

Agnieszka Kaczor

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.11>

ORCID: 0000-0002-2574-4757

Akademia Ignatianum w Krakowie

agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl

Zastosowanie projektu edukacyjnego w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym w refleksjach i działaniach przyszłych nauczycieli

Summary

Application of an educational project in working with early school children in the reflections and actions of future teachers

The article reflects on the possibility of using an educational project in working with a child of early school age. The theoretical basis for the research was the recognition of the importance of the project method for the learning process of children from grades I–III. Based on a qualitative analysis of student studies, the practical and methodological dimension of the application of an educational project when working with children from grades I–III was shown. It was noticed that the use of an educational project in work with children of preschool and early school age promotes the integral development of small researchers. Personal involvement of children in project activities translates into positive motivation to work and obtained results in the form of knowledge and skills. In addition, the use of the project method in educational practice can be considered one of the ways of breaking automatism in didactic work and stimulating the teacher to creatively fulfill the professional role.

Keywords: project method, educational project, early school education, teacher

Słowa kluczowe: metoda projektu, projekt edukacyjny, edukacja wczesnoszkolna, nauczyciel

Wprowadzenie

Postrzegając projekt edukacyjny jako atrakcyjny dydaktycznie sposób pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, warto podjąć refleksję na temat roli nauczyciela, który zastosowanie owego projektu w pracy z dziećmi inicjuje i koordynuje. W pracy metodą projektu postawa nauczyciela wydaje się niezmiernie istotna z tego względu, że w metodzie tej nie można wszystkiego określić do końca i jak trafnie zauważa Anna Klimowicz (2021: 13), rezultat całego przedsięwzięcia właściwie nie jest przewidywalny. Dlatego też decydując się na pracę metodą projektu z zamiarem pokazania dzieciom innego sposobu podejścia do uczenia się, sposobu, w którym spontaniczność i ochota na podjęcie działania mają szansę się urzeczywistnić, nauczyciel powinien mieć jasność, z jakimi zadaniami wiąże się jego wybór.

Teoretyczne podstawy badań własnych

Mając na uwadze rozpoznanie znaczenia metody projektu dla procesu uczenia się dzieci w wieku wczesnoszkolnym, istotne wydaje się poznanie definicyjnych ujęć opisywanego zagadnienia. Zgodnie z definicją Urszuli Kierczak metodę projektu wyróżnia: „bardzo duże osobiste zaangażowanie uczestników. Praca metodą projektów charakteryzuje się aktywnością, samodzielnością, przedsiębiorczością, kreatywnością i współpracą oraz odpowiedzialnością wszystkich uczestników. Realizacja projektu ma dostarczyć wiedzy, nauczyć sposobu jej wykorzystania, rozwijać umiejętności i kształtować postawy w relacji z rzeczywistością” (Kierczak 2012: 13).

Definicyjnego ujęcia walorów metody podjął się także Mirosław Szymański, który projekt edukacyjny traktuje jako: „jedną z metod nauczania, bazującą na aktywności własnej uczących się. Pojęcie »projekt« odnosi się do całokształtu działań podejmowanych przez uczniów na podstawie ustalonych wcześniej założeń” (Szymański 2010: 8). Cytowany badacz wskazuje również na trudności definicyjne, jakie wynikają z faktu, że metoda projektu jest spokrewniona z: metodą problemową (John Dewey), pracą swobodną (Peter Petersen, Celestin Freinet, Maria Montessori), nauczaniem otwartym (John Dewey) i uczeniem się praktycznym (Johann Heinrich Pestalozzi, Georg Kerschensteiner) (za: Szymański 2010: 60).

Początki metody sięgają XIV w., kiedy w Rzymie stosowano ją w nauczaniu przyszłych architektów. Ewa Strawa-Kęsek (2015: 18) zwraca uwagę na praktyczne myślenie nauczycieli kształcenia zawodowego, którzy chcieli podnieść pozycję społeczną architektów poprzez jakościowe zmiany w ich edukacji, tak aby nauczanie było ciekawe i jak najbardziej zbliżone do życia. Pod koniec XVIII w. metoda była wykorzystywana także w szkołach i uniwersytetach w Europie i Ameryce Północnej. Jak pisał Michael Koll (1997: 62), rozszerzenie zastosowania metody projektu na kierunki inżynierskie miało znaczący wpływ na rozwój podbudowy teoretycznej metody. W 1910 r. Rufus W. Stimson (autor artykułu *The Massachusetts Home Project Plan of Vocational Agricultural Education* (1915)) zaczął popularyzować metodę projektu w szkolnictwie rolniczym. Za sprawą rozpowszechnienia licznych broszur na temat metody projektu wiele osób po raz pierwszy zapoznało się z jej założeniami (Stimson 1915: 474–478). Przełom XIX i XX w. był czasem, gdy metoda projektu stała się popularna w szkolnictwie amerykańskim. Szymański zauważa, że: „podkreślano jej przydatność w rozwijaniu i utrwalaniu demokracji, a także w znoszeniu rozdźwięku między wiedzą naukową i wiedzą zawodową, teorią i praktyką, wiadomościami i umiejętnościami, myśleniem i działaniem” (2010: 30).

W 1918 r. William Heard Kilpatrick opublikował słynny esej *The Project Method*, w którym oparł swoją koncepcję na Deweyowskiej teorii doświadczenia. Jak pisze M. Szymański, w latach 30. XX w. jego rozumienie metody projektu spotkało się z krytyką, dlatego też powrócono do definiowania projektu jako „samodzielnego rozwiązywania przez ucznia czy studenta problemów praktycznych w trakcie wytwarzania jakiegoś konkretnego produktu” (Szymański 2010: 47). Z kolei precyzując pojęcie projektu, John A. Stevenson wskazywał na cztery cechy postępowania metodycznego:

- rozumowanie – nabywanie wiedzy dzięki samodzielnemu rozumowaniu i rozwiązywaniu problemów;
- postępowanie uczniów w ramach czynności projektowych ma na celu zmianę nastawienia ucznia do uczenia się;
- naturalne podłoże – uczniowie angażują się w zagadnienia, które stanowią przedmiot ich zainteresowań i wynikają z ich naturalnych potrzeb;
- pierwszeństwo zagadnienia – działania praktyczne determinują wprowadzanie rozważań teoretycznych (Stevenson 1930: 12).

Z ujęciem tym koresponduje rozumienie Adolfa Molaka, który wskazywał, że: „metodę projektów niewątpliwie należy zaliczyć do grupy tych kierunków i koncepcji, które wychodzą od dziecka, a więc do nurtu pedagogiki naturalistycznej. Potrzeby i zainteresowania dziecka, troska o jego żywe doświadczenie decydują tu o planie nauczania i organizacji pracy dydaktycznej. Jednakże dzięki ścisłemu powiązaniu szkoły i nauczania z życiem społecznym, z konkretną rzeczywistością społeczną unika się w metodzie projektów jednostronności” (Molak 1977: 62).

Biorąc pod uwagę te ustalenia, należy stwierdzić, że rola nauczyciela w pracy z dziećmi z wykorzystaniem opisywanej metody zasadza się na animowaniu pracy uczniów i zachęcaniu ich do podejmowania działań. Jak twierdzi Krystyna Chałas (2000: 15–16), nauczyciel w metodzie projektu przyjmuje rolę organizatora, osoby, która wspomaga dzieci na drodze zdobywania kompetencji. Zadaniem nauczyciela jest koordynować pracę dzieci na poszczególnych etapach projektu. Etapy te w literaturze przyjmują zróżnicowane nazewnictwo:

- zaplanowanie projektu; wstępna realizacja projektu; prezentacja i ocena projektu (Karbowniczek 2011: 242–243);
- etap wstępny; etap właściwy (Chałas 2000: 19–20);
- przygotowanie projektu; realizacja projektu; publiczne przedstawienie rezultatów projektu; ocena rezultatów projektu (Mikina, Zajac 2010: 14).

Warto przy tym zaznaczyć, co akcentują Agnieszka Mikina i Bożena Zajac, że: „każdy nauczyciel, który decyduje się na włączenie metody projektu do swojego warsztatu pracy, powinien potraktować wskazówki indywidualnie i zaadaptować je do potrzeb swojego przedmiotu, rodzaju projektu i obszaru działania, a także wieku, przygotowania i możliwości percepcyjnych uczniów oraz celów, jakie dzięki wykorzystaniu metody projektów chce osiągnąć” (Mikina, Zajac 2010: 14).

Nauczyciel wykorzystujący w praktyce edukacyjnej metodę projektu ma być specjalistą, życzliwym doradcą i przewodnikiem, który zapewni dzieciom uczestnictwo w bezpiecznych sytuacjach ćwiczeniowych. Nie tylko będzie inspirował, gdy dzieciom zabraknie pomysłów, ale także – na co zwraca uwagę Chałas (2000: 13) – rozbudzi w nich pasję i skuteczność działania. Ponadto umożliwi dzieciom doświadczenie poczucia odpowiedzialności za skutki swoich działań, co w opinii Molaka (1977: 59) stanowi jedną z istotnych zalet pracy metodą projektu. Nauczyciel, który będzie w stanie prezentować opisywane postawy, ma szansę otworzyć się na możliwości, jakie stwarza wykorzystanie projektu edukacyjnego w pracy z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym.

Założenia metodologiczne badań własnych

W trakcie semestru zimowego w roku akademickim 2020/2021 studenci nabywający kwalifikacje do pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym przygotowali i zaplanowali pracę z dziećmi z wykorzystaniem projektu edukacyjnego. Na każdym z trzech etapów projektu studenci podejmowali refleksję nad kwestiami istotnymi do rozważenia dla nauczyciela, który odpowiada za ramy organizacyjne pracy metodą projektu. Przygotowane przez 10 studentów opracowania zostały poddane badaniom jakościowym. Mając na celu zbadanie zjawisk wciąż jeszcze nie dość rozpoznanych w nauce, zgodnie z poglądem Janice M. Morse (1991: 120–123) za właściwe uznano zastosowanie ujęcia, które pozwala na lepsze zrozumienie badanego przedmiotu. Podjęte badania miały charakter rozpoznawczy, sprawdzający, jakie są możliwości wykorzystania projektu edukacyjnego w pracy z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym w opinii studentów pedagogiki.

W rozumieniu Stanisława Palki (2006: 20) badania eksploracyjne mają na celu zaspokojenie ciekawości badacza, lepsze poznanie badanego przedmiotu, jak również określenie możliwości podjęcia szerszych badań. Stąd ustalenia uzyskane w wyniku analizy studenckich opracowań z jednej strony stanowią przyczynek do namysłu nad tym, jak skutecznie aplikować projekt edukacyjny w pracy z dziećmi, z drugiej zaś mogą stanowić zachętę do wykorzystywania tej metody w praktyce edukacyjnej na podstawie rozwiązań organizacyjnych respektujących uwarunkowania szkół, w których pracują koordynujący je nauczyciele.

Opisywane badania mieszczą się w ramach paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego. Jest to ujęcie, w którym zgodnie z interpretacją Marii Szymańskiej: „osoba badacza w mniejszym lub większym stopniu podchodzi do procesu badawczego personalnie, z własnym doświadczeniem badawczym i wynikającą z niego refleksją (...) toteż można także przyjąć, że takie podejście nadaje kształt aksjologiczno-etyczny badanej rzeczywistości” (2018: 44). Przyjęty paradygmat charakteryzuje się również pogłębianiem świadomości podmiotów badania w zakresie autentycznego poznania badanej rzeczy, które dzieje się – jak zaznacza Szymańska – w obliczu przejawianej przez badacza postawy wyrażającej szacunek wobec współtwórców badania. W kontekście proponowanego paradygmatu należy przyjąć, że chęć poznania przemyśleń adeptów do zawodu nauczyciela dotyczących organizacji pracy metodą projektu zostaje zorientowana na znalezienie trafnych, konstruktywnych sposobów organizacji czynności projektowych w grupie dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Do badań celowo wybrano tylko niektóre zagadnienia zasygnalizowane przez Judy Harris Helm i Lilian G. Katz w dzienniku projektu (Helm, Katz 2003: 2–25), będące elementem rozważań nauczycieli, którzy przygotowują się do realizacji projektu edukacyjnego z grupą młodych badaczy. Kluczem doboru zagadnień było przekonanie badacza o ich istotności z punktu widzenia stosowania projektu edukacyjnego w praktyce edukacyjnej.

Do analizy wybrano odpowiedzi studentów na następujące pytania przynależne do poszczególnych etapów pracy metodą projektu edukacyjnego:

- etap I:
 1. Jakie tematy mogą się wydawać interesujące dla dzieci?
 2. Które zagadnienia z podstawy programowej mogą być zrealizowane w ramach projektu edukacyjnego?
 3. Co nauczyciel wie na temat, który został wybrany do badań w ramach projektu edukacyjnego?
 4. Jak na proponowany temat mogą zareagować rodzice?
- etap II:
 5. W jaki sposób przygotowuję dzieci do podjęcia aktywności badawczej?
 6. Jak oceniam znaczenie aktywności badawczej dzieci oraz bezpośredniego kontaktu z autentycznymi przedmiotami?
 7. W jaki sposób dzieci będą mogły rejestrować swoje obserwacje i uzyskane od eksperta odpowiedzi?
 8. Jak może wyglądać kącik projektu?
 9. Jakie oznaki pozwalają nauczycielowi podjąć decyzje o zakończeniu projektu?
- etap III:
 10. Komu dzieci mogą opowiedzieć o projekcie?
 11. Jak może przebiegać zakończenie projektu?

Uzyskane na podstawie analizy projektów przygotowanych przez studentów dane zostały poddane kodowaniu przy użyciu programu do opracowywania danych jakościowych QDA Miner. Dane zostały zanonimizowane przez nadanie poszczególnym przypadkom imion niepokrywających się z tożsamością autorów kolejnych opracowań. Wyniki analizy zaprezentowano m.in. na wykresach w postaci chmury wyrazowej, na których najczęściej dostrzegane przez osoby badane kategorie zostały przedstawione największą czcionką.

Wyniki badań

Pierwszy etap projektu edukacyjnego, zgodnie z założeniami Helm i Katz (2003), koncentruje się wokół wyboru tematu projektu, a następnie prób pogłębienia zainteresowania dzieci wybranym tematem. Szczególnie znaczenie ma tu opracowanie wstępnej siatki przygotowawczej, która pozwala ocenić korzyści wynikające z projektu, pomaga przewidzieć możliwe kierunki rozwoju projektu oraz przygotować się na ewentualne propozycje wysuwane przez dzieci (Helm, Katz 2003: 34). Stąd początek prac nad projektem wymaga od nauczyciela podjęcia decyzji dotyczącej tematu, wokół którego będzie zogniskowana działalność badawcza dzieci. Wybór tematu projektu edukacyjnego może się wiązać z licznymi dylematami, m.in. dotyczącymi kryteriów pozwalających na dokonanie trafnego doboru tematu, który uwzględni specyfikę pracy charakterystyczną dla metody projektu. Podążając za wskazówkami Helm i Katz, za istotne należy uznać:

- przejawianie przez dzieci zainteresowania tematem;
- możliwość odwołania się do celów kształcenia i treści nauczania zawartych w Podstawie programowej;
- wiedzę nauczyciela na temat, który został wybrany do badań w ramach projektu edukacyjnego;
- przewidywaną reakcję rodziców na proponowany temat projektu (Helm, Katz 2003: 3–5).

Na podstawie analizy uzyskanego materiału badawczego ustalono, że w opinii badanych studentów dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym szczególnie interesujące mogą być tematy dotyczące: roślin i zwierząt (7-krotnie wskazane przez badanych), ludzkiego organizmu i kosmosu (4-krotnie wskazane przez badanych), a także zawodów wykonywanych przez osoby dorosłe (3-krotnie wymieniane przez badanych).

Niezmiernie istotna w kontekście wyboru tematu projektu edukacyjnego jest także możliwość realizacji celów i treści kształcenia określonych w Podstawie programowej. Uczestniczący w badaniach studenci wskazali, że zastosowanie projektu edukacyjnego w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym przyczyni się do wzrostu ich wiedzy i umiejętności. Szczegółowy wykaz wymienionych przez badanych umiejętności zaprezentowano na ilustracji 1.



II. 1. Umiejętności rozwijane w trakcie pracy metodą projektu

Źródło: badania własne.

Analiza zgromadzonego materiału pozwoliła również ustalić, że wiedza nauczyciela na temat, który został wybrany do badań w ramach projektu edukacyjnego, nie jest czynnikiem decydującym przy podejmowaniu decyzji dotyczącej tematu projektu. Siedmiu z dziesięciu badanych przyznało, że w zakresie tematyki, którą wybrali do projektu edukacyjnego, posiadają niewielki zasób wiedzy:

Nauczyciel posiada podstawową wiedzę dotyczącą pszczoł pozyskaną z filmów dokumentalnych (Kamila).

Nauczyciel posiada podstawową wiedzę o zewnętrznej budowie zęba, o tym, jak wygląda gabinet stomatologiczny, potrafi podać różne smaki past do zębów i podać podstawowe rodzaje usług dentystycznych (Katarzyna).

Ważne dla badanych było nastawienie rodziców wobec dziecięcych czynności projektowych. Badani studenci wyrazili przekonanie, że rodzice będą zadowoleni z zaproponowanego sposobu pracy i zainteresowani tym, jak może przebiegać ów projekt. Zwrócili jednak uwagę, że rodzice mogą chcieć uzyskać więcej informacji o projekcie, mogą się czuć zdezorientowani i niepewni co do zaangażowania, jakiego będzie wymagała praca metodą projektu od dzieci, a także od nich samych. Dlatego konieczna wydaje się organizacja spotkania informacyjnego dla rodziców. Scenariusz spotkania może być inspirowany opracowaniem *Jak się uczymy – wprowadzenie do metody projektów* (Helm, Katz 2003: 26). W czasie zebrania rodzice uzyskują niezbędne wyjaśnienia, poznają specyfikę i zalety metody. Spotkanie jest także okazją, by spontanicznie zaoferować nauczycielowi pomoc przy organizacji aktywności badawczej czy opiece nad dziećmi w czasie wykonywania czynności badawczych.

Etap drugi projektu, nazywany fazą realizacji zamierzeń badawczych, to czas, gdy dzieci, uprzednio przygotowane przez nauczyciela, podczas zajęć terenowych czy też wizyty eksperta zbierają dane. Na podstawie obserwacji, materiałów źródłowych bądź rozmowy starają się uzyskać odpowiedzi na nurtujące je pytania. Wnikliwe zgłębianie tematu wiąże się z przedstawianiem tego, czego mali badacze się dowiedzieli w formie rysunku z obserwacji, zapisków, konstrukcji czy inscenizacji. Według Helm i Katz: „gdy dzieci znajdują już odpowiedzi na pytania oraz wypróbują rozmaite techniki, by zaprezentować swoją wiedzę i znajomość tematu, ich zainteresowanie często słabnie – to znak, że należy przejść do etapu III, czyli zakończenia projektu” (2003: 53).

Analiza przygotowanych przez studentów opracowań dostarczyła dowodów ku temu, że dostrzegają oni znaczenie przygotowania dzieci do aktywności badawczej dla właściwego przebiegu metody projektów. Ilustracja 2 zawiera wskazane przez studentów umiejętności, które wymagają treningu przed podjęciem właściwych czynności badawczych.



II. 2. Wymagające wcześniejszego treningu umiejętności, które są wykorzystywane przez dzieci w drugim etapie projektu

Źródło: badania własne.

Za najistotniejszą z umiejętności wymagających przygotowania badani studenci uznali umiejętność zadawania pytań. Zgodnie z przekonaniem, że jest ona niezbędna, aby skutecznie pozyskiwać informacje od ekspertów, osoby badane były zdania, że z dziećmi warto przećwiczyć:

- zadawanie uprzednio przygotowanych i zapisanych na kartkach przypiętych do podkładek pytań;
- zadawanie pytań spontanicznych;
- słuchanie wypowiedzi eksperta.

Osoby badane podkreślały walory aktywności badawczej będącej istotą drugiego etapu projektu. Za główne zalety pracy opisywaną metodą studenci uznali możliwość nie tylko obejrzenia – „dzieci będą miały możliwość zwiedzić Centrum Edukacji Lotniczej” (Elżbieta), lecz także doświadczenia – „będą mogli wyrwać, zaplombować ząb na manekinie, który znajduje się w gabinecie dentystrycznym” (Katarzyna) i dotykania interesujących ich obiektów – „dotknąć figur szachowych oraz szachownicy” (Beata). Zdobytą na tej podstawie wiedzę dzieci, w opinii osób badanych, będą rejestrować, zapisując notatki, robiąc zdjęcia, nagrywając film czy też wykonując rysunek z obserwacji. W związku z czym zadaniem nauczyciela na tym etapie prac projektowych jest zapewnienie dzieciom stosownych narzędzi:

Każde dziecko po przybyciu na miejsce otrzyma taką samą podkładkę zaciskową, kilka kartek papieru, długopis i za pomocą tych narzędzi będzie mogło rejestrować swoje obserwacje, uwagi czy też uzyskane odpowiedzi (Katarzyna).

Sporządzone przez dzieci rysunki, notatki, zdjęcia i inne pozyskane w czasie aktywności badawczej przedmioty zostaną umieszczone w „kąciku projektu”. Może on być w opinii badanych zlokalizowany w:

- sali – na stoliku, półce, tablicy, w gablocie, w formie plakatu, makiety;
- ogrodzie – „zostanie wydzielona mała przestrzeń, na której zostaną posadzone kwiaty dla pszczół, a także zostanie tam ustawiony hotel dla owadów” (Kamila);
- wirtualnej przestrzeni – na stronie internetowej szkoły.

Ze względu na to, że w opisywanej metodzie zwyczajowo nie przyjmuje się ram czasowych dla poszczególnych etapów, istotne dla nauczycieli organizujących prace metodą projektu edukacyjnego jest rozpoznanie oznak, które pozwalają podjąć decyzję o zakończeniu projektu. Helm i Katz zaliczają do nich m.in. mniejszą skłonność do podejmowania działań tematycznych i rzadsze odwiedzanie „kącika projektu” (2003: 68). Jest to czas, gdy obserwuje się, że temat zaczyna nużyć grupę, a więc – co podkreślały osoby badane – dzieci są znudzone i rozproszone. Nie wykazują zainteresowania tematem, cechuje je brak pomysłów i inicjatywy oraz niechęć do pracy w ramach czynności projektowych.

Decyzja o rozpoczęciu III etapu projektu, mimo że jest podejmowana przez nauczyciela, faktycznie jest więc warunkowana przekonaniem dzieci o tym, że ich ciekawość

została już zaspokojona. Jest to moment, gdy trzeba przejść do fazy kulminacyjnej projektu, której swoistość zawiera się, zdaniem Helm i Katz, w odpowiedzi na pytania:

- Jak upamiętnić projekt i utrwalić zdobyte informacje?
- Co dzieci chciałyby przekazać innym?
- Z kim dzieci chcą się podzielić zdobytą wiedzą? (Helm, Katz 2003: 69).

W wyniku analizy zgromadzonego materiału badawczego ustalono (il. 3), że dzieci mają szczególną motywację, by przeanalizować nabytą wiedzę i umiejętności, chętnie przystępują do organizacji wydarzenia kulminacyjnego, w którego trakcie chcą się podzielić zdobytą wiedzą z bliskimi osobami.

ekspert **pracownicy rodzice** rodzina
uczniowie/dzieci

Il. 3. Osoby, którym dzieci chcą zaprezentować wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie pracy metodą projektu

Źródło: badania własne.

W gronie tym, oprócz rodziny (rodzice, rodzeństwo, dziadkowie, ciocie, wujkowie) najczęściej wymieniane były dzieci z innych klas szkolnych, a także pracownicy (dydaktyczni i administracyjni) szkoły znani małym badaczom.

Charakterystyczne dla pracy opisywaną metodą zaangażowanie i zapal dzieci, w opinii badanych studentów, sprzyjają kreatywności w podejmowaniu decyzji na temat przebiegu zakończenia projektu. Zdaniem badanych może ono przybierać zróżnicowaną formę, co zaprezentowano na ilustracji 4.

kronika lekcja pokazowa **pokaz** **sztuka teatralna**
wystawa turniej

Il. 4. Forma wydarzenia kulminacyjnego

Źródło: badania własne.

Niezależnie od tego, jaką decyzję podejmą dzieci, zadaniem nauczyciela jest wzięcie odpowiedzialności za stronę organizacyjną całego przedsięwzięcia oraz troska o to, aby jego przebieg był możliwy do realizacji w warunkach danej placówki. Stąd też ostateczna

decyzja o tym, co wydarzy się w trzecim etapie projektu, należy do nauczyciela. Bywa tak, że ze względu na uwarunkowania lokalowe czy wiek małych badaczy rezygnuje się z organizacji wydarzenia kulminacyjnego w postaci przedstawionej na ilustracji 4. Zamiast tego dzieci decydują się np. na nagranie filmu, w którym opowiedzą o swoich odkryciach. Następnie film zostaje udostępniony szerszemu gronu odbiorców na stronie internetowej placówki. Niemniej jednak kluczowe wydaje się to, aby nie zagubić istoty tej fazy projektu edukacyjnego, która zawiera się w wyartykułowaniu w języku dzieci tego wszystkiego, czego doświadczyły w trakcie aktywności badawczej. Etap III stanowi więc swoistą klamrę dla wszystkich działań projektowych.

Podsumowanie

Reasumując, na podstawie przeprowadzonej analizy, a także mając na uwadze to, że uzyskane wyniki można odnieść wyłącznie do badanej grupy, sformułowano wniosek, że projekt edukacyjny warto wykorzystać w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Emergencja, a więc wyłanianie się poszczególnych aspektów badanego zjawiska w wyniku przeprowadzonych badań jakościowych, pozwoliła dostrzec wielowymiarowość opisywanej metody. Refleksyjne uwagi studentów pedagogiki dotyczące pracy na każdym etapie projektu można traktować jako wskazówki sprzyjające lepszemu planowaniu pracy metodą projektu, a także rozwijaniu u nauczycieli postawy otwartości na nieprzewidywalne działania, które wpisują się w specyfikę dziecięcej aktywności badawczej. Ponadto osoby badane wskazały na wiele zadań, którym musi sprostać nauczyciel koordynujący pracę dzieci nad projektem. Rolą nauczyciela, który wybiera „podejście projektowe” opisane przez Katz i Chard (2000), jest wspieranie samodzielności dzieci w myśleniu i działaniu, zachęcanie do współdziałania, rozwijania zainteresowań, korzystania z różnych źródeł informacji, dyskusji oraz analizy popełnionych błędów i wyciągania z nich wniosków na przyszłość. Dzięki takiej postawie nauczyciela metoda projektu może być czynnikiem wspomagającym integralny rozwój ucznia, okazją ku temu, by z pasją poszukiwać odpowiedzi na nurtujące ich pytania, dobrze się bawić, poznając przy tym swoje talenty i zdolności. A sam finał prac projektowych w postaci wydarzenia kulminacyjnego, oprócz przepełniającego młodych badaczy poczucia satysfakcji z własnych osiągnięć, przynosi wymierne korzyści również dzieciom, które oglądają wyniki prac projektowych:

- poznają projekty kolegów;
- pytają o przebieg procesu badawczego;
- poznają teoretyczne i praktyczne strategie rozwiązywania problemów;
- poznają sposoby prezentacji wiedzy;
- dostrzegają zaangażowanie koleżanek i kolegów w proces zdobywania wiedzy.

Jak twierdzi Urszula Kierczak: „nauczyciel pełni rolę koordynatora, inspiratora i konsultanta oraz dyskretnego kontrolera. Do jego zadań należy zapewnienie warunków do realizacji zadań projektu, czuwanie nad bezpieczeństwem i skutecznością działań” (2012: 13).

Zatem przy zastosowaniu metody projektu w przedszkolu i w szkole niezbędny nauczycielowi jest autentyczny zapał i zmysł organizacyjny pozwalający stworzyć uczniom warunki do pracy na podstawie zaproponowanego przez Helm i Katz schematu postępowania, który – jak wynika z przeprowadzonych badań – nie stracił na aktualności. Postawa nauczyciela wydaje się szczególnie istotna przy realizowaniu pierwszych projektów. Uczniowie nie znając opisywanej metody pracy, nie wiedzą, czego mogą się spodziewać. W czasie pracy mogą napotkać liczne trudności i blokady, które czujny nauczyciel pomaga przezwyciężyć.

Doskonałym podsumowaniem zalet, jakie praca metodą projektów wnosi do praktyki edukacyjnej, są słowa Kierczak, która podkreśla, że: „praca metodą projektów rozwija także nauczyciela, jest dla niego wyzwaniem, pobudza go do kreatywnego myślenia, wyzwala z codziennej rutyny, otwiera horyzonty myślowe, wskazuje na nowe, możliwe rozwiązania zwykłych, powszednich problemów. Pokazuje inne sposoby nauczania i przekazywania wiedzy. Przelamuje automatyzm pracy dydaktycznej, burzy utarte ścieżki codziennego szkolnego dnia” (2012: 16). Dlatego też należy docenić metodę projektów jako sposobu pracy wywierającego stymulujący wpływ na rozwój zarówno ucznia, jak i nauczyciela. W trakcie realizacji projektu nie tylko dzieci zdobywają nowe umiejętności, lecz także nauczyciel się doskonali. Jak twierdzą Bożena Zajac i Konrad Rokoszewski (2013: 52–53), praca metodą projektu to swoisty trening dawania uczniom autonomii, trening cierpliwości i konstruktywnego zgłaszania uwag, tak by krytyczne spojrzenie na pracę uczniów nie oznaczało jednocześnie ich demotywacji do podejmowania działań, a także trening rozwijania umiejętności doboru narzędzi wsparcia do charakteru i modelu pracy grupy. Może to stanowić uzasadnienie w przypisywaniu projektom edukacyjnym znaczącej roli w budowaniu doświadczeń edukacyjnych dzieci i nauczycieli oraz motywować do wykorzystywania metody projektu w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym.

Literatura

- Chałas K. (2000), *W poszukiwaniu strategii edukacyjnych zreformowanej szkoły. Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*. Warszawa, Nowa Era.
- Helm J.H., Katz L.G. (2003), *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa, Wydawnictwa CODN.
- Karbowniczek J. (2011), *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Kraków, WAM.
- Katz L.G., Chard S.C. (2000), *Engaging children's minds: The Project Approach*. Stamford, Ablex.
- Kierczak U. (2012), *Metoda projektów w pracy nauczyciela wychowania fizycznego. Praktyczny przewodnik*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kilpatrick W.H. (1918), *The Projekt Metod*. „Teacher's College Record”, 4(19).
- Klimowicz A. (2021), *Jak pracować metodą projektów w szkole. Poradnik dla uczestników projektu Akademia Przyszłości*. Warszawa, WSiP.

- Koll M. (1997), *The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development*. „Journal of Industrial Teacher Education”, 3(34).
- Mikina A., Zajac B. (2010), *Metoda projektów w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Molak A. (1977), *Metoda projektów*. W: W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*. Warszawa, WSiP.
- Morse J.M. (1991), *Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation*. „Nursing Research”, 40(1).
- Palka S. (2006), *Metodologia badań. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk, GWP.
- Stevenson J.A. (1930), *Metoda projektów w nauczaniu*. Lwów–Warszawa, Książnica-Atlas, <https://pbc.gda.pl/dlibra/doccontent?id=10440>, 15.02.2022.
- Stimson R.W. (1915), *The Massachusetts Home Project Plan of Vocational Agricultural Education*. „The School Review”, 7(23).
- Strawa-Kęsek E. (2015), *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*. Kraków, Universitas.
- Szymańska M. (2018), *Badania w działaniu*. W: M. Ciechowska, M. Szymańska (red.), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Kraków, Wydawnictwo Akademii Ignatianum.
- Szymański M.S. (2010), *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Zajac B., Rokoszewski K. (2013), *Metoda projektów w perspektywie uczestników i realizatorów projektu – kierunki rozwoju*. W: A. Mikina, B. Zajac, K. Rokoszewski, E. Dzielnicka (red.), *Metoda projektów w praktyce edukacyjnej. Doświadczenia z projektu – Rozwój zainteresowań uczniów gimnazjum drogą do kariery*. Warszawa, ECORYS.