

Socjalizacja Edukacja Transgraniczność

Interdyscyplinarne Czasopismo Naukowe



No.2/2020

Redaktor naczelny: prof. Stanisław Dylak
Zastępca redaktora naczelnego: Jonasz Pawlaczyk
Sekretarz redakcji: Aneta Judzińska
Rada redakcyjna: Bożena Kanclerz, Paulina Peret-Drażewska,
Lucyna Myszka-Strychalska, Katarzyna Banaszak, Aneta Judzińska,
Jonasz Pawlaczyk, Jakub Piasecki
Redaktor techniczny: Jonasz Pawlaczyk

Adres redakcji:
Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Pedeutologii
60-371 Poznań, Międzychodzka 5

Projekt okładki:
Ewa Angoneze-Grela

Skład:
Marek Przygórski

Wydanie I
wersja elektroniczna



© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Poznań 2020

Wszelkie prawa zastrzeżone

Żadna część tej książki nie może być powielana, czy rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie i w jakikolwiek sposób, bądź elektroniczny, bądź mechaniczny, włącznie z fotokopiowaniem, nagrywaniem na nośniki, bez pisemnej zgody wydawcy.

Wydawca:
UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-712 POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1
www.amu.edu.pl

Zamówienia:
Jonasz Pawlaczyk, e-mail: jonaszpawlaczyk@wp.pl
tel. 661 368 990

Spis treści / Contents

Przedmowa.....	5
Zacharoula Antoniou Women in educational administration: <i>an overview</i>	7
Michalina Kasprzak Wspieranie i rozwijanie potencjału twórczego uczniów poprzez działalność projektową Fostering and developing students' creative potential through project activities	15
Tomasz Dyrdół Metoda projektu w przygotowaniu do zawodu nauczyciela Project method in preparation for the teaching profession.....	25
Małgorzata Dyrdół Realizacja i popularyzowanie praw dziecka na przykładzie projektu pt. „Prawa dziecka w świecie bajek” Realization and promotion of children's rights on the example of the project entitled “Children's rights in the fairy tale world”	35
Katarzyna Śrama, Agnieszka Nymś-Górna Freblowska przygoda Froebel's adventure	43
Olga Włochał, Sabina Wolniewicz Projekt „I kto tu oszalał?”, czyli poszerzanie świadomości społecznej o zaburzeniach psychicznych poprzez dialog z ekspertami przez doświadczenie Project “And who's crazy here?” based on dialogue with experts through experience.....	53
Agnieszka M. Barwicka, Hanna Kościelniak Technologie informacyjno-komunikacyjne wsparciem projektów realizowanych na wczesnym etapie szkolnym ICT as a support mechanism for project implementations in schools for early development.....	59

Marzena Kędra

Cogito – alternatywa dla edukacji transmisyjnej

Cogito – an alternative to transmission education71

Lucyna Myszka - Strychalska

Zespół Pedagogiki Młodzieży wspierający działania

Sekcji Pedagogiki Młodzieży przy KNP PAN

Youth Pedagogy Team supporting the activities

of the Youth Pedagogy Section at KNP PAN.....83

Monika Kiszka

IV Ogólnopolska Konferencja Strefa Projektów Edukacyjnych
i Społecznych – *sprawozdanie*

4th National Conference Zone of Educational and Social Projects

– report.....89

Przedmowa

Zrealizowana z sukcesem oddolna inicjatywa, jaką niewątpliwie jest drugi numer tego czasopisma, daje wiarę, że wytrwałość i zaangażowanie w działanie pozwalają osiągnąć sukces. Pragniemy złożyć serdeczne podziękowania Osobom zaangażowanym w tworzenie tego numeru, jak i Wszystkim Autorom i Autorkom, którzy uwierzyli w nasz projekt i zdecydowali się właśnie nam powierzyć swoje teksty. Jest to dla nas niezwykle cenne. Wierzymy, że wraz z upływem czasu będziemy w coraz bardziej czytelny sposób eksponować swoją obecność na polskim rynku, a waga naszego czasopisma będzie stale wzrastać. Wyrażamy głęboką nadzieję, że stanie się to widoczne nie tylko w wymiarze parametrycznym, ale i w atrakcyjności naszych tekstów dla coraz szerszego grona odbiorców.

*Numer drugi został osadzony na dwóch filarach, mających swoje odzwierciedlenie w tematyce tekstów, które poniżej Państwu prezentujemy. Pierwszy filar, i to zawsze warto podkreślać, wypływa z idei czasopisma, która powstała na kanwie zespołu organizatorów Ogólnopolskiej Konferencji **Strefa Projektów Edukacyjnych i Społecznych**, od wielu lat promujących inicjatywy oddolne, zapraszających osoby koordynujące zróżnicowane projekty oraz promujące aktywizację pozazawodową. Drugim filarem jest natomiast hasło edukacja, która jako drugi człon nazwy naszego czasopisma – stanowi myśl przewodnią drugiego numeru. Te dwa elementy aktywności: działalność projektowa oraz szeroko rozumiana edukacja, tworzą niezwykle żyzny grunt, na którym i z którego można wiele interesujących treści wyciągnąć. Część z nich prezentujemy Państwu właśnie w tym numerze. A wiedząc, że teksty do następnego numeru już są pisane – wierzymy, że jeszcze bardzo wiele będziemy mieli do zaoferowania.*

Warto nadmienić, iż niniejszy numer został wzbogacony o tekst anglojęzyczny. Jest to dla nas niezwykle ważny krok. Możemy go uznać za symboliczny moment otwarcia się naszego czasopisma na Czytelników i Autorów z innych krajów. Jest to spójne z naszą ambicją i pragnieniem rozpowszechniania szerokiego gronu odbiorców dobrych praktyk i pozytywnych idei. Wierzymy, że sekcja tekstów anglojęzycznych będzie się sukcesywnie powiększać.

Kończąc słowo wstępu, chcielibyśmy – w imieniu całego zespołu – podziękować Pani prof. Agnieszce Cybał-Michalskiej, Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za nieocenione wsparcie. Bez Pani otwartości na nowe inicjatywy oraz przychylności wobec naszego projektu, niniejszy numer z pewnością nie zostałby sfinalizowany.

Aneta Judzińska oraz Jonasz Pawlaczyk



Zacharoula Antoniou

Women in educational administration: *an overview*

Abstrakt/Abstract

W artykule opisano zjawisko braku kobiet w administracji oświatowej. Analizy dokonano na podstawie analizy źródeł bibliograficznych literatury greckiej oraz angielskiej. W pierwszej kolejności opisano definicję administracji oświatowej przedstawianą przez ekspertów, aby podkreślić złożoność tego zagadnienia. Następnie zbadano koncepcję stereotypów płci jako przyczynę braku kobiet w badanym polu. Zostało pokazane, że dyskryminacje ze względu na płeć i różne stereotypy dotyczą bezpośrednio kobiet. Powodują one poczucie niegodności do objęcia stanowisk administracyjnych. W celu zgłębienia tematu dołączono również kilka ankiet i wywiadów obrazujących omawiane zjawisko.

This article describes the phenomenon of lack of women in educational administration through the bibliographic review of selected sources of both Greek and English literature. In the first place, the definition of educational administration is presented as documented by experts in the field, in an effort to stress the complexity of this job. Next, the concept of gender stereotypes is explored as responsible for the lack of women in the field. Gender discrimination and stereotypes haunt women resulting in a sense of unworthiness for such a position. Few examples of surveys and interviews are also attached for the purpose of penetrating the subject.

Słowa klucze / Key words:

administracja oświatowa, kobiety, stereotyp płci
educational administration, women, gender stereotypes

Introduction

Recently, for the first time in the history of the university, a woman rector was elected, a fact that aroused my interest in the position of women in the administration of education. In the educational community it is often observed that women outnumber men in teaching positions (especially when we talk about pre-school education). However, in terms of educational administration, the cases of women in such leadership positions are few. The reasons that have developed this gender division in the administration of education vary. This study will offer an overview of this phenomenon, presenting the definitions of this related term that have shaped this frame, as well as the reasons that prevent and deter women from claiming such positions.

Many researchers have dealt with the term of educational administration. In short, it has been argued that the administration of education is a generalized branch and lies in the general spectrum of administration, which means that if one has a managerial role in

a sector (e.g. in a business), it may be equally efficient in the field of education, generalizing the principles and qualifications of management¹. Leithwood, as cited in Starratt, talked about the “transformational leadership” as a key parameter², and Murphy presented the triptych of “democratic community, social justice, and school improvement”, as factors to be taken into account in the field of educational administration³. In this study, I think that the simplified definition by Κατσαρός fits better, that the administration of education attempts to accomplish the general goals of education, concerning the mental, social, psychological and behavioural sectors of students, with the help of essential factors, such as the teaching staff and the material resources, by coordinating, controlling and organizing these processes⁴.

Regarding the leadership skills related to the administration of education, researchers have claimed that they differ and are directly influenced by the culture of a group of people⁵. That is, the institution of leadership is perceived differently in each culture, so the characteristics of a leader may be different. According to studies, for example, the cultural norms of a society can limit jobs to young professionals based on their age, gender etc.⁶ Therefore, the way in which people or a society has grown up, as well as the prevailing manners, customs and norms, play a special role in the allocation of administrative jobs in education.

It has also been said that there is a difficulty in clarifying the term of leadership and that much of importance has been wrongly given to the administrative process. There are more serious issues that need attention, such as improving educational practices and social justice in schools⁷. It is true that there may be a great deal of emphasis on methodology and theoretical approach, rather on educational practice and enhancing schooling⁸. That is, researchers are more concerned with the knowledge of the subject than with ideas that can optimize the field of education. So, it seems that this is a domain in which many objects of research are involved, such as teachers, students, school, orderliness, justice, culture. For this reason, it could perhaps be described as a complex field that requires attention and concentration.

Gender stereotypes and the society

With this in mind, we could move on to analysing the phenomenon. It is true that the above practices might be difficult to implement, but not impossible. Still, one may notice

¹ Starratt, R. J., 2003. *Centering Educational Administration: Cultivating Meaning, Community, Responsibility*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. pp. 3-4.

² Ibid. p. 7.

³ Ibid. p. 9.

⁴ Κατσαρός, Ι., 2008. *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, p. 16.

⁵ Hallinger, P. & Leithwood, K., 1996. Culture and educational administration: A case of finding out what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34(5), p. 108.

⁶ Ibid. p. 108.

⁷ Heck, R. H. & Hallinger, P., 2005. The Study of Educational Leadership and Management - Where Does the Field Stand Today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), p. 234.

⁸ Ibid. p. 239.

that there is a disproportion in the number of administrative positions for women, with men historically ruling over this field⁹.

Gender stereotypes are created by the society and adopted by the citizens, consciously or unconsciously. Society organizes and classifies individuals into two categories based on their gender, women-men, and thus creates specific norms that these two groups must follow¹⁰. According to a survey conducted by Δεληγιάννη Κουϊμτζή et al., as cited in Παντελίδου Μαλούτα, men are labelled with masculinity, i.e. physical strength, professional advancement, determination and courage; women are labelled with femininity, including characteristics such as care, family obligations, mildness¹¹. Such discriminations therefore create and shape the identity of the two sexes by reproducing social stereotypes.

Biology textbooks do not avoid this rule. In particular, the study of Martin showed that the language used to describe the ovum and the sperm is highly stereotypical, even in the most revised descriptions. The sperm, for example, is active and aerodynamic¹², while the ovum has a “bipolar” character: it is either merely passive or an aggressive threat that traps the sperm¹³.

In addition, some languages tend to be stereotypical and sexist, for example in English the word “man” refers to the whole human species, and personal pronouns are in favour of men (e.g. “everyone must do his best” instead of using “his/her”)¹⁴. When it comes to professions, a woman can be a chairman, but the word itself hides the “man” within it. And if one seeks to “feminize” the professions and talk about the “poetess” and the “authoress” using the suffix -ess, it gives the impression that they do not have the same prestige and the same value¹⁵. In other words, the language itself tends to be masculine and serves to create specific role models for men and women (for example, men as leaders, women as submissive).

Stereotypes determine the role that women and men will play in society, thus affecting their thoughts about their professional career. The most common stereotypes are that men are more agentic and in control of things, while women are more communal and seek social relationships¹⁶. In the case of women, other stereotypes describe them with less self-esteem, without dynamism and assertiveness, cunning, jealous (negative connotation) but also affectionate and tender (positive connotation). Men on the other

⁹ Sanchez, J. E. & Thornton, B., 2010. Gender Issues in K-12 Educational Leadership. *Advancing Women in Leadership Journal*, 30(13).

¹⁰ Παντελίδου Μαλούτα, Μ., 2015. Το φύλο ως παράγοντας διαφοροποίησης στην κοινωνικοποίηση και οι κοινωνικοπολιτικές επιπτώσεις της διαφοροποίησης αυτής. In: *Πολιτισμικές συνιστώσες της πολιτικής διαδικασίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: *Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. κεφ 4. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3526>, p. 49.

¹¹ *Ibid.* pp. 52-53.

¹² Martin, E., 2006. Το ωάριο και το σπερματοζώαριο: Πώς η επιστήμη έπλασε ένα ειδύλλιο βασισμένο στους στερεοτυπικούς ανδρικούς και γυναικίους ρόλους. In: *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική*. Αθήνα: νήσος - Π. Καπόλα, p. 318.

¹³ *Ibid.* p. 235.

¹⁴ Whitcut, J., 1984. Sexism in dictionaries. In: *Papers from the International Conference on Lexicography* at Exter. 9-12 September. Tübingen: Hartmann R.R.K, pp. 141-142.

¹⁵ *Ibid.* p. 143.

¹⁶ Hentschel, T., Heilman, M. E. & Peus, C. V., 2019. *The Multiple Dimensions of Gender Stereotypes: A Current Look at Men's and Women's Characterizations of Others and Themselves*. *Front. Psychol.*, 10(11), p. 2.

hand are dynamic, adventurous, brave¹⁷. One might see that the positive characteristics describing women always seem to be in the realm of goodness and mutual help, and not concerning their personal development and ambitions. For this reason, some women may be afraid or hesitant to apply for such a position, because it goes against the female role models.

The results of a research in which 9 women involved in the administration of education participated during spring 1989, showed that women, mainly considered as their main quality for this position the ability to listen, that is to be good listeners. Among other things, caring and nurturing were mentioned as important features, too. These qualities are characterized as “feminine” in the literature¹⁸, and seem to be deeply rooted in the women way of thinking.

In the society, the female figure is usually identified with intimacy, social interest, caring and family institutions. According to Lowndes in a study by Gershuny and Fisher, on average, women spend four times longer than men on household chores and childcare¹⁹. Thus, another reason that prevents women from taking on the role of administration in education is family responsibilities, because they usually burden women more than men²⁰. Besides that, if a woman decides to apply for a position in educational administration, she must abandon this traditional role of mother, which will automatically create problems in her acceptance by the society²¹.

Estler, as cited in Grady, interpreted this phenomenon of underrepresentation of women in the administration of education through the “woman’s place model”. According to this, there are some social patterns with which women grow up, the most basic of which is the family and the place of women at home²². On that score, many women who have grown up with this norm are probably afraid of social marginalization and stigma if they want to pursue a career that requires work out of the house.

Another example worth mentioning is that of a woman named Deborah as the first woman faculty member in educational administration and leadership in the universities of Texas and Virginia. Deborah in a written interview said that she was impressed by the fact that she was the only female professor of administration in the faculty. She had received some derogatory comments about her ability to win this position, and she had spotted only few cases of women as full professors²³. Furthermore, what she notes and

¹⁷ Παντελίδου Μαλούτα, *op. cit.*, pp. 50-51.

¹⁸ Dorn, S. M., O'Rourke, C. L. & Papalewis, R., 1999. *Women In Educational Administration: Nine Case Studies*. National Forum Journal.

¹⁹ Lowndes, V., 2003. *Getting on or getting by? Women, social capital and political participation*. Canada, University of Manitoba, Winnipeg, p. 12.

²⁰ Κελαϊδίτου, Μ., 2012. *Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράγοντες διαμόρφωσης φιλοδοξιών*. Διδακτορική Διατριβή, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου – Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών – Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, p. 23.

²¹ Schmidt, L. J., 1992. *Women in Educational Administration – A Disappearing Construct*. Annual Conference of Women in Administration (6th, Lincoln, NE, September 1992), p. 3.

²² Grady, M. L., 1992. *Women and Educational Administration: Certified, But Not Employed*. Educational Considerations, 20(1), p.33, <https://doi.org/10.4148/0146-9282.1490>.

²³ Verstegen, D. A., 2009. First Ladies in the Academy. In: N. T. Mertz, ed. *Breaking into the All-Male Club: Female Professors of Educational Administration*. s.l.:State University of New York Press, Albany, pp. 94-95.

observes herself is that these events shocked her later, not so much when they actually happened²⁴, which shows indirectly but clearly a kind of “brainwashing” that is happening in order to consider such incidents normal. We are so accustomed to a male-dominated society that the majority of women do not question or recognise this phenomenon. In this regard, very interesting was the research conducted by Baudaux as reported by Gill, that there are indeed women who do not want to change the status quo and believe that there is no such problem, using anti-feminist subjugation strategies in their workplace²⁵.

Gender stereotypes and perceptions that prevail in the school community could also be considered as inhibiting factors. Stereotypes describe women as calm, caring and participatory, while men are described as task-oriented, leading and authoritarian²⁶. However, when women “steal” the roles of men and become more dynamic, then they are characterized as “stiff and unsuitable” for leadership²⁷. For instance, regarding the selection criteria, it has been shown that if a man is aggressive, he will get the job, while if a woman is like that, she will not get it, a phenomenon known as sex discrimination²⁸. The role of a principal, for example, tends to be controversial in the school spectrum, because either a female principal will be boringly calm and nurturing, or she will be extremely strict and twisted, as if there is no middle ground. Hence, such prevailing views are the reasons that will push women away from this job, in the fear of being socially isolated.

However, in a survey of 196 women, 69 of whom had applied for administrative positions, the results were somewhat subversive. The most common reason that prevented them from an administrative job was the fact that they were satisfied with their current job and did not have such aspirations for an administrative position²⁹. Also, 37% said they had received encouragement for an administrative position, while family obligations were a deterrent but not the main reason, as it is commonly believed³⁰. In any case, behind these results, I think, there are much more substantial motives. According to Horner, as cited in Grady, the psychological factor is responsible for the underrepresentation of women in educational administration, that is, that women suffer from a “subconscious occupational ceiling” that prevents them from pursuing careers that are not so common for women³¹.

Conclusions

Educational administration is a job with many responsibilities; planning process, decision making, consideration of possibilities, recording of alternative proposals, implementation

²⁴ Ibid. p. 99.

²⁵ Gill, B. A., 1997. *Becoming a Leader: Strategies for Women in Educational Administration*. Paper presented at the 25th Learned Societies Conference, Canadian Association for the Study of Women in Education, St. John's, Newfoundland, s.n, pp. 4-5.

²⁶ Dorn, et al., *op. cit.*

²⁷ Κελαϊδίτου, *op. cit.*, p. 15.

²⁸ Grady, *op. cit.*, p. 33.

²⁹ Ibid. p. 34-35.

³⁰ Ibid. p. 35.

³¹ Ibid. p. 35.

of ideas and evaluation of results are just some of the basic principles³². Given the difficulty of this job, many women might be prevented from applying for such a position due to lack of time and avoidance of any stress that may result. This reasoning is likely to happen because, as mentioned above, many factors are involved in the process, making the field “infeasible”. Nevertheless, it is the stereotypes that have fuelled this phenomenon.

Examining the phenomenon holistically, one can see that there is indeed a shortage of women in the administration of education and that the problem starts with the gender. Society imposes roles on both sexes, thus creating gender stereotypes. These stereotypes can be traced from biology textbooks to the language itself, making obvious distinctions between men and women.

Men tend to be characterized as dynamic, brave, task-oriented, while women as participatory, nurturing and good listeners. Still, the medieval perception of woman as the nurse of the house has not disappeared. In addition, some perceptions of the school community degrade women by deeming them unsuitable for an administrative position.

All this shows that inwardly and subconsciously many women seem to have convinced themselves that they do not deserve such a position, for fear of being finger-pointed. It is not surprising that many women today refuse to accept that there is such a problem.

Training seminars could play an important role in eliminating stereotypes. In this way, the participants will acknowledge the problem and will be able to discover defence mechanisms³³, with the help of the dynamics of the group. Talking to each other and meeting people facing the same problem can be beneficial for women participating in such seminars. The sense of being part of group could be a start point to empower the feminine nature, to fight any internal insecurities and to eliminate the stereotypes. What is more, informing and educating school leaders about gender stereotypes, as well as supporting and encouraging young women leaders by other women already in this position, will be helpful³⁴. In this way, more people will be informed about the issue and women, by sharing experiences in the field, will actually show the way for the next generations of women leaders.

³² Σαΐτης, Χ., 2008. *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, pp. 11-12.

³³ Κελαϊδίτου, *op. cit.*, p. 127.

³⁴ Sanchez & Thornton, *op. cit.*

References

- Dorn, S. M., O'Rourke, C. L. & Papalewis, R., 1999. *Women In Educational Administration: Nine Case Studies*. National Forum Journal.
- Gill, B. A., 1997. *Becoming a Leader: Strategies for Women in Educational Administration*. Paper presented at the 25th Learned Societies Conference, Canadian Association for the Study of Women in Education, St. John's, Newfoundland, s.n.
- Grady, M. L., 1992. *Women and Educational Administration: Certified, But Not Employed*. *Educational Considerations*, 20(1), pp. 33-36. <https://doi.org/10.4148/0146-9282.1490>.
- Hallinger, P. & Leithwood, K., 1996. *Culture and educational administration: A case of finding out what you don't know you don't know*. *Journal of Educational Administration*, 34(5), pp. 98-116.
- Heck, R. H. & Hallinger, P., 2005. *The Study of Educational Leadership and Management – Where Does the Field Stand Today?* *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), p. 229–244.
- Hentschel, T., Heilman, M. E. & Peus, C. V., 2019. *The Multiple Dimensions of Gender Stereotypes: A Current Look at Men's and Women's Characterizations of Others and Themselves*. *Front. Psychol.*, 10(11), pp. 1-19.
- Lowndes, V., 2003. *Getting on or getting by? Women, social capital and political participation*. Canada, University of Manitoba, Winnipeg, pp. 1-33.
- Martin, E., 2006. *Το ωάριο και το σπερματοζωάριο: Πώς η επιστήμη έπλασε ένα ειδύλλιο βασισμένο στους στερεοτυπικούς ανδρικούς και γυναικείους ρόλους*. In: *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική*. Αθήνα: νήσος – Π. Καπόλα, pp. 313-334. (*The Egg and the Sperm: How Science Has Constructed a Romance Based on Stereotypical Male - Female Roles*. In: *Feminist Theory and Cultural Criticism*. Athens: nisos- P. Kapola)
- Sanchez, J. E. & Thornton, B., 2010. *Gender Issues in K-12 Educational Leadership*. *Advancing Women in Leadership Journal*, 30(13).
- Schmidt, L. J., 1992. *Women in Educational Administration – A Disappearing Construct*. Annual Conference of Women in Administration (6th, Lincoln, NE, September 1992).
- Starratt, R. J., 2003. *Centering Educational Administration: Cultivating Meaning, Community, Responsibility*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Verstegen, D. A., 2009. *First Ladies in the Academy*. In: N. T. Mertz, ed. *Breaking into the All-Male Club: Female Professors of Educational Administration*. s.l.: State University of New York Press, Albany, pp. 91-102.
- Whitcut, J., 1984. *Sexism in dictionaries*. In: *Papers from the International Conference on Lexicography at Exter*. 9-12 September. Tübingen: Hartmann R.R.K, pp. 141-144.
- Κατσαρός, Ι., 2008. *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (Katsaros, I., 2008. *Organization and Administration of Education*. Athens: Ministry of National Education – Pedagogical Institute.)
- Κελαϊδίτου, Μ., 2012. *Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράγοντες διαμόρφωσης φιλοδοξιών. Διδακτορική Διατριβή*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου – Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών – Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. (Kelaiditou, M., 2012. *The female*

gender in the administration of secondary schools. Factors shaping ambitions. Doctoral thesis. Rhodes: University of the Aegean – School of Humanities – Department of Preschool Education and Educational Planning.)

- Παντελίδου Μαλούτα, Μ., 2015. *Το φύλο ως παράγοντας διαφοροποίησης στην κοινωνικοποίηση και οι κοινωνικοπολιτικές επιπτώσεις της διαφοροποίησης αυτής.* In: Πολιτισμικές συνιστώσες της πολιτικής διαδικασίας. [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 4. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3526>, pp. 47-58. (Pantelidou Malouta, M., 2015. *Gender as a factor of differentiation in socialization and the socio-political effects of this differentiation.* In: Cultural components of the political process. [e-book]. Athens: Association of Greek Academic Libraries. Chapter 4.)
- Σαϊτής, Χ., 2008. *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση. (Saitis, Ch., 2008. *Organization & Administration of Educational Structures.* Athens: Self-published.)

O autorze / About author

Zacharoula Antoniou – Dyplomowany nauczyciel języka nowożytnego greckiego, magister filologii śródziemnomorskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Michalina Kasprzak

Wspieranie i rozwijanie potencjału twórczego uczniów poprzez działalność projektową

Fostering and developing students' creative potential through project activities

Abstrakt / Abstract

Poprzez uczestnictwo w projektach edukacyjnych młodzi ludzie zyskują m.in. określoną wiedzę, doświadczenie i kompetencje, jednak nie zawsze potrafią samodzielnie wykorzystać je w praktyce do kreowania nowych idei, pomysłów czy rozwiązań. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie procesu wspierania i rozwijania potencjału twórczego dzieci i młodzieży na przykładzie wybranych projektów edukacyjnych w perspektywie intensyfikacji zasobów twórczych oraz efektywności działań projektowych. W artykule zasygnalizowano również potencjał z uczestnictwa w projektach edukacyjnych przy odpowiednim wsparciu osób dorosłych.

Through participation in educational projects, young people gain, i.a. specific knowledge, experience and competences, but they are not always able to use them in practice to create new ideas or solutions, etc. The aim of this article is to present the process of supporting and developing the creative potential of children and youth on the example of selected educational projects in the perspective of intensifying creative resources and the effectiveness of project activities. The article also highlights the potential of participation in educational projects with appropriate support from adults.

Słowa kluczowe / Keywords:

twórczy rozwój, projekty edukacyjne, edukacja elementarna, edukacja wyższa
creative development, educational projects, elementary education, higher education

Wprowadzenie

Droga edukacyjna każdego dziecka rozpoczyna się na podstawie decyzji podjętych przez osoby dorosłe – rodziców lub opiekunów prawnych dziecka. Na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej dziecko, w związku z wrodzoną ciekawością poznawania świata, eksploruje go wielozmysłowo, zdobywa wiedzę, umiejętności i kształtuje posta-

wy, w ramach których osiąga określony poziom kompetencji kluczowych. Rozpoczynając edukację podstawową doświadczenia edukacyjne uczniów wzrastają m.in. na skutek zmian w programie i systemie nauczania (np. przechodzenie z nauczania zintegrowanego na przedmiotowe, zmiana kadry nauczycielskiej, zmiana szkoły). U progu drogi edukacyjnej każdego dziecka, do podejmowania różnorodnej aktywności (w tym aktywności twórczej) zachęcają przede wszystkim nauczyciele, gdyż są osobami znaczącymi z uwagi na częstotliwość kontaktów, więzi emocjonalne z uczniami i wzorzec zachowania w różnych sytuacjach¹. Jednak podczas trwania jednostki dydaktycznej, poza realizacją treści programowych, (które są poddawane szerokiej dyskusji)² pozostaje niewiele czasu na poszerzenie i pogłębienie wybranych kwestii, związanych z rozwijaniem wieloaspektowego potencjału dziecka. Niemniej jednak, wraz z podjęciem edukacji obowiązkowej, uczniowie mają możliwość rozwijania swoich zainteresowań podczas zajęć dodatkowych (bezpłatnych i płatnych), organizowanych w formach kółek zainteresowań, klubów/szkół artystycznych, sportowych, projektów edukacyjnych czy wolontariatu na terenie szkoły lub poza nią. Niejednokrotnie aktywności podejmowane w dzieciństwie rzutują na kolejne doświadczenia w procesie uczenia się na dalszych etapach edukacji (w szkole średniej czy wyższej). Zatem promowanie dodatkowej działalności i zachęcanie uczniów do odkrywania i eksplorowania świata na jego różnych płaszczyznach. Ponadto, od najmłodszych lat sprzyja ich wieloaspektowemu rozwojowi oraz kształtowaniu samoświadomości, samoakceptacji i samodyscypliny wychowanków, co w efekcie pozwala również na wspieranie i rozwijanie ich potencjału twórczego.

W procesie uczenia się istotne są również oddziaływania środowiska rodzinnego i społecznego. Doświadczenie dynamiki interakcji oraz zmian w najbliższym otoczeniu ucznia pozwala na stworzenie określonych efektów własnej aktywności w trakcie ich zróżnicowanego przebiegu, jak również wypracowania rezultatów własnych wyborów i zachowań wśród dzieci i młodzieży w trakcie kształtowania i rozwijania dalszej drogi życiowej³. W trakcie edukacji dzieci i młodzieży jest kilka „momentów kulminacyjnych”, w których wsparcie i obecność profesjonalnych pedagogów, jak również rozsądnych rodziców/opiekunów prawnych, jest niezwykle istotna. Najczęściej młodzi ludzie potrzebują wsparcia osób dorosłych w sytuacji przekroczenia jednego z progów edukacyjnych tj. przejścia na edukację przedmiotową w szkole podstawowej, poprzez wybór szkoły średniej czy studiów. Potrzeby uczniów (zarówno uświadomione, jak i nieświadomione), związane z funkcjonowaniem w wymiarze poznawczym, społecznym i emocjonalnym, kształtują się na starcie edukacji przedszkolnej i ulegają pogłębieniu oraz zmianom na wyższych etapach edukacji. Mimo, że „przechodzenie z jednego etapu edukacyjnego rozwoju do kolejnego jest naturalnym zjawiskiem, wpisany w rolę ucznia, wymaga jednak wydatkowania większej energii, trudu w czasie podejmowania nowych zadań, wyzwań, jawnie

¹ D. Domagała i in. (2020). *Nauczyciele dzieci* [w:] Krauze-Sikorska H., Klichowski M. (red.), *Pedagogika dziecka*. Podręcznik akademicki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 399.

² Por. D. Klus-Stańska (red.), (2014). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków; A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), (2014). *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

³ E. Rostańska (2015). *Doświadczenie zmian w czasie i przestrzeni edukacji* [w:] Skibska J., Wojciechowska J. (red.), *Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 19.

stawianych przez otoczenie oczekiwań i wymagań⁴. W sytuacji konieczności i przymusu zmian (zwłaszcza na początku edukacji) dzieci z zasady nie mają wyboru i wpływu na bieg wydarzeń, jednak z czasem rozwija się w nich coraz bardziej świadoma rola ucznia, poszukiwanie i nabywanie poczucia podmiotowości, co jednocześnie oddziałuje na przestrzeganie własnej aktywności z zachowaniem wolności wyboru i skuteczności działania. W związku z tym, niezwykle istotne jest włączanie dzieci od najmłodszych lat w działalność dodatkową, organizowanie im przestrzeni do poszukiwania własnego ja, realizacji pasji i poszerzania kompetencji.

Działalność dodatkowa dzieci i młodzieży w systemie szkolnym i uniwersyteckim

Jednym z rodzajów pomocy uczniom w odkrywaniu i kształtowaniu siebie jest uczestnictwo w zajęciach dodatkowych typu wolontariat, kołach zainteresowań lub innych, określonych profilem działań organizacjach uczniowskich/studenckich, w ramach których realizowane są liczne projekty. Zarówno w szkołach, jak i na uczelniach (różnego typu) organizacje uczniowskie/studenckie oferują członkostwo (w zdecydowanej większości organizacji jest ono bezpłatne), w zamian za wykonywanie określonych zadań. Aktywności podejmowane przez dzieci i młodzież w tego typu organizacjach mogą przyjmować charakter odtwórczy lub twórczy (z uwagi na wiele zależnych m.in. profil działalności, wewnętrzne regulaminy). Niezależnie od charakteru i profilu działalności danej organizacji, członkowie zyskują doświadczenie, określone kompetencje i umiejętności, a także inspirowane znajomości.

Zajęcia dodatkowe można rozpocząć już na poziomie wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego. W przedszkolu „pełnią one przede wszystkim funkcję dydaktyczną (pogłębianie i utrwalanie wiedzy nabytej w przedszkolu) i wychowawczą (rozwój twórczej aktywności i samodzielności dziecka)”⁵. Wśród zajęć można wymienić: wolontariat (lub działania społeczne, ekologiczne itp.), zajęcia sportowe i rekreacyjne, plastyczne, rytmiczno-muzyczne, warsztat teatralny czy zajęcia językowe⁶. Organizowane są one bezpośrednio w danej instytucji (oferta płatna i bezpłatna – w zależności od rodzaju zajęć i zakresu tematycznego) lub poza instytucją (w oparciu o realizację projektu np. z urzędu miasta, środków europejskich czy lokalnego sponsora) w dziecięcych domach kultury, międzyszkolnych ośrodkach sportowych/artystycznych, bibliotekach miejskich, świetlicach środowiskowych. Podobnie sytuacja ta wygląda w szkołach podstawowych. Uczestnicy zajęć zazwyczaj korzystają z konkretnego programu wspierania i rozwijania ich zdolności i umiejętności, gromadzą nowe doświadczenia, wzbogacają swoje zainteresowania i pielęgnują nowe przyjaźnie. Wolontariat w przedszkolu czy szkole można rozpatrywać

⁴ R. Michalak (2016). *Przekraczanie progu edukacji przedmiotowej jako sytuacja trudna w życiu dziecka. Perspektywa badawcza* [w:] Cywińska M. (red.), *Oblicza trudnego dzieciństwa. Konteksty rodzinno-edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 252.

⁵ J. Karbowiczek, K. Nowakiewicz (2015). *Zajęcia dodatkowe w przedszkolu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 35 (1), s. 209.

⁶ J. Oździński (2001), *Wybrane zagadnienia z metodyki rekreacji ruchowej*, [w:] Kielbasiewicz-Drozdowska I., Siwiński W. (red.), *Teoria i metodyka rekreacji*, Wydawnictwo AWF, Poznań, s. 230–231.

jako miejsce gdzie od najmłodszych lat uwrażliwia się dzieci na problemy i trudności drugiego człowieka, wdraża się ich w proces pomocy i wsparcia osobom potrzebującym (w szerokim znaczeniu)⁷. Za pomocą włączenia dzieci w tego rodzaju zajęcia dodatkowe przekazuje się im perspektywę postrzegania edukacji jako wielowymiarowego procesu uczenia się, zarówno w zakresie kognitywnym, emocjonalnym, psychodynamicznym i społecznym⁸. Do podejmowania dodatkowych aktywności, na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, inspirują najczęściej osoby z najbliższego otoczenia (rodzice/opiekunowie) oraz nauczyciele.

Na kolejnych poziomach edukacji (ponadpodstawowym i wyższym), uczniowie/studentenci w poszukiwaniu drogi do samorozwoju, podejmują decyzje o dodatkowych aktywnościach (w dużej mierze bardziej samodzielnie i bardziej świadomie niż na poprzednich etapach edukacji). Poza zajęciami dodatkowymi rozwijającymi wiedzę, uzdolnienia, różne kompetencje wolontariatem, który pozwala na prowadzenie działalności prospołecznej w różnych sferach życia społecznego, np. w kulturze, sporcie i edukacji, w sferze demokracji czy ekologii⁹, uczniowie szkół średnich i wyższych mają także możliwość zaangażowania się w działalność zróżnicowanych organizacji pozarządowych, fundacji czy stowarzyszeń oraz prowadzonych przez nich projektów o zasięgu lokalnym, krajowym lub międzynarodowym. Młodzież działając w organizacjach szkolnych/uczelnianych lub poza nimi, nie otrzymuje gratyfikacji finansowej za realizowaną aktywność, jednak dzięki porozumieniu o współpracy (lub umowie wolontariackiej) ma możliwość uczestnictwa w warsztatach, szkoleniach, konferencjach poszerzających wiedzę i kompetencje, wspierających rozwój osobisty i zawodowy, a ponadto niejednokrotnie otrzymuje przestrzeń do podjęcia próby stworzenia i realizacji własnego projektu (służą temu głównie projekty edukacyjne). Zatem działalność dodatkowa młodzieży/studentów nie ogranicza się wówczas tylko do jednostronnego czerpania korzyści z funkcjonowania w jakiejś organizacji, a pozwala i wspiera także rozwój twórczy – innymi słowy „inspiruje do wzrastania”, zarówno w zakresie samorozwoju, jak i rozwoju najbliższego otoczenia.

Wybrane projekty edukacyjne wspierające rozwój twórczy uczniów i studentów

Jednym z projektów, który angażuje dzieci, młodzież, studentów i osoby dorosłe (rodziców uczniów, nauczycieli, wychowawców, partnerów) jest **program Odyseja Umysłu**, prowadzony w Polsce przez Fundację „Odyssey of the Mind Polska” (jest to jeden z oddziałów międzynarodowego programu Odyssey of the Mind®). W założeniu Odyseja Umysłu to drużynowy konkurs stworzony w oparciu o metodę twórczego rozwiązywania problemów, w którym uczestnicy (maksymalnie 7-osobowe zespoły), w kategoriach wiekowych (I – uczniowie szkoły podstawowej do klasy V włącznie, II – uczniowie szkoły pod-

⁷ R. Kowal (2014). *Wolontariat w systemie oddziaływań szkolnych* [w:] Domagała-Kręcioch A., Majerek B. (red.), *Szkola jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 142.

⁸ J. Bałachowicz, J. Sikorska, H. Krauze-Sikorska (2020). *Jak uczy się dziecko?* [w:] Krauze-Sikorska H., Klichowski M. (red.), *Pedagogika dziecka*. Podręcznik akademicki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 42.

⁹ M. Pieniżek, M. Zielińska (2017). *Wolontariat jako forma aktywności prospołecznej młodzieży studenckiej*, „Pedagogika” (Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas), Zeszyt 15, s. 146.

stawowej z klas VI-VIII, III – uczniowie szkół ponadpodstawowych, IV – studenci / osoby do 26. roku życia) rywalizują w trzech obszarach: „Problemach Długoterminowych”, „Stylu w Problemach Długoterminowych” i w „Problemach Spontanicznych”. Każdą drużyną opiekuje się trener, który jest osobą wspierającą i integrującą grupę, jak również organizującą i monitorującą twórczą pracę grupy.

Problemy długoterminowe podawane są do wiadomości jesienią każdego roku. Spośród 5 problemów o profilu: mechanicznym, technicznym, humanistycznym, konstruktorskim i artystycznym, każda drużyna wybiera i opracowuje jeden, który finalnie przedstawi w trakcie eliminacji regionalnych w dopuszczalnym czasie 8 minut (eliminacje regionalne organizowane są wczesną wiosną kolejnego roku kalendarzowego). Podczas przygotowań do prezentacji, drużyna wskazuje jeden ze stworzonych przez siebie elementów rozwiązania problemu, nadającym im własny „styl”, jednocześnie pozwalając zdobyć dodatkowe punkty. W trakcie konkursu drużyna otrzymuje również „niespodziankę” w postaci nieznanego wcześniej zadania w „Problemach Spontanicznych”, które dzielą się na: problemy słowne, manualne i słowno-manualne. Problemy spontaniczne przygotowują uczestników konkursu do myślenia na zwołanie, gdyż każdej drużynie problem ten przydzielany jest losowo, w dniu konkursu. Po eliminacjach regionalnych, drużyny które uzyskały najlepsze wyniki zapraszane są do Finału Ogólnopolskiego, następnie jego laureaci mogą reprezentować Polskę na Finałach Światowych w Stanach Zjednoczonych¹⁰.

Celem głównym programu Odyseja Umysłu „jest inspirowanie rozwoju kreatywnego i krytycznego myślenia dzięki rozwiązywaniu problemów rozbieżnych przez grupy uczestników”¹¹. Z jednej strony konkurs stwarza przestrzeń motywującą młodych twórców do długoterminowej aktywności twórczej, z drugiej wzbudza pewne wątpliwości w związku z możliwością pojawienia się elementów szkodliwej rywalizacji. W kontekście edukacyjnym jest to projekt, który pozwala przygotować uczniów do twórczego działania. Drużyna kierowana i wspierana przez odpowiednio przygotowanego trenera jest w stanie odnieść sukces na arenie międzynarodowej. Od początku konkursu w Polsce (1989 rok), Odyseusze „siedmiokrotnie zdobywali tytuł mistrzów świata i czterokrotnie wicemistrzów”¹². W naszym kraju Odyseja Umysłu stanowi jeden z bardziej rozpowszechnionych konkursów twórczości dla dzieci i młodzieży – w roku szkolnym 2019-2020 w konkursie wzięło udział 3019 uczniów z całego kraju¹³.

Odyseja Umysłu jest również projektem, w którym udział można wziąć poza sferą rywalizacji konkursowej. Każdego roku ogłaszany jest nabór na wolontariuszy – tzw. Szeryfów i Sędziów, którzy w dniach eliminacji regionalnych i finałowych wspierają program od strony organizacyjnej i promocyjnej. Wolontariusze zapraszani są na kilkudniowe spotkania szkoleniowe, przygotowujące ich do określonej roli. Doświadczenia wolontariuszy Odysei Umysłu niejednokrotnie pozwalają na dalszy rozwój twórczej aktywności także wśród osób dorosłych.

¹⁰ <https://odyseja.org/> [dostęp:10.08.2020].

¹¹ K. J. Szmidt (2013). *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot, s. 53.

¹² K. J. Szmidt (2013). *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot, s. 53.

¹³ <https://odyseja.org/o-odysei-umyslu/organizacja-kim-jestesmy/odyseja-w-polsce> [dostęp: 10.08.2020].

Innym przykładem jest **projekt Akademia Przyszłości**, funkcjonujący przy Stowarzyszeniu Wiosna, który rozwija się w Polsce od 2003 roku. Jest to program wolontariatu edukacyjnego dla dzieci w wieku szkolnym, które mają trudności z własną samooceną, nauką czy z relacjami interpersonalnymi. W ramach wolontariatu każde dziecko przez rok szkolny ma indywidualnego tutora, który dba o relację z dzieckiem, stara się dotrzeć do źródła problemów i trudności ucznia, pomóc je rozwiązać lub zminimalizować, a ponadto swoje działania orientuje na pozytywne strony dziecka, jednocześnie wspierając je w dalszym rozwoju. W konsekwencji, dzięki wsparciu, obecności, zaufaniu i pozytywnemu motywowaniu przez tutora, dziecko poznaje siebie w innej perspektywie, zaczyna wzrastać na różnych płaszczyznach (osobowościowo i edukacyjnie) – a przede wszystkim pozwala sobie na odczuwanie przyjemności z bycia sobą. Spotkania z dzieckiem odbywają się raz w tygodniu na terenie szkoły, w której się ono uczy¹⁴.

W każdej szkole pracę wolontariuszy (tutorów) nadzoruje lider, który współpracuje z liderami z innych szkół na terenie swojego miasta/regionu (np. wielkopolskiego) oraz z przedstawicielami pozostałych regionów w Polsce. Jest odpowiedzialny za pomoc i wsparcie tutorów z własnej szkoły (tzw. kolegium), zarządza zespołem tandemów tutor-dziecko, we współpracy z wolontariuszami organizuje spotkania i eventy dla dzieci z kolegium lub z danego regionu. Współpracuje również z innymi oddziałami w Polsce oraz podsumowuje roczną pracę całej drużyny. Zatem w każdym kolegium (szkole), wolontariusze mają możliwość tworzenia własnych projektów edukacyjnych dla mniejszych lub większych grup, o złożonej tematyce i zróżnicowanym czasie trwania. W trakcie roku szkolnego współpracują też z dyrekcją szkoły i pedagogiem szkolnym oraz z innymi instytucjami wspierającymi wieloaspektowo rozwój dzieci, co oznacza, że poszerzają także swoje kompetencje pedagogiczne w pracy z dzieckiem podczas licznych warsztatów i szkoleń.

Następnym przykładem aktywności wolontariackich, w których istnieje przestrzeń na realizację własnych pomysłów i idei jest ogólnopolski **projekt edukacyjny – PROJEKTOR – wolontariat studencki**. Jest to program realizowany i nadzorowany obecnie przez Fundację Edukacyjną Przedsiębiorczości. Celem głównym programu jest „aktywizacja i przeciwdziałanie wykluczeniu dzieci i młodzieży z małych miasteczek i wsi w całej Polsce poprzez rozwijanie ich pasji i zainteresowań, odkrywanie talentów i potencjału drzemącego zarówno w studentach, jak i w uczestnikach projektów”¹⁵. Zaangażowanie studentów obejmuje wszystkie etapy powstawania projektu edukacyjnego – od samego początku kreują oni własny projekt z możliwością konsultacji z bardziej doświadczonymi wolontariuszami, liderami, specjalistami z Zespołu Projektora, jak również we współpracy z Ambasadorami Projektora. Studenci, w ramach programu, mają również możliwość korzystania z licznych szkoleń, webinarów i programu rozwojowego „Liderzy Projektora”. W tym programie projekty dzielą się na: startowe, specjalistyczne, systematyczne, feryjne, wakacyjne lub akcje specjalne, a tematyka wydarzeń nie jest ograniczona, zatem student samodzielnie lub we współpracy z partnerem (innym studentem) może w pełni zrealizować własną koncepcję¹⁶.

¹⁴ <https://akademiaprzyszlosci.org.pl/> [dostęp: 10.08.2020].

¹⁵ <https://projektor.org.pl/projektor/projektor/> [dostęp: 10.08.2020].

¹⁶ Trzmielewska (2019). *Program Projektor – wolontariat studencki przestrzeni do realizacji autorskich projektów edukacyjnych*.

Projekty edukacyjne tworzone przez wolontariuszy w programie PROJEKTOR – wolontariat studencki, realizowane są w małych miejscowościach (do 20 tysięcy mieszkańców) w szkołach (podstawowych i średnich), świetlicach środowiskowych, ośrodkach kultury itp. W ofercie dla instytucji partnerskich realizowane są 90 minutowe „Warsztaty z Wyzwaniem” skierowane dla dzieci z klas IV-VI lub „Spotkania z Pasją” dla klas IV-VIII. Program cały czas się rozwija. Od 2003 roku zrealizowano ponad 35 tysięcy autorskich projektów edukacyjnych, w których udział wzięło ponad 10 tysięcy studentów – wolontariuszy¹⁷.

Dodatковым miejscem realizacji własnych pasji, pomysłów i idei dla studentów w postaci projektów edukacyjnych jest ich uczelnia. W ramach działalności w kołach naukowych czy wydziałowym wolontariacie mogą oni realizować bardziej praktyczną część studiów. Oferta możliwości jest zależna od uczelni, wydziału, studiowanego kierunku i/lub specjalności. Przykładem przestrzeni do tworzenia innowacyjnych projektów edukacyjnych przez studentów pod nadzorem i wsparciem kadry akademickiej są koła naukowe działające na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Na wspomnianym wydziale funkcjonuje ponad 20 organizacji studenckich, które czynnie uczestniczą w życiu akademickim, np. Koło Naukowe Pedagogów-Terapeutów AGO dotąd zrealizowało autorskie projekty edukacyjne dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, studentów i nauczycieli „Poszukiwacze ukrytych skarbów”¹⁸, czy „StressOUT! Zmierz się ze stresem!”¹⁹. Z kolei projekt edukacyjno-badawczy „Studenci UAM bez Granic”²⁰ realizowany przez Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej, obejmuje m.in. działania edukacyjne studentów Uniwersytetu na innych kontynentach. Dotąd studenci zrealizowali kilka edycji projektu m.in. w Afryce (Tanzania), Ameryce Południowej (Paragwaj), w Indonezji (Ubud na wyspie Bali), w Nepalu (Thansing), czy na Madagaskarze²¹.

Podsumowanie

Zachęcenie uczniów/studentów do inicjowania i realizowania własnych projektów edukacyjnych bazuje w dużej mierze na ich wcześniejszych doświadczeniach (poczynając od pierwszego etapu edukacyjnego): wolontariackich, uczestnictwie w kołach naukowych, dodatkowych zajęciach rozwijających zdolności i uzdolnienia itp. Wsparcie uczniów i studentów na początkowym etapie tworzenia, rozwijanie i wzmacnianie ich kompetencji poprzez szkolenia, warsztaty, konferencje, spotkania itp. prowadzone przez specjalistów, udzielanie konsultacji z informacją zwrotną wskazania także pozytywnych komentarzy przez nauczycieli, wychowawców i opiekunów, motywowanie do podejmowania dalszej aktywności (np. mimo czasowych niepowodzeń/błędów), także przez osoby z najbliż-

nych, „Ogrody Nauk i Sztuk”, Nr 9, s. 320.

¹⁷ <https://projektor.org.pl/> [dostęp: 10.08.2020].

¹⁸ K. Skołożyńska, A. Wojczyńska (2020). *Projekt edukacyjny „Poszukiwacze ukrytych skarbów” jako przykład zastosowania metody Storyline w przedszkolu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 15, nr 2(56), s. 47-61.

¹⁹ <https://wse.amu.edu.pl/dla-studenta/organizacje-studenckie/koa-naukowe/interdyscyplinarne-koo-naukowe-modych-pedagogow-terapeutow-dziaam-ago> [dostęp: 10.08.2020].

²⁰ <http://studenciuambezgranic.amu.edu.pl/> [dostęp: 10.08.2020].

²¹ <https://wse.amu.edu.pl/dla-studenta/organizacje-studenckie/kola-naukowe/kolo-naukowe-edukacji-midzykulturowej> [dostęp: 10.08.2020].

szego otoczenia (zwłaszcza rodziców i/lub opiekunów prawnych dzieci i młodzieży), jak również zapraszanie i zachęcanie do podejmowania nowych aktywności, zgodnych z ich zainteresowaniami sprzyjają poczuciu sprawstwa i odczuwania satysfakcji, co jednocześnie oddziałuje na chęć dalszego rozwoju i zwiększa potencjał podejmowania twórczych aktywności. Wszystkie kompetencje i doświadczenia uczniów i studentów zdobyte na drodze działań dodatkowych poszerzają nie tylko ich możliwości w budowaniu kariery zawodowej, ale zwiększają też szansę na odczuwanie samospelnienia w kontekście życia codziennego.

Bibliografia

- Bałachowicz J., Sikorska J., Krauze-Sikorska H. (2020). *Jak uczy się dziecko?* [w:] Krauze-Sikorska H., Klichowski M. (red.), *Pedagogika dziecka*. Podręcznik akademicki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 41-62.
- Domagała D., Marek E., Żmijewska E., Kabat M., Kaźmierska M., Tokaj A., Herman T., Ratajczak A. (2020). *Nauczyciele dzieci* [w:] Krauze-Sikorska H., Klichowski M. (red.), *Pedagogika dziecka*. Podręcznik akademicki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 371-405.
- Domagała-Kręcioch A., Majerek B. (red.), (2014). *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Karbowniczek J., Nowakiewicz K. (2015). *Zajęcia dodatkowe w przedszkolu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 35 (1), s. 209-222.
- Klus-Stańska D. (red.), (2014). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kowal R. (2014). *Wolontariat w systemie oddziaływań szkolnych* [w:] Domagała-Kręcioch A., Majerek B. (red.), *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 141-159.
- Michalak R. (2016). *Przekraczanie progu edukacji przedmiotowej jako sytuacja trudna w życiu dziecka. Perspektywa badawcza* [w:] Cywińska M. (red.), *Oblicza trudnego dzieciństwa. Konteksty rodzinno-edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 251-266.
- Oździński J. (2001), *Wybrane zagadnienia z metodyki rekreacji ruchowej*, [w:] Kielbasiewicz-Drozdowska I., Siwiński W. (red.), *Teoria i metodyka rekreacji*, Wydawnictwo AWF, Poznań, s. 225-269.
- Pieniążek M., Zielińska M. (2017). *Wolontariat jako forma aktywności prospołecznej młodzieży studenckiej*, „Pedagogika” (Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas), Zeszyt 15, s. 145-153.
- Rostańska E. (2015). *Doświadczenie zmian w czasie i przestrzeni edukacji* [w:] Skibska J., Wojciechowska J. (red.), *Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 19-26.
- Skołożyńska K., Wojczyńska A. (2020). *Projekt edukacyjny „Poszukiwacze ukrytych skarbów” jako przykład zastosowania metody Storyline w przedszkolu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 15, nr 2(56), s. 47-61. DOI: 10.35765/eetp.2020.1556.04

- Szmidt K. J. (2013). *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Trzmielewska K. (2019). *Program Projektor – wolontariat studencki przestrzeni do realizacji autorskich projektów edukacyjnych*, „Ogrody Nauk i Sztuk”, Nr 9, s. 320-331.
- <https://akademiaprzyszlosci.org.pl/>
- <https://odyseja.org/>
- <https://projektor.org.pl/>
- <http://studenciumbezgranic.amu.edu.pl/>
- <http://wse.amu.edu.pl/>

O autorze / About author

Michalina Kasprzak – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Adiunkt w Zakładzie Badań nad Procesem Ucznienia się na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe oscylują wokół pedagogiki twórczości, arteterapii, ucznia zdolnego, wielojęzyczności, wielokulturowości i logopedii. Podejmuje badania dotyczące psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży w kontekście ich wieloaspektowego rozwoju.



Tomasz Dyrdół

Metoda projektu w przygotowaniu do zawodu nauczyciela

Project method in preparation for the teaching profession

Abstrakt / Abstract:

Artykuł podejmuje tematykę roli, jaką odgrywa metoda projektu w przygotowaniu zawodowym nauczycieli na kierunku pedagogika oraz pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Przedstawia on specyfikę projektu oraz jego znaczenie w rozwijaniu umiejętności i kompetencji zawodowych przyszłych pedagogów. Opisano w nim wieloletnie doświadczenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie w wykorzystaniu metody projektu w pracy ze studentami w toku zajęć przewidzianych w programach studiów, w ramach praktyk zawodowych oraz działalności studentów w samorządzie i kołach naukowych. W artykule przedstawiono przykłady zrealizowanych projektów oraz wypracowane przez pracowników PWSZ wzorce, które mogą stać się inspiracją dla podobnych inicjatyw.

The article discusses the role that the project method plays in the professional preparation of teachers in the field of pedagogy and preschool and early childhood pedagogy. It presents the specificity of the project and its importance in the development of professional skills and competences of future educators. It describes the many years of experience of Jan Amos Komeński State School of Higher Vocational Education in Leszno using the project method with students in the course of classes provided for in the study programmes, as part of professional practice and student activities in the local government and scientific circles. The article presents examples of implemented projects and models worked out by the employees of Jan Amos Komeński State School of Higher Vocational Education in Leszno, which can become an inspiration for similar initiatives.

Słowa kluczowe / Keywords:

projekt, nauczyciel, student pedagogiki, szkoła wyższa
project, teacher, pedagogy student, university

Wstęp

Praca metodą projektu w szkole daje możliwość włączania do procesu kształcenia innowacyjnych rozwiązań metodycznych, programowych i organizacyjnych. Zastosowanie tej metody pozwala uczniom i nauczycielowi na oderwanie się od szkolnej, często nużącej, codzienności, bez rezygnacji z realizacji celów przewidzianych w podstawie programowej. Metoda projektu bazuje bowiem na kreatywności, samodzielności i odpowiedzialności uczniów. Nauczyciel, który będzie wiedział, jak włączyć metodę projektu do codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej, który będzie potrafił zainteresować uczniów projektem oraz będzie umiał kierować projektową pracą swoich podopiecznych, może efektywniej osiągać swoje zamierzenia, ponieważ uczniowskie działania będą się wiązały z ich autentycznym zainteresowaniem.

Charakterystyka metody projektu

Każdy nauczyciel musi wypracować warsztat pracy, za pomocą którego będzie realizował stawiane przed nim cele. Niezwykle istotnym elementem tego warsztatu będzie przyjęta przez niego metodyka nauczania. Nauczyciel taki stanie więc w obliczu poszukiwania odpowiedzi na pytania o to, jak coś należy zrobić i jakie metody zastosować. Wybór odpowiednich metod będzie jedną z kluczowych decyzji w planowanej pracy dydaktycznej i wychowawczej. „Pojęcie metoda pochodzi od greckiego słowa *methodos*, oznaczającego posuwanie się wzdłuż jakiejś drogi. Metoda jest zatem sposobem postępowania, który pokazuje określoną drogę do osiągnięcia założonego celu.”¹ Jest to także sposób wykonania zadania lub rozwiązania problemu, który (co ważne) jest stosowany świadomie, konsekwentnie i systematycznie.² Twórczy nauczyciel będzie poszukiwał sposobów pomysłowych, oryginalnych, nowatorskich i innowacyjnych, które będą dostosowane do potrzeb i możliwości uczniów. Możliwości, których standardowe sposoby oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych z dużym prawdopodobieństwem by nie odkryły.

Nauczyciel powinien dostosowywać swoje metody pracy i środki, z których korzysta, przeobrażając tym samym swój warsztat pedagogiczny, do zmieniającego się świata i uczniów, którzy w tym świecie żyją. Powinien tym samym śledzić bogatą literaturę przedmiotu z zakresu dydaktyki, w której opisywane są innowacyjne koncepcje i metody. Stefan Wołoszyn, analizując nowatorskie nurty edukacyjne XX wieku, wskazał kilka metod, które w trwały sposób wpisały się w polską rzeczywistość edukacyjną. Wymienił: metodę nauczania przez rozwiązywanie problemów amerykańskiego pedagoga Johna Deweya; amerykański plan daltoński Helen Parkhurst; niemiecki plan mannheimski „doboru pedagogicznego na podstawie uzdolnień dzieci” Antona Josepha Sickingera; koncepcje szkół twórczych, szkół „autorskich”, szkół „bez murów” czy też amerykańską metodę projektów Williama H. Kilpatricka.³ Wspomniane tutaj metody nie wyczerpują oczywiście długiej

¹ H.-H. Kruger, N. Pfaff, *Metody badań pedagogicznych* (w:) B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Tom 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 2.

² W. Kopaliniński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem, Świat Książki*, Warszawa 2000, s. 326.

³ S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w XX wieku* (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*.

listy niestandardowych rozwiązań dydaktycznych. Polska szkoła się zmienia, a nauczyciele coraz częściej decydują się wykorzystać metody podnoszące atrakcyjność i efektywność ich zajęć. Dużą popularnością w ostatnich latach cieszy się właśnie metoda projektu, która stała się przedmiotem licznych publikacji naukowych, konferencji oraz szkoleń.

Praca projektowa rozwija współpracę, zachęca do podejmowania inicjatywy, rozwija ukryte talenty oraz uczy odpowiedzialności, a więc rozwija te cechy, które są pożądane w społeczeństwie demokratycznym. Choć metodę projektu trudno nazwać dzisiaj nowością pedagogiczną, to nie sposób odmówić jej istotnej roli w przełamywaniu szkolnej monotonii. Metoda projektu odpowiada więc zarówno na bieżące potrzeby współczesnej szkoły, jak i współczesnego, obywatelskiego świata.

Właśnie wspomnianego wcześniej Williama H. Kilpatricka uważa się za twórcę metody projektu. Choć sam pedagog podkreślał, że nie jest autorem pojęcia projektu⁴, to niewątpliwie nadał mu swoiste edukacyjne znaczenie, które do dzisiaj jest wykorzystywane w pracy nauczycielskiej. Kilpatrick zwracał uwagę na celowość w działaniu projektowym oraz grupowy, demokratyczny sposób osiągania celów. Właśnie świadome i celowe działanie w sytuacji społecznej, pod okiem nauczyciela stymulującego działania i kierującego projektem, jest najlepszym sposobem na wykorzystanie potencjału drzemącego w dziecku.⁵ Taki sposób rozumienia projektu poddawano krytyce jako zbyt szeroki i mglisty.

W latach trzydziestych dwudziestego wieku pojęcie doprecyzowano i wskazano, że „projekt sprowadza się do samodzielnego rozwiązywania przez ucznia czy studenta problemów praktycznych w trakcie wytwarzania jakiegoś konkretnego produktu”⁶. Właśnie samodzielność w dążeniu do osiągnięcia postawionych celów jest podkreślana jako jeden głównych wyróżników metody projektu. Ta samodzielność nie oznacza oczywiście, że nauczyciel zupełnie rezygnuje z wpływu na pracę uczniów w toku projektu. Zwracał na to uwagę John Dewey, który w projektach uczniowskich widział większą rolę nauczyciela, niż Kilpatrick.⁷ Zauważył on, że „niektórzy nauczyciele, będący zwolennikami metod rozwijających, polecają niekiedy uczniom, by samodzielnie rozwiązywali nasuwające się trudności, tak jakby mogli rozwiązanie po prostu wydobyć z głowy. A tymczasem materiałem do rozumowania nie są myśli, lecz działanie, fakty, wydarzenia, relacje pomiędzy podmiotami.”⁸ Można więc stwierdzić, że to właśnie nauczyciel dba o to, by stworzyć uczniowi sytuację, w których w normalny sposób rodzą się problemy pobudzające do refleksyjnego ich rozwiązywania i to nauczyciel aranżuje zajęcia, które bezpośrednio angażują uczniów w aktywności służące osiągnięciu celowych efektów⁹. Te sytuacje (problemy) muszą być na tyle trudne, aby motywowały uczniów do wysiłku, ale jednocześnie na tyle łatwe, aby nie

Tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 172.

⁴ W.H. Kilpatrick, *The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*, Teachers College – Columbia University, New York 1929, s. 4.

⁵ *Ibid.*, s. 18.

⁶ M.S. Szymański, *Rozprawa o metodzie (projektów)* (w:) K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 277.

⁷ J.L. Pearce, *From Kilpatrick's Project Method to Project-Based Learning* (w:) M.Y. Eryaman, B.C. Bruce (red.), *International Handbook of Progressive Education*, Peter Lang Publishing, New York 2015, s. 159.

⁸ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1972, s. 216.

⁹ *Ibid.*

przekraczały ich możliwości. Nowy pomysł na pracę z uczniami bazował na osobistych doświadczeniach dzieci, na rozwoju ich zainteresowań, na rozwijaniu ich samodzielności oraz na większej swobodzie. Znalazł on uznanie w oczach pionierów szkoły alternatywnej, a z czasem zaczął pojawiać się w codziennej rzeczywistości szkolnej.

Według Mirosława Szymańskiego, współcześnie o metodzie projektów na niwie szkolnej możemy mówić wtedy, kiedy rezygnujemy z nauczania przedmiotowego i systemu klasowo-lekcyjnego, na rzecz najrozmaitszych form pracy grupowej (niekiedy także indywidualnej lub zbiorowej), w której zespół uczniów samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje pewne przedsięwzięcie oraz ocenia jego wykonanie.¹⁰ Tak rozumiana metoda projektu posiada pewne właściwości, które pozwalają ją odróżnić od innych metod pracy z uczniami. Po pierwsze są to jej cechy konstytutywne, takie jak progresywistyczna rola nauczyciela, podmiotowość ucznia, całościowość czy odejście od tradycyjnego oceniania uczniów. Drugim wyróżnikiem są charakterystyczne dla metody projektu fazy realizacji.¹¹

Jedną z najważniejszych cech metody projektu, jest swoista rola nauczyciela. Rola, która znacząco odbiega od tej, która jest znana z tradycyjnego podejścia do nauczania. Podczas pracy metodą projektu, nauczyciel przestaje być postacią dominującą. W tradycyjnym podejściu nauczyciel: opowiada, wyjaśnia, zadaje prace domowe, dyscyplinuje, pilnuje realizacji programu, ingeruje, gdy coś odbiega od przyjętego scenariusza.¹² W metodzie projektu nauczyciel pozostawia uczniom więcej swobody; interweniuje wtedy, gdy zachodzi taka potrzeba; moderuje i podpowiada; inspiruje i podsuwa (a nie narzuca) pomysły. Nauczyciel pełni także rolę lidera grupy, bo należy pamiętać o tym, że wiele szkolnych projektów realizowanych jest przez uczniowskie zespoły lub przez całe klasy.

Naturalną konsekwencją zmiany roli nauczyciela w procesie dydaktycznym i wychowawczym jest zmiana roli ucznia. Zmiana ta polega na wzmocnieniu jego podmiotowości. Uczeń, który jest uczestnikiem projektu, jest bardziej twórczy i innowacyjny. Nauczyciel niejako oddaje część swoich kompetencji uczniowi lub grupie uczniów. Mogą oni podejmować inicjatywy i mieć wpływ na decyzje dotyczące projektu na każdym jego etapie. Dostrzeżenie pomysłów, pasji, zainteresowań i zdolności uczestników projektu, pozwala w większym stopniu wykorzystać potencjał tkwiący w poszczególnych uczniach, jak i całej grupie.

Całościowość oznacza odpowiedź na zarzut, że szkoła, jej programy i metody nauczania są oderwane od szybko zmieniającej się rzeczywistości społecznej. „Metoda projektów ma temu zapobiegać, jako że zaleca się, aby projekt wykonywany był zasadniczo w szerszym środowisku społecznym, w najprzeróżniejszych miejscach: w fabryce, w domu pomocy społecznej, w bibliotece publicznej, w ratuszu, w teatrze, w muzeum, na lotnisku, w zoo, w schronisku dla zwierząt itd.”¹³ Metoda projektu łączy szkolną rzeczywistość z otaczającym światem, z doświadczeniami dzieci, z ich pasjami, z zasobami najbliższego środowiska. Metoda projektu nie ogranicza się do jednego miejsca i jednego problemu. Metoda projektu wychodzi często poza mury szkoły, a tematyka projektu ma charakter in-

¹⁰ M.S. Szymański, op. cit., s. 278.

¹¹ Ibid., s. 277.

¹² Ibid., s. 278.

¹³ Ibid., s. 279.

terdyscyplinarny, który łączy wiedzę z różnych dziedzin (w szkolnej rzeczywistości zawężonych i odseparowanych od siebie poprzez „zamknięcie w poszczególnych przedmiotach”).

Ostatnim ważnym wyróżnikiem metody projektu jest odejście od tradycyjnego oceniania uczniów. Mirosław Szymański uważa, że można wyróżnić przynajmniej cztery argumenty przeciwko ocenianiu uczniów w metodzie projektu. Można tu wskazać na: fakt, iż już samo wytworzenie jakiegoś produktu świadczy o pewnym osiągnięciu, a inne dowody np. w postaci stopni są zbędne; uczniowie sami doświadczają, że czynią postępy w nauce i nie potrzebują tak wymiernych informacji zwrotnych, jak oceny; uczniowie, którzy pracują nad koncepcją projektu, zastanawiają się nad kompetencjami poszczególnych członków grupy, a przydzielając zadania poszczególnym uczestnikom, sami wyznaczają ich status grupowy (nie potrzebują do tego nauczyciela); wreszcie projekt ma służyć demokratyzacji życia społecznego, ma zacierać granice między uczniami, a wystawianie ocen te różnice tylko pogłębia.¹⁴ Nie znaczy to jednak, że nauczyciel musi całkowicie zrezygnować z oceniania podczas pracy tą metodą. Metoda ta, jak każda inna metoda pracy z uczniami, może kończyć się wystawieniem przez nauczyciela oceny. Mało tego, oceny te mogą dać pełniejszy wgląd w możliwości i umiejętności ucznia, bo ujawniają jego ukryte talenty oraz pokazują jego zdolności do pracy w zespole, co jest niezwykle istotne np. dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Każdy projekt charakteryzuje się także tym, że realizowany jest etapowo, a poszczególne kroki zwykle są uniwersalne. Działania zwykle rozpoczynają się od etapu, który można określić fazą koncepcyjną, by następnie przejść do fazy realizacji, a całość zakończyć podsumowaniem i wnioskami. Można to szczegółowiej przedstawić w dziewięciu następujących po sobie fazach:¹⁵

1. **Ustalenie obszaru, jakim chcemy się zająć.** Etap ten jest powiązany z diagnozą środowiska i określeniem tkwiących w nim potrzeb. Nie można tutaj zapominać też o potrzebach i możliwościach uczniów.
2. **Ustalenie tematyki.** Wykreowanie celów. Na tym etapie należy sprecyzować temat naszego projektu oraz sformułować cele, które chcemy osiągnąć poprzez jego realizację.
3. **Ustalenie sojuszników.** Oszacowanie zasobów. Jest to etap diagnozowania sił tkwiących w zespole realizującym projekt oraz ocena możliwości skorzystania z pomocy środowiska (np. szkolnego lub lokalnego).
4. **Zaprezentowanie wstępnego harmonogramu.** Uściślenie zadań. Przygotowanie planu działań wraz w przewidywanymi terminami. Ustalenie zakresu obowiązków nauczyciela i pozostałych uczestników projektu.
5. **Rozpoczęcie, wdrażanie i monitorowanie działań według harmonogramu.** Jest to czas realizacji zadań zmierzających do osiągnięcia założonych celów. Etap ten wymaga ciągłej kontroli i (w razie potrzeby) korekt.
6. **Opracowanie narzędzi do ewaluacji projektu.** Ewaluacja oznacza zebranie informacji o ocenie projektu przez jego uczestników, jak i osoby z zewnątrz.

¹⁴ Ibid., s. 280.

¹⁵ A. Klimowicz, *Jak pracować metodą projektów w szkole?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 7-11, <http://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/d6444587f5dc39862fbf000417ff7c0c>, dostęp z dnia: 30.07.2020, godz. 15.11.

- Ewaluacja dostarcza cennych informacji nauczycielowi oraz uczniom, przydatnych podczas kolejnych edycji projektu lub pracy nad innymi projektami.
7. **Promocja projektu.** Etap ten jest związany z tym, że projekt jest metodą, która wychodzi poza ściany sali lekcyjnej i często wiąże się z zaangażowaniem środowiska lokalnego. Promocja ma sprawić, że projekt będzie zauważony, a uczniowie zdobędą sojuszników w jego realizacji.
 8. **Prezentacja projektu.** Jest to kulminacyjny moment projektu. Projekt prowadzi do realizacji określonych celów, do wytworzenia jakiegoś produktu. Charakter metody projektu, który zakłada wychodzenie z inicjatywami poza mury szkoły, zakłada także dzielenie się efektami ze środowiskiem, zwłaszcza z ludźmi, którzy byli w jakimś stopniu zaangażowani w projekt.
 9. **Upowszechnienie działań i kontynuacja.** Projekt ma charakter praktyczny. Może to oznaczać, że efektem działań uczestników projektu może być znalezienie sposobu na rozwiązanie jakiegoś problemu czy też wytworzenie jakiegoś użytecznego produktu. Etap ten zakłada praktyczne wykorzystanie wysiłków projektowych uczniów oraz (w razie potrzeby) kontynuację tych inicjatyw.

Przygotowanie nauczycieli do pracy metodą projektu na przykładzie Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. J. A. Komeńskiego w Lesznie

Metoda projektu cieszy się rosnącą popularnością wśród nauczycieli pracujących w polskich przedszkolach i szkołach. Rzetelne opracowania metodyczne szczegółowo opisują, jak wykorzystać projekt w codziennej pracy dydaktycznej, a liczne kursy, szkolenia i konferencje pomagają nauczycielom przezwyciężyć pojawiające się trudności. Jest to istotne zwłaszcza dla tych nauczycieli, którzy sami, jako uczniowie lub studenci, nie pracowali tą metodą.

Wydaje się, że na skuteczność pracy tą metodą duży wpływ będzie miało przygotowanie przyszłych kadr nauczycielskich. Dużą rolę odegrają tu uczelnie, których programy nauczania w coraz większym stopniu powinny uwzględniać świeże spojrzenie na metodyczny warsztat studentów – przyszłych nauczycieli. Przykładem takiej uczelni, jest PWSZ w Lesznie, której programy studiów nauczycielskich w dużej mierze uwzględniają metodę projektu.

W Instytucie Pedagogicznym w PWSZ w Lesznie prowadzone są studia przygotowujące do zawodu nauczyciela. Są to studia na kierunku pedagogika (na poziomie I i II stopnia) oraz na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (jednolite studia magisterskie). Programy studiów zostały tak zaprojektowane, aby jak najlepiej przygotować przyszłych nauczycieli do pracy w ciągle się zmieniającej, nowoczesnej szkole. Uznano, że jedną z kluczowych kompetencji, będzie umiejętność pracy metodą projektu. W związku z tym, w programach studiów pojawiają się przedmioty poświęcone w całości lub przynajmniej w części metodzie projektu. Jest ona też uwzględniona w programie praktyki zawodowej. Skutkiem takich przedsięwzięć jest fakt, iż minimum raz na każdym roku studiów przyszli nauczyciele pracują metodą projektu.

Szczególną rolę w przygotowaniu studentów do pracy metodą projektu odgrywają zajęcia na pierwszym i ostatnim roku studiów. Na pierwszym roku w programie studiów przewidziano przedmiot, który został zintegrowany w praktyką zawodową. Przedmiotem tym są Pedagogiczne warsztaty zawodoznawcze. Specyfika tych zajęć polega na tym, że odbywają się ona we współpracy w leszczyńskimi przedszkolami, szkołami i instytucjami opieki, wychowania i pomocy w rodzinie, w tym w Szkole Podstawowej nr 2 im. Obrońców Polskiego Morza w Lesznie. Studenci, najpierw wraz z opiekunem z ramienia uczelni, przygotowują się do zajęć, a potem udają się do szkoły, aby już od pierwszego semestru pracować indywidualnie przez cały rok z jednym dzieckiem, obserwując jego funkcjonowanie w szkole. Istotną rolę w programie tak realizowanej praktyki odgrywa projekt edukacyjny. Podczas zajęć projektowych studenci mają po raz pierwszy okazję pracować samodzielnie z podopiecznym. Dla wielu jest to też okazja do tego, aby utwierdzić się w przekonaniu, że wybrali właściwy kierunek studiów.

Nie mniejsze znaczenie ma przedmiot, który niejako zamyka studia oraz podsumowuje i integruje zdobytą wiedzę, umiejętności i kompetencje. Jest to przedmiot Praca metodą projektu, który trwa dwa ostatnie semestry każdego studiów. Podczas przedostatniego semestru studenci przygotowują, wraz z prowadzącym zajęcia, grupowy projekt edukacyjny realizowany wspólnie przez całą grupę ćwiczeniową, a podczas ostatniego semestru studenci przygotowują projekty w mniejszych zespołach lub indywidualnie, a realizują je najczęściej podczas praktyki zawodowej. Projekty te kończą się zwykle prezentacją w postaci filmu publikowanego na stronach internetowych uczelni i instytucji, w których projekt był realizowany. Przygotowanie takiego filmu wiąże się z koniecznością sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi oraz znajomością obowiązującego prawa autorskiego i prawa związanego z publikacją wizerunków uczestników projektu.

Projekty, które studenci realizują w lokalnych przedszkolach, szkołach i innych instytucjach pedagogicznych, są doskonałą okazją do zaprezentowania swojego warsztatu pedagogicznego w potencjalnym miejscu pracy. Mogą oni zaprezentować nie tylko swoje przygotowanie merytoryczne, ale także zainteresowania, nieszablonowe podejście do rozwiązywania problemów, inicjatywę czy kreatywność. Działania te są cenione przez dyrektorów leszczyńskich instytucji pedagogicznych.

W ostatnich latach studentom Instytutu Pedagogicznego PWSZ w Lesznie udało się zrealizować wiele projektów. Warto wspomnieć kilka z nich (większość z nich jest corocznie wznawiana):

- **„Zwariowany świat przyrody”**. Jest to edukacyjny projekt przyrodniczy realizowany dla dzieci z klas I-III leszczyńskich szkół podstawowych. Głównym punktem projektu są doświadczenia przyrodnicze, które studenci przygotowują dla uczniów i realizują wraz z uczniami. Projekt jest realizowany corocznie od 2012 roku.
- **„45 minut z teatrem”**. Jest to projekt realizowany przez studentów w ramach przedmiotu Warsztat teatralny oraz przez członków Grupy Teatralnej „LeŻak”. Efektem kulminacyjnym projektu jest przygotowanie i realizacja zajęć teatralnych dla dzieci z przedszkoli i szkół podstawowych z Leszna i okolic. Projekt jest realizowany corocznie od 2016 roku.

- **Projekty wolnoczasowe.** Są to projekty, które są realizowane przez studentów w ramach przedmiotu Pedagogika czasu wolnego. Studenci w kilkusobowych zespołach przygotowują pomysł na integracyjne zajęcia wolnoczasowe. Następnie efekt swojej pracy prezentują przed całą grupą, która spośród kilkunastu propozycji wybiera ich zdaniem najlepszą. Wybrany pomysł zostaje zrealizowany przez studentów na zakończenie pierwszego roku studiów. Projekty te są realizowane corocznie od 2016 roku.
- **Projekt filmowy dla dzieci.** Jest to projekt polegający na zorganizowaniu pokazów filmowych w murach uczelni, na które zapraszano były dzieci z leszczyńskich szkół podstawowych i świetlic socjoterapeutycznych. Repertuar wypełniły filmy animowane i familijne. Po każdym pokazie, poprzedzonym prelekcją, a zakończonym dyskusją, dzieci, wraz ze studentami, przygotowywały plakaty inspirowane oglądanym filmem. Projekt zakończył się konkursem na najlepszy plakat. Projekt zrealizowany został w 2017 roku.
- **„Chusteczki poMOCY”.** Jest to inicjatywa podejmowana przez Samorząd Studentów Instytutu Pedagogicznego. Jest to realizowana w formie projektu charytatywna zbiórka środków higienicznych dla dzieci i dorosłych z niepełnosprawnościami. W projekcie bierze udział przeszło 20 przedszkoli, szkół i innych placówek pedagogicznych z regionu leszczyńskiego. Projekt jest realizowany corocznie od 2018 roku.
- **„Matematyczne Stacje Badawcze”.** Jest to projekt realizowany w ramach przedmiotu Metodyka edukacji matematycznej w nauczaniu zintegrowanym. Zajęcia te polegają na przygotowaniu sześciu stacji badawczych odnoszących się do umiejętności praktycznych z zakresu matematyki tj. mierzenia, ważenia, temperatury, czasu, obliczeń pieniężnych i kalendarzowych. Projekt jest realizowany od 2019 roku w szkołach podstawowych na terenie Leszna.
- **„Kurs na pomocnika św. Mikołaja”.** Jest to projekt kończący się grudniowym, przedświątecznym warsztatem plastyczno-technicznym dla dzieci z leszczyńskich szkół i świetlic socjoterapeutycznych. Projekt jest realizowany corocznie od 2016 roku.
- **„W poszukiwaniu Króla Lasu”.** To projekt zrealizowany w 2017 roku, który dał początek wielu podobnym realizowanym w późniejszych latach. Był to projekt przyrodniczy, skierowany do dzieci z klas I-III ze szkół podstawowych, kończący się rajdem, podchodami i wspólnym piknikiem w okolicznym lesie.

Wnioski płynące ze zrealizowanych projektów w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. J. A. Komeńskiego w Lesznie

Wieloletnie doświadczenie pracowników Instytutu Pedagogicznego PWSZ w Lesznie w pracy metodą projektu pozwoliło na sformułowanie kilku wniosków, mogących stanowić pole do inspiracji dla podobnych inicjatyw. Oto one:

- Projekt wydaje się z pozoru prostą do zastosowania metodą pracy. Także proste wydaje się przekazanie wiedzy na temat projektu przyszłym nauczycielom. Warto jednak podkreślić, że zdecydowanie lepsze efekty się osiąga, gdy metodę wprowadza się etapami. Wskazane jest rozpoczęcie tej nauki od realizacji projektu grupowego pod okiem nauczyciela akademickiego, a w dalszej kolejności

przejście do projektów realizowanych indywidualnie lub w mniejszych zespołach. Projekty realizowane przez studentów pierwszych roczników powinny być realizowane dla jakiejś grupy odbiorców (np. dzieci, osób z niepełnosprawnościami), a nie z daną grupą odbiorców, ponieważ studenci skupiają się relacjach z tymi grupami, w których nie czują się jeszcze swobodnie, kosztem efektywności pracy projektowej.

- Metodę projektu warto wprowadzać już od początku funkcjonowania danej grupy. Praca projektowa przyspiesza tworzenie się struktury grupowej oraz daje nauczycielowi akademickiemu sporo informacji na temat danego studenta i jego predyspozycji do pracy pedagogicznej. Są to informacje, których nie można pozyskać w toku tradycyjnych wykładów i ćwiczeń. Odpowiednio sformułowane cele projektu mogą też dać odpowiedź samemu studentowi czy wybrał odpowiednie dla siebie studia.
- Praca metodą projektu daje dużą swobodę studentom i pozwala każdemu członkowi grupy odcisnąć piętno na podejmowanej inicjatywie. Dzięki projektom ujawniają się studenckie talenty i pasje, które pozostałyby niezauważone w sali wykładowej. Te uzdolnienia można wykorzystać w społecznych inicjatywach samorządów studenckich lub kół naukowych. Studentów warto ukierunkować w taki sposób, aby w jak największym stopniu ich zdolności poszerzyły ich warsztat pracy jako przyszłych nauczycieli, pedagogów.
- Projekt, jako metoda interdyscyplinarna, powinien integrować zdobytą wcześniej wiedzę, umiejętności i kompetencje. Studentom starszych roczników warto proponować takie projekty, które będą dla nich okazją do sprawdzenia się i przeciwiczenia rozwiązań określonych problemów w praktyce.
- Projekt powinien kończyć się prezentacją efektów pracy. Prezentacja ta może być okazją do przeciwiczenia wystąpień publicznych i/lub sprawdzenia swoich umiejętności z zakresu wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jeżeli projekt był realizowany w potencjalnym miejscu pracy praktykanta, to prezentacja wyników dobrze zrealizowanego projektu w tym miejscu zwiększa jego szanse na zatrudnienie po studiach.
- Praca ze studentami metodą projektu wymaga od nauczyciela akademickiego umiejętności kierowania grupą i zdolności przeciwdziałania negatywnym (choć raczej nieuniknionym) procesom grupowym. Praca grupowa wiąże się bowiem m.in. ze zjawiskiem rozproszonej odpowiedzialności. Jan Strelau zauważył, że im więcej osób znajdzie się w sytuacji trudnej, problemowej, tym mniejsza jest szansa na to, że któraś z tych osób podejmie inicjatywę i ten problem rozwiąże¹⁶. Ponadto, ludzie pracujący w grupie często pracują mniej wydajnie niż w samotności. Jest to tzw. próżniactwo społeczne. „Za spadek wydajności w grupach odpowiedzialne są dwa mechanizmy. Pierwszy z nich to spadek motywacji poszczególnych jednostek do pracy (i ewentualne przesunięcie zasobów na zadania, z których jednostka odnosi indywidualne zyski). Drugi wiąże się z trudnością koordynacji pracy jednostek. Nawet gdyby wszyscy pracowali maksymalnie wydajnie, pełna wydaj-

¹⁶ J. Strelau, Psychologia. Podręcznik akademicki. *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Tom 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 193.

ność grupy wymagałaby idealnego zgrania jednostek (...), co w praktyce trudno jest osiągnąć.”¹⁷ Zadaniem nauczyciela koordynującego projekt jest minimalizowanie tych zjawisk. Aby to zrobić, konieczne jest jak najlepsze rozpoznanie potencjału grupy, odpowiednie rozdzielenie zadań oraz dbanie o to, aby grupa dokonywała systematycznej ewaluacji swojej pracy.

Podsumowując, warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną rzecz. Każdy nauczyciel proponujący uczniom lub studentom pracę metodą projektu musi zadać sobie pytanie, czy proponowana przez niego tematyka wzbudzi ich autentyczne zainteresowanie. Metoda projektu ma bowiem największy sens wtedy, gdy podejmowana jest przez uczestników z pełnym zapałem i zaangażowaniem.

Bibliografia

- Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Tom 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Świat Książki, Warszawa 2000.
- Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Kwiecieński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Kilpatrick W.H., *The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*, Teachers College – Columbia University, New York 1929.
- Eryaman M.Y., Bruce B.C. (red.), *International Handbook of Progressive Education*, Peter Lang Publishing, New York 2015.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, Ossolineum, Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk 1972.
- Klimowicz A., *Jak pracować metodą projektów w szkole?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <http://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/d6444587f5dc39862fbf000417ff7c0c>, dostęp z dnia: 30.07.2020, godz. 15.11.
- Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Tom 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

O autorze / About author

mgr Tomasz Dyrdół – starszy wykładowca w Instytucie Pedagogicznym w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie. Doktorant w Zakładzie Podstaw Wychowania i Opieki na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zainteresowania badawcze: czas wolny, aktywność sportowa młodzieży, technologie informacyjno-komunikacyjne, polityka społeczna.

¹⁷ Ibid., s. 194.

Małgorzata Dyrdół

Realizacja i popularyzowanie praw dziecka na przykładzie projektu pt. „Prawa dziecka w świecie bajek”

Realization and promotion of children's rights on the example of the project entitled “Children's rights in the fairy tale world”

Abstrakt / Abstract

Artykuł prezentuje, w jaki sposób poprzez metodę projektu można respektować i popularyzować prawa dziecka. Autorka w artykule uzasadnia potrzebę edukacji na temat praw dziecka, prezentując fragmenty badań własnych. Opisuje także projekt przygotowany przez młodzież pt. „Prawa dziecka w świecie bajek”, w którym uczestniczyły dzieci w wieku przedszkolnym. W artykule przedstawiony został przebieg projektu i zasady pracy metodą projektu, podkreślona została konieczność podmiotowego traktowania uczniów biorących udział w projekcie i poszanowanie ich praw. Podjęte zostały refleksje na temat umiejętności i kompetencji zdobywanych przez młodzież pracującą metodą projektu, przydatnych we współczesnym świecie.

The article presents how children's rights can be implemented and promoted through the project method. In the article, the author justifies the need for education on children's rights by presenting fragments of her own research. It also describes a project prepared by young people entitled “Children's rights in a fairy tale world”, in which preschool children participated. The article presents the course of the project and the principles of working with the project method, emphasizes the subjective treatment of students participating in the project and respect for their rights. It reflects on the skills and competences acquired by young people working with the project method, useful in the contemporary world.

Słowa kluczowe / Keywords

prawa dziecka, metoda projektu, edukacja, młodzież.
children's rights, project method, education, youth.

Wprowadzenie

Prawa dziecka, podobnie jak prawa człowieka, są prawami naturalnymi, przysługującymi każdemu dziecku. Zostały one sformułowane (odrębnie od praw człowieka), z uwagi na szczególną sytuację dziecka jako osoby niesamodzielnej i wymagającej specjalnej ochrony. Troska o prawa dziecka wymaga nie tylko unormowania działań w przepisach prawa, ale także świadomości społecznej na temat funkcjonowania niniejszych praw. Ważna jest też wiedza najbardziej zainteresowanych tymi prawami, czyli dzieci i ich rodziców. Wiedza rodziców potrzebna jest po to, by mogli dbać o swoje dzieci, a wiedza dzieci po to, by rozumiały swoje prawa, rozpoznawały, kiedy są one łamane i potrafiły upominać się o ich przestrzeganie. Uświadamianie dzieciom ich praw powinno się odbywać od najmłodszych lat, w sposób dostosowany do ich wieku, a zakres wiedzy i swobód im przysługujących powinien się zwiększać wraz z ich wiekiem i dojrzałością. Wydaje się więc, że w okresie dorastania dziecko powinno mieć już wysoką świadomość swoich praw i umiejętnie z nich korzystać. Czy tak jest w rzeczywistości? W niniejszym artykule przedstawione zostaną rozważania na temat tego, jaka jest wiedza i przekonania dzieci w wieku dorastania na temat ich praw oraz w jaki sposób poprzez metodę projektu można realizować i popularyzować prawa dziecka.

Celem niniejszego artykułu jest podzielenie się doświadczeniami i zainspirowanie nauczycieli, pedagogów i opiekunów różnych grup dziecięcych i młodzieżowych do pracy metodą projektu. Ma on też być impulsem do refleksji nad takim sposobem traktowania dzieci w edukacji i wychowaniu, które może je przygotować je do świadomego korzystania ze swoich praw oraz do rozwijania postawy otwartości i tolerancji.

O potrzebie edukacji w obszarze praw dziecka

Jedną z inspiracji do podjętych przeze mnie działań projektowych (opisanych w dalszej części artykułu) były badania, jakie przeprowadziłam wśród młodzieży gimnazjalnej¹ na temat praw dziecka. Ujawniły one, że większość młodych ludzi ma świadomość funkcjonowania praw dziecka (niemal 80% badanych stwierdziło, że przysługują im pewne prawa, a 6,5% uznało, że nie ma żadnych praw), ale wielu uczniów ich nie zna (aż 32% młodzieży przyznało, że nie potrafi wymienić żadnego z praw, a 15% nie udzieliło w ogóle odpowiedzi na pytanie o znane jej prawa). Zauważyć jednak należy, że sama świadomość funkcjonowania praw, a nawet zdolność ich nazwania nie jest warunkiem wystarczającym do umiejętnego korzystania z nich. Okazało się, że młodzież poproszona o zinterpretowanie wybranych, znanych jej praw nierzadko czyniła to błędnie np. prawo do wyrażania własnych poglądów rozumiała jako prawo do mówienia wszystkiego, co się chce, zapominając, że swoboda wypowiedzi jest prawem ograniczonym przez prawa innych osób. Do podobnych wniosków doszli badacze M. D. Ruck, D. P. Keating, R. Abramovitch

¹ Całość badań przedstawiona została w mojej rozprawie doktorskiej, napisanej pod kierunkiem prof. UAM dr hab. Ewy Muszyńskiej, pt. *Prawa dziecka a władza rodzicielska. Przekonania i doświadczenia młodzieży oraz jej rodziców*. Badania przeprowadzono w 2015 roku, z wykorzystaniem techniki indagacyjnej i metody ankiety, wśród 246 uczniów kilku leszczyńskich gimnazjów.

i Ch. J. Koegl zauważając, że młodzież traktuje prawa w kategoriach czegoś, co można mieć lub robić, a nie w kontekście powinności, norm moralnych². Można założyć więc, że dla wychowania młodych ludzi do korzystania z praw ważne jest nie tylko przekazywanie wiedzy na temat praw, ale też organizowanie sytuacji pozwalających na zrozumienie i korzystanie z tych praw oraz przestrzeganie praw innych osób.

Jedną z instytucji, w jakiej należałoby popularyzować prawa dziecka i stwarzać okazje do ich doświadczania jest szkoła. Szkoła może przekazywać wiedzę na temat praw dziecka na wiele sposobów np. podczas lekcji przedmiotowych, podczas lekcji wychowawczych, poprzez organizację różnego rodzaju olimpiad, debat, konkursów, apeli czy organizację uroczystości. Najistotniejsze jest jednak stwarzanie okazji do doświadczania praw dziecka w życiu codziennym, w odpowiednim traktowaniu dziecka i umożliwianiu mu upominania się o swoje prawa, chociażby za pośrednictwem samorządu szkolnego. Takie możliwości daje też metoda projektu. Jest ona niezwykle cenna w pracy z młodzieżą, która ze względu na okres rozwojowy, w sposób szczególny, domaga się zwiększenia swobody, możliwości dyskusowania i podejmowania różnorodnych decyzji.

„Prawa dziecka w świecie bajek”, czyli metoda projektu w praktyce

Metodę projektu dokładnie opisał i zdefiniował W. H. Kilpatrick twierdząc, że to świadoma i celowa działalność, prowadzona w środowisku społecznym i z zaangażowaniem całego serca³. Warto podkreślić, że uczniowie tworząc projekt samodzielnie określają cele, jakie chcą zrealizować, przez co czują się za nie bardziej odpowiedzialni, w podejmowanych czynnościach wykazują się większym zaangażowaniem emocjonalnym, niż w przypadku działań wykonywanych pod przymusem. W pracy tą metodą wykorzystuje się zatem naturalną aktywność i motywację uczniów. Udało się ją wyzwolić również w projekcie, który zaprezentuję w dalszej części artykułu.

Przedstawiając projekt stworzony przez uczniów Zespołu Szkół nr 2 w Lesznie⁴ dla dzieci w wieku przedszkolnym⁵ pt. „Prawa dziecka w świecie bajek” postaram się ukazać wartość metody projektu. Prezentowany projekt to projekt zespołowy, przygotowany przez szkolną grupę wolontariacką „Podaj dłoń”, przy wsparciu opiekunek tej grupy⁶. Jest to przykład projektu, za pośrednictwem którego odbywała się edukacja o prawach dziecka i zarazem wychowanie do korzystania z praw dziecka.

² M. D. Ruck, D. P. Keating, R. Abramovitch i Ch. J. Koegl, *Adolescent's and children's knowledge about rights: some evidence for how young people view rights in their own lives*, Journal of Adolescence, No.ad980153, 1998, s. 277.

³ W. H. Kilpatrick, *The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Proces*, Teachers College, Vol. XIX, No. 4, 1918, s. 322-323.

⁴ W skład Zespołu Szkół nr 2 wchodziły wówczas Gimnazjum Dwujęzyczne nr 4 im. Zjednoczonej Europy w Lesznie (zlikwidowane w 2019 r. w wyniku reformy edukacji) i II Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika w Lesznie z Oddziałami Dwujęzycznymi i Międzynarodowymi.

⁵ Odbiorcami projektu były dzieci z Przedszkola Miejskiego nr 10 im. Zielony Świat w Lesznie.

⁶ Pani mgr Kariny Mierzyńskiej-Grys (nauczycielki wychowania fizycznego) i dr Małgorzaty Dyrdół (pedagożki, autorki niniejszego artykułu).

W każdym projekcie wyróżniamy cztery fazy: zamierzenie, zaplanowanie, przeprowadzenie i ocenianie⁷. W pierwszej fazie działań stworzono grupę projektową, w której znalazły się osoby zainteresowane tematyką praw dziecka, chętne do działania, nastawione na pomoc innym i gotowe do dzielenia się swoją wiedzą. Jest bowiem ważne, by projekt nie był narzucony, a uwzględniał potrzeby i motywacje uczniów biorących w nim udział. Jak pisze M. S. Szymański „we wszystkich fazach jej [metody projektu] realizacji – od zainicjowania aż do jej ukończenia – uwzględnia się indywidualne zainteresowania, zdolności i uzdolnienia, aspiracje i potrzeby. Stosując tę metodę zrywa się z tradycyjnym nauczaniem, odznaczającym się intelektualizmem, werbalizmem, encyklopedyzmem i szablonowością, stymulując rozwój poznawczy, emocjonalny i motoryczny uczniów, wspierając ich twórczość i innowacyjność”⁸. Tak też było podczas realizacji przedstawionego projektu. W fazie planowania uczniowie samodzielnie ustalili swoje zamierzenia, po czym je opisali, określając cele, zadania i ich podział, ramy czasowe ich realizacji, oszacowali koszty, planowany wkład własny i określili odbiorców projektu. Z tak przygotowanym planem przystąpili do konkursu na Mikrodotację, pozyskując tym samym środki na jego realizację⁹.

Głównym celem, jaki przyświecał młodym ludziom, było przygotowanie przedstawienia, podczas którego będą mogli przekazać dzieciom przedszkolnym wiedzę na temat praw dziecka. Zależało im na tym, by dzieci znały swoje prawa i wiedziały, w jaki sposób reagować i do kogo się zwrócić, gdy dzieje im się krzywda. Spektakl miał być formą obchodów Ogólnopolskiego Dnia Praw Dziecka¹⁰. Uczniowie bardzo poważnie podeszli do postawionego sobie zadania. Postanowili przygotować przedstawienie w kontakcie z publicznością. Wykazali się niezwykłą kreatywnością. Napisali scenariusz składający się z kilku scen, w których postacie z bajek doświadczają łamania ich praw (były to: prawo dziecka do nauki, prawo dziecka do rozwoju zainteresowań, prawo dziecka do czasu wolnego, prawo dziecka do wolności od przemocy, prawo dziecka do opieki zdrowotnej). Każda ze scen miała być przerywana przez wróżki (miała następować „stopklatka”), które będą rozmawiały z dziećmi na temat tego, co się wydarzyło pomiędzy bohaterami i co bohaterowie mogą w danej sytuacji zrobić, do kogo zwrócić się po pomoc, jednocześnie naprowadzając je na właściwą odpowiedź. Następnie dana scena miała być kontynuowana tak, by pokazać dzieciom omówione rozwiązanie problemu.

Realizacja ambitnego pomysłu wymagała dobrego przygotowania. Żeby lepiej zrozumieć poszczególne prawa i dopracować swój scenariusz, ale też przygotować się na pytania i różne reakcje dzieci, uczniowie postanowili wykorzystać zasoby tkwiące w środowisku lokalnym. Zwrócili się z prośbą o pomoc do Terenowego Komitetu Ochrony Praw Dziecka. Spotkali się z pozytywną reakcją Przewodniczącej TKOPD11, która przygotowa-

⁷ M. S. Szymański, *Rozprawa o metodzie (projektów)* (w:) K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000, s. 276.

⁸ M. S. Szymański, *op. cit.*, s. 279.

⁹ Był to konkurs na Mikrodotację, ogłoszony przez Centrum PISOP w Lesznie i Caritas Poznań, dofinansowany w ramach Programu Funduszu Inicjatyw Obywatelskich „Wielkopolska Wiara” i objęty honorowym patronatem Prezydenta Miasta Leszna.

¹⁰ Ogólnopolski Dzień Praw Dziecka obchodzony jest 20 listopada. Jest to też rocznica uchwalenia przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych Konwencji o Prawach Dziecka.

¹¹ Przewodniczącą Terenowego Komitetu Ochrony Praw Dziecka w Lesznie jest pani Dominika Lizurej.

ła dla nich warsztaty, podczas których zostały omówione poszczególne prawa dziecka, przedstawione zostały konkretne przykłady łamania praw dziecka i system pomocy dzieciom oraz ich rodzinom. W warsztatach mogli wziąć udział nie tylko uczniowie z grupy projektowej, ale też pozostali wolontariusze działający na terenie szkoły.

W projekt pośrednio włączono także rodziców przedszkolaków. Każde dziecko, które przyszło na spektakl, otrzymało kolorowy balonik dla rodzica, na którym były wypisane prawa dziecka oraz sentencje znanych pedagogów np. Janusza Korczaka, dotyczące traktowania dzieci. Działanie to miało przyczynić się do pobudzenia refleksji rodziców, ale także być inspiracją do ich rozmowy z dzieckiem.

Praca nad projektem trwała ponad miesiąc. Jej zwieńczeniem był spektakl, w którym wzięło udział ponad 100 dzieci w wieku przedszkolnym. Dzieci z dużym zaciekawieniem obserwowały wydarzenia na scenie, razem z bohaterami śpiewały piosenki, bardzo chętnie udzielały odpowiedzi na zadawane im pytania, a nawet nawiązywały w swoich wypowiedziach do własnych doświadczeń. Było to dla młodzieży duże wyzwanie i zarazem fantastyczna lekcja.

Realizując kolejne etapy projektu ujawniała się jego wielka wartość. Należy podkreślić, że uczniowie przygotowujący projekt nie tylko przekazali dzieciom wiedzę na temat ich praw, ale także pokazali narzędzia do korzystania z tych praw w codziennym życiu. Sami również poszerzyli własną wiedzę i podzieli się nią z rówieśnikami nie biorącymi udziału w projekcie, poprzez zaproszenie ich na warsztat. Pisząc scenariusz i ćwicząc poszczególne sceny, dyskutowali także na temat poszczególnych praw, sposobu ich rozumienia i przedstawienia, rozwijając umiejętności krytycznego myślenia. Wykorzystano tutaj tak zwany peer learning, czyli metodę uczenia się, w myśl której najszybciej uczymy się, przekazując wiedzę innym i dzieląc się przemyśleniami oraz doświadczeniami z rówieśnikami¹².

W czasie prac nad projektem szczególną uwagę zwracałyśmy (opiekunki) na samodzielność młodzieży, pamiętając o jej prawie do rozwoju i decydowania o różnych sprawach. Uczniowie sami opracowali scenariusz, dobrali obsadę, wybrali muzykę, przygotowali dekoracje i ustalili, na co wydadzą przyznane im fundusze. Wymagało to od nich współpracy, umiejętności negocjowania i komunikowania się. Nie zawsze bowiem się ze sobą zgadzali, często sami dostrzegali popełniane błędy, nanosili poprawki w planie, pertraktowali i uzgadniali między sobą różne pomysły. Rozwijali więc cenione wspólnie umiejętności miękkie, ale też umacniali postawy szacunku wobec innych.

Dużym wyzwaniem dla autorów projektu były kwestie organizacyjne. Tworzyli go bowiem uczniowie dwóch szkół i różnych klas. Każdy z nich miał inny plan lekcji, zajęć dodatkowych i obowiązków, które musiał dopasowywać do pozostałych członków zespołu, by móc się spotkać i pracować. Komunikację między uczniami, ale też między uczniami a opiekunkami usprawniły komunikatory w mediach społecznościowych. Wyzwania stojące przed zespołem projektowym przyczyniły się do większego zintegrowania się jego członków. Uczniowie ci utrzymują kontakt do dzisiaj, co poprawia przepływ informacji między wolontariuszami z różnych klas. Podjęta przez nich współpraca z przedszkolem

¹² K. Skolimowska, M. Kud, *Wychowanie do osobistego rozwoju. Pomysły na lekcje rozwijające kompetencje miękkie i umiejętności osobiste wśród dzieci i młodzieży*. Część 1, Warszawa 2017, s. 79-82.

jest kontynuowana, a oni sami są aktywni i zaangażowani w działania na terenie szkoły i w środowisku lokalnym.

Wykorzystanie takiej niecodziennej metody pracy, jaką jest projekt wymagało od nas, opiekunek, wejścia w nieco inną niż zwykle rolę. W pracy z uczniami staraliśmy się być bardziej przewodniczkami, doradczyniami niż nauczycielkami, dbając, by udzielać wsparcia, szanując ich decyzje i interweniując tylko wtedy, gdy zaszła taka potrzeba. Pamiętając, że współcześnie „zmienia się rola nauczyciela z wszystkowiedzącej osoby, tylko przekazującej wiedzę, w organizatora procesu kształcenia, którego główna rola polega na tworzeniu właściwych warunków sprzyjających samodzielnej i twórczej pracy uczniów”¹³, pozostawiliśmy młodzieży duże pole działania, co pozwoliło na wprowadzenie niestandardowych koncepcji np. na „spotkanie się” na scenie postaci z różnych bajek. Na każdym etapie projektu młodzież była traktowana podmiotowo. W pracy nad projektem mógł się włączyć każdy uczeń, który chciał (a nie tylko ten najzdolniejszy) i wykazywał się zainteresowaniem tematem oraz miał pomysł na wniesienie czegoś swojego do projektu. Decydował o tym zespół rozdzielający zadania, a nie same nauczycielki. Dla uczestników była to więc okazja, by pokonać słabości, zaprezentować i rozwinąć talenty, bez poczucia bycia ocenianym. Działanie uczniów w projekcie w ogóle nie było poddawane szkolnemu ocenianiu. Już samo zrealizowanie takiego przedsięwzięcia i stworzenie czegoś z myślą o innych, motywowało uczniów do intensywnej pracy. Ważnym aspektem było wzmocnienie samooceny uczestników poprzez ich docenienie w środowisku szkolnym i lokalnym (projekt zaprezentowano w lokalnych mediach). Podjęte działania przyniosły młodzieży sporo satysfakcji. Na spotkaniu podsumowującym projekt uczniowie podkreślali, że z zadowoleniem mieli okazję pokazać rówieśnikom, że warto się angażować na rzecz innych osób.

Dla nauczycielek opieka nad grupą projektową była szansą na dostrzeżenie potencjału tkwiącego w młodych ludziach, który w tradycyjnej pracy szkoły, czasem umyka niezauważony. Praca nad projektem dała nam niezwyklej możliwość obserwowania aktywności uczniów, ich kreatywności i umiejętności rozwiązywania problemów. Udało się też stworzyć przestrzeń do wspólnego przeżywania trudności i sukcesów.

Podsumowanie

Edukacja o prawach dziecka to element budowania świadomego społeczeństwa obywatelskiego, zorientowanego w swoich prawach, potrafiącego szanować prawa innych osób i troszczącego się o słabszych, gdy ich prawa są łamane. Przedstawiony projekt pokazał, że nie tylko można przekazywać uczniom wiedzę na temat praw dziecka, ale także tworzyć okazje do doświadczania tych praw w toku wspólnych działań. Metoda projektu wymaga bowiem podmiotowego traktowania ucznia, poszanowania jego praw, a zarazem pozwala w sposób szczególny odkrywać i rozwijać jego potencjał. Poprzez wspólne działania młodzi ludzie uczą się negocjowania, poszanowania dla pomysłów rówieśników, zrozumienia dla słabości innych osób i wzajemnej pomocy, a zatem zdobywają umiejęt-

¹³ A. Mikina, B. Zajac, *Metoda projektów nie tylko w gimnazjum*. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów, Warszawa 2012, s. 86, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/404/metoda_projektow_nie_tylko_w_gimnazjum.pdf, dostęp z dnia 29.07.2020 r.

ności tak bardzo cenione we współczesnym świecie. Praca w zespole obliguje do wzięcia odpowiedzialności za siebie i innych, motywuje do działania i angażuje emocje. Pracując metodą projektu kształtujemy postawy szacunku i tolerancji, tak ważne w rozwijaniu demokratycznego społeczeństwa.

Bibliografia

- Kilpatrick W. H., *The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Proces*, Teachers College, Vol. XIX, No. 4, 1918.
- Mikina A., Zając B., *Metoda projektów nie tylko w gimnazjum*. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów, Warszawa 2012, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/404/metoda_projektow_nie_tylko_w_gimnazjum.pdf, dostęp z dnia 29.07.2020.
- Ruck M. D., Keating D. P., Abramovitch R. i Koegl Ch. J., *Adolescent's and children's knowledge about rights: some evidence for how young people view rights in their own lives*, Journal of Adolescence, No.ad980153, 1998.
- Skolimowska K., Kud M., *Wychowanie do osobistego rozwoju. Pomysły na lekcje rozwijające kompetencje miękkie i umiejętności osobiste wśród dzieci i młodzieży. Część 1*, Warszawa 2017.
- Szymański M. S., *Rozprawa o metodzie (projektów)* (w:) Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000.

O autorze / About author

Małgorzata Dyrduł – Doktor w dziedzinie nauk społecznych. Starszy wykładowca w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. J. A. Komeńskiego w Lesznie. Pedagog w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Kopernika w Lesznie z Oddziałami Dwujęzycznymi i Międzynarodowymi. Wieloletni kurator społeczny w Sądzie Rejonowym w Lesznie w Wydziale Rodzinnym i Nieletnich.



Katarzyna Śrama
Agnieszka Nymś-Górna

Freblowska przygoda Froebel's adventure

Abstrakt / Abstract:

Celem artykułu jest przedstawienie metody realizowanej w jednym z gnieźnieńskich przedszkoli. Praca opiera się na założeniach pedagogiki Friedricha Froebela. Celem działań jest zwiększenie efektywności i atrakcyjności zajęć przedszkolnych oraz rozwijanie kompetencji dzieci. Efektem jest wykorzystywanie metody w codziennej pracy w przedszkolu. W tekście zostają przedstawione założenia teoretyczne oraz praktyczne doświadczenia.

The aim of the article is to present a project that was carried out in one of the kindergartens in Gniezno. The project is based on the assumptions of the Friedrich Froebel method. The aim of the project is to increase the efficiency and attractiveness of preschool activities and to develop children's competences. The result is the use of the method in everyday work in kindergarten. The text presents theoretical assumptions and practical experience.

Słowa kluczowe / Keywords

metoda Froebela, przedszkole, doświadczenie
Froebel method, kindergarten, experience

Założenia metodyczne

Pedagogika freblowska znana jest już od przełomu XVIII i XIX wieku. Jej twórcą jest Friedrich Froebel – niemiecki myśliciel i pedagog. Jego poglądy były blisko związane z myślami głoszonymi przez Jana Henryka Pestalozziego¹. Na ziemiach polskich po raz pierwszy pedagogika freblowska została zapoczątkowana przez Marię Mleczkową, która w 1870 w Warszawie założyła pierwszy ogródek freblowski².

F. Froebel swoją koncepcję oparł na trzech głównych ideach³:

1. Jedności wszechświata,
2. Szacunku dla dziecka i jego indywidualności,
3. Znaczeniu zabawy dla rozwoju dziecka.

¹ <http://www.froebel.pl/pedagogika-froebela>, dostęp z dnia 22.08.2020.

² M. Roszak, *Friedrich Froebel's pedagogical concept within polish pre-school education – the revival of 19th century thought in modern institutional upbringing of children*, *Society Register* 2018, t. 2, nr 2.

³ B. Bilewicz-Kuźnia, *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi wg założeń pedagogicznych Froebela*, Lublin 2014, s. 12.

Dużym walorem tej metody jest zaangażowanie dziecka w działanie. Zajęcia zorganizowane są w taki sposób, aby każde dziecko wykazywało aktywność. Niezwykle istotne jest uporządkowanie zajęć. *Porządek wyraża się w tym, że człowiek realizuje powierzone mu zadania i funkcje. W zależności od wieku i powinności spełnia się w przyjętej lub narzuconej roli. Jest bezpieczny i dobrze czuje się w zabawie lub pracy, jest zaangażowany w realizację zadań, a gdy tak się nie dzieje inni starają się mu w tym pomóc. Przedszkolak najczęściej bawi się. Jest to jego główna aktywność⁴.*

W tym momencie ujawnia się właśnie prawdziwa istota metody Froebela, czyli integracja działań dzieci i dorosłych. Dziecko może uczyć się bawiąc, jednakże potrzebna jest mu do realizacji tego celu odpowiednia przestrzeń. Za wytworzenie tej przestrzeni odpowiedzialni są dorośli, których głównym zadaniem jest dostarczenie dzieciom odpowiednich materiałów i bodźców. Warto tutaj podkreślić istotę *Darów freblowskich*⁵. Zabawki i pomoce dydaktyczne nie mogą być przypadkowe, muszą pomagać zrozumieć dziecku sytuację problemową. *Dary freblowskie*, jak sama nazwa wskazuje, mają być dla dziecka darem, niespodzianką, czymś drogocennym. Komplet darów stanowi 14-elementowy zestaw kolorowych wełnianych piłeczek, mozaiki geometrycznej, pierścieni, półpierścieni, drewnianych klocków w kształcie sześciątów, prostokątów, walców, graniastopów, kolorowych patyczków, kolorowych punktów, siatki geometrycznej, czy tablic do przewlekania. Dzieci wykorzystują je w zabawach badawczych, tematycznych i konstrukcyjnych; poznają świat matematyki, tworzą ornamenty. Zabawom z darami zawsze towarzyszy śpiew, ruch, słuchanie literatury, recytacja i prace manualne.

W Przedszkolu Nr 9 *Leśne Ludki* w Gnieźnie, pierwsze działania zostały podjęte już w roku szkolnym 2017/2018, gdy jako pierwsza placówka w Gnieźnie oraz powiecie gnieźnieńskim przystąpiono do realizacji programu *Dar Zabawy*. Praca metodą Froebela nie jest przez nauczycielki traktowana jako realizacja ograniczonego czasowo projektu, a raczej jako metoda pracy przedszkola, która stopniowo wypiera dotychczas stosowany tradycyjny sposób organizacji zajęć przedszkolnych. Głównym celem działań jest uzyskanie przez poszczególne grupy ogólnopolskiego certyfikatu grupy freblowskiej, co wiąże się z nadaniem placówce miana freblowskiego przedszkola.

Na początku było to jedynie wprowadzanie elementów metody Froebela do codziennej pracy. Pierwszym krokiem była aranżacja przestrzeni oraz przygotowanie i wyposażenie kątek zainteresowań dla dzieci. Nieocenioną pomocą byli rodzice podopiecznych, dzięki którym kąciki mogły się rozwijać.

W późniejszym czasie, przedszkole sukcesywnie rozszerzało zakres pracy tą metodą. Od 2017 roku, cyklicznie jedna grupa otrzymywała dary i rozpoczynała swoją freblowską przygodę. Nauczycielki przedszkola poszerzały swoją wiedzę na temat pracy metodą Froebela, biorąc udział w szkoleniach i zajęciach otwartych. Nawiązana została także współpraca z poznańskimi przedszkolami pracującymi tą metodą, w szczególności z Przedszkolem Leonardo oraz Przedszkolem nr 3 w Poznaniu. Spotkania otwarte w tych placówkach pozwoliły w praktyce dostrzec, że zajęcia prowadzone tą metodą nie muszą być

⁴ Tamże, s. 17

⁵ B. Bilewicz-Kuźnia, *Zabawa życiem dziecka – aplikacja teorii Froebela do praktyki przedszkolnej XXI wieku*, Forum Pedagogiczne 2018, nr 2, s. 51.

skomplikowane. Pierwszym źródłem wiedzy i wymiany doświadczeń była konferencja organizowana przez firmę Wehrfritz w niemieckim mieście Radebeul, skąd uczestniczki przywiozły freblowskie inspiracje (takie jak kolorowy płótek wokół przedszkola, czy grająca ściana). Odbyło się także szkolenie prowadzone przez Paulinę Domańską – jedną z edukatorek freblowskich. W późniejszym czasie nauczycielki uczestniczyły w IV i V Ogólnopolskiej Konferencji Freblowskiej w Lublinie (kolebce współczesnego polskiego nurtu pedagogiki F. Froebela). Podczas V konferencji w 2019 pierwsza grupa kadry pedagogicznej Przedszkola Nr 9 *Leśne Ludki* w Gnieźnie, otrzymała ogólnopolski certyfikat potwierdzający pracę metodą Froebela. Zamierzeniem dyrekcji placówki jest to, aby metoda stała się docelową metodą pracy przedszkola.

Jak wyglądają codzienne zajęcia?

Zajęcia, zgodnie z metodyką, rozpoczynają się od Porannego Kręgu. Są to zajęcia na dywanie, dostosowane do wieku i możliwości poznawczych dzieci, które są podobne do „tradycyjnych” zajęć w przedszkolu. Pojawiają się różnorodne zabawy dydaktyczne, czytanie opowiadań, zabawy matematyczne, czy pogadanki. W zajęciach maksymalnie wykorzystuje się wspomniane Dary freblowskie (do ilustrowania treści utworów literackich, tworzenia teatryków⁶). Są one wykorzystywane do stymulacji rozwoju mowy⁷, a także niezastąpione podczas zajęć matematycznych⁸, jako liczniki, czy podczas kształtowania pojęć przestrzennych.

Po zabawach w Porannym Kole następuje praca dzieci w kącikach: **darów, twórczym, gospodarczym i badawczym**. W poniedziałek dzieci są przydzielane do grup, a w kolejnych dniach stałe grupy zamieniają swoje stanowiska na zasadzie metody stacyjnej. Jest to najbardziej interesująca dla dzieci część zajęć. Aktywności w poszczególnych kącikach są przez cztery kolejne dni takie same. Piąty dzień przeznaczony jest na podsumowanie tygodnia, wycieczkę czy zajęcia ruchowe. Zadania w kącikach są zazwyczaj atrakcyjne dla dzieci, ponieważ wymagają od nich dużej samodzielności⁹ i zaangażowania.

Pojęcie metody stacyjnej¹⁰ zaczerpnięte zostało z metodologii nauczania wychowania fizycznego. Polega ona na ustawianiu stanowisk ćwiczebnych, przy których uczniowie/dzieci ćwiczą daną umiejętność w kilkusobowych zespołach. Takie podejście pozwala nauczycielowi na lepszą kontrolę nad wychowankami, korygowanie błędów oraz bardziej efektywne i dokładniejsze przyswajanie przez ucznia danej umiejętności. Po wykonaniu danego zadania grupa przemieszcza się do następnej stacji. Zajęcia trwają dopóki wszystkie grupy nie przejdą przez wszystkie stacje. W metodzie Froebela migracja pomiędzy stanowiskami/grupami zabawowo-zadaniowymi, odbywa się raz dziennie.

⁶ Zob.: K. Małek, *Teatryki stolikowe z darami Froebela*, Bliżej przedszkola 2016, nr 4, s. 14-17.

⁷ Zob. S. Kustos, *Rymuję i buduję – aktywizowanie mowy w zabawach z darami*, Bliżej przedszkola 2016, nr 3, s. 22-23.

⁸ Por.: K. Małek, 1, 2, 3, – *liczysz Ty! Kreatywna matematyka z darami Froebela*, Wychowanie w Przedszkolu 2015, nr 5, s. 51.

⁹ Zob.: E. Śliwa, *Rozwijanie samodzielności u dzieci – jedno z podstawowych założeń Friedricha Froebela*, Bliżej przedszkola 2016, nr 2, s. 18-20.

¹⁰ Zob.: J. Stańdo, M. Splawska-Murmyło, *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Warszawa 2017, s. 11, 25.

Nauczycielki placówka starają się także systematycznie realizować szereg działań proekologicznych. Wiele działań i inicjatyw tego typu na stałe wpisało się w kalendarz imprez przedszkolnych, dlatego też skoro Froebel kocha naturę, a natura kocha Froebła, to realizacja tej metody jest doskonałym połączeniem drugiej wiodącej działalności przedszkola, a mianowicie działań ekologicznych. *Ogródek przedszkolny jest nieodłącznie kojarzony z edukacją freblowską. Nie jest to jedynie nazwa przyjemnego dla dzieci miejsca, ale także idea bycia blisko świata przyrody (...). F. Froebel wręcz żądał, by dziecko miało rzeczywisty kontakt z przyrodą (...). Relacje dziecka z przyrodą można kształtować w toku prostych czynności związanych z pielęgnacją roślin w ogródku przedszkolnym w sali przedszkolnej*¹¹. Mając to na uwadze, każda z grup może pochwalić się pięknym, zadbanym kącikiem przyrody w sali, zaaranżowanym z wykorzystaniem naturalnych okazów, a także własnym ogródkiem zewnętrznym, gdzie hodowane są kwiaty i warzywa.

Czym są kąciki¹²?

Kącik badawczy – zabawy w tym kąciku zaspokajają dziecięcą potrzebę odkrywania i eksploracji świata, zaliczyć tutaj można wszelkie działania związane z przesypaniem, przelewaniem porównywaniem wielkości i ciężkości przedmiotów. Praca w tym kąciku zawsze wiąże się z uśmiechem oraz bałaganem. Wiele czynności jest wykonywanych pod kontrolą nauczyciela.

Kącik gospodarczy – praca w nim dostarcza dzieciom wielostronnej stymulacji; podopieczni uczą się wykonywać proste czynności kuchenne czy ogrodowe. Nie bez powodu kącik zyskał miano „małej kuchni” lub „ogródka”¹³. Działania w nim prowadzone uczą dzieci zasad estetycznego nakrywania do stołu, sadzenia i pielęgnowania roślin. Często wykonywane są też przekąski dla całej grupy. Ze względu na rodzaj prac, niezbędny jest stały nadzór osoby dorosłej.

Kącik twórczy – swoje miejsce znajdują tutaj farby, papiery kolorowe, kleje, plastelina czy nożyczki. Spokojne wykonywanie pracy w małej grupce pomaga dzieciom nabyć precyzję ruchów oraz kształtować sprawność małej motoryki.

Kącik darów – w tym miejscu, poza zajęciami Porannego Kręgu, wykorzystuje się potencjał małych, kolorowych, drewnianych klocków. Freblowskie Dary w połączeniu z elementami małego i dużego świata skutkują wspaniałymi budowlami i kombinacjami (np. ZOO, miasta, place zabaw, domy) Dzieci tworzą ornamenty, uczą się budować według schematów, rozwijając tym samym zmysł przestrzenny, kreatywność i logiczne myślenie.

¹¹ B. Bilewicz-Kuźnia, *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi wg założeń pedagogicznych Froebła*, Lublin 2014, s. 77.

¹² Por.: <http://www.froebel.pl/kaciki-zabawowo-zadaniowe>, dostęp z dnia 22.08.2020

¹³ P. Domańska, *Dar Zabawy. Niepubliczne Przedszkole Leonardo Fundacji Familijny Poznań*, Przedszkole. Miesięcznik Dyrektora 2015, s. 53-55.

Wnioski

Początkowo nauczycielki przedszkola z dużym dystansem podchodziły do codziennej pracy metodą Froebela. Aktualnie kadra pedagogiczna jest bardzo zadowolona z efektów pracy. Praca w kąciakach zabawowo-zadaniowych uczy elastyczności oraz samoorganizacji. Jednocześnie trzeba poświęcić czas na tłumaczenie dzieciom zadań oraz podziwianie efektów ich pracy. Dostrzega się samodzielność i kreatywność dzieci. Przy małym nakładzie materiałów i narzędzi, dzieci świetnie organizują sobie zabawę. Fenomenem jest to, że Dary można swobodnie łączyć z innymi materiałami, takimi jak drewniane klocki, czy plastikowe figurki. Dzieci zdobywając nową wiedzę i doświadczenie, a także doskonałą swoje umiejętności wykorzystywane w codziennych czynnościach (np. posługiwanie się sztuczkami, krojenia, nawlekania koraliki na sznurek).

Początkowy dystans kadry przedszkola wiązał się przede wszystkim z brakiem doświadczenia w pracy tą metodą oraz strachem przed nowością. W miarę poznawania pedagogiki Froebela (najpierw obserwując, a potem samodzielnie prowadząc zajęcia), nauczycielki szybko dostrzegły jej duży walor. W tej koncepcji bardzo ważne jest pojęcie ładu, a zatem efektem pracy tą metodą są bardziej uporządkowane działania dydaktyczne, w których jednak nadal jest miejsce na spontaniczność. Największą satysfakcję nauczycielki czerpią z widocznego zaangażowania dzieci w proponowane aktywności, szczególnie podczas pracy w grupach. Dzieci nie mają czasu na nudę, nie muszą też czekać na swoją kolej, co jest niezmiernie istotne. Możliwa jest też praca z emocjami dzieci¹⁴. Dodatkowo same Dary można wykorzystywać w rozmaity sposób. Praca metodą Froebela to powrót do źródeł, gdzie media nie odgrywają priorytetowej roli. Wzbogacane są u dzieci operacje umysłowe i praktyczne działania, poprzez twórcze i gospodarcze prace ręczne, komponowanie surówek, przekąsek czy soków. Dzieci podczas zajęć są spokojne, wyciszone, zaangażowane i zainteresowane.

Podsumowując, ogólnie korzyści i efekty pracy metodą Froebela, przedstawiają się następująco¹⁵:

1. swobodny, wszechstronny rozwój,
2. kształtowanie kompetencji współdziałania i wzajemnego szacunku,
3. samodzielność, samoświadomość i motywacja,
4. kreatywność i twórcze myślenie,
5. dążenie do porządku i systematyczności,
6. fascynacja światem i naturą,
7. nabywanie niezbędnych umiejętności życiowych w atrakcyjny sposób,
8. doskonalenie umiejętności matematycznych.

¹⁴ Zob.: E. Ścibak, *Zamki nie bardzo wesołe – co robić z negatywnymi emocjami?* Bliżej przedszkola 2016, nr 5, s. 14-15.

¹⁵ Por.: <https://www.roztanczonakraina-p155.waw.pl/index.php/o-nas/programy-i-projekty/268-freblowskie-przedszkole>, dostęp z dnia 20.08.2020.

W celu obrazowego przedstawienia sposobów codziennej pracy, poniżej znajduje się galeria zdjęć (fotografie przedstawiają dzieci oraz pracowników Przedszkola Nr 9 Leśne Ludki w Gnieźnie, <http://www.przedszkole9.gniezno.pl>).

Aktualnie codzienna praca w przedszkolu opiera się na pedagogice Froebela. Zarówno dzieci, jak kadra przedszkola, czerpią wiele satysfakcji ze wspólnych zajęć. Nauczycielki chcą też kontynuować pracę tą metodą, a także wzbogacać swój warsztat pracy uczestnicząc w praktycznych warsztatach.







Bibliografia:

- Bilewicz-Kuźnia B., *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi wg założeń pedagogicznych Froebela*, Lublin 2014.
- Bilewicz-Kuźnia B., *Zabawa życiem dziecka – aplikacja teorii Froebela do praktyki przedszkolnej XXI wieku*, Forum Pedagogiczne 2018, nr 2.
- Domańska P., *Dar Zabawy. Niepubliczne Przedszkole Leonardo Fundacji Familijny Poznań*, Przedszkole. Miesięcznik Dyrektora 2015.
- Kustosz S., *Rymuję i buduję – aktywizowanie mowy w zabawach z darami*, Bliżej przedszkola 2016, nr 3.
- Małek K., 1, 2, 3, - *liczysz Ty! Kreatywna matematyka z darami Froebela*, Wychowanie w Przedszkolu 2015, nr 5.
- Małek K., *Teatrzyki stolikowe z darami Froebela*, Bliżej przedszkola 2016, nr 4.
- Śliwa E., *Rozwijanie samodzielności u dzieci – jedno z podstawowych założeń Friedricha Froebela*, Bliżej przedszkola 2016, nr 2.
- Stańdo J., Spławska-Murmyło M., *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Warszawa 2017.
- Roszak M., *Friedrich Froebel's pedagogical concept within polish pre-school education – the revival of 19th century thought in modern institutional upbringing of children*, Society Register 2018, t. 2, nr 2.
- Ścibak E., *Zamki nie bardzo wesołe – co robić z negatywnymi emocjami?* Bliżej przedszkola 2016, nr 5.

Netografia:

- <http://www.froebel.pl/kaciki-zabawowo-zadaniowe>
- <http://www.froebel.pl/pedagogika-froebela>
- <https://www.roztanczonakraina-p155.waw.pl/index.php/o-nas/programy-i-projekty/268-freblowskie-przedszkole>

O autorach /About authors

Katarzyna Śrama – absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W 2014 roku uzyskała dyplom licencjata z zakresu wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, a w 2016 roku ukończyła studia magisterskie z poradnictwa i pomocy psychopedagogicznej. Aktualnie pracuje w jednym z gnieźnieńskich przedszkoli.

Agnieszka Nymś-Górna – doktorantka na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, absolwentka pedagogiki. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół pedagogiki penitencjarnej, niepełnosprawności fizycznej oraz socjologii rodziny. Opiekunka Koła Naukowego Penitencjarystki „Ex Lege”.



Olga Włochal
Sabina Wolniewicz

Projekt „I kto tu oszalał?”, czyli poszerzanie świadomości społecznej o zaburzeniach psychicz- nych poprzez dialog z ekspertami przez doświadczenie

Project “And who’s crazy here?” based on dialogue with experts through experience

Abstrakt / Abstract

Projekt „I kto tu oszalał?” został zrealizowany w ramach uczelnianego konkursu na Budżet Projektowy KOWADŁO 2.0 na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu przez grupę studentów różnych wydziałów. Projekt zakładał organizację cyklu spotkań poruszających tematykę zaburzeń psychicznych oraz funkcjonowania osób z tymi zaburzeniami w społeczeństwie. Prowadzeniem spotkań zajmował się psychoterapeuta z Poradni Rozwoju i Wsparcia Psychicznego dla studentów UAM wraz z zaproszonym ekspertem przez doświadczenie, czyli osobą zmagającą się z zaburzeniem, którego dotyczyła tematyka spotkania. Uczestnicy spotkań byli także zaproszeni do dyskusji i zadawania pytań. Każde z pięciu spotkań skoncentrowane było wokół innego rodzaju zaburzenia. Wydarzenia odbywały się od 9 maja do 13 czerwca 2019 roku w sali konferencyjnej domu studenckiego. Głównym zamierzeniem projektu było polepszenie świadomości środowiska akademickiego odnośnie tematyki zaburzeń psychicznych, zmniejszanie stygmatyzacji osób zmagających się z nimi, a także kształtowanie postawy otwartości i wzajemnego zrozumienia. Artykuł ma na celu zaprezentowanie oraz krytyczną analizę przedsięwzięcia, które koncentrowało się na wykorzystaniu zasobów ekspertów przez doświadczenie, wspieranych przez profesjonalistę. Możliwość zdobycia wiedzy od osoby, która bezpośrednio zmagają się z pewnym doświadczeniem stanowi urozmaicenie wobec otaczającego studentów dyskursu akademickiego i zachętę do nawiązania dialogu.

The project “And who went crazy here?” was carried out as part of the university’s competition for the KOWADŁO 2.0 Project Budget of Adam Mickiewicz University in Poznań by a group of students from various faculties. It was a series of meetings on the

subject of mental disorders and the functioning of people with these disorders within society. The meetings were held by a psychologist and psychotherapist from the Mental Development and Support Clinic for students of Adam Mickiewicz University together with an expert by experience, i.e. a person struggling with a disorder related to the subject of the meeting. The participants were also invited to discuss and ask questions. Each of the five meetings focused on a different type of disorder. The events took place from May 9th to June 13th, 2019 in the conference room of the dormitory. The main aim of the project was to improve the awareness of the academic community about the subject of mental disorders, to reduce the stigmatization of people struggling with them, and to shape an attitude of openness and mutual understanding. The aim of the article is to present and critically analyze the project, which focused on the use of expert resources through experience, supported by a professional. The possibility of gaining knowledge from a person who is directly struggling with some experience is a variety of academic discourse towards the students and an encouragement to enter into dialogue.

Słowa kluczowe / Keywords:

zaburzenia psychiczne, projekt uczelniany, ekspert przez doświadczenie
mental disorders, academic project, expert by experience

Wprowadzenie

Obecnie powstaje coraz więcej świetnych inicjatyw mających na celu zwiększenie zrozumienia wobec szeroko postrzeganej odmienności. Za przykład może posłużyć akcja Mediateki i Domu Spotkań im. Angelusa Silesiusa „Żywa biblioteka”, która polegała na umożliwieniu czytelnikom wypożyczenia „żywych książek”, czyli osób ze środowiska wykluczonego lub niezrozumianego przez społeczeństwo, aby mogli oni wysłuchać historii „wypożyczonej” osoby i zadać jej pytania¹. Podobne wydarzenia odbywają się obecnie w wielu miejscach, jak chociażby edycja w Poznaniu w Galerii Miejskiej Arsenał, zorganizowana przez członków i wolontariuszy stowarzyszenia Centrum Inicjatyw Międzykulturowych Horyzonty². Organizatorzy zapraszają do udziału osoby z różnymi doświadczeniami, w tym także z doświadczeniem choroby psychicznej³. Sukcesy takich wydarzeń tylko zachęcają do organizowania kolejnych i stanowią jedną z inspiracji również dla inicjatywy „I kto tu oszalał?”, której został poświęcony ten artykuł.

Założenia i przebieg projektu

Projekt „I kto tu oszalał?” został zrealizowany w ramach uczelnianego konkursu na Budżet Projektowy KOWADŁO 2.0 przez grupę studentów z różnych wydziałów Uniwersytetu

¹ Kutkowska A., *Żywa biblioteka – relacja ze spotkania*. „Biuletyn EBIB”, nr 6 (124)/2011.

² <https://cimhoryzonty.org/inna-perspektywa/raport-zywej-biblioteki-7-12-2019/> [dostęp: 28.07.2020 r.]

³ http://miasto.koszalin.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=8238:spotkanie-czowieka-z-czowiekiem&catid=1:dzi-w-gazecie&Itemid=1 [dostęp: 28.07.2020 r.]

im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jego istotę stanowił cykl spotkań poruszających tematykę zaburzeń psychicznych oraz funkcjonowania osób z tymi zaburzeniami w społeczeństwie. Prowadzeniem wydarzenia zajmował się doświadczony psychoterapeuta z Poradni Rozwoju i Wsparcia Psychicznego dla studentów UAM. Jednak „głównymi bohaterami” byli zaproszeni eksperci przez doświadczenie, którzy zgodzili się podzielić swoim przeżyciami z zainteresowanymi, biorącymi aktywny udział w spotkaniu poprzez zadawanie pytań. Każde z pięciu spotkań koncentrowało się wokół innego rodzaju zaburzenia, prezentowanego przez osobę, która go doświadczyła. Wydarzenia odbywały się od 9 maja do 13 czerwca 2019 roku w sali konferencyjnej jednego z poznańskich domów studenckich. Zorganizowano w sumie pięć spotkań, dotyczących różnych dolegliwości związanych ze zdrowiem psychicznym. Głównym zamierzeniem projektu było zwiększenie świadomości środowiska akademickiego odnośnie tematyki zaburzeń psychicznych, zmniejszanie stygmatyzacji osób zmagających się z nimi, a także kształtowanie postawy otwartości i wzajemnego zrozumienia.

W tym miejscu warto byłoby wyjaśnić krótko, co rozumiemy pod pojęciem ekspert przez doświadczenie. Nazwa ta została zaczerpnięta z modelu „EX-IN” (ang. Experienced-Involvement), opartego na założeniu, że osoby, które doświadczyły kryzysu psychicznego po odbyciu odpowiednich szkoleń mogą wspomagać innych chorych oraz pracę zespołów terapeutycznych⁴. Kładzie się tutaj szczególny nacisk na wiedzę wynikającą z niepowtarzalnego, indywidualnego doświadczenia związanego z trudnością natury psychicznej. Możliwość zdobycia informacji od osoby, która bezpośrednio zmagająca się z tego typu problemami stanowi niewątpliwie urozmaicenie wobec powszechnie dostępnych materiałów naukowych i popularnonaukowych w postaci wykładów czy książek specjalistów, którzy opierają się na tym, co usłyszeli, przeczytali, zaobserwowali, ale niekoniecznie przeżyli „na własnej skórze”. Ponadto w literaturze podkreśla się, że przemiana z biernego pacjenta w sprawczą jednostkę, która ma możliwość przekuć doświadczenie choroby psychicznej w zasób, stanowić może wsparcie dla innych i umożliwić wyjście poza chorobę⁵. Dzięki dzieleniu się własną wiedzą łatwiej też odzyskać poczucie sprawstwa⁶, o którego utratę nietrudno w obliczu doświadczonego kryzysu psychicznego. Można więc śmiało mówić o obopólnych korzyściach wynikających z zastosowania takiego modelu, który swoją drogą skutecznie działa już w kilku krajach Europy m.in. w Niemczech, Szwajcarii, Finlandii i Wielkiej Brytanii⁷.

Obecnie mamy do czynienia z wyraźnym wzrostem liczby zdiagnozowanych zaburzeń i chorób psychicznych, co stanowi problem nie tylko dla jednostki, ale dla całej populacji⁸.

⁴ <https://otwartydialog.pl/dzialalnosc-fundacji/projekty/nowy-zawod-ekspert-przez-doswiadczenie-ex-in/> [dostęp: 28.07.2020 r.]

⁵ Zadrozna A., Chotkowska K. Działania edukacyjne i wsparcie wolontariuszy w ruchu samopomocowym osób z doświadczeniem choroby psychicznej. Przykład Grupy Wsparcia Trop, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, nr 1/2018 str. 47

⁶ Tamże, str. 47

⁷ <https://otwartydialog.pl/dzialalnosc-fundacji/projekty/nowy-zawod-ekspert-przez-doswiadczenie-ex-in/> [dostęp: 28.07.2020 r.]

⁸ Neuve-Eglise Z., Zdrowy/a? Chory/a? Kategoria zdrowia i choroby psychicznej w oczach osób z doświadczeniem kryzysu psychicznego oraz nowa rola eksperta przez doświadczenie (EX-IN) w systemie opieki zdrowotnej i pomocy społecznej, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, nr 23(3)/2018, str. 227-228.

Wiele osób dotkniętych trudnościami natury psychicznej zмага się ponadto z tego powodu ze stygmatyzacją⁹. Warto zatem zwracać uwagę na ten niestety coraz powszechniejszy problem i popularyzować związaną z nim wiedzę. W odpowiedzi na dostrzeżenie tych zjawisk, w celu podjęcia próby poprawy sytuacji, powstał projekt „I kto tu oszalał?”. Inicjatywa miała na celu przede wszystkim zwiększenie świadomości na temat chorób i zaburzeń psychicznych w środowisku studenckim. Projekt zakładał, że zwiększenie świadomości w danym zakresie połączone z możliwością poznania osób, których dolegliwość bezpośrednio dotyczy, wpłynie korzystnie na postrzeganie, a co za tym idzie zmniejszenie poziomu stygmatyzacji chorych psychicznie. W końcu osobiste poznanie drugiego człowieka stanowi zupełnie inny rodzaj doznania niż zdobywanie informacji za pośrednictwem literatury czy też ogólnie mediów. Daje to także niezwykle istotną możliwość zadawania pytań i tym samym nawiązania dialogu, który stanowił bardzo ważny element składowy projektu „I kto tu oszalał?”.

Inspiracja płynąca z wydarzeń, takich jak akcja „Żywa biblioteka”, oraz doświadczeń grup samopomocowych, które z powodzeniem korzystają z modelu „EX-IN” doprowadziła do stworzenia autorskiego projektu, bazującego na połączeniu kilku świetnie sprawdzających się dostępnych już form. Korzystając z okazji, jaką stanowił w tym wypadku uczelniany konkurs, powstał pomysł na projekt „I kto tu oszalał?”, w ramach którego został zorganizowany cykl pięciu spotkań z udziałem psychoterapeuty i ekspertów przez doświadczenie. W wydarzeniu mógł wziąć udział każdy zainteresowany student UAM po zapisaniu się przez formularz Google. Zbieranie zapisów umożliwiło ograniczenie liczby uczestników spotkań do 20 osób, aby zachować kameralny charakter, który wydawał nam się niezbędny dla zapewnienia komfortu uczestnikom i zaproszonemu gościowi, dzielącemu się swoimi osobistymi przeżyciami. Dzięki temu każdy uczestnik miał możliwość zadania pytania, podzielenia się swoimi przemyśleniami w ograniczonym do zaledwie półtorej godziny czasie. Ponadto wszyscy zebrani zasiadali na krzesłach ustawionych w kręgu, co dodatkowo podkreślało poufny charakter wydarzenia, na którym zresztą obowiązywała słownie przyjęta przez wszystkich zasada nie wynoszenia informacji na nim zdobytych poza obecne w tym miejscu grono. Nie chodziło tu oczywiście, o to, iż poruszane kwestie zapewne nadal są w pewnych środowiskach tematami tabu. Celem było zwiększenie komfortu osoby dzielącej się historią swojej choroby oraz zachęcenie uczestników do potraktowania zdobytych informacji z szacunkiem dla prywatności eksperta przez doświadczenie, a nie jako sensacji do rozpowszechnienia. Gotowość do podzielenia się własnymi przeżyciami w celu edukowania i zwiększania świadomości nie musi być bowiem jednoznaczna z chęcią zdobycia rozpoznawalności w nieznanym sobie kręgu. Ponadto każde spotkanie było umownie podzielone na dwie części: pierwszą – poświęconą na opowieść eksperta, który w tym miejscu mógł przedstawić się i krótko przybliżyć swoją historię oraz drugą – skoncentrowaną na pytaniach uczestników i dyskusji. Jak już zostało wcześniej wspomniane, nad obydwoma komponentami czuwał psychoterapeuta, dbając o jak najbardziej komfortowy dla wszystkich przebieg wydarzenia oraz zadając pytania uzupełniające treść wypowiedzi gościa.

⁹ Maciaszek J., *Piętno: problem stygmatyzacji i wykluczenia społecznego osób z zaburzeniami psychicznymi*, „Studia Politicae Universitatis Silesiensis”, nr 9/2012, 299-315.

Kwestia pojawiania się na spotkaniach doświadczonego specjalisty była szczególnie istotna ze względu na potencjalne ryzyko, jakie mogło nieść za sobą takie wydarzenie. Planując tego typu przedsięwzięcie należy bowiem postarać się uwzględnić wszelkie możliwe zagrożenia i negatywne skutki, aby im zapobiec. W przypadku projektu „I kto tu oszalał?” obawy budził odbiór osoby chorej przez uczestników. Nigdy nie wiadomo, kto i z jakimi intencjami przybędzie na wydarzenie, zatem warto brać pod uwagę różne możliwości. Eksperti przez doświadczenie zaproszeni do udziału w inicjatywie nie przeszli, co prawda, szkolenia przeznaczonego dla osób działających w modelu „EX-IN”, jednak otrzymali wsparcie ze strony psychologa oraz zostali wcześniej poinformowani, iż mają pełną dowolność, jeśli chodzi o zakres informacji, jakimi chcą się podzielić oraz mogą odmówić odpowiedzi na pytania, do których nie będą mieli ochoty ustosunkowywać się. Jednak ta odsłona projektu okazała się ogromnym sukcesem, jeśli chodzi o zaproszonych gości oraz uczestników. Ostatecznie sukces przedsięwzięcia w największej mierze zawdzięczamy właśnie otwartości i gotowości do dzielenia się doświadczeniem ze strony ekspertów, a także odbiorcom, którzy wykazali się pełnym zrozumieniem i szacunkiem zarówno wobec gości, jak i siebie nawzajem. Wszelkie obawy pozostały zatem, jedynie w sferze nieziszczonych przypuszczeń, co nie zmienia oczywiście faktu, iż nie należy ich pomijać, gdyż nigdy nie wiadomo, kiedy i czy w ogóle mogą nas zaskoczyć. W tym miejscu warto zaznaczyć, iż wśród osób, które pojawiły się na spotkaniach zdecydowanie przeważali studenci psychologii i nauk społecznych, co niewątpliwie mogło wpłynąć na tak pozytywny odbiór spotkania. Wynika stąd, że wysnuwane obawy należałoby przeanalizować wnikliwiej, szczególnie w przypadku chęci wyjścia z tym, bądź podobnym projektem, do szerszego grona odbiorców, szczególnie niezwiązanych ze środowiskiem akademickim, a dokładnie naukami społecznymi.

Podsumowanie

Pomimo wielu potencjalnych zagrożeń, których można by zapewne doszukiwać się w nieskończoność, warto zwrócić uwagę na korzyści z organizacji takich wydarzeń zarówno dla uczestników, jak i ekspertów przez doświadczenie. Projekt „I kto tu oszalał?” został bardzo pozytywnie odebrany, a zaproszeni goście mieli okazję usłyszeć wiele miłych słów od osób, którym udało się ich posłuchać.

Niektórzy uczestnicy relacjonowali nawet, że zapisując się na spotkania nie mieli pojęcia czego lub kogo mogą się spodziewać i bardzo zaskoczyło ich, iż osoby z zaburzeniami psychicznymi funkcjonują niedostrzeżone wśród zdrowych w szkole, pracy czy właśnie na uczelni. Takie opinie motywują do dalszego działania i podejmowania kolejnych inicjatyw o podobnej tematyce.

Zważywszy na rosnącą liczbę osób zmagających się z zaburzeniami psychicznymi istnieje coraz większa potrzeba upowszechniania wiedzy z tego zakresu. Projekt stanowił nie tylko wyjście naprzeciw tej potrzebie, ale również innej, nie mniej ważnej, jaką jest bycie akceptowanym przez społeczeństwo dla osób z zaburzeniami psychicznymi. Justyna Maciaszek stwierdza, że „asumptem problemów i utrudnień nie jest więc jedynie sam fakt psychicznego zaburzenia, ale przede wszystkim określona reakcja otoczenia społecznego

na chorobę¹⁰, z czym można się w pełni zgodzić. Chorzy mogą uzyskać indywidualne wsparcie od lekarzy i terapeutów, ale to nie wystarczy, aby jednostka mogła funkcjonować w pełni swoich możliwości pomimo ograniczeń zdrowotnych. Potrzebna jest także świadomość społeczna i uwolnienie jednostek od piętna jakie niesie za sobą zaburzenie psychiczne. „I kto tu oszalał?” zakładało właśnie polepszenie świadomości i zmniejszenie stygmatyzacji dzięki umożliwieniu dialogu z ekspertami przez doświadczenie. Można mieć nadzieję, że takie projekty faktycznie przyczynią się do realizacji opisywanych celów oraz że w przyszłości będzie pojawiało się więcej tego typu inicjatyw dla coraz większych grup odbiorców.

Bibliografia

- Kutkowska A., *Żywa biblioteka – relacja ze spotkania*. „Biuletyn EBIB”, nr 6 (124)/2011.
- Maciaszek J., *Piętno: problem stygmatyzacji i wykluczenia społecznego osób z zaburzeniami psychicznymi*. „Studia Politicae Universitatis Silesiensis”, nr 9/2012.
- Neuve-Eglise Z., *Zdrowy/a? Chory/a? Kategoria zdrowia i choroby psychicznej w oczach osób z doświadczeniem kryzysu psychicznego oraz nowa rola eksperta przez doświadczenie (EX-IN) w systemie opieki zdrowotnej i pomocy społecznej*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, nr 23(3)/2018.
- Zadrożna A., Chotkowska K. *Działania edukacyjne i wsparcie wolontariuszy w ruchu samopomocowym osób z doświadczeniem choroby psychicznej. Przykład Grupy Wsparcia Trop*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, nr 1/2018.
- <https://cimhoryzonty.org/inna-perspektywa/raport-zywej-biblioteki-7-12-2019/> [dostęp: 28.07.2020 r.]
- http://miasto.koszalin.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=8238:spotkanie-czowieka-z-czowiekiem&catid=1:dzi-w-gazecie&Itemid=1 [dostęp: 28.07.2020 r.]
- <https://otwartydialog.pl/dzialalnosc-fundacji/projekty/nowy-zawod-ekspert-przez-do-swadczenie-ex-in/> [dostęp: 28.07.2020 r.]

O autorach/About authors

Olga Włochal – absolwentka studiów pierwszego stopnia na kierunku pedagogika, specjalność resocjalizacja na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, współtwórczyni projektu zwiększającego świadomość społeczeństwa na temat zaburzeń psychicznych „I kto tu oszalał?”.

Sabina Wolniewicz – studentka psychologii na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, pomysłodawczyni projektu „I kto tu oszalał?”. Na co dzień aktywnie działa na rzecz inkluzji społecznej osób niepełnosprawnych oraz osób z doświadczeniem kryzysu psychicznego.

¹⁰ Maciaszek J., *Piętno: problem stygmatyzacji i wykluczenia społecznego osób z zaburzeniami psychicznymi*. „Studia Politicae Universitatis Silesiensis”, nr 9/2012, str. 299.

Agnieszka M. Barwicka
Hanna Kościelniak

Technologie informacyjno-komunikacyjne wsparciem projektów realizowanych na wczesnym etapie szkolnym

ICT as a support mechanism for project implementations in schools for early development

Abstrakt / Abstract

W niniejszym artykule zebrano informacje w zakresie wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w projektach na wczesnym etapie szkolnym. Dokonano przeglądu literatury przedmiotu i dotychczasowych badań TIK w edukacji. Autorki (czynnie pracujące nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej) zebrały doświadczenia w projektach edukacyjnych, które realizowały na przestrzeni roku szkolnego. Podzieliły się mocnymi i słabymi stronami projektów, a także rozważyły szanse i zagrożenia, które zawarły w szczegółowej analizie SWOT do trzech zrealizowanych projektów. W analizie uwzględniły sytuacje szkoły oraz realizację niektórych zadań podczas pandemii wirusa COVID-19. Ostatnia część artykułu zawiera propozycję rozwiązań przy planowaniu kolejnych projektów w trybie stacjonarnym lub zdalnym.

This article collects facts on the usage of information and communication technologies in early years learning projects. A review of the subject literature and previous research of ICT in education was carried out. The authors, who work at primary schools, looking after children in early stages of development collected experiences in the educational projects, which evolved during the school year. They divided strengths and weaknesses of projects, which included up to three projects in the SWOT analysis. This analysis takes the schools' situation into consideration during the Covid-19 Pandemic. The last part of this article presents a proposal for project planning in stationary and remote mode.

Słowa kluczowe / Keywords

technologie informacyjno-komunikacyjne, TIK, projekt, wczesny etap szkolny
ICT, project, early year stages.

Wstęp

Edukacja odgrywa bardzo ważną rolę w kształtowaniu młodego pokolenia. W 1773 roku w Polsce powołano Komisję Edukacji Narodowej, która ujednoczyła system szkolnictwa. W opinii publicznej utarło się, że szkoła nie ulega zmianom. Nie można się z tym zgodzić, ponieważ zmiany wymagają długotrwałego procesu i nie zawsze są zauważalne dla osób postronnych. W marcu 2020 roku doszło do wybuchu pandemii wirusa COVID-19 w Polsce, który postawił polskich nauczycieli w sytuacji nagłej zmiany. Z dnia na dzień zostały wprowadzone rozporządzenia z dnia 11. marca 2020 roku¹ i 20. marca 2020 roku², które w sposób znaczący wpłynęły na organizację polskiej szkoły. Nauczyciele podczas zajęć starają się przybliżyć dzieciom świat realny w myśl Johna Deweya "learning by doing"³ (uczenie się przez działanie). Pozyskiwanie wiedzy z zakresu neurobiologii pozwoliło na zdobycie informacji jak uczy się mózg. Czy zatem myśl popularyzatorki neurodydaktyki Marzeny Żylińskiej: „w przedwczorajszej szkole wczorajsi nauczyciele uczą dzisiejszych uczniów rozwiązywania problemów jutra”⁴, jest słuszna? Nawet jeżeli założymy hipotezę, że tak jest, to jak wytłumaczymy działania polskich nauczycieli w sytuacji kryzysowej. Ilość pomysłów, sytuacji dzielenia się wiedzą i zdecydowanych rozwiązań zdominowała się. Dotychczas wykorzystywanie rozwoju nowych technologii do nauczania i uczenia się było atrakcyjnym dodatkiem, ale ze względu na sytuację pandemii stały się często (dla niektórych nauczycieli) przykrym obowiązkiem. Nauczyciele gonią za postępem i próbują przemycić na swoje lekcje cząstkę świata bliskiego dzieciom. Na naszych oczach zmienia się rola nauczyciela i oczekiwania uczniów, a także zbiór kompetencji potrzebnych im w życiu zawodowym, społecznym i osobistym w XXI wieku.

Unia Europejska wymienia osiem kluczowych kompetencji w uczeniu się:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w języku obcym,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresja kulturowa,
- kompetencje cyfrowe.

W tej interesującej, a zarazem trudnej rzeczywistości „najbardziej brakuje jednak pomysłu na zmianę dydaktyki i metod uczenia się w szkolnej klasie”⁵. Nauczyciele kochający

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. Dz.U. 2020 poz. 410.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 – art. 30c. Dz.U. 2020 poz. 493.

³ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, Warszawa 2005.

⁴ M. Żylińska, *Neurodydaktyka, Nauczanie i ucze się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 9.

⁵ *Przestrzenie edukacji 21. Otwieramy szkołę*, Warszawa 2016, s. 10.

swoją pracę pragną uczynić wiele, aby konieczne zmiany zachodziły tu i teraz. Ten artykuł jest próbą pokazania, w jaki sposób narzędzia TIK mogą być użyte w zaplanowanym projekcie szkolnym, tak aby rozwijały kompetencje kluczowe. Ostatnie wydarzenia udowodniły, że nie można dłużej ignorować technologii informacyjno-komunikacyjnej w szkołach. Ani szkoła, ani żadna inna rzeczywistość nie jest w stanie się już bez niej obejść.

TIK w edukacji

Istnieje wiele powodów dla których warto włączyć nowe technologie do codziennej praktyki szkolnej. „Użycie w szkole technologii informacyjno-komunikacyjnej sprzyja komunikacji i współpracy. Wykorzystując TIK, uczniowie mogą zacieśniać relacje między sobą i organizować spotkania twarzą w twarz, ale także w łatwy sposób wymieniać się materiałami i współtworzyć nowe treści”⁶. Nowe media, są wykorzystywane do utrwalania i transmisji informacji⁷. Łączą ze sobą tekst, obraz i dźwięk. Nazywane są multimediami. Wielofunkcyjność TIK wydaje się być nieograniczona, a możliwości zastosowania zależne od wyobraźni użytkownika. Podejmując najmniejsze działanie (od napisania CV do pracy, po złożenie wypowiedzenia) korzysta się z technologii. Waław Strykowski podjął się zdefiniowania kompetencji medialnych jako harmonijnej koncepcji wiedzy, rozumienia, wartościowania i sprawnego posługiwania się mediami, rozumienia i tworzenia komunikatów medialnych, a także korzystania z urządzeń medialnych do realizacji różnych aktywności, w tym wspierania procesów poznawczych⁸.

Nowe technologie są naturalnym wsparciem projektów. Aktualnie mało kto wyobraża sobie pisanie projektów ręcznie, a następnie wysyłanie ich listownie do zespołów. Czas jest istotnym elementem w projektowaniu edukacji. Niegdyś powielanie sporej ilości materiałów pisanych przez kalkę, zastąpiła sztuczna inteligencja (AI) zamieszczona w nowoczesnych urządzeniach. Smartfony zawierają wiele aplikacji, które były osobno dostępnymi narzędziami. Trudno przecenić korzyści, jakie przynosi Internet i sztuczna inteligencja. Przyzwyczajenie sprawia, że wyobrażenie świata bez tych dobrodziejstw nie byłoby takie samo. Rynek pracy zmienił się w wyniku rozwoju technologii i rzemieślnicy są potrzebni, ale nie w takich ilościach jak kiedyś. Do odtwarzania i kopiowania są wykorzystywane maszyny. Za to pojawiły się nowe zawody i możliwości, a rozwiązania w projektach zostały usprawnione elementami technologicznymi. Korzystanie i obsługa takich programów jak: Microsoft Word, poczta elektroniczna, czy wyszukiwarki internetowe, nie jest niczym wyjątkowym. Każdy projekt już w fazie pomysłów i planowania, korzysta od początku z technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Pojęcie projektu wywodzi się ze świata biznesu, ale użyte zostało na potrzeby pewnych szkolnych przedsięwzięć. W niniejszym artykule przez pojęcie projektu rozumie się

⁶ D. Jonczak, M. Grześlak, *Rozwijanie kreatywności i postaw proinnowacyjnych uczniów z wykorzystaniem nowych technologii*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2020, s. 69.

⁷ N. Walter, *Wspomagająca, kompensacyjna i wspierająca rola nowych mediów*, W: W. Skrzydlewski (red.). *Kultura – edukacja – technologia kształcenia. Konteksty nowomediálne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2017.

⁸ W. Strykowski, *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2004, s. 33.

„sekwencję niepowtarzalnych, złożonych i związanych ze sobą zadań, mających wspólny cel, przeznaczonych do wykonania w określonym terminie bez przekraczania ustalonego budżetu, zgodnie z założonymi wymaganiami”⁹. Można się zgodzić i założyć, że w szkołach pracuje się projektami. Skala przedsięwzięć jest zależna od wielu czynników np. celu, doboru grupy, budżetu.

Grupą uczniów, których dotyczy publikacja są uczniowie klas 1-3 w Szkole Podstawowej nr 25 z Oddziałami Integracyjnymi i Specjalnymi w Poznaniu. Etap ten obejmuje dzieci od 7 do 9 roku życia. Wiek ten oznacza znaczącą zmianę w życiu dziecka, ponieważ rozpoczyna ono naukę w szkole. U uczniów zachodzą liczne zmiany rozwojowe, fizyczne, w sferze poznawczej i emocjonalnej¹⁰. Należy wziąć pod uwagę, że wiek ten jest wyjątkowy z kilku powodów. Człowiek przychodzi na świat z nieustającą potrzebą rozwijania się. Neurobiologdy wiedzą, że kluczowe jest stworzenie komfortowej atmosfery, stawianie na emocje i zachwyty na lekcji, wychodzenie z ławek, samodzielne eksplorowanie i dochodzenie do rozwiązań. Za niekorzystne uważa się stwarzanie presji i wykonywanie zadań nie angażujących mózgu i emocji. Żylińska twierdzi, że „można przez całe lata brać udział w lekcjach, wypełniać zeszyty ćwiczeń i niczego się przy tym nie nauczyć”¹¹. Jeżeli brakuje zaangażowania nauczyciela w organizację lekcji, uczniowie niewiele zapamiętają z zajęć. Technologia jest wszechobecna i zasadnym jest wykorzystywanie jej potencjału do kształtowania przyszłych pokoleń.

Analiza SWOT

W celu lepszego przeanalizowania sytuacji wykorzystania narzędzi TIK w projekcie szkolnym została użyta analiza SWOT. Jest to metoda służąca do porządkowania i analizy informacji na podstawie czterech zmiennych, którymi są:

- Mocne strony („S” – od ang. *strenghts*),
- Słabe strony („W” – od ang. *weaknesses*),
- Szanse („O” – od ang. *opportunities*),
- Zagrożenia („T” – od ang. *threats*).

Literatura przedmiotu wyróżnia trzy podstawowe rodzaje analizy SWOT.

- Słabe i mocne strony jako czynniki wewnętrzne (tkwiące w analizowanym obiekcie). Szanse i zagrożenia jako czynniki zewnętrzne, czyli takie, które znajdują się w orbicie samego obiektu.
- Słabe i mocne strony to czynniki dotyczące teraźniejszości. Szanse i zagrożenia dotyczą przyszłości.
- Słabe i mocne strony to czynniki subiektywne, na które analizowany obiekt ma mniejszy lub większy wpływ. Szanse i zagrożenia to czynniki, na które analizowany obiekt nie ma wpływu lub jego wpływ jest znikomy.¹²

⁹ R. K. Wysocki, R. McGary, *Efektywne zarządzanie projektami*, Gliwice 2005, s. 47.

¹⁰ A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 259-300.

¹¹ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 97.

¹² J. Kałkowska, E. Pawłowski, J. Trzcielińska, S. Trzcieliński, H. Włodarkiewicz-Klimek, *Zarządzanie strategiczne. Metody analizy strategicznej z przykładami*, Poznań 2010, s. 111.

Na potrzeby niniejszej publikacji zastosowany został model pierwszy, który przyjmuje słabe i mocne strony jako czynniki wewnętrzne, a szanse i zagrożenia jako zewnętrzne. W analizie brano pod uwagę wypowiedzi nauczycieli zaangażowanych we wszystkie trzy projekty, a także doświadczenie autorów projektów.

Projekty szkolne

W przypadku projektów realizowanych w Szkole Podstawowej nr 25 z Oddziałami Integracyjnymi i Specjalnymi zostały wybrane 3 najbardziej charakterystyczne o zasięgu szkolnym:

- Akademia Programowania,
- Akademia Nauki i Wyobraźni,
- Serce dla medyków.

Każdy z projektów został zrealizowany w roku szkolnym 2019/2020 i angażował wszystkich nauczycieli i uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

“Akademia Programowania” to projekt, który został zainspirowany udziałem nauczycieli w warsztatach “Zaprogramuj Przyszłość”¹³. Celem projektu było podsumowanie i zainspirowanie dzieci do wykorzystywania programowania w różnych kontekstach. Nauczyciele zostali przydzieleni do sal, a następnie realizowali wybrany przez siebie temat. Po 20 minutach dzieci zmieniały salę i poznawały kolejne tematy. Podczas warsztatów można było połączyć programowanie z ruchem, kodować bez sprzętu, sterować robotami, planować trasy. TIK jest obecny w każdym obszarze realizacji projektu.

Tab. 1 Analiza SWOT projektu “Akademia Programowania”.

AKADEMIA PROGRAMOWANIA	
MOCNE STRONY	SŁABE STRONY
<ul style="list-style-type: none">• Tematyka projektu powiązana z TIK;• Nauczyciele wyposażeni w umiejętności TIK z projektu “Zaprogramuj Przyszłość”;• Zaangażowanie dzieci do projektów TIK.	<ul style="list-style-type: none">• Przesyt treści związanych z TIK;• Przemęczenie dzieci treściami z TIK;• Odtwarzanie przez nauczycieli tej samej treści wielokrotnie.
SZANSE	ZAGROŻENIA
<ul style="list-style-type: none">• Zaszczepienie chęci udziału dzieci i nauczycieli w projektach związanych z TIK;• Nauczyciele zyskali nowe umiejętności praktyczne, które samodzielnie mogą wykorzystywać w klasie;• Możliwość zastosowania nowych technologii w różnych grupach.	<ul style="list-style-type: none">• Możliwość wyłączenia sieci;• Rozładowanie baterii w sprzęcie;• Nieprawidłowe oszacowanie czasu scenariusza zajęć.

Źródło: opracowanie własne.

¹³ *Zaprogramuj Przyszłość*, <https://zaprogramujprzyszlosc2.edu.pl/o-nas> [dostęp: 20.08.2020].

Projekt został zrealizowany w styczniu 2020 r., wyprzedzając dotychczasową sytuację edukacyjną związaną z wirusem pandemii COVID-19. Podczas przygotowania projektu nauczyciele korzystali z narzędzi Google, które usprawniły element planowania szczegółów wydarzenia. Umiejętności zebrane podczas projektu "Zaprogramuj Przyszłość" przyczyniły się do wybrania atrakcyjnych warsztatów dla dzieci. Nie zmienia to faktu, że jeżeli nie zostaną zbilansowane treści to nastąpi przesyt TIK i dzieci będą zmęczone, a nauczyciele będą mieli dosyć powtarzających się tematów.

Niewątpliwie szansą na realizację (nie zawsze ciekawych tematów) w sposób atrakcyjny mają warsztaty, w których są wykorzystywane elementy TIK. Nauczyciele wedle swoich kompetencji mogą zyskać nowe doświadczenie i przetestować działanie na różnych grupach. Wskazane elementy stanowiące zagrożenie mogą mieć znaczący wpływ na realizację "Akademii Programowania", która w dużej mierze jest zależna od aktualnego dostępu do sieci oraz mocy sprzętu, który może wyładować się w każdym momencie poprzez nadmierne eksploataowanie. Jako, że projekt był prowadzony pierwszy raz, pojawiały się zagrożenia związane z nieprawidłowym rozplanowaniem scenariusza. Przecież trzeba wziąć pod uwagę, że każda grupa ma inne doświadczenia oraz pracuje w zróżnicowanym tempie.

"Akademia Nauki i Wyobraźni" to projekt, którego autorkami są Agnieszka M. Barwicka i Małgorzata Wajnór. Co roku nauczyciele pozyskują dofinansowanie w ramach Wildeckich Inicjatyw Osiedlowych, Rady Osiedla Wilda, czy Urzędu Miasta Poznania. Projekt ma na celu popularyzację idei nauki akademickiej w oparciu o nowoczesne metody i techniki nauczania-uczenia się, a także zachęcenie dzieci do rozbudzania pasji i zainteresowania tematami, które rozwiją umiejętności potrzebne w XXI wieku. Podczas wydarzenia dzieci zmieniają sale co 20 minut i odbywają krótkie warsztaty np. Digital Art.

Tab. 2 Analiza SWOT projektu "Akademii Nauki i Wyobraźni".

AKADEMIA NAUKI I WYOBRAŹNI	
MOCNE STRONY	SŁABE STRONY
<ul style="list-style-type: none"> • Różnorodność tematyczna warsztatów; • Specjalistyczny temat związany z TIK; • TIK jako wsparcie organizacyjne podczas planowania projektu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Temat specjalistyczny zależny od eksperta z zakresu TIK spoza szkoły; • Sprzęt wykorzystywany podczas warsztatów nie musi być dostępny w szkole.
SZANSE	ZAGROŻENIA
<ul style="list-style-type: none"> • Wsparcie mediów w promowaniu wydarzenia; • Wdrożenie elementów TIK na innych warsztatach; • Przetestowanie nowych elementów TIK. 	<ul style="list-style-type: none"> • Możliwość wyłączenia sieci; • Rozładowanie baterii w sprzęcie; • Nieprawidłowe oszacowanie czasu scenariusza zajęć.

Źródło: opracowanie własne.

Mocną stroną projektu "Akademia Nauki i Wyobraźni" jest sprawdzona formuła od wielu lat. Autorzy wykorzystują media społecznościowe do zorganizowania wykładowców, którzy chcieliby podzielić się wiedzą. W ten sposób poszerzają dostęp do różnorodności tematycznej. Zastosowanie mediów pozwala na dotarcie do ekspertów i specjalistów z dotychczas niedostępnych dziedzin. Pozwala to placówce wyjść poza standardy nauczania. Słabszą stroną projektu jest to, że specjaliści też są ograniczeni pewnym zasobem dostępu do sprzętu. Zaangażowanie dzieci w tematykę może być na tyle duże, że szkoła może nie posiadać kadry lub sprzętu mogącego kontynuować rozbudzone zainteresowania.

Szansą na realizację projektu oraz coroczne finansowanie jest dobra komunikacja w Social Media. Można znaleźć nie tylko uznanie i wzmocnić prestiż projektu, ale pozyskać patronów i sponsorów. Z roku na rok pojawia się coraz większa świadomość obecności mediów w życiu szkolnym. Wprowadzanie elementów na innych warsztatach jako dodatek, może nauczyć dzieci i nauczycieli wykorzystywania podczas innych zajęć. Dla nauczycieli wykładowców pojawia się szansa na przetestowanie nowych mediów na małej grupie i znalezienia dla siebie nowego, interesującego narzędzia. Zagrożenia podobnie jak w poprzednim projekcie (choć w mniejszym stopniu) wpływają na ograniczenie lub wyeliminowanie całkowicie warsztatu o charakterze TIK. Wyładowane baterie, czy źle oszacowany czas, mogą zestresować prelegenta i przymusić do natychmiastowych zmian.

"Serce dla Medyka" to projekt ogólnoszkolny, który zrodził się podczas pandemii wirusa COVID-19, był uhonorowaniem i wsparciem dla pracowników medycznych. Przygotowanie i realizacja odbywała się przy pomocy narzędzi TIK. Uczestnicy projektu otrzymali zadania, które realizowali w swoich domach i przy pomocy własnych komputerów przekazywali do nauczycieli.

Tab. 3 Analiza SWOT projektu "Serce dla Medyka".

SERCE DLA MEDYKA	
MOCNE STRONY	SŁABE STRONY
<ul style="list-style-type: none"> • Szybka realizacja tematu; • Przygotowanie treści zdalnie; • Stały kontakt między nauczycielami, a uczniami. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dostęp i kontakt tylko przez sieć; • Ograniczenia w pracy zespołowej; • Weryfikacja dużej ilości przesłanego materiału.
SZANSE	ZAGROŻENIA
<ul style="list-style-type: none"> • Przesłanie treści i zadań dostosowanych do uczniów; • Możliwość własnej interpretacji zadania w projekcie bez inspirowania się innymi; • Sprawne przygotowanie kolejnych tego typu projektów. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brak dostępu do sprzętu; • Brak dostępu do sieci; • Nieprawidłowe oszacowanie czasu scenariusza zajęć.

Źródło: opracowanie własne.

Mocne strony projektu "Serce dla Medyka" są odpowiedzią na aktualną sytuację. Dzięki TIK była możliwa szybka realizacja tematu bez konieczności bezpośrednich spotkań. Do planowania projektu zostały wykorzystane narzędzia Google, a także platforma ZOOM. Poprzez e-dziennik zostały wysłane materiały do wszystkich dzieci i nauczycieli w szkole. Wykorzystanie TIK w projekcie, pozwoliło na utrzymanie relacji oraz realizację podstawy programowej. Słabą stroną projektu jest dostęp i kontakt tylko poprzez sieć, co uniemożliwia realizację pracy w grupach. Nie chodzi o brak narzędzi, ale o umiejętności korzystania. Ze względu na pracę zdalną w jednym miejscu, każdego dnia pojawia się spora ilość treści. Słabszą stroną projektu jest zbieranie i weryfikowanie dużych zasobów materiału przesyłanych drogą elektroniczną.

Szansą na powodzenie w realizacji projektu jest możliwość dostosowania i płynnego przekazania treści dostosowanych do poziomu dziecka. W przypadku trudności, nauczyciel może natychmiast zareagować i pomóc opracowując treści pod potrzeby swojego podopiecznego. Praca zdalna w projekcie umożliwia realizację zadania w sposób kreatywny, nieszablonowy. Dotychczas uczniowie inspirowali się wzajemnie, a podczas realizacji projektu mogli podejść indywidualnie. Czas przygotowania, realizacja i odpowiedź na aktualne potrzeby sprawia, że takie projekty mogą z powodzeniem być realizowane podczas innych inicjatyw. Podobnie jak w poprzednich projektach, korzystanie narzędzi TIK wiąże się z takimi zagrożeniami jak brak dostępu do sieci, czy sprzętu. Można też nieprawidłowo oszacować czas i realizację scenariusza.

Analiza SWOT tych trzech projektów: "Akademii Przyszłości", "Akademii Nauki i Wyobraźni", a także "Serca dla Medyka" pozwoliła na wyłonienie wspólnych cech projektów z wykorzystaniem TIK.

Tab. 4 Analiza SWOT projektów szkolnych wykorzystujących TIK.

PROJEKTY W SZKOLE WYKORZYSTUJĄCE TIK	
MOCNE STRONY	SŁABE STRONY
<ul style="list-style-type: none"> • Wdrażanie i realizacja podstawy programowej; • Aktywna praca uczniów; • Rozwijanie zainteresowań, wzmacnianie motywacji i współpraca. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brak wystarczającej indywidualizacji w odniesieniu do dzieci ze specjalnymi potrzebami; • Brak odpowiednich kompetencji w korzystaniu z narzędzi.
SZANSE	ZAGROŻENIA
<ul style="list-style-type: none"> • Udział w programach zewnętrznych; • Wzbogacenie wyposażenia szkoły; • Rozwijanie nowych kompetencji. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zbyt duża ilość czasu poświęcona na TIK; • Ograniczenia komunikacyjne; • Brak dostępu do sieci i sprzętu.

Źródło: opracowanie własne.

Mocną stroną projektów szkolnych wykorzystujących TIK jest realizacja podstawy programowej, która powinna być obowiązkowa, ale również przedstawiana w sposób ciekawy i atrakcyjny dla dziecka. Przekłada się to na aktywność, rozwijanie zainteresowań oraz wzmacnianie motywacji i współpracy. Słabszą stroną projektów jest brak dostatecznej indywidualizacji dla dzieci ze specjalnymi potrzebami, które mimo wszystko potrzebują bezpośredniego kontaktu lub pomocy osoby dorosłej, która nie zawsze posiada odpowiednie kompetencje.

Szansą na powodzenie i wdrażanie ciekawych projektów jest udział w programach zewnętrznych, które umożliwiają wyposażenie szkoły w narzędzia TIK. Taka szansa pojawiła się podczas realizacji programu "Zaprogramuj Przyszłość", gdzie nauczyciele zyskali nie tylko sprzęt, ale również nowe umiejętności. Zbyt duża ilość czasu spędzona przed monitorem może zniechęcać i zrażać do korzystania z narzędzi TIK. Może to wpłynąć na zagrożenia komunikacyjne, niedopowiedzenia i nieporozumienia. Najważniejsze zagrożenie w każdym projekcie z TIK (niezależnie jaki realizujemy), to dostęp do sieci i sprzętu.

Wykorzystanie TIK na różnych etapach projektu

Realizując różnorodne projekty edukacyjne wydaje się niemożliwe, by nie korzystać ze wsparcia TIK. Na każdym etapie zarządzania projektami¹⁴ mogą pojawić się różne sytuacje, do których zostaną wykorzystane dopasowane narzędzia:

- **definiowanie projektu** – poszukiwanie inspiracji w sieci, zbieranie danych z różnych stron internetowych;
- **planowanie projektu** – wykorzystywanie aplikacji umożliwiających planowanie, komunikacja poprzez różnego typu komunikatory np. narzędzia Google, Zoom, Messenger;
- **realizowanie projektu** – używanie odpowiedniego sprzętu np. projektor, mikrofon, program;
- **kontrola i monitorowanie projektu** – weryfikowanie i utrwalanie np. fotografia, telefon, udział w Social Media;
- **zamykanie projektu** – wykorzystanie programów do opracowania danych.

Dobranie odpowiedniego narzędzia powinno być poprzedzone ustaleniem celu, w jakim ma zostać użyte. Technologia powinna nas wspierać, a nie zastępować. Nawet przy dopracowanych projektach, technologia może zawieść użytkownika. Jednak nie należy z niej rezygnować ze względu na czas jaki jest oszczędzany przy realizacji projektu, ale także możliwości, które dotychczas były nieosiągalne. Wystarczy zwrócić uwagę na wykorzystanie TIK przy pracy zdalnej podczas pandemii wirusa COVID-19. Nauczyciele zaczęli zdobywać nowe umiejętności i tworzyć projekty wykorzystując elementy TIK.

¹⁴ https://mfiles.pl/pl/index.php/Etapy_projektu [dostęp: 20.08.2020].

Podsumowanie

W artykule przedstawiono jak technologie informacyjno-komunikacyjne są wsparciem projektów realizowanych na wczesnym etapie szkolnym na przykładzie Szkoły Podstawowej nr 25 z Oddziałami Integracyjnymi i Specjalnymi. Z analizy SWOT można wywnioskować, że w każdym przedstawionym projekcie wykorzystywany jest TIK. Mimo różnic w zastosowaniu, pojawiają się wspólne elementy, które znajdują się w strefie zagrożeń. We wszystkich przedstawionych projektach wskazano na trudności wynikające z braku dostępu do sieci lub sprzętu, a także kompetencji w zakresie planowania scenariuszy. Zadowalający jest fakt, że nauczyciele coraz częściej interesują się nowymi mediami. W szkole, w której były realizowane niniejsze projekty, nauczyciele podjęli działania przed wirusem, a mimo to w ciągu kilku miesięcy nastąpił ogromny wzrost kompetencji, co przełożyło się na wykorzystywanie TIK w projektach szkolnych. Raz poznane i nabyte umiejętności stają się nowym podłożem do kolejnych projektów. Dowodem na to jest realizacja trzech projektów, których udział mediów zwiększał się wraz z upływającym czasem, a także sytuacją panującą w oświacie. Przeprowadzenie badań w ciągu najbliższych lat może wskazać, jak bardzo zmieniło się wsparcie TIK w projektach edukacyjnych.

Bibliografia

Akty prawne:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 – art. 30c. Dz.U. 2020 poz. 410.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. Dz.U. 2020 poz. 493.

Opracowania:

- Brzezińska A., *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Jonczak D., Grześlak M., *Rozwijanie kreatywności i postaw proinnowacyjnych uczniów z wykorzystaniem nowych technologii*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2020.
- Kałkowska J., Pawłowski E., Trzcielińska J., Trzcieliński S., Włodarkiewicz-Klimek H., *Zarządzanie strategiczne. Metody analizy strategicznej z przykładami*, Poznań 2010.
- *Przestrzenie edukacji 21. Otwieramy szkołę*, Warszawa 2016.
- Walter N., *Wspomagająca, kompensacyjna i wspierająca rola nowych mediów*, W: W. Skrzydlewski (red.). *Kultura – edukacja – technologia kształcenia. Konteksty nowomediálne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2017.

- Wysock R.K., McGary R., *Efektywne zarządzanie projektami*, Gliwice 2005.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka, Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

Netografia:

- *Zaprogramuj Przyszłość*, <https://zaprogramujprzyszlosc2.edu.pl/o-nas> [dostęp: 20.08.2020].
- https://mfiles.pl/pl/index.php/Etapy_projektu [dostęp: 20.08.2020].

O autorach / About authors

mgr Agnieszka M. Barwicka – pedagog, trener, terapeuta. Doktorantka w Zakładzie Edukacji Medialnej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ukończyła studia magisterskie z edukacji medialnej i technologii informacyjnych, edukacji elementarnej i terapii pedagogicznej, a także studia podyplomowe związane z zarządzaniem oświatą, coachingiem i tutoringiem w edukacji, oligofrenopedagogiką, wspomaganie dzieci ze spektrum autyzmu oraz Zespołem Aspergera. Zainteresowania naukowe związane są z innowacyjnymi strategiami nauczania - uczenia się, rozwiązywaniem sytuacji problemowych oraz relacjami międzyludzkimi. Wieloletni wychowawca klas integracyjnych, trener oraz nauczyciel akademicki. Łączy naukę z biznesem.

mgr Hanna Kościelniak – nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ukończyła edukację wczesnoszkolną, logopedię, wspomaganie dziecka ze spektrum autyzmu oraz Zespołem Aspergera, oraz oligofrenopedagogikę. Pasjonatka alternatywnych metod nauczania i nowych technologii.



Marzena Kędra

Cogito – alternatywa dla edukacji transmisyjnej

Cogito – an alternative to transmission education

Abstrakt / Abstract

Artykuł jest dla wszystkich poszukujących, niekoniecznie zupełnie nowych, ale rozsądnych, aktualnych i przyszłościowych rozwiązań dla edukacji szkolnej – o konieczności podejmowania wysiłków na rzecz nowej kultury pedagogicznej w szkole. Kultury, która mogłaby być płaszczyzną dla trafniejszych pomysłów edukacyjnych, ciekawego sposobu realizacji swojej pasji uczenia.

The article is for everyone looking for not necessarily completely new, but reasonable, current and future-oriented solutions for school education – about the need to make efforts for a new pedagogical culture at school. A culture that could be a platform for more accurate educational ideas, an interesting way to implement your passion for learning.

Słowa kluczowe / Keywords

aktywność, samodzielność, odpowiedzialność, personalizacja, relacje.
activity, independence, responsibility, personalization, relationships.

W szkole Cogito poszukujemy alternatywy dla edukacji transmisyjnej¹, dlatego odchodzić od sformalizowanego modelu kształcenia na rzecz nauki zorganizowanej tak, aby była ona źródłem głębokich przeżyć i inspiracji. *W szkole – jak twierdzi Marzena Żylińska – powinien być czas na zastanowienie, zrozumienie wprowadzanych pojęć i zależności między nimi, na wyrażanie wątpliwości, na zadawanie przez uczniów pytań i na dyskusję*².

Konteksty wspomagające pracę nauczyciela i jednocześnie dające uczniowi pole do samodzielnego działania:

¹ W transmisyjnym modelu przekazywania wiedzy rola uczniów jest podrzędna w stosunku do roli nauczyciela [...] Przekaz nieuchronnie kojarzy się z dialogiem technicznym i pogłębiającą się asymetrią stosunku nauczyciel - uczeń. W wielu momentach procesu kształcenia uczeń jest po prostu bierny [przyp. red. za: M. Janukowicz, *Wycieczka dydaktyczna alternatywą dla edukacji transmisyjnej*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Pedagogika 2015, t. XXIV, s. 254].

² M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 241.

- **Interaktywność** – przygotowanie środowiska prowokującego do podejmowania aktywności badawczej.
- **Wkomponowanie w otoczenie strategii edukacyjnych** – tworzenie możliwości samodzielnego uczenia się. Takie rozwiązania odnajdziemy również w filozofii C. Freineta, a dzięki środkom multimedialnym, stosując strategie opierające się na rekonstrukcji oraz symulacji, możliwe staje się poznawanie bardziej złożonych zjawisk w ich naturalnym kontekście. Związane jest to z wyrafinowanym wyposażeniem otoczenia ucznia.
- **Elementy pracy laboratoryjnej i zespołowej** – to styl pracy, który łączy cechy pracy w grupie i indywidualnej działalności badawczej. W wymiarze materialnym styl ten wymaga odmiennego od typowego dla polskich klas szkolnych sposobu zaaranżowania przestrzeni i wyposażenia sali. Praca laboratoryjna ma charakter pogłębionej aktywności, skierowanej na przedmiot uwagi, jest procesem łączącym różne elementy badania naukowego: zdobywanie i rejestracja informacji, formułowanie przypuszczeń, samodzielne eksperymentowanie. W pracy laboratoryjnej podstawowe znaczenie ma komunikacja między uczniami, zorientowana na ustalanie rezultatów badawczych i dyskusję na temat osiągniętych wyników.
- **Środowisko uczenia** – miejsce kształtowania umiejętności społecznych, które budowane są w odmienny sposób niż w sytuacji, kiedy dominującą rolę w sterowaniu czynnościami uczniowskimi sprawuje nauczyciel.
- **Środowisko miejsca** – zainteresowanie wszystkich uczestników tworzących scenę wspólnej uwagi, stanowiące społecznie podzielaną rzeczywistość pomiędzy światem percepcyjnym a językowym³.

Szkoła Cogito to spełnienie pragnienia budowania lepszej edukacji, która w świecie komunikacyjnych i technologicznych zmian dąży do eksponowania takich wartości, jak kreatywność, zaufanie czy współpraca.

Nauczyciel w świecie dziecka

Chcesz, aby były szczerze i dobrze wychowane, gdy formy światowe są kłamliwe, a szczerłość jest zuchwalstwem (...). Nie karać i nie nagradzać. A musi być i regulamin, i hasło, którego się mają słuchać (...). Masz być wzorem. A jakże się ustrzeżesz swych wad, przywar, śmiesznośtek? Spróbujesz ukryć? (...) Trudno – nawet bardzo trudno – zgoda! Ale trudności ma każdy, ale rozwiązywać je można różnie. Odpowiedź będzie tylko względnie dokładna. Bo życie nie jest zbiorem arytmetycznych zadań, gdzie odpowiedź jest zawsze jedna, a sposobów rozwiązania, co najwyżej dwa⁴ – wzorując się na myśli Janusza Korczaka, nauczyciele ze szkoły Cogito szukają odpowiedzi w najnowszych badaniach nad mózgiem oraz w filozofii pedagogicznej Celestyna Freineta. Według mistrza nauczyciel pełni szczególną rolę, bowiem nie może być twórczej pracy bez twórczego nauczyciela – inspirującego uczniów do tworzenia i działania.

³ Por. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 2009, s. 498–499.

⁴ J. Korczak, *Pisma Wybrane*, tom 2, Warszawa 1984, s. 199.

W edukacyjnych spotkaniach nauczyciel pełni funkcję animatora, który pokazuje ścieżki uczenia się w trakcie indywidualnego i grupowego rozwiązywania problemów. Pomaga odkrywać, wyszukiwać, analizować, interpretować, wnioskować i dokonywać samooceny. Pozwala współpracować, samodzielnie podejmować nowe zadania, aby w ten sposób uczeń tworzył siebie. Dobre zajęcia to przecież coś więcej i coś innego niż realizacja programu, planu zajęć czy wypełnianie czasu od zajęć do zajęć. Dobry nauczyciel-animator jest kimś więcej i kimś innym niż sprawny dydaktyk, a szkoła jest czymś więcej i czymś innym niż tylko fabryką nauczania⁵. Chodzi w niej o stworzenie warunków do realizacji głównego celu edukacyjnego, jakim jest wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia zarówno fizycznego, psychicznego, intelektualnego, jak i duchowego. Możliwe jest to tylko wtedy, kiedy stworzy się i zapewni odpowiedni klimat, w którym dziecko będzie mogło z poczuciem bezpieczeństwa otworzyć się na nowe, nieznanne rzeczy. Na wspomniany klimat składa się to wszystko, co nazywamy życiem szkolnym: oferty pozalekcyjne, koła, uroczystości szkolne, wycieczki, zielone szkoły, imprezy sportowe, tradycje szkoły. Dobra szkoła odznacza się bogatym, twórczym życiem wewnętrznym.

W największym jednak stopniu na klimat – i to jest najistotniejsze – wpływa sposób, w jaki nauczyciele traktują uczniów oraz sposób odnoszenia się uczniów do siebie nawzajem. Wszystkie te czynniki tworzą to, co nazywane jest właśnie klimatem, duchem – wreszcie kulturą szkoły.

Dlatego zadaniem nauczycieli szkoły Cogito jest eksponowanie takich sytuacji dydaktycznych, w których dziecko stanie się autentycznym podmiotem, w pełni odpowiedzialnym za przebieg zaprogramowanych przez siebie działań oraz za ich rezultaty. Powinnością nauczyciela jest upodmiotowienie uczniów w procesie kształcenia, które polega przede wszystkim na samodzielnym rozwiązywaniu problemów; uczeń jest w pełni świadomy i aktywnie uczestniczy w doskonaleniu własnych umiejętności. Nauczyciel nie przyzwyczajają ucznia do odbioru gotowych treści i nie ogranicza jego postawy badawczej. Dzięki temu dziecko ma możliwość dostrzegania otoczenia jako zbioru pytań, na które trzeba odpowiedzieć.

Warto również dodać, że nauczyciel powinien być przede wszystkim dobrym człowiekiem, wrażliwym na innych i potrafiącym słuchać. Oczywiście kompetentnym, nieustająco doskonalącym się, dążącym do bycia profesjonalistą w dziedzinie, której naucza, ale również umiejącym przyznać się do błędu, jeśli zdarzy mu się go popełnić.

Aktywność dziecka w szkole Cogito

Podstawowe znaczenie dla rozwoju aktywności ma twórcza działalność dziecka związana z realizacją zadań bliskich jego psychice. Wpływa na kształtowanie takich motywów uczenia się, które wynikają z chęci poznania, zaspokojenia własnych zainteresowań oraz osiągnięcia osobistej satysfakcji. Ocena szkolna przestaje spełniać rolę głównego środka wychowawczego, a na pierwszy plan wysuwają się wewnętrzne potrzeby i dążenia dziecka.

⁵ H. Wenzel, *Szkoła to nie fabryka nauczania* [on-line]. Dostępny: <http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1995/05/szkola> [10. 04. 2012 r.].

Wyniki badań nad motywacją jednoznacznie wskazują na możliwość pobudzania jej przez osobę nauczającą mogącą w ramach nauczanych przez siebie treści tworzyć warunki, w których dzieci będą gotowe do podnoszenia indywidualnych sprawności i utrzymywania ich na jak najwyższym poziomie. Motywowanie polega bowiem na takim wpływu na innych, by poruszyli się pożądaną przez nas drogą. Motywowanie samego siebie to z kolei niezależne wytyczanie kierunku, a następnie podjęcie odpowiednich działań⁶.

Motywację inicjuje świadome lub nieświadome odczuwanie niezaspokojonych potrzeb. Potrzeby te są natomiast wywoływane przez pragnienie osiągnięcia czy też zdobycia czegoś. Następnie zostają określone cele, których realizacja przyniesie zaspokojenie owych potrzeb i pragnień, a także dokonuje się wybór ścieżki zachowania prowadzącego do osiągnięcia tych celów. Kiedy już są zrealizowane – potrzeba jest zaspokojona, a w razie pojawienia się podobnej sytuacji raz wypróbowane zachowanie najprawdopodobniej zostanie powtórzone⁷.

Nie istnieje taka motywacja do uczenia się, która sama z siebie powstaje lub trwa w różnych możliwych uwarunkowaniach procesu dydaktycznego. Nie ma również takich ludzi, którzy posiadają wewnętrzną motywację do realizacji zadań we wszystkich dziedzinach wiedzy, niezależnie od ich ulubionych czynności czy zainteresowań. W przypadku procesu dydaktycznego należy dostarczać również bodźców z zewnątrz – czyli stosować zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne czynniki motywacji. Motywacja wewnętrzna to bodźce pojawiające się samoczynnie, sprawiające, że ludzie zachowują się w określony sposób lub poruszają się w określonym kierunku⁸. Motywacja zewnętrzna to np. nagrody (niekiedy materialne), pochwały lub awans, ale także różnego rodzaju kary⁹. O motywowaniu zewnętrznym mówimy, kiedy osiąganie wyników osoby uczącej się podlega kontroli z zewnątrz. Natomiast motywowanie wewnętrzne wywołuje uczucie satysfakcji, a emocje związane z nauką kojarzą się wtedy z miłymi przeżyciami. W efekcie aktywność uczenia się jest podejmowana z własnej woli i postrzegana jako kolejne ciekawe wyzwanie, co oznacza, że uczenie się sprawia jednostce przyjemność. Psycholodzy uznają, że motywowanie wewnętrzne powoduje osiąganie dobrych rezultatów w procesie kształcenia¹⁰. Wyniki badań nad motywacją wewnętrzną przeprowadzonych m.in. przez J. Spence'a i R. Helmreicha dowodzą, że osoba ucząca się podlega motywacji wewnętrznej, gdy postrzega siebie jako jednostkę kompetentną, ma poczucie sprawowania kontroli nad sobą oraz potrafi określić samą siebie. Powyższe warunki, zdaniem badaczy, mogą zostać spełnione jedynie wtedy, kiedy uczenie się odbywa się w sensownym kontekście, tzn. kiedy osoba ucząca się ma możliwość samodzielnego rozwiązywania problemów, nie koncentruje się tylko na tym, by podczas procesu dydaktycznego udzielać odpowiedzi ocze-

⁶ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2001, s. 107.

⁷ Tamże, s. 108.

⁸ Tamże, s. 109.

⁹ Tamże.

¹⁰ G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2003, s. 375.

kiwanych i pochwalanych przez nauczyciela¹¹. Biorąc pod uwagę powyższe przesłanki, słowa C. Freineta *Niech każdy z twych uczniów znajdzie jakąś dziedzinę, w której będzie mógł, choć na chwilę uzyskać przewagę i powodzenie*¹² oraz przekonanie, że w każdym uczniu drzemią jakieś talenty, nasuwa się myśl – każde dziecko jest zdolne. Zainteresowania, zdolności i możliwości poszczególnych uczniów różnią się, więc potrzebne im są różne drogi dochodzenia do wiedzy.

Aby osiągnąć sukces edukacyjny należy rozbudzać u dzieci aktywność, chęć poszukiwania i odkrywania. Koniecznym wydaje się uczenie poprzez działanie oraz rozwijanie wyobraźni. Warto proponować uczniom udział w warsztatach/zajęciach, podczas których pracują w grupach mieszanych wiekowo lub w grupach międzyoddziałowych. Praca zespołowa kształci wrażliwość na drugą osobę oraz wyrabia nawyk opiekowania się tymi, którym ta opieka jest potrzebna. Dzieci uczą się pełnienia różnych ról i funkcji w grupie, a wraz z upływem lat w sposób naturalny będzie im przybywać umiejętności i obowiązków; pełnione role staną się poważniejsze i wymagające większej odpowiedzialności. Za każdym razem na dzieci czekają nowe zadania – czasem to one organizują pracę zespołu, a kiedy indziej są jego członkami, którym ktoś inny wyznaczy zakres i kierunek działań. Praca w grupach przygotowuje do współpracy, uczy organizowania wspólnego wykonywania zadań. Czas pobytu w szkole nie ogranicza się do zajęć lekcyjnych. Uczniowie sami, biorąc pod uwagę własne potrzeby i zainteresowania, wybierają warsztaty/zajęcia, w których chcą uczestniczyć, które chcą współtworzyć. Dzięki tak zorganizowanej nauce dzieci odczuwają radość odkrywania, stają się współorganizatorami życia szkolnego, czują się ważne i potrzebne. Szkoła to bardzo atrakcyjne miejsce, w którym chętnie przebywają i niechętnie je opuszczają.

Nasze odpowiedzialności

W naszej szkole płaszczyzną do organizacji pracy jest nadrzędna zasada pedagogiczna C. Freineta – maksymalny rozwój osobowości dziecka we wspólnocie, której służy i która jemu służy. Celem jest doprowadzenie dziecka, przyszłego obywatela, do pełnego rozumienia swej odpowiedzialności za kształtowanie własnej przyszłości i przyszłości społeczeństwa, w którym przyjdzie mu żyć. Warunkiem osiągnięcia tego celu jest:

- współdziałanie nauczyciela z uczniami,
- współpraca z najbliższym środowiskiem przyrodniczym i społecznym,
- umotywowanie wysiłków podejmowanych przez dziecko i stwarzanie mu poczucia bezpieczeństwa,
- prawidłowe układanie stosunków w klasie, opartych na szacunku dla dziecka, jego swobodnej ekspresji i twórczej ciekawości,
- posługiwanie się nowoczesnymi narzędziami i technikami.

Działania nauczyciela ukierunkowane są na indywidualny rozwój dziecka, kształtuje on naturalną motywację poznania, pobudza do działania, wzmacnia i urzeczywistnia możliwości twórcze dzieci.

¹¹ Tamże, s. 375.

¹² C. Freinet, *Gawędy...*, s. 78.

Jako dyrektor szkoły zawsze pamiętam, że niezbędnym warunkiem prawidłowego rozwoju jest dostatecznie bogate środowisko życia; *dość absorbujące dla pobudzenia osobistych przeżyć najbardziej kształcących*¹³. Dlatego dbam o to, by stale poszerzał się wachlarz doświadczeń i przeżyć nauczycieli, uczniów i ich rodziców; by mieli o czym mówić, pisać, czego próbować i doświadczać.

W dalszym ciągu będziemy uczyć odwagi bycia indywidualnym, tworząc zarazem wspólnotę działań będącą dialogiem i spotkaniem z innymi, przy zachowaniu własnej odrębności przeżywania, doświadczania, myślenia i refleksji. Podstawowym warunkiem jest wewnętrzna motywacja, klimat porozumienia i wolności w stosunkach między ludźmi oraz poczucie bezpieczeństwa.

Ocenianie

W szkole Cogito jesteśmy zwolennikami kontroli, ale nie takiej, która wynika z podejrzliwości, a jej celem jest klasyfikacja i szeregowanie uczniów według uzyskanych ocen. Kontrola i ocena nie może być efektem działań tylko jednej osoby, nauczyciela, który – jak każdy człowiek – może być skłonny do subiektywizmu i popełnić omyłkę.

Tymczasem dziecko, podobnie jak człowiek dorosły, poszukuje sprawiedliwej oceny wkładu pracy, działań, zachowań i postępów. W systemie freinetowskim uczniowie biorą udział zarówno w kontroli, jak i w ocenie. Jest to naturalnym następstwem realizacji planu pracy. Przedmiotem kontroli są wykonane zadania, a ocena dotyczy ich poziomu, jakości i sposobu, w jaki zostały zrealizowane, obejmuje zarówno wysiłek włożony przez ucznia, jak i uzyskane wyniki.

W miarę realizacji indywidualnego planu tygodniowego uczeń sam kontroluje wykonane przez siebie ćwiczenia z fiszek autokorekcyjnych i po uzgodnieniu z nauczycielem może wpisać w swym grafiku ocen odpowiednią liczbę punktów. Podczas prezentacji kończącej tydzień następuje sprawdzenie i ocena pozostałych prac wpisanych do planu. Uczniowie rozkładają na stolikach wszystkie wykonane teksty, rysunki, prace ręczne, zdobyte informacje, wyniki przeprowadzonych doświadczeń itd. Prezentacji towarzyszą wypowiedzi ustne, które wraz z przedstawionymi pracami pozwalają nauczycielowi na doskonałą orientację zarówno w postępach ucznia, jak i w jego brakach. Uczeń sam proponuje ocenę swej pracy i trzeba przyznać, że na ogół dzieci oceniają się surowo. Nauczyciel wnosi poprawki lub podtrzymuje samoocenę ucznia, a klasa dodaje swoje uwagi, szczególnie mówiące o życiu w zespole, wkładzie pracy, dyscyplinie, porządku itp. Ustalone w ten sposób oceny uczeń wpisuje do odpowiednich rubryk tabelki znajdującej się pod planem pracy.

Uczeń klas 1-3 widzi syntezę oceny całotygodniowej pracy, obrazuje ją grafik przypominający wykres temperatur. Linia jest albo regularna, co oznacza poziom wyrównany, albo wznosi się w niektórych aktywnościach, wykazując poziom wyższy od przeciętnego, albo opada, co pokazuje uczniowi jego braki. Poza tym uczeń może porównać swój obecny grafik z poprzednimi oraz z grafikami kolegów, wtedy bez trudności wyciąga odpowiednie wnioski do pracy w kolejnym tygodniu.

¹³ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985, s. 49.

Udział uczniów w ocenie własnej pracy, postępów oraz zachowania kształci w nich umiejętność krytycznego stosunku do własnych poczynań i osiągniętych wyników.

Przeciw schematom

Autentyczne zmiany w szkole zależą przede wszystkim od pracujących w niej nauczycieli. Przekonanie to potwierdzają liczne freinetowskie doświadczenia związane z praktykowaniem swobodnej ekspresji, organizacją życia klasy, doświadczeniami poszukującymi w środowisku przyrodniczym i społecznym. Nie jest to jednak łatwe, ponieważ wymaga sprzyjającej atmosfery społecznej i instytucjonalnej, a szczególnie twórczej postawy nauczycieli nieustannie poszukujących trafnych i skutecznych technik wychowawczych.

Wychowanie jest żywym procesem, który powinien odpowiadać ciągle zmieniającym się potrzebom społecznym. Dziwna więc wydaje się tendencja do sięgania po stare i nieskuteczne formy pracy wychowawczej, wzbogacane pomysłami kar zmuszających do bezmyślnego posłuszeństwa, bierności i „udawania nieżywego”. *Czyż można się dziwić, że dzieci uwolnione pewnego dnia od władzy (rodzicielskiej i szkolnej) są niezdolne do samodzielnego życia i jedyną ich troską, teraz i w przyszłości jest ucieczka przed autorytetami*¹⁴.

Koncepcja pedagogiczna C. Freineta to nie tylko słowa, ale głównie praktyczne działanie, bowiem prawdziwe słowa muszą potwierdzać się w działaniu. Nie jest to model do bezkrytycznego kopiowania w każdych warunkach i sytuacjach. W szkole Cogito preferujemy przede wszystkim drogę edukacyjną skierowaną na potrzeby dzieci. Zatem nie opieramy się na modelu zdefiniowanym raz na zawsze.

Freinet był wrogiem dogmatyzmu. Przez całe życie zawodowe poszukiwał nowych ścieżek, które weryfikował w pracy szkolnej i poddawał krytycznej ocenie innych nauczycieli. Był przeciwny bezkrytycznemu stosowaniu technik freinetowskich namawiał swoich kolegów – nauczycieli do analizowania sensu korzystania z nich, gdyż nie są tylko gadżetami, przyozdabiającymi utrwalone schematy.

Proponujemy w Cogito organizację środowiska edukacyjnego oraz techniki wychowawcze, które pozwalają na efektywne zmiany w zachowaniu i postawach. Każda demokratyczna organizacja wymaga określonych reguł i zasad zapobiegających anarchii i warunkujących skuteczne działanie.

Klasa szkolna, według C. Freineta, również jest organizacją demokratyczną, w której każdy członek posiada swoją osobowość. Każdy może aktywnie uczestniczyć w życiu klasy, wypowiadać się na każdy temat i być wysłuchanym. Taką możliwość stwarza m.in. narada klasowa, podczas której wszyscy mają prawo mówić, krytykować, proponować różne działania i podejmować wspólnie odpowiedzialne decyzje.

Poniżej nasze najnowsze działania/projekty

¹⁴ C. Freinet, *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*, Otwock 1993, s. 12.

Końcowa część artykułu poświęcona jest charakterystyce aktualnie realizowanych projektów w naszej szkole.

1. Akademia Kompetencji

Program przeznaczony jest dla uczniów z klas IV-VI. Realizacja programu obejmuje treści i umiejętności realizowane w zakresie przedmiotów matematyczno – przyrodniczych i humanistycznych. W ramach programu wspomniane treści i umiejętności będą integrowane do rozwiązywania praktycznych problemów. Zajęcia realizowane są w cyklu – 6-tygodniowym przez 2 godziny w każdym tygodniu. W ostatnim tygodniu realizacji nastąpi prezentacja efektów pracy podczas zorganizowanego „Festiwalu nauki”. W tak zorganizowanym procesie istotne jest jeszcze to, że grupy spotykające się w pracowniach są wymieszane wiekowo. w pracowniach. Na zajęciach tych nie ma też ocen, co jest szczególnie istotne w uczeniu dzieci o różnych potrzebach edukacyjnych. Każde zajęcie ma swój program, który opracowuje nauczyciel prowadzący. Do każdego programu zostały przypisane konkretne kompetencje kluczowe. Program w całości realizowany jest techniką „kompleksu zainteresowań”. Innowacją stanowi fakt, że co 6 tygodni uczniowie mogą wybrać zajęcia, w których chcą uczestniczyć i które związane są z poszerzeniem ich zainteresowań. W tak zorganizowanym procesie istotne jest jeszcze to, że grupy spotykające się są wymieszane wiekowo. Starsi uczniowie w ten sposób stają się opiekunami i przewodnikami młodszych. Obowiązkiem wszystkich jest sprzątanie i dbanie o porządek. Na podstawie tego wyboru dzieci formułują temat poszukiwań, a następnie decydują o przebiegu przedsięwzięcia i jego zakończeniu.

2. Cogitorium – personalizacja procesu kształcenia w formie zadań problemowych.

Zadania problemowe mają zastosowanie w procesie utrwalania nowych wiadomości, dla efektywności którego ważna jest aktywność, samodzielność, samokontrola, samoocena w porządkowaniu, przekształcaniu zdobytych wiadomości, a także umiejętność poszukiwania informacji w rozwiązaniu problemu.

Nauczyciel sukcesywnie tworzy fiszki problemowe w formie kart pracy (format A5), które korespondują z realizowaną podstawą programową i gromadzi je w katalogu ogólnodostępnym dla uczniów. Zadania problemowe mają zastosowanie w procesie utrwalania nowych wiadomości, dla efektywności którego ważna jest aktywność, samodzielność, samokontrola, samoocena w porządkowaniu, przekształcaniu zdobytych wiadomości, a także umiejętność poszukiwania informacji w rozwiązaniu problemu.

3. Pracownie tematyczne – „Prowokować - Oferować - Wybierać”

W każdym uczniu drzemią jakieś talenty. Dlatego ważne jest, by w porę je „wyłowić”. Zdolności, zainteresowania, możliwości poszczególnych uczniów są różne. Różnym dzieciom potrzebne są różne drogi edukacyjne. Misją szkoły jest pomoc wszystkim dzieciom w rozwoju ich talentów i umiejętności. Chcemy, by nasza szkoła stawała się coraz nowocześniejsza, coraz bardziej przyjazna i skuteczna. Skuteczna, to znaczy zapewniająca możliwie najlepsze efekty, osiągane przez każde dziecko na miarę jego osobistych zdolności, możliwości, talentów. Dlatego proponujemy realizację programu „Prowokować - Oferować - Wybierać”

Dlaczego „Prowokować - Oferować - Wybierać”

Dzieci w szkole muszą czuć się odkrywcami, współorganizatorami szkolnego życia, muszą czuć się ważne i potrzebne, wtedy dopiero szkoła stanie się ich miejscem, a nie miejscem, do którego muszą chodzić.

Szkoła musi budzić ciekawość świata, rozwijać pasję, uczyć dostrzegania problemów i ich rozwiązywania w atmosferze życzliwości i w poczuciu bezpieczeństwa.

4. Projekt „Badacze w działaniu”,

Jego celem jest wizyta naszych uczniów we freinetowskiej szkole w Finlandii i wspólna realizacja projektu o charakterze przyrodniczo – matematycznym oraz doskonalenie kompetencji językowych.

5. „Wielkopolska Szkoła Ćwiczeń w Cogito”.

Projekt wspiera proces uczenia się nauczycieli i studentów w zakresie rozwoju kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych. Realizacja działań obejmuje obszary: matematyczny, przyrodniczy, językowy i informatyczny. Zostaną dofinansowane cztery pracownie przedmiotowe, zorganizowane szkolenia dla kadry, warsztaty, lekcje pokazowe dla nauczycieli z siedmiu szkół wspieranych oraz studentów specjalizacji nauczycielskiej. Dzięki współpracy z różnorodnymi partnerami szkoła ćwiczeń staje się miejscem rozwoju zawodowego dyrektorów i nauczycieli, którzy stosują ciekawe rozwiązania dydaktyczne, organizacyjne, wychowawcze.

6. Projekt „Spotkania Kultur. Dzieci w dialogu międzykulturowym”.

Celem projektu jest działania na rzecz dialogu międzykulturowego. I inspirowanie dzieci do poznawania różnorodności świata w duchu tolerancji i szacunku zarówno do własnej kultury, jak i innych kultur. Zachęcanie do szukania podobieństw, do wzajemnego odkrywania, uczenia się ponad granicami kultur. Wspieranie dzieci w działaniach, w tworzeniu własnej autorskiej „metody nawiązywania relacji” z wykorzystaniem różnych środków przekazu (od video storytellingu po tradycyjny list, od łączy internetowych po osobiste spotkanie). Angażowanie szkoły w wymianę edukacyjno - kulturową ze szkołami położonymi w odległych niedostępnych górskich terenach (społeczności, które zachowały swoją etniczną tożsamość, język, kulturą materialną) na zasadach partnerskich, z uwzględnieniem kontekstu kulturowego.

7. Mindfulness lub uważność

To proces psychologiczny koncentrowania uwagi na wewnętrznych i zewnętrznych bodźcach występujących w danej chwili, który może zostać rozwijany poprzez medytację lub inne ćwiczenia. Badania przeprowadzone na dużych populacjach wykazały, że praktyka medytacji mindfulness jest silnie skorelowana z dobrym samopoczuciem i poczuciem zdrowia¹⁵.

Uważność w Cogito dla klas 1-3. Spotkania z psychologiem o luźnym charakterze i różnym czasie trwania – dopasowanym do rozkładu dnia danej klasy, zorganizowane w formie wspólnej zabawy. Teoria dotycząca uważności zostanie ograniczona do minimum (np. podstawowe informacje dotyczące oddechu, uwagi, mózgu). Zajęcia polega

¹⁵ Por. np. W. Klon, K. Waszyńska, *Mindfulness w pracy z dziećmi i młodzieżą*, Studia Edukacyjne 2020, nr 57 [przyp. red.].

będą głównie na uczestniczeniu w zabawach i doświadczeniach, które jednocześnie są praktykowaniem uważności w sposób nieformalny.

Uważność w Cogito dla klas 4-7. Cykl 5 spotkań 45-minutowych dla całej klasy podczas których uczniowie dowiedzą się czym jest uważność, w jaki sposób działa, jakie może przynieść nam korzyści, na czym polega jej praktykowanie oraz zostaną zaproszeni do wspólnych ćwiczeń. Każde spotkanie będzie zawierało elementy - teoretyczne: mini wykład, dyskusja, krótkie filmy, karty pracy itp. oraz praktyczne: praca w małych grupach, praca w parach, doświadczenia i eksperymenty związane z uważnością, postrzeganiem, odczuwaniem, myśleniem. Praktykowanie formalnych i nieformalnych metod medytacji: uważność oddechu, skanowanie ciała, medytacja na siedząco i inne. Program „Mindfulness w Cogito” prowadzi psycholog szkolny Adam Stepnowski-Said.

8. Projekt „Czyste powietrze”.

Jego celem jest propagowanie wiedzy na temat znaczenia czystego powietrza dla zdrowia i wpływu codziennych działań na jego jakość. Szkoły, biorące udział w projekcie „ESA”, zostały wyposażone w mierniki, oznaczające jakość powietrza. Dane zbierane przez mierniki są udostępniane przez Internet oraz prezentowane na wyświetlaczach w szkole, co umożliwi uczniom, nauczycielom i społeczności lokalnej bieżące monitorowanie jakości powietrza i adekwatne zaplanowanie aktywności. Uczniowie wykorzystując dane archiwalne mogą wykonywać pod kierunkiem nauczycieli własne badania i analizy w korelacji, z czynnikami atmosferycznymi.

Najważniejszym celem projektu jest edukacja dzieci i młodzieży, rodziców oraz dostarczenie narzędzi dydaktycznych dla nauczycieli w obszarze ochrony czystości powietrza, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki smogu: przyczyn jego powstawania, wpływu na zdrowie, oraz możliwych działań, które pozwalają na zmniejszenie zanieczyszczenia powietrza.

9. Cogito bez hejtu.

Cel główny: zapoznanie uczniów ze zjawiskiem hejtu, jego przyczynami i konsekwencjami. Uświadomienie, co robić, kiedy zetkną się z hejtem. Jak również uwrażliwienie na godność własną i godność drugiego człowieka. Ponadto: Zapoznanie uczniów z definicją mowy nienawiści; Uświadomienie uczniom przyczyn zjawiska hejtu;

Uświadomienie konsekwencji zjawiska hejtu; Uświadomienie jak można sobie radzić z hejtem; Nauka pracy w grupie wyrażania własnej opinii bez obrażania; Uwrażliwienie na godność drugiego człowieka.

10. Mediacje.

W 2018 r. powstał Klub Mediatora. Dzięki współpracy z Poznańskim Centrum Mediacji, uczniowie mieli możliwość uczestniczyć w warsztatach i szkoleniach dotyczących mediacji. Mediatorzy rówieśniczy szkoły Cogito uczęszczają na cotygodniowe spotkania Klubu Mediatora, podczas których profesjonalnie przygotowują się do prowadzenia sesji mediacyjnych. Na chwilę obecną w PSP Cogito czynnie działa pięciu certyfikowanych mediatorów szkolnych. W skład Klubu Mediatora wchodzi 20 uczniów, 15 osób, które jest w trakcie certyfikacji, są to osoby czynnie zaangażowanych w promowanie mediacji. W szkole Co-

gito każdego roku przeprowadzany jest nabór do Szkolnego Klubu Mediatorów. Klubem opiekuje się pedagog szkolna Anna Bukowiec.

11. **Projekt budowania ram „prowokujących do myślenia”**, w ramach którego powstały:

- **Pracownia językowa.** Dzięki odpowiedniemu wyposażeniu sali każdy uczeń ma możliwość interaktywnej nauki. Taka pracownia językowa skutecznie skupia uwagę uczniów i sprawia, że chętniej podchodzą oni do wykonywania ćwiczeń. Pozwala na swobodny i głośny trening wymowy, doskonalenie mowy dzięki dialogom, a także przełamywanie wstydu i oporu przed rozmowami w obcych językach. Pracownia językowa z zastosowaniem nowoczesnych technologii daje doskonałe efekty w rozwoju uczniów, ułatwia zapamiętywanie przez nich wielu informacji, a także zachęca do intensywnej pracy.
- **Pracownia matematyczna.** Wyposażona w pomoce dydaktyczne do wykorzystania na lekcjach z różnych działów matematyki. Odpowiednio dobrane pozwolą na poprowadzenie ciekawszych i efektywniejszych lekcji.
- **Pracownia techniczna.** Bogate wyposażenie związane z codziennym życiem pozwoli naszym uczniom uczyć się praktycznych rzeczy, które w przyszłości mają się przydać. Na tych zajęciach dzieci będą mogły ćwiczyć, działać, bawić się używać narzędzi, oczywiście po zapoznaniu się z zasadami BHP. W naszej pracowni mamy bardzo duże spektrum możliwości, więc uczniowie będą mogli uczniów nauczyć się wszystkiego: od wbijania gwoździ poprzez przycinanie desek, obróbkę drewna, wkręcanie wiercenie...
- Wokół terenu przyszkolnego powstał ogród warzywny, sala „pod chmurką”, szklarnia i stacja meteorologiczna.

O autorze / About author

Marzena Kędra – dyrektorka Publicznej Szkoły Podstawowej Cogito w Poznaniu. Posiada III stopień specjalizacji zawodowej, tytuł Honorowy Profesora Oświaty. Przewodnicząca Krajowego Zespołu Koordynacyjnego Polskiego Stowarzyszenia Animatorów Pedagogiki C. Freineta. Autorka i realizatorka wielu programów oraz innowacji pedagogicznych, autorka ponad 50 publikacji z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej w tym między innymi nagrodzonych programów kształcenia. Uhonorowana tytułami „Nauczyciel Roku 2012”, „Ambasador innowacyjnych idei i praktyk pedagogicznych”, „Dyrektor Roku 2010”.



Lucyna Myszka-Strychalska

Zespół Pedagogiki Młodzieży wspierający działania Sekcji Pedagogiki Młodzieży przy KNP PAN

Youth Pedagogy Team supporting the activities of the Youth Pedagogy Section at KNP PAN

Abstrakt / Abstract

Niniejszy artykuł ma na celu promocję działalności Zespołu Pedagogiki Młodzieży, który od 2016 r. wspiera działania Sekcji Pedagogiki Młodzieży przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk pod przewodnictwem prof. zw. dr hab., Agnieszki Cybal-Michalskiej. Tekst prezentuje najważniejsze idee towarzyszące inicjatywie jego powołania, strukturę i specyfikę posiedzeń jego członków oraz mające w jego ramach wydarzenia.

This article aims to promote the activities of the Youth Pedagogy Team, which since 2016 has been supporting the activities of the Youth Pedagogy Section at the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences under the leadership of prof. related dr hab., Agnieszka Cybal-Michalska. The text presents the most important ideas accompanying the initiative of its establishment, the structure and specificity of its members' meetings and the events taking place within it.

Słowa kluczowe / Keywords

Zespół Pedagogiki Młodzieży, Pedagogika młodzieży
Team of Youth Pedagogy, youth pedagogy

Zespół Pedagogiki Młodzieży wspiera działania Sekcji Pedagogiki Młodzieży przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Został on powołany na wniosek prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej przy Wydziale I Nauk Humanistycznych i Społecznych Polskiej Akademii Nauk uchwałą Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN z dnia 22 lutego 2016 roku. Zespół posiada dwóch sekretarzy, którymi są dr Bożena Kanclerz oraz dr Lucyna Myszka-Strychalska. Ideą towarzyszącą inicjatywnie stworzenia zespołu

była konieczność pogłębienia studiów i badań nad młodzieżą z udziałem osobistości, których osiągnięcia na polu naukowym stanowią istotny wkład w rozwój dyskursu na temat młodych. Dostrzegają oni bowiem potrzebę empirycznego oglądu młodzieży, która jest uznawana za podmiot permanentnych zmian społecznych.

W naukach społecznych istnieje bowiem zapotrzebowanie na wiedzę na temat młodych, ich partycypacji w rzeczywistości społeczno-kulturowej, trudności towarzyszących okresowi dojrzewania, dylematów tożsamościowych, czy też gotowości do podjęcia zobowiązań charakterystycznych dla dorosłości. Konieczność prowadzenia studiów nad młodzieżą uwarunkowana jest faktem, iż to właśnie ta grupa społeczna w niedalekiej przyszłości stanie się kreatorem świata. Konsolidacja akademickiego środowiska uczonych, którzy przedmiotem swoich eksploracji uczynili młodzież, stanowi tym samym zespół integrujący środowisko naukowe pedagogów. Prowadzone przez nich dociekania eksploracyjne przyczyniają się do dookreślenia miejsca pedagogiki młodzieży w naukach humanistycznych, kierunków badań nad młodzieżą, w tym również ich historycznych i kulturowych źródeł oraz perspektyw empirycznych wykorzystywanych w badaniach pedagogicznych nad młodzieżą. Jednym z celów przeświecających naukowcom działającym w Zespole Pedagogiki Młodzieży jest zbudowanie bazy empiryczno-teoretycznej, która przyczyni się do uzyskania przez pedagogikę młodzieży formalnego statusu subdyscypliny pedagogiki. Wysiłek badaczy, których poczynania są zintegrowane w ramach zespołu zostaje także skierowany w stronę uznania postulatu wieloparadygmatyczności prowadzenia badań w obszarze pedagogiki młodzieży.



Prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska oraz prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski podczas pierwszego posiedzenia ZPM, 15.11.2016 r. (fot. Jakub Kazimierzczak).

Pracom Zespołu Pedagogiki Młodzieży towarzyszą regularne posiedzenia, które odbywają się trzy razy w ciągu każdego roku akademickiego. Najczęstszym miejscem zjazdów jest Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, jednak ze względu na ich otwartą formułę – istnieje możliwość organizacji spotkań w innych ośrodkach akademickich. Dlatego też dzięki gościnnosci władz uczelni jedno z nich odbyło się w Siedzibie Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej. Każde spotkanie przebiega zgodnie z uporządkowaną strukturą określaną przez kolejne punkty programu. Jednym z jego istotnych elementów jest wystąpienie zaproszonego gościa, którego problematyka odnosi się do wybranego obszaru partycypacji młodzieży. Dotychczas referaty wygłosiły takie osobistości jak: prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski, prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik, prof. UJ dr hab. Marek Kucia, prof. dr hab. Witold Jakubowski, Roman Pomianowski (Prezes Stowarzyszenia „Program Wsparcia Zadłużonych”), prof. dr hab. Renata Nowakowska-Siuta, prof. dr hab. Marta Urlińska, prof. zw. dr hab. Zenon Gajdzica oraz prof. dr hab. Wojciech Skrzydlewski. Spotkania te stwarzają jego członkom okazję do prezentowania własnych pomysłów, wątpliwości i sugestii odnoszących się do różnorodnych perspektyw teoretycznych z obszaru pedagogiki młodzieży. Ważny punkt posiedzenia stanowi bowiem dyskusja tematyczna poświęcona młodzieży i jej partycypacji w rzeczywistości społeczno-kulturowej.

W ramach Zespołu Pedagogiki Młodzieży działa dziesięć zespołów roboczych: *Młodość – między edukacją a rynkiem pracy*, koordynowany przez prof. zw. dr hab. Magdalenę Piorunek, *Młodość i procesy socjalizacji oraz stratyfikacji społecznej*, koordynowany przez prof. ze. dr hab. Agnieszkę Gromkowską-Melosik, *Aktywizacja młodzieży w środowisku lokalnym i kulturalnym*, koordynowany przez prof. UAM dr hab. Katarzynę Segiet, *Analiza dyskursu o młodzieży*, koordynowany przez prof. UKW dr. hab. Helenę Ostrowicką, *Młodość i jej problemy w środowisku edukacyjnym*, koordynowany przez prof. UAM dr hab. Andrzeja Ćwiklińskiego, *Tożsamość młodzieży (i proces jej formowania) w rzeczywistości permanentnej zmiany*, koordynowany przez prof. zw. dr hab. Agnieszkę Cybal-Michalską, *Zespół do spraw informacji i promocji dorobku z obszaru pedagogiki młodzieży*, koordynowany przez prof. UAM dr hab. Waldemara Segieta, *Młodość wobec transgresyjności kultury, kryzysu podmiotu oraz przemian tożsamości*, koordynowany przez prof. nadzw. dr hab. Klaudię Węc, *Zaburzenia rozwoju w okresie adolescencji*, koordynowany przez prof. UAM dr. hab. Hannę Kubiak, *Między partycypacją a wykluczeniem*, koordynowany przez prof. nadzw. dr hab. Małgorzatę Orłowską. Zespoły robocze zostały powołane w celu stworzenia przestrzeni pracy w grupach badawczych skoncentrowanych wokół określonego obszaru problemowego związanego z młodzieżą. Warto nadmienić, iż każdy z członków Zespołu Pedagogiki Młodzieży może podjąć aktywność w maksymalnie dwóch zespołach roboczych. Posiedzenia zespołu owocują zapoznawaniem zgromadzonych osób z osiągnięciami badawczymi członków jednego wybranego zespołu roboczego w czasie realizacji punktu programu określanego mianem *Wartościowa godzina z zespołem roboczym*. Atmosfera w nich panująca w swoim założeniu ma sprzyjać inspiracjom badawczym, zacieśnieniu więzi pomiędzy jego członkami oraz wzbogacaniu ich warsztatów eksploracyjnych.

Członkostwo w Zespole Pedagogiki Młodzieży stwarzają szansę rozwoju dla młodych badaczy. Uczestnictwo w pracach zespołu stanowi dla nich przestrzeń rozwoju własnej

tożsamości naukowej, doskonalenia ich warsztatów badawczych oraz tworzenie platformy wymiany myśli i promocji swoich osiągnięć eksploracyjnych. Ponadto mają oni możliwość wystąpienia podczas forum dyskusyjnego w czasie inicjatywy pt. *Poranna kawa z cytarami – Oni, One mówią...* Przedsięwzięcie to wpisało się w stały punkt programu spotkania zespołu poczynając od jego V posiedzenia. Celem projektu jest wzbudzenie refleksji zebranych gości na temat młodzieży oraz współczesnego świata, w którym przychodzi jej żyć. Do tej pory podczas zjazdów prowadzono rozważania na temat cytatów autorstwa między innymi Zygmunta Bauman, Piotra Sztompki, Bernharda Waldenfelsa oraz Johna N. Graya. Podczas jednego spotkania podejmowany jest namysł nad dwoma fragmentami tekstów – jeden z nich odnosi się do jednostkowych dylematów tożsamościowych, drugi zaś do przemian społecznych rzeczywistości.

Kolejnym nieodłącznym elementem towarzyszącym posiedzeniom zespołu jest loteria zatytułowana *„Książka przekazana pod dobry adres*. W jej trakcie popularyzowane są publikacje tematycznie związane są z młodzieżą oraz prezentujące wyniki prowadzonych badań w tym zakresie. Każdy z gości oraz wszystkie zainteresowane osoby mogą promować swoje książki przekazując je do rąk członków zespołu. Spotkania Zespołu Pedagogiki Młodzieży były również wzbogacane o okolicznościowe wydarzenia, takie jak Występ szkolnego chóru z Poznańskiej Szkoły Chóralnej Jerzego Kurczewskiego, czy też wystawa pt. *Bogdan Nawroczyński – inspiracje dla współczesności* (Dąbrowa Górnicza).

Oprócz regularnych posiedzeń i inicjatyw towarzyszących pracom podejmowanym w ramach zespołów roboczych, członkowie Zespołu Pedagogiki Młodzieży spotykają się w czasie konferencji naukowych. Jedną z nich – Ogólnopolska Konferencja Naukowa pt. *Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych* – miała miejsce w dniach 6-7 kwietnia 2017 r. i odbyła się na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Dodatkowo przewodnicząca zespołu prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska obejmuje honorowym patronatem odbywającą się cyklicznie Ogólnopolską Konferencję pt. *Strefa projektów edukacyjnych i społecznych* (organizowaną przez studenckie koła naukowe działające na Wydziale Studiów Edukacyjnych) oraz Naukowo-Metodyczną pt. Konferencję *Uczeń nietypowy, czyli wyjątkowy* (organizowaną przez Szkołę Podstawową im. Tadeusza Kościuszki w Lubiczu Górnym). Są to ważne inicjatywy rozwijające współpracę zespołu z instytucjami zewnętrznymi wśród których warto wymienić AIESEC, Fundację Spark Academy, Centrum Inicjatyw Młodzieżowych Horyzonty, Stowarzyszenie Lepszy Świat, centra doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i różnorodne ośrodki edukacyjne.

Przedsięwzięcia podejmowane przez członków Zespołu Pedagogiki Młodzieży znajdują swoją egzemplifikację w licznych publikacjach. Dotychczas w ramach jego prac zostały wydane następujące pozycje książkowe: *Młodzież w sferze doświadczeń edukacyjno-zawodowych* (red. A. Cybal-Michalska, B. Kanclerz, L. Myszka-Strychalska, P. Peret-Drażewska), *Młodzież we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej* (red. A. Cybal-Michalska, B. Kanclerz, L. Myszka-Strychalska, P. Peret-Drażewska), *Młodzież – między partycypacją a (samo)wykluczeniem* (red. M. Orłowska, M. Walancik, A. Cybal-Michalska), *Společnie i podmiotowe uwarunkowania rozwoju młodzieży* (red. W. Segiet, M. Orłowska, A. Cybal-Michalska). Planowane są również kolejne prace zbiorcze zawierające artykuły autorstwa członków zespołu. Dorobek teoretyczno-empiryczny Zespołu Pedagogiki Młodzieży

ulega ciągłemu rozwojowi także w wyniku indywidualnej aktywności publikacyjnej jego poszczególnych uczestników.

Zespół Pedagogiki Młodzieży działający przy KNP PAN nieustannie poszerza grono swoich członków. Świadczy o tym fakt, iż podczas pierwszego posiedzenia w jego skład wchodziło 76 zadeklarowanych osób, z kolei obecnie w jego strukturach działa ponad 140 naukowców. Badania nad młodzieżą stanowią układ odniesienia dla rozważań nad przyszłością społeczeństwa podlegającego permanentnym i ambiwalentnym fluktuacjom. Podejmowane w jego ramach inicjatywy oscylują wokół wielokontekstowych rekonstrukcji pedagogiki młodzieży, które dokonywane są w odniesieniu do różnorodnych perspektyw badawczych i teoretycznych. Należy żywić nadzieję, iż zwieńczeniem jego działalności będzie wypracowanie ugruntowanej pozycji pedagogiki młodzieży w obszarze nauk społecznych. Osoby zainteresowane włączeniem się w prace zespołu proszone są o przesłanie deklaracji na adres mailowy: zespolpm@amu.edu.pl lub wypełnienie formularza rejestracyjnego zamieszczonego na stronie internetowej: <http://zpm.home.amu.edu.pl/>.

O autorze / About author

Dr Lucyna Myszka-Strychalska jest doktorem nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki. Pracuje na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Obecnie piastuje funkcję sekretarza Zespołu Pedagogiki Młodzieży działającego przy KNP PAN.



Monika Kiszka

IV Ogólnopolska Konferencja Strefa Projektów Edukacyjnych i Społecznych – *sprawozdanie*

4th National Conference Zone of Educational and Social Projects – *report*

Abstrakt / Abstract

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie podstawowych informacji dotyczących IV Ogólnopolskiej Konferencji Strefa Projektów Edukacyjnych i Społecznych. Wydarzenie odbyło się 28 maja 2020 roku. Z powodu sytuacji epidemicznej w kraju wszystkie wystąpienia zostały przeniesione w obszar wirtualny. Głównymi organizatorami konferencji były Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej, Studenckie Koło Naukowe Kreatywnego Rozwoju Aktywności Młodzieży „KRAM” oraz Koło Naukowe Socialis WSE UAM (Kultura – Jednostka – Płeć). Wartym podkreślenia jest fakt, iż tegoroczna konferencja (2020 r.) jest czwartą edycją niniejszego wydarzenia.¹ Główną ideą konferencji jest wykreowanie dialogu społecznego oscylującego wokół tematu dynamiki zmian społecznych. Dyskusja staje się czynnikiem pozwalającym na wyłonienie wniosków przyczyniających się do modyfikacji założeń oraz celów edukacji, które pozwalają dostosować działania do współczesnych potrzeb społeczeństw. Konferencja jest także przestrzenią wymiany doświadczeń na temat planowania oraz realizowania projektów społecznych oraz edukacyjnych. W ramach obrad konferencji stworzona została płaszczyzna do eksplorowania specyfiki aktywizacji społeczności lokalnych oraz grup defaworyzowanych. Tradycyjna forma konferencji została zastąpiona wykładami, prezentacjami oraz webinariami on-line. Poniższy tekst stanowi streszczenie tegorocznej IV edycji Konferencji. W sprawozdaniu znajduje się opis wystąpień zaproszonych gości oraz krótka charakterystyka nagrań, które stanowią przykłady dobrych praktyk edukacyjnych. Lektura poniższego artykułu zapewni zapoznanie się z szczegółowymi informacjami na temat każdego z wystąpień prezentowanych podczas konferencji. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż IV Ogólnopolska Konferencja Strefa Projektów Edukacyjnych i Społecznych obfitowała w spotkania z praktykami, a więc z osobami, które w trakcie swojej kariery naukowej i zawodowej zrealizowali liczne projekty edukacyjne. Na podstawie doświadczeń wiedzy praktycznej prelegenci, zawarli w swoich wystąpieniach wiedzę merytoryczną z zakresu organizacji oraz przeprowadza-

¹ Pierwsza z cyklu konferencji Strefa Projektów Edukacyjnych i Społecznych miała miejsce 15 marca 2017 roku.

nia inicjatyw społecznych. Konferencja stanowi, zatem inspirację do samodzielnej pracy dla pedagogów, pedagożek oraz osób niezwiązanych bezpośrednio z nauczaniem, które chcą wprowadzić efektywne zmiany w swoim najbliższym otoczeniu dzięki realizacji wybranych projektów.

The main purpose of this tekst is a presentation of the basic information of IV Ogólnopolskiej Konferencji Strefa Projektów Edukacyjnych i Społecznych (IV th Nationwide Conference Sphere of Educational and Social Projects). It is important to emphasize that this year's edition (2020) is the fourth one. The first edition of the conference took place on 15th March 2017. The main idea of each conference is creation of possible discussion about dynamics of social reforms. The discussion is becoming one of the main factors that provides appoint conclusion about educational assumptions and aims modification. The modification brings change and allows to adjust education to social needs. The conference has also become an area for exchange of experiences about planning aspects and fruition of educational and social projects. During all this years was created the ground for exploration the peculiar ways of activation community and groups of risk. This edition of conference was special because it was made in nontraditional way. Traditional meetings were changed into virtual ones. Consequently they turned into live lectures, on-line presentations, records that showed good praxis and last but not least webinars. The article below constains short description of IV the Nationwide Conference Sphere of Educational and Social Projects. In the report are included short characterizations of speeches and records. Below are also presented the most important information about each speech. The specific time of conference provided an occasion for meetings with scientists who have realized a lot of different projects during their professional career. All of the speeches were based on the practical activity which was the starting point for expertise that were given during the conference. The conference is a source of inspiration to the independent work for pedagogues and people whose work usually is not connected with educational areas but simple they would like to bring a positive change in their own environment.

W dniu 28-29.05.2020 odbyła się IV Ogólnopolska Konferencja Strefa Projektów Edukacyjnych i Społecznych pod honorowym patronatem Pani Prorektor ds. studenckich Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. dr hab. Bogumiły Kaniewskiej oraz Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej. Organizatorami konferencji były: Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej, Studenckie Koło Naukowe Kreatywnego Rozwoju Aktywności Młodzieży „KRAM” oraz Koło Naukowe Socialis „KULTURA - JEDNOSTKA - PŁEĆ”.

Konferencja składa się z trzech sesji oraz webinarium. Pierwsze dwie sesje stanowiły wystąpienia zaproszonych Prelegentów. Trzecia sesja przedstawiała przykłady dobrych praktyk, które zawarte zostały w nagraniach dostępnych na stronie internetowej konferencji. Pierwsza sesja obejmowała 3 wystąpienia. Wykłady inauguracyjne wygłosili prof. UAM dr hab. Małgorzata Rosalska, która zaprezentowała wykład pod tytułem „Aby promować aktywność, warto zrozumieć bierność”. Zasadniczym celem wystąpienia była prezentacja podstaw wiedzy na temat postaw bierności oraz przyczyn jej powstawiania. Zaprezen-

wane zostały możliwe sposoby spojrzenia teoretycznego na bierność oraz grupy, która najczęściej dotykane są poprzez wyżej wymienioną postawę. Odnosząc się do praktycznego ujęcia można stwierdzić, iż konieczne jest skupienie się na dogłębnej diagnozie środowiska oraz jednostki. Takie spojrzenie pozwala w jak najlepszy sposób zaplanować działania projektowe. Drugi wykład wygłosił prof. UAM dr hab. Jacek Pyżalski, który dokonał rozważań na temat „Co jest ważne w edukacji zdalnej”. Wykład podejmował różne spojrzenia na edukację w formie zdalnej oraz zaprezentowane zostały najistotniejsze założenia, a także zasady edukacji zdalnej. Główne rozważania teoretyczne skupione zostały przede wszystkim na przesłankach praktycznych, zatem na konieczności przeanalizowania cech komunikacji zapośredniczonej oraz zwróceniu uwagi na zaspokojenie potrzeb uczniów, którzy uczestniczą w nowej formie prowadzenia zajęć przez szkoły. Pierwszą część sesji zakończyło wystąpienie Pani Marzeny Kędra – dyrektor szkoły Cogito, zatytułowane „Cogito przestrzenią dla budowania kultury uczenia się”. Dyrektor szkoły podstawowej zaprezentowała podstawowe zasady obowiązujące w szkole Cogito. Dodatkowo wskazane zostały podstawowe działania mające na celu wspieranie dziecka w dorastaniu, a mające kluczowy wpływ na kształtowanie się przestrzeni uczenia się dzieci. Istotnym wnioskiem płynącym z wystąpienia jest postulat edukacji, której fundamentem są interakcja oraz aktywne uczenie się. Prelegentka wskazywała, iż nauczyciel powinien stać się osobą tworzącą środowisko uczenia się. Uczeń natomiast dostaje szansę na badanie oraz weryfikowanie tego środowiska.

Druga sesja wystąpień Prelegentów oraz Prelegentek przyjęła wymiar praktyczny, ponieważ zaprezentowane zostały przykłady dobrych praktyk. Pierwsze wystąpienie dotyczyło projektu mającego na celu poszerzenie świadomości społecznej o zaburzeniach psychicznych, które nosiło tytuł „I kto tu oszalał”. Prelegentki – Olga Włochal oraz Sabina Wolniewicz przedstawiły charakterystykę projektu, który opierał się na 5 spotkaniach prowadzących do zwiększenia świadomości oraz rozpoczęcia dyskusji prowadzących do oswojenia choroby psychicznej. Wzrost świadomości powinien prowadzić do zmniejszenia stygmatyzacji osób z chorobą psychiczną. Szereg wymienionych spotkań obejmował polemikę z ekspertami, czyli osobami, które same doświadczyły w swoim życiu zaburzenia związanego z chorobą psychiczną. Drugie wystąpienie pt. „Aktywizacja społeczności studenckiej i lokalnej na rzecz edukacji i integracji społecznej przez Erasmus Student Network” zaprezentowane zostało przez Panią Katarzynę Szabelską. Prelegentka wyjaśniła charakterystykę działalności stowarzyszenia oraz odniosła się do omówienia wybranych projektów. Jednym z nich była inicjatywa „Mentor”. Kolejne wystąpienie wygłosiła Pani Anna Wojewoda, która skupiła się na przedstawieniu projektu Klubu gracza. Wystąpienie nosiło tytuł „Między grą a emocjami – klub gracza w Placówce Pieczy Zastępczej”. Prelegentka opisała wszystkie etapy tworzenia klubu gracza oraz sposoby pozyskiwania gier potrzebnych do działalności klubu. Istotnym przesłaniem płynącym z realizacji projektu jest samoczynne kształtowanie się grup społecznych, które związane były bezpośrednio z przynależnością do danego klubu lub też nie. Dodatkowo klub przyczynił się wzrostowi świadomości emocjonalnej wśród wychowanków placówki. Ostatnie wystąpienie dotyczyło realizacji projektów profilaktyczno- terapeutycznych na rzecz wspólnot lokalnych, które zaprezentował Karol Łukowski z Uniwersytetu Łódzkiego oraz Stowarzyszenia Profilaktyki Społecznej ETAP. Wystąpienie obejmowało prezentację działań na rzecz

dzieci, które realizowane są po zakończeniu dnia szkolnego. Autorzy projektu starają się przeciwdziałać pozostawaniu uczniów bez opieki, a co z tym związane zapobiegać podejmowaniu przez dzieci zachowań ryzykownych. Wszystkie działania nakierowane zostały na rekreację ruchową i wspólne spędzanie czasu wolnego. Wśród prowadzonych działań autor wystąpienia wymienił: Lato w mieście bez narkotyków lub Warsztaty Malowania Ulicznego.

Trzecia sesja obejmowała nagrania wystąpień Prelegentów dostępne do odtworzenia na stronie internetowej Ogólnopolskiej Konferencji Sfery Projektów Edukacyjnych i Społecznych. Pani Małgorzata Dyrdół zaprezentowała referat pt. „Prawa dziecka w świecie bajek”. Prelegentka przedstawiła podstawowe założenia projektu realizowanego przez studentów skierowanego do dzieci w wieku przedszkolny. Głównym celem, który przyświecał zrealizowaniu wyżej wymienionej inicjatywy było zwiększenie świadomości dzieci w wieku przedszkolnym na temat praw dziecka. Przepisy prawne dotyczące dzieci zostały zaprezentowane w formie przystępnej i zrozumiałej dla najmłodszych formie, a więc bajki. Następnie Pani Alicja Ławiak wygłosiła przemówienie prezentujące szczegóły projektu realizowanego na Uniwersytecie Każdego Wieku w Kutnie, dotyczącego nauczania języka obcego wśród osób w wieku późnej dorosłości. Prelegentka zaprezentowała podstawowe cele oraz założenia projektu, ale także odniosła się do ogólnych wniosków z przeprowadzonej ankiety, która stała się podstawą do zaprezentowania sylwetki nauczyciela osób dorosłych, a także praktycznych wskazówek do prowadzenia nauczania. „Przedsiębiorczość wstępem do sukcesu” został zaprezentowany jako trzeci w kolejności i został poprowadzony przez Ewelinę Szczechowiak. Prelegentka odniosła się w swoim wystąpieniu do kluczowych kompetencji niezbędnych do uczenia się przez całe życie. W dalszej części wystąpienia zaprezentowana została charakterystyka działalności koła naukowego Przedsiębiorczości Inspirio. Czwarte wystąpienie dotyczyło projektu Learning by doing, który zrealizowany został w Omanie. Prelegentem omawiającym założenia powyższego projektu był Łukasz Szał. Przedstawiony został tutaj całkowity plan przedsięwzięcia oraz główne założenia projektu, którymi była nauka oraz rozwój osobisty poprzez doświadczenie. Kolejnym przedsięwzięciem, które zostało przedstawione, jako przykład dobrej praktyki był projekt dotyczący współpracy oraz wymian zagranicznych pod tytułem „Współpraca i rozwój osobisty- czyli jak wymiany międzynarodowe wpływają na młodzież” wygłoszony przez Panią Małgorzatę Kaczmarek. Prelegentka skupiła się na wskazaniu wpływu doświadczenia wymiany międzynarodowej na jednostki oraz grupy społeczne. Wśród bezpośrednich pozytywnych przemian zachodzących w jednostce wymienia, przede wszystkim zdobycie kompetencji językowych oraz społecznych, a także umiejętności pracy oraz podejmowania decyzji w grupie. Czwartym przykładem dobrej praktyki był projekt „Wielość kultur – wspólny świat”, który omówiony został przez trzech prelegentów: Annę Mańkowską, Annę Rybińską oraz Mateusza Marciniaka. Prelegenci zaprezentowali szereg inicjatyw, które zrealizowane zostały w trakcie projektu. Przykładem działań, które zostały wskazane były warsztaty muzyczne oraz plastyczne podczas, których studenci mieli możliwość współdziałania z dziećmi w wieku przedszkolnym. Praktyczny aspekt działań został zaprezentowany przez Panią Magdalenę Błaszczak, która wygłosiła referat pod tytułem „Nauka o prawie bez patosu i tabu to wstyd i hańba! Przed Państwem... Modne Prawo”. Główna idea wyżej wymienionego projektu było wykreowanie możli-

wości przystępnego zrozumienia kwestii prawnych dla osób nie zajmujących się bezpośrednio żadną z dziedzin prawa. Dodatkową kwestią było stworzenie płaszczyzny przyjaznej dyskusji, pozwalającej omawiać liczne problemy, ale przede wszystkim wymieniać poglądy. Kolejne wystąpienia dotyczyły kolejno projektu „Na drodze do Song of Songs” oraz „Endometrioza bez tajemnic”. Wygłoszone kolejno przez Panię Danutę Mackojć oraz Lucynę Jaworską-Wojtas. Pierwsze z powyżej wymienionych wystąpień dotyczyło projektu obejmującego Warsztaty Muzyczne. Prelegentka przedstawiła założenia projektu, przebieg, ale także możliwe pojawiające się czynniki ryzyka. Natomiast Pani Lucyna Jaworska-Wojtas podczas swojego wystąpienia skupiła się na wstępnym omówieniu choroby oraz konsekwencji, które ze sobą niesie. W dalszej części, natomiast przedstawiła głównie cele fundacji oraz przykłady działań podejmowanych na rzecz zwiększania świadomości kobiet, ale także samych lekarzy w kwestii endometriozy. W dalszej kolejności Agnieszka Nymś-Górna wygłosiła wystąpienie pod tytułem „O roli współpracy w codziennej pracy przedstawicieli instytucji pomocowych”. Podczas wystąpienia zaprezentowane zostały podstawowe założenia projektu oraz podziału kraju na konkretne sektory. W dalszej części autorka przedstawiła najważniejsze wartości, które przyświecają realizacji projektu oraz formy pomocy rodzinie oraz jej najbliższemu środowisku. Dwa ostatnie projekty dotyczyły kolejno „Edukacji pozaformalnej w działaniach międzykulturowych na przykładzie działań wolontariuszy Europejskiego Korpusu Solidarności”, który został zaprezentowany przez Zacharoula Antoniou oraz Calin Boldea. Prelegenci przedstawili perspektywę definicyjną edukacji formalnej oraz podstawowe założenia realizowanego projektu. W dalszej części swojego wystąpienia zaprezentowali krótkie opisy przeprowadzonych inicjatyw między innymi projektu „Inna Perspektywa” oraz „WWW- Wszechstronne Wsparcie Wolontariatu” realizowanego w przedszkolach. Ostatnie wystąpienie zostało wygłoszone przez Panią Michalinę Kasprzak, która odniosła się do projektu „Odyseja Umysłu” opartego na twórczym rozwiązywaniu problemów. Projekt ten zakładał zorganizowanie konkursu pod tytułem „Odyseja umysłu”, który oparty został na metodzie twórczego rozwiązywania problemów. Prelegentka opisała konkretne etapy pracy nad projektem oraz konkretne działania samych uczestników projektu, którzy w grupach przez pewien czas przygotowywali twórcze rozwiązania wybranego wcześniej problemu.

Wymiar praktyczny konferencji zawarty został w webinarium, które miały miejsce zarówno w dniu 28 maja oraz 29 maja 2020. Uczestnicy konferencji mogli wziąć udział w pięciu webinarium o różnorodnej tematyce, jednak wszystkie oscylowały wokół głównego tematu konferencji, a zatem projektów społecznych. Pierwszy webinar prowadzony był przez Ewelinę Szczechowiak i nosił tytuł „Kreacja CV- dokument szyty na miarę”. Prelegentka zaprezentowała podstawowe zasady tworzenia dokumentu oraz na przykładach omówiła najczęściej pojawiające się błędy, których należy unikać podczas pisania swojego CV. Drugi webinar prowadzony przez Amelię Molską poruszał tematykę związaną z wspieraniem rozwoju ucznia we wszystkich obszarach, zatem zarówno poznawczego jak i emocjonalno-społecznego. Edukacja w takim postrzeganiu powinna pozwalać na rozwijanie w uczniach samodzielność, samoświadomość, samokontrolę oraz szereg innych kompetencji kluczowych na dalszych etapach nauczania. Wystąpienie nosiło tytuł „Wspieranie rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych na lekcjach wychowawczych”. Trzecim omawianym tematem przez Agnieszkę M. Barwicką był „Najpierw

człowiek, potem cała reszta – czyli o zasobach ludzkich w projekcie”. Prelegentka odniosła się do najważniejszych kwestii budowania zespołu projektowego oraz zarządzania nim podczas koordynacji prac. Dodatkowo istotną kwestią było zaakcentowanie roli odpowiednich kontaktów międzyludzkich i otwartej komunikacji pozwalającej rozwiązywać konflikty oraz efektywnie działać.

W dniu 29 maja miały miejsce dwa kolejne webinaria poświęcone kolejno tematowi „Narada Obywatelska o Edukacji – największe konsultacje społeczne w dziedzinie edukacji po 1989 roku” oraz „Pomysł na projekt i co dalej?”. Pierwsze wystąpienie prowadzone przez Agnieszkę Jankowiak-Maik dotyczyło przedstawienia głównych założeń Narady Obywatelskiej oraz szczegółowego opisu założeń metodologicznych idei. Prelegentka wskazała, również podstawowe zasady, które stały się wyznacznikami spotkań. Referentka podczas wystąpienia dokonała, także prezentacji szczegółowego przebiegu narady oraz głównych 21 postulatów, które zostały opracowane podczas obrad. Druga prelegentka w osobie Anny Wojewody poruszyła tematykę przeprowadzania projektów. Począwszy od samego pomysłu, poprzez poszczególne fazy organizacyjne. Prelegentka, aby w pełni ukazać złożoność oraz założenia metodologiczne projektu posłużyła się opisem swojego projektu, który został zrealizowany wraz z zaprzyjaźnionymi partnerami.

Wszystkie wyżej przedstawione wystąpienia stanowią podstawę do teoretycznych rozważań na temat projektów edukacyjnych, jak i przykłady inspirujących działań praktycznych. Uczestnicy konferencji zyskali niepowtarzalną szansę na zdobycie rzetelnej wiedzy merytorycznej opartej na latach doświadczeń zaproszonych Gości, ale także poznanie praktycznych zastosowań założeń teoretycznych. Ponadto, należy dodać, iż zorganizowane wydarzenie było okazją do zagłębienia się w różnorodną tematykę związaną z realizacją wybranych projektów. Najważniejszy, jednak aspektem konferencji stał się wymiar inspiracyjny dla pedagogów i pedagożek, którzy dążą do zmiany edukacji na lepsze.





dystrybucja: UAM