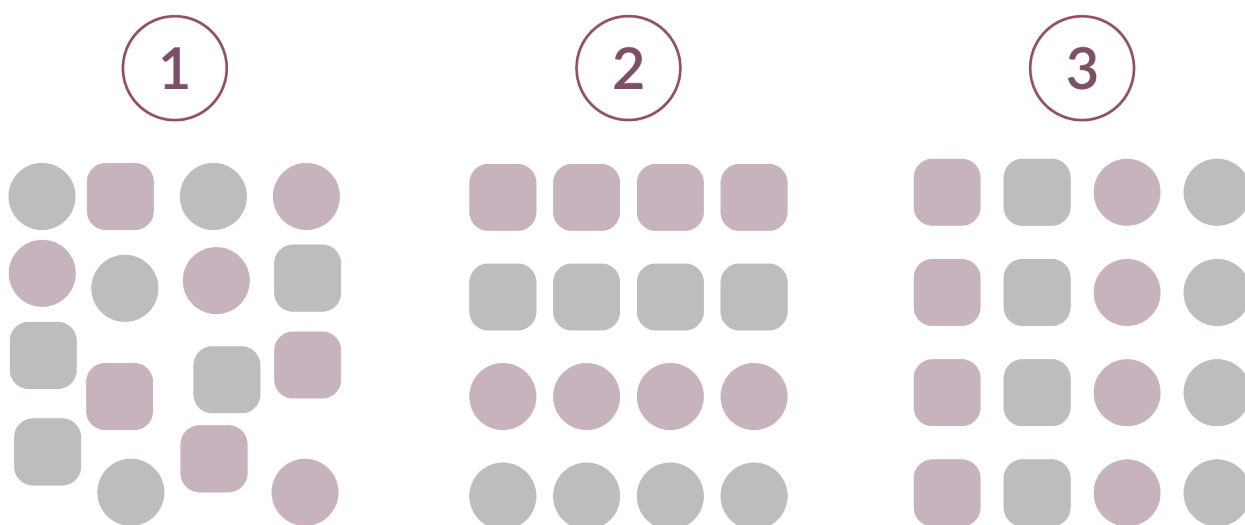
W ramach kooperatywnej pracy następuje np. zmiana ról, wymiana informacji między uczącymi się i wzajemna pomoc – w naturalny sposób powstają okoliczności sprzyjające ćwiczeniu kompetencji społecznych i osiągnięć szkolnych. Metoda wymaga nauczycielskiego zaangażowania, dobrego przygotowania merytorycznego i sprawnej organizacji zajęć, co pozytywnie wpływa na relacje z uczniami i uczennicami oraz ich zaangażowanie, a jednocześnie daje poczucie sensu uczestnictwa w działaniach szkolnych. Kooperatywne uczenie się bazuje na współpracy, a dzięki temu zaspokaja potrzeby grupy związane z osiągnięciem celu i daje radość z przynależności do wspólnoty. W świetle teorii rozwojowych to właśnie interakcje są głównym mechanizmem uzyskiwania i budowania wiedzy (Filipiak 2012). Niestety, mimo silnych podstaw teoretycznych i potwierdzonej badaniami skuteczności, koncepcja ta nie znajduje szerokiego zastosowania w praktyce edukacyjnej (Abramczyk 2020).

Najbardziej znaną metodą kooperatywnego uczenia się jest **klasa układanka/puzzle** (jigsaw classroom), czasem nazywana **metodą grup eksperckich**. Została stworzona w 1971 roku przez wybitnego amerykańskiego psychologa Elliota Aronsona na potrzeby silnie skonfliktowanych na tle etnicznym szkół publicznych w Austin. Jej celem było zbudowanie pozytywnych relacji między dziećmi i zaspokojenie ich potrzeby przynależności do szkoły. Metodę nazwano klasą układanką, ponieważ przypominała układanie puzzli, w których każda osoba była istotnym elementem całego obrazu. Aronson stworzył sytuacje, w których młode osoby musiały ze sobą współpracować, aby dobrze zrozumieć materiał. Wspólne działania w niewielkich grupach nad zadaniami szkolnymi okazały się skutecznym narzędziem realnej, a nie jedynie deklarowanej desegregacji (Charaktery, 2015). W pracy tą metodą niezbędne są dobre planowanie i przemyślany przydział zadań, a jednocześnie uważne, ale nie narzucające przyglądanie się pracy uczniów i uczennic. Klasa układanka nie jest panaceum, ale z całą pewnością warto ją mieć w repertuarze sposobów pracy z grupami.

FAZY METODY „KLASY- UKŁADANKI”

- 1 Stworzenie kilkusobowych (4-6) tzw. GRUP PIERWOTNYCH („domowych”), najlepiej równych pod względem liczby, zróżnicowanych pod względem różnych charakterystyk, cech uczniów.
- 2 Podzielenie materiału, nad którym będzie klasa pracowała podczas zajęć (np. części mowy, wydarzenia historyczne, gatunki zwierząt etc.) na tyle części, ilu członków liczy każda grupa. Przydzielenie każdemu członkowi GRUPY PIERWOTNEJ osobnego fragmentu podzielonego materiału, z którym ma się dokładnie zapoznać.
- 3 Przejście każdego członka GRUPY PIERWOTNEJ do GRUPY EKSPERCKIEJ, w której spotykają się wszyscy, którzy analizowali ten sam fragment materiału.
- 4 Praca każdej GRUPY EKSPERCKIEJ nad konkretną partią materiału tak, żeby każdy z jej członków stał się pełnowartościowym „ekspertem” w zakresie zawartych w niej treści (np. wspólnie odszukując główne wątki, idee, planując sposób nauczania tych treści po powrocie „ekspertów”) do swoich GRUP PIERWOTNYCH.
- 5 Powrót „ekspertów” do swoich GRUP PIERWOTNYCH i przekazanie niezbędnych do zrozumienia opracowywanego zagadnienia informacji (uczenie pozostałych). Uczniowie w roli „eksperta” zapoznają pozostałych ze swoją porcją materiału oraz uczą się materiału, przekazywanego przez innych „ekspertów”.

INNymi SŁOWY, METODA TA SKŁADA SIĘ Z TRZECH GŁÓWNYCH FAZ:



1. **Zapoznawczej** (zapoznajowanie się każdej osoby z materiałem, ze świadomością, że będzie później musiał/a przekazać te wiadomości innym).
2. **Eksperckiej** (dyskusja w grupach z uczestnikami, którzy wcześniej zapoznali się z tą samą porcją materiału).
3. **Uczenia innych i uczenia się od innych.**

Źródło: Opracowanie własne.

Na koniec zajęć możliwe jest zastosowanie jakiejś formy sprawdzenia wiedzy (np. dyskusja, test). Dzięki weryfikacji można ocenić pracę indywidualną i grupową, a także w razie potrzeby uzupełnić braki w wiedzy uczniów i uczennic.

Niektóre odmiany tej metody pozwalają organizować dyskusję wokół kwestii, które są przedmiotem konfliktu czy sporów (np. Round Robin). Więcej na ten temat można znaleźć na przykład na stronie <https://www.jigsaw.org/> lub w materiałach Centrum Edukacji Obywatelskiej (<https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2016/11/grupy-eksperckie.pdf>).

Strategie nauczania/ uczenia się (np. kooperatywnego) warto widzieć w szerszym kontekście kultury szkoły, wyrażającej się w pozytywnym klimacie społecznym. Sprawdzonym podejściem w tworzeniu tej kultury jest **promocja zdrowia**. Jej idea znajduje praktyczne zastosowanie m.in. w Sieci Szkół Promujących Zdrowie (Woynarowska 2016). Tworzą one warunki do osiągania lepszych wyników, bo zdrowi ludzie lepiej się uczą i pracują (Poleszak 2015). Współzależność między dobrostanem osób uczących się i nauczających wyraża się w sentencji „Nie ma zdrowego psychicznie ucznia bez zdrowego psychicznie nauczyciela” (WHO). W zdrowych szkołach łatwiej jest doświadczyć poczucia, że jest się w bezpiecznym i pełnym szacunku miejscu, w którym ludzie troszczą się o siebie i pomagają sobie w sytuacjach kryzysowych. W takich okolicznościach rozwija się poczucie przynależności do szkoły.

Wdrażanie promocji zdrowia to całościowa strategia (Whole School Approach), która ma na celu wzmacnianie zdrowia psychicznego, emocjonalnego i społecznego **wszystkich uczestników i uczestniczek szkolnego życia** (tj. uczniów i uczennic, nauczycielek i nauczycieli, innych osób pracujących w szkole, rodziców). Od typowych działań prozdrowotnych różni się m.in. **nastawieniem na rozwijanie potencjałów** (konkretnych osób ale i całej instytucji), a nie tylko na unikanie zagrożeń i radzenie sobie z nimi.

PODSTAWOWE ZASADY SZKOŁY PROMUJĄCEJ ZDROWIE

RELACJE

(Wzajemne wspieranie się uczniów i nauczycieli jako warunek konieczny sukcesu)

ZAANGAŻOWANIE

(Możliwość uczestniczenia we wspólnym dyskusowaniu/rozwiązywaniu istotnych dla personelu i uczniów kwestii)

AUTONOMIA

(Posiadanie odpowiedniego poziomu swobody i niezależności dostosowanej do wieku i dojrzałości osób zaangażowanych)

JASNOŚĆ ZASAD

(Posiadanie jasności, co do panujących reguł i wartości, świadomość, co jest wymagane, czego oczekuje się od innych, rozumienie pełnionych ról)

Źródło: Weare, K. (2000). *Promoting Mental, Emotional and Social Health*, London: Routledge.

Za przykład promocji zdrowia psychicznego w szkole może posłużyć antyprzemocowy program ZERO przygotowany przez Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu w Stavanger. Wiele innych programów jest nastawionych na poszczególne osoby (Smith, Pepler, Rugby 2004), ten zaś rozszerza swoje oddziaływanie na całą organizację szkoły. To podejście podkreśla, jak ważne jest zaangażowanie całej społeczności, a nie tylko młodych ludzi stosujących przemoc lub doświadczających jej (Roland 1999, za: Korzeniowska i in. 2013).

Dużo obecnie mówi się o potrzebie tworzenia w szkołach środowiska inkluzyjnego (włączającego). Sposób realizacji tych postulatów uwidacznia m.in. sytuacja osób z większymi niż przeciętne problemami (np. ze SPE, z niepełnosprawnościami). Zdarza się, że mimo formalnego prawa do pełnego uczestnictwa w życiu szkoły ogólnodostępnej, faktycznie pozostają one na marginesie szkolnego życia.

Włączanie dzieci z niepełnosprawnościami jest jednym z najbardziej złożonych i najmniej rozumianych obszarów edukacji.

Lindsay i in. 2014, s. 102.

Sprawdzoną zasadą, o której już kilkakrotnie wspominaliśmy w naszych materiałach, jest proaktywność nauczycielek i nauczycieli. Wyraża się ona nie tylko w reagowaniu na kłopoty, ale przede wszystkim w niedopuszczaniu do nich. Przykładem takich działań może być przygotowanie klasy na przyjęcie nowej osoby (np. z niepełnosprawnością). Novak i Rose (2016) porównują taką sytuację do zadbania o poczęstunek dla gości: „Można, gdy przyjdą, zrobić coś spontanicznego, ale lepiej wcześniej przygotować się na różne preferencje kulinarne”. Współcześnie takie podejście do edukacji zróżnicowanych grup uczniowskich jest określane jako **projektowanie uniwersalne (Universal Design for Learning – UDL)**. Opiera się ono na założeniu, że można tak zróżnicować oddziaływania, wymagania i sposoby motywowania, że „zmieszczą się” w nich wszyscy uczniowie i uczennice (Plichta 2021, s. 213). Więcej na ten temat piszą m.in. Szumski i Chrzanowska (2019).

W pracy z osobami w trudniejszej sytuacji szczególnie ważne są działania wzmacniające ich samoocenę i poczucie sprawczości, bazujące na ich potencjałach. W pedagogice specjalnej nazywa się to pracą opartą na punktach archimedesowych (mocnych stronach, zainteresowaniach itp.).

Trzeba w każdym dziecku umieć dostrzec jego punkt achillesowy, (...) słaby punkt, który trzeba leczyć, i jednocześnie trzeba dostrzec jego punkt archimedesowy – ten punkt oparcia, dzięki któremu można wydobyć z dziecka nieznanne, a wielkie siły.

Maria Grzegorzewska

W budowaniu relacji z młodymi osobami i wspieraniu ich potencjału warto skorzystać z doświadczeń **tutoringu szkolnego**.

Tutoring jest jedną z metod edukacji zindywidualizowanej. W relacji opartej na szacunku i skoncentrowanej na potrzebach młodego człowieka tutor/tutorka wspiera w poszerzaniu wiedzy i rozwijaniu umiejętności jej samodzielnego zdobywania. Pomaga też osobie nauczyć się wykorzystywania własnych talentów (Budzyński i in. 2009). Tutoring to najczęściej proces długofalowy (obejmujący co najmniej semestr), a jego istotą są indywidualne spotkania (tzw. tutoriale), w trakcie których nauczyciel lub nauczycielka poznaje potencjał młodego człowieka (mocne i słabe strony), zainteresowania, plany na przyszłość, ale również sytuację pozaszkolną. Wspomaga go w planowaniu rozwoju (edukacyjnego, zawodowego, życiowego), wspiera w nawiązywaniu i pogłębianiu relacji społecznych w szkole i poza nią. Osoba prowadząca tutoring opiera swoją praktykę przede wszystkim na mocnych stronach, zdolnościach i pasjach ucznia lub uczennicy (Krzychała, Zembrzuska 2018). Tutor/tutorka ma wiedzę i doświadczenie, potrafi też pracować w relacji „jeden na jeden”. Oprócz korzyści dla dzieci i młodzieży wskazuje się rolę tutoringu w zapobieganiu wypaleniu zawodowemu osób nauczających (Brzezińska, Rycielska 2009). Uosobieniem takiej relacji byli Sokrates i jego uczniowie. Tutoring ma źródła w filozofii dialogu, jest sprawdzoną metodą wspierania rozwoju intelektualnego, społecznego i moralnego stosowaną do dziś, np. w kształceniu studentów i studentek najlepszych uczelni świata.

Jeżeli chcemy wzbogacić wachlarz działań sprzyjających budowaniu poczucia przynależności do klasy, warto też zainteresować się tutoringiem rówieśniczym. To jedna z możliwości aktywnego uczenia się dzieci w kontaktach z innymi dziećmi (np. ze starszymi uczniami i uczennicami występującymi w roli osób uczących). Rówieśniczki i rówieśnicy wspierają się w zakresie rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego (Sławińska 2015).

Jeśli zagadnienia opisane w tekście szczególnie Cię interesują, lub sam(a) mierzysz się z podobnym problemem w Twojej szkole, zachęcamy do zapoznania się z poniższymi materiałami.

Bibliografia

Abramczyk A. (2020). *Relacje teorii i praktyki edukacyjnej na przykładzie koncepcji kooperatywnego uczenia się* [w:] Kołodziejczyk J. [red.] *Doskonalenie procesów edukacyjnych – obszary i narzędzia*, Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 21–32.

Abramczyk A., Jurkowski S. (2020). *Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: what teachers know, believe, and how they use it*, „Journal of Education for Teaching”, nr 46 (3), s. 296–308.

Brzezińska A.I., Rycielska L. (2009). *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela* [w:] Budzyński M. i in. [red.], *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej, s. 19–30.

Budzyński M. i in., dz. cyt.

Filipiak E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot: GWP.

Gillies R. (2016). *Cooperative Learning: Review of Research and Practice*, „Australian Journal of Teacher Education”, nr 41 (3), s. 39–54.

Hattie J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, New York: Routledge.

Klang N. i in. (2020). *A Cooperative Learning Intervention to Promote Social Inclusion in Heterogeneous Classrooms*, „Frontiers in Psychology”, nr 11, s. 1–13.

Klasa-uładanka (2015). „Charaktery”, nr 11.

Korzeniowska E. i in. (2013). *Promocja zdrowia psychicznego. Promocja zdrowia psychicznego w placówce edukacyjnej. Podręcznik*, MHP Hands Consortium.

Krzychała S., Zembruska A. (2018). *Jak tutoring zmienia system działalności szkoły? Z badań rekonstrukcyjnych we wrocławskich gimnazjach*, „Forum Oświatowe”, nr 30 (1), s. 195–216.

Lindsay S. i in. (2014). *Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms*, „International Journal of Inclusive Education”, nr 18 (2), s. 101–122.

Novak K., Rose D. (2016). *UDL Now! A Teacher's Guide to Applying Universal Design for Learning in Today's Classrooms*, Wakefield: CAST Inc.

Plichta P. (2021). *Jak wspierać proces inkluzji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – wybrane wyzwania i propozycje rozwiązań*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, nr 46 (3), s. 206–220.

Poleszak W. (2015). *Klimat społeczny szkoły*, Warszawa: ORE.

Roland E. (1999). *School Influences on Bullying*, Stavanger: Rebell.

Slavin R.E. (2008). *Cooperative Learning, Success for All, and Evidence-based Reform in Education*, „Éducation et Didactique”, nr 2 (2), s. 150–159.

Sławińska M. (2015). *Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika*, „Forum Oświatowe”, nr 27 (2), s. 41–56.

Smith P.K., Pepler D., Rigby K.E. [red.] (2004). *Bullying in schools. How successful can interventions be?*, Cambridge: Cambridge University Press.

Szumski G., Chrzanowska I. [red.] (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Tolmie i in. (2010). *Social Effects of Collaborative Learning in Primary School*, „Learning and Instruction”, nr 20, s. 177–191.

Weare K. (2000). *Promoting Mental, Emotional and Social Health A Whole School Approach*, London: Routledge.

Wojnarowska B. [red.] (2016). *Szkoła Promująca Zdrowie. Poradnik dla szkół i osób wspierających ich działania w zakresie promocji zdrowia*, Warszawa: ORE.

Żmijski J. (2016). *Jakimi metodami pracują grupy uczące się we współpracy*, Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą.



Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0).

Projekt Szkoła Dobrostanu korzysta z dofinansowania o wartości 127 000 euro otrzymanego od Islandii, Liechtensteinu i Norwegii w ramach Funduszy EOG. Celem projektu jest stworzenie innowacji pedagogicznej, która podniesie świadomość roli szkoły we wzmacnianiu zdrowia psychicznego uczniów.

Projekt współfinansowany przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności.

