

**Małgorzata Kamińska**

ORCID iD 0000-0002-1643-3949

Dr., Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku,
Al. Kilińskiego, 12, 09-402 Płock, Rzeczpospolita Polska
gosiam0@poczta.onet.pl

NAUCZYCIELE O UCZENIU SIĘ (WE) WSPÓŁPRACY

Jedną z podstawowych, tradycyjnych funkcji nauczyciela jest kierowanie procesem nauczania — uczenia się uczniów. W współczesnym myśleniu o szkole i nauczycielu praktyczne rozumienie tej funkcji odnosi się przede wszystkim do pojęcia uczenia się jako kategorii wiodącej, wyznaczającej kierunek współczesnej edukacji. Organizowanie procesu uczenia się, stwarzanie warunków sprzyjających uczeniu się, nauczanie uczenia się, kształtowanie postawy uczenia się przez całe życie to zadania, które wyłaniają się z koncepcji oferowania, inspirowania człowieka do rozwoju. Koncentracja na uczeniu się (a nie na nauczaniu) wynika z przesunięcia epistemologicznego (źródeł i znaczenia wiedzy), przesunięcia cywilizacyjnego, dotyczącego czasu, miejsca i sposobów nabywania wiedzy oraz dekonstrukcji tradycyjnego myślenia o szkole jako „bastionu wiedzy” i nauczyciela jako „strażnika wiedzy”. Wywołuje to mobilizację do zmiany modelu kształcenia i interpretacji pojęcia nabywania wiedzy i umiejętności. Wymusza konieczność innego spojrzenia na rolę ucznia i proces uczenia się. Jest przyczynkiem do refleksji o nieuchronnej ewolucji znaczenia funkcji zawodowych i doskonalenia kompetencji współczesnego nauczyciela w kierunku uczenia się we współpracy.

© Kamińska Małgorzata

<https://doi.org/10.28925/2226-3012.2019.8.1925>

Współpraca w uczeniu się — uczenie się we współpracy

Współcześni badacze procesu uczenia się zwracają uwagę na rozumienie tego pojęcia w odniesieniu do założeń znanej koncepcji uczenia się przez całe życie. W ogólnym znaczeniu zakłada ona podejmowanie różnorodnych działań w systemie formalnym, nieformalnym i pozaformalnym, zmierzających do stałego podwyższania poziomu kompetencji w wymiarze osobistym, społecznym i zawodowym. Coraz częściej słyszymy o budowaniu społecznej przestrzeni uczenia się, o kooperatywnym charakterze uczenia się z życia i przez życie, o uczeniu się z doświadczeń innych na podstawie obserwacji i informacji zwrotnej, o indywidualnym i zbiorowym praktykowaniu refleksji we wspólnotach uczących się praktyków. Étienne Wenger definiuje wspólnotę praktyków jako grupę ludzi, którzy współdzielą pewien problem lub zainteresowanie w jakimś kierunku i poprzez wzajemne interakcje uczą się, jak sobie z nimi radzić. Wspólnota praktyków jest tworzona przez ludzi, którzy są zaangażowani we wspólny proces uczenia się na jakimś wspólnym obszarze działania (M. Czubak-Koch, 2014). Cechy

charakterystyczne tych zespołów to: wspólne wyzwania, współdziałanie i uczenie się od siebie nawzajem, wspólne społeczne źródła uczenia się oraz doskonalenie swoich umiejętności i zdolności w obliczu wyzwań (Przykłady można znaleźć w).

Tworzenie wspólnoty praktyków w środowisku zawodowym nauczycieli wymaga odejścia od tradycyjnego sposobu postrzegania zespołów nauczycielskich w szkole. Model uczenia się we współpracy i poprzez współpracę generuje potrzebę zmiany w myśleniu i działaniu nauczycieli. Dotyczy to stosunku do własnych kompetencji osobistych i zawodowych, adekwatnego zaangażowania i poczucia odpowiedzialności. Ważne jest jak nauczyciele podchodzą do zespołowego uczenia się, czy są otwarci na dzielenie się swoimi umiejętnościami i wiedzą, czy są gotowi na realizację grupowych celów i ponoszenie indywidualnej odpowiedzialności za własne efekty uczenia się. Kultura wzajemnego uczenia się to kultura oparta na zaufaniu i wiarygodności, która jednocześnie nie pozbawia poczucia autonomii i indywidualności. W zespołach uczących się nauczycieli nieustannie toczy się dialog i dyskusja, prowadzi się autodiagnozę, autorefleksję, autoanalizę i samoocenę. Sprzyja to zarówno rozwojowi osobistemu, jak i zawodowemu. Efekty

synergicznego uczenia się zespołowego przenoszą się na rozwój kultury organizacyjnej szkoły. Łatwiej pokonuje się problemy i trudności pojawiające się podczas przeprowadzania zmian organizacyjnych, programowych, strukturalnych.

Poznawczy i społeczny wymiar współpracy aktualizuje się w teorii i praktyce uczenia się ludzi w zespołach, tworzenia społeczności uczących się. Społeczny charakter uczenia się determinowany jest przebiegiem i skutecznością działań zespołowych, a efekty tego uczenia się można uznać za istotną wartość współpracy jako wspólnego wysiłku wszystkich członków

zespołu. Zdaniem Eugenii Potulickiej, „wytwarza się wówczas rodzaj »energii społecznej«, powstającej we wzmożonych interakcjach nauczycieli, w czasie spotkań, podczas których nauczyciele uczą się od siebie. Kultura współpracy może przełamywać ich izolację wobec siebie” (J. M. Michalak, 2010). Wysoko rozwinięta współpraca przysparza korzyści w doskonaleniu i rozwoju zawodowym nauczycieli. W dalszej perspektywie przekłada się na lepsze efekty kształcenia i wychowania uczniów. Według autorów raportu McKinseya wprowadzanie zmian i zapewnienie wysokiej jakości systemu edukacji nie są możliwe bez podniesienia poziomu zawodowego nauczycieli. Rozwój zawodowy pracowników musi być wspierany m.in. przez dostarczanie okazji do samokształcenia i popularyzowania idei samorozwoju przez uczenie się od innych (M. Mourshed, 2010).

Współpraca nauczycieli w zespołach szkolnych i wzajemne uczenie się to kategorie ze sobą sprzężone. Z jednej strony można uznać, że współpraca stanowi swego rodzaju podłoże, czynnik warunkujący sposoby myślenia i działania we wzajemnym uczeniu się. Partnerstwo w relacjach zespołowych sprzyja partnerstwu na rzecz uczenia się od siebie, czerpania doświadczeń, tworzenia i wykorzystywania dobrych praktyk. Poświęcanie zaś uwagi, inicjowanie rozmowy i uczestnictwo w niej, wyciąganie wniosków i nadawanie znaczenia uczeniu się przyczyniają się do konstruktywnego rozwoju współpracy. Idąc tropem rozważań Johna Macbeatha - wzajemne uczenie się przyjmuje tu zarówno środka, jak i celu (Por. J. MacBeath, 2012). Będąc narzędziem budowania i umacniania współpracy, staje się jednocześnie jej ważnym celem.

Badania własne (M. Kamińska, (2019).

Powyższa tematyka stała się inspiracją do przeprowadzenia w 2015 roku badań, w których podjęłam próbę przedstawienia problemu

współpracy i uczenia się w zespołach nauczycieli na tle koncepcji kultury szkoły jako organizacji uczącej się. Poszukiwałam związków pomiędzy charakterem nauczycielskiego współdziałania w uczeniu się a zabiegami organizacyjnymi podejmowanymi w rzeczywistości szkolnej. W tym celu poddałam badaniu opinie 259 nauczycieli i 10 dyrektorów pracujących w różnych typach szkół publicznych na terenie województwa mazowieckiego w czterech powiatach subregionu płockiego. Badania miały również na celu sprawdzenie, czy opinie nauczycieli są różnicowane przez wybrane cechy statusu społeczno-zawodowego (płeć, miejsce i środowisko pracy, stopień awansu zawodowego).

W dalszej części zostaną przedstawione wybrane wyniki badań dotyczące stosunku nauczycieli i dyrektorów do zespołowego uczenia się we współpracy oraz jego przejawy, rozumiane jako sposoby działania wspierające proces uczenia się, a także deklarowane przez nauczycieli rezultaty zespołowego uczenia się w wymiarze kompetencji zawodowych i osobistych, nabywanych podczas współpracy. Zespołowe uczenie się było interpretowane jako wzajemne przekazywanie wiedzy, umiejętności i doświadczeń zawodowych i osobistych, poprzez aktywne i świadome uczestnictwo w zespole ludzi współpracujących ze sobą na zasadach partnerstwa i otwartej komunikacji.

Nauczyciele o potrzebie zespołowego uczenia się

Opinie nauczycieli w kwestii potrzeby wzajemnego uczenia się w zespołach szkolnych były dość jednoznaczne. W zdecydowanej większości identyfikują się z postulatem odchodzenia od kultury indywidualizmu na rzecz kultury opartej na współpracy oraz kooperatywnego podejścia do doskonalenia wiedzy i umiejętności zawodowych. Respondenci zwracali uwagę na korzyści, jakie wynikają z zespołowego dzielenia się wiedzą i doświadczeniem zarówno dla uczniów, jak i samych nauczycieli. W wielu wypowiedziach pojawiło się powiązanie zespołowego uczenia się z zespołową współpracą [*Każdy człowiek jest indywidualnym bytem, z własnym dorobkiem doświadczeń życiowych i zawodowych, dlatego w zespołach powinniśmy czerpać z tej wiedzy, bo w taki sposób zwiększy się efektywność pracy zespołów* - kobieta, n. mianowany, szkoła podstawowa, duże miasto]. Nauczyciele potwierdzali celowość i poczucie skuteczności współpracy, długofalowość efektów uczenia się w zespole [*Uczenie się wzajemne najlepiej owocuje i zostaje na dłużej w człowieku* - kobieta, n. stażysta, szkoła podstawowa, wieś]. Często wskazywali na uczenie się jako element dostosowania się do zmian zachodzących w otoczeniu szkoły i wymagań życia

społecznego [Zmienia się świat, dzieci, podejście do wielu spraw i nauczyciele też muszą dokonywać ewolucji swych działań - kobieta, n. dyplomowany, szkoła ponadpodstawowa, wieś]. Jednocześnie w niektórych opiniach widać sceptyczne nastawienie co do praktycznej realizacji wzajemnego uczenia się z powodu zakorzenionego w myśleniu nauczycieli indywidualistycznego nastawienia do pracy, braku kompetencji lub złych intencji. Zdarzały się wypowiedzi sugerujące, że *najpierw należy podjąć próbę uczenia ludzi kultury współpracy* [kobieta, n. mianowany, szkoła podstawowa, małe miasto]. Sceptycyzm ten znajduje potwierdzenie w badaniach Wandy Dróźki (E. Potulicka, 2008), które ujawniły słabą integrację zespołów nauczycielskich oraz niską jakość relacji międzyludzkich, co w istotny sposób może zniechęcać nauczycieli do dzielenia się doświadczeniami zawodowymi.

Dyrektorzy szkół także na ogół potwierdzali słuszność idei wzajemnego uczenia się nauczycieli. Jednak niektórzy zwracali uwagę na fakt, że *wymaga to sporej odwagi, ponieważ nauczycielom trudno przyznać się do błędu lub porażki. A takie są czasem ich doświadczenia zawodowe* [dyrektorka gimnazjum, średnie miasto]. Dyrektor liceum ogólnokształcącego w dużym mieście także miał wątpliwości: *Nauczyciele nie są przyzwyczajeni do sytuacji, w których okazują swoje słabości. Ciężko ich przekonać do tego, aby pochwalili się własnym pomysłem, który przynosi dobre efekty w nauczaniu lub wychowaniu. Takich nauczycieli można policzyć na palcach jednej ręki*. Nieco bardziej pozytywnie wypowiedziała się dyrektorka szkoły podstawowej na wsi: *Większość moich nauczycieli nie ma problemu z uczeniem się od innych. Jest duża grupa takich osób, którzy chętnie i bez oporów prowadzą np. zajęcia otwarte dla mniej doświadczonych kolegów i koleżanek. Wprowadziliśmy taką zasadę, że każdy nauczyciel, który uczestniczy w jakiejś konferencji lub kursie, przekazuje potem innym nauczycielom ciekawe pomysły i w ten sposób inspiruje ich do nowych działań*. Z wypowiedzi dyrektorów wynika, że niezwykle istotna jest tutaj ich rola. Jeśli dyrektor szkoły jest liderem z wizją rozwoju organizacyjnego placówki, którą jednocześnie dzielą członkowie kadry pedagogicznej, z pewnością będzie łatwiej przekonać nauczycieli do partnerskiego i otwartego podejścia do wzajemnego uczenia się. Jak zauważa Eugenia Potulicka „dyrektor powinien mieć klarowną wizję swojej placówki i otwarty umysł, podejmować inicjatywy i upełnomocniać kadrę, udzielać wsparcia i wywierać presję, mieć plan i być elastycznym, wykorzystywać strategie odgórne

i oddolne, doświadczać niepewności i satysfakcji” (E. Potulicka, (2008).

Działania wspierające uczenie się we współpracy

Współpraca zespołowa w społecznościach uczących się powinna sprzyjać podejmowaniu działań na rzecz wzajemnego uczenia się, dzielenia się wiedzą, doświadczeniem, umiejętnościami zawodowymi. Badania międzynarodowe pokazują, że współpraca jest jednym z czynników pozytywnie korelujących z przygotowaniem nauczycieli do nauczania i uczenia się od siebie. Przyczynia się do podejmowania wspólnych działań edukacyjnych i wspólnych badań (Por. K. Hernik, (2014). Działania zespołowe mogą mieć charakter diagnostyczno-prognostyczny, warsztatowo-metodyczny, konsultacyjno-wdrożeniowy (Por. J. MacBeath, (2015). W założeniu powinny stanowić element doskonalenia zawodowego nauczycieli, przyczyniać się do ich rozwoju zawodowego i unowocześniania procesu dydaktyczno-wychowawczego (Por. Ch. Day, (2008). W badaniach nauczyciele wskazywali, jak często występują w ich zespołach działania sprzyjające uczeniu się.

Według nauczycieli zespołowe uczenie się jest wspierane głównie poprzez wspólne badania diagnostyczne, analizowanie wyników badań edukacyjnych, projektowanie nowych rozwiązań metodycznych. Nieco rzadziej podejmowane są takie działania jak: warsztaty edukacyjne, konsultacje ze specjalistami czy wspólne obserwacje zajęć. Sporadycznie występują wizyty studyjne, analizowanie przypadków czy wspólne oglądanie fragmentów nagranych zajęć. Według dyrektorów szkół ponadpodstawowych od jakiegoś czasu widoczna jest pewna prawidłowość w działaniach zespołowych, która potwierdza powyższe wyniki. Nauczyciele coraz częściej unikają prowadzenia zajęć otwartych i wzajemnych obserwacji na rzecz szkoleń zespołowych i różnych form warsztatowych. Wśród dyrektorów szkół podstawowych opinie były podzielone. W środowisku wiejskim nauczycielom dość łatwo przychodzi taki sposób wymiany doświadczeń. Natomiast zdaniem dyrektorów miejskich szkół, zależy to głównie od tego, czy dany nauczyciel jest zaangażowany w doskonalenie zawodowe innych nauczycieli (pełnienie funkcji konsultanta, doradcy metodycznego, lidera zespołu wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, dodatkowa praca wykładowcy na uczelni). Takim nauczycielom nie sprawia to trudności, jednak jest ich zdecydowanie mniej. Większość badanych przedstawicieli kadry kierowniczej była zdania, że wizyty studyjne i konsultacje ze specjalistami są

bardzo potrzebne i kształcące. Nauczyciele jednak rzadko się na nie decydują, bo *wymaga to większego nakładu sił i środków, a nauczyciele poszukują przede wszystkim takich rozwiązań, które nie powodują dużej dezorganizacji życia szkolnego i nie pochłaniają zbyt wiele czasu* [dyrektorka szkoły podstawowej w dużym mieście]. Z tym jest również związane bardzo rzadkie występowanie mikronauczania w zespołowym uczeniu się.

Metody zespołowego uczenia się

Uczenie się wzajemne może przebiegać w sposób mniej lub bardziej skuteczny. Może mieć wymiar bardzo świadomego, zaplanowanego procesu lub działań przypadkowych i mało intencjonalnych. Zazwyczaj wiąże się z wykorzystaniem różnych sposobów, które ułatwiają osiągnięcie zamierzonych rezultatów. Tyle tylko, że trzeba je znać i stosować zgodnie z zasadami, aby nie okazały się praktykowaniem „pustych”, ale ładnie brzmiących haseł. W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele przykładów metod zespołowego uczenia się o różnym stopniu trudności i poziomie zaawansowania sił i środków (Por. W. Dróżka, (2004). Do nich należą m.in.: badania w działaniu, uczenie się z doświadczeń, uczenie się w działaniu, benchmarking, systematyczne praktykowanie refleksji, wchodzenie w rolę „krytycznego przyjaciela”, wzajemne obserwacje wraz z informacją zwrotną, upowszechnianie przykładów dobrej praktyki.

Zdaniem badanych nauczycieli, w praktyce szkolnej najczęściej stosowane są: prowadzenie badań w działaniu, uczenie się z doświadczeń, upowszechnianie przykładów dobrej praktyki i prowadzenie wzajemnych obserwacji wykonywania zadań wraz z przekazywaniem sobie informacji zwrotnej. Nieco rzadziej w zespołowym uczeniu się nauczyciele wykorzystują metodę uczenia się w działaniu, benchmarking, systematyczne praktykowanie refleksji. Metodę „krytycznego przyjaciela” deklarowali bardzo rzadko. Prowadzenie badań w działaniu i uczenie się z doświadczeń nie są łatwe w praktycznym zastosowaniu. Wymagają przygotowania merytorycznego i organizacyjnego. Do deklaracji badanych należy zatem podchodzić z dystansem, interpretacja bowiem tych metod przez nauczycieli może być niejednoznaczna i mocno spłycona. Być może badani utożsamiali tę metodę z prowadzeniem zespołowych badań w ramach ewaluacji wewnętrznej. Badania TALLIS 2013 (Por. K. Hernik, 2014). nie potwierdzają także uzyskanych wyników dotyczących wzajemnych obserwacji i przekazywania informacji zwrotnych. Z raportu wynika, że tylko co dziesiąty polski nauczyciel raz

w miesiącu lub częściej brał udział w obserwacjach zajęć innych nauczycieli i dzielił się uwagami na ich temat. Opinie dyrektorów szkół w tej kwestii były raczej ambiwalentne. Często prosili w wywiadach, by dodatkowo wyjaśnić, czego dotyczą niektóre z metod i jakie są między nimi różnice (np. badania w działaniu, uczenie się w działaniu). Pojawia się zatem przypuszczenie o nieco powierzchownym rozumieniu metod zespołowego uczenia się wśród nauczycieli, czego przyczyną mogą być słaba ich znajomość i niedostateczna wiedza na temat praktycznego ich zastosowania.

Efekty wzajemnego uczenia się nauczycieli — nabywanie kompetencji zawodowych i osobistych

Powyższe wyniki świadczą o tym, że większość badanych nauczycieli popiera ideę wzajemnego uczenia się we współpracy i deklaruje uczenie się od siebie jako nieodłączny element współpracy. Respondenci wskazują na podejmowanie różnych działań wspierających uczenie się w zespołach i stosowanie metod sprzyjających wzajemnemu przekazywaniu wiedzy i umiejętności. Jakie są zatem rzeczywiste rezultaty uczenia się nauczycieli w zespołach? Jakiej wiedzy i jakich umiejętności nabywają nauczyciele od siebie nawzajem? Jakie kompetencje przejmują od innych nauczycieli, a jakie sami przekazują? Problem był rozpatrywany w dwóch płaszczyznach poznawczych: 1. wzajemne uczenie się w schemacie „Ja — inni nauczyciele” (kompetencje nabywane od innych nauczycieli); 2. wzajemne uczenie się w schemacie „inni nauczyciele — Ja” (kompetencje przekazywane innym nauczycielom).

Ciekawostką jest to, że tylko 24% badanych potrafiło opisać przykłady konkretnej wiedzy i umiejętności, które przejmują od innych nauczycieli lub przekazują kolegom i koleżankom we współpracy zespołowej. niespełna 10 % wypowiedzi miało charakter negatywny lub ambiwalentny w rodzaju *niczego się nie nauczyłam, trudno powiedzieć*. W płaszczyźnie „Ja — inni nauczyciele” deklarowali nabywanie od koleżanek i kolegów przede wszystkim kompetencji pragmatycznych. Były to głównie wiedza i umiejętności w zakresie metodyki i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, diagnozowania i ewaluacji procesu edukacyjnego. Uczyli się od innych nowych metod i technik pracy edukacyjnej (zwłaszcza z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych), oceniania kształtującego, sposobów postępowania wychowawczego, indywidualizacji w nauczaniu, organizacji pracy własnej i uczniów, formułowania celów dydaktycznych. Nabywali umiejętności w zakresie ewaluacji wewnętrznej i

zewnętrznej, a także realizacji procedury awansu zawodowego. Nieco rzadziej wymieniano takie kategorie jak: organizacja czasu pracy, sprawność dydaktyczna, organizowanie imprez i uroczystości szkolnych czy prowadzenie dokumentacji szkolnej. Rozwijali też kompetencje osobiste (budowanie pewności siebie, wiary w swoje możliwości, uczenie się asertywności i cierpliwości, wyrozumiałości, otwartości i umiejętności przyjmowania krytyki) oraz kompetencje współdziałania (respektowanie zasad współpracy zespołowej, konieczność pomagania, utrzymywania poprawnych relacji międzyludzkich, realizacji współpracy z uczniami). Najmniej uczyli się od innych w obszarze kompetencji interpretacyjno-komunikacyjnych, kreatywno-krytycznych oraz informatyczno-medialnych. Były to przede wszystkim umiejętności dotyczące: słuchania innych, posługiwania się specjalistycznym słownictwem, komunikacji z uczniami i rodzicami, krytycznego poszukiwania wiedzy, wykorzystania Internetu, komputera i środków audiowizualnych w pracy.

W płaszczyźnie „inni nauczyciele — Ja” obszar przekazywanej wiedzy i umiejętności innym nauczycielom był podobny jak w schemacie „Ja — inni nauczyciele”, choć konkretne wskazania nieco się różniły i było ich mniej (18%). W zakresie kompetencji pragmatycznych najczęściej deklarowano: stosowanie prawa oświatowego (awans zawodowy), nowe metody nauczania (zwłaszcza aktywizujące), metody pracy edukacyjnej z uczniami z niepełnosprawnościami. Nauczyciele wskazywali na umiejętności związane z ocenianiem kształtującym, realizacją projektów edukacyjnych, organizacją imprez i uroczystości szkolnych. Dzielili się swoim doświadczeniem w rozwiązywaniu konfliktów uczniowskich, indywidualnym podejściu do ucznia i jego problemów. Wypowiedzi dotyczące kompetencji współdziałania pojawiały się tu nieco częściej niż w schemacie „Ja — inni nauczyciele”. Dotyczyły m.in. samego przebiegu współpracy i jej zasad. Badani deklarowali, że koleżanki i koledzy uczyli się od nich, jak współpracować z rodzicami, z nauczycielami, ze środowiskiem zewnętrznym. Mogli nabyć umiejętności współpracy w grupie, działania zespołowego, rozwiązywania konfliktów, pokonywania trudności. W opinii respondentów rozwijali oni potencjał poznawczo-rozwojowy członków zespołów poprzez udzielanie wskazówek na temat sprawności współpracy: dotrzymywania terminów, działania zgodnie z ustalonym planem i przydzielonymi zadaniami. Przekonywali ich do zmiany rutynowego działania i do większej

otwartości we wzajemnej pomocy, rozwiązywaniu problemów. Podobnie jak w przypadku schematu uczenia się wzajemnego „Ja — inni nauczyciele” najmniej wypowiedzi dotyczyło obszaru kompetencji interpretacyjno-komunikacyjnych, kreatywno-krytycznych czy informatyczno-medialnych. Wśród wypowiedzi negatywnych lub ambiwalentnych (około 16%) można było dostrzec przejawy dystansowania się (*Nie mi to oceniać*), niezdecydowania (*Trudno powiedzieć*), zniechęcenia (*Wielu rzeczy, ale nikogo to nie interesuje*), a także stwierdzenia, że nie ma żadnych efektów uczenia się (*Niczego, bo nie chcą się uczyć*).

Widać zatem dość pragmatyczny stosunek nauczycieli do wzajemnego uczenia się. Stosunkowo niewielki odsetek badanych deklaruje pozyskiwanie lub przekazywanie innym konkretnej wiedzy i umiejętności we współpracy w zespołach. Wydaje się, że ich pozytywny stosunek do zespołowego uczenia się oraz opinie na temat działań wspierających uczenie się i stosowanych metod nie do końca przekładają się na rzeczywiste efekty uczenia się we współpracy. Trudno dostrzec ich powszechność w praktycznych działaniach i doświadczeniach zawodowych. Część nauczycieli wprost mówi o potrzebie uczenia się współpracy w grupie, wskazując na niedostateczne umiejętności współdziałania i komunikacji, udzielania pomocy, ograniczania poczucia izolacji i osamotnienia. Z drugiej strony, doceniana przez większość badanych nauczycieli, wartość zespołowego uczenia się stanowi jednak potencjał poznawczo-rozwojowy, który warto wziąć pod uwagę w projektowaniu doskonalenia zawodowego.

Zakończenie

Uczenie się we współpracy nie jest łatwe. Można dodać: uczenie się we współpracy w środowisku zawodowym nauczycieli nie jest łatwe. Wymaga to często pokonywania własnych słabości i uprzedzeń, innego rodzaju zaangażowania, wysiłku, ale też wiedzy i umiejętności. Potencjalnie wysoki poziom świadomości potrzeby współpracy i uczenia się od siebie nawzajem to dobry prognostyk. Wydaje się jednak, że istnieje potrzeba poszerzenia kompetencji nauczycieli w zakresie metod i technik współpracy oraz wzajemnego uczenia się. Być może trzeba tylko odświeżyć potencjał edukacyjny doświadczonych pedagogów, którzy nie są jeszcze dotknięci syndromem wypalenia zawodowego. Doskonalenie zawodowe można oprzeć na szkoleniach i warsztatach, organizowanych przez lokalne uczelnie wyższe, ośrodki szkoleniowe, organizacje pozarządowe. Natomiast w przypadku kandydatów do zawodu

warto przemyśleć tę kwestię w odniesieniu do standardów i programów kształcenia nauczycieli. Wzbogacić je o zagadnienia dotyczące m.in. badań w działaniu, uczenia się z doświadczeń, uczenia się w działaniu, benchmarkingu, systematycznego praktykowania refleksji, wchodzenia w rolę krytycznego przyjaciela. W ramach przygotowania i doskonalenia zawodowego korzystne byłoby sięgnięcie do sprawdzonych metod i technik rozwijających umiejętności: budowania zespołu, komunikacji interpersonalnej, przepływu informacji, asertywności, kreatywności.

Poziom i zakres uczenia się nauczycieli w zespołach wskazują na korzystność współpracy głównie w zakresie kompetencji pragmatycznych, osobistych i współdziałania. Nieco gorzej wygląda nabywanie wiedzy i umiejętności w obszarze

kompetencji interpretacyjno-komunikacyjnych, kreatywno-krytycznych i informatyczno-medialnych. Można przypuszczać, że kluczem do zrozumienia i zmiany tej sytuacji jest podejście nauczycieli do istoty tworzenia zespołów szkolnych, celowości współpracy i pedagogicznego sensu wzajemnego uczenia się. Szansą są tu przekonania i sposoby działania zespołowego prezentowane przez nauczycieli zaangażowanych, twórczych, otwartych, zorientowanych na sukces swoich uczniów. Promowanie i docenianie takich postaw w środowisku zawodowym, bazowanie na wiedzy i doświadczeniu nauczycieli, jak również na ich motywacji, entuzjazmie, pasji i umiejętnościach uczenia się oraz chęci ciągłego doskonalenia mogą stanowić realne wyzwanie dla praktyki edukacyjnej

References

- M. Czubak-Koch, (2014). *Uczenie się w kulturze miejsca pracy*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 75.
- J. M. Michalak, (2010). *Przestrzeń uczenia się nauczycieli — idea społecznej teorii uczenia się we wspólnocie praktyków Etienne'a Wengera*, w: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej — społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 122.
- E. Potulicka, (2001). *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*, w: E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Eruditus, Poznań, s. 26.
- M. Mourshed, (2010) Ch. Chijioke, M. Barber, *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, McKinsey, London, s. 36.
- Por. J. MacBeath, (2012). *Future of Teaching Profession*, Education International Research Institute, University of Cambridge, Brussels.
- Opracowano na podstawie: M. Kamińska, (2019). *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Por. W. Dróżka, (2004). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii i młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce, s. 368.
- E. Potulicka, (2008). *Kadra w szkole jako organizacji uczącej się*, w: B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Szkoła w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 53.
- Por. K. Hernik, (2014), K. Malinowska, R. Piwowarski, J. Przewłocka, M. Smak, A. Wichrowski, *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Por. J. MacBeath, (2015). *Future of Teaching Profession*. Education International Research Institute, University of Cambridge, Brussels 2012; M. Kamińska, *Współpraca nauczycieli w świetle raportów ewaluacji wewnętrznej szkół*, w: M. Sitek, T. Graca (red.), *Nowe wyzwania dla Europy XXI wieku w dziedzinie zarządzania i edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi, Józefów.
- Por. Ch. Day, (2008). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Od teorii do praktyki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Przykłady można znaleźć w: D. Elsner, (red.), *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, Wydawnictwo „Mentor”, Chorzów 2003; Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Od teorii do praktyki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008; J. MacBeath, *Future of Teaching Profession*, Education International Research Institute, University of Cambridge, Brussels 2012; J.A. Fazlagić, *Zarządzanie wiedzą w szkole*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2007; B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe*

(nie) przygotowanie, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012; D. Elsner (red.), Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2013; M. Czerepaniak-Walczak, Uczenie się w działaniu — emancypacyjna perspektywa uczenia się, w: F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), Procesy uczenia się i ich efektywność, Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2006; M. Czubak-Koch, Uczenie się w kulturze miejsca pracy, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014; B. Muchacka, M. Witusiak-Kaleta, B. Walasek-Jarosz, Autorefleksja i analiza pracy własnej. Casebook ze wskazówkami dla praktykantów, Staropolska Szkoła Wyższa, Kielce 2013; J. Szempruch, Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

Por. K. Hernik, (2014), K. Malinowska, R. Piwowarski, J. Przewłocka, M. Smak, A. Wichrowski, Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

ВЧИТЕЛІ ПРО НАВЧАННЯ У СПІВПРАЦІ

Малгожата Камінська, викладач факультету педагогіки
Вищої школи імені Павла Влодковіца у Плоцьку (Республіка Польща),
доктор (PhD) з гуманітарних наук у галузі педагогіки

Основу статті представляють вибрані результати власних досліджень щодо навчання та співпраці вчителів різних шкільних колективів. Були взяті до уваги та проаналізовані думки вчителів і директорів щодо необхідності командного навчання у співпраці, його проявів у шкільній практиці. Командне навчання потрактовано як взаємна передача знань, умінь та професійного й особистого досвіду шляхом активної та свідомої участі в командах людей, які співпрацюють один з одним на принципах партнерства та відкритого спілкування. У статті зазначено про позитивний досвід запропонованої форми роботи, яка демонструє вигідність співробітництва вчителів у науковій сфері головним чином на прагматичних компетенціях та особистісній взаємодії. Запропонована колективна робота є ключем до розкриття особистості вчителя творчого, відкритого, зорієнтованого на успіх своїх учнів/вихованців. Досліджена форма роботи сприяє професійному середовищу, що базується на знаннях та досвіді вчителів, а також на їх мотивації, ентузіазмі, бажанні безперервного вдосконалення, що може стати вагомим викликом для практики.

Ключові слова: навчання у співпраці, командна робота, безперервне вдосконалення, співробітництво вчителів.

TEACHERS ABOUT LEARNING (IN) TO COOPERATION

Malgozhata Kaminska, PhD, Pawel Wlodkowic University College in Plock,
The Republic of Poland, gosiam0@poczta.onet.pl

The article presents selected results of own research on the learning and cooperation of teachers in school teams. The opinions of teachers and directors on the need for team learning in cooperation and its manifestations in school practice were examined. Team learning was interpreted as the mutual transfer of knowledge, skills and professional and personal experience, through active and conscious participation in a team of people cooperating with each other on the principles of partnership and open communication.

Key words: collaborative learning, teamwork, continuous improvement, teacher collaboration.

Стаття надійшла до редакції 08.01.2019

Прийнято до друку 30.10.2019