

Natalia Gozdalska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.15>

ORCID: 0009-0001-6403-5785

Przedszkole Niepubliczne im. Panienki z Okienka w Gdańsku

nataliagozdalska1608@gmail.com

Odkrywanie potencjału dziecka w pracy metodą projektów – praktyka nauczyciela przedszkola

Summary

Exploring a child's potential at work using the Project Approach – the practice of a kindergarten teacher

The article describes experiences gained during work with the project approach with preschool children. These experiences are described in the context of the child's scientific potential and the specificity of exploring the world in the 21st century. Conclusions from observations confirm the usefulness of the project approach in discovering and developing children's potential in early education.

Keywords: children's potential, early education, the Project Approach, child development

Słowa kluczowe: potencjał dziecięcy, wczesna edukacja, metoda projektów, rozwój dziecka

Aktywność jako podstawa rozwoju

Przychodzimy na świat jako osoby aktywne. Jak pisze Maria Tyszkowa: „aktywność jest podstawową właściwością istot żywych, sposobem ich istnienia” (1990: 6). Już w ubiegłym wieku znaczenie aktywności intelektualnej podkreślał Jean Piaget, uważając ją za podstawowy mechanizm rozwoju. Czynnici intelektualne i biologiczne należą do istotnych czynników całościowego procesu rozwojowego, dzięki którym następują organizowanie nowych doświadczeń, asymilacja i akomodacja (Piaget 1966: 10–13). Można więc powiedzieć, że aktywność jest nie tylko ludzką właściwością, ale również potrzebą, która umożliwia rozwój. Na podstawie obserwacji trendów pedagogicznych ostatnich dziesięcioleci można stwierdzić, że wprowadzenie tej niezwykle ważnej wiedzy do edukacji było i nadal bywa bardzo problematyczne. Nie pomaga nawet prężnie rozwijająca się dyscyplina neurobiologii, która jasno wskazuje, jakie nauczanie jest najbardziej korzystne dla dziecięcego mózgu. Trzeba przyznać, że w Polsce do tej pory dominuje model biernego przyswajania wiedzy i nauki pamięciowej, gdzie drobiazgowo zaplanowano wszystko, czego dzieci mają się

nauczyć, a także określono sposób sprawdzania wiedzy. Jak wobec tego w edukacji jest wykorzystana naturalna potrzeba aktywności? To pytanie w wielu placówkach do dziś pozostaje bez odpowiedzi. Uruchomienie pełnego potencjału dziecka wymaga skorzystania z osiągnięć neurobiologii, które wskazują na wykorzystanie ciekawości poznawczej dzieci oraz łączenie wiedzy czysto kognitywnej z emocjami. Aby wykorzystać potencjał współczesnego małego ucznia, potrzeba zatem „nowej kultury uczenia (się)”, odejścia od traktowania go w sposób bierny, a postrzegania jako podmiotu kreatywnego, krytycznie myślącego, autonomicznego i aktywnego (Żylińska 2013: 17–21).

Poznawanie świata w XXI w. a kierunek edukacji

Otoczająca nas rzeczywistość podlega nieustannym zmianom. Rozwijające się zjawiska globalizmu i wielokulturowości stawiają nowe wyzwania również przed systemem oświaty. Jednym z nich jest przygotowanie dzieci i młodzieży do radzenia sobie w nowej rzeczywistości. Dzieci od pierwszych lat życia mają nieograniczony dostęp do informacji. Sytuacja taka z jednej strony ułatwia im funkcjonowanie, z drugiej zaś tworzy również wiele trudności. Wymogiem współczesnej rzeczywistości jest więc kształcenie rozumienia mechanizmów funkcjonowania otaczającego nas świata, rozwijanie umiejętności podejmowania decyzji, myślenia krytycznego, analizy uzyskiwanych informacji. Dlatego potrzeba dziś edukacji, która ma charakter międzyprzedmiotowy, łączy i integruje wiedzę z różnych dziedzin nauki i techniki, pozostaje otwarta na wymiary sztuki, kreatywności i innowacyjności (Kos 2019: 11–23). W 2015 r. w dokumencie ONZ pt. *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030* zostały zdefiniowane w skali globalnej cele edukacji XXI w. Podejmowane wysiłki mają się skoncentrować na tym, aby „Zapewnić wszystkim edukację wysokiej jakości oraz promować uczenie się przez całe życie” (ONZ 2015: 16). Potrzeba zatem takiego uczenia się, które pozwoli na elastyczne reagowanie w dynamicznie zmieniającym się świecie. Przed edukacją rysuje się konieczność tworzenia warunków do rozwoju możliwości osób uczących się. Obejmuje ono m.in. poszukiwanie i odczytywanie znaczeń, jakie dzieci nadają elementom rzeczywistości. Dokonuje się to poprzez analizę doświadczeń dziecka. Jak przekonują Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka (2014: 236–240), integracja wiedzy w umyśle dziecka nie jest tym samym co integracja treści. Według autorek w integracji wiedzy ważna jest jakość treści (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 240–247), które muszą spełniać określone warunki: „nowości, naukowości, problemowości i eksploracyjności (...). Dopiero ich współwystępowanie daje możliwość integracji wiedzy (...)” (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 247). Zadaniem każdej placówki edukacyjnej, w tym również przedszkola, powinno być więc przede wszystkim stworzenie otoczenia, w którym będzie możliwe wspieranie rozwoju pożądaných postaw, a także umiejętności dziecka. Można to osiągnąć poprzez podążanie za naturalną ciekawością dzieci, oferowanie zadań problemowych i kształtowanie postawy badacza.

Potencjał naukowy dziecka w wieku przedszkolnym

Pośród zmieniającej się rzeczywistości, gdzie gospodarka oparta jest na wiedzy, a świat tworzony przez rewolucję technologiczną, ważną kompetencją staje się myślenie naukowe. Wspieranie rozwoju myślenia naukowego u dzieci w wieku przedszkolnym powinno się stać jednym z głównych celów procesu dydaktyczno-wychowawczego realizowanego od początku edukacji. Myślenie naukowe to niedokładnie to samo co umiejętność zapamiętywania faktów naukowych. Myślenie naukowe prowadzi dzieci do własnych odkryć, które zapisują się głęboko w ich świadomości. Przejawem tego myślenia są pytania zadawane przez dzieci, poszukiwanie odpowiedzi, a także zbieranie informacji i prowadzenie własnych obserwacji (zob. Kos 2019: 11–23). Edukacja naukowa we wczesnym dzieciństwie ma ogromne znaczenie dla wielu aspektów rozwoju dziecka. W literaturze można odnaleźć zwolenników popierających ideę, że już od najmłodszych lat powinniśmy dzieciom stwarzać warunki do tego, aby mogły poznawać podstawy mechanizmów naukowych. Na przykład Haim Eshach i Michael Fried wskazują, że:

1. Dzieci naturalnie lubią obserwować naturę i o niej myśleć.
2. Stwarzanie interesujących warunków do poznawania nauki rozwija pozytywne do niej nastawienie.
3. Wczesna ekspozycja na zjawiska naukowe prowadzi do lepszego zrozumienia pojęć naukowych badanych później w sposób formalny.
4. Wykorzystywanie naukowego języka w młodym wieku wpływa na rozumienie koncepcji naukowych.
5. Dzieci potrafią konstruować koncepcje naukowe i je rozumieją.
6. Nauka jest skutecznym sposobem rozwijania naukowego myślenia (Eshach, Fried 2005: 316).

Dzieci w wieku przedszkolnym są otwarte na to, co jest dla nich nowe, z radością i wytrwałością zadają pytania, które rozpoczynają się od słowa „dlaczego”. Jest więc to znakomity okres w rozwoju dziecka, w którym warto wspierać rozwój myślenia naukowego. Myślenie naukowe dzieci w wieku przedszkolnym to przyjmowanie postawy badacza, pełne zapału doświadczanie rzeczywistości, sprawdzanie jej i kształtowanie (Senddecka 2017: 5). Na podstawie obserwacji, jak i przeglądu literatury można stwierdzić, że na etapie edukacji przedszkolnej nie docenia się walorów metodycznego wspierania rozwoju myślenia naukowego dzieci. Wielu nauczycieli wychowania przedszkolnego nie rozumie wartości nauki i jej roli w rozwoju małych dzieci lub pojmuje ją wyłącznie jako wymóg nauczania o faktach. Badania nad dziecięcymi sposobami rozumienia świata dostarczają wielu informacji, które pozwalają odrzucić tradycyjny pogląd, który sprowadza uczenie się do rejestrowania, utrwalania i odtwarzania, a także przekonanie o ograniczonych dziecięcych kompetencjach poznawczych. Badania te kwestionują również kompromisy promowane przez model kultury popularnej, gdzie dziecko karmione jest wesołością, banalnymi treściami z przekonaniem, że wszystko, z czym ono obcuje, powinno być lekkie i niezobowiązujące. Korzystając z tej

wiedzy, warto zatem dać dziecku prawo do uzgadniania sensów i nadawania światu znaczeń w procesie samodzielnego konstruowania wiedzy (zob. Wiśniewska-Kin 2016: 59–70).

Metoda projektów

Wspieranie rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami jest niezwykle istotne, aby proces nauczania-uczenia był efektywny. Takie możliwości daje m.in. metoda projektów. Inspiracją do rozpoczęcia projektu jest otaczająca rzeczywistość, która stwarza sytuacje problemowe i stanowi punkt wyjścia do podejmowanych działań. Im bardziej problem odzwierciedla prawdziwe życie, tym bardziej dzieci postrzegają go jako motywujący (Kolmos, de Graaff 2014: 141–160). W definicję realizacji projektu wpisane jest doświadczenie społeczne, dzięki któremu dziecko uczy się skutecznej komunikacji, a także ma możliwość autokreacji. Dziecko wchodzi w projekt z wielkim zaangażowaniem emocjonalnym, co wynika z jego naturalnej ciekawości świata. W taki sposób zostają uwolnione wielkie zasoby energii, która ujawnia się w postaci określonego poziomu aktywności, a zatem uzewnętrznia się także dziecięcy potencjał (Nowak 2008: 325–327). Według Lilian Katz i Judy Helm (2003: 23) metoda projektów przynosi szczególnie korzyści w przypadku małych dzieci, ponieważ w okresie wczesnego dzieciństwa następuje szybki rozwój intelektualny. Oprócz szybkiego rozwoju mechanizmów poznawczych następuje też rozwój umiejętności czytania i pisania, liczenia oraz docenienia użyteczności pojęć matematycznych. Podczas realizacji projektu wszystkie te zdolności intelektualne można wykorzystać na wiele sposobów.

Metoda projektu we wczesnej edukacji to zagadnienie bardzo szerokie i wciąż zyskujące nowe wymiary. Wiedza teoretyczna na jego temat jest rozbudowana, jednak w tym artykule zależy mi przede wszystkim na przedstawieniu własnych obserwacji i przemyśleń w kontekście odkrywania potencjału dziecka. Sposób mojej pracy odbiega nieco od klasycznej metody projektu, gdzie planowanie i organizowanie całkowicie przejmują uczniowie. Popierając ideę edukacji naukowej we wczesnym dzieciństwie, staram się tak kierować projektami, aby były wysyczone wiedzą naukową i prowadziły dzieci do odkrywania mechanizmów funkcjonowania świata.

Potencjał płynący z ciekawości – moc projektowych pytań

Każdy, kto miał możliwość przebywania dłuższą chwilę z dzieckiem w wieku przedszkolnym, wie, że dzieci w tym wieku zadają dużo pytań. Wyrażając ciekawość w formie pytania, dziecko komunikuje światu, co jest obecnie przedmiotem jego ciekawości naukowej. Jest to sytuacja, która pozwala nauczycielowi rozpoznać, jakie treści są aktualnie dla dziecka ważne, interesujące, przydatne poznawczo, czyli służą do budowania jego wiedzy. Agnieszka Rothert uważa, że: „ciekawość to pragnienie dowiedzenia się, zobaczenia lub

doświadczenia czegoś, prowadzące/stanowiące bodziec do pozyskania nowej informacji” (2015: 30). Autorka ta uważa, że poszukując odpowiedzi na podstawowe pytania, dotyczący istoty wyjaśniania świata (Rothert 2015: 33). I właśnie tego pragną dzieci – zadając pytania, chcą zrozumieć, jak działa świat. Dzieciństwo to czas budowania przez dziecko własnego potencjału intelektualnego oraz możliwości poznawczych, to czas odkrywania świata, a także wielu wątpliwości i w konsekwencji również formułowania pytań. Czas wchodzenia w dziedzictwo pytań i odpowiedzi zastanych w kulturze i wymagających prób samodzielnego ustosunkowywania się do nich (Szczepska-Pustkowska 2009: 555–556).

Kilka lat pracy metodą projektów pozwoliło mi na poznanie wielu wymiarów rzeczywistości dziecka. Niektóre z nich odkryłam dzięki dziecięcym pytaniom. Podczas tworzenia siatek projektowych dzieci w wieku przedszkolnym formułują kilka rodzajów pytań. Pytania te rozpoczynają się od: Dlaczego? Czy? Co? Ile? Jak? Dzieci często zadają pytania do rozstrzygnięcia. Interesuje je: „Czy można jechać jednym autobusem do Anglii?”; „Czy można kamperem objechać cały świat?”; „Czy I wojna światowa była w Gdańsku?”; „Czy legenda o duchu w złotej kamienicy jest prawdziwa?”; „Czy kamienice mają w środku skarby?”. Przedszkolaki zadają również pytania, aby uzyskać informacje: „Jakie są gatunki kotów?”; „Jakie zwierzęta są zagrożone wyginięciem?”; „Jak długi jest wąż?”; „Ile zębów mają krokodyle?”; „Ile żyją króliki?”; „Ile wysokości ma żyrafa?”; „Ile lat mają nasi rodzice?”. Odpowiedzi na te pytania służą rozszerzaniu i wzbogacaniu dziecięcej wiedzy. Z moich obserwacji wynika, że najczęściej dzieci zadają pytania typu: jak oraz dlaczego. Są to pytania o wyjaśnienie zjawisk (mechanizmu lub przyczyny). Dzieci chcą wiedzieć: „Jak niedźwiedzie jedzą?”; „Jak żył niedźwiedź Wojtek?”; „Jak zwierzęta radzą sobie z niebezpieczeństwami?”; „Jak jeże zdobywają jedzenie?”; „Jak powstają diamenty?”; „Jak tworzą się skały?”; „Jak się czyści wodę?”. Wśród dziecięcych pytań o przyczynowość pojawiają się pytania: „Dlaczego gepard szybko biega?”; „Dlaczego chomik trzyma długo jedzenie w buzi?”; „Dlaczego świnie lubią błoto?”; „Dlaczego w Zakopanem są góry?”; „Dlaczego jesteśmy smutni?”; „Dlaczego chce nam się spać?”; „Dlaczego woda ma minerały?”; „Dlaczego statki zanieczyszczają oceany?”; „Dlaczego rośliny potrzebują wody?”.

Z największą łatwością przychodzi dzieciom zadawanie pytań związanych z przyrodą i zwierzętami. Bez względu na grupę, z którą realizuję projekt „Zwierzęta”, pytań projektowych jest zawsze najwięcej w porównaniu z innymi projektami. Jak podają Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka (2014: 243), dziedziny matematyczno-przyrodnicze wspierają budowanie wiedzy wyjaśniającej w umyśle dziecka, a bazę dla tej wiedzy stanowi myślenie przyczynowo-skutkowe. Liczba pytań z zakresu nauk przyrodniczych pokazuje, jak bardzo dzieci chcą poznawać nowe elementy rzeczywistości oraz jak bardzo zależy im, aby zdobyć umiejętności samodzielnego myślenia.

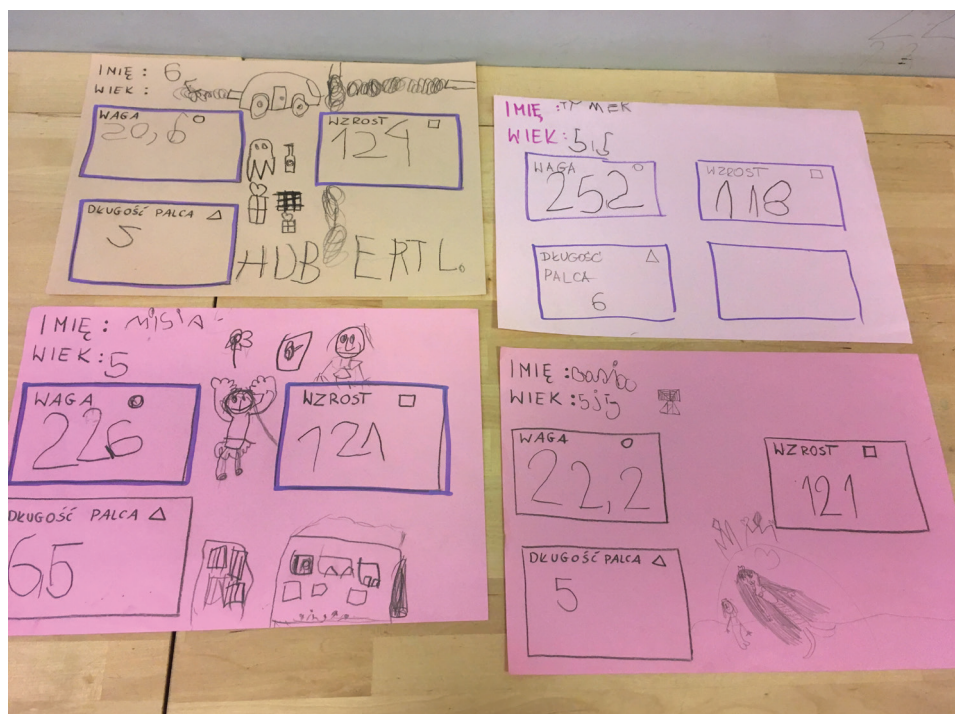
Dziecięce pytania o mechanizmy i przyczyny różnych zjawisk są odzwierciedleniem ich dociekliwości poznawczej. Na ich podstawie możemy wysnuć wniosek, że dzieci chcą poznawać tajemnice świata, w którym żyją, a potencjał ich ciekawości przekreśliła przekonanie o ich ograniczonych kompetencjach poznawczych. Polska szkoła ma

niestety tendencję do niedoceniań dziecięcego zdziwienia światem i dziecięcych pytań (por. Szczepska-Pustkowska 2006: 98–115).

Metoda projektów – obserwacje dziecięcego potencjału

Siedem lat temu postanowiłam zmienić sposób pracy z dziećmi w przedszkolu i zaczęłam korzystać z metody projektów. Wynikało to na pewno z chęci wychodzenia naprzeciw wyzwaniom współczesnej edukacji, ale także z poszukiwania edukacji pełnej pasji, radości, odkrywania, doświadczania i zachwytu. Wszystko, czego szukałam, odnalazłam w metodzie projektów i dziś już nie wyobrażam sobie innego sposobu pracy. Projekty realizowałam w grupach 5- i 6-latków.

Jednym z pierwszych projektów, który realizowałam z dziećmi, był projekt „Ja”. W ramach szukania odpowiedzi na pytanie projektowe: „Jak wyglądam?” przygotowaliśmy, według pomysłu dzieci w naszej sali trzy małe stanowiska. Na jednym były linijki, na drugim waga, a na trzecim przyczepiona do ściany miara. Zadanie polegało na wzajemnym mierzeniu się oraz samodzielnym ważeniu. Za pomocą linijki dzieci planowały mierzyć długość środkowego palca i sprawdzić, kto w grupie ma najdłuższy. Każdy dokonany pomiar miał być zapisany na przygotowanej przeze mnie karcie. Dla dzieci, które nie umiały jeszcze czytać, przygotowałam małe ułatwienie. Przy każdym stanowisku badawczym znajdowała się kartka z narysowaną figurą geometryczną. Te same figury narysowane były w rogu okienek pomiarowych na kartach, które dzieci otrzymały. Na przykład przy okienku, które było przeznaczone do wpisania wagi, znajdowało się kółko, przy wadze natomiast leżała kartka z kółkiem (ryc. 1). Dzięki temu dzieci mogły wypełnić te karty całkowicie samodzielnie. Podczas tego zadania 6-latki rozwijały umiejętność mierzenia długości, zaczynając od tego, co najbliższe: od własnego ciała. Mierzyły, porównywały, ważyły. Oprócz tego dotykaliśmy również tematu jednostek (waga – kilogramy, wysokość i długość palca – centymetry), a także ułamków (zapis wagi). Mimo że zagadnienia te znacznie wykraczają poza przedszkolną podstawę programową, dzieci przyjmowały je w naturalny sposób. Jedna z dziewczynek określiła swoją wagę: 22,2 jako „22 i więcej”. Po zajęciach jeden z chłopców powiedział, że chce zapisać swój wiek „pięć i pół”, i zastanawiał się, jak to zrobić. Pokazuje to, że 6-latki nie muszą znać pojęć matematycznych, aby z nich korzystać i widzieć je jako użyteczne oraz że są gotowe na znacznie większe wyzwania intelektualne, niż im proponujemy.



Rycina 1. Karta badacza do realizacji działań w projekcie „Ja”

Źródło: archiwum Autorki.

Kolejnym z pytań w projekcie „Ja” było: „Co mam w środku?”. Na początku zajęć dzieci dobrały się w małe zespoły. Każdy zespół miał do dyspozycji duży arkusz szarego papieru. Wspólnie ustaliliśmy zadania dla zespołów – odrysowanie na papierze sylwetki wybranego dziecka i narysowanie, co każdy człowiek ma w środku. Dzieci mogły skorzystać również z możliwości przypięcia kartek na klatce piersiowej i wykonania zadania w taki sposób. Każde dziecko potrafiło wymienić przynajmniej dwa narządy wewnętrzne. Po wspólnych ustaleniach na arkuszach znalazły się: mózg, płuca, serce, żołądek, pęcherz i krew. Zespoły korzystały z wiedzy własnej, a kiedy skończyły im się pomysły, zaproponowałam skorzystanie z przyniesionych przeze mnie książek oraz wydruków. Takie działanie dało dzieciom szansę na samodzielne obranie strategii. Podczas tej aktywności pozostawałam raczej w roli doradcy, a nie mistrza. Dzięki temu satysfakcja dzieci z wykonania zadania była jeszcze większa. Zainteresowanie podjętym tematem było tak duże, że zajęcia te stały się punktem wyjścia do wielu kolejnych, na których poruszaliśmy zagadnienia związane z nerkami, układem kostnym człowieka, a także mózgiem. W ramach aktywności badawczej wybraliśmy się również na Wydział Anatomii GUM, gdzie doktorant poprowadził dla nas zajęcia o mózgu. Uwaga dzieci podczas prezentacji, łączenie faktów oraz liczba zapamiętanych szczegółów po tej

wizycie były imponujące. To doświadczenie pokazało mi, że możliwości poznawcze dzieci w tematach, które wydają się dla nich zbyt trudne, są zaskakujące. Podążanie za ich ciekawością pomogło mi zaangażować wszystkich w działania projektowe i lepiej planować dalszą pracę.

Z jedną grupą sześciolatków realizowaliśmy projekt „Lego”. Projekt był pomysłem dzieci. W trakcie jednej z aktywności badawczych małe zespoły kodowały drogę dla ludzika Lego w labiryncie. Grupa miała już wcześniej jedno zajęcie kodowania z robotami Lego, więc temat ten nie był zupełną nowością. Każdy zespół otrzymał inny labirynt, gdzie szare pola można było zabudować klockami, a białe miały pozostać wolne dla ludzika. Do dyspozycji dzieci były kartki z trzema komendami: „go forward”, „turn left”, „turn right”. Każda grupa wycinała je samodzielnie. Komendy były w języku angielskim, ale na każdej była również narysowana strzałka. W każdym małym zespole była jedna osoba, która potrafiła czytać. Zadaniem małych grup było zakodowanie trasy za pomocą komend, od startu do mety. Podczas tej aktywności dzieci często wstawiały i rozkładały ręce na boki – taki sposób okazał się dla nich pomocny w kodowaniu skrętów w prawo lub w lewo. Wszystkie zespoły poradziły sobie z tym bez większych trudności. Nie w każdej grupie można przeprowadzić takie zadanie. Znajomość dzieci i ich możliwości pozwoliła mi podjąć decyzję, że we współpracy dadzą sobie z nim radę. Podczas tej aktywności dzieciom towarzyszyły bardzo pozytywne emocje, a na koniec odczuwały dużą satysfakcję z wykonania zadania. Zajęcia te utwierdziły mnie w przekonaniu, że dzieci nie potrzebują nadmiernej asekuracji, lubią zadania niestandardowe i warto zaufać ich możliwościom.

Podczas tego projektu pomysłem dzieci było również stworzenie gry Lego. Na dużym arkuszu wspólnie narysowaliśmy pola gry. Na oddzielnych kartkach każdy mógł przygotować samodzielnie jedno pole wraz z instrukcją, co trzeba zrobić, kiedy się na to pole wejdzie. Potem te pola dokleiliśmy na wspólny arkusz. Nie wszyscy potrafili pisać, ale chęć przygotowania własnego pola gry była tak duża, że dzieci znalazły rozwiązania. Niektórzy pisali samodzielnie, niektórzy prosili mnie lub kolegów o literowanie, inni chcieli podyktowany przez siebie tekst przepisywać. W ten sposób powstała gra planszowa, która służyła nam przez kilka kolejnych dni do zabawy. Zaskoczyło mnie to, że podczas tego zadania motywacja do jego wykonania była tak duża, że zostały pokonane trudności związane z nieumiejętnością pisania. Dzieci widziały cel i szukały rozwiązań umożliwiających jego osiągnięcie. Zobaczyłam, że realizacja działań projektowych często wzmacnia motywację do nabywania różnych umiejętności, które dzieci widzą jako pozytywne i wyzwała dziecięcy potencjał.

W jednej z grup sześciolatków podczas realizacji projektu „Zwierzęta” pojawiło się pytanie: „Czy ludzie mają takie zęby jak wilki?”. W ramach tego pytania oglądaliśmy układ zębów na modelu. Dzieci szukały również odniesienia w swojej jamie ustnej, dotykając poszczególnych zębów palcami. Następnie z pomocą filcowych krążków przedstawiały układ zębów na kartach. Każdy rodzaj zębów miał mieć jeden (wybrany przez dziecko) kolor, np. siekacze – żółty. Zastosowanie kolorów doprowadziło dzieci do wysnucia wniosku, że: „zęby to jest odbicie”. Oprócz poznania nazw poszczególnych rodzajów zębów poruszyliśmy również na zajęciach temat symetrii. Zagadnienie to znacznie wykracza poza podstawę programową, ale dzięki pojawieniu się w trakcie omawianego ciekawego tematu

zostało przyjęte przez dzieci w naturalny sposób, a przez to bliski i bardziej zrozumiały, niż gdyby było „wprowadzane”.

Jednym z ciekawych projektów, które realizowałam z dziećmi, był projekt „Skały i minerały”. Inspiracją do rozpoczęcia projektu była wizyta dziewczynki z grupy na hałdzie minerałów w Kletnie. Przywiezione stamtąd okazy zachwyciły wszystkich. Podczas aktywności badawczych korzystaliśmy z przedszkolnej kolekcji minerałów – oglądaliśmy je pod lupami, porównywaliśmy, lepiliśmy podobne z plasteliny. W trakcie trwania projektu wybraliśmy się do salonu „Yes”, gdzie dzieci zadały przygotowane wcześniej pytania. Do roli eksperta zaprosiliśmy brata dziewczynki z naszej grupy, który od kilku lat interesował się minerałami. Dzieci wzięły również udział w warsztatach, na których z kamieni szlachetnych tworzyły biżuterię. Jednym z efektów przeprowadzonego projektu była nowa grupowa pasja – kolekcjonowanie minerałów. Aż 10 osób zaczęło zbierać minerały i trwało to jeszcze przez wiele miesięcy od zakończenia projektu.

W ramach działań projektowych realizowałam z dziećmi również projekty: historyczne („Gdańsk”), archeologiczne („Dinozaury i skamieliny” (ryc. 2) oraz projekty z elementami chemii i fizyki („Woda”, „Morze”) (ryc. 3). W ramach aktywności badawczych dzieci robiły doświadczenia z siłą wyporu, przygotowywały filtry wody na podstawie instrukcji, przeprowadzały wywiady z przechodniami w sprawie historii Gdańska, robiły kości dinozaurów (ryc. 2), przygotowywały stanowisko archeologiczne i wydobywały skamieliny z gliny. W trakcie projektów odwiedziliśmy m.in.: Wydział Biologii UG, Wydział Anatomii GUM, Akwarium Gdyńskie, klinikę weterynaryjną, Ośrodek Kultury Morskiej, Muzeum Gdańska.



Rycina 2. Projekt „Dinozaury i skamieliny” – przygotowanie kości

Źródło: archiwum Autorki.



Rycina 3. Zajęcia chemiczne w ramach projektu „Woda”

Źródło: archiwum Autorki.

Podsumowanie

Dzieci w wieku przedszkolnym w naturalny sposób interesują się otaczającym światem. Aby poznawać mechanizmy jego funkcjonowania, chcą odkrywać i eksperymentować. Odczuwają wielką satysfakcję, kiedy samodzielnie dochodzą do różnych odkryć poprzez aktywne działanie i zadawanie pytań. Często potrzebują przy tym tylko mądrego towarzyszenia, a nie gotowych instrukcji czy schematów. Możliwości dzieci oraz przygotowanie do radzenia sobie w nowej, zmieniającej się rzeczywistości XXI w. powinny stanowić fundament planowania działań we wczesnej edukacji. Obecnie potrzeba edukacji, która ma charakter międzyprzedmiotowy, wykorzystuje i rozwija potencjał naukowy dziecka. Te warunki spełnia metoda projektów. Nauczyciel pełni tu rolę towarzysza i organizatora, natomiast dzieci stają się badaczami. Metoda projektów wykorzystuje naturalną ciekawość dzieci i umożliwia podążanie za ich zainteresowaniami, co prowadzi do rosnącego zaangażowania.

Podczas realizacji projektów wielokrotnie byłam zaskoczona tym, jak duże możliwości daje taki sposób działania, oraz zdumiona, jak bardzo ujawnia się w tym potencjał dzieci. Zadawane przez dzieci pytania pokazały ich poznawczą dociekliwość, a pomysły na szukanie odpowiedzi utwierdziły przekonanie, że są gotowe na większe wyzwania intelektualne, niż im, jako nauczyciele, oferujemy. Według mnie metoda projektów to edukacja przyszłości. To szansa na

edukację pełną wiary dzieci we własne możliwości, która buduje poczucie wartości. To furtka do głębokich doświadczeń, a tylko takie tworzą pełnowartościowe dzieciństwo – kapitał dorosłości.

Literatura

- Eshach H., Fried M.N. (2005), *Should science be taught in early childhood?* „Journal of Science Education and Technology”, 14(3).
- Helm J.H., Katz L.G. (2003), *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa, Wydawnictwo CODN.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2014), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Kolmos A., de Graaff E. (2014), *Problem-based and project-based learning in engineering education: Merging models*. W: B.M. Olds, A. Johri (eds.), *Cambridge handbook of engineering education research*. New York, Cambridge University Press.
- Kos E.A (2019), *Rozwijanie myślenia naukowego jako istotne zadanie edukacyjne wspierające harmonijny rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 54(4).
- Nowak J. (2008), *Metoda projektów a efektywność kształcenia na etapie edukacji wczesnoszkolnej*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w dialogu. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, Kalisz–Konin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa, PWN.
- Rothert A. (2015), *Władza wyobraźni. Edukacja, innowacje i demokracja*. Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa.
- Sendecka Z. (2017), *Kształcenie myślenia naukowego uczniów w przedszkolnej edukacji przyrodniczej*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Szczepka-Pustkowska M. (2006), *Jak polska szkoła uśmierca dziecięce filozoficzne zmagania ze światem?* W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szczepka-Pustkowska M. (2009), *Dociekania filozoficzne z dziećmi*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy – problemy – rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Tyszkowa M. (1990), *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa, WSiP.
- Wiśniewska-Kin M. (2016), *Dziecięce rozumienie świata – w poszukiwaniu uzasadnień postępowania badawczego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 32(1).
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Źródło internetowe

- ONZ (2015), *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*. <https://www.gov.pl/web/rozwoj/agenda-2030>, 27.09.2023.