

Opór wobec pracy grupowej w salach akademickich – z perspektywy studentów

Resistance to group work in academic classrooms – a student perspective

Key words: groupwork, academic teaching, negative learning experiences, student resistance, student perspective.

Abstract: Despite the promotion of group-based learning, not all teams manage to collaborate effectively. Furthermore, this undoubtedly stimulating educational experience is not considered by all students to be satisfying and valuable, or more attractive than individual work. This article provides a literature review on the perception of group tasks and group learning by higher education students. The analyses focus on unsuccessful group experiences to explain the sources of resistance, scepticism, dissatisfaction, or disadvantage for some students. Many identified student complaints and concerns appear instructive. Consideration of the reported barriers may help to find solutions to the problems young people face and facilitate their comfort in performing group tasks in lecture halls.

Słowa kluczowe: praca zespołowa, nauczanie akademickie, negatywne doświadczenia edukacyjne, opór studentów, perspektywa studentów.

Streszczenie: Pomimo promowania uczenia się opartego na formacie grupowym, nie wszystkim zespołom udaje się skutecznie współpracować. Równocześnie to niewątpliwie stymulujące doświadczenie edukacyjne nie wszyscy studenci uznają za satysfakcjonujące i wartościowe czy bardziej atrakcyjne niż praca samodzielna. W niniejszym artykule dokonano przeglądu literatury odnoszącej się do postrzegania zadań grupowych i uczenia się w grupach przez studentów szkół wyższych. Analizy skupiają się na nieudanych doświadczeniach zespołowych, aby wyjaśnić źródła oporu, sceptycyzmu, niezadowolenia czy niekorzystnej sytuacji niektórych studentów. Wiele zidentyfikowanych skarg i obaw studentów wydaje się pouczających. Rozważenie zgłaszanych barier może pomóc w znalezieniu rozwiązań problemów, z jakimi borykają się młodzi ludzie, a także ułatwić im odzyskanie komfortu podczas wykonywania zadań grupowych w salach wykładowych.

Wprowadzenie

Na uniwersytetach na całym świecie powszechnie wdrażane są innowacyjne strategie nauczania oparte na pracy w parach i małych grupach (Gillies, 2014). Nauczyciele akademicki coraz częściej sięgają po metodę projektów (*project-based learning*), uczenie się przez zespół (*team-based learning*), uczenie się oparte na współpracy

(*collaborative learning*), wspólną pracę grupową (*collaborative group work*), pracę grupową online oraz inne techniki ukryte za parasolową nazwą pracy zespołowej (Allan, 2016; Hammar Chiriac, 2014). Niewykluczone, że niektórzy nauczyciele zwracają się w stronę zadań grupowych w kształceniu akademickim po to, by wypełnić czas na zajęciach lub zmniejszyć swoje obciążenie pracą (Gillies i Boyle, 2010; Ford i Morice, 2003; Galton i Hargreaves, 2009) i niekiedy niezbyt przekonująco wyjaśniają, dlaczego zdecydowali się na korzystanie z tej formy zamiast zwykłego wykładu lub innych trybów nauczania (Shimazoe i Aldrich, 2010). Jednak wielu nauczycieli widzi w pracy zespołowej szansę na przezwycięzenie typowych problemów, z którymi borykają się w salach akademickich. Nauczyciele zgłaszają bowiem, że często spotykają się ze słabym przygotowaniem uczniów do zajęć, spadkiem zainteresowania uczniów uczęszczaniem na zajęcia w miarę postępu semestru oraz ze skargami uczniów na wcześniejsze złe doświadczenia szkolne, a także z trudnościami ze skupieniem, zaangażowaniem, aktywnym uczestnictwem w dyskusji (Gillies i Boyle, 2010; Waring, 2013). W tej sytuacji zadania grupowe wydają się atrakcyjne, gdyż oferują zaangażowanie uczniów, większą autonomię, oraz wyższą jakość uczenia się poprzez stymulujące doświadczenia edukacyjne, a także korzyści płynące z pracy zespołowej w rozwijaniu umiejętności społecznych oraz w przygotowaniu uczniów do wejścia na rynek pracy (Chang i Brickman, 2018; Gillies i Boyle, 2010; Hammar Chiriac, 2014; Tucker i Abbasi, 2016).

Mimo licznych zalet pracy w zespołach, różne krytyczne aspekty zostały zidentyfikowane jako ważne czynniki wpływające na to, czy praca w grupie ostatecznie okazuje się sukcesem, czy porażką. Jednak odkryto znaczące rozbieżności w dostrzeganiu wyzwań, które sugerują, iż nauczyciele nie są świadomi skali problemów, z jakimi borykają się uczniowie (Ford i Morice, 2003). Dlatego niektóre źródła przeszkód, w tym niezadowolenie i sceptyczne nastawienie samych studentów, mogły zostać nieujawnione, jeśli badano je wyłącznie z punktu widzenia nauczycieli (Le i in., 2018; Pauli i in., 2008).

Aby zrozumieć dlaczego praca grupowa ze studentami w salach akademickich „nie działa” lub okupiona jest frustracją i studentów i nauczycieli, interesujące mogą być wyjaśnienia samych studentów, jak naprawdę oceniają pracę w grupach (Gottschall i Garcia-Bayonas, 2008; Hammar Chiriac, 2014). Udzielenie studentom głosu w tej sprawie i skupienie się na postrzeganiu przez nich barier dla satysfakcjonującej i wartościowej pracy grupowej być może pozwoli wyjaśnić, jakie są ich frustracje, obawy i wątpliwości z powodu wyzwań, jakie napotkali i jak próbowali je pokonać (Hall i Buzwell, 2013; Hammar Chiriac, 2014; Shimazoe i Aldrich, 2010).

Niniejsza praca stanowi wkład w literaturę dotyczącą edukacji dorosłych i przedstawia negatywne doświadczenia studentów związane z pracą grupową i uczeniem się w ramach różnych praktyk pracy grupowej. Celem artykułu jest uzupełnienie obecnego poziomu wiedzy i zrozumienia istoty udanej pracy zespołowej w szkolnictwie wyższym poprzez ustalenie barier dla pozytywnego nastawienia studentów do tej formy pracy.

Ważne jest, aby programy edukacyjne i interwencyjne uwzględniały obszary, w których uczniowie mogą czuć się mniej pewnie. Dlatego ten przegląd literatury może być przydatny dla nauczycieli, specjalistów i badaczy, którzy chcą rozwijać współpracę uczniów oraz wdrażać skuteczną i angażującą pedagogikę, a jednocześnie są zainteresowani zwiększeniem satysfakcji i komfortu uczniów w grupach.

Struktura pracy jest trzyczęściowa. Najpierw skupiono się na analizie czynników, które mogą wpływać na opór studentów wobec angażowania się w pracę grupową, koncentrując się na zgłaszanych przez samych studentów dysfunkcjach pracy grupowej. Następnie przedstawione zostaną negatywne reakcje studentów, po których możemy rozpoznać, że są niechętni dla tej formy pracy lub nawet mamy do czynienia z ich oporem. Na koniec zaprezentowano sugestie dla praktyki i przyszłych badań.

Wyzwania i frustracje podczas wspólnej pracy w grupach z perspektywy studentów

W ostatnich latach pojawiło się wiele badań skupiających się na doświadczeniach i postawach studentów związanych z formatem pracy grupowej, które sugerują, że ogólnie rzecz biorąc, studenci wykazują umiarkowany entuzjazm dla pracy w grupach, a także ujawniają zarówno pozytywne, jak i negatywne doświadczenia związane z tym trybem pracy (Payne i Monk-Turner, 2006; Underwood, 2003; Wilson i in., 2017). Studenci wydają się preferować pracę grupową jako stymulujący sposób na naukę i dobre samopoczucie, a także podkreślają, że ich nauka zyskuje na współpracy w grupach (Gillies i Boyle, 2010; Hammar Chiriak, 2014; Pei in., 2023). Większość uczniów jest ogólnie zadowolona i postrzega pracę grupową również jako lepszą od pracy indywidualnej (Hammar Chiriak, 2014), a w dodatku przydatną w przyszłości na rynku pracy (Chang i Brickman, 2018; Wilson i in., 2017).

Jednak należy zaznaczyć, że nie wszyscy studenci uznają uczenie się oparte na formacie grupowym za satysfakcjonujące i wartościowe (Allan, 2016; Isaac, 2012; Myers i Goodboy, 2005). Wiele doniesień ukazuje liczne frustracje i niechętnie postawy części studentów, a nawet skłonność do unikania tej formy zajęć (m.in. Aggarwal i O'Brien, 2008; Bentley i Warwick, 2013; Ford i Morice, 2003; Wilson i in., 2017). Choć wielu z nich może być nieco bardziej ambiwalentnych, to są również studenci przeciwni tej formie nauczania (Myers i Goodboy, 2005; Tucker i Abbasi, 2016). Badacze ustalili, że niektórzy studenci zgłaszali, że wolą wykłady i pracę indywidualną zamiast pracy zespołowej (Garcia-Bayonas i Gottschall 2008; Hall i Buzwell, 2013; Hammar Chiriak, 2014; Rudawska i Szarek, 2014; Smith i in., 2011; Tucker i Abbasi, 2016; Wong i in., 2022). W jednym z badań wykazano, że aż 25% uczestników przyznało, że miało negatywne lub bardzo negatywne doświadczenia, a 5% twierdziło, że w ogóle nie doświadczyło żadnych pozytywnych aspektów pracy zespołowej (Wilson i in., 2017, s. 6–7). Co ciekawe, ani jeden respondent nie zaznaczył jedynie pozytywnych aspektów grupowej formy pracy (Wilson i in., 2017, s. 8), a na otwarte pytania kwestionariusza prawie 90% komentarzy okazało się negatywnych (Stover i Holland, 2018). Choć w badaniach wykazano, że łącznie

tylko 6% z 299 studentów pielęgniarstwa wyraziło opór wobec pracy grupowej i dążenie do nauki indywidualnej (Wong i in., 2022), a 8,5% studentów biologii odpowiedziało, że nie zgadzają się z wykorzystaniem pracy grupowej w nauczaniu w klasie (Daba i in., 2017), to w kilku innych badaniach populacja studentów, którzy wskazali, że wolą pracować samodzielnie, okazała się wyższa i wynosiła 22,5% (Taqi, 2014), a nawet ponad 30% (Bentley i Warwick, 2013; Gottschall i Garcia-Bayonas, 2008; Hall i Buzwell, 2013).

Dotychczasowe badania wskazują, że do niezadowolenia studentów z doświadczeń współpracy grupowej podczas zajęć akademickich przyczynia się kilka kluczowych czynników. Pogrupowano je tutaj dla większej przejrzystości analiz w kolejności malejącej, wyróżniając czynniki związane z nierównym wkładem poszczególnych członków grupy, planowaniem spotkań, z komunikowaniem się i trudnymi procesami grupowymi, z projektem zadania oraz z niewystarczającym wsparciem, jakie otrzymują studenci. Co więcej, na taki układ powodów frustracji wskazują sami studenci.

Do czynników wskazywanych przez studentów jako najbardziej wpływające na komfort wspólnej pracy należy „próżniactwo społeczne” (w literaturze opisywane również jako „free-riding”, „luzactwo”) i związane z tym niesprawiedliwe warunki współpracy (np. Aggarwal i O’Brien, 2008; Bentley i Warwick, 2013; Chang i Brickman, 2018; Hall i Buzwell, 2013; LaBeouf i in., 2016; Le i in., 2018; Wilson i in., 2017). Studenci skarżą się, że biorą na siebie więcej pracy z powodu „obiboków”, „luzaków” (Bentley i Warwick, 2013; Payne i Monk-Turner, 2006). Typowa skarga studentów brzmi: „Muszę wykonywać całą pracę i nie otrzymuję za to uznania. Czuję się wykorzystywany” (Shimazoe i Aldrich, 2010, s. 55).

Badacze odkryli, że niechętnie postawy uczniów oparte na doświadczeniach nierównego podziału pracy wzmocniają praktyki nieuczciwego oceniania i uzyskiwania oceny końcowej w sposób, który nie uwzględnia wkładu poszczególnych członków zespołu (Allan, 2016; Payne i Monk-Turner, 2006; Tucker i Abbasi, 2016; Wilson i in., 2017). Zgromadzono dowody, które wskazują, że uczniowie preferowali pracę w pojedynkę niż w zespole, jeśli członkowie nie wnosili równego wkładu lub współpraca mogła skutkować słabą oceną (Hall i Buzwell, 2013; Underwood, 2003). Ponadto prawie 80% badanych studentów preferuje „bycie ocenianym zarówno indywidualnie, jak i zespołowo”, a 25% uważa, że indywidualna ocena jest bardziej sprawiedliwą oceną wysiłków i wkładu każdego członka grupy (Wilson i in., 2017, s. 7). Studenci mówią: „Zwykle wykonuję większość pracy. Więc chcę, aby moje własne oceny to odzwierciedlały” (Wilson i in., 2017, s. 8). Studenci uznali za główną wadę ich doświadczenia w pracy grupowej to, że niewykonyjący pracy (opisywani jako „obiboki”, „leniwi”) otrzymywali taką samą ocenę: „gdy studenci odmawiają uczestnictwa, ocena powinna być odpowiednio dostosowana” (LaBeouf i in., 2016, s. 18).

W praktyce akademickiej jedną z promowanych technik ograniczenia społecznego próżniactwa i zwiększania odpowiedzialności poszczególnych członków jest rozli-

czanie członków grupy poprzez ocenę opartą na autorefleksji lub wzajemnej ocenie koleżeńskej (Aggarwal i O'Brien, 2008). Jednak oceny koleżeńskie, zdaniem studentów, mogą obciążać relacje i prowadzić do rywalizacji między członkami grupy. Nawet anonimowe ankiety wywoływały u uczniów niepokój, a do tego nie rozwiązywały problemu stronniczości rówieśników (Chang i Brickman, 2018; Walker i Barwell, 2009). Okazało się również, że studenci nie chcą się angażować w udzielanie informacji zwrotnych swoim kolegom przy wystawianiu ocen ze względu na presję rówieśników. Niechętnie też wskazywali nauczycielom „leniwych” kolegów, nawet gdy formularze oceny umożliwiały poufne przesyłanie informacji do nauczyciela (LaBeouf i in., 2016). Studenci wyrażali też opór wobec wdrażania sankcji wobec kolegów. Choć obiboki występują powszechnie, to rzadko są wyrzucane z grup (Payne i Monk-Turner, 2006; van den Herik i Benning, 2021). Z ustaleń również jasno wynika jednak, że uczniowie nie postrzegali zawarcia kontraktu grupowego jako istotnego narzędzia wzmacniania współzależności (Chang i Brickman, 2018).

„Gapowicze” to jedno, ale studenci skarżą się również na dominujących partnerów, którzy nie pozwalają innym wnieść swojego wkładu (Pineda i in., 2012; Taylor, 2011). Delegowanie zadań i poleganie na sobie nawzajem stanowiło wyzwanie zwłaszcza dla introwertyków, dominujących lub niezależnych osobowości (Seidel i Tanner, 2013; Taylor, 2011). Wykazano, że zmotywowani i kompetentni uczniowie mogą wycofać się z wysiłku grupowego, gdy postrzegają innych jako niewnoszących wkładu na tym samym poziomie co oni sami (Pauli i in., 2008). Zamiast konfrontacji i konfliktu pojawia się efekt odwrotny do zjawiska „fajera», czyli unikanie efektu fajera. Pracowici studenci stwierdzili, że woleli uczyć się samodzielnie, ponieważ czuli się bardziej komfortowo, byli bardziej skoncentrowani podczas samodzielnej pracy i mieli poczucie, że lepszą jakość pracy uzyskują ucząc się sami. Słabsi studenci im po prostu przeszkadzali, nalegając na błędne odpowiedzi lub rozsiewając ciągłe wątpliwości. Irytowało ich, że praca jest mniej wydajna. Uważali też, że praca w pojedynkę może być mniej czasochłonna i łatwiejsza do wykonania (Hammar Chiriac, 2014).

Respondenci zgłaszali, że do stresu w zespole przyczyniał się także styl pracy studentów czy nastawienie studentów do uczelni lub zadań, jak spóźnienia, wcześniejsze wychodzenie z zajęć, nieobecności czy pośpieszne kończenie pracy (LaBeouf i in., 2016). Twierdzili, że wyzwaniem jest członek niezmotywowany. Wskazywali także, że dyskusja grupowa była często „prowadzona przez bardzo małą grupę studentów” (Pei in., 2023, s. 12).

Ponadto studenci wskazywali, że „nieprzykładanie się” wpływa na funkcjonowanie grupy, co podkreśla jeden z komentarzy: „Brak zaangażowania ze strony jednego członka grupy może być demoralizujący i dość szkodliwy dla całej grupy” (Wilson i in., 2017, s. 10).

Zarządzanie czasem oraz próba zaplanowania spotkań grupowych, to czynnik przyczyniający się do negatywnego doświadczenia pracy zespołowej (i był wymieniany

jako drugi w kolejności lub na równi z próżniactwem) (Wilson i in., 2017). Studenci jako stresującą przeszkodę w pracy grupowej wymieniają problemy związane ze skoordynowaniem harmonogramów i logistyką (Garcia-Bayonas i Gottschall 2008; Stover i Holland, 2018), czego efektem jest słaba frekwencja na spotkaniach grupy (Ford i Morice, 2003; Hassanien, 2007). Poniższe komentarze były typowe w odniesieniu do frustracji wyrażanych przez studentów: „Najbardziej irytującą częścią pracy grupowej jest brak formalnego harmonogramu określającego, kiedy części powinny zostać wykonane”; „Wiele kłopotów z pracą grupową polega na ustaleniu czasu na spotkania i pracę” (Wilson i in., 2017, s. 8); „Znalezienie czasu poza zajęciami, w którym wszyscy moglibyśmy się spotkać, jest prawdopodobnie najgorszą rzeczą w pracy grupowej” (Wilson i in., 2017, s. 10).

Studenci skarżą się również na wyczerpujące konflikty podczas pracy w grupach, brak zgody podczas grupowego podejmowania decyzji, brak harmonii w relacjach, bezproduktywne dyskusje i rozpraszanie się wzajemnie zamiast ukierunkowania na zadanie (np. Curşeu 2011; Kamau i Spong, 2015; LaBeouf i in., 2016; Rusticus i Justus 2019; Virga i in., 2014). Wcześniejsze prace wykazały, że do 40% zespołów w kursach opartych na projektach charakteryzuje się „wewnętrznymi konfliktami” i nie jest w stanie skutecznie współpracować z powodu słabej komunikacji (Tucker i Reynolds, 2006).

Studenci zgłaszają też trudności w pracy z nieznanymi (Rusticus i Justus, 2019). Kiedy uczniowie w grupie już się znają, rzeczywiście mają większy poziom swobody i szybciej i płynniej rozpoczynają projekty (Hilton i Philips, 2010). Źródłem konfliktu mogą być również nieakceptowalne z akademickiego punktu widzenia „wspólne” praktyki pracy, jak kupowanie eseju (Underwood, 2003).

Projekt zadania grupowego też był wymieniany jako przyczyniający się do frustracji w zespole. Studenci skarżyli się na format (np. zadania pisemne były postrzegane jako trudne), niejasne instrukcje dotyczące zadań i czasu trwania oraz brak kryteriów wymagań (Shektar i in., 2014). Oto typowe komentarze: „Eseje są najtrudniejsze i trzeba pisać oddzielne komponenty, a następnie łączyć je ze sobą i spędzać wiele godzin na edycji i upewnianiu się, że wszystko płynie, a styl pisania jest ciągły”; „Czasami projekty mają pewne głupie wymagania, takie jak „co najmniej 10 stron”, co generalnie sprawia, że praca w grupie jest nieprzyjemna” (Wilson i in., 2017, s. 10). Studenci podkreślają również: „Marnujemy dużo czasu na spotkaniach”, „Nie wiem, co mamy robić i dlaczego to robimy” (Shimazoe i Aldrich, 2010, s. 54–55).

Źródłem oporu zdaniem studentów są także sami nauczyciele (Seidel i Tanner, 2013; Stover i Holland, 2018). Opinie studentów dotyczące poziomu zaangażowania wykładowców były widoczne w takich określeniach, jak: „nieobecny”, „spóźniony”, „nieprzygotowany/niezorganizowany”, „przetrzymuje studentów”, „niereagujący na pytania studentów”, „odbiega od programu nauczania” (Seidel i Tanner, 2013, s. 589). Kwestie postrzeganego braku uczciwości instruktora były obecne w takich opiniach: „niesprawiedliwe ocenianie” i „okazywanie faworyzowania lub

uprzedzeń". Wielu studentów skarży się także na brak wsparcia, brak przygotowania lub wskazówek ze strony instruktora (Hassanien, 2007; Payne i Monk-Turner, 2006; Shektar i in., 2014).

Warto podkreślić, że kwestie problematyczne, na które zwracają uwagę studenci, obejmują znacznie więcej spraw. Przykładowo Ann Taylor (2011) pisze, że miała klasę, która szczególnie głośno wyrażała swój sprzeciw. Poprosiła studentów o 10 najważniejszych powodów, dla których uczniowie nie chcą pracować w grupach, a oni wymienili: (1) trudno się skupić podczas ćwiczeń w małych grupach; (2) zawsze się spieszymy; (3) ćwiczenia grupowe oznaczają, że my wykonujemy pracę, a nauczyciel nie; (4) próbujemy pracować nad materiałem, którego nie przeczytaliśmy; (5) wolelibyśmy usłyszeć, jak ktoś, kto rozumie materiał, wyjaśnia go; (6) wszyscy jesteśmy zdezorientowani, a praca w grupie tylko to pogłębia; (7) nie lubię ludzi w mojej grupie; (8) członkowie grupy nie pojawiają się na zajęciach lub nic nie wnoszą; (9) gdyby nauczyciel prowadził wykłady, przerobiliśmy więcej materiału; (10) nie mogę spać podczas ćwiczeń w małej grupie.

Można się zastanawiać, czy rzeczywiście studenci w grupach niewiele się uczą. Taylor (2011) podkreśla, że „niektóre z tych powodów są dokładnie tym, dlaczego używam pracy w małych grupach w klasie” i argumentuje, dlaczego wdraża format grupowy pomimo sprzeciwu uczniów i „niezależnie od tego, czy im się to podoba, czy nie” zgodnie z dostępną literaturą na temat licznych korzyści z pracy grupowej (s. 219).

Wydaje się jednak, że należy uznać, że dezorientacja, frustracja, a nawet opór studentów to rzeczywiste doświadczenia, których nie należy bagatelizować. Dlatego w dalszej części artykułu przedstawione zostaną doniesienia z badań, w których podjęto próbę opisu zachowań studentów związanych z oporem, choć niewiele wiadomo, jak postrzegają je studenci, gdyż o tym, co robią niezadowoleni studenci, chętniej wypowiadają się ich nauczyciele.

Opór studentów wobec pracy grupowej

Podczas gdy większość nauczycieli rozumie, że nie wszyscy uczniowie wykazują taki sam entuzjazm, to zgłaszają również swoje obawy co do tego, jak uczniowie zareagują na konieczność współpracy: „Co jeśli uczniowie się zbuntują?”, „Co jeśli poproszę ich o rozmowę z sąsiadem [w ławce], a oni po prostu odmówią?”, „Co jeśli nie postrzegają aktywnego uczenia się jako nauczania?”, „A co, jeśli będą chcieli tylko wykładu?” (Seidel i Tanner, 2013, s. 586).

Przy czym wykładowcy zgłaszają duży opór ze strony studentów (Stover i Holland, 2018; Tolman i Kremling, 2016), studenci zaś twierdzą, że nie reagują negatywnie lub nie opierają się zajęciom w klasie tak bardzo (Nguyen i in., 2016). Jednak w kilku badaniach skupiono się konkretnie na tym, jak uczniowie reagowali na przydzielenie pracy w grupach. Typowymi skargami uczniów, którzy sprzeciwiają się zespołowemu podejściu do nauczania, jest to, że nie należy wymagać od nich udziału

w bieżącej pracy grupowej na zajęciach, że nie mają czasu na efektywną współpracę (Smith i in., 2011). Megan L. Isaac (2012, s. 83), pisze, że studenci błagali wykładowców o porzucenie pracy grupowej, ponieważ doprowadziła ona do tego, co określili jako „efekt Frankenstein”, czyli projektów, które wymykają się spod kontroli i ostatecznie są mniejsze niż suma ich części. Przykładowe powszechne zachowania studentów w klasie, gdy stają się sfrustrowani, zdenerwowani lub niez zaangażowani w to, co się tam dzieje, to: (1) niechętnie podporządkowanie się; (2) bezpośrednia komunikacja („Po zajęciach wyjaśnię swoje zachowanie”); (3) zbieranie poparcia uczniów („Porozmawiam z innymi, aby sprawdzić, czy czują to samo”; „Mógłbym nakłonić innych, by poszli za mną i nie robili tego, czego chce nauczyciel”); (4) zachowania wrogo-obronne (Seidel i Tanner, 2013, s. 588). Technik oporu jest znacznie więcej (Myers i Goodboy, 2005; Shektar i in., 2014; Sever, 2018).

Wyczulenie nauczycieli na to, jak studenci mogą wykazywać oznaki oporu lub niezadowolenia, wydaje się ważne. Nauczyciele powinni zwracać uwagę nie tylko na skargi i narzekania studentów (Shimazoe i Aldrich, 2010). Na opór wskazuje również minimalny wysiłek (Tolman i Kremling, 2016). Ankieta dotycząca reakcji uczniów na praktyki instruktazowe (StRIP) zawiera przykłady oporu uczniów, typu: „Pośpiesznie wykonałem zadanie, wkładając w nie minimalny wysiłek”, „Udawałem, że uczestniczę w ćwiczeniu”, „Surfowałem po Internecie, mediach społecznościowych lub robiłem coś innego, zamiast wykonywać ćwiczenie” (Nguyen i in., 2016, s. 8).

Badacze zaznaczają, że opór studentów może pozostać niezauważony przez wykładowców, jeśli studenci stosują metody pasywne (Seidel i Tanner, 2013, s. 587), a jak się okazuje, w ocenie wykładowców są oni bardziej skłonni do używania wielu biernych technik oporu i w większości przypadków unikają otwartych i agresywnych konfrontacji z nauczycielami (Sever, 2018).

Podczas gdy aktywny opór to jawne, bojowe i obserwowalne działania, bierny opór odnosi się do unikania, wycofywania się lub ukrytych reakcji, typu oszukiwanie, ignorowanie prośby, absencja (Sever, 2018). W literaturze spotykamy opisy, że uczniowie reagują uchylaniem się od zadań grupowych (Shimazoe i Aldrich, 2010). Na przykład wykładowcy pracujący na wydziale edukacji na jednym z tureckich uniwersytetów uważali, że uczniowie zachowują się nieodpowiedzialnie, co wyrazili słowami: „Studenci nie chcą wykonywać zadań na zajęciach ani odrabiać prac domowych. Robią wymówki, a jeśli nalegasz, zaczynają oszukiwać”, „nie przestrzegają zasad dotyczących frekwencji” (Sever, 2018, s. 134). Ci sami wykładowcy twierdzili, że podważanie władzy lub kompetencji nauczyciela nie zdarza się często.

W sytuacjach konfrontacji niechęć do podjęcia współpracy studenci okazują stanowczo. Nauczyciele skarżą się, że studenci nalegają, aby dostosować się do ich potrzeb, np. upierają się, że nie mogą czegoś robić, bo wywołuje to u nich zbyt duży stres. Co więcej, werbują innych uczniów, aby wsparli ich stanowisko (Seidel i Tanner, 2013; Stover i Holland, 2018). Należy też zaznaczyć, że niektóre reakcje oporu mogą być skierowane do innych osób niż nauczyciel (Seidel i Tanner, 2013).

W przypadku ekspresyjnego sprzeciwu uczeń skupia się na wyrażaniu swoich emocji i wyładowywaniu frustracji skierowanej do innych studentów, znajomych lub do osób, które mają władzę nad danym nauczycielem.

Badacze posługują się również podziałem na trzy rodzaje negatywnych reakcji studentów: afekt, zaangażowanie i ocenę (Seidel i Tanner, 2013; Shektar i in., 2014). Afekt obejmuje zadowolenie uczniów z kursu i rodzaju nauczania, wartość zajęć postrzeganą przez uczniów oraz ogólne nastawienie uczniów do takiego formatu wspólnej pracy, a zatem negatywne reakcje obejmowały wyrażanie preferencji przez uczniów dotyczących różnych rodzajów instrukcji, brak przyjemności i brak zainteresowania zajęciami. Zaangażowanie obejmuje zakres, w jakim uczniowie uczestniczą w zajęciach i ich otwartość na instrukcje, tym samym negatywną reakcją uczniów było nieuczestniczenie w zajęciach, zmniejszona otwartość i brak interakcji między uczniami podczas zajęć. Natomiast ewaluacja obejmuje oceny końcowe kursu i instruktora na koniec semestru, zebrane za pomocą formalnych lub nieformalnych metod (Shektar i in., 2014, s. 47).

Podsumowanie

Opór studentów nie jest wszechobecny, jednak istnieje. Negatywna reakcja studentów na formę grupowego nauczania może stanowić barierę dla wdrażania innowacji w klasie przez nauczycieli akademickich lub spowalniać przyjęcie i dalsze korzystanie z nauczania w małych grupach (Finelli i in., 2014). Nawet nieliczna grupa uczniów, którzy przejawiają zachowania związane z oporem, może zdemotywować zarówno innych uczniów, jak i nauczyciela (Sever, 2018). Wykładowcy skarżą się: „Moja motywacja się załamuje [...] kiedy widzisz, że nie zwracają uwagi lub nie dbają o to, co robisz, czuję się wyczerpany” (Sever, 2018, s. 137).

Opór studentów nie zawsze jest postrzegany jako destrukcyjny. Elizabeth G. Allan (2016, s. 81) twierdzi, że zamiast postrzegać obawy i wrogie nastawienia studentów jako formę oporu, którego można uniknąć dzięki odpowiedniemu podejściu do nauki w małych grupach, należy przyjąć, że opór jest nieodłącznie związany z każdą formą pracy grupowej. Nie tylko nie istnieje antidotum na „nienawiść” wobec grupowej pracy (w literaturze często używany jest termin „grouphate”, np. Isaac, 2012; Myers i Goodboy, 2005), nie ma też modelu pedagogicznego, który może wyeliminować obawy i opór uczniów, ponieważ bałagan w pracy grupowej, brak jasności, nierówne zaangażowanie poszczególnych członków są nieuniknione, gdy wykorzystywana jest praca grupowa (Allan, 2016, s. 83).

Wydaje się jednak ważne, w jaki sposób instruktorzy i studenci odnoszą się do tych obaw (Allan, 2016; Sever, 2018). Proces naprawy na pewno trzeba zacząć od poznania obiekcji studentów i zapewnienia im forum do wyrażenia niepokojów, zanim obawy przerodzą się w opór (Seidel i Tanner, 2013). Taylor (2011) podkreśla, że jeśli zapytamy uczniów, dlaczego nie chcą pracować w grupach i przygotujemy listę zgłaszanych uzasadnień, możemy odpowiedzieć na ich zastrzeżenia. Uczniom

mogą nie spodobać się wszystkie odpowiedzi, ale przynajmniej rozmowa doprowadzi ich do edukacyjnego uzasadnienia ich wspólnej pracy, a nie podejmowania zadań dlatego, że są zmuszani do wykonywania pracy, której nie chcą wykonywać.

Refleksja nad tym, co działa, a co nie, jest traktowana jako ważne narzędzie rozwiązywania problemów (Finelli i in., 2014; Hammar Chiriac, 2014; Sever, 2018). Przedstawione przez samych studentów przyczyny oraz rodzaje ich negatywnych reakcji mogą pomóc zidentyfikować, zrozumieć i rozwiązać niektóre uciążliwe i frustrujące aspekty nauczania w małych grupach stojące przed studentami.

Obawy i frustracje wyrażone przez studentów obejmują to, że nie zawsze postrzegają korzyści płynące z działań czy przydatność aktywności (wartość użytkowa) w stosunku do kosztów związanych z uczestnictwem w aktywności, takie jak utrata czasu i wymagania dotyczące wysiłku (wartość kosztowa) (Shekhar i in., 2014). Chcielibyśmy myśleć, że „studenci postrzegają uczenie się jako główną nagrodę w swojej pracy, w rzeczywistości niektórzy studenci mogą postrzegać wysokie oceny, minimalny wysiłek i łatwość ukończenia jako motywujące bodźce w swojej pracy na studiach” (Seidel i Tanner, 2013, s. 590). Dlatego badacze twierdzą, że aby zmniejszyć opór uczniów, potrzebne jest solidne uzasadnienie tej formy zadania, jasne cele, wytyczne dotyczące jego przebiegu i sprawiedliwa ocena, która rozlicza jednostki z ich własnej pracy (Allan, 2016; Taylor, 2011).

Co ważne, obawy dotyczące kompetencji obejmują to, czy uczniowie postrzegają, że są w stanie ukończyć działania. Sugerują zatem, że aby uczniowie mogli efektywnie uczyć się poprzez prace zespołowe, muszą zostać nauczeni odpowiednich umiejętności przed rozpoczęciem takich przedsięwzięć, a nauczyciele powinni zapewnić im pewne wskazówki podczas ćwiczeń. Ustalenia badaczy jasno wskazują, że samo łączenie uczniów w grupy, przydzielanie im zadań i przekonywanie o korzyściach płynących ze współpracy nie wystarczą, aby umiejętności pracy w grupie były nabywane, a współpraca skutecznie przebiegała (Hammar Chiriac, 2014).

Wreszcie studenci mogą zmagać się ze swoją przyjętą tożsamością i przekonaniem o tym, co oznacza bycie studentem w klasie uniwersyteckiej, a mianowicie studentem, którego rolą jest siedzenie, słuchanie i robienie notatek (Seidel i Tanner, 2013, s. 590). Czynniki, które mają wpływ na opór uczniów, to nie tylko wcześniejsze negatywne doświadczenia uczniów z pracą w grupach, ale także sposób, w jaki uczniowie postrzegają edukację i wiedzę, jak mocno wierzą, że źródło wiedzy musi zostać przekazane przez autorytet (Stover i Holland, 2018; Tolman i Kremling, 2016). Studenci mogą czuć się niekomfortowo, gdy wykładowcy odchodzą od pedagogiki zdominowanej przez wykłady na rzecz formatów uczenia się opartych na współpracy (Stover i Holland, 2018). Jak podkreślają badacze, studenci są zakorzenieni w strategiach pasywnego uczenia się, a format nauczania grupowego zmienia rolę studentów z biernego ucznia na aktywnego partnera, która wymaga od nich przyjęcia większej odpowiedzialności (Shekhar i in., 2014; Stover i Holland, 2018; Taylor, 2011).

Otwartych pozostaje jeszcze wiele kwestii. W kolejnym artykule warto się bowiem przyjrzeć, jak nauczyciele odpowiadają na negatywne reakcje studentów w momencie, gdy się pojawia opór oraz jakie stosują strategie zapobiegania.

Bibliografia

1. Aggarwal, P., O'Brien, C.L. (2008). Social loafing on group projects: Structural antecedents and effect on student satisfaction. *Journal of Marketing Education*, 30(3), s. 255–264. Pobrane z: <https://doi.org/10.1177/0273475308322283>.
2. Allan, E. G. (2016). "I hate group work!": addressing students' concerns about small-group learning. *InSight: A Journal of scholarly Teaching*, 11(2016), s. 81–89.
3. Bentley, Y., Warwick, S. (2013). An investigation into students' perceptions of group assignments. *Journal of Pedagogic Development*, 3(3), s. 11–19.
4. Chang, Y., & Brickman, P. (2018). When group work doesn't work: Insights from students. *CBE – Life Sciences Education*, 17(3), ar52. Pobrane z: <https://doi.org/10.1187/cbe.17-09-0199>.
5. Daba, T.M., Ejersa, S.J., Aliyi, S. (2017). Student perception on group work and group assignments in classroom teaching: The case of Bule Hora University second year biology students, South Ethiopia – An action research. *Educational Research and Reviews*, 12(17), s. 860–866. Pobrane z: <https://doi.org/10.5897/ERR2016.3006>.
6. Finelli, C.J., Daly, S.R., Richardson, K.M. (2014). Bridging the research-to practice gap: Designing an institutional change plan using local evidence. *Journal of Engineering Education*, 103(2), s. 331–361. Pobrane z: <https://doi.org/10.1002/jee.20042>.
7. Ford, M., Morice, J. (2003). How fair is group assignments? A survey of students and faculty and a modest proposal. *Journal of Information Technology Education*, 2, s. 368–378. Pobrane z: <https://doi.org/10.28945/335>.
8. Gillies, R.M., Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), s. 933–940. Pobrane z: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>.
9. Gottschall, H., García-Bayonas, M. (2008). Student attitudes towards group work among undergraduates in business administration, education and mathematics. *Educational Research Quarterly*, 32(1), s. 3–28.
10. Hall, D., Buzwell, S. (2013). The problem of free-riding in group projects: Looking beyond social loafing as reason for non-contribution. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), s. 37–49. Pobrane z: <https://doi.org/10.1177/1469787412467123>.
11. Hammar Chiriack, E. (2014). Group work as an incentive for learning – Students' experiences of group work. *Frontiers in Psychology*, 5(5), s. 558. Pobrane z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00558>.
12. Hassanien, A. (2007). A qualitative student evaluation of group learning in higher education. *Higher Education in Europe*, 32(2–3), s. 135–150. Pobrane z: <https://doi.org/10.1080/03797720701840633>.
13. Isaac, M.L. (2012). "I hate group work!" Social loafers, indignant peers, and the drama of the classroom. *The English Journal*, 101(4), s. 83–89. Pobrane z: <http://www.jstor.org/stable/41415478>.
14. Kamau, C., Spong, A. (2015). A student teamwork induction protocol. *Studies in Higher Education*, 40(7), s. 1273–1290. Pobrane z: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.879468>.
15. LaBeouf, J.P., Griffith, J.C., Roberts, D.L. (2016). Faculty and student issues with group work: What is problematic with college group assignments and why? *Journal of Education and Human Development*, 5(1), s. 13–23. Pobrane z: <https://doi.org/10.15640/jehd.v5n1a2>.

16. Le, H., Janssen, J., Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: Teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), s. 103–122. Pobrane z: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389>.
17. Myers, S. A., Goodboy, A. K. (2005). A study of groupware in a course on small group communication. *Psychological Reports*, 97, s. 381–386. Pobrane z: <https://doi.org/10.2466/pr0.97.2.381-386>.
18. Nguyen, K.A., Borrego, M., Finelli, C.J., Shekhar, P., DeMonbrun, R.M., Henderson, C.R., Prince, M.J., Waters, C. (2016). Measuring student response to instructional practices (StRIP) in traditional and active classrooms. *Conference: ASEE Annual Conference and Exposition At: New Orleans, Louisiana* (June 26-August 28, 2016). Pobrane z: <https://doi.org/10.18260/p.25696>.
19. Pei, L., Poortman, C., Schildkamp, K., Benes N. (2023). Teachers' and students' perceptions of a sense of community in blended education. *Education and Information Technologies*, s. 1–39. Pobrane z: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11853-y>.
20. Pauli, R., Mohiyeddini, C., Bray, D., Michie, F., Street, B. (2008). Individual differences in negative group work experiences in collaborative student learning. *Educational Psychology*, 28(1), s. 47–58. Pobrane z: <https://doi.org/10.1080/01443410701413746>.
21. Payne, B.K., Monk-Turner, E. (2006). Students' perceptions of group projects: the role of race, age, and slacking. *College Student Journal*, 40(1), s. 132–139. Pobrane z: ebscohost.com.
22. Rudawska, A., Szarek, M. (2014). Postawy studentów względem pracy zespołowej i ich zespołowa efektywność. *e-mentor*, 3(55), s. 12–21.
23. Rusticus, S.A., Justus, B. (2019). Comparing student- and teacher-formed teams on group dynamics, satisfaction and performance. *Small Group Research*, 50(4), s. 443–457. Pobrane z: <https://doi.org/10.1177/1046496419854520>.
24. Seidel, S.B., Tanner, K.D. (2013). "What if students revolt?" – considering student resistance: origins, options, and opportunities for investigation. *CBE – Life Sciences Education*, 12(4), s. 586–595. Pobrane z: <https://doi.org/10.1187/cbe-13-09-0190>.
25. Sever, D. (2018). University students' resistance behaviors: Sample of Anadolu University. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 9(2), s. 125–146. Pobrane z: <https://doi.org/10.17569/tojq.363187>.
26. Shekhar, P., DeMonbrun, M., Borrego, M., Finelli, C., Prince, M., Henderson, C., Waters, C. (2014). Development of an observation protocol to study undergraduate engineering student resistance to active learning. *International Journal of Engineering Education*, 31(2), s. 597–609.
27. Shimazoe, J., Aldrich, H. (2010). Group work can be gratifying: Understanding & overcoming resistance to cooperative learning. *College Teaching*, 58(2), s. 52–57. Pobrane z: <https://doi.org/10.1080/87567550903418594>.
28. Smith, G.G., Sorensen, C., Gump, A., Heindel, A., Caris, M., & Martinez, C. (2011). Overcoming student resistance to group work: Online versus face-to-face. *Internet and Higher Education*, 14(2), s. 121–128. Pobrane z: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.09.005>.
29. Stover, S., Holland, C. (2018). Student resistance to collaborative learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), Article 8. Pobrane z: <https://doi.org/10.20429/ijsotl.2018.120208>.
30. Taqi, H.A. (2014). Effect of group work on EFL students' attitudes and learning in higher education. *Journal of Education and Learning*, 3(2). Pobrane z: <https://doi.org/10.5539/jel.v3n2p52>.

31. Taylor, A. (2011). Top 10 reasons students dislike working in groups... and why I do it anyway. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 39(3), s. 219–220. Pobrane z: <https://doi.org/10.1002/bmb.20511>.
32. Tolman, A.O., Kremling, J. (2016). *Why students resist learning: A practical model for understanding and helping students*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
33. Tucker, R., Abbasi, N. (2016). Bad attitudes: Why design students dislike teamwork. *Journal of Learning Design*, 9(1), s. 1–20. Pobrane z: <https://doi.org/10.5204/jld.v9i1.227>.
34. Tucker, R., Reynolds, C. (2006). The impact of teaching models, group structures and assessment modes on cooperative learning in the student design studio. *Journal for Education in the Built Environment*, 1(2), s. 39–56. Pobrane z: <https://doi.org/10.11120/jebe.2006.01020039>.
35. Underwood, J.D.M. (2003). Student attitudes towards socially acceptable and unacceptable group working practices. *British Journal of Psychology*, 94(3), s. 319–337. Pobrane z: <https://doi.org/10.1348/000712603767876253>.
36. Van den Herik, E.M., Benning, T.M. (2021). A students' preferences-based approach to select methods for detecting and handling free-riding. *Journal of Marketing Education*, 43(2), s. 233–43. Pobrane z: <https://doi.org/10.1177/027347532199210>.
37. Vîrgă, D., Curşeu, P.L., Maricuţoiu, L., Sava, F.A., Macsinga, I., Măgurean, S. (2014). Personality, relationship conflict, and teamwork-related mental models. *PLoS ONE*, 9(11), e110223. Pobrane z: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0110223>.
38. Walker, R., Barwell, G. (2009). Click or clique? Using educational technology to address students' anxieties about peer evaluation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1), Article 13. Pobrane z: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2009.030113>.
39. Waring, H.Z. (2013). Managing Stacy: a case study of turn-taking in the language classroom. *System*, 41(3), s. 841–851. Pobrane z: <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.08.007>.
40. Wilson, L., Ho, S., Brookes, R.H. (2017). Student perceptions of teamwork within assessment tasks in undergraduate science degrees. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(5), s. 786–799. Pobrane z: <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1409334>.
41. Wong, B., Chiu, Y., Copsey-Blake, M., Nikolopoulou, M. (2022). A mapping of graduate attributes: What can we expect from UK university students? *Higher Education Research & Development*, 41(4), s. 1340–1355. Pobrane z: <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1882405>.

prof. Agnieszka Konieczna

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej