

Diana SKURNÓG

ORCID: 0000-0002-5391-6026

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie

Praca w parach w edukacji wczesnoszkolnej

Abstract: A pair work in an early school education

One of the ways which lead to an effective and informed cooperation amongst early school education pupils is enabling them to participate in various activities that successfully engage a pair work. According to the researchers exploring the above-mentioned theme, such an activity constitutes a solid base for shaping a variety of social skills. In the era of the omnipresent civilization changes, such skills have become the most desirable priority that humans can possess. One cannot deny that an efficient functioning of a human in a society determines their success relating to various areas of their existence. The approval of the closest environment also impacts the consciousness of the subject concerning the sense of self-efficacy, self-confidence and the eagerness to undertake various daily challenges. The paper has been created based upon the excerpts of my BA thesis entitled *The methods of application a pair work in an early school education*, which was written in 2016 under the supervision of dr Jovita Vaškevič-Buš.

Keywords: cooperation, social skills, pair work, group work, team work

Słowa kluczowe: współpraca, kompetencje społeczne, praca w parach, praca grupowa, praca zespołowa

Wstęp

Jednym ze sposobów wdrażania uczniów edukacji wczesnoszkolnej do efektywnej i świadomej współpracy jest umożliwianie im brania udziału w czynnościach angażujących pracę w parach. Według badaczy opisywanego tematu aktywność ta stanowi solidną podstawę do kształtowania wielu umiejętności społecznych, które w dobie ekspresowego rozwoju cywilizacyjnego oraz wszechobecnych zmian stają się kompetencjami priorytetowymi i najbardziej pożądanymi. Nie da się zaprzeczyć, iż sprawne funkcjonowanie jednostki w społeczeń-

stwie determinuje jej sukces w wielu obszarach egzystencji, aprobatą ze strony najbliższego środowiska wpływa natomiast na kształtowanie się w świadomości podmiotu poczucia sprawstwa, wiary we własne siły oraz chęci podejmowania wyzwań życia codziennego.

Oczywiste jest, iż aby mechanizmy właściwe dla dobrze rozwiniętych kompetencji społecznych na stałe ugruntowały się w świadomości jednostki, powinny być kształtowane już od najmłodszych lat. Nie należy jednak zapominać, że to placówki oświatowe, podejmujące trud kształcenia młodych pokoleń, mają za zadanie tworzyć dogodne warunki do umożliwiania swoim podopiecznym aktywnego partycypowania w działalności zespołowej. Świetną przestrzeń do treningu tego rodzaju umiejętności (zwłaszcza w odniesieniu do najmłodszych uczniów) stwarza stosowanie podczas zajęć techniki pracy w parach. Technika ta umożliwia wykonywanie wielu zadań, przed którymi stawiani są uczniowie edukacji wczesnoszkolnej.

Artykuł został zredagowany na podstawie fragmentów mojej pracy licencjackiej, zatytułowanej *Możliwości zastosowania pracy w parach w edukacji wczesnoszkolnej*, która powstała w 2016 r. pod kierunkiem dr Jovity Vaškevič-Buš. Pierwszą część niniejszego artykułu poświęciłam zagadnieniu uczniowskiej pracy w parach. Skupiłam się w nim przede wszystkim na ukazaniu możliwości zastosowania tego rozwiązania organizacyjnego w praktyce szkolnej, analizując poświęcone tej tematyce pozycje bibliograficzne oraz posiłkując się dostępną literaturą przedmiotu.

Znaczenie umiejętności współdziałania dla człowieka

Chcąc potwierdzić zasadność upowszechniania w systemie oświaty form i metod angażujących integralne współdziałanie jednostek, warto przywołać kontekst historyczny oscylujący wokół omawianego obszaru tematycznego. Egzystencję ludzką już od zarania dziejów charakteryzowała potrzeba uczestnictwa w życiu społecznym. Początkowo uwarunkowana ona była koniecznością zaspokajania naturalnych potrzeb oraz radzenia sobie z dynamicznymi zmianami, które wymagały współpracy podejmowanej przez pewną zbiorowość. Wspólne pokonywanie trudności było o wiele łatwiejsze i mniej obciążające. Ludzie dążyli więc do formowania grup, których myślą przewodnią stawała się idea osiągnięcia jakiegoś wyższego, złożonego lub dalekosiężnego celu (Szczepański, 1970, s. 71–72). Nie oznacza to jednak, że nie powstawały również takie zależności, których charakter był całkowicie doraźny i niemal przypadkowy. Miały one przede wszystkim odpowiadać na potrzeby życia codziennego oraz sytuacje nagłe. Człowiek jako istota targana wieloma emocjami potrzebował bowiem przede wszystkim poczucia aprobaty oraz akceptacji in-

nych. Potrzeba ta stała się więc podstawowym czynnikiem motywującym do tworzenia związków między jednostkami (s. 73–74).

Bez cienia wątpliwości kontekst społeczny był i nadal jest nieodłączną płaszczyzną funkcjonowania każdego człowieka. Większość osób żyje bowiem w małych zbiorowościach (rodzinach), które stają się pierwszym zapleczem kształtowania się umiejętności niezbędnych do dalszego funkcjonowania w środowisku oraz gotowości do wchodzenia w różne relacje. Bazowa wiedza na temat kooperacji z innymi osobami, którą każdy z nas wynosi z domu rodzinnego, zostaje wykorzystana w późniejszych etapach życia (s. 114–115). Kolejny szczebel socjalizacji, definiowanej przez C. Kupisiewiczą jako „wielostronny proces rozwoju społecznego jednostki, polegający na nabywaniu przez nią systemu wartości, norm oraz wzorów zachowań obowiązujących w danym społeczeństwie” (2009, s. 163), następuje niewątpliwie przez wkroczenie młodego człowieka na ścieżkę edukacyjną. To dzięki kontaktom z rówieśnikami jednostki mają możliwość wchodzenia w stabilne relacje z innymi ludźmi. Przez tak organizowane interakcje niektóre zachowania zostają wzmocnione w sposób negatywny lub pozytywny, co w dużej mierze wpływa na stopień ich późniejszej powtarzalności (Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 590).

Podkreślany kontekst społeczny, w którym dany podmiot funkcjonuje, już od samego początku odgrywa niebagatelną rolę w jego rozwoju oraz późniejszym życiu. E.-G. Gäde i Th. Listing podkreślają, że: „[...] większość pracy na Ziemi wykonują ludzie we wzajemnej zależności od siebie i w stosunkowo trwałych związkach” (2005, s. 135). Da się również zauważyć, iż w dorosłym życiu potrzeba posiadania dobrze wykształconych umiejętności społecznych staje się jeszcze silniejsza, dlatego tak ważnym jest wdrażanie świadomej współpracy między dziećmi już od najmłodszych lat (tamże).

Konieczność umożliwiania podopiecznym aktywnego udziału w treningu zachowań społecznych została uznana za jeden z priorytetowych obszarów oddziaływań placówek oświatowych oraz podległej im kadry. Zauważono przede wszystkim, że człowiek czasów współczesnych (działający w wielu różnych środowiskach, od którego często wymaga się elastyczności oraz łatwości w adaptacji) potrzebuje tych niezbędnych kompetencji (Arends, 1994, s. 327). Zwrócono również uwagę, iż odpowiednio kształtowane umiejętności interpersonalne mogą przyczynić się do rozwoju i samorealizacji jednostki w najróżniejszych sferach jej działalności, poczynając od płaszczyzny relacji osobowych, przez kształcenie, nie zapominając o ścieżce zawodowej i karierze (s. 327–328).

Definicja i istota szeroko rozumianej współpracy

Poruszając tematykę umiejętności społecznych, warto wyjaśnić pojęcie współpracy. Definicja zredagowana przez Wincentego Okonia podkreśla, iż termin ten oznacza „współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje częściowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel; opiera się na wzajemnym zaufaniu, lojalności oraz na podporządkowaniu się celowi, należyście uświadomionemu sobie przez jednostki i grupy” (1995, s. 443). Podobną opinię wyraża C. Kupisiewicz, zwraca on jednak uwagę na fakt, iż: „istotną rolę w prawidłowo przebiegającej współpracy odgrywa uznanie przez jednostki obrotowego celu za ważny” (2009, s. 192). W takim ujęciu interakcja podmiotów skupia się przede wszystkim na osiągnięciu tego celu. Uważa się, że jego realizacja może przebiegać na dwóch poziomach. Uczniowie zaangażowani we współpracę z rówieśnikami lub innymi dziećmi powzięte zadania mogą wykonywać na poziomie tzw. współpracy przedmiotowej. Charakteryzuje się ona osiąganiem celu nadrzędnego na drodze realizacji luźno ze sobą powiązanych projektów. W tym przypadku ścisła komunikacja między członkami określonych grup nie jest warunkiem determinującym finalizację celu. To rzetelna realizacja poszczególnych składowych wspólnego projektu przyczynia się do osiągnięcia grupowego sukcesu (Soja-Sularz, 1995, s. 200). O współpracy zróżnicowanej mówimy natomiast wtedy, gdy od uczniów włączonych w działalność grupową wymaga się pełnego zaangażowania podczas wykonywania szeregu połączonych aktywności. Poszczególne ich części wzajemnie się uzupełniają, tworząc nierozdzielalną całość. W takim ujęciu dwukierunkowa komunikacja oraz wymiana informacji implikuje późniejsze efekty powziętego trudu (tamże). Każdy z tych rodzajów współpracy, stosowany w sposób refleksyjny, niesie wiele pozytywnych następstw. Z punktu widzenia pedagogiki umożliwianie podopiecznym działania we współpracy jest bardzo wartościowym postulatem (Adamek, 1995, s. 13–14). Korzyści, które wiążą się z wdrażaniem do codziennych zajęć lekcyjnych aktywności angażujących współpracę jednostek, są znamienne. Nie ograniczają się one bowiem wyłącznie do szybszego tempa wykonywania zadań przez uczniów oraz urozmaicenia toku lekcji. Rzadko docenia się bowiem zwiększony poziom poczucia bezpieczeństwa, który uwidacznia się podczas stosowania tego typu rozwiązania (Krzyżewska, 1995, s. 26). Każdy człowiek działający w kooperacji zazwyczaj odczuwa komfort psychiczny będący skutkiem podziału odpowiedzialności za wykonanie zleconego zadania. Przyczynia się to w dużej mierze do zmniejszenia natężenia odczuwanego stresu, zwiększa poczucie akceptacji oraz przynależności do grupy (tamże). Oprócz profitów związanych z kondycją psychiczną oraz samopoczuciem jednostki często pomijanym pozytywnym aspektem współpracy staje się szansa poprawy relacji między uczniami. Jednostka ma

bowiem możliwość skonfrontowania wizji siebie z obrazem kreowanym przez innych ludzi. Tak zorganizowana działalność uczniów przyczynia się do kształtowania prospołecznych zachowań oraz późniejszego treningu w kontaktach z rówieśnikami (tamże).

Znaczenie form organizacji kształcenia w kontekście rozwijania kompetencji społecznych uczniów

Należy pamiętać, iż ogromny wpływ na przebieg procesu edukacyjnego ma nauczyciel, który przez przemyślane wykorzystanie dostępnej mu wiedzy specjalistycznej jest w stanie stworzyć swoim podopiecznym przestrzeń do nabywania różnorodnych umiejętności. Niezbędnym narzędziem do osiągania celów edukacyjnych okazuje się nieprzeciętna znajomość form organizacji kształcenia. Termin ten definiowany jest jako „układ warunków zewnętrznych o charakterze osobowym oraz rzeczowym, który ma wpływ na przebieg i właściwości procesu nauczania-uczenia się. Do układu tychże warunków zalicza się przede wszystkim: liczbę oraz dobór uczniów i nauczycieli, miejsce i czas ich pracy nad realizacją celów i zadań kształcenia, a także sposób porządkowania treści kształcenia w planach i programach szkolnych” (Kędzierska, 2003, s. 1161). Jedną ze stosowanych w praktyce szkolnej form organizacji kształcenia jest praca zbiorowa. Przybiera ona różne postaci i urzeczywistnia się w procesie kształcenia przez: „system klasowo-lekcyjny, nauczanie-uczenie się wzajemne, nauczanie wielopoziomowe oraz pozalekcyjne zajęcia masowe” (tamże). Rola nauczyciela w tak przyjętym sposobie aranżowania pracy uczniów jest bardzo istotna. Sprawuje on bowiem pieczę nad właściwym przebiegiem procesu kształcenia. Kierując pracą swoich podopiecznych, stawia przed nimi sytuacje zadaniowe i naprowadza na właściwy tok rozumowania. Pedagog często odpowiada za korygowanie błędów dzieci, motywuje je także do działania odpowiednimi narzędziami i technikami. Jedną z często wymienianych zalet systemu klasowo-lekcyjnego jest możliwość obejmowania procesem dydaktycznym dużej liczby jednostek (s. 1162–1163). Inną formą organizacji procesu edukacyjnego, która za główny cel stawia sobie kształtowanie umiejętności współpracy i współdziałania wśród uczniów, jest szeroko pojmowana praca grupowa. Nie da się ukryć, iż termin ten mieści w sobie ogromny zasób znaczeniowy, stanowi również obszar zainteresowania wielu środowisk badawczych. W kontekście społecznym grupa stanowi bowiem pewnego rodzaju system, którego części składowe to jednostki powiązane ze sobą siecią rozmaitych zależności. Dążą one do wspólnie wyznaczanych celów (w wielu przypadkach grupy powstają na rzecz realizacji danego przedsięwzięcia), często więc mówi się o grupach spędzania wolnego czasu czy grupach samo-

pomocowych (Gäde, Listing, 2005, s. 136). J. Szczepański w stworzonej przez siebie definicji grupy podkreśla przede wszystkim kryterium liczebności. Autor ten twierdzi, iż jest ona „uformowana przez najmniej trzy osoby, połączone systemem pewnych stosunków za sprawą odpowiednich instytucji” (tamże). W takim rozumieniu grupy niebagatelną rolę odgrywa swoista odmienność jej członków przy wspólnie wyznawanych wartościach (s. 124). C. Kupisiewicz i M. Kupisiewicz pojęcie grupy definiują jako „co najmniej trzy lub więcej osób tworzących wyodrębniającą się całość, zespół osób podejmujących, jakiegoś zadanie, zmierzających do osiągnięcia wspólnego celu, wyznających identyczne lub zbliżone poglądy oraz połączonych w sposób formalny — np. decyzją zwierzchnika albo nauczyciela, lub nieformalny — np. więzami społeczno-emocjonalnymi” (2009, s. 57). W. Okoń w swojej definicji określa grupę jako „każdą większą od dwu liczbę osób danego rodzaju, wyodrębnioną na podstawie przyjętych kryteriów” (1995, s. 115). Da się zauważyć, że autor ten w większym stopniu skupia się na wspólnych cechach członków tworzących daną grupę oraz charakterystycznych kryteriach decydujących o obecności w niej danej jednostki. W ujęciu tym nie został jednak podkreślony element stanowiący spoiwo łączące podmioty wchodzące w skład danej grupy, a mianowicie cel ich działalności. R. Więckowski w swoich rozważaniach na temat grupy podkreśla, iż o istnieniu tego typu struktury można mówić tylko wtedy, gdy „osobnik A pozostaje w określonym stosunku do osobnika B, ale także w stosunku do osobnika C oraz w stosunku do tego, co dzieje się między B i C” (1993, s. 222). Treść przywołanej definicji kładzie nacisk przede wszystkim na zależności i relacje zachodzące między członkami danej grupy (tamże). Jeżeli nadrzędną kategorią staje się struktura grupy, wyróżniamy dwa jej rodzaje. Charakter „homogeniczny” (jednolity, jednorodny) przybiera ona wtedy, gdy stopień rozwoju jednostek w określonych sferach plasuje się na zbliżonym poziomie. W przypadku takiego doboru członków zespołu istnieje duże prawdopodobieństwo zawiązania się nici porozumienia między jednostkami. Zarówno ich komunikacja, jak i transfer informacji stają się bardziej płynne i produktywne (Kędzierska, 2003, s. 1161). Grupy zróżnicowane, zwane inaczej heterogenicznymi, składają się z osób prezentujących różne poziomy kompetencji w danej dziedzinie. Ich działalność skupia się więc na wzajemnym uzupełnianiu wiedzy, jak również na umożliwianiu jej przekazywania. W przypadku drugiej części definicji wymagane jest opracowywanie posiadanych wiadomości tak, aby mogły być one przyswojone przez podmioty mniej kompetentne (tamże). W toku badań prowadzonych nad zagadnieniem formowania się różnorodnych ugrupowań stwierdzono, iż role przyjmowane przez podmioty je tworzące w większości przypadków przybierają postać ról społecznych. Wśród szeroko rozbudowanej gamy tychże ról autorzy wymieniają np. role: przewodniczącego, sekretarza, „zegarmistrza” (odpowiedzialnego

za organizację czasu) oraz prezentera uzyskanych przez grupę wyników (Więckowski, 1993, s. 222). Wszystkie te zabiegi służące zorganizowaniu struktury grupy dążą do zainicjowania pracy grupowej. R. Więckowski w jednej ze swoich publikacji sam termin „praca” określa jako: „[...] pewnego rodzaju wysiłek związany z pokonywaniem swoistych barier, który podporządkowany jest pewnemu celowi — korzystnemu dla ogółu. Według autora warunkiem istnienia grupy jest realizacja określonych zadań, które przyczyniają się do wystąpienia wewnątrz niej samej tak zwanego «splotu czynów», czyli pracy wykonywanej przez jej członków” (1973, s. 80). Ważnym ogniwem, związanym z organizacją oraz wielowymiarowym zastosowaniem pracy w grupie, jest to, że może ona przybierać dwie formy.

Jedną z nich stanowi praca jednolita uczniów — inaczej określana terminem pracy grupowej „jednolitym frontem”. Podczas jej wdrażania nauczyciel w pewnym sensie kieruje działaniem uczniów, którzy zmagają się z identycznym zadaniem (adresowane są do nich te same rodzaje poleceń). Według autora jest to takie aranżowanie przebiegu zajęć, aby różnice pomiędzy poszczególnymi członkami zespołu klasowego nie były wysuwane na plan pierwszy (Więckowski, 1973, s. 82).

Jeżeli zaś głównym celem realizowanym podczas pracy dydaktyczno-wychowawczej staje się uwzględnienie cech indywidualnych oraz zapewnianie uczniom optymalnych warunków zdobywania wiedzy, na uwagę zasługuje praca zróżnicowana. Jej główne założenie skupia się na stworzeniu w klasie kilku grup homogenicznych, rekrutowanych na podstawie osiągnięć poszczególnych jednostek. Ma to na celu dostosowanie poziomu zadań oraz ilości potrzebnego do ich wykonania czasu. W przypadku tego typu rozwiązania na pierwszy plan wysuwa się potrzeba zapobiegania niepowodzeniom szkolnym oraz niwelowania obniżenia motywacji do nauki (Więckowski, 1973, s. 118–119).

Na podstawie przedstawionych rozważań można rzec, iż praca grupowa jest dość trudną do wdrożenia formą organizacji procesu kształcenia. Świadczy o tym ogromne spektrum możliwości jej zastosowania oraz wiele wariantów tworzenia zespołów. Ażeby wykorzystać większość szans edukacyjnych, które forma ta stwarza, należy wprowadzać ją sukcesywnie. Na początku bardzo ważne jest przejście przez nauczyciela roli kierującego grupą. Autorzy *Encyklopedii pedagogicznej* termin ten wyjaśniają jako „proces pewnego pobudzenia i koordynacji działalności zespołowej, który ma służyć przede wszystkim realizacji powziętych celów” (Kozłowski, 1993, s. 210–214). Rola koordynatora nie sprowadza się jednak do inwazyjnego ingerowania w działalność zespołu (Arends, 1994, s. 343).

E.-G. Gäde oraz Th. Listing w jednej ze swoich publikacji, dotyczącej skutecznego i efektywnego prowadzenia grupy, podkreślają, że osoba będąca kierownikiem danej zbiorowości nie powinna odbierać jej członkom możliwości

wypowiadania własnych oczekiwań. Często skłonność do wyprzedzania toku myślowego uczestników pracy zespołowej przyczynia się do narzucenia własnych dążeń (2005, s. 32). W efekcie prowadzi to do wytworzenia się „tendencji negatywnych”. Wyrażają się one w tym, iż jednostki tworzące grupę nie są w stanie zidentyfikować się z celami pozostałych jej członków. Bez tego typu stymulacji praca w grupie nie daje efektów i często sprowadza się tylko do bezrefleksyjnego wypełniania instrukcji oraz dyrektyw (2005, s. 32–33). A. Słowik w swoim artykule na temat usprawnienia pracy grupowej zwraca uwagę na bardzo ważne kwestie, które mogą przyczynić się do stymulowania postaw współpracy oraz współdziałania podczas działalności zespołowej. Autorka podkreśla przede wszystkim, że forma ta staje się atrakcyjna dla uczniów tylko wtedy, kiedy nie jest nadużywana podczas zajęć (Słowik, 2002, s. 10). Bardzo ważny element stanowi również możliwość wglądu w to, jakie typy zajęć będą angażowały pracę grupową. Nie bez znaczenia pozostają również innowacyjne i kreatywne sposoby służące formowaniu grup, np. naklejki na ręce, puzzle, chorągiewki, figury geometryczne. Nauczyciel, opierając swoje wskazówki na własnym doświadczeniu zawodowym, tworzy cenny drogowskaz prowadzący do jak najlepszego wdrożenia pracy grupowej w murach szkoły — szczególnie w odniesieniu do najmłodszych podopiecznych (s. 10–11).

Praca w parach w edukacji wczesnoszkolnej

Angażowanie dzieci w wieku wczesnoszkolnym w działalność w zespołach składających się z więcej niż dwóch osób nie jest proste. Jednym z ciekawych rozwiązań tegoż problemu może być jednak zastosowanie techniki pracy w parach. Jest ona niewątpliwie łatwiejsza w organizacji, stanowi bowiem pewnego rodzaju ogniwo pośrednie między pracą indywidualną a działalnością w większej grupie osób. Nie umniejsza to jednak roli, jaką odgrywa w kształtowaniu odpowiednich postaw oraz kompetencji potrzebnych do funkcjonowania w bardziej złożonych zespołach osobowych. Diady są więc idealnym sposobem na włączanie do codziennej aktywności najmłodszych różnorodnych mechanizmów pozwalających na formowanie umiejętności społecznych. Tworzą one pierwotne warunki „ćwiczebny poligon” do budzenia się w świadomości dzieci potrzeby współpracy z innymi. Stwarzają niezliczone szanse edukacyjne, a także uatrakcyjnijają proces dydaktyczno-wychowawczy (Słowik, 2002, s. 11). Dziecko już od najmłodszych lat bierze czynny udział w wielu interakcjach społecznych. Z biegiem czasu zauważa także spektrum kontekstów, w które wkracza z każdą nową relacją (Łempicka, online, s. 5). Z punktu widzenia psychologii zarówno kontakty dziecko–rodzic, jak i późniejsze uczeń–nauczyciel niosą określone konsekwencje dla rozwoju młodego

człowieka. W większości są one pozytywne. Istnieje jednak wiele takich sfer, w których różnica poziomu rozwoju poznawczego oraz emocjonalnego między dzieckiem a dorosłym jest tak duża, że przepaści tej młodszy podmiot nie jest w stanie pokonać (s. 5–6). R. Vasta, M. M. Haith i S. A. Miller w odniesieniu do poruszanego problemu podkreślają zjawisko nazywane „nierównowagą władzy”. Brak symetrii pomiędzy zajmowanymi przez rodzica i dziecko pozycjami — związany z niewspółmierną liczbą doznań — sprawia, że autorytet bardziej doświadczonego podmiotu przyczynia się do kształtowania określonego światopoglądu oraz różnorodnych postaw u dziecka (1995, s. 586). T. Musatti związek ten nazywa „nierównością władzy i wiedzy”. Powstały dysonans ujawnia się w wielu życiowych sytuacjach. Aktywność młodego człowieka jest w tym wypadku bardzo ograniczona, wręcz zdominowana przez punkt widzenia dorosłego, który w sposób nieświadomy próbuje narzucić podopiecznemu swoje racje (1995, s. 115). Sytuacja ta zmienia się w przypadku, gdy repertuar społecznych interakcji dziecka zostaje rozbudowany o kontakty z rówieśnikami, które charakteryzuje równorzędność oraz względna symetria. Relacje te wymagają wielu kompromisów, umiejętności wzajemnego słuchania, współpracy oraz brania pod uwagę kilku punktów widzenia. Dzieci często „startują” z tej samej wyjściowej pozycji, dzięki czemu umożliwiają sobie zdobywanie wiedzy o świecie i ludziach we wspólnym działaniu (Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 586). Już w wieku przedszkolnym podopieczni odczuwają największy komfort podczas organizowania zabawy w parach. Z upływem lat interakcje te bez wątpienia ulegają intensyfikacji — stają się bardziej złożone i ukierunkowane. Ważne z punktu widzenia psychologii jest to, że pomimo tak wielu zmian zachodzących w społecznym rozwoju każdego dziecka atrakcyjność współdziałania w zespołach złożonych z dwóch osób nie traci na znaczeniu. Uważa się nawet, iż mniejsza liczba osób zaangażowanych we wzajemną relację powoduje wiele pozytywnych skutków związanych z ich ogólnym rozwojem. Jest to bowiem sytuacja wymagająca bardziej wzmoczonego włączenia się poszczególnych jednostek w realizację wspólnie obranego celu. Działalność w ograniczonym liczebnie zespole stwarza również lepsze warunki do czynnego i pełnego zaangażowania się w wymianę poglądów oraz myśli (601–602).

Niewątpliwie praca w parach stwarza ogromne możliwości sprzyjające osiągnięciu wielu znamienych w skutkach efektów edukacyjnych. Samo pojęcie pary jest definiowane przez autorów *Uniwersalnego słownika języka polskiego* jako: „dwie osoby” (Dubisz (red.), 2006, s. 42). Literatura pedagogiczna rozszerza znaczeniowy aspekt przywołanego terminu. Podkreśla przede wszystkim rolę wspólnej pracy podejmowanej z partnerem. Podczas aktywności w diadzie jednostka poznaje i utrwała niezbędne w późniejszym funkcjonowaniu mechanizmy społeczne (Pawlak, 2009, s. 27). Taka działal-

ność najmłodszych często traktowana jest jako etap przygotowujący do późniejszej współpracy w większych zespołach. Mimo że na pierwszy rzut oka ogranicza się ona tylko do zaangażowania dwóch podmiotów we wspólne działanie, możliwości, które stwarza, w niczym nie odbiegają od tych, które związane są z pracą w grupach o większej liczebności. Wspólna aktywność partnerów wymaga bowiem wykształcenia u obydwu podmiotów umiejętności niezbędnych do prawidłowego jej organizowania. Dziecko jest więc zobligowane do wzięcia pod uwagę stanowiska innej osoby (nawet wtedy, gdy różni się ono w sposób radykalny od jego poglądów). Wymaga to zarówno zdolności do kompromisów, jak i krytycznego myślenia — ograniczonego nie tylko do działań partnera, ale także własnych (tamże).

W. Hajnicz, analizując pojęcie pracy w parach, skupia się przede wszystkim na dwóch typach sytuacji, które prowadzą do wytworzenia się pewnych relacji pomiędzy podmiotami. Autorka ta podkreśla, iż w okresie wczesnej edukacji praca w diadach sprzyja budowaniu kontaktów społecznych przez uczniów (2006, s. 43). Pierwszy wyróżniony rodzaj relacji dotyczy konstruowania specyficznej więzi opartej na współpracy. Dochodzi wtedy do intensyfikacji zbiorowych wysiłków, co sprzyja wytworzeniu się poczucia solidarności. W edukacji wczesnoszkolnej bardzo często się podkreśla, że praca w parze wykonywana jest we współpracy włączonych w nią podmiotów. Służą do tego przede wszystkim obiekty materialne, np. pojedyncza kartka. Bez względu na to, jak wysoki był stopień zaangażowania poszczególnych osób, wynik ich pracy jest oceniany całościowo (s. 43–44). Bezsprzecznie jednak umiejętności współpracy nie można nauczyć się przez jednorazowy udział w interakcji z partnerem. Zaleca się więc częste stosowanie odpowiednio dobranych metod i form, które pozwalają na jej systematyczne wdrażanie. W. Hajnicz podkreśla również, iż termin „diada” ma specyficzne znaczenie. Według autorki diada nie jest ona tym samym, co para tworzona przez kolegów z ławki, którzy pałają do siebie sympatią. Uzyskiwanie określonych i wymiernych efektów staje się bowiem jej nadrzędną rolą, dlatego pierwszeństwo w doborze członków zespołu posiada nauczyciel. W skład diady powinny wchodzić osoby charakteryzujące się podobnym poziomem umiejętności, ale różniące się kompetencjami dotyczącymi komunikacji oraz sposobów radzenia sobie z trudnościami. Umożliwia to pełną realizację funkcji kształcącej omawianej techniki. Podmioty podejmujące współpracę podczas wykonywania określonego zadania uzupełniają swoje zasoby wiadomości, a także je systematyzują. Autorka poleca tworzenie diad o względnie stałym składzie, gdyż tylko one pozwalają na dostrzeżenie zmian zachodzących w różnych sferach działalności poszczególnych podmiotów (s. 45). Z punktu widzenia rozwoju poznawczego praca w diadach przez angażowanie tylko dwóch jednostek sprzyja całościowemu ujmowaniu perspektywy obydwu osób. Nikt w takim

układzie nie zostaje pominięty. Warto podkreślić, że dziecko, które przez większość swojego życia kierowało się wyłącznie własnymi przekonaniem, staje w obliczu zjawiska nazywanego „konfliktem socjopoznawczym”. Jest to sytuacja bardzo trudna, gdyż fragmenty rzeczywistości, których istota i interpretacja były dotychczas jednoznaczne, zostają zderzone z nowym sposobem ich rozumienia, prezentowanym przez partnera. Niewątpliwie okoliczności, w których dochodzi do wystąpienia tego zjawiska, przyczyniają się do stymulowania procesów myślowych, a także do zmian jakościowych w ich obrębie. W diadach zjawisko to jest jeszcze bardziej zintensyfikowane, ponieważ w obliczu zetknięcia się ze sobą dwóch odmiennych racji żadna z nich nie może spotkać się z aprobatą trzeciego podmiotu, który potwierdzi jej zasadność. W większych grupach taka sytuacja może mieć miejsce, gdy poszczególni jej członkowie reprezentują podobne stanowiska (Pawlak, 2009, s. 28). Interakcje dziecięce — oprócz wielu walorów z zakresu przygotowania podmiotu do funkcjonowania w życiu społecznym — ściśle wiążą się z wszechstronnym rozwojem małego człowieka.

Korzyści wynikające z wdrażania techniki pracy w parach

R. Fisher w jednej ze swoich publikacji skupia się przede wszystkim na dydaktycznym aspekcie działalności w parach, nazywając ją „nauką w parach”. Autor ten stara się ukazać korzyści, jakie wynikają z aktywnego zaangażowania się w tego typu działalność. W interakcji tej wyróżnia osobę nauczającą oraz nauczaną. Należy pamiętać, iż rola nauczającego w takiej relacji nie ogranicza się tylko do mechanicznego transferu wiadomości (1999, s. 105–106). Podmiot ten dzięki swojemu zaangażowaniu oraz chęci przekazania posiadanych informacji zyskuje coś bardzo cennego. Jego aktywna działalność urzeczywistniająca się w przekazywaniu określonych treści pozwala na scalenie, systematyzowanie oraz ponowne opracowywanie przyswojonych wcześniej wiadomości. Osiągnięcie tego typu korzyści możliwe jest tylko w kontakcie z drugą osobą. Z kolei podmiot nabywający nową wiedzę podczas trwającego procesu uczenia się w parze skupia na sobie całość uwagi, co przyczynia się do odpowiedniego przystosowania komunikatów generowanych przez nauczającego (tamże). Niewątpliwie podmiot nauczający, aby swoją działalnością przyczynić się do rozwiązania jakiejś sytuacji problemowej lub umożliwić koleźce zdobycie nowych wiadomości, musi znajdować się na wyższym poziomie rozwoju w danej dziedzinie niż osoba nauczana. J. Soja-Sularz ten typ interakcji dydaktycznej nazywa relacją wiedzący–wykonujący (1995, s. 197). Należy jednak pamiętać, że na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, kiedy dzieci reprezentują zbliżony stopień rozwoju, zainicjowanie tego typu współpracy

między uczniami staje się często niemożliwe. Autorka wskazuje jednak na szanse wdrożenia innego typu pracy w diadach, który koncentruje się na relacji wykonujący–wykonujący. W teże sytuacji kompetencje podopiecznych w obrębie określonego tematu plasują się na względnie równym poziomie. Nie oznacza to jednak, że ten rodzaj pracy w parze jest mniej efektywny. Wręcz przeciwnie, przyczynia się do kształtowania i rozwijania umiejętności takich, jak: dobra komunikacja, płynność w przekazywaniu wiedzy, selekcja posiadanych informacji oraz krytycyzm w myśleniu (za sprawą umysłowej stymulacji obydwu podmiotów). Są to kompetencje równie ważne, jak wiedza ściśle merytoryczna (Pawlak, 2009, s. 31). Przywołane stanowiska podkreślają, że tworzenie warunków do aktywnej współpracy staje się podstawą lepszego funkcjonowania w przyszłości. Należy jednak pamiętać, iż podopieczni, mający bardzo małe doświadczenie związane z kooperacją i dochodzeniem do konsensusu często popadają w konflikty. Jest to naturalny element, pojawiający się nawet w najlepiej zorganizowanej grupie. Jeżeli nauczyciel potrafi konstruktywnie wykorzystać dziecięce niesnaski, mogą się one stać czynnikiem stymulującym społeczny rozwój jednostki (s. 13). Nie należy jednak zapominać, że ważne jest, aby pedagog był w stanie skonstruować zadania przeznaczone dla par na takim poziomie, by u obydwu podmiotów mogło wystąpić poczucie zadowolenia. Jeżeli doznania takie nie zostaną podopiecznym dostarczone, to już na samym początku wystąpi u nich zniechęcenie oraz pragnienie uporania się z daną aktywnością indywidualnie (s. 13–14).

Rodzaje uczniowskiej pracy w parach oraz sposoby na jej efektywne wykorzystanie

B. Badegruber, mając na uwadze to, jak trudnym zadaniem jest wprowadzenie dzieci w świat relacji społecznych, podaje kilka niezbędnych wskazówek. Autor ten proponuje, aby nauczyciele stosowali wymienione przez niego trzy typy pracy w parach. Wyróżnia je na podstawie stopnia ingerencji wychowawcy w organizację współdziałania (1997, s. 56). W początkowej fazie zaleca stosowanie kierowanej pracy w parach. Charakteryzuje się ona tym, iż pedagog decyduje, z kim jego podopieczni podejmą działalność, w jakim miejscu będzie ona przebiegała oraz czego będzie dotyczyć. Jest to typ pracy w parach, który powinien być wykorzystywany na początku ścieżki edukacyjnej dziecka. Skupia się on bowiem na uzmysłowieniu poszczególnym osobom wagi celu, jaki został przed nimi postawiony, a także sposobu oceny wyników powziętej pracy (tamże). Badacz akcentuje również to, iż elementem, który w sposób najskuteczniejszy pozwala na głębsze zrozumienie przez uczniów treści przekazywanych przez nauczyciela, jest zabawa. Wymienia liczne aktywności, dzie-

ki którym dzieci mogą ćwiczyć umiejętności takie, jak: podejmowanie drobnych decyzji, rozwiązywanie sporów. Niezbędnymi do tego narzędziami stają się gry edukacyjne o jasno sformułowanych zasadach. Praca w parach wymaga również dużej cierpliwości oraz umiejętności oczekiwania na swoją kolej. Mogą być one kształtowane dzięki grom typu: „raz ja, raz ty”, „łańcuch słów”, „czytanie na zmianę”, „dyktando w parach”. Interesującym rozwiązaniem są również zadania, które angażują obydwie podmioty, ale nie są ściśle związane z nabywaniem określonej wiedzy. Autor zalicza do nich na przykład dyżury klasowe pełnione przez wybrane dwójki. W przywołanej publikacji opisane są także przykłady gier interakcyjnych, których głównym zadaniem jest stymulowanie pracy w parach; są to m.in.: „Obrazy z wyobraźni”, „Co się zmieniło?”, „Obrazek pod dyktando”, „Rzeźbienie”, „Lustrzane odbicie” (s. 57–58). Kolejny wyróżniony typ pracy to częściowo kierowana aktywność w parach, która pozwala na większą swobodę uczniów w sferze organizacji własnej działalności w diadzie. Może ona przyjmować charakter bardziej uszczegółowionych podtypów. W jednym z nich podmioty mają bardzo dużą dowolność w ustalaniu kolejności podejmowanych działań. Alternatywą do tego pomysłu może być praca w parze zorganizowana w dowolnym miejscu. W takim przypadku treści, które mają być zrealizowane oraz czas ich wykonania są z góry określone. Trzecim pomysłem na zaaranżowanie działalności w diadzie jest praca z kolegą z ławki. W tym przypadku uczniowie mogą sami wybrać materiał, z jakiego będą korzystały podczas opracowywania danego zagadnienia. B. Badegruber przedstawia także taki sposób projektowania działalności w parach, w którym dobór partnera jest dowolny, pozostałe zaś elementy zostają z góry określone przez opiekuna (s. 59). Trzecią kategorią aktywności jest otwarta praca w parach. Ten rodzaj działalności nie podlega kontroli nauczyciela. Uczniowie podejmują ją w sposób dowolny, często spontaniczny. Bazują na zasobie doświadczeń zdobytych podczas czynnego zaangażowania we wcześniejsze typy pracy w diadach. Przywoływana już wcześniej funkcja kształcąca, jaką pełni praca z partnerem, w pełni urzeczywistnia się przez wymianę informacji, próby definiowania pojęć oraz nazywanie określonych stanów rzeczy. W toku wykonywania zadań uczeń zobligowany jest do nazywania podejmowanych czynności oraz zamierzeń. Bez wątpienia służy to prawidłowej komunikacji między podmiotami, istnieje jednak jeszcze jeden bardzo istotny profit wynikający z działalności opartej na wymianie myśli. Dzięki takiemu rodzajowi aktywności partnerzy tworzą schematy poznawcze, które stanowią załączek czynnej wiedzy (Pawlak, 2009, s. 30). Aspekt ten, urzeczywistniający się w toku współdziałania uczniów, określa się mianem „uczenia się przez mówienie”. Zgodnie z przedstawionym poglądem poziom kompetencji komunikacyjnych, jaki reprezentuje dany podmiot, przynosi wiele niewymiernych korzyści. Podejmowana w sposób płynny komunikacja sprzyja bowiem zdobywaniu

szerszego zasobu wiedzy, który w późniejszym czasie może przyczynić się do rozwinięcia lub udoskonalenia określonych umiejętności (tamże).

Podsumowanie

J. Bruner stwierdził, iż proces, którym jest uczenie się, znajduje urzeczywistnienie w kontekście społecznym (za: Fisher, 1999, s. 105). To właśnie w relacji z innymi osobami tworzymy załączki naszej wiedzy na różne tematy, które stają się bazą do jej późniejszego zgłębiania. Podczas pracy w parze stopień intymności, jaki występuje między podmiotami interakcji, jest względnie wysoki. Każda osoba jest w stanie podzielić się w sposób dowolny wiedzą na dany temat. Są to warunki bardzo dogodne i komfortowe dla obydwu stron.

Choć z biegiem czasu uczniowie są zapoznawani z coraz to nowszymi formami działalności zespołowej, należy pamiętać, że diady stanowią bardzo wartościowe i wszechstronne narzędzie procesu kształcenia. W wielu sytuacjach mogą przynieść wiele różnych korzyści, dlatego nie powinno się z nich rezygnować.

Bibliografia

- Adamek, I. (2011). *Uczenie uczenia się — wspieranie edukacyjne ucznia*. W: I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*. Kraków: Libron, s. 11–29.
- Arends, R. I. (1994). *Uczymy się nauczać*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.
- Badegruber, B. (1997). *Nauczanie otwarte w 28 krokach*. Przeł. B. Szymańska. Warszawa: WSiP.
- Dubisz, S. (red.) (2006). *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Fisher, R. (1999). *Uczymy się, jak uczyć*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.
- Gäde, E., Listing, Th. (2005). *Skuteczne prowadzenie grupy*. Przeł. K. Janisz. Kraków: WAM.
- Hajnich, W. (2006). *Partnerzy, sprytni, ofiary. O działaniach zespołowych u dzieci*. W: M. Suświłło (red.), *Zaniebane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. Olsztyn: Wyd. UWM, s. 43–58.
- Kędzierska, J. (2003). *Formy organizacyjne kształcenia*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. I. Warszawa: Żak, s. 1161.
- Kozłowski, W. (1993). *Grupa. Kierowanie grupą*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. I. Warszawa: Żak, s. 210–214.
- Krzyżewska, J. (1998). *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Suwałki: AU OMEGA.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Lempicka, M. *Bycie rodzicem jako jedna z najtrudniejszych ról naszego życia*, <http://stowarzyszenie-fiesetratio.pl/Presentations0/rodzice.pdf> (dostęp 19 IV 2016).
- Musatti, T. (1995). *Wczesne relacje rówieśnicze według Piageta i Wygotskiego*. [W:] A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań: Zysk i S-ka, s. 107–146.
- Okoń, W. (1995). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Pawlak, B. (2009). *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Wyd. Naukowe UP.

- Słowik, A. (2002). *Jak usprawnić pracę w grupach?* „Nowe w Szkole”, 2002, nr 5, s. 10–11.
- Soja-Sularz, J. (1995). *Uczenie wzajemne*. W: G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie przy Stowarzyszeniu Absolwentów i Pracowników Wydziału Pedagogiki i Psychologii Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku.
- Szczepański, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1995). *Psychologia dziecka*. Przeł. M. Babiuch. Red. nauk. A. Matczak. Warszawa: WSiP.
- Więckowski, R. (1972). *Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym*. Warszawa: PZWS.
- Więckowski, R. (1973). *Zarys skutecznej organizacji pracy uczniów w nauczaniu początkowym*. Warszawa: PZWS.
- Więckowski, R. (1993). *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP.