

**Jolanta Kruk**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.05>

ORCID: 0000-0001-9599-0446

Dolnośląska Szkoła Wyższa

[jkruk@wsb.gda.pl](mailto:jkruk@wsb.gda.pl)

## **Możliwości wprowadzania *Mindtoyness* do wczesnej edukacji. Ewaluacja z perspektywy społeczno-organizacyjnej i badawczej**

### **Summary**

**Opportunities for introducing *Mindtoyness* into the early childhood education curriculum.  
Evaluation from a socio-organisational and research perspective**

The article continues the issues surrounding the *Mindtoyness* project, carried out between 2019 and 2021. Its summary would not be complete if it were not accompanied by a broader, social reflection on the context in which it arose and was developed. This context consists of: the change in perceptions and cognitive processes in the digital turn, turbulent social background, as a consequence of the COVID-19 pandemic together with the reforms of the education system in Poland. When evaluating the MT project, it is also worth pointing out the possibilities of introducing the kits at the level of early childhood education, confronting them with the current core curriculum. Other aspects of project evaluation concern the possibility of conducting research at a distance, as an unavoidable consequence of a pandemic situation and conclusions relating to the differences associated with the different cultural contexts in which the researcher and collaborating actors work.

**Keywords:** *Mindtoyness*, early education, core curriculum, cognitive mindfulness, cultural methodic, research at a distance, evaluation in education, project evaluation

**Słowa kluczowe:** *Mindtoyness*<sup>1</sup>, wczesna edukacja, podstawa programowa, uważność poznawcza, metodyka kulturowa, badania na odległość, ewaluacja edukacyjna, ewaluacja projektów

### **Wprowadzenie**

Tytułowy projekt zespołowy *Mindtoyness* (MT), zrealizowany w latach 2019–2021, stanowił innowację metodyczną, polegającą na wprowadzeniu do zajęć z dziećmi i dorosłymi z niepełnosprawnościami pomocy dydaktycznych *Mindtoyness*. Ich konstrukcja miała

---

<sup>1</sup> Określenie *Mindtoyness*, którego współautorką jest prof. Astrid Męczkowska-Christiansen, to językowe złożenie dla oznaczenia przedmiotów do manipulacji (zabawek) wspierających uważność i zaangażowanie umysłu użytkownika w dane działanie z przedmiotem. W dalszej części tekstu pojawia się dla *Mindtoyness* skrót MT, stosowany zamiennie z określeniami „zestawy” lub „pomocze dydaktyczne”.

na celu ułatwianie rozwijania kluczowych składników uważności poznawczej: spostrzegawczości, analizy, syntezy, abstrahowania, uogólniania, kategoryzowania oraz wrażliwości sensorycznej i pamięci przestrzennej (Kruk, Zdanowicz-Kucharczyk 2021). Innym zadaniem zestawów było połączenie zabaw manipulacyjnych z wrażliwością sensoryczną i pogłębioną koncentracją uwagi. Warunki takie sprzyjają utrzymaniu dłuższego okresu aktywności poznawczej, zwłaszcza w fazie eksploracji. Ponadto użytkowanie kolekcji *Mindtoyness*, dzięki swej konstrukcji daje możliwości rozwijania kompetencji komunikacyjnych zarówno u dzieci, jak i dorosłych z niepełnosprawnościami (Kruk, Zdanowicz-Kucharczyk 2021). Poniższa analiza koncentruje się na nowym wątku, który pojawił się po zakończeniu fazy aktywnej współpracy z placówkami, w których użytkowane były MT, i odnosi się do szerszego wykorzystania zestawów w konfrontacji z zapisami polskiej podstawy programowej. Aktualnym przedmiotem zainteresowania tej fazy procesu projektowania pomocy dydaktycznych dla edukacji jest ewaluacja poświęcona ocenie potencjału *Mindtoyness* i możliwości powiązania go z programem szkolnym.

### Ustalenia metodologiczne

Badania przeprowadzone w latach 2019–2021 stanowią jeden z etapów szerszego przedsięwzięcia realizowanego na podstawie założeń badawczych projektowania edukacyjnego (Kruk 2010). Omawiany w tekście etap odnosi się do możliwych dalszych zastosowań *Mindtoyness* w formie udoskonalonych prototypów, które zostały wprowadzone do zajęć dydaktycznych przez współuczestników badań we współpracujących placówkach. Przeprowadzone obserwacje, wywiady oraz rejestracja zdjęciowa i filmowa mieszczą się w strategii badań etnograficznych z wykorzystaniem elementów socjologii wizualnej (Sztompka 2005; Nowotniak 2012). Uzyskiwane w trakcie rozmów z uczestnikami badań dane były poddawane ciągłej interpretacji podczas analizy materiałów. Strategia ta w perspektywie nauk społecznych wymaga od badacza głębszego samookreślenia paradygmatycznego, tworząc punkt odniesienia ułatwiający odbiór danego projektu badawczego. Przyjmując, że podział orientacji badawczych na grupę ujęć pozytywistycznych (normatywnych) i interpretatywnych (humanistycznych) w metodologii jest zbyt ogólny, należy uściślić omawiane w prezentowanych badaniach podejście, dookreślając je jako paradygmat konstruktywistyczno-partycypacyjny (Kubinowski 2011: 99 i nn.). Cechuje je – poza założeniem o znaczącym komponencie społecznym konstruowanej i interpretowanej przez badacza wiedzy – także silne zaangażowanie praktyczne uczestników projektu oraz interakcja ze środowiskiem, w którym jest on realizowany. W odniesieniu do *Mindtoyness* komponent ten odgrywał szczególną rolę wyrażającą się w „oddelegowaniu” zadań badawczych współpracującym podmiotom i pracującym w nich uczestnikom projektu<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Okazało się to niezwykle pomocne w trakcie pandemii, gdy uczestnicy projektu mogli samodzielnie podejmować szczegółowe decyzje, nie mając – poza wirtualnym – stałego kontaktu z liderem projektu.

Konstruowana przez nich na gorąco wiedza tym samym nabierała kontekstu środowiskowego, w jakim działali zaangażowani w MT praktycy (Kubinowski 2011: 102). Problematyka badań z wykorzystaniem MT była skoncentrowana na procesach poznawczych oraz kompetencjach komunikacyjnych dzieci i dorosłych. Drugim znaczącym obszarem poszukiwań badawczych było projektowanie i organizowanie środowiska edukacji. W tak zarysowanym polu badań sformułowano główne pytania problemowe:

- Jaki jest udział MT w rozwijaniu kluczowych składników uważności poznawczej: spostrzegawczości, analizy, syntezy, abstrahowania, uogólniania, kategoryzowania oraz wrażliwości sensorycznej i pamięci przestrzennej?
- Jak sprawdzają się zestawy MT podczas aktywności uczestników i czy możliwe jest połączenie zabaw manipulacyjnych z wrażliwością sensoryczną w warunkach pogłębionej koncentracji uwagi?
- Czy MT sprzyja utrzymaniu dłuższego okresu aktywności poznawczej, zwłaszcza w fazie eksploracji?

Wymienione wątki, rozpatrywane i omawiane we wcześniejszych opracowaniach, obecnie zostały poszerzone o nowe zagadnienia, znaczące dla szerszych praktycznych zastosowań MT w warunkach dydaktyki instytucjonalnej<sup>3</sup>. Warto zapytać, czy w edukacji masowej możliwe jest poszerzenie dydaktycznych ról wraz z szerszym repertuarem czynności całego personelu placówki i wzmocnienie jego potencjału badawczego? Konkretyzacją tego zagadnienia jest pytanie o **możliwości użytkowania zestawów MT jako elementu realizacyjnego podstawy programowej**.

## Ewaluacja jako komponent niezbędny do realizacji projektu MT

Pytanie o możliwość połączenia potencjału MT z programem szkolnym wymagało głębszego przyjrzenia się funkcjonowaniu zaprojektowanych zestawów, co jednocześnie stanowiło jeden z etapów całego projektu, i udzielenia odpowiedzi na pytanie o możliwe sposoby włączenia MT do środowiska edukacyjnego w codzienną pracę dydaktyczną placówek<sup>4</sup>. W trakcie realizacji etapów omawianego projektu nie sposób sprowadzić ich

<sup>3</sup> Szersza prezentacja koncepcji MT oraz przebieg i opis rezultatów procesu projektowego zostały zamieszczone w innych tekstach, gdzie omówiono też jego teoretyczne założenia (por. Zdanowicz-Kucharczyk, Kruk 2020, 2021).

<sup>4</sup> W procesie projektowania edukacyjnego niezbędna dla jego powodzenia jest współpraca zespołu wspomagającego praktyczne przetestowanie pomocy dydaktycznych w środowisku użytkowników z następujących placówek: Adapa – Fundacja dla osób dorosłych z autyzmem i innymi niepełnosprawnościami w Gdyni, Integracyjne Prywatne Przedszkole Montessori w Kościerzynie, Integracyjna Prywatna Szkoła Montessori w Kościerzynie, Publiczne Przedszkole nr 7 w Gdyni, Stowarzyszenie „Amici del Villaggio” dla dzieci z trudnościami rozwojowymi, Mareno di Piave oraz Fundacja dla osób dorosłych NS, IL Ponte Fattoria Sociale, Prata di Pordenone, Włochy. Dla uczestników współpracujących w projekcie MT stwarzało możliwość rozwijania własnej praktyki dydaktycznej w warunkach dialogu (Sury 2020: 64, 67).

do postaci osobnych działań, niemniej te elementy procesu projektowania edukacyjnego, które były kluczowe w odniesieniu do koncepcji MT, przytaczam poniżej:

- a) pytania inicjujące: *jaki mam zamiar?, jakie mam zasoby?, jakimi metodami przystępuję do wykonania?, z czego/jak/w jakim terminie wykonam projekt?* (są to pytania, które pojawiły się w trakcie spotkań z powstającym zespołem projektantów/badawczym/realizatorów);
- b) faza koncepcji, w której autor projektu wraz z współwykonawcami formułuje cele projektu (rozwijanie uważności poznawczej z udziałem zestawów MT);
- c) faza zbierania danych niezbędnych do realizacji projektu (szczegółowe dane co do koniecznych warunków wykonawczych);
- d) opracowanie projektu – wykonanie opisów projektowych i dokumentacji MT;
- e) wykonanie projektu zestawów (zatrudnienie wykonawcy i dyskusja nad projektami, weryfikacja poprawności dokumentacji) oraz wykonanie prototypów;
- f) wprowadzenie zestawów do współpracujących placówek (opracowanie instrukcji dla zestawów, komunikacja i dyskusja z uczestnikami projektu nad metodami pracy z MT);
- g) wspólna refleksja wszystkich uczestników nad procesem projektowym i wartością użytkową zestawów (wywiady, obserwacje, dokumentacja zdjęciowa i filmowa. Wypełnienie arkuszy ewaluacyjnych przez współpracujących członków zespołu, korekta instrukcji). Opracowanie ewentualnych wskazówek do wprowadzenia zmian w prototypach MT;
- h) podjęcie nowych form współpracy instytucjonalnej w ramach dalszych etapów projektu (wprowadzanie MT do placówek na szerszą skalę). Zaplanowanie kolejnych działań (Kruk 2010: 282).

Przyjmuję, że obecny etap badań mieści się w fazach „g” i „h”. Jednocześnie stojąc przed perspektywą kontynuacji projektu, chciałabym się skupić na tych elementach, które mogą być kluczowe dla przyszłych działań. Wpisują się one w formułę ewaluacji opartej na dialogu i zorientowanej na partycypację podmiotów i osób w trakcie wspólnej pracy (Nowotniak 2018: 49; Mizerek 2020: 78 i nn.). Przyjętym głównym kryterium jest użyteczność MT dla wspierania uważności poznawczej oraz pomocy w rozwijaniu samodzielnego warsztatu pracy nauczycielskiej. Pytanie o możliwość poszerzenia zastosowań MT pojawiło się już w trakcie spotkań z uczestnikami projektu, gdzie częstym wątkiem rozmów było „niedopasowanie” zestawów do codziennej rutyny dydaktycznej<sup>5</sup>. Czynności związane z ustawianiem MT, opracowanie zadań dydaktycznych z użyciem instrukcji oraz inne procedury okazywały się żmudne i zabierające zbyt dużo czasu, o ile nie były na stałe włączone w ciąg zajęć dydaktycznych. Skonfrontowanie założeń i zapisów instrukcji MT z podstawą programową jest szansą na sensowne zaplanowanie dalszych kroków w nowym środowisku edukacyjnym. Aby uzyskać niezbędną do realizacji tego celu wiedzę, konieczne jest podsumowanie uzyskanych dotąd rezultatów i określenie

<sup>5</sup> Te pytania pojawiły się w dwóch przedszkolach i jednej szkole.

możliwej perspektywy kontynuacji tego projektu z punktu widzenia zainteresowanych aktualnych i przyszłych jego uczestników (Krzychała, Zamorska 2008: 34–35). Otwarcie się na punkt widzenia osób biorących udział w projekcie stawia pomysłodawcę przed szczególnym wyzwaniem, jakim jest włączenie uczestników do procesu zmian w projekcie i szukania sposobów udoskonalenia MT. Zadanie to można ująć w ramy ewaluacji rekonstrukcyjnej, gdzie wiedza wszystkich współbadaczy jest równoprawna w trakcie jej tworzenia i w późniejszej rekonstrukcji (Krzychała, Zamorska 2008: 33). Pytania w arkuszach dotyczyły efektywności MT w rozwoju poznawczym, zaobserwowanych przejawów uważności poznawczej, samodzielnego podejmowania aktywności oraz najczęstszych form pracy z *Mindtoyness*. Kolejne pytania odnosiły się do spełnienia oczekiwań użytkowników, a także do tego, co można ulepszyć, zmienić w zestawach, oraz do wpływu, jaki ma korzystanie z MT na warsztat nauczyciela i pracę placówki. Użytkownicy, wypełniając arkusze, używali następujących określeń: *przydatne w stopniu niezadowolającym, dostatecznym, zadowolającym, odpowiednim, wysokim, bardzo wysokim* i wpisywali komentarze zgodnie z własnymi obserwacjami. Wiedza współtworzona podczas dyskusji nad zapisami arkuszy obserwacji oraz kart ewaluacji opracowanych dla poszczególnych pomocy dydaktycznych i wprowadzane na bieżąco korekty stanowiły o zmianie w procedurach korzystania z instrukcji i strukturze zadań dydaktycznych dla poszczególnych pomocy. Ten komponent w połączeniu z rozmowami z użytkownikami zestawów był kluczowym elementem oceny potencjału MT.

### **Projekt MT w warunkach instytucjonalnych „działań rozproszonych” i „rozproszonego badacza” w czasie pandemii**

Badania w ramach projektu MT zostały pomyślane jako działanie zespołowe, opierające się na współbadaczach wywodzących się ze społeczności akademickiej, nauczycielskiej i uczniowskiej. Udział w projekcie wzięli – poza nauczycielami z wcześniej wymienionych placówek (por. przypis 4) – także projektanci i wykonawcy zestawów dydaktycznych *Mindtoyness* oraz pracownicy administracji uczelnianej wspomagający koordynacyjną stronę przedsięwzięcia. Nauczyciele i wychowawcy uczestniczący w projekcie stanowili zmienny liczebno zespół pracujący z grupami dzieci i dorosłych, których liczba na poszczególnych zajęciach wynosiła maksymalnie do 30 osób.

Zamysłem tego przedsięwzięcia było zintegrowanie poszczególnych podmiotów tak, aby obserwowane cechy MT uchwycić z kilku perspektyw (Angrosino 2010: 45–46). W trakcie trwania projektu nastąpiły znaczące zmiany w realizacji przyjętej strategii badawczej związane z pandemią COVID-19, jednak nie zmieniło to samego charakteru badań, których istotnym przejawem było rozproszenie tak powstałej „wspólnoty poznawczej” (Afeltowicz 2008: 168). W projekcie MT współbadacze przejmowali i modyfikowali niektóre zadania na etapie prowadzenia zajęć. W trakcie wywiadów zwracali uwagę, że dużo lepiej im działać w warunkach zadań otwartych, nie do końca sprecyzowanych,

które mogą samodzielnie dostosowywać do swoich wyobrażeń o projekcie (Angrosino 2010: 88). Spostrzeżenia te korespondowały z przyjęciem zasady rezygnacji lidera z części swoich prerogatyw na rzecz dialogicznego podziału ról i wypracowania w trakcie interakcji sposobu realizacji kolejnych faz badań, sposobu gromadzenia danych i wreszcie – ich interpretacji (Krzychała, Zamorska 2008: 37; Lakerveld 2010: 71–73). Ponieważ znaczącym celem tego etapu projektu było zbudowanie wraz z uczestnikami pełniejszej refleksji nad sensem stałego użytkowania zestawów w praktyce danej instytucji, możemy mówić o tworzeniu sieci wzajemnych relacji, które od początku były skoncentrowane na zrozumieniu wzajemnych intencji i szukaniu ścieżek komunikacji (Maciejewska, Matuszewska 2013: 119–120). Ponadto trzeba zaznaczyć, że w warunkach rozproszenia zarówno współbadaczy, jak i podejmowanych działań pojawiły się trudności w koordynacji projektu. Poza pandemią było to wynikiem zbyt małej liczby wcześniej zaplanowanych spotkań „na żywo” w zespole oraz kłopotów organizacyjnych związanych z dystrybucją zestawów MT do placówek. Wszystko to było realnym czynnikiem „rozproszenia” faz badawczych i późniejszych trudności z uspojnieniem poszczególnych elementów. Podczas licznych spotkań online ustalających warunki wspólnej pracy często kwestie realizacyjne wymagały powtórzeń, ponownych omówień. Mogło to być efektem niejasności co do oczekiwań lidera projektu, ale przede wszystkim – co było wyrażane wprost przez uczestników – stanowiło skutek ogólnej niepewnej sytuacji społecznej. W szczególności współpracę z placówkami włoskimi cechowały dynamiczne zwroty i nieprzewidziane wydarzenia związane z dramatycznym przebiegiem pierwszej fali pandemii w tym kraju. Trudności były również związane z logistyką projektu, polegały one na konieczności szybkich zmian w zaplanowanych etapach badań. Na przykład niemożliwa okazała się osobista wizyta liderów projektu w placówkach włoskich ze względu na regulacje pandemiczne. Wszelkie istotne wskazówki siłą rzeczy przekazywane za pośrednictwem uczestników wcześniej przebywających w Polsce ulegały w związku z tym deformacjom lub co najmniej modyfikacjom. Szczęśliwie zjawisko to nie miało większej skali, ponieważ zadziałał mechanizm utożsamienia się z programem MT osób, które wcześniej „na żywo” brały udział we wdrażaniu zestawów w polskiej placówce. Otwarty charakter dydaktyczny MT, swobodne stosowanie zapisów w dołączonych instrukcjach oraz partycypacja wszystkich uczestników w działaniach okazały się w warunkach pandemii walorem umożliwiającym – pomimo niedoboru kontaktów bezpośrednich – realizację części założeń. Przedłużająca się pandemia i ograniczenia w podróżowaniu ostatecznie przekreśliły szansę na bezpośrednią współpracę z placówkami włoskimi. Pomimo to dzięki stałej korespondencji i rozmowom online udało się ustalić, jakie są szanse na kontynuację tego projektu w przyszłości.

### Najważniejsze wątki uwidocznione w fazie ewaluacji projektu

Podczas poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące projektu, odnoszące się do uważności poznawczej, dzięki obserwacjom i wywiadam z uczestnikami projektu, można było zauważyć, że w trakcie manipulacji zestawami MT dzieci wykazały zwiększoną koncentrację, aktywność oraz pomysłowość w ich wykorzystaniu. Uczniowie z grupy szkolnej z dysfunkcjami szczególnie dobrze radzili sobie z zestawem Kółko i krzyżyk podczas ćwiczeń motoryki małej i w działaniach konstrukcyjnych, ponadto dzieci z nadpobudliwością najlepiej oceniali zajęcia, w których mogły samodzielnie używać MT według własnej inwencji. Wartościowym elementem ćwiczeń były liczne interakcje pomiędzy dziećmi, zarówno w działaniach indywidualnych, jak i zespołowych, szczególnie w grupach przedszkolnych<sup>6</sup>. Zaobserwowano okazje do rozwijania myślenia logicznego: analizy i syntezy, rozpoznawania, porównywania i odwzorowywania kształtów. Można wysunąć przypuszczenie, że eksploracja zestawów MT znacząco zaowocowała przeorganizowaniem schematów percepcyjnych. Na przykład wzrost koncentracji uwagi był zauważalny zarówno pod względem czasowym, jak i konsekwencji w podejmowaniu poszczególnych czynności opisanych w instrukcjach. Oznacza to, że MT mogą być elementem metodycznym wspomagającym nauczyciela lub opiekuna w inicjowaniu uważności poznawczej.

Kolejny wątek, który pojawił się w trakcie tej fazy, dotyczy rewizji powszechnie stosowanego modelu metodycznego (Kruk 2017), często zorientowanego na schematy sekwencyjnych czynności nauczyciela i uczących się. Metodyka, rozumiana odmiennie, niesza-blonowo, czyli jako praktyka kulturowa, wychodzi naprzeciw oczekiwaniom uczestników projektów, w których łączą się elementy pozakontekstowe (a takim elementem jest *Mindtoyness*) z uwarunkowaniami środowiskowymi. Należą do nich: lokalna kultura edukacji, interakcje i style komunikowania się wewnątrz danej grupy, style pracy dydaktycznej nauczycieli i opiekunów oraz kontekst materialny (wyposażenie, układ i sposób działania środowiska uczącego, harmonogram zajęć itp.). Wymienione składniki decydują o efektywności i atrakcyjności warsztatu dydaktycznego i materialnej przestrzeni, w której przebywają uczestnicy procesu edukacji. W trakcie obserwacji i rozmów potwierdziło się wcześniej sformułowane założenie opisujące metodykę jako autonomiczną praktykę osadzoną w środowisku pracy pedagogów. W połączeniu z wrażliwością na potrzeby otoczenia (dziecka i jego rodziny, grupy rówieśniczej, lokalnych instytucji) możemy szukać korzeni metodycznych związanych z interakcjami w środowisku uczącym (Bländul 2009; Bordovskaia i in. 2016). W trakcie obserwacji prowadzonych nad recepcją *Mindtoyness* zauważalne było stopniowe uwalnianie się uczestników od instrukcji dołączonych do zestawów i poszukiwanie własnych oryginalnych, równie wartościowych poznawczo schematów działania. Dotyczyło to wszystkich elementów MT, z tym że najwięcej możliwości, ze względu na specyficzną konstrukcję, dawało czarno-białe Kulidło (Kruk, Zdanowicz-Kucharczyk 2021). Oznaczałoby to, że doświadczenie danej grupy podczas zajęć z tym

<sup>6</sup> W przedszkolu Montessori oraz w gdyńskiej placówce.

zestawem dało efekt odmienny od wcześniej założonych w instrukcji. Była to swoista interpretacja możliwości ukrytych w dostarczonej instrukcji, wcześniej niedostrzeganych przez jej autorów. W arkuszach na pytanie dotyczące spełnienia przez MT oczekiwań uczestników ankietowani odpowiadali twierdząco, jednak w części poświęconej ulepszeniom i możliwościom zmian w kolekcji wskazywali na istotne – w ich opinii – usterki i możliwe sposoby korekty, np. zgłaszano potrzebę poprawy jakości wykonania, zmiany materiału z drewnianego na kompozyt, poprawy niektórych zapisów instrukcji. W późniejszych rozmowach, gdy prowadzący zajęcia uzyskiwali szerszą informację na temat możliwości dydaktycznych MT, następowało skonfrontowanie wyobrażeń pomysłodawcy z rzeczywistymi procesami dydaktycznymi z udziałem MT w danym środowisku uczącym (Stake 1975: 18–19). Tym samym ujawniła się wartościowa cecha procesu ewaluacji, jaką jest jego dialogiczność, wsparta świadomym i konstruktywnym udziałem uczestników w poszerzaniu i redefiniowaniu niektórych funkcji *Mindtoyness*. Bieżące reagowanie na pomysły dzieci i dorosłych korzystających z MT stało się istotnym źródłem refleksji i poprawy jakości pracy dydaktycznej w trakcie realizacji projektu.

Inne wątki obecne podczas realizacji projektu nie były tak widoczne, jednak z wpływem czasu i pod wpływem interakcji z uczestnikami okazały się równie znaczące. W kolejnej części artykułu zostały przedstawione wybrane elementy wpływające na ocenę możliwości kontynuacji całego projektu.

### **Możliwości wprowadzenia *Mindtoyness* do zajęć z dziećmi przedszkolnymi i w klasach młodszych w kontekście zapisów podstawy programowej**

Projekt MT był realizowany w placówkach przedszkolnych oraz w szkole podstawowej (poza placówkami dla dorosłych), które respektując zapisy podstawy programowej, prowadziły jednocześnie własne autorskie zajęcia<sup>7</sup>. Z wypowiedzi uczestników projektu, zarówno przedszkola, jak i szkoły Montessori, wynikało, że dołączenie zestawów MT do codziennej rutyny nie stanowiło problemu organizacyjnego. Wydaje się, że podstawa programowa przedszkola też takich trudności nie stwarzała, zwłaszcza w przedszkolu. Zastanawiając się, jakie szanse ma MT na zaistnienie w edukacji masowej, chciałabym zwrócić uwagę na te aspekty, które mogą kolidować z założeniami wbudowanymi w *Mindtoyness*, nawet przy zastrzeżeniu, że ten konstruktywistyczny projekt może być przez nauczyciela dowolnie modyfikowany. Planując możliwość upowszechnienia projektu i poddając go na tym etapie wspólnej refleksji, chciałabym się odwołać przede wszystkim do kryterium użytkowo-merytorycznego wynikającego z podobieństw i różnic pomiędzy zapisami podstawy programowej a celami dydaktycznymi wbudowanymi w strukturę i instrukcje opisowe dołączone do *Mindtoyness*. Chodzi o adekwatność i podobieństwa, jakie można wyróżnić w procesie dydaktycznym, włączającym MT do codziennej rutyny placówki

<sup>7</sup> Były to gdyńskie przedszkole publiczne oraz przedszkole i szkołę Montessori.



realizującej zapisy podstawy programowej. Część spostrzeżeń uzyskana w trakcie rozmów z uczestnikami projektu została rozszerzona o refleksje wpisane w otwartą część arkuszy ewaluacyjnych<sup>8</sup>. W przypadku tego zadania projektowego znaczenie miało też bieżące konfrontowanie z uczestnikami zapisów zawartych w arkuszach oraz ich bieżących uwag podczas dyskusji. Efektem tego była wspólna refleksja nad sytuacjami dydaktycznymi, które pojawiły się w praktyce nauczycieli i wychowawców (Krzyschała, Zamorska 2008: 24).

W odniesieniu do przedszkola zauważalne jest, że wiele zapisów podstawy programowej sprzyja swobodzie edukacyjnej nauczycieli, dzieci i rodziców. Szczególnie akcentują to pierwsze zadania placówki przedszkolnej, mówiące o „wspieraniu wielokierunkowej aktywności dziecka poprzez organizację warunków sprzyjających nabywaniu doświadczeń w fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym obszarze jego rozwoju oraz (...) aktywności dziecka podnoszącej poziom integracji sensorycznej i umiejętności korzystania z rozwijających się procesów poznawczych” (Podstawa programowa 2017). Dalej czytamy, że zadaniem przedszkoli jest też: „wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata, dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań” (Podstawa programowa 2017). W obszarze rozwoju poznawczego w podstawie znajdują się zapisy dotyczące takich osiągnięć jak: „klasyfikowanie przedmiotów według wielkości, kształtu, grupowanie, tworzenie szeregów i rytmów, odtworzenie i tworzenie układów geometrycznych” (Podstawa programowa 2017). Wymienione zadania i osiągnięcia dziecka przedszkolnego mają być realizowane w warunkach tzw. sytuacji edukacyjnych, w których „elementem przestrzeni są także zabawki i pomoce dydaktyczne wykorzystywane w motywowaniu dzieci do podejmowania samodzielnego działania, odkrywania zjawisk oraz zachodzących procesów, utrwalania zdobytej wiedzy i umiejętności, inspirowania do prowadzenia własnych eksperymentów. Istotne jest, aby każde dziecko miało możliwość korzystania z nich bez nieuzasadnionych ograniczeń” (Podstawa programowa 2017). Opierając się tylko na wymienionych zapisach, można bez większych przeszkód wprowadzać innowacje podobne do MT, nie będąc zobligowanym formalnymi ograniczeniami. Spostrzeżenia z wszystkich faz wdrażania projektu MT wskazują, że niektóre jego elementy niczym się nie różniły od warunków wprowadzania innowacji, które często pojawiają się w placówkach publicznych, niepublicznych, prywatnych oraz w fundacjach. Należą do nich: możliwość decydowania o czasie, doborze miejsca i przygotowaniu środowiska uczenia się. Wszystkie te warunki są opisywane w materiałach wspomagających nauczycieli w ich aktywności dydaktycznej i mają sprzyjać swobodzie edukacyjnej danej placówki. Jednak z wypowiedzi uczestników projektu MT wyłania się jeszcze jeden aspekt, słabo zaznaczony w oficjalnych dokumentach

<sup>8</sup> Badacze problematyki ewaluacji zwracają uwagę, że w takich projektach dobór kryteriów nie jest uniwersalny; powinien być dostosowany do potrzeb, możliwości i szans realizacji celów danego działania (Mizerek 2010: 26).

oświatowych. Jest to możliwość zmiany kontekstu i form realizacji zajęć – czyli zgodnie z określeniem Michaela Tomasella – przyjęcia przez uczestników zmiennych perspektyw i ról, w jakich odbywa się aktywność z użyciem danych rekwizytów (w tym wypadku były to zestawy MT), tworzących „scenę wspólnej uwagi” (Tomasello 1999). Ani podstawa programowa, ani też inne dokumenty i zapisy oświatowe **nie wspominają o możliwości bycia jednocześnie badaczem, teoretykiem i praktykiem** w trakcie realizacji zadań opisanych w podstawie programowej. Tymczasem, co wyraźnie pojawiło się w wypowiedziach uczestników projektu, rekonfiguracja różnych ról całego zespołu badawczego – częściowo będąca wynikiem pandemii – spowodowała, że spontanicznie nastąpiło zatarcie podziału funkcji i kompetencji przypisanych do lidera projektu, wykonawców, nauczycieli i uczących się. Sytuacja ta przyczyniła się do ożywienia w zespole, otworzyła nowe wątki dyskusyjne i umożliwiła swobodny przepływ pomysłów. Pojawienie się partnerskich relacji było wartością dodaną, wcześniej braną pod uwagę tylko jako atrybut zadań związanych z ewaluacją. Można zapytać, **czy w edukacji masowej poszerzenie dydaktycznych ról wraz z szerszym repertuarem czynności całego personelu placówki i wzmocnienie jego potencjału badawczego jest możliwe?** Pierwszym warunkiem takiej zmiany byłoby przeformułowanie celów i zadań instytucji wczesnoszkolnych także wyrażonych zapisami podstawy programowej. Odejdźcie od założonych jednolitych celów i zadań placówki na rzecz założeń zróżnicowanych i wynegocjowanych w pracy zespołowej mogłoby być katalizatorem zmiany metodycznej. Jak czytamy: „Sprzyjać temu będzie delibrowanie o lekcji i jej sensach z innymi nauczycielami, którzy też chcą się wyzwolić od presji obowiązującego strukturalnie i językowo dokumentu i zmierzać w rozwoju zawodowym w kierunku rekonstrukcji założeń ideologii edukacji” (Klus-Stańska 2010: 40).

W odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej jako jeden z celów wymienia się: „rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, argumentowania i wnioskowania” (Podstawa programowa 2017). W części poświęconej umiejętnościom czytamy o „sprawnym wykorzystaniu narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształceniu myślenia matematycznego”, z pominięciem komponentu związanego z umiejętnościami konstruowania, korzystania z doświadczeń percepcyjnych czy rozwiązywania problemów poprzez działania na konkretach. W części rozwijającej pojawia się zapis o „wykorzystaniu metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowym” (Podstawa programowa 2017). Nie znajdujemy tu wątków związanych z kształceniem operacji myślowych na konkretach. Wygląda to tak, jakby po etapie przedszkolnym samoistnie następował „przeskok” ucznia do myślenia formalnego. Jeżeli w przedszkolu dziecko nie uzyska wystarczającego wsparcia umożliwiającego odpowiedni trening operacyjnego myślenia, skazane jest na własną intuicję lub – w razie jej niedostatku – na uleganie stereotypom poznawczym i powielanie schematów rozwiązań podanych w podręczniku. Etap wczesnoszkolny jest decydujący dla przyszłych umiejętności nieszablonowego podejścia do problemu, jednak może to być dla dziecka

trudne do osiągnięcia, jeśli zabraknie ćwiczeń na odpowiednim materiale w środowisku zachęcającym do aktywności wspierającej myślenie lateralne. W części podstawy poświęconej zadaniom edukacji wczesnoszkolnej zalecane jest „organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujące jego rozwój we wszystkich obszarach” oraz „nabywanie doświadczeń poprzez zabawę, wykonywanie eksperymentów naukowych, eksplorację, przeprowadzanie badań, rozwiązywanie problemów w zakresie adekwatnym do możliwości i potrzeb rozwojowych na danym etapie oraz z uwzględnieniem indywidualnych możliwości każdego dziecka” (Podstawa programowa 2017). Jest to szansa dla treningu myślenia operacyjnego (zwłaszcza operacji konkretnych), niemniej, podobnie jak na etapie przedszkolnym, zależy to od nauczyciela. W szczegółowych zapisach odnoszących się do osiągnięć ucznia, który „porównuje przedmioty pod względem wyróżnionej cechy wielkościowej, np. długości czy masy; dokonuje klasyfikacji przedmiotów; lub posługuje się pojęciami: pion, poziom, skos” (Podstawa programowa 2017), odnajdujemy takie możliwości.

Wydaje się, że *Mindtoyness* może stanowić dobre wsparcie dla praktyki nauczycielskiej także w formalnym rozumieniu wymogów programowych przedszkola i klas młodszych, wymaga jednak uwolnienia się od gorsetu metodyki instytucjonalnej na rzecz swobody w wykorzystaniu zapisów podstawy do autonomicznych celów nauczyciela. Wprowadzenie na stałe do praktyki pomocy dydaktycznych odpowiadających zróżnicowanym możliwościom poznawczym dziecka wymaga też przeorganizowania stylu pracy nauczyciela. Oznacza to, że zapisane w podstawie trzy strategie uczenia się (percepcyjno-odtwórcza, percepcyjno-wyjaśniająca oraz percepcyjno-innowacyjna) (Podstawa programowa, klasy I–III 2017) stają się niewystarczające. Pominięcie badawczych kompetencji dziecka jako naturalnych mechanizmów kształtujących jego ścieżki uczenia się uniemożliwia dostosowanie do nich innowacyjnych i zróżnicowanych rozwiązań metodycznych. Autonomia metodyczna dotyczy też przeorganizowania miejsca uczenia się w zmienne i elastyczne terytorium badawczo-eksperymentalne służące eksploracji, a także poddawane zróżnicowanym strategiom recepcji, organizacji i konstrukcji określonych treści. Odejście od systemu klasowo-lekcyjnego, zadeklarowane w podstawie na tym etapie kształcenia, nie oznacza jeszcze zmiany w podejściu do najważniejszego elementu procesu dydaktycznego, jakim jest nacisk na operacyjny charakter procesów poznawczych. Rezygnacja z klasycznych lekcji oraz przyjęcie form zespołowych i indywidualnych z wykorzystaniem tzw. sytuacji edukacyjnych (Podstawa programowa, klasy I–III 2017) nie zawsze znacząco zdynamizują procesy poznawcze, jeżeli nie pojawią się warunki sprzyjające swobodnym eksploracjom, wspierane operacjami konkretnymi i formalnymi.

Reasumując, należy podkreślić, że projektowanie zestawów dydaktycznych dla instytucji szkolnych to możliwa, chociaż trudna ścieżka budowania warsztatu pracy nauczyciela i alternatywy dla niektórych treści podręcznikowych i materiałów edukacyjnych. Wyłaniający się z analiz obraz *Mindtoyness* jako otwartych zasobów podlegających modyfikacjom, wprowadzanym zarówno przez pomysłodawcę, jak i samych użytkowników,

musi być wsparty przez sprzyjające warunki instytucjonalne. Świadczy to o sile i jednocześnie niedostatkach *Mindtoyness*. W trakcie wprowadzania MT do placówek elastyczność współpracującego zespołu i samych zestawów niejako „uratowały” całe przedsięwzięcie, gdyż pandemia uniemożliwiła szersze bezpośrednie interakcje i wymianę doświadczeń. Zaangażowanie i wsparcie zespołu współpracującego przy projekcie *Mindtoyness* było jednym z koniecznych warunków jego powodzenia<sup>9</sup>.

## Literatura

- Afeltowicz Ł. (2008), *Rzeczy, za pomocą których myślimy. Rola narzędzi i artefaktów w praktyce badawczej*. W: J. Kowalewski, W. Piasek, M. Śliwa (red.), *Rzeczy i ludzie. Humanistyka wobec materialności*. Olsztyn, Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Angrosino M. (2009), *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Angrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Blándul V.C. (2009), *Applications of interactive didactic evaluation in pre-academic learning system*. „Problems of Education in the 21<sup>st</sup> Century”, 17.
- Bordovskaia N., Darinskaya L., Zhebrovskaia O. (2016), *Didactic Tools' of Selection in the Use of Active and Interactive Training Methods*. „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 217.
- Klus-Stańska D. (2010), *Nauczycielskie zmagania z podstawą programową. Ku nowym odczytaniom dokumentów i praktyk szkolnych*. Kartuzy, Centrum Inicjatyw Edukacyjnych w Kartuzach.
- Kruk J. (2010), *Badania projektujące i prognostyczne w pedagogice*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kruk J. (2015), *Metodyka jako praktyka kulturowa (archetypowa). Ku źródłom zmiany w dydaktyce*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(28).
- Kruk J. (2017), *Projektowanie w edukacji. Aspekty metodologiczne i praktyczne na przykładzie tworzenia przestrzeni dla doświadczeń percepcyjnych*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1(21).
- Kruk J., Zdanowicz-Kucharczyk K. (2021), *Mindtoyness. Zestawy dydaktyczne rozwijające zmysły i uważność poznawczą. Wykorzystanie badań ewaluacyjnych w praktyce pedagogicznej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(52).
- Krzychala S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

<sup>9</sup> Chciałabym podziękować wszystkim współuczestnikom projektu *Mindtoyness*: Dyrektorce Fundacji Adapa mgr Danucie Kłopotek oraz paniom Sylwii Zdziarskiej i Carolocie Rodhigiero, która po pobycie w Fundacji wdrażała zestawy w dwóch placówkach włoskich: w Stowarzyszeniu „Amici del Villaggio” dla dzieci z trudnościami rozwojowymi oraz w fundacji dla osób z niepełnosprawnościami IL Ponte Fattoria Sociale we Włoszech. Dziękuję także Dyrektorce Integracyjnej Prywatnej Szkoły i Przedszkola Montessori w Kościerzynie dr Mirosławie Cybuli i jej zespołowi oraz mgr Paulinie Grzeleckiej z Przedszkola Publicznego nr 7 w Gdyni. Podziękowania kieruję także do dr Kamili Zdanowicz-Kucharczyk współpracującej przy teoretycznej koncepcji projektu.

- Kubinowski D. (2011), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lakerveld J. (2010), *Dialog i rozwój w ewaluacji*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Maciejewska M., Matuszewska A. (2013), *Jak uprawiać badania ewaluacyjne w edukacji? Możliwości wykorzystania zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI) w ewaluacji jakościowej*. W: H. Kędzierska, H. Mizerek, *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych – refleksje na marginesie projektów badawczych*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Mazursko-Warmińskiego.
- Mizerek H. (2010), *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?* W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek H. (2012), *Dyskretny urok ewaluacji*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek H. (2020), *Ewaluacje konstruktywistyczne. Implikacje dla wczesnej edukacji*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(51).
- Nowotniak J. (2012), *Potencjał fotoewaluacji w badaniu szkolnej codzienności (proste i dobre przykłady ewaluacji wewnętrznej)*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nowotniak J. (2017), *Ewaluacja – badanie nie do końca (za)stosowane*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1.
- Nowotniak J. (2018), *Droga od konkluzyjnych ewaluacji w sektorze publicznym do dialogicznych ewaluacji w polskich instytucjach oświatowych*. „Zarządzanie Publiczne”, 1(41).
- Patton M.Q. (1997), *Obserwacja-metoda badań terenowych*. W: L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Podstawa programowa (2017), <https://podstawaprogramowa.pl/Przedszkole>, 12.02.2022.
- Podstawa programowa, klasy I–III (2017), <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III>, 12.02.2022.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).
- Stake R. (1975), *Evaluating the Arts in Education a Responsive Approach*. Ohio, A Bell & Howell Company.
- Sury Z. (2020), *Ewaluacja w szkole. Konteksty zawodowe i tożsamościowe*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sztompka P. (2005), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa, Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Tomasello M. (1999), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa, PIW.
- Zdanowicz-Kucharczyk K., Kruk J. (2020), „Mindtoyness: Elements for Sense Development and for Experiences” as an Innovative Method of Fostering Cognitive Mindfulness in Children and Adults with Disabilities. <https://ibima.org/accepted-paper/mindtoyness-elements-for-sense-development-and-for-experiences-as-an-innovative-method-of-fostering-cognitive-mindfulness-in-children-and-adults-with-disabilities/>, 12.02.2022.