

Agnieszka Nowak-Łojewska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.09>

ORCID: 0000-0001-7576-6635

Uniwersytet Gdański

agnieszka.nowak-lojewska@ug.edu.pl

Z doświadczeń uczestników projektu THRIECE – perspektywa dziecka i dorosłego

Summary

The experiences of THRIECE participants – child’s and adult’s perspectives

The text is a description of the international project THRIECE (Agreement 2017-1-IE01-KA201-025698) realised as Erasmus+ Programme in 2017-2020. Experiences of its participants (teachers and children 3 to 10 years old) were reconstructed. In this article a qualitative analysis of teachers’ utterances was applied and children’s narrations with mosaic approach were used. Classes observations, children’s utterances and their pieces of work were helpful. As a result of the research, an innovative approach was revealed with elements of holistic, relational and inclusive education, which are the three basic pillars of the project. These innovative ideas resulted in examples of new interesting educational practices.

Key words: project THRIECE, holistic, relational and inclusive education, early education

Słowa kluczowe: projekt THRIECE, edukacja holistyczna, relacyjna i inkluzywna, wczesna edukacja

Projekt THRIECE (Agreement 2017-1-IE01-KA201-025698) to międzynarodowe przedsięwzięcie w ramach programu Erasmus+ realizowane w latach 2017–2020 we współpracy trzech uczelni wyższych: Marino Institute of Education w Dublinie, Universidade do Porto, Uniwersytetu Gdańskiego i sześciu placówek edukacyjnych: Carlow Town Education Together National School, Play Together Childcare Carlow, Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano Porto, Agrupamento de Escolas Soraes dos Reis Porto, Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 3 w Gdyni, Niepublicznego Przedszkola „Żyrafa” w Gdańsku.

Powstał on z inicjatywy Marino Institute of Education i koordynowany był przez dr Leah O’Toole i dr Claire Regan. Po stronie polskiej kierownikiem projektu była dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska, prof. UG. Funkcję eksperta w zakresie wczesnej edukacji pełniła prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska. Strona portugalska reprezentowana była przez prof. Mannuelę Ferreira. Zasadą organizacyjną projektu było budowanie współpracy między środowiskiem akademickim a przedstawicielami środowisk praktyków z przedszkoli i szkół podstawowych. Jego głównym celem było zainicjowanie zmian praktyk w zakresie wczesnej edukacji w Europie, poszukiwanie rozwiązań w edukacji dzieci przedszkolnych

i wczesnoszkolnych, podkreślających szacunek do dziecięcego potencjału i aktywności. Z założeń aksjologicznych projektu wyprowadzono jego główne filary: holizm, relacyjność i inkluzję. Zadaniem uczestników było wypracowanie założeń zmiany i zestawu przykładów dobrych praktyk jako kursów szkoleniowych dostępnych w Internecie. Polska grupa została zaproszona do realizacji filaru **edukacja holistyczna**. Partnerzy irlandzcy opracowywali założenia dla **edukacji relacyjnej**, natomiast zespół portugalski zajmowali się **inkluzją** w pracy z dziećmi.

Uczestnicy projektu mieli okazję do dzielenia się swoimi doświadczeniami i zdobywania nowych w ramach międzynarodowych spotkań i wizyt studyjnych w placówkach dla dzieci w wieku 3–10 lat. Były one ciekawe, zróżnicowane ze względu na odmienne konteksty społeczno-kulturowe i warte zrekonstruowania w celu ukazania dynamiki projektu i jakości jego rozwiązań. Niektóre z nich postaram się odtworzyć, posługując się głosem dorosłych uczestników i narracją dzieci, bez których projekt ten nie miałby sensu.

Zrekonstruowanie i opisanie tych doświadczeń stało się dla mnie bardzo inspirujące i ciekawe badawczo jako uczestnika projektu, a jednocześnie jego obserwatora. Stały się one jednocześnie podstawą do przeprowadzenia autotelicznego studium przypadku z intencją ukazania, że projekty międzynarodowe, jak na przykład THRIECE, i doświadczenia z nim związane są wartościowe dla teorii i praktyki edukacyjnej, mają rozwojowy potencjał. Pozwalają dostrzegać mankamenty tradycyjnych rozwiązań, dają okazję do implementowania nowych innowacyjnych pomysłów, a także pokazują indywidualną ścieżkę rozwoju poszczególnych jego uczestników. Pomocne są w tym doświadczenia badanych, gdyż są one elementem osobistego rozumienia przez jednostkę jakiegoś fragmentu rzeczywistości, jej rozwoju i uczenia się. Stanowią one również podstawę do kształtowania obrazu świata i budowania własnych koncepcji. Do ich odtworzenia posłużyłam się rozmowami z nauczycielami i materiałami z zajęć z udziałem dzieci, których aktywność uchwyciłam za pomocą zdjęć i dziecięcych wypowiedzi oraz ich prac.

Analizowany materiał

Analizie poddałam 30 ustnych wypowiedzi uczestników projektu: polskich, irlandzkich i portugalskich nauczycieli akademickich oraz nauczycieli wczesnej edukacji zatrudnionych w przedszkolach lub w klasach początkowych w Polsce, Irlandii i Portugalii. Wszyscy wypowiadający się od początku byli zaangażowani w realizację projektu.

Kadra akademicka zajmowała się wyjaśnianiem kluczowych pojęć związanych z poszczególnymi modułami projektu: holistycznym, relacyjnym i inkluzyjnym. Inicjowała spotkania z nauczycielami partnerskich placówek, z uczniami i dziećmi podczas wizyt studyjnych. Celem tych działań było:

- rozpoznanie istniejących warunków dla edukacji holistycznej, relacyjnej i inkluzywnej – identyfikacja barier i wskazanie zasobów;
- projektowanie rozwiązań – opracowywanie propozycji zmiany praktyk edukacyjnych;

- monitorowanie i ewaluacja, tj. dokonywanie oceny wprowadzanych zmian, doskonalenie tych rozwiązań.

Nauczyciele praktycy podejmowali natomiast próby implementacji nowatorskich rozwiązań w pracy z dziećmi przedszkolnymi i uczniami klas początkowych. Poszukiwali ciekawych metod, adekwatnych do założeń projektu i potrzeb dzieci. Analizowali swoją pracę i gromadzili dokumentację w postaci zdjęć, filmów, opracowań tekstowych, komentarzy dzieci i własnych.

Wszyscy uczestnicy byli więc bogaci w różnorodne doświadczenia, którymi się dzielili, odślaniając wielość interpretacji. Ich wypowiedzi dotyczyły głównie dwóch aspektów. Pierwszy odnosił się do zmian w rozumieniu edukacji dzieci inspirowanej holizmem, inkluzją i relacyjnością. Drugi dotyczył zmian, jakie zachodziły w nauczycielach, ich sposobach pracy, stosowanych metodach, sposobach postrzegania dzieci, uczniów i studentów.

Uczestnikami projektu były również dzieci przedszkolne i uczniowie klas początkowych. Zależało mi na odtworzeniu ich uczestnictwa w zajęciach inspirowanych pomysłami dorosłych uczestników projektu, zaprezentowaniu pomysłów dzieci, ich wypowiedzi i prac. Przedmiotem analiz uczyniłam więc zgromadzony materiał zdjęciowy i wypowiedzi dzieci.

Zebrany materiał pozwolił mi na przeprowadzenie studium przypadku (Stake 2009; Yin 2015). Według Roberta E. Stake'a polega ono na „badawczym zainteresowaniu konkretnym przypadkiem, nieustannym przemyśliwaniu wrażeń, dyskusji nad wspomnieniami, zarejestrowanymi wypowiedziami i zapiskami (...), »wgrzaniu się« w znaczenia” (Stake 2009: 633). Kontekstem myślenia w poszukiwaniu takiej metody badawczej były dla mnie inspiracje, jakie można zaczerpnąć z edukacyjnych badań w działaniu (zob. Červinková, Gołębiak (red.) 2013), tak jak proponuje je Kemmis i Wilkinson (Kemmis, Wilkinson 1998), oraz z ewaluacji piątej generacji zorientowanej na rozwój (Korporowicz 2011) z nastawieniem na partycypację, dialog i heurystyczne otwieranie na wielość interpretacji. Partnerzy projektu mogli natomiast korzystać z innych inspiracji, które były im bliższe i które uznawali za bardziej istotne. Czasami były więc to badania w działaniu, niekiedy studia ewaluacyjne albo – jak czynię to w niniejszym tekście – autoteliczne studium przypadku.

Celem tego studium było zrozumienie charakteru takich działań, jak projekt THRIECE i opisanie punktu widzenia jego uczestników, a co za tym idzie – ich doświadczeń z przebiegu projektu i realizacji jego zadań. Nie jest to więc instrumentalne (ewaluacyjne) studium przypadku skupione na ocenie jakości efektów projektu THRIECE, czyli wypracowanych modułów, lecz jest to studium autoteliczne z powodu zainteresowania przypadkiem samym w sobie. Jak pisze Campbell, takie ujmowanie studium przypadku może być traktowane jako mały krok w kierunku większej generalizacji (por. Campbell 1975: 178–193).

Ze względu na autoteliczny charakter tego studium do badań wybrałam perspektywę dwóch podmiotów, czyli dorosłych uczestników projektu i dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Rekonstruowałam w ten sposób osobiste doświadczenia obu podmiotów (dorosłych i dzieci) oraz doświadczenia zastępcze, wynikające z obserwacji

zajęć, narracji dzieci oraz analizy wytworów ich aktywności. Pozyskane w ten sposób dane miały charakter subiektywny i zgodnie z przyjętą metodą stanowiły przykład empirycznej analizy ludzkiej aktywności (Stake 2009: 641). Co więcej, zastosowałam w nim pozyskiwanie informacji zarówno z doświadczeń aktorów (bezpośrednich uczestników projektu THRIECE), jak i doświadczeń badacza, czyli moich (Stake 2009: 641), co w takich badaniach jest uzasadnione i wartościowe.

W poszukiwaniach tych towarzyszyły mi dwa pytania badawcze, odnoszące się do interesujących mnie problemów:

1. Czego można dowiedzieć się o projekcie THRIECE na podstawie doświadczeń jego uczestników?
2. Jakie zmiany zaszły w myśleniu o edukacji dzieci i własnej nauczycielskiej aktywności w refleksjach uczestników projektu?

Odpowiedzi na nie szukałam przez stosowanie wielu perspektyw i różnych metod badawczych, wykorzystując charakterystyczny dla studium przypadku wymóg triangulacji (Stake 2009: 640). W badaniu zastosowałam triangulację metod (Denzin 1989), sięgając po więcej niż jedną metodę badawczą (wywiad, obserwacja, rozmowa, analiza dokumentów itd.) oraz triangulację różnego rodzaju danych (Flick 2004). W badaniu wykorzystałam: wypowiedzi badanych, obserwacje ze spotkań i z zajęć, zdjęcia, prace wykonane przez dzieci oraz filmy.

Metoda analizy

Wypowiedzi dorosłych uczestników projektu poddałam analizie jakościowej, zgodnie z charakterystyką badań jakościowych opracowaną przez Normana K. Denzina i Yvonne S. Lincoln (Denzin, Lincoln 1997; por. Flick 2010). Przebiegała ona na dwóch poziomach (Flick 2010): opisowym, polegającym na charakterystyce wypowiedzi badanych, i interpretacyjnym, dotyczącym refleksji nad określonymi zjawiskami związanymi z doświadczeniami nauczycieli z projektu.

Aktywność dzieci ilustrowałam obserwacjami zajęć, materiałem zdjęciowym i wypowiedziami dzieci. W ten sposób połączyłam różne metody: obserwacje, rozmowy z dziećmi, reportaż zdjęciowy, wykorzystałam element podejścia mozaikowego (Clark 2005; Zwiernik 2012; Gawlicz, Röhnborn 2014), które uczestnicy projektu THRIECE traktowali jako priorytetowe dla pozyskiwania informacji o dzieciach i od dzieci. W efekcie uzyskano pokaźny materiał źródłowy, znajdujący się na stronie projektu www.thriECE.eu, dostępny online od maja 2020 r. przez 5 kolejnych lat.

Udział dzieci był więc przykładem badań partycypacyjnych (Zwiernik 2015: 71). W projekcie THRIECE nie były one traktowane jako przedmiot badań, lecz jako pełnoprawni uczestnicy, którzy mówili własnym głosem i odsłaniali własną wiedzę. Jak pisze Jolanta Zwiernik: „w badaniach z dziećmi akcent położony jest na aktywną, partycypującą rolę dzieci, które są partnerami badacza w docieraniu do nieznanego mu aspektów społecznego świata” (Zwiernik 2015: 86). Ten specyficznie ludzki, empatyczny stosunek do

dziecięcych informatorów ze strony dorosłych powinien się ujawniać w odpowiedzialności za sposób ich interpretowania i zachowania wiarygodności wypowiedzi dzieci (Denzin, Lincoln 2009).

Perspektywa dzieci rzeczywiście reprezentowała ich punkt widzenia, oznaczała to, jak dzieci patrzą na świat, w którym żyją, na jego warunki i samych siebie. Ten rodzaj dziecięcych doświadczeń był dla uczestników projektu wyjątkowo wartościowy. Dostarczał ważnych informacji zwrotnych.

Analiza opisowa wypowiedzi dorosłych

Zasadniczym i najbardziej wyrazistym przejawem wszystkich wypowiedzi było doświadczenie zmiany w rozumieniu edukacji dzieci inspirowanej trzema głównymi założeniami projektu: holizmem, relacyjnością i inkluzją. Uczestnicy projektu mówili:

Przed projektem THRIECE nie wiedziałam, co oznacza holistyczna, relacyjna czy inkluzyjna edukacja. Teraz mam nadal duży problem z definiowaniem tych pojęć i nie wiem, jak je zbudować. Ale co najważniejsze, wiem, jak pracować holistycznie, relacyjnie itd., jak zmieniać moją praktykę, jak pomagać uczniom doświadczać świata i uczyć się z pasją i zainteresowaniem.

Kiedyś wydawało mi się, że wiem, co znaczy holizm. Nie zdawałam sobie jednak sprawy, że nie umiałam go zastosować w praktyce. Projekt pozwolił mi poznać holizm i inne pojęcia i umieć je stosować. Jestem bogatsza o nowe doświadczenia.

Wiele razy słyszałam o teorii Bronfenbrennera. Nawet wydawało mi się, że ją rozumiem. Przez udział w projekcie odkryłam jej nowy sens: znaczenie środowisk, kontekstów, relacji.

W wypowiedziach uczestników dominowało wartościowanie poznawanych obszarów wiedzy, odkrywanych nowości, chęć projektowania zmiany. Przebiła w nich również nadzieja na zmianę dotychczasowych rozwiązań w edukacji dzieci. Uczestnicy wskazywali:

Odkrywam nowy paradygmat w edukacji, nowy język komunikowania się z dzieckiem. Czuję się nowy w sobie, w tym, co robię.

Zauważyłam zmianę wartości wielu obszarów edukacji. Zrozumiałam, że sztuka może być okazją do zdobywania wiedzy, budowania relacji, otwierania myślenia.

Utwierdziłam się, że edukacja nie jest wolna od wpływu różnych kontekstów, np. ekonomicznego, że dyktują ją wyniki badań PISA. Zrozumiałam, że dzieciom potrzeba edukacji na miarę XXI w. Nie wystarczy, jak dyktuje neoliberalna polityka, edukować dzieci „do sukcesu”, zapominając o byciu człowiekiem. Trzeba pozwolić im być dziećmi.

Mam nadzieję na międzynarodowy odbiór, zmianę edukacji dzieci i zmianę postępowania nauczycieli.

Spośród tematów obecnych w wypowiedziach badanych najczęściej ujawniały się te dotyczące zmian zachodzących w samych nauczycielach. Były one bardzo różnorodne: od dotyczących wewnętrznej przemiany, przez odkrywanie nowych metod i form pracy, po radykalną zmianę swojej pracy na rzecz edukacji refleksyjnej, krytycznej, dynamicznej, we współpracy i w partnerstwie z dzieckiem. Uczestnicy projektu stwierdzali:

Mam 45 lat i całe życie się uczę.

Nauczyłam się wiele o innych i od innych. Nauczyłam się nowych rozwiązań i będę je stosować.

Jestem bogatszy w nowe pomysły. Na początku wszystko było takie chaotyczne. Teraz potrafię włączyć w edukację dzieci nowe elementy holistyczne, relacyjne i inkluzywne. Nie boję się różnic kulturowych i społecznych. Potrafię o nich rozmawiać z dziećmi i z nimi je poznawać. Wiem, że moje działanie wpływa na każdą sferę ich życia i aktywności. Będę o tym pamiętać, projektując zajęcia.

Wiem, co to jest *hard fun*. Zmieniło się moje spojrzenie na zabawy dziecięce. Odkryłam sens ambitnych zabaw.

W swojej pracy zaczęłam stosować nowe metody. Odkrywam potencjał dzieci, a potem szukam ciekawych rozwiązań. Już wiem, że moje działania wpływają na wszystkie sfery rozwoju.

Cieszę się, że ludzie o tak różnych doświadczeniach stworzyli ciekawe rozwiązania w edukacji – lepsze dla dzieci, ciekawsze i bardziej rozwojowe.

Pamiętam warsztaty dotyczące edukacji międzykulturowej. Temat „Jedzenie” stał się punktem wyjścia do odkrywania różnic w obrębie religii i tradycji. To było ciekawe doświadczenie, które sprowokowało mnie do własnych poszukiwań i rozwiązań z wykorzystaniem inkluzji w edukacji.

Zmieniłam charakter zajęć ze studentami. Najpierw projekty i działania. Są one punktem wyjścia do zdobywania wiedzy o holizmie, relacyjności i inkluzji. Przez te działania myślenie studentów otwiera się na nowe perspektywy.

Moja zmiana myślenia przekłada się na zmianę myślenia o dzieciach, edukacji i pozycji nauczyciela. Relacje to pomysł na przyszłość, wkład w uczenie się aktywne i praktyczne.

Kiedyś stawiałem pytanie: co robić, by edukować inaczej? Potem: Jak edukować inaczej: holistycznie, relacyjnie, inkluzywnie? Teraz mam już pomysły i je realizuję. Wcześniej nie zdawałem sobie sprawy, że pracując tradycyjnie, mogę krzywdzić dzieci.

W przytoczonych fragmentach wypowiedzi uczestników projektu THRIECE kryją się ich doświadczenia, sposoby myślenia i rozumienia świata. Czasami mają bardzo osobisty i indywidualny charakter. Za każdym razem jednak są nośnikami znaczeń wartych odkrywania i poznawania. Pokazują ich perspektywę.

Analiza interpretacyjna

Wypowiedzi uczestników projektu THRIECE dostarczają ciekawego materiału, który staje się głosem w dyskusji nad sensem, przebiegiem i wartością różnorodnych projektów, w tym również międzynarodowych. Ten projekt pokazuje zmiany praktyk we wczesnej edukacji, wyłaniające się w wyniku wymiany doświadczeń i zdobywania nowych. Wypowiedzi badanych odsłaniają wiele ciekawych wymiarów. Rzucają światło na pewne obszary świadomości zawodowej polskich, irlandzkich i portugalskich nauczycieli. Ujawniają istnienie zjawisk, które budzą pewien optymizm w poszukiwaniu kierunków zmian nauczycielskiego myślenia i działania.

Uczestnicy projektu są świadomi zdobywania nowej wiedzy i umiejętności. Odkrywają wartość wiedzy proceduralnej w miejsce deklaratywnej (Stemplewska-Żakowicz 1996). Cenią sens bieżących doświadczeń i zmian w ich strukturach poznawczych w indywidualnej i osobistej perspektywie. Wiedza deklaratywna typu „wiem, że”, zdobywana w toku przekazu werbalnego nie jest tak wartościowa jak ta nabyta w wyniku praktycznego działania, aktywnego uczestnictwa i wymiany znaczeń podczas dyskusji i wielokrotnych analiz, co nauczyciele sygnalizowali w swoich wypowiedziach.

Uczestnicy projektu dostrzegają potrzebę holistycznego, relacyjnego i inkluzywnego ujmowania edukacji. Staje się to dla nich punktem wyjścia do zmiany myślenia o dziecku, jego potencjale i możliwościach projektowania zajęć. Holistyczne podejście do edukacji w ich myśleniu zaczyna mieć dwie odmiany: normatywną i refleksyjno-krytyczną. W pierwszym wypadku stają się świadomi, że dzieciom potrzebne są sytuacje wspierające wszystkie sfery ich rozwoju i aktywizujące je w różnorodnych istotnych dla nich kontekstach. Normą jest odpowiedź na pytanie: co robić, by edukować holistycznie, czyli jak być holistycznym nauczycielem. W drugim wypadku chodzi o to, że zaczynają rozumieć, że cokolwiek robią, zawsze oddziałuje to na wszystkie sfery rozwoju dziecka, co nie znaczy, że to oddziaływanie jest korzystnie. Zła edukacja może np. prowadzić do rozwoju pamięci i posłuszeństwa, zaburzając emocje i relacje społeczne. Myślenie jest zawsze skoncentrowane na szukaniu odpowiedzi na pytanie: jakie są skutki ich działań.

Dla uczestników projektu znaczące było również odkrywanie sensu pedagogiki relacyjnej. Dostrzeżenie, że dobrej jakości, dynamiczne relacje mają kluczowe znaczenie dla rozwoju dzieci, umiejętności planowania, koordynowania działań, umiejętności samoregulacji oraz zdolności do dzielenia się i współpracy. Są niezbędne do zaspokajania potrzeb: budowania zaufania, poczucia przynależności, ale też osobistej afirmacji i odkrywania sensu życia. Dla wielu nauczycieli międzynarodowe warsztaty i wizyty studyjne stały się okazją do odkrywania sensu komunikacji z dzieckiem i zmiany jej kierunku.

Potrzeba inkluzji w edukacji dzieci również mocno ujawniła się w sposobach pracy nauczycieli. Zaczęli oni nie tylko rozumieć, czym inkluzja jest, ale również szukać pomysłów na jej realizację. Przedmiotem ich dyskusji stało się oparcie pracy z dziećmi na respektowaniu i zaspokajaniu ich potrzeb, wartości i indywidualności, na respektowaniu ich kultury, języka, religii, tradycji, płci, na włączaniu do zajęć dzieci o różnym stanie zdrowia. Dla niektórych była to radykalna zmiana podejścia do pracy.

Partycypacyjna rola dzieci

Czego uczestnicy projektu nie wyrazili podczas rozmów, to pokazali, projektując zajęcia z dziećmi. Ich zmiana sposobu myślenia o edukacji, wprowadzenie elementów holizmu, relacyjności i inkluzji nie tylko do nauczycielskiego słownika, ale i świadomości zaowocowała edukacją „nowej jakości”.

Za pogłębionym odbiorem założeń projektu postępowała zmiana podejścia do rozumienia i postrzegania dzieci jako uczestników procesu edukacyjnego. Podejście diagnostyczne było zastępowane refleksyjnym rozumieniem dziecka i zainteresowaniem się jego osobą, jego zachowaniem i zachodzącymi zmianami. Nauczyciel gromadzi obserwacje, próbując rozpoznać ich kontekst w mikroskali (sytuacje, wydarzenia, emocje), mezoskali (rodzina, stan zdrowia, itp.) i makroskali (kultura, teoria naukowa, media). Ich relacja z dziećmi miała charakter symetryczny – traktowali dzieci jako współpartnerów procesu edukacyjnego z prawem współuczestniczenia w jego planowaniu, przebiegu i organizowaniu.

Nauczyciele praktycy zaczęli zmieniać swój sposób patrzenia na dzieci. Stały się one w ich oczach kompetentne, za czym podążała świadomość ogromu możliwości tkwiących w każdym dziecku, siły i chęci do uczenia się, poznawania świata. Nauczyciele starali się odkrywać potencjał dzieci. Kolejnym obszarem rozpoznawanym przez nauczycieli była więc indywidualność dziecka, coś, co czyni je wyjątkowym, jedynym. Skupienie się na tej wyjątkowości stopniowo prowadziło do odrzucenia nieholistycznej idei znormalizowanego dziecka. Całościowa obserwacja nie zmierzała w kierunku dopasowaniu dziecka do norm, standardów czy oczekiwań, ale ułatwiania procesu konstruowania działań dziecka w konkretnych sytuacjach edukacyjnych. Taka obserwacja obejmowała opis sposobów myślenia dziecka, zdobywanie wiedzy przez nie, podejmowanie działań, komunikowanie się i nawiązywanie relacji z innymi. Nauczyciele robili to różnymi metodami, takimi jak: uczestnictwo w zajęciach z dzieckiem, oglądanie filmów z udziałem dziecka, robienie zdjęć jego aktywności, analizowanie jego prac lub prowadzenie rozmowy, za każdym razem odkrywając nowe ich cechy.

Budowanie relacji z dziećmi, zgoda nauczycieli na partycypację dzieci w zajęciach sprawiły, że zaczęli oni inaczej rozumieć aranżację przestrzeni i udział dzieci w jej współorganizowaniu. Przestrzeń stała nie tylko miejscem, w którym przebywają dzieci, ale miejscem tworzonym przez nie, które wywołuje różne emocje, wyzwala interakcje, inspirowanie działań. Przeistoczyła się w miejsce niezależności i zaangażowania dzieci, efekt ich pomysłów i działalności.

Aranżacja pomieszczeń dla dzieci i z udziałem dzieci oznaczała dla jej uczestników stworzenie bogatego, stymulującego środowiska, które prowokuje spontaniczne działania. Przejawiało się to w postaci miejsc na zajęcia dla dzieci, wyposażonych w różne materiały, które były do ich dyspozycji. To wyzwalało u dzieci niezależność i zaradność, a także dawało możliwość wyboru czynności, podejmowania decyzji, uczenia się poprzez eksperymenty, dokonywanie odkryć i rozwiązywanie problemów. To samo miejsce w jednej chwili dzięki udziałowi dzieci i ich zaangażowaniu stawało się: placem budowy, okazją

do rozmowy z nauczycielką i innymi dziećmi, miejscem na czytanie książki lub bawienie się lalkami.

Nauczyciele coraz częściej zabiegali o otwartą i wielofunkcyjną przestrzeń. Regularnie ustawione ławki i krzesła z przypisanymi do nich osobami dzieci modyfikowały w zależności od ich potrzeb, zainteresowań lub wykonywanych zadań. W tej przestrzeni nie było już tyle wyznaczonego miejsca dla nauczyciela i przez nauczyciela. Było w niej natomiast wiele zakamarków. Każdy z nich oferował inny rodzaj aktywności. Była to przestrzeń dziecka i dla dziecka. W przestrzeni tej dzieci podejmowały różne formy pracy: grupową lub indywidualną. Mogły wybierać zadania, materiały i sprzęty. Czuły się wolne, niezależne i aktywne. Mogły się bawić na podłodze, przy stoliku lub w którymś z kąciaków aktywności. Przestrzeń stymulowała aktywność nauczycieli, konstruujących coraz to ciekawsze zadania otwarte – problemowe z wieloma odpowiedziami i podejściami. Dzieciom stwarzały one okazję do poszukiwania własnych intelektualnych strategii radzenia sobie z problemem.

Zadania przygotowywane przez nauczycieli nabierały holistycznego potencjału. Dzieci miały przez nie szansę na rozwój poznawczy, np. w zakresie myślenia, uwagi, percepcji. Jednocześnie reagowały emocjonalnie, np. wyrażając zainteresowanie, przejawiając radość z dokonywania odkryć lub radzenia sobie ze stresem. Zadania holistyczne stwarzały również możliwości rozwoju społecznego: współpracy, komunikacji, rozwiązywania konfliktów, umożliwiały dzieciom samodzielną i niezależną pracę.

Zgoda na partycypację dzieci sprawiła, że nauczyciele wyszli z murów budynków szkolnych i przedszkolnych: do centrów nauki, na łono przyrody czy pobliskie miejskie tereny. Dzieci zapoznawały się z gdańskimi kamienicami na Starym Mieście. Korzystając z pracy indywidualnej i w grupie, tworzyły zbiór domów – zabytkową uliczkę. Podczas wycieczek dzieci mogły obserwować teren: drzewa, krzewy, liście, kwiaty. Gdy grupa dzieci przedszkolnych odnalazła ślimaki, od razu się nimi zainteresowała. Nauczycielki usłyszały wówczas wiele interesujących pytań stawianych przez dzieci i ciekawą konwersację między dziećmi:

Dz.: Co to jest?

Dz.: Ślimak.

Dz.: Wiem, że to ślimak, ale jaki ślimak.

Dz.: Jest ich więcej. Małe, duże, w paski.

Dz.: Co one robią? Co jedzą?

Dz.: Czemu ich tu tyle jest? itd.

Pytania stawiane przez dzieci miały kontynuację. Kilka ślimaków zostało zabranych przez nauczycielki do przedszkola na tzw. obserwację. Dzieci mogły się im dłużej przyglądać, obserwować, jak się poruszają, jak są zbudowane. Mogły też wykonywać ich rysunki, porównywać ze zdjęciami z książek oraz treściami z Internetu. Udało im się również samodzielnie dowiedzieć, jakie są to ślimaki oraz do czego służy im muszla. Bogaty materiał zdjęciowy oraz filmowy, ilustrujący opisywane formy aktywności, jak również

te dotyczące innych aspektów holizmu, relacyjności i inkluzji dostępny jest na stronie: www.thriece.eu.

Partycypacja dzieci przybierała różne postacie. Czasami była to inicjatywa ze strony dzieci do zajęcia się ciekawym tematem, czasami dzieci włączały się do działań dzięki zastosowaniu przez nauczycieli różnorodnych metod, a czasami przeradzała w nowy intrygujący temat. Tak było w wypadku jednej z grup w przedszkolu „Żyrafa” (partner w projekcie THRIECE), kiedy nauczycielka na pytania: kim jest artysta, co to jest galeria sztuki, usłyszała następujące odpowiedzi dzieci:

Artyści mogą tworzyć obrazy nie tylko pędzlami, ale też kredkami i plasteliną.
Artyści mieszają kolory farb. Powstają różne kolory.
Potrzebują pędzli do malowania.
Farby są potrzebne do tworzenia arcydzieł.
Artyści robią naczynia z gliny.
Artyści robią obrazy.
Artysta korzysta ze szkiełeczka.
Artyści mogą malować w glinie.
Artysta pracuje w galerii sztuki.
W galerii sztuki można oglądać stroje.
Obrazy, które człowiek maluje, nie są tylko dla niego, ale dla innych ludzi.
Każdy obraz musi wisieć na ścianie.
Do galerii można przyjść i oglądać obrazy i też je kupić.
W galerii są pokazane rysunki i arcydzieła.
Portrety to są obrazy jakiejś osoby.
Obraz może być cały niebieski.
Można na obrazie malować morze.

Odpowiedzi te następnie stały się początkiem projektu pt. „Galeria sztuki”, w którego tworzeniu i realizacji bardzo aktywnie uczestniczyły dzieci. Nauczycielki zaproponowały poznawanie różnych dzieł sztuki wykonywanych odmiennymi technikami. Dzieci zaciękały się ich reprodukowaniem i wystawieniem w formie Galerii dla Babci i Dziadka, ponieważ nadchodziło ich święto. W efekcie dzieci poznały prace: Leonarda da Vinci, Vincenta van Gogha, Joana Miró, Gustava Klimta, Paula Cézanne’a, Jacksona Pollocka, Pieta Mondriana, Georges’a Seurata, Claude’a Moneta, Wassilego Kandinskiego oraz Pabla Picassa.

Podczas realizacji miesięcznego projektu dzieci pracowały kilkoma technikami plastycznymi, jak: kalkowanie, witraż, wydrapywanka, szkic węglem i ołówkiem, malowanie farbami, wycinanka, spirografia (malowanie całym ciałem), nakrapianie, martwa natura. Prace były przykładami aktywności indywidualnej lub, jak w wypadku portretu Mona Lizy i spirografii, efektem pracy w grupach. Podczas zajęć dzieci były zaangażowane w to, co robią, i zaciękawione pokazem reprodukcji oraz rozmową na temat danego artysty. Dużą radość sprawiało im korzystanie z różnych materiałów plastycznych, szczególnie ze złotej akwareli, oraz próbowanie swoich sił w nowych technikach.



Zdjęcia 1, 2. Prace grupy dzieci 6-letnich, Niepubliczne Przedszkole w Gdańsku

W efekcie ich aktywności powstało bardzo dużo prac wykonanych wieloma technikami, z których powstała galeria sztuki przekształcona w niespodziankę dla dziadków. Prezentuję kilka prac wykonanych przez dzieci (zdjęcia 1–4).



Zdjęcia 3, 4. Prace grupy dzieci 6-letnich, Niepubliczne Przedszkole w Gdańsku

Nauczyciele, poszukując różnych metod pracy, włączając dzieci w ich projektowanie oraz szanując i wykorzystując potencjał dzieci, stwarzali im okazje do: rozwoju w wielu sferach (poznawczej, emocjonalnej, społecznej), współpracy, komunikowania się i budowania relacji. Różnorodność tematyczna pozwalała natomiast otwierać się na nowe zagadnienia. Założenia projektu: holizm, inkluzja i relacyjność w naturalny sposób pojawiały się w aktywności dzieci i dorosłych, dając podstawę do nowych doświadczeń, wiedzy i umiejętności.

Literatura

- Campbell D.T. (1975), *Degrees of freedom and case study*. „Comparative Political Studies”, 8.
- Clark A. (2005), *Talking and listening to children*. W: M. Dudek (ed.), *Children's space*. Oxford, Elsevier.
- Červinková H., Gołębiak B.D. (red.) (2013), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Denzin N.K. (1989), *The research act*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (1997), *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*. W: Z. Kwieciński (red.), *Socjologia wychowania*. T. III. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. „Acta Universitatis Nicolai Copernici”.
- Flick U. (2004), *Triangulation in qualitative research*. W: U. Flick, E. von Kardoff, I. Steinke (eds.), *A companion to qualitative research*. London, Sage.
- Flick U. (2010), *Projektowanie badań jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gawlicz K., Röhnborn B. (2014), *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Kemmis S., Wilkinson M. (1998), *Participatory action research and the study of practice*. W: B. Atwep, S. Kemmis, P. Weeks (eds.), *Action research in practice. Partnerships for Justice in education*. London, Routledge.
- Korporowicz L. (2011), *Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stake R.E. (2009), *Jakościowe studium przypadku*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stemplewska-Żakowicz K. (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław, Wydawnictwo Leopoldinum.
- Yin R.K. (2015), *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zwiernik J. (2012), *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*. „Przeglądu Badań Edukacyjnych”, 2.
- Zwiernik J. (2015), *Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*. W: J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i praktyka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.