

Agnieszka Kaczor

ORCID: 0000-0002-2574-4757

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Rola dokumentacji w organizacji projektu edukacyjnego w klasach I–III

The Role of Documentation in Organizing Educational Projects in Grades I–III

ABSTRACT

Understanding the teaching and learning process as a means of developing competences necessary for personal fulfillment and growth, active citizenship, social integration, and employment—in line with the Council of Europe Recommendation of 22 May 2018—highlights the importance of the educational project as a method that aids the development of key competences in children. The aim of the research discussed in this article was to determine the role of documentation in the organization of an educational project involving children from grades I–III. Given the need to improve the documentation process, the study sought to describe the issue and derive practical guidelines.

The study, conducted under a qualitative paradigm, examined students' opinions regarding the preparation of educational project documentation. The analysis and interpretation of statements by students of preschool and early school education at the Ignatianum University in Cracow, carried out in accordance with Maria Szymańska's concept of three-layer data analysis became the starting point for demonstrating the advantages of solid documentation. The respondents emphasized the importance of documentation in organizing an educational project, identified the benefits of a well-conducted

KEYWORDS

educational project, project documentation, cooperation with parents, early school child, early school education

SŁOWA KLUCZOWE

projekt edukacyjny, dokumentacja projektowa, współpraca z rodzicami, dziecko w wieku wczesnoszkolnym, edukacja wczesnoszkolna

SPI Vol. 28, 2025/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.3.008
Nadesłano: 10.03.2025
Zaakceptowano: 30.07.2025

documentation process, and highlighted the need to plan both the method of collecting documentation and its analysis. The role of documentation in organizing an educational project is therefore crucial, as it facilitates monitoring of the project's individual stages and enables teachers, children, and parents to perceive the competences acquired by children through project activities.

ABSTRAKT

Rozumienie procesu nauczania/uczenia się, jako drogi sprzyjającej rozwijaniu kompetencji niezbędnych dla potrzeb samorealizacji i rozwoju osobistego, aktywnego obywatelstwa, integracji społecznej oraz zatrudnienia zgodne z zaleceniem Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018, wydobywa znaczenie projektu edukacyjnego jako metody umożliwiającej rozwijanie u dzieci kompetencji kluczowych.

Celem badań omówionych w artykule było ustalenie, jaką rolę odgrywa dokumentacja w organizacji projektu edukacyjnego w pracy z dziećmi z klas I–III. Z uwagi na konieczność doskonalenia procesu dokumentacyjnego dokonano próby opisu zagadnienia, a także wyprowadzenia wskazówek dla praktyki.

Przedmiotem badań przeprowadzonych w paradygmacie jakościowym były opinie studentów dotyczące przygotowania dokumentacji projektu edukacyjnego. Analiza i interpretacja wypowiedzi biorących udział w badaniu studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie, prowadzona zgodnie z zasadami koncepcji trójwarstwowej analizy danych autorstwa Marii Szymańskiej, stała się punktem wyjścia do ukazania walorów solidnie prowadzonego procesu dokumentacyjnego. Badani docenili znaczenie dokumentacji w organizacji projektu edukacyjnego, wskazali na korzyści wynikające z dobrze przeprowadzonego procesu dokumentacyjnego oraz podkreślili konieczność planowania sposobu gromadzenia dokumentacji i jej analizy.

Rola dokumentacji w organizacji projektu edukacyjnego jest więc kluczowa, gdyż sprzyja monitorowaniu poszczególnych etapów projektu oraz dostrzeganiu przez nauczyciela, dzieci i ich rodziców, kompetencji nabywanych przez dzieci podczas działań projektowych.

Wprowadzenie

Myślenie o długoterminowych rezultatach skutecznej edukacji jest punktem wyjścia do poszukiwania efektywnych strategii organizacji procesu nauczania/uczenia się. Mając na uwadze sylwetkę przyszłego obywatela, jako osoby spełnionej i szczęśliwej, warto zwrócić uwagę na kompetencje, które będą mu potrzebne do pocucia społecznego i emocjonalnego spełnienia w życiu prywatnym i zawodowym. Wśród nich wymienić można osiem zaleconych przez Radę Unii Europejskiej kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r.). Kompetencje te (w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, w zakresie wielojęzyczności, kompetencje matematyczne, cyfrowe, osobiste, obywatelskie, w zakresie przedsiębiorczości oraz świadomości i ekspresji kulturowej) stanowią połączenie wiedzy, umiejętności i postaw określanych jako niezbędne dla potrzeb samorealizacji i rozwoju osobistego, aktywnego obywatelstwa, integracji społecznej oraz zatrudnienia. Stąd istotne wydaje się tworzenie w czasie nauki szkolnej przestrzeni do ich nabywania i rozwijania. Jedną z możliwości w tym zakresie tworzy aplikacja projektu edukacyjnego w procesie kształcenia.

Bogactwo strukturalne i dynamiczne rzeczywistości projektowej jest wyzwaniem dla nauczyciela chcącego realizować projekt edukacyjny we współpracy z dziećmi z klas I–III. Aby podejmować trafne decyzje, które przekładają się na efekty w pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także tak organizować projekt, aby szanse na osiągnięcie celów projektowych były jak największe, nauczyciel prowadzi dokumentację czynności projektowych. Dzięki dokumentacji nauczyciel jest w stanie rejestrować, ale i prezentować dzieciom i rodzicom to, czego dzieci dowiedziały się w czasie prac nad projektem.

Proces dokumentacyjny związany z pracą zespołu klasowego nad projektem edukacyjnym nie należy jednak do najłatwiejszych ze względu na specyfikę metody, którą trafnie oddają słowa Jolanty Okuniewskiej i Joanny Apanasewicz. Wspomniane autorki podkreślają, że metoda projektu to „jedna z najsukuteczniejszych metod, ponieważ wyzwala aktywność ucznia i opiera się na jego samodzielnej pracy oraz stawia go w centrum procesu uczenia się-nauczania” (Okuniewska, Apanasewicz 2017: 3).

Element zaskoczenia i niepewności jest więc wpisany w pracę z wykorzystaniem metody projektów. Dlatego koniecznością wydaje się planowe gromadzenie i analizowanie dokumentacji przez samego nauczyciela, nauczyciela wraz z uczniem oraz przez nauczyciela i rodziców dziecka. Dokumentacja ukazuje bowiem zmiany, jakie zachodzą w wiedzy, umiejętnościach i postawach małych badaczy.

Dokumentacja działań projektowych

Istota projektu jako metody nauczania polega, jak zaznacza Jacek Królikowski, na tym, że „uczniowie realizują określone zadanie – znacznie obszerniejsze niż tradycyjne zadania realizowane w klasie czy w domu i na ogół w dłuższym czasie (kilka tygodni, semestr)” (Królikowski 2000: 10). Bogactwo strukturalne i dynamiczne rzeczywistości projektowej manifestuje się już na etapie wyboru tematu projektu, który powinien uwzględniać potrzeby, możliwości i zainteresowania uczniów biorących w nim udział. Bazując na wewnętrznej motywacji uczniów, która – jak zaznacza Dorota Klus-Stańska – wynika z ich zaciekawienia, chęci do współpracy z rówieśnikami, a także z radości z twórczego działania (Klus-Stańska 2018), nauczyciel pracuje wraz z młodymi badaczami nad osiągnięciem celów projektowych.

Wyznaczenie celów projektu na podstawie zdefiniowanych potrzeb jego uczestników może przebiegać, w myśl propozycji Jarosława Petza, z wykorzystaniem zasady SMART, zgodnie z którą cel powinien być sprecyzowany, mierzalny, adekwatny, ambitny, atrakcyjny, realistyczny i terminowy (Petz 2019: 22–23) lub metodyki HARD:

- *Heartfelt* – cele muszą wywoływać emocje,
- *Animated* – cele powinny wywoływać pozytywne uczucia w czasie dochodzenia do celu lub po jego osiągnięciu,
- *Required* – cele muszą odpowiadać rzeczywistym potrzebom,
- *Difficult* – cele powinny być trudne, muszą stanowić wyzwanie (Petz 2019: 24).

Sensem każdego projektu uchwyconym skrupulatnie w jego celach jest wywołanie zmiany w otoczeniu projektu, a więc w wiedzy, kompetencjach i postawach dzieci biorących w nim udział. O występowaniu owych zmian wnioskować można na podstawie dokumentacji. Na walory starannie prowadzonej dokumentacji zwracają uwagę Judy Harris Helm i Lilian G. Katz, twierdząc że „dokumentację

uważa się, z wielu powodów, za nieodłączną część metody projektów. Wyczerpująca i porządnie zrobiona stanowi świadectwo dojrzewania dziecka na wszystkich płaszczyznach rozwoju: fizycznej, emocjonalnej, społecznej oraz intelektualnej. Pozwala na usystematyzowanie obserwacji nauczyciela oraz na odnotowanie specjalnych zainteresowań i postępów każdego dziecka. Dobra dokumentacja opisująca aktywne działania poznawcze małych badaczy, ich kontakt z dorosłymi i rówieśnikami oraz wykorzystanie materiałów, niezbicie dowodzi, że proces uczenia się w metodzie projektów polega na interakcji” (Helm, Katz 2003: 73–74).

Znaczenie dokumentacji postrzeganej jako dowody na to, czego dzieci się dowiedziały, wskazuje na konieczność jej gromadzenia oraz analizowania już w trakcie trwania projektu. Mając na uwadze zapewnienie dzieciom jak najlepszych warunków organizacyjnych do przeprowadzania czynności projektowych, można wykorzystywać zebrane informacje podczas rozstrzygania kwestii organizacyjnych związanych z doбором materiałów, planowaniem kolejnych działań, doбором dzieci do grup projektowych, włączeniem rodziców do działań projektowych.

Założenia metodologiczne badań własnych

Mając na celu ukazanie całego bogactwa opisywanego zagadnienia, a więc – posługując się terminem upowszechnionym przez Clifforda Geertza – dokonanie „gęstego opisu”, zastosowano badania jakościowe (Geertz 2005: 17–47).

Przyjęto za Agatą Stasik oraz Adamem Gendźwiłłem definicję metody badawczej, rozumianej jako „systematyczny zbiór zakorzenionych teoretycznie reguł (technik i ich uzasadnień) zbierania, analizowania i interpretowania danych” (Stasik, Gendźwiłł 2012: 10).

Zebrano pisemne wypowiedzi 20 studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, dotyczące gromadzenia dokumentacji projektu edukacyjnego. Wypowiedzi zostały zebrane i uporządkowane przy użyciu programu do opracowywania danych jakościowych QDA Miner. Do podstawowych cech wybranego oprogramowania do analizy danych jakościowych Graham Gibbs zalicza:

- import i wyświetlanie sformatowanych plików tekstowych,
- stworzenie listy kodów, ułożonych w sposób hierarchiczny,

- wyszukiwanie zakodowanych partii tekstu,
- analizowanie zakodowanych partii tekstu,
- pisanie notatek, które można powiązać z poszczególnymi kodami (Gibbs 2015: 191).

Zebrane dane zostały zanonimizowane. Wszystkim przypadkom nadano imiona, które nie pokrywają się z tożsamością studentów biorących udział w badaniu.

Aby uporządkować dane, zastosowano kodowanie, które jak podkreśla Gibbs w przypadku analizy jakościowej „jest sposobem na zarządzanie surowym materiałem badawczym. Oznacza to, że wszystkie oryginalne dane zostają zachowane. Kody (i odnoszące się do nich noty analityczne) uzupełniają surowe dane interpretacjami i propozycjami teoretycznymi” (Gibbs 2015: 24). Teksty można zakodować przypisując poszczególnym fragmentom więcej niż jeden kod, co zdaniem Kathy Charmaz i Richarda Mitchella dostarcza autorowi poręcznej syntezy (Charmaz, Mitchell 2001: 165).

Proces przypisywania kodów poszczególnym fragmentom tekstu został poprzedzony analizą ramową, która zdaniem Jane Ritchie Liz Spencer i Williama O’Connora polega na wykonaniu listy kluczowych wątków zanim badacz zakoduje tekst (Ritchie, Spencer, O’Connor 2003: 219–262). Jak zauważa Nigel King, takie działanie pozwala na tworzenie szablonu, który porządkuje potencjalne kody (King 1998).

Analiza zebranych danych została przeprowadzona z wykorzystaniem koncepcji trójwarstwowej analizy danych autorstwa Marii Szymańskiej. W pierwszej warstwie analizy poszukiwano w zgromadzonym materiale punktu, który jak pisze Szymańska „można określić w kategoriach formacyjnych centralnej spójności” (Szymańska 2019: 198). Konkluzje wynikające z pierwszego etapu analizy były podstawą do prowadzenia drugiej warstwy analizy, której celem było scalenie danych w konkretne kategorie. Następnie w trzeciej warstwie analizy potraktowano zebrany materiał całościowo, co zdaniem cytowanej autorki koncepcji „integruje go w nowej perspektywie postrzegania podejmowanej tematyki badawczej i przedmiotu badań (Szymańska 2019: 198).

Badania przeprowadzono w ramach paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego, którego istotnym wyróżnikiem jest w opinii Szymańskiej to, że „osoba badacza w mniejszym lub większym stopniu

podchodzi do procesu badawczego personalnie, z własnym doświadczeniem badawczym i wynikającą z niego refleksją [...], toteż można także przyjąć, że takie podejście nadaje kształt aksjologiczno-etyczny badanej rzeczywistości” (Szymańska 2018: 44).

Wybrany paradygmat pozwalał na pogłębienie świadomości podmiotów badania w zakresie autentycznego poznania siebie i badanej rzeczy (Szymańska 2018), a także zachęcał uczestników badania do eksplorowania badanej rzeczywistości oraz – na co zwraca uwagę Urszula Ostrowska – inspirował podmioty badania do „kreatywnego wykraczania poza status dotychczasowych osiągnięć” (Ostrowska 2009: 30). Przyjęte podejście do prowadzenia badań, nazywane przez Uwe Flicka perspektywą badawczą (Flick 2010), pozwoliło na określenie roli dokumentacji w organizacji projektu edukacyjnego w klasach I–III.

Rola dokumentacji w świetle wyników badań

Udział w projekcie edukacyjnym to „uczenie się w locie”, a więc w myśl przekonania Helm i Katz to doświadczenie edukacyjne, w czasie którego zachowania i działania dzieci cechuje żywiołowość, nieprzewidywalność, innowacyjność (Helm, Katz 2003: 84). Ta właściwa dla projektu edukacyjnego dynamika jest więc wyzwaniem dla nauczyciela chcącego udokumentować czynności poznawcze dzieci.

Ponadto, mając na uwadze fakt, że do walorów opisywanej metody należy rozbudzanie zainteresowań dzieci oraz wspieranie ich wszechstronnego rozwoju, dokumentacja działań projektowych powinna umożliwić usystematyzowanie obserwacji nauczyciela, odnotowanie zainteresowań dzieci, a także stanowić świadectwo dojrzewania dzieci we wszystkich płaszczyznach rozwojowych.

W wyniku analizy pierwszej warstwy dostrzeżono, że dla osób badanych projekt edukacyjny jest okazją do tego, by przełamać rutynę w codziennej pracy z dziećmi. Badani studenci kojarzą pracę nad projektem z postępowaniem wbrew panującym schematom. Jest to wizja, która stanowi nawiązanie do nakreślonego przez Stanisława Palkę wizerunku nauczyciela jako osoby czynnej, chcącej zdobywać wiedzę pedagogiczną, przekształcać ją i korzystać z tej wiedzy w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych (Palka 2006: 129). Występując w roli badaczy, studenci wskazywali na fakt, że udział w projekcie

stwarza wiele okazji, aby nauczyciel mógł się zorientować, na jakim etapie rozwoju poszczególnych umiejętności dziecko się znajduje. A więc, nawiązując do koncepcji Lwa Wygotskiego, by odznaczał się dobrą znajomości obszarów rozwoju uczniów i dzięki temu mógł w przyszłości różnicować zadania w klasie szkolnej i wycofywać się z interwencji (Wygotski 1978). Podstawą przekonań nauczyciela jest w opinii studentów analiza dokumentacji działań projektowych.

Refleksje uczestniczących w badaniu studentów dotyczące procesu dokumentowania czynności projektowych uporządkowano wykorzystując następujące kategorie interpretacyjne:

- dokumentację, która pokazuje, w jaki sposób dzieci budowały i przedstawiały swoją wiedzę,
- dokumentację realizacji celów programowo-dydaktycznych,
- świadectwa dziecięcych działań indywidualnych i grupowych,
- dowody posiadanych przez dzieci zdolności¹.

W odpowiedzi na pytanie, czy zgromadzono dokumentację, która pokazuje, w jaki sposób dzieci budowały i przedstawiały swoją wiedzę, badani studenci wymienili liczne dowody aktywności dzieci, które były przez nich gromadzone, wśród nich m.in: wywiady z dziećmi, ankiety, zdjęcia, nagrania wideo, karty obserwacji dzieci, prace plastyczne, lapbooki, prezentacje multimedialne, piosenki o tematyce projektu, sprawozdania napisane przez dzieci, tabele aktywności podejmowanych przez dzieci, siatki pytań, makiety.

Zastosowanie różnych sposobów dokumentacji pozwala, zdaniem uczestników badania, sprawniej rejestrować i dostrzegać wiedzę dzieci. Wskazane przez badanych odpowiedzi można przyporządkować do ogólnych rodzajów dokumentacji wyróżnionych przez Judy Harris Helm, Sallee Beneke i Kathy Steinheimer, takich jak: teczki osobiste, produkty twórczości dzieci, obserwacje, autorefleksje dzieci, opisy doświadczeń edukacyjnych w formie relacji (Helm, Beneke, Steinheimer 1998: 36).

Mnogość wymienionych przez studentów możliwości składających się na proces dokumentacyjny skłania do tego, aby – jak postulują Helm i Katz – „zastanowić się nad ewentualnym sposobem

1 Wybrane kategorie stanowią nawiązanie do pytań zaproponowanych przez Helm i Katz do oceny stopnia zaangażowania dzieci i działań podejmowanych przez nauczyciela (Helm, Katz 2003: 85).

udokumentowania działań już w fazie pisemnego planowania zajęć” (Helm, Katz 2003: 75). Takie działanie pozwoli na systematyczne gromadzenie dokumentacji. Dobrym przykładem planowego zbierania dowodów aktywności dzieci jest np. gromadzenie kilku kolejnych wersji rysunku przedmiotu, który był obserwowany przez dzieci podczas działań projektowych.

Planowanie zbierania dokumentacji będzie wiązało się z doбором adekwatnych do aktywności projektowych sposobów dokumentacji, a także z podjęciem decyzji, kto będzie w stanie zająć się procesem dokumentacyjnym podczas poszczególnych działań projektowych. W opinii badanych studentów w proces dokumentacyjny z powodzeniem mogą zostać włączeni rodzice dzieci biorących udział w projekcie. Zaangażowanie rodziców usprawni gromadzenie dokumentacji i będzie okazją do realizacji zasady partnerstwa edukacyjnego. Jak zauważają Helm i Katz, planowanie zbierania dokumentacji jest również okazją, aby wykorzystywane urządzenia i materiały upraszczały czynności dokumentacyjne oraz nadawały dokumentacji profesjonalny wygląd (Helm, Katz 2003: 82). Takie postępowanie nie tylko pozwoli nauczycielowi uzyskać informację o tym, w jaki sposób dzieci budowały i przedstawiały swoją wiedzę, lecz także udokumentować realizację celów programowo-dydaktycznych.

Studenci biorący udział w badaniach wymienili następujące formy dokumentacji odzwierciedlające realizację celów programowo-dydaktycznych:

- film opowiadający o zdobytej wiedzy,
- album projektu,
- stworzona przez dzieci książka,
- quiz z pytaniami złożonymi przez dzieci,
- nagranie z występu dzieci,
- ekspozycja prac małych badaczy.

Wyżej wymienione formy dokumentacji pokazują aktywność dzieci w zakresie edukacji polonistycznej, matematycznej, społecznej, przyrodniczej, plastycznej, technicznej, informatycznej i wychowania fizycznego. Wskazane sposoby dokumentacji w opinii studentów świadczą o realizacji wielu celów programowo-dydaktycznych, takich jak np.:

- doskonalenie umiejętności korzystania z narzędzi multimedialnych (Maria),

- poznanie sposobów, jak dbać o zdrowie, sprawność ruchową i bezpieczeństwo swoje i innych (Adrianna),
- doskonalenie umiejętności słuchania z uwagą wypowiedzi nauczyciela, innych osób z otoczenia, w różnych sytuacjach życiowych, wymagających komunikacji i wzajemnego zrozumienia (Agnieszka),
- kształtowanie szacunku do emocji swoich i innych osób oraz doskonalenie umiejętności przedstawiania emocji i uczuć przy użyciu charakterystycznych dla dziecka form wyrazu (Grażyna),
- organizowanie przestrzeni edukacyjnej, ergonomicznej, zapewniającej bezpieczeństwo oraz możliwość osiągnięcia celów edukacyjnych i wychowawczych (Joanna),
- rozwijanie umiejętności klasyfikowania (Magdalena),
- pobudzanie kreatywności, innowacyjność i przedsiębiorczość (Klaudia),
- doskonalenie umiejętności planowania, wykonywania prostych obserwacji, doświadczeń i eksperymentów dotyczących obiektów i zjawisk przyrodniczych (Olga),
- rozwijanie umiejętności tworzenia notatki z obserwacji oraz wyjaśniania istoty obserwowanych zjawisk według procesu przyczynowo-skutkowego i czasowego (Olga).

W zgromadzonej dokumentacji osoby badane dostrzegły świadectwa działań indywidualnych i grupowych. Dowodem indywidualnych poczynąń projektowych dzieci były rysunki, mapy myśli, lapbooki, nagrania wypowiedzi dzieci, nagrania obrazujące umiejętności dzieci, np. wyrabianie obwarzanka, karty pracy oraz gromadzone w postaci luźnych zapisków autorefleksje dzieci dotyczące zainteresowania konkretnym obszarem merytorycznym czy dumy z własnych osiągnięć.

Z kolei do dowodów grupowej aktywności dzieci badani studenci zaliczyli:

- obserwacje rejestrowane w formie luźnych uwag, nagrań dźwiękowych lub video,
- gromadzenie produktów twórczości dzieci, np. siatek tematycznych, które stanowią dokumentację dyskusji prowadzonych w grupie. Siatki te, zdaniem Helm i Katz, doskonale ukazują wzrost zasobu słownictwa, a także rozwój pojęć

związanych z tematem (Helm, Katz 2003: 78). Wśród korzyści wynikających z pracy grupowej osoby badane wymieniły także dostrzeganą przez Królikowskiego umiejętność grupowego podejmowania decyzji, rozwiązywania konfliktów, wyrażania własnych opinii i słuchania opinii innych (Królikowski 2000: 42),

- scenografię budowaną przez dzieci – jest ona w opinii badanych dowodem na to, że dzieci dysponują wiedzą na określony temat; jak twierdzą Helm i Katz, analizując wnoszone przez dzieci konstrukcje możemy dostrzec, czego się nauczyły (Helm, Katz 2003: 79). Praca nad tworzeniem poszczególnych elementów scenografii jest także okazją, by doskonalić umiejętność dyskusowania oraz dzielenia się rolami i zadaniami w grupie, co – jak podkreśla Królikowski – stanowi jeden z atutów tego rodzaju pracy (Królikowski 2000: 42),
- kronika projektu (opis w formie relacji), która – jak opisują Helm i Katz – zawiera „zdjęcia, sporządzone przez dzieci opisy działań, a także ich prace. Kroniki czasem koncentrują się na pojedynczych aspektach przedsięwzięcia badawczego, np. budowie konstrukcji lub wyprawie w teren. Mali badacze bardzo je lubią. Kroniki można dawać dzieciom do czytania, nawet wielokrotnie; można je też wypożyczać rodzicom oraz udostępniać innym grupom, które uczą się, jak pracować nad projektem (Helm, Katz 2003: 81). Zdaniem badanych, wartościowe jest także zapewnienie w kronice miejsca na merytoryczne informacje przeznaczone dla rodziców. Informacje te można umieścić np. na parzystych stronach kroniki tak, by nie przeszkadzały dzieciom w odbiorze relacji przygotowanej w zgodzie z ich potrzebami.

Dokumentacja projektowa jest postrzegana przez osoby badane także jako zbiór dowodów posiadanych przez dzieci zdolności. Praca metodą projektu zachęca, by działać nieschematycznie, próbować, wykrywać możliwości, co – jak twierdzi Ryszard Łukaszewicz – jest działaniem, które przyczynia się do postępu (Łukaszewicz 1990: 167). Dzieci poszukując odpowiedzi na nurtujące je pytania wykazują się umiejętnością wypowiadania się i zadawania pytań, a także zapamiętywania i notowania najważniejszych informacji. Z uwagi na fakt, że – jak podkreślają Okuniewska i Apanasewicz – ważną cechą

projektu jest interdyscyplinarność (Okuniewska, Apanasewicz 2017: 4), mali badacze ćwiczą się także w wyciąganiu wniosków i całościowym postrzeganiu świata. Podejmują odpowiedzialność za swoje uczenie się, uczą się planować własną pracę i realizować powzięte zamiary, co – zdaniem Elżbiety Tołwińskiej-Królikowskiej – wymaga też umiejętności rozumienia celów działań i podejmowania decyzji (Tołwińska-Królikowska 2013: 64).

Zakończenie

Sposób, w jaki badani studenci rozumieją znaczenie dokumentacji w organizacji projektu edukacyjnego w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, jednoznacznie wskazuje na konieczność solidnego jej przygotowania. Odpowiednio opracowana dokumentacja daje nauczycielowi, dzieciom i rodzicom wgląd w dziecięce doświadczenia edukacyjne składające się na projekt, a także zawiera narzędzia do monitorowania i oceny realizacji poszczególnych etapów projektu.

Waga procesu dokumentacyjnego, który obejmuje gromadzenie, analizowanie i interpretowanie dowodów dziecięcej aktywności, także – na co zwracają uwagę Helm, Beneke i Steinheimer – wiąże się z koniecznością „destylacji dokumentacji”, a więc takiego przygotowania dokumentacji, aby mogła być udostępniona szerszemu gronu odbiorców (Helm, Beneke, Steinheimer 1998: 69) – wszystkie te działania wymagają od nauczyciela znacznego zaangażowania. Włączenie bogatej dokumentacji do projektu jest umiejętnością, której opanowanie wymaga czasu (Helm, Katz 2003: 83). Może więc być jednym z zadań wpisujących się w doskonalenie zawodowe nauczycieli. Stanisław Dylak słusznie postuluje, by nauczyciele nie ograniczali się tylko do korzystania z literatury naukowej, ważne by byli skłonni do zdobywania wiedzy także w drodze dyskusji, wzajemnych konsultacji i wymiany doświadczeń (Dylak 2002). Dlatego dbałość o doskonalenie procesu dokumentacyjnego może być postrzegana jako jedna z dróg dążenia nauczyciela ku mistrzostwu zawodowemu.

Bibliografia

- Charmaz K., Mitchell R. (2001). *Grounded Theory in Ethnography*, [w:] P. Atkinson i in. (red.), *Handbook of Ethnography*, London: Sage, s. 160–174.
- Dylak S. (2002). *Nauczyciel w kontekście tworzenia teorii pedagogicznej oraz własnego rozwoju zawodowego*, [w:] J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbania-Zajac (red.), *Granice autonomii teorii i praktyki pedagogicznej*, t. 1, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 105–122.
- Flick U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*, przeł. P. Tomanek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Geertz C. (2005). *Opis gesty: w poszukiwaniu interpretatywnej teorii kultury*, [w:] C. Geertz (red.), *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, przeł. M.M. Piechaczek, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 17–47.
- Gibbs G. (2015). *Analizowanie danych jakościowych*, przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Helm J.K., Beneke S., Steinheimer K. (1998). *Windows of Learning: Documenting Young Children's Work*, New York: Teachers College Press.
- Helm J.H., Katz L.G. (2003). *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, przeł. E. Pulkowska, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- King N. (1998). *Template Analysis*, [w:] G. Symon, C. Cassell (red.), *Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research*, London: Sage, s. 118–134.
- Klus-Stańska D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Królikowski J. (2000). *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Łukaszewicz R. (1990). *Sukces i godność człowieka w pracy*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Edukacja przez pracę i dla pracy*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Okuniewska J., Apanasewicz J. (2017). *Mac Inspiracje. Projekty w edukacji wczesnoszkolnej. Poradnik dla nauczyciela klas I–III*, Kielce: Grupa MAC.
- Ostrowska U. (2009). *Idea podmiotu i podmiotowości w edukacji z perspektywy aksjologicznej*, [w:] J. Niemiec, A. Popławska (red.), *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy, intencje, realia*, Białystok: Wydawnictwo Prymat, s. 26–32.
- Palka S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Petz J. (2019). *Rezultaty w projektach edukacyjnych*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Ritchie J., Spencer L., O'Connor W. (2003). *Carrying Out Qualitative Analysis*, [w:] J. Ritchie, J. Lewis (red.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, London: Sage, s. 219–262.

- Stasik A., Gendźwiłł A. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 1–21.
- Szymańska M. (2018). *Badania w działaniu*, [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, wyd. 2, Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum, s. 227–273.
- Szymańska M. (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Tołwińska-Królikowska E. (2013). *Realizacja zajęć projektowych – wskazówki dla nauczyciela*, [w:] Tołwińska-Królikowska E. (red.), *Dzieci obywateli. Scenariusze projektów edukacyjnych rozwijających kompetencje społeczne i obywatelskie oraz umiejętność uczenia się w kl. 1–3 SP*, Warszawa: Federacja Inicjatyw Oświatowych, s. LXIV–LXV.
- Wygotski L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*, red. M. Cole, V. Steiner, S. Scribner, E. Souberman, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/C189/01), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (dostęp: 10.07.2025).

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Agnieszka Kaczor
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 e-mail: agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl