

Dorota Sobierańska
Uniwersytet Warszawski

Uczenie się kooperacyjne – w świetle opinii nauczycieli wczesnoszkolnych

Summary

COOPERATIVE LEARNING – IN THE OPINIONS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS

Many studies that are currently conducted in the United States and Western Europe, indicate the advantage of cooperative learning over individual learning, which creates conditions for rivalry and competition. It is surprising, therefore, that in Poland there are still few publications and research reports on the subject. The literature available does not present analyses of cognitive effects of interacting with peers; it exposes only the importance of collaborative learning for social and personal development of students. Also, cooperative learning is still rarely used in Polish schools, although it is generally considered as an important element of the constructivist approach to teaching. The aim of this study is to identify the opinions of early childhood education teachers on cooperative learning. The survey results describe teachers' beliefs on the children's learning process and the place of cooperative learning in the classroom. They also show how the respondents perceive their role in promoting the cooperation of students in a team when performing the tasks.

Key words: learning, cooperation, teacher, early childhood education.

red. Paulina Marchlik

Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej – znaczenie współpracy z rówieśnikiem

Myślenie o dziecku i jego edukacji od zawsze charakteryzowało się niejednoznacznością. W pedagogice wczesnoszkolnej można zidentyfikować różne

dyskursy, rozumiane jako „systemy i sytuacje wypowiedzi na tematy będące jej przedmiotem (dziecko, jego rozwój...)” (Klus-Stańska 2009: 35). Zmuszają one nauczycieli do dokonania własnych wyborów i poczucia odpowiedzialności za te decyzje. Jak zauważa Dorota Klus-Stańska, dyskursywne myślenie wyznacza w tym przypadku dwa zakresy pytań. Pierwszy dotyczy sposobów interpretowania dzieciństwa, mechanizmów rozwoju i kompetencji dzieci. Drugi zakres stanowią pytania o sposoby nadawania znaczeń konkretnym działaniom edukacyjnym w klasie, o sens i uwarunkowania poszczególnych czynności ucznia i nauczyciela oraz organizację środowiska uczenia się. Klasyfikacja dyskursów może przybrać różną formę. Według Klus-Stańskiej, „punktem wyjścia do rozpoznawania dyskursywnego myślenia pedagogicznego o dzieciach stało się odszukanie inspiracji socjologicznych i psychologicznych (...), z których czerpie pedagogika wczesnej edukacji (choć nie zawsze świadomie i refleksyjnie)” (Klus-Stańska 2009: 46).

Jednym ze wskazanych przez autorkę sposobów dociekań jest dyskurs konstruktywistyczno-społeczny. Teorię, stanowiącą jego podstawę, odnajdujemy w pracach Lwa S. Wygotskiego. Główne założenie autora sprowadza się do tezy, że jednostka aktywnie kształtuje swoją wiedzę o rzeczywistości i nadaje jej znaczenie. Systemy dynamicznych pojęć, będące „złożonym i prawdziwym aktem myślenia” (Wygotski 1989: 169), są efektem negocjowania społecznego osadzonego w określonej kulturze. Są zatem jednocześnie zindywidualizowane, jak i relatywne. Akcentuje się tutaj rolę pomocową działań eksperta – osoby dorosłej lub bardziej kompetentnego rówieśnika oraz ważność mowy jako narzędzia przekazu kultury. Komunikowanie się w toku interakcji, jak pisał Wygotski, „daje początek wielu wewnętrznym procesom rozwoju, rozwija i uruchamia te procesy, które w rezultacie stają się wewnętrznym dorobkiem samego dziecka” (Wygotski 1971: 545). W bardziej współczesnych ujęciach dyskursu konstruktywistyczno-społecznego widoczne są: zmniejszenie różnic między oceną jakości znaczeń tworzonych samodzielnie przez uczniów a wiedzą osób dorosłych, wzrost zaufania do dziecięcych doświadczeń oraz wyeksponowanie negocjowania z rówieśnikiem, niekoniecznie bardziej kompetentnym. Jak bowiem twierdzą Ellice A. Forman i Courtney B. Cazden: „Proces – od regulacji interpersonalnej do intrapersonalnej – może także występować w sytuacjach współpracy, gdy żadnego z partnerów nie można traktować obiektywnie jako posiadającego większe umiejętności, ale gdzie jako partnerzy mogą podejmować oddzielne, chociaż komplementarne role społeczne” (Forman, Cazden 1995: 173).

Wszystkie zmiany, które dokonały się w dyskursie konstruktywistyczno-społeczny, na nowo wskazują na edukacyjną rolę pracy uczniów w małych grupach. Warto zatem przeanalizować obecność tej problematyki w literaturze

pedagogicznej i w codziennej praktyce polskich szkół, a także przyjrzeć się bliżej sposobom interpretowania przez nauczycieli wczesnoszkolnych znaczenia relacji rówieśniczych w rozwoju kognitywnym oraz ich wypowiedziom na temat organizacji pracy uczniów w zespołach. Wydaje się to istotne, gdyż ta odmiana myślenia pedagogicznego wraz z przekonaniem o doniosłej roli współpracy z rówieśnikiem, bardzo powoli wkracza do polskiej pedagogiki wczesnoszkolnej, jak pisze Klus-Stańska, „głównie na poziomie retoryki i sformułowanych czasami dążeń” (Klus-Stańska 2009: 47). Słabo jest też powiązana z praktyką szkolną, „a inicjowane odgórnie działania oświatowe (np. rządowe reformy) z powodu niekompetencji pedagogicznej ich autorów i braku mogących ich wesprzeć doświadczeń ze szkoły opartej na takich inspiracjach socjologiczno-psychologicznych, poza hasłami z tych dyskursów zaczerpniętych nijak się do nich odnoszą, nierzadko stanowiąc wręcz ich radykalne zaprzeczenie” (tamże).

Uczenie się kooperacyjne – podstawowe zagadnienia

W literaturze pedagogicznej znaleźć można różne terminy, określające taką organizację uczenia się w klasie szkolnej, w której podstawową jednostką jest mała grupa. Praca w grupach dotychczas określana była jako „forma organizacji pracy uczniów (studentów) na lekcjach lub zajęciach pozalekcyjnych, polegająca na wspólnym wykonywaniu zadań przez stałe grupy” (Okoń 1984: 238). Obecnie coraz częściej nauczanie grupowe traktowane jest jako metoda nauczania-uczenia się, czyli sposób pracy nauczyciela z uczniami stosowany systematycznie w celu osiągnięcia określonych rezultatów. Mówi się także o modelu uczenia się we współpracy, przy czym przez model rozumie się system założeń, pojęć i zależności między nimi, jakie opisują aspekt dydaktyczny funkcjonowania szkoły (Arends 1994: 323–349). Dorota B. Gołębiak traktuje uczenie się we współpracy jako strategię. Strategia podpowiada nauczycielowi nie tylko „**jak** działać (taką odpowiedź bezpośrednio wyznaczała metoda), lecz zmusza do namysłu **dlaczego** tak należy działać” (Gołębiak 2003: 172).

Termin „uczenie się kooperacyjne”, który przyjęto jako podstawę prezentowanych w niniejszym tekście rozważań teoretycznych i empirycznych, definiowany jest jako metoda. Opiera się ona na realizacji zadań w grupach, których wielkość ma umożliwiać interakcje twarzą w twarz, sprzyjające nieskrępowanej wymianie komunikatów językowych, dzieleniu się wiedzą i uzgadnianiu znaczeń oraz wzmocnieniu zainteresowania tematem i zaangażowanie w pracę. Zakłada

się, że grupy muszą być złożone z uczniów o różnym poziomie intelektualnym, o zróżnicowanych zdolnościach oraz odmiennych doświadczeniach. Uczenie się kooperacyjne, jak podkreśla Krzysztof Kruszewski, „szczególnie pasuje do rozwiązywania problemów złożonych” (2004: 182). Skład grupy oraz problemowy charakter zdań sprawiają, że uczniowie w trakcie dyskusji „podejmują decyzje dotyczące wspólnie ustalonego sposobu działania. Uzgadniają punkty widzenia, ujawniają je (...), planując strategię pracy. Taka przestrzeń wyzwala inicjatywę dzieci w procesie uczenia się” (Filipiak 2015: 33). Natrafiając na inne rozumienie kluczowych zagadnień, uczeń jest niejako „zmuszany” do realizowania procesu myślowego i dokonywania poznawczych rekonstrukcji. Facylitacja zmian kognitywnych wiązać się musi z aktywnym zaangażowaniem w interakcje oraz z poczuciem odpowiedzialności każdej osoby za końcowy efekt pracy grupy. Procesowi grupowego realizowania zadań musi towarzyszyć troska o rozwijanie takich umiejętności uczniów, jak: przewodzenie grupie, wspólne podejmowanie decyzji, budowanie atmosfery zaufania, rozwiązywanie konfliktów czy efektywne komunikacja interpersonalna. Dyskusje podsumowujące pracę powinny dotyczyć nie tylko zadania, ale także muszą obejmować procesy zachodzące w zespole, to jest skuteczne strategie osiągnięcia celów, zachowania utrudniające i ułatwiające współpracę (Dembo 1997: 159).

W Polsce badania nad efektywnością dydaktyczną i wychowawczą uczenia się kooperacyjnego organizowano na szeroką skalę w latach 60. i 70. XX wieku (Kamiński 1993: 217–219). Aktualnie tego typu analizy prowadzone są głównie w Stanach Zjednoczonych i w zachodniej Europie. Dane z ponad 900 badań, zebrane w różnorodnych środowiskach i placówkach, wśród przedstawicieli wielu kultur i ras, różnej płci i w różnym wieku, wskazują na przewagę uczenia się kooperacyjnego nad tworzącym warunki do rywalizacji i współzawodnictwa uczeniem się indywidualnym (por. Johnson, Johnson 2000). Dziwi zatem fakt, że na polskim rynku wydawniczym znajduje się wciąż jeszcze niewiele publikacji oraz doniesień z badań dotyczących omawianego zagadnienia. Jeszcze mniej jest opracowań w całości poświęconych tej problematyce (Butz i in. 1995; Reid i in. 1996; Jaques 1997; Hardingham 1999; Pawlak 2009). Co więcej, w dostępnej literaturze brakuje analiz poświęconych poznawczym skutkom interakcji z rówieśnikami, eksponuje się natomiast znaczenie wspólnego uczenia się dla rozwoju społecznego i osobowościowego uczniów.

Niestety w praktyce edukacyjnej polskich szkół, także na poziomie edukacji elementarnej, nader rzadko wykorzystywane jest uczenie się kooperacyjne, mimo iż powszechnie uznaje się je za istotny element konstruktywistycznego podejścia do nauczania. Badania przeprowadzone w 2010 r. przez Centralną Komisję

Egzaminacyjną wskazują, że dominującą formą pracy, której wykorzystanie deklarują nauczyciele wczesnoszkolni, jest praca indywidualna i zbiorowa. „Praca w grupach jest niedoceniana przez respondentów, nawet w najprostszej formie, jaką jest praca w parach. Taką formę organizowania zajęć dzieciom dość często stosuje, zgodnie z deklaracjami, prawie połowa badanych” (Dąbrowski 2011: 178). Stosowanie pracy w kilkusobowych grupach codziennie deklaruje jedynie 2,1% nauczycieli, 1–2 razy w tygodniu – 58,6%, zaś rzadko 27% badanych. Inne analizy wskazują, że mimo iż ponad 98% nauczycieli deklaruje stosowanie pracy w grupach, tylko około 19% podejmuje ją kilka razy w tygodniu, a nieco ponad 28% – jeden raz w tygodniu (Pawlak 2009: 51–54).

Charakterystyka przeprowadzonych badań

Zarysowane tu refleksje stały się podstawą do sformułowania celów i pytań ukierunkowujących własne działania empiryczne. Głównym celem badań uczyniono próbę identyfikacji opinii nauczycieli wczesnoszkolnych na temat uczenia się kooperacyjnego, odnoszących się bezpośrednio do dyskursu konstruktywistyczno-społecznego. Starano się opisać przekonania badanych na temat procesu uczenia się dzieci w tym wieku, miejsca uczenia się kooperacyjnego w organizacji pracy klasy oraz roli osób dorosłych we wspieraniu współpracy uczniów w czasie zespołowego realizowania zadań. Dodatkowo próbowano zidentyfikować zależności między opiniami nauczycieli a ich wiekiem i stażem pracy oraz wielkością miejscowości, w której znajduje się szkoła.

Badania prowadzono w latach 2014–2015. Objęto nimi nauczycieli klas I–III szkół podstawowych z terenu województwa mazowieckiego. Przy doborze próby zastosowano dwustopniowe losowanie. Uwzględniając strukturę demograficzną województwa, najpierw wylosowano placówki z Warszawy, dużych miast (powyżej 50 tys. mieszkańców), małych miast (do 50 tys. mieszkańców) i wsi. W każdej z wylosowanych placówek kwestionariusz wypełniła połowa zatrudnionych nauczycieli. Wśród nich znalazły się osoby w różnym wieku i o różnym stażu pracy.

W sumie w badaniach uczestniczyło 407 nauczycielek (Warszawa – 134 osób, duże miasta – 84, małe miasta – 47, wieś – 142). Wiek nieco ponad połowy badanych mieści się między 40. a 50. rokiem życia (53,9%), około 1/5 osób – w przedziałach między 25 i 30 lat oraz powyżej 50. roku życia (odpowiednio 18,5% i 18,2%). Niewielką grupę stanowią nauczycielki młode (niecałe 10%). Staż pracy

powyżej 10 lat wskazało 75,7% ankietowanych, najmniejszą grupę stanowiły nauczycielki rozpoczynające swoją drogę zawodową (2,5%). Pozostałe wskaźniki procentowe rozłożyły się równomiernie między inne przedziały.

Do zgromadzenia danych empirycznych wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Zastosowano kwestionariusz ankiety, w którym umieszczono 39 stwierdzeń – opinii na temat uczenia się kooperacyjnego. Badani nauczyciele ustosunkowywali się do nich na 4-stopniowej skali: zdecydowanie tak (zgadzam się), raczej tak, raczej nie oraz zdecydowanie nie (nie zgadzam się). Zebrane dane poddano analizie czynnikowej metodą głównych składowych z rotacją Varimax. Wykazała ona istnienie pięciu czynników w strukturze danych. Do opisu tak powstałych skal pozostawiono jedynie te stwierdzenia (w sumie 22), których ładunki otrzymały wartość bezwzględną powyżej 0,4. Liczebność itemów w każdej ze skal jest podobna. Procentowe rozkłady opinii nauczycieli tylko w tych skalach zaprezentowano w dalszej części tekstu.

Opinie nauczycieli wczesnoszkolnych na temat uczenia się kooperacyjnego – analiza i interpretacja wyników badań

Analiza zgromadzonych danych empirycznych pozwoliła na wyodrębnienie pięciu skal, charakteryzujących opinie badanych nauczycieli na temat uczenia się kooperacyjnego. Zaprezentowane tu zostaną skrótowo zagadnienia stanowiące teoretyczną podstawę kolejnych stwierdzeń, które znalazły się w wyłonionych skalach oraz ich bardziej szczegółowe analizy.

Wiara we współpracę uczniów podczas uczenia się kooperacyjnego

Punktem wyjścia uczenia się kooperacyjnego, zgodnie z podstawowymi tezami dyskursu konstruktywistyczno-społecznego, jest zawsze aktywność ucznia. Tak więc zanim zainterweniuje nauczyciel, konieczne jest umożliwienie swobody działania i pozostawienie czasu uczestnikom zespołów na próby rozwiązania zadania i radzenia sobie z różnorodnymi sytuacjami poznawczymi. Zakłada się bowiem, że „przyrost wiedzy nie polega na zwiększaniu liczby pojęć, ale na rekonstrukcyjnym, dynamicznym przetwarzaniu znaczeń, ich konstruowaniu i rekonstruowaniu w warunkach zmiennych kontekstów, wielowymiarowej ambivalencji i w zderzeniu z odmiennymi koncepcjami” (Klus-Stańska 2010: 327).

Uczenie się nie jest zatem wynikiem przyswajania przekazywanych wiadomości, ale procesem negocjowania znaczeń i nadawania sensów otaczającemu światu. W tym czasie ogromne znaczenie mają interakcje z rówieśnikami. Zdobywana w takich warunkach wiedza lepiej nawiązuje do posiadanych przez uczniów pojęć osobistych i jest bardziej operacyjna.

Odwołując się do koncepcji Wygotskiego, warto dodać, że grupowe zadania stawiane przed uczestnikami o zróżnicowanym poziomie rozwoju, dostarczają im wartościowych doświadczeń związanych z podejmowaniem komplementarnych ról w rozwiązywaniu problemów. Uczniowie razem planują pracę i zarządzają jej przebiegiem, czego warunkiem jest skonstruowanie wspólnego zbioru założeń i danych, niezbędnych do zintegrowania sprzecznych koncepcji członków zespołu. Aktywniej uczestniczą w zajęciach, częściej reagują na wypowiedzi partnerów i prezentują własne opinie. Łatwiej jest im uważnie słuchać innych, prosić o wyjaśnienie trudnych kwestii czy zadawać pytania dotyczące rozumienia omawianych zagadnień. Komunikowanie w grupie jest bowiem zbliżone do warunków naturalnej rozmowy. Każde dziecko, podejmując określoną rolę, uczy się używania mowy w celu jasnego formułowania myśli oraz kierowania działaniami partnerów. Może także nauczyć się pracy za pośrednictwem mowy innych członków grupy. Dzięki temu uczniowie rozwijają umiejętność samodzielnego wykonywania zadań oraz doskonałą narzędzia niezbędne w procesie komunikowania się z innymi ludźmi w zróżnicowanych sytuacjach społecznych (Forman, Cazden 1995: 176).

Do pierwszej z wyodrębnionych w badaniach skal, nazwanej: Wiara we Współpracę Uczniów podczas Uczenia się Kooperacyjnego, weszły stwierdzenia nawiązujące do zarysowanych tu założeń dyskursu konstruktywistyczno-społecznego. Procentowy rozkład opinii nauczycieli w tym wymiarze ilustruje tabela 1.

Badani nauczyciele, w przeważającej większości, deklarują wiarę w pracę uczniów w grupach, widzą zasadność takiej organizacji procesu uczenia się, dostrzegają potrzebę tworzenia warunków do dzielenia się przez rówieśników posiadanymi wiadomościami. Ostatnia z opinii uzyskała najwyższy wskaźnik procentowy w zakresie odpowiedzi **zdecydowanie tak**. Nauczyciele zauważają także zwiększoną aktywność uczniów oraz swobodę używania przez nich języka podczas zespołowego realizowania zadań. W opiniach nauczycielskich odnoszących się do skali Wiara we Współpracę Uczniów... nie odnotowano istotnych statystycznie różnic (mierzonych ogólnym testem) w zależności od przyjętych zmiennych, to jest: wielkości miejscowości, wieku i stażu pracy badanych. Jedynie w odniesieniu do stwierdzenia z kwestionariusza: „Do jednej grupy powinni

być wybierani uczniowie o różnym poziomie rozwoju...”, zaobserwowano w dużych miastach i w Warszawie nieznacznie niższe wskaźniki procentowe związane z deklarowanym poparciem dla tej opinii.

Tabela 1. Wiara we Współpracę Uczniów podczas Ucznienia się Kooperacyjnego – rozkład statystyczny opinii

Stwierdzenia	Odpowiedzi (w %)					
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	suma	Raczej nie	Zdecydowanie nie	suma
Dzięki uczeniu się w grupie uczniowie łatwiej zdobywają wiadomości	41,7	46,1	87,8	10,0	2,2	12,2
Dziecko powinno mieć w klasie możliwość podzielenia się z rówieśnikami swoją wiedzą o świecie	86,1	12,4	98,5	0,5	1,0	1,5
Do jednej grupy powinni być wybierani uczniowie o różnym poziomie rozwoju, aby mogli dokonywać wymiany swoich myśli i poglądów	49,4	33,6	83,0	11,3	5,7	17,0
Pracując w grupie, uczniowie swobodnie porozumiewają się ze sobą	62,9	34,7	97,6	1,7	0,7	2,4
Pracując w grupie, uczniowie są bardziej aktywni niż podczas pracy z całą klasą	48,3	41,6	89,9	9,6	0,5	10,1

Dominująca rola nauczyciela w uczeniu się kooperacyjnym

Nie we wszystkich dyskursach pedagogiki wczesnoszkolnej odnaleźć można uzasadnienie dla pracy uczniów w małych grupach. Dla nauczycieli wczesnoszkolnych, odwołujących się w swoich działaniach edukacyjnych do założeń dyskursu funkcjonalistyczno-behawiorystycznego, taki sposób organizacji kształcenia wydaje się „stratą czasu, aktywnością jałową, a może nawet szkodliwą” (Klus-Stańska 2010: 241). Tworzone przez uczniów „znaczenia i strategie rozumienia mają pozostawać w obrębie treści, zakresu, a nawet sposobu ich wyrażania przewidzianych przez szkołę” (Klus-Stańska 2009: 51), w której kierowniczka

rola nauczyciela uznawana jest za podstawę przebiegu procesów dydaktycznych. Zarówno nauczanie, jak i uczenie się przejawiają się w wykonywaniu czynności, które podlegają obserwacji i stałej kontroli nauczyciela. Unika się uczniowskich błędów i nie przypisuje się im żadnego znaczenia kształcącego. Działania uczniów podczas pracy w małych grupach postrzega się jako mniej kontrolowane przez nauczyciela niż podczas lekcji „frontalnej”. Nauczyciele, zapytani o powody swojej niechęci do pracy w małych zespołach, „podają wątpliwość «A jeśli oni nie będą tak tego robić, jak powinni?». Nie trzeba wyjaśniać, że «tak, jak powinni» oznacza, że mają wykonywać wszystko tak, jak przewidział/życzyłby sobie nauczyciel (...)» (Klus-Stańska 2010: 241).

Stosunek nauczycieli wczesnoszkolnych do przedstawionych tu tez dyskursu funkcjonalistyczno-behawiorystycznego, badały niektóre stwierdzenia kwestionariusza. Uzyskane w wyniku analizy czynnikowej dane, umożliwiły wyodrębnienie skali: Dominująca Rola Nauczyciela w Uczeniu się Kooperacyjnym.

Tabela 2. Dominująca Rola Nauczyciela w Uczeniu się Kooperacyjnym – rozkład statystyczny opinii

Stwierdzenia	Odpowiedzi (w %)					
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	suma	Raczej nie	Zdecydowanie nie	suma
Uczeń zdobywa nową wiedzę przede wszystkim w szkole z przekazu nauczyciela	7,0	33,0	40,0	34,0	26,0	60,0
Rówieśnik nigdy nie będzie dla ucznia równie cennym źródłem wiedzy, co nauczyciel	8,7	17,5	26,2	48,6	25,2	73,8
Wynikiem opracowywania nowego materiału w grupach mogą być błędy w rozumieniu pojęć przez uczniów	5,7	38,5	44,2	50,4	5,4	55,8
Nauczyciel nie powinien zbyt często organizować dzieciom pracy w grupach, bo wtedy nie zdobywa informacji o ich indywidualnych osiągnięciach w uczeniu się	3,2	25,3	28,5	52,5	19,0	71,5

Jak wynika z uzyskanych danych, aż 44,2% badanych uważa, że praca w grupie może prowadzić do błędnego rozumienia pojęć przez uczniów, podobna

grupa ankietowanych twierdzi, że nauczyciel jest głównym źródłem wiedzy, co więcej, dokonuje on transmisji kultury, zamiast tworzyć warunki konstruowania struktur poznawczych przez dzieci. Mniejszą rolę rówieśników w rozwoju kognitywnym dziecka potwierdza ponad $\frac{1}{4}$ nauczycieli. Także prawie $\frac{1}{3}$ ankietowanych nie widzi uzasadnienia dla uczenia się kooperacyjnego, gdyż zmniejsza to ich kontrolę nad procesem dydaktycznym, powodując trudności w ocenie indywidualnych osiągnięć uczniów. Analizując wyniki, warto jednak wziąć pod uwagę fakt, że większość opinii została wyrażona przez nauczycieli w formie **raczej tak i raczej nie**.

W przypadku opisywanej skali zaobserwowano istotne statystycznie różnice w opiniach nauczycieli pracujących w miejscowościach o różnej wielkości (brak zależności w przypadku wieku i stażu pracy). Zdecydowanie bardziej pozytywne deklaracje formułują ankietowani ze szkół warszawskich. Formalne nastawienie do edukacji i swojej roli w większym stopniu prezentują nauczyciele placówek mieszczących się na wsiach. Największe różnice w rozkładzie procentowym wypowiedzi badanych z Warszawy i wsi mazowieckich ujawniły się w przypadku stwierdzeń: „Wynikiem opracowywania nowego materiału w grupach mogą być błędy...” (różnica 20,6%) oraz „Nauczyciel nie powinien zbyt często organizować dzieciom pracy w grupach...” (różnica 16,5%).

Rezultaty uczenia się kooperacyjnego

W przypadku uczenia się kooperacyjnego szczególnego znaczenia nabiera ocena zarówno grupowych, jak i indywidualnych osiągnięć dzieci. Zadanie nauczyciela polega na ustaleniu oczekiwanych rezultatów pracy zespołów oraz wymagań dotyczących wkładów poszczególnych członków jeszcze przed rozpoczęciem wspólnej pracy. W procesie tym aktywny udział powinni brać uczniowie. Podstawą efektywnego wykorzystywania metody w praktyce jest ponadto stała troska o rozwijanie niezbędnych umiejętności społecznych uczniów, czemu mogą służyć sytuacje celowo i systematycznie organizowane przez nauczyciela oraz obserwacja pracy grup i jego interwencja w przypadku pojawiających się problemów.

Uczenie się kooperacyjne, stosowane zgodnie z opisanymi tu zasadami, przyczynia się do rozwoju uczniów, aktywizacji ich procesów poznawczych i pobudzania aktywności społecznej. Szczególnego znaczenia nabiera tutaj mowa eksploracyjna, która służy nie tylko wymianie myśli przez uczniów, ale może też myśli kreować (Barnes 1988). Ta daleka od doskonałości gramatycznej forma użycia języka wiąże się z sytuacjami, w których uczeń, nie ma gotowych znaczeń,

poszukuje ich „głośno” myśląc, negocjując w toku wymiany wypowiedzi z innymi i w końcu – dochodzi do zrozumienia. Także zmiana roli nauczyciela – z osoby transmitującej wiedzę na organizatora samodzielnego uczenia się – prowadzi do rozwoju poznawczego wszystkich grup uczniów, niezależnie od płci, ich zaplecza kulturowego i socjoekonomicznego czy indywidualnych możliwości. Metoda stwarza korzystne warunki dla działania uczniów słabszych. Pracując w grupie, są oni mniej narażeni na stres i nie odczuwają nadmiernej presji czasowej, otrzymują wsparcie od rówieśników, którzy używają podobnego kodu językowego, przez co łatwiej jest im zrozumieć nowe treści czy prosić o dodatkowe wyjaśnienia. Wspólne realizowanie zadań przynosi też korzyści uczniom zdolnym. Wchodzą oni w rolę tutorów i pomagają słabszym członkom grupy, jednocześnie porządkując, systematyzując czy poszerzając posiadaną wiedzę. Dzięki takiej organizacji środowiska uczenia się wzrasta motywacja dzieci do nauki i ich emocjonalne zaangażowanie w zajęcia. Uczniowie dostrzegają, że klasa staje się miejscem, gdzie „ich język i myśli cenione są bardzo wysoko” (Reid i in. 1996: 8). Rozumieją, że osiągnięcie celu indywidualnego jest możliwe jedynie w sytuacji, gdy sukces odniesie zespół.

W klasie zorganizowanej wokół małych grup, zmianie ulegają również relacje między uczniami a nauczycielem. Zadaniem dorosłego jest budowanie odpowiedniego klimatu wspierającego współdziałanie, określenie sposobu zdobywania informacji i pomaganie uczniom w przypadku ewentualnych problemów. Nauczyciel ma zatem czas na częstsze kontakty indywidualne z dziećmi, więcej okazji do ich poznania i większą szansę na dostosowanie swoich działań do możliwości i potrzeb uczniów.

Uczenie się kooperacyjne w szerokim zakresie przyczynia się też do rozwoju społecznego uczniów. Umożliwia zdobycie i doskonalenie umiejętności, takich jak: nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów, tworzenie więzi i współdziałanie z innymi, skuteczne komunikowanie się czy konstruktywne rozwiązywanie konfliktów. Ułatwia wzajemne poznanie się, integruje zespół oraz kształtuje postawy otwartości w kontaktach z uczniami niepełnosprawnymi oraz przedstawicielami innych ras czy kultur.

Zestawienia procentowe, odnoszące się do wszystkich stwierdzeń tworzących skalę Rezultaty Uczenia się Kooperacyjnego zaprezentowano w tabeli 3.

Badani nauczyciele potwierdzają zasadność stosowania określonych sposobów oceniania i monitorowania pracy uczniów w małych grupach. Wskazują na znaczenie ustalania kryteriów oceny indywidualnej i grupowej przed rozpoczęciem realizacji zadań (ta opinia cieszy się największą aprobatą wśród nauczycieli warszawskich) oraz konieczność dokonywania podsumowania pracy zespołów,

Tabela 3. Rezultaty Uczenia się Kooperacyjnego – rozkład statystyczny opinii

Stwierdzenia	Odpowiedzi (w %)					
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	suma	Raczej nie	Zdecydowanie nie	suma
Kryteria oceny efektów pracy grupy i wkładu poszczególnych jej członków nie muszą być jasno określone przed rozpoczęciem pracy	14,3	11,7	26,0	22,0	52,0	74,0
Podsumowując uczenie się w grupach, nauczyciel nie musi omawiać razem z uczniami procesów zachodzących podczas pracy	6,6	16,6	23,2	34,5	42,3	76,8
Zaangażowanie we wspólne uczenie się nie wzmacnia społecznych umiejętności uczniów	7,0	4,5	11,5	26,2	62,3	88,5
Uczenie się w grupach nie wpływa na stopień integracji uczniów niepełnosprawnych	7,0	8,4	15,4	28,3	56,3	84,6

ze szczególnym zwróceniem uwagi na procesy wewnątrzgrupowe. Takich wskazań dokonało około $\frac{3}{4}$ ankietowanych. Z badań prowadzonych przez Bożenę Pawlak wynika, że nauczyciele wczesnoszkolni równie często deklarują ocenę efektów realizacji zadań w zespołach, jak sam proces współdziałania i zaangażowania partnerów. Jednak już wypowiedzi uczniów oraz bezpośrednio obserwacje autorki wskazują, że najczęściej oceniany jest końcowy rezultat pracy (Pawlak 2009: 66). Pawlak konkluduje, że częstą sytuacją w klasach początkowych jest – wymaganie pracy grupowej, a zdecydowanie rzadszą – jej uczenie.

Dużym poparciem wśród badanych nauczycieli cieszy się również opinia o efektywności uczenia się kooperacyjnego w rozwoju społecznym uczniów (nieco mniej wskazań aprobujących ten pogląd uwidoczniło się w przypadku badanych z dużych miast), w tym także o integracji z dziećmi niepełnosprawnymi. Oba poglądy są bardzo rozpowszechnione w potocznym dyskursie edukacyjnym oraz szeroko omawiane w literaturze przedmiotu, co być może wpłynęło na wysoki poziom ich akceptacji. Uzyskane dane nie wykazały związków istotnych statystycznie z żadną z badanych zmiennych.

Ograniczenia uczenia się kooperacyjnego

Nauczyciele wczesnoszkolni dostrzegają wiele ograniczeń uczenia się kooperacyjnego, co skutkuje niedocenianiem metody i bardzo ograniczonym jej wykorzystywaniem w codziennej praktyce. Na takich opiniach zaważył być może tradycyjny pogląd, zgodnie z którym organizowanie pracy grupowej w przypadku dzieci w młodszym wieku szkolnym ma głównie propedeutyczny charakter (Kamiński 1993: 219). Wydaje się jednak, że większość oskarżeń wynika z braku wiedzy psychologicznej lub rozumienia podstawowych założeń metody. Przede wszystkim nauczyciele, jak pisze Marzenna Nowicka, „nie są przekonani o warunkach poznawczych interakcji dziecięcych” (2005: 107–108). Uznają organizowanie pracy w grupach za żmudne i czasochłonne oraz mało efektywne ze względu na utrzymujący się jeszcze w tym wieku egocentryzm dzieci i brak umiejętności koncentracji przez dłuższy czas nad zadaniem. W opiniach nauczycieli uczenie się kooperacyjne nie stwarza także równych szans rozwojowych wszystkim uczniom. Ma to bezpośredni związek z przenoszeniem struktur klasowych, zarówno w zakresie atrakcyjności interpersonalnej, władzy, jak i osiągnięć szkolnych na struktury uczestniczenia w pracy zespołów. Zatem mniejsze korzyści z tego typu doświadczeń wnoszą uczniowie z niższych poziomów drabiny socjometrycznej i umiejscowieni nisko w hierarchii władzy oraz dzieci o motywacji egocentrycznej lub szczególnie uzdolnione.

Ze względu na dość dużą liczbę negatywnych opinii nauczycielskich na temat współpracy uczniów w grupach, w opracowanej ankiecie zamieszczono odnoszące się do nich stwierdzenia. Część z nich znalazła się w kolejnej skali, określonej jako Ograniczenia Uczenia się Kooperacyjnego.

Zaprezentowane dane wskazują, że w przypadku omawianej skali nauczycielskie opinie mają ambiwalentny charakter. Każde stwierdzenie jest popierane lub negowane przez podobne grupy badanych. Bardzo nieznaczną przewagę wskazań **tak** dotyczy trzech pozycji kwestionariusza, wskazując na fakt dostrzegania przez nauczycieli klas początkowych trudności pojawiających się podczas organizowania pracy uczniów w grupach. Warto również dodać, że ankietowani nie wyrażali w tym przypadku opinii skrajnych, lecz bardziej umiarkowane (**raczej tak i raczej nie**).

Analiza statystyczna pokazała, że wiek nauczycieli różnicuje ich opinie na temat uczenia się kooperacyjnego. W grupie osób poniżej 30. roku życia odnotowano wyższe wskaźniki akceptacji dla dwóch stwierdzeń: „W czasie uczenia

Tabela 4. Ograniczenia Uczenia się Kooperacyjnego – rozkład statystyczny opinii

Stwierdzenia	Odpowiedzi (w %)					
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	suma	Raczej nie	Zdecydowanie nie	suma
Podczas pracy w grupie trudno jest utrzymać dyscyplinę i ciszę w klasie	9,4	46,3	55,7	34,7	9,6	44,3
W czasie uczenia się w grupach uczniowie mają tendencję do prowadzenia rozmów niezwiązanych z realizowanym zadaniem	9,2	42,2	51,4	44,6	4,0	48,6
Mniejsze korzyści z doświadczeń uczenia się w grupach czerpią uczniowie preferujący samodzielną pracę i indywidualne osiągnięcia	10,0	41,3	51,3	42,0	6,7	48,7
Tradycyjne zagospodarowanie przestrzeni w sali lekcyjnej utrudnia organizację pracy w grupach	15,4	33,8	49,2	36,2	14,6	50,8

się w grupach uczniowie mają tendencję do prowadzenia rozmów...” (76,3%) i „Mniejsze korzyści z doświadczeń uczenia się w grupach czerpią uczniowie...” (65,8%). Trudno jednoznacznie ocenić, czy wynik ten wskazuje na niepokój młodych nauczycieli związany z mniejszymi umiejętnościami aranżowania epizodów wspólnego zaangażowania uczniów w realizację zadań czy raczej na troskę o jakość przebiegających wówczas interakcji i ich edukacyjne efekty. Ankietowani, których wiek mieści się w przedziale 41–50 lat, częściej zgadzali się z opinią, że praca grupowa zakłóca przebieg zajęć, burzy dyscyplinę. Takie nastawienie nauczycieli może blokować organizowanie uczniom sytuacji, w których swobodnie się porozumiewają i używają mowy eksploracyjnej. Jak pisze Małgorzata Żytko: „Doświadczając wielokrotnie takich sytuacji, dzieci uczą się, że mówienie, rozmowa czy wymiana myśli z rówieśnikiem nie są ważne w szkole, mają drugorzędne znaczenie w procesie uczenia się” (Żytko 2014: 318).

Poczucie kompetencji nauczycieli w zakresie organizacji uczenia się kooperacyjnego

Nauczyciele wczesnej edukacji stale stykają się z sytuacjami, w których dochodzi do zderzania się przeciwstawnych wymagań i oczekiwań w zakresie pełnienia roli zawodowej. Ich akty swobodnego działania, autonomia oraz poczucie sprawstwa i samodzielności wciąż napotykają na liczne przeszkody instytucjonalne. „Nauczyciel jest wszak funkcjonariuszem instytucji, która została skonstruowana jako narzędzie realizowania społecznych (...) interesów. I zadania te nadal wypełnia, pomimo dość powierzchownych i ogólnikowych deklaracji o służeniu wszechstronnemu rozwojowi osobistemu ucznia” (Lewartowska-Zychowicz 2009: 171–172). Dlatego też z punktu widzenia profesjonalizmu tej grupy zawodowej i poczucia własnej kompetencji, fundamentalne znaczenie ma uświadomienie sobie istnienia zewnętrznego przymusu wywieranego przez władze oświatowe czy też opinię społeczną, np. rodziców. Niezbędne jest także rozumienie i wartościowanie osobistych kompetencji i ograniczeń. Umiejętność krytycznej oceny swojego położenia umożliwia aktywne podejmowanie przez nauczycieli uczestnictwa w przemianach oświatowych i sprzyja ustawicznemu doskonaleniu zawodowemu. „Priorytetowy staje się tu punkt widzenia refleksyjnego, krytycznego radzenia sobie z problemami współczesnych wyzwań edukacyjnych z perspektywy emancypacyjnej teorii edukacji” (Falkiewicz-Szult 2011: 46). Jak zatem kształtują się opinie badanych w zarysowanym zakresie?

Zestawienia procentowe w tabeli 5 pokazują wysokie poczucie kompetencji zawodowej badanych, niezależnie od wieku, miejsca czy stażu pracy. Wskazują, że ich sądy na temat uczenia się kooperacyjnego są autonomiczne, niezależne od opinii innych osób zaangażowanych w procesy edukacyjne – dyrektorów, nauczycieli i rodziców. Najsilniej tendencja ta wyraża się w przypadku oceny wpływu pracodawców. Być może za taki stan rzeczy odpowiedzialne jest mocne przekonanie ankietowanych o ich dobrym przygotowaniu do zawodu i umiejętnościach planowania, organizowania i zarządzania pracą uczniów w zespołach (podobne wyniki uzyskała w swoich badaniach Pawlak). Pozostaje mieć nadzieję, że coraz więcej nauczycieli uświadamia sobie, jak złożonym i odpowiedzialnym zadaniem jest inicjowanie i organizowanie uczenia się kooperacyjnego.

Tabela 5. Poczucie Kompetencji Nauczycieli w Zakresie Organizacji Ucznienia się Kooperacyjnego – rozkład statystyczny opinii

Stwierdzenia	Odpowiedzi (w %)					
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	suma	Raczej nie	Zdecydowanie nie	suma
Nauczyciele klas I–III są dobrze przygotowani do organizowania uczenia się w grupach	35,3	56,8	92,1	6,9	1,0	7,9
Nauczyciele klas I–III potrafią w praktyce sprawnie organizować uczenie się w grupach	41,6	51,3	92,9	6,9	0,2	7,1
Wielu nauczycieli nie organizuje pracy w grupach, ponieważ inni nauczyciele prezentują negatywne opinie o skuteczności tej metody	1,5	8,0	9,5	56,8	33,7	90,5
Rodzice uczniów uważają pracę w grupach za stratę czasu	1,3	7,4	8,7	68,4	22,9	91,3
Nauczyciele klas I–III są często poddawani naciskom ze strony dyrekcji szkoły, aby nie tracić czasu na pracę w grupach	0,5	0,5	1,0	16,2	82,8	99,0

Zakończenie

Opinie badanych nauczycieli klas początkowych koncentrują się wokół następujących zagadnień: istota uczenia się dzieci w wieku wczesnoszkolnym i rola nauczyciela w tym procesie, rezultaty i ograniczenia uczenia się kooperacyjnego oraz poczucie kompetencji badanych w tym zakresie. Pierwszy z obszarów reprezentują dwie wyłonione skale. Odnajdujemy w nich elementy dyskursów konstruktywistyczno-społecznego i funkcjonalistyczno-behawiorystycznego. Deklaracje badanych wskazują na konieczność tworzenia uczniom warunków do samodzielności i autonomii poznawczej oraz konstruowania przez nich własnej wiedzy dzięki swobodnej komunikacji i wymianie poglądów z rówieśnikami. Zastanawiające jest to, że dość często pojawiają się opinie akcentujące rolę dorosłego w transmisji gotowej wiedzy. Szczegółowa analiza ankiet wykazała, że ci sami badani popierali często sprzeczne sformułowania, nie poddając takich

nieścistości żadnej refleksji. Nasuwa to niepokojące wnioski o braku jasnych, konsekwentnych poglądów nauczycieli. Można także zastanawiać się, czy nauczyciele nie starali się udzielać „oczekiwanych” odpowiedzi, budując tym samym wizerunek grupy zawodowej, która nadaża za zmianami rzeczywistości i stara się sprostać wyzwaniom stawianym przed współczesną edukacją. Być może zatem, jak twierdzi Klus-Stańska „(...) w ramach dyskursu funkcjonalistyczno-behawiorystycznego z uwagi na krytykę, którą często budzi, i skompromitowane niektóre elementy (jawną opresyjność, przedmiotowe traktowanie ucznia, programocentryzm itd.)” doszło w tym przypadku „do dyskursywnych przekłamań i nieuprawnionych zapożyczeń deklarowanych wartości czy retoryki” (Klus-Stańska 2009: 76). Wypowiedzi nauczycieli potwierdzają też wartość uczenia się w grupach dla rozwoju poznawczego i społecznego dzieci. Ankietowani czują się niezależni w podejmowaniu decyzji dydaktycznych i kompetentni w zakresie organizacji pracy grupowej na lekcjach, koncentrują się na elementach związanych z monitorowaniem, zachodzących wówczas interakcji i efektów wspólnej realizacji zadań w wymiarze indywidualnych i zespołowym. Dostrzegają niektóre problemy procesu, jednak w tym wypadku opinie badanych są niejednoznaczne.

Przeprowadzone badania umożliwiają ocenę tylko jednego z aspektów nauczycielskiej działalności edukacyjnej. Można przypuszczać, że w głoszonych sądach odzwierciedlają się dotychczasowe doświadczenia badanych, jednak nie zawsze deklaracje znajdują proste zastosowanie w praktyce. Analiza dostępnych danych empirycznych wskazuje na rażące rozbieżności między praktyką edukacyjną i realiami codziennej pracy szkoły (por. Dąbrowski 2011; Nowicka 2005; Pawlak 2009) a poglądami wyrażonymi przez badanych nauczycieli. Rodzi o przypuszczenia o postulatycznym, „życzeniowym” charakterze wypowiedzianych sądów.

Na zakończenie warto dodać, że walory uczenia się kooperacyjnego nie uwidaczniają się automatycznie i w każdej sytuacji. Organizowanie współpracy uczniów w grupach tworzy jedynie szansę, możliwość, która powinna być przez nauczycieli dobrze wykorzystana. Badania wskazują, że zwłaszcza uczniowie w wieku wczesnoszkolnym dysponują dużym potencjałem intelektualnym, są zdolni do „podejmowania refleksji (językowej, matematycznej, przyrodniczej i w obszarze artystycznym), (...) wzajemnego uczenia się, regulowania własnego działania, myślenia o własnym myśleniu i uczeniu się” (Filipiak, Lemańska-Lewandowska 2015: 62). Co więcej, uczniowie nabywając kolejne doświadczenia w pracy grupowej, rozwijają poczucie kompetencji w zakresie realizowanych

zdań. Potencjał ten niestety zdaje się wciąż jeszcze niedoceniany przez szkołę i twórców podstaw programowych.

Bibliografia

- Barnes D. 1988. *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Butz M., Faltuz R., Cohen E. 1995. *Praca w grupach*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Kraków.
- Dąbrowski M. red. 2010. *Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Trzecioklasiści 2010*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Dembo M.H. 1997. *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa.
- Falkiewicz-Szult M. 2011. *(Nie)możliwość funkcjonowania nauczycieli w chaosie edukacyjnym*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, s. 33–48.
- Filipiak E. 2015. *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*, [w:] *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, red. E. Filipiak, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, Bydgoszcz, s. 15–37.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. 2015. *Możliwość rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych*, [w:] *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, red. E. Filipiak, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, Bydgoszcz, s. 39–66.
- Forman E.A., Cazden C.B. 1995. *Myśl Wygotskiego a edukacja. Wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Gołębiak D.B. 2003. *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hardingham A. 1999. *Praca w zespole*, Petit, Warszawa.
- Jaques D. 1997. *Uczenie się w grupach*, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa.
- Johnson D.W., Johnson R.T. 2000. *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*, The Cooperative Learning Center at the University of Minnesota, Minnesota.
- Kamiński A. 1993. *Grupowe nauczanie*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa, s. 217–219.
- Klus-Stańska D. 2009. *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 25–78.
- Klus-Stańska D. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kruszewski K. 2004. *Czynność nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- Lewartowska-Zychowicz M. 2009. *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 158–184.
- Nowicka M. 2005. *O dziecięcym uczeniu się we współpracy*, [w:] *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela*, red. M. Nowicka, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 105–120.
- Okoń W. 1984. *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Pawlak B. 2006. *Współpraca – umiejętność kształtowana czy jedynie wymagana przez nauczycieli*, [w:] *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, s. 91–99.
- Pawlak B. 2009. *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – badania – rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Reid J., Forrestal P., Cook J. 1996. *Uczenie się w małych grupach w klasie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Wygotski L.S. 1971. *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. Flesznerowa i J. Fleszner, PWN, Warszawa.
- Wygotski L.S. 1989. *Myslenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa i J. Fleszner, PWN, Warszawa.
- Żytko M. 2014. *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 315–344.