

JOANNA GIEBUŁTOWSKA

ORCID: 0000-0002-3292-3809; joanna.giebultowska@gmail.com

Team teaching – doświadczanie współnauczania

Team Teaching – Co-teaching Experience

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Giebultowska, J. (2021). *Team teaching – doświadczanie współnauczania. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 34(1), 45–55. DOI: 10.17951/j.2021.34.1.45-55.

ABSTRAKT

W artykule przedstawiono główne założenia leżące u podstaw modelu nauczania zespołowego. Jest to jedna z czterech strategii wspólnego nauczania, obok współnauczania wspierającego, współnauczania równoległego i współnauczania uzupełniającego. Model nauczania zespołowego różni się od pozostałych, ponieważ wszyscy nauczyciele współprowadzący są w równym stopniu odpowiedzialni za planowanie, nauczanie, ocenianie i przypisywanie ocen. Współnauczyciele są postrzegani przez uczniów jako równi sobie. Autorka opisała ten model i swoje doświadczenia z nim. Istotnym aspektem omawianej strategii współnauczania są warunki, jakie powinni spełniać nauczyciele, aby ich współpraca prowadziła do osiągnięcia wyznaczonych celów, a także do własnego rozwoju zawodowego, wzajemnego uczenia się oraz kształtowania w szkole kultury współpracy.

Słowa kluczowe: model nauczania zespołowego; *team teaching*; współpraca; rozwój zawodowy; wzajemne uczenie się

WPROWADZENIE

Celem artykułu jest przedstawienie – na podstawie literatury przedmiotu i doświadczeń własnych autorki – jednego z modeli organizacji nauki w szkole, jakim jest *team teaching*, a także ukazanie możliwości, jakie daje nauczycielom, uczniom i szkole praca z jego wykorzystaniem. Początek wdrażania modelu *team teachingu* wiąże się z działalnością Komisji do Spraw Badań nad Zarządzaniem Kadrą Nauczycielską w Szkołach Ponadpodstawowych (Commission on the Experimental

Study of the Utilization of the Staff in the Secondary School), powołaną w Stanach Zjednoczonych w 1956 r. przez National Association of Secondary School Principals. Jej celem było szukanie sposobów efektywnego wykorzystania kadry nauczycielskiej, aby w przyszłości zapobiec jej niedoborowi (Trump, 1957; Moszczyńska, 2003). Dyrektor tej Komisji – J. Lloyd Trump – wspominał o *team teachingu* już w 1959 r. w publikacji *Images of the Future: A New Approach to the Secondary School* jako o jednym z rozwiązań wypracowanych w trakcie eksperymentów prowadzonych przez Komisję i wartych wprowadzenia na stałe do szkół (Trump, 1959).

DEFINIOWANIE TERMINU *TEAM TEACHING*

Etymologię terminu *team teaching* opisała Ewa A. Moszczyńska (2003). Autorka artykułów o tym modelu organizacji pracy w szkole sugeruje, że słowo *team* ma w tym ujęciu oddawać pozytywne skojarzenia z takimi zespołami, jak drużyna baseballowa czy drużyna piłkarska, a także ich cechami: poczuciem wspólnoty i lojalności.

Nowy model organizacji nauki, wraz z jego angielską nazwą, szybko przyjął się również w Europie. W literaturze przedmiotu pojawiły się polskie desygnaty terminu *team teaching*. Władysław Okoń (2007, s. 416) przetłumaczył go jako „nauczanie zespołowe”, z kolei Alicja Siemak-Tylikowska (2000, s. 57) jako „nauczanie we współpracy (między nauczycielami)”. Wydaje się, że oba tłumaczenia są trafne, ale z zastrzeżeniem, że „zespołowy” w języku polskim nie zakłada współpracy, która to wraz ze współodpowiedzialnością jest w rozumieniu modelu *team teachingu* pojęciem kluczowym. Słownik języka polskiego (SJP) definiuje bowiem termin „zespołowy” jako „wykonywany, prowadzony, robiony przez zespół ludzi” (Szymczak red., 1995, s. 939). Łatwo zatem można wyobrazić sobie ludzi wykonujących razem jakąś pracę, obok siebie, ale niewspółpracujących ze sobą. Można zaryzykować stwierdzenie, że wiele zespołów nauczycieli w polskich szkołach tak właśnie funkcjonuje. Natomiast termin „zespół” SJP określa jako „grupę ludzi wspólnie działających, pracujących, wykonujących wspólnie określony rodzaj czynności” (Szymczak red., 1995, s. 939). Z kolei w *Cambridge Dictionary* pod hasłem *team* czytamy: „ludzie lub zwierzęta robiący coś wspólnie/razem jako grupa” („number of people or animals who do something together as a group”), „ludzie pracujący razem jako grupa, aby coś osiągnąć” („people working together as a group in order to achieve something”), „grupa osób, które wspierają określoną osobę lub określony punkt widzenia” („group of people who support a particular person or a particular point of view”). Co ciekawe, jako przykład pierwszego wyjaśnienia podana jest „drużyna sportowa” („a basketball, hockey, netball team”), co zgadza się z tym pozytywnym skojarzeniem, jakie miało oddawać pojęcie *team* w nazwie modelu *team teaching*, o czym wspomniano wyżej. Natomiast w przypadku zwierząt przykładem jest „zaprzęg”. Wydaje się zatem, że angielskie *team* zakłada silniejsze powiązanie między jego członkami oraz osiągnięcie

wspólnego celu czy efektu. Jak już wskazano, w *team teachingu* właśnie współpraca, wraz ze współodpowiedzialnością, jest znacząca. Współpraca polegająca na wspólnym planowaniu, ocenianiu, podejmowaniu decyzji, dzieleniu pracy między sobą, wspieraniu się, uzupełnianiu, czyli zakładająca bardzo dobrą wzajemną znajomość członków zespołu i wspólną odpowiedzialność za podejmowane działania. Współpraca po to, aby wspólnie osiągnąć założony cel.

Skąd więc „współnauczanie” w tytule niniejszego artykułu? Wy tłumaczenie kroku autorki, aby użyć tego pojęcia, wymaga krótkiego wprowadzenia. Należy zacząć od zaznaczenia, że nie ma jednej precyzyjnej definicji modelu *team teaching*. Autorka przyjmuje za Moszczyńską (2003, s. 50), że jego główną cechą jest to, iż „przeciwstawia się zasadzie jedna klasa – jeden nauczyciel, izolacji nauczyciela i wyłącznej odpowiedzialności za uczniów”. Z dokonanej przez Moszczyńską (2003) prezentacji ewolucji na przestrzeni pięćdziesięciu lat terminu *team teaching* w definicjach wynika, że model ten jest różnorodnie realizowany. Z praktyki pedagogicznej wyłoniło się wiele wariantów organizacji zespołów nauczycieli. Może to być współpraca nauczycieli w obrębie jednej lub kilku klas, na jednym lub różnych poziomach. Sama organizacja lekcji może przebiegać różnie, w zależności od przyjętych treści i form: małe/duże grupy uczniów, praca samodzielna. Istotna jest przy tym kooperacja co najmniej dwóch nauczycieli (Moszczyńska, 2003, s. 50–52). Zmiany, jakie dokonały się w kilkudziesięcioletniej praktyce działalności modelu *team teachingu*, dobrze ilustruje pojmowanie go przez Władysława Okonia i Richarda Ville.

Okon podaje następującą definicję:

Popularna w niektórych krajach zachodnich forma organizacyjna nauczania, polegająca na tworzeniu kilkuosobowych zespołów nauczycieli specjalistów, uczących w równoległych klasach danego przedmiotu, i na takim podziale zadań, by każdy z nich pracował w wszystkich klasami nad tą częścią materiału, do której jest najlepiej przygotowany. Pracę zespołu organizuje zwykle doświadczony kierownik, który inspiruje grupę współpracowników, może to być też zespół równouprawnionych członków. Uczniowie dzielą się na różne pod względem wielkości grupy. Duże, kilkuklasowe grupy zbierają się w celu uczestniczenia w wykładach (zajęciach), mniejsze grupy pracują nad lekturą, uczą się matematyki, przygotowują przedstawienie lub zajmują się śpiewem, techniką czy sportem. Pracą grup kierują członkowie zespołu, uczniowie zaś przechodzą od grupy do grupy, w zależności od potrzeb ich własnej pracy. (Okon, 2007, s. 416)

Z kolei Villa, współczesny propagator współpracy nauczycieli w codziennej pracy, ukazuje model *team teachingu* jako jedną ze strategii *co-teachingu*, co autorka niniejszego artykułu tłumaczy jako współnauczanie i – poznawszy w praktyce model *team teachingu* – uznaje za niezwykle trafne i pełne jego określenie¹. Obok *team teachingu*, jako *co-teaching*, Villa (2016, 2017) wymienia:

– nauczanie wspierające (*supportive co-teaching*),

¹ Autorka pracowała w modelu *team teaching* od września 2017 r. do czerwca 2019 r. w szkole podstawowej, w edukacji wczesnoszkolnej.

- nauczanie równoległe (*parallel co-teaching*)
- nauczanie dopełniające (*complementary co-teaching*).

Nauczanie wspierające (*supportive co-teaching*) zachodzi, gdy jeden nauczyciel prowadzi zajęcia z całą klasą, a drugi mu asystuje zapewnia w razie potrzeby wsparcie uczniom. Kontakt nauczyciela wspierającego z uczniem nie może blokować interakcji z grupą, nie może być stygmatyzujący i prowadzić do odbierania ich przez resztę klasy jako nie-członków społeczności klasowej.

Nauczanie równoległe (*parallel co-teaching*) ma miejsce, kiedy dwóch lub więcej nauczycieli pracuje z różnymi grupami uczniów w różnych punktach tej samej sali. Grupy mogą uczyć się różnych lub tych samych treści, a nauczyciele mogą zmieniać grupy. Rozróżnia się osiem wariacji tego modelu organizacji uczenia: 1) *split class*; 2) *station teaching* lub *learning centers*; 3) *co-teachers rotate*; 4) *each co-teacher teaching a different component of the lesson*; 5) *co-operative group monitoring*; 6) *experiment or lab monitoring*; 7) *learning style focus*; 8) *supplementary instruction*. W tym modelu również należy zwrócić szczególną uwagę, aby nie doszło do stygmatyzacji danej grupy. Ważne jest, żeby nauczyciele pracowali z różnymi grupami.

Nauczanie dopełniające (*complementary co-teaching*) to model, w którym nauczyciele dzielą się treściami przekazywanymi całej klasie oraz ustalają, za co który odpowiada. Wybierają tematy, w których czują się pewnie, wykorzystując w ten sposób swoje zainteresowania i umiejętności.

Model *team teachingu* zakłada, że dwóch lub więcej nauczycieli wypełnia razem te obowiązki, które w tradycyjnym modelu należą do jednego nauczyciela. Zapewnia on zatem taką samą odpowiedzialność za planowanie, nauczanie, ocenę swoich działań i ocenianie postępów uczniów. Nauczyciele dzielą się przywództwem. Jest to szczególnie rodzaj współnauczania, nauczania zespołowego, oparty nie tylko na ścisłej współpracy, ale i na współodpowiedzialności. W tym modelu, podobnie jak w nauczaniu dopełniającym, nauczyciele dzielą się ze sobą treściami zgodnie z posiadanymi umiejętnościami i zainteresowaniami. Jednocześnie płynnie wymieniają się rolami: prowadzącego zajęcia i wspierającego uczniów. Uczniowie z kolei współnauczających postrzegają jako swoich nauczycieli, nie dzielą ich na odgrywających konkretne role (Nevin, Thousand, Villa, 2006, s. 243–244).

KORZYŚCI PŁYNĄCE ZE WSPÓŁPRACY W PLANOWANIU DZIAŁAŃ I ICH REALIZACJI

Anna I. Nevin, Jacqueline S. Thousand i Richard A. Villa (2006) powołują się na badania, które do 2006 r. potwierdzały znaczenie współpracy i współnauczania nauczycieli specjalizujących się w różnych dziedzinach. Badania z 2003 r. kierowane przez Schwab Learning wykazały spadek liczby skierowań uczniów do placówek zajmujących się edukacją specjalną, poprawę wyników w nauce, spadek problemów

wynikających z obniżonej koncentracji uwagi, wzrost rozpoznania zdolności i talentów uczniów oraz spadek skierowań do placówek zajmujących się trudnościami w zachowaniu. Ponadto badani nauczyciele zauważyli, że współpracując z innymi, są bardziej zadowoleni i nie czują się samotni czy odizolowani od innych (Nevin i in., 2006, s. 240). Te badania potwierdziły wnioski płynące z badań przeprowadzonych przez Christine Walther-Thomas w 1997 r. Otóż wspólna nauca ma znaczenie dla wzrostu umiejętności edukacyjnych i społecznych u uczniów z trudnościami w uczeniu się, a także dla wzrostu poczucia własnej wartości u uczniów z niepełnosprawnością oraz poprawienia relacji rówieśniczych. W przypadku uczniów zauważalne przez nich korzyści są rezultatem poświęconego im czasu i uwagi (zob. Nevin i in., 2006). Nauczyciele z kolei zwracali uwagę zarówno na swój rozwój zawodowy oraz wsparcie, jakie dostawali od współpracujących z nimi nauczycieli, jak i na znaczenie wspólnot, które wówczas się tworzyły.

Inne badania potwierdzające znaczenie współpracy i wspólna nauca, wykonane przed 2006 r., opisane przez Nevin i in. (2006), dotyczą m.in. uczniów z upośledzeniem słuchu (Compton i in., 1998; Luckner, 1999), trudnościami w uczeniu się (Klingner, Vaughn, Hughes, Schumm, Elbaum, 1998; Trent, 1998; Rice, Zigmund, 1999; Welch, 2000), ryzykiem zaburzeń emocjonalnych (Dieker, 1998), opóźnionym rozwojem mowy (Miller, Valasky, Molloy, 1998) oraz uczących się języka angielskiego (Bahamonde, Friend, 1999). Autorzy podkreślają, że wsparcie nauczyciela z zespołu ma znaczenie nie tylko dla uczniów z niepełnosprawnością, ale też dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce, nadpobudliwością psychoruchową i problemami emocjonalnymi oraz dla uczniów zdolnych, którzy często są w szkołach pomijani.

Jak wykazano wcześniej, możliwych jest wiele opcji wsparcia uczniów. Warto je stosować w każdej klasie i na każdym poziomie nauczania (Nevin i in., 2006, s. 241–242). Największe korzyści są zauważalne przy pełnej współpracy nauczycieli w planowaniu działań i ich realizacji.

TEAM TEACHING – DOŚWIADCZENIA WŁASNE

Doświadczenie wspólna nauca w tym miejscu opisano na przykładzie systemu działającego od września 2017 r. w jednej z prywatnych szkół podstawowych w Warszawie. Model *team teachingu* wprowadzono tam w klasie II, do której uczęszczały dzieci z dwóch roczników, w tym dwoje uczniów niepełnosprawnych².

W skład dwuosobowego zespołu wchodził: nauczycielka z 19-letnim doświadczeniem w pracy na stanowisku nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej oraz nauczyciel z 3-letnim doświadczeniem na stanowisku nauczyciela świetlicy. W tabeli 1 zestawiono charakterystykę obojga nauczycieli.

² Szkoła nie jest szkoła integracyjną.

Tabela 1. Charakterystyka współpracujących nauczycieli

Kryterium	Nauczyciel 1	Nauczyciel 2
Staż	19 lat jako nauczyciel klas I–III, wychowawca klasy	3 lata w szkole jako nauczyciel świetlicy, brak doświadczenia jako nauczyciel klas I–III i wychowawca klasy
Specjalizacje	Edukacja wczesnoszkolna z reedukacją	Polonistyka, historia, edukacja początkowa i terapia pedagogiczna dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się
Stopień awansu	Nauczyciel dyplomowany	Nauczyciel kontraktowy
Płeć	Kobieta	Mężczyzna
Stanowisko	Nauczyciel, wychowawca klasy	Nauczyciel, wychowawca klasy
Obowiązki	Te same, co nauczyciel 2	Te same, co nauczyciel 1
Mocne strony	Prace plastyczne i techniczne, literatura dla dzieci, przyroda, kulinaria, teatr, komunikacja interpersonalna	Matematyka, historia, kosmos, teatr, językoznawstwo, muzyka, piłka nożna
Inne zainteresowania	Podróże, teatr, film, literatura	Wędrówki górskie, film, literatura

Źródło: opracowanie własne.

Pomimo różnicy wieku, stażu pracy i mocnych stron tę parę nauczycieli wiele łączyło. Przede wszystkim mieli zbliżone spojrzenie na edukację i osobę nauczyciela – podobnie postrzegali ich role w kształtowaniu młodego człowieka. Oboje cenili konstruktywistyczne podejście do procesu uczenia się. Z wielkim zaangażowaniem podchodzili do swoich obowiązków oraz wyznawali podobne wartości. Młodszemu nauczycielowi (w tabeli oznaczony jako Nauczyciel 2) towarzyszyły niepokoje związane z podjęciem obowiązków wychowawcy klasy: Czy jego działania i decyzje będą słuszne i czy uczniowie będą wykonywać jego polecenia? Czy nie popełni błędów, które będą miały znaczenie dla dalszego rozwoju uczniów? Czy jego opinie o uczniach zostaną zaakceptowane przez rodziców i czy będą słuchać jego propozycji i uwag? Starszemu nauczycielowi (w tabeli oznaczony jako Nauczyciel 1) towarzyszyły podobne wątpliwości, ale świadomość posiadania umiejętności, które w przeszłości w większości przypadków pomogły rozwiązać sytuacje problemowe, dawała mu względny spokój i strach nie paraliżował go przy realizowaniu codziennych czynności zawodowych. Oboje byli otwarci na współpracę i dzielenie się wiedzą. Nauczyciel 2 miał jednak obawy, czy w związku z krótkim stażem pracy i brakiem doświadczenia w roli wychowawcy klasy ma się czym dzielić. Oboje mieli jednak wspólny cel, którym było jak najlepsze przygotowanie uczniów do dalszej edukacji i jednocześnie wychodzenie naprzeciw ich możliwościom, umiejętnościom i zainteresowaniom.

Na początku współpracy oboje ustalili zasady działania: co należy do ich obowiązków i jak je będą realizować. Z racji doświadczenia Nauczyciela 1 i głoszonej przez Nauczyciela 2 niepewności w tym zakresie początkowo rolę kierowniczą przejął Nauczyciel 1. Nauczyciele starali się jak najlepiej poznać i określić te obszary, w których czują się mocni oraz te, w których chętnie przyjęliby wsparcie. Ważne było też ustalenie, w których kwestiach mają podobne zdanie, a w których muszą dojść do porozumienia. Przez cały okres współpracy wykorzystywali wolne chwile na omawianie spraw bieżących i planowanie następnych działań. Nauczyciel 1 starał się stopniowo ograniczać swoją funkcję kierowniczą, dając Nauczycielowi 2 możliwość samodzielnego podejmowania decyzji.

Przez dwa lata współpracy *teamu* zauważalnie w przypadku Nauczyciela 2 wzrosła jego samodzielność, odwaga i pewność siebie w podejmowaniu decyzji i działań. W szybkim tempie doskonalił swój warsztat pracy i przechodził przez kolejne stopnie rozwoju zawodowego. Szybciej niż inni zaczynający w tym samym czasie pracę jako wychowawca klasy stał się nauczycielem autonomicznym, realizował własne inicjatywy, oceniał je i wyciągał z nich wnioski.

Nauczycielowi 1 obserwowanie rozwoju Nauczyciela 2 przy jego boku sprawiało nieskrywaną przyjemność. Zauważył też, że sam wiele nauczył się w ciągu dwóch lat działania w modelu *team teachingu*. Oboje, choć spędzali więcej czasu nad swoimi obowiązkami niż inni nauczyciele, chwalili ten sposób pracy. Szczególnie wartościowy był dla nich system dzielenia się obszarami, w których czuli się mocni. Udało im się m.in. wyeliminować lub znacząco osłabić trudne zachowania niektórych uczniów oraz odkryć wiele dziecięcych talentów dzięki temu, że wspólnie prezentowali szeroką gamę własnych zainteresowań. Nauczyciel 2 szybko nawiązał kontakt z chłopcami, grając z nimi w piłkę i wymieniając uwagi o obejrzanych meczach. Z chłopcem z zespołem Aspergera znalazł wspólny temat do rozmów, którym była fascynująca obu historia Polski.

Dzięki pełnej współpracy nauczyciele opracowali system wspomagania uczniów w nauce matematyki. Uczniowie zostali podzieleni na zespoły. Nauczyciel 2, chcąc wykorzystać swoje matematyczne zamiłowanie, zdecydował się pracować z zespołem dzieci, którym nauka matematyki przychodziła łatwiej i były gotowe na większe wyzwania. W oddzielnych pomieszczeniach zespoły zajmowały się tymi samymi zagadnieniami, ale w swoim tempie i na poziomie odpowiadającym potrzebom uczniów. Nauczyciele wspólnie planowali pracę w swoich zespołach tak, żeby oboje wiedzieli, jakie pojawiają się trudności i by mogli razem poszukiwać rozwiązań oraz opracowywać wyzwania dla uczniów szczególnie uzdolnionych. Pracując w mniejszych grupach, nauczyciele mieli większą możliwość wspomagania uczniów w nauce matematyki, odpowiednio dostosowując metody i formy pracy. Z kolei uczniowie odczuwali komfort pracy w swoim tempie, mieli czas na odkrywanie zależności i zasad. Udało się wyeliminować lub znacznie zmniejszyć częstotliwość występowania sytuacji, w których dzieci wolniej rozwiązujące zada-

nia nawet nie mają szansy pochylić się nad problemem, ponieważ uczniowie, którzy szybciej znajdują rozwiązanie, błyskawicznie wykrzykują wynik. Zdarzało się, że dzieci zmieniały zespoły, mogły próbować swoich sił w obu grupach i decydować, gdzie będą ćwiczyć dane zagadnienia.

Przykładów wykorzystania przez zespół wspólnauczania jako strategii wspierającej alternatywne rozwiązania dydaktyczne i metodyczne jest znacznie więcej. Oboje nauczyciele oraz rodzice i dyrekcja szkoły uznali opisaną strategię organizacji uczenia się w tej klasie za pełen sukces. Różnica wieku, płci i mocnych stron nauczycieli przyniosła sporo korzyści zarówno uczniom, jak i nauczycielom.

RAZEM WIDZI SIĘ WIĘCEJ

Co daje współnauczanie nauczycielom, uczniom i szkole? Przede wszystkim razem widzi się więcej. Łatwiej jest zauważyć i zidentyfikować mocne i słabe strony uczniów, kiedy jeden nauczyciel pracuje z uczniami, a drugi ich obserwuje i wspomaga w działaniu. Kiedy uczniowie pracują w mniejszych grupach, a nauczyciel nadzoruje pracę części z nich, łatwiej zaobserwować mocne strony uczniów, którzy „giną” w całej klasie, wśród uczniów śmiałych i wyrywających się do odpowiedzi. Łatwiej jest prowadzić obserwacje, zindywidualizować pracę, zaplanować ją dla ucznia lub grupy uczniów, a potem zrealizować. Ponadto ułatwiona jest praca zarówno z uczniem zdolnym, jak i z tym ze specyficznymi problemami w uczeniu się. Jest też więcej możliwości, by zapanować nad uczniem trudnym, gdyż dzięki zwiększonej obserwacji można wyprzedzić jego reakcje.

Świadomość oceniania własnej codziennej pracy przez innych motywuje do refleksji, poszukiwań i doskonalenia warsztatu pracy. Nie ma tu miejsca na nieprzygotowanie się do zajęć czy niewypełnienie swoich obowiązków. Nauczyciele mają możliwość uczenia się od siebie, niezależnie od wieku i długości stażu. Mają szansę zmieniać swoje przestarzałe czy niepotrzebne nawyki. W dobrze współpracującym zespole nauczyciele są dla siebie wsparciem, wspólnie rozwiązują trudne sytuacje, pomagają sobie, tworzą wspólnotę. Z pewnością współnauczanie ułatwia przejście od kultury izolacji do kultury współpracy i uczenia się przez wspólne doświadczenia. Może też wspomóc dobry start młodych nauczycieli i zapobiec wypaleniu zawodowemu tych bardziej doświadczonych.

CO JEST POTRZEBNE, ABY DOŚWIADCZYĆ WSPÓLNAUCZANIA?

Wspólnauczanie nie jest proste, wymaga bowiem spełnienia szeregu warunków ze strony nauczycieli, niezależnie od wieku, długości stażu czy bogatego doświadczenia. Z pewnością korzyści dla dobrego współnauczania oraz bezkonfliktowego działania w *teamie* przyniosą:

- dobre poznanie się,

- ustalenie zasad działania i wypracowanie kompromisów,
- podział ról i obowiązków,
- wspólne planowanie pracy,
- dyskusja, samoocena, refleksja nad działaniem,
- zaakceptowanie, że nasza praca jest oceniana,
- otwarcie się na pomysły i sugestie innych,
- zaufanie umiejętnościom drugiej osoby,
- czerpanie wiedzy od drugiego nauczyciela, niezależnie od długości stażu i wieku,
- inspirowanie się, zmiana swoich nawyków,
- bycie wsparciem dla drugiego nauczyciela, bycie otwartym na jego sprawy.

O trudnościach w realizacji wspólnauczania, przy okazji konferencji naukowych czy spotkań specjalistów, wspominają nauczyciele wspomagający, którzy na co dzień współpracują z nauczycielami wiodącymi w szkołach ogólnodostępnych, zapewniających wspólną edukację uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych. Pedagodzy specjaliści pełniący tę funkcję spotykają się z sytuacjami, w których ich wiedza i doświadczenie nie są w pełni wykorzystywane przez nauczycieli wiodących, a ich rola sprowadzana jest najczęściej do cichej pomocy uczniom z trudnościami, do których zostali przypisani. Sami widzą jednak swoją rolę znacznie szerzej. Przebywając przez kilka godzin z klasą, mają własne obserwacje i propozycje działań na rzecz innych uczniów bądź całej klasy. Posiadają specjalistyczną wiedzę, którą chcą się dzielić z nauczycielem wiodącym. Niestety, rzadko mają taką możliwość. Choć oba modele organizacji nauki w klasie się różnią, o czym wspomniano już w niniejszym artykule, zestawiając model *team teachingu* m.in. z nauczaniem wspierającym, to warunki do koniecznej dobrej współpracy są podobne. Wydaje się zatem, że umiejętności współpracy powinny być kształtowane zarówno u pracujących już nauczycieli i pedagogów specjalnych (np. w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli w placówce), jak i u dopiero przygotowujących się do pełnienia tej roli, będących na etapie studiów.

Wspólnauczanie ma szansę na powodzenie pod jeszcze jednym, niezbędnym warunkiem – musi być w pełni zaakceptowane przez dyrekcję i pozostałych nauczycieli. W szkole powinna być zorganizowana przestrzeń na wsparcie dla zespołów, wymianę doświadczeń i konstruktywny dialog. Dobrze współpracujący zespół powinien być przykładem, inspiracją, źródłem wiedzy na temat tego, jak współdziałać i radzić sobie z problemami czy sytuacjami konfliktowymi. Z pewnością służy temu kultura współpracy wypracowana przez dyrekcję i pracowników danej placówki.

ZAKOŃCZENIE

Konkludując, z organizacji pracy w szkole w formie *team teachingu* mogą skorzystać wszyscy: uczniowie, nauczyciele i rodzice, a tym samym szkoła. Z pewnością jest to model wymagający, niesie za sobą zarówno wiele korzyści, jak i trud-

ności. W przypadku niektórych nauczycieli taka forma organizacji pracy może być wręcz niewykonalna, ponieważ wymaga skupienia się na sile tego modelu, a nie na rywalizacji nauczycieli między sobą. Niezbędne jest więc przygotowywanie przyszłych nauczycieli, już na etapie studiów, do współpracy, rozwiązywania konfliktów, wymiany doświadczeń, wspólnego planowania i realizacji celów, dzielenia pracy między sobą, wspierania się oraz współodpowiedzialności. Żeby z sukcesem realizować model *team teachingu*, trzeba działać wspólnie, niczym najlepsza drużyna sportowa. Niezbędna jest kultura współpracy panująca w całej placówce, cykliczne doskonalenie pracy zespołów oraz wymiana doświadczeń między nimi.

Wskazane w niniejszym artykule badania potwierdzają, że z pełnej współpracy nauczycieli płyną korzyści i dla uczniów ze specyficznymi problemami w nauce, i dla uczniów zdolnych, którzy często są zostawiani sami sobie. Korzyści z opisanej formy organizacji pracy odniesie cała klasa, a dobrze poprowadzona codzienna współpraca przy planowaniu działań oraz ich realizacji może być dla nauczycieli pięknym doświadczeniem zawodowym i międzyludzkim, może zapobiec wypaleniu zawodowemu i odchodzeniu młodych nauczycieli z zawodu. Wprowadzenie modelu *team teachingu* na szerszą skalę, we wszystkich klasach, jest trudne ze względu na koszty finansowe, jakie ponosi placówka, zatrudniając dwóch nauczycieli na tym samym stanowisku w jednej klasie. Z pewnością warto jednak zaznajomić się z tym modelem i wykorzystywać jego założenia tam, gdzie jest to możliwe, szczególnie w istniejących już formach nauczania wspierającego, aby z jego siły skorzystało jak najwięcej dzieci i nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

LITERATURA

- Compton, M., Stratton, A., Maier, A., Meyers, C., Scott, H., Tomlinson, T. (1998). It takes two: Co-teaching for deaf and hard of hearing students in rural schools. W: D. Montgomery (ed.), *Coming Together: Preparing for Rural Special Education in the 21st Century* (s. 204–209). Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education, Charleston (ED 417901).
- Dieker, L. (1998). Rationale for co-teaching. *Social Studies Review*, 37(2), 62–65.
- Klingner, J., Vaughn, S., Hughes, S., Schumm, J., Elbaum, B. (1998). Outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13(3), 153–161.
- Luckner, J. (1999). An examination of two co-teaching classrooms. *American Annals of the Deaf*, 144(1), 24–34. DOI: <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0180>
- Miller, A., Valasky, W., Molloy, P. (1998). Learning together: The evolution of an inclusive class. *Active Learner: A Foxfire Journal for Teachers*, 3(2), 14–16.
- Moszczyńska, E.A. (2003). Team teaching – wczoraj i dziś. *Przegląd Glottodydaktyczny*, 18, 49–63.
- Nevin, A.I., Thousand, J.S., Villa, R.A. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory Into Practice*, 45(3), 239–248. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Rice, D., Zigmond, N. (1999). Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australia and American classrooms. W: *Resources in Education*. ERIC Document Reproduction Service no. ED432558.
- Siemak-Tylikowska, A. (2000). *Pedagogika z technologią kształcenia. Słownik angielsko-polski*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szymczak, M. (red.). (1995). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Trent, S. (1998). False starts and other dilemmas of a secondary general education collaborative teacher: A case study. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5), 503–513.
DOI: <https://doi.org/10.1177/002221949803100508>
- Trump, J.L. (1957). Experimental Study of the Utilization of the Staff in the Secondary School. *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 41, 9–14.
DOI: <https://doi.org/10.1177/019263655704122602>
- Trump, J.L. (1959). *Images of the Future: A New Approach to the Secondary School*. Washington: Commission on the Experimental Study of the Utilization of the Staff in the Secondary School, National Education Association.
- Welch, M. (2000). Descriptive analysis of team teaching in two elementary classrooms: A formative experimental approach. *Remedial and Special Education*, 21(6), 366–376.
DOI: <https://doi.org/10.1177/074193250002100606>

NETOGRAFIA

- Hasło: Team. W: *Cambridge Dictionary*. Pobrane z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/team> (dostęp: 20.06.2019).
- Villa, R. (2016). *Effective Co-Teaching Strategies*. Pobrane z: www.teachhub.com/effective-co-teaching-strategies (dostęp: 20.06.2019).
- Villa, R. (2017). *Co-Teaching*. Pobrane z: www.ravillabayridge.com/wp-content/uploads/Co-Teaching-Full-Day-20171024.pdf (dostęp: 20.06.2019).

ABSTRACT

The article presents the major underlying assumptions for the model of team teaching. It is one of the four co-teaching strategies next to supportive co-teaching, parallel co-teaching, and complementary co-teaching. Team teaching model is different from the others, because all co-teachers share an equal responsibility for planning, instruction of content, assessment and grade assignment. Co-teachers are viewed as equal by students. The author described this model and her experience with it. One important aspect of this co-teaching strategy are the conditions to be met by teachers so that their collaboration culture help achieve the set goals, be conducive to self-development, facilitate learning from each other and building a culture of cooperation.

Keywords: model of team teaching; team teaching; collaboration; professional development; learning from each other

