



Vademecum Nauczyciela

Wdrażanie podstawy programowej w szkole ponadpodstawowej

Scenariusze zajęć dla doradców metodycznych

Muzyka i historia muzyki



Moduł 1, 2, 3



MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

MUZYKA I HISTORIA MUZYKI

SCENARIUSZ WYKŁADU

MODUŁ 1

Autor: dr hab. Maciej Kołodziejski

Temat: Prezentacja podstawy programowej muzyki i historii muzyki z komentarzem autorskim

Cel główny:

Zaprezentowanie założeń, treści i uwag realizacyjnych do podstawy programowej muzyki i historii muzyki, z komentarzem metodycznym

Cele szczegółowe:

- nauczyciel pozna założenia i treści podstawy programowej muzyki i historii muzyki
- nauczyciel zidentyfikuje treści podstawy programowej muzyki w kontekście zjawisk szeroko pojętej kultury
- nauczyciel będzie wiedział, w jaki sposób należy dokonywać selekcji treści w zakresie muzyki i historii muzyki w kontekście projektowania zajęć lekcyjnych
- nauczyciel dostrzeże istotę założeń podstawy programowej muzyki i historii muzyki w relacji triady: wiadomości – umiejętności – postawy
- nauczyciel dostrzeże złożoność problematyki z zakresu historii muzyki w kontekście procesów nauczania i uczenia się

Metody zajęć:

- podające (wykład informacyjny z objaśnieniem, wykład problemowy z prezentacją multimedialną)
- dyskusja

Formy zajęć:

- grupowa

Przebieg zajęć

1. Powitanie uczestników szkolenia.
2. Przedstawienie rozporządzenia dotyczącego podstawy programowej (**slajdy 2, 3**).
3. Prezentacja treści podstawy programowej muzyki, z uwzględnieniem celów kształcenia ogólnego w zakresie muzyki:
 - (I) ekspresja muzyczna (**slajd 4**);
 - (II) muzyka w wymiarze multimedialnym oraz twórcze wykorzystywanie współczesnych narzędzi komunikacji dźwiękowej, wizualnej i audiowizualnej (**slajd 5**);

- (III) wprowadzenie w obszar działań instytucji zajmujących się upowszechnianiem kultury **(slajd 6)**.
- 4. Przedstawienie poszczególnych treści podstawy programowej muzyki, czyli prezentacja treści nauczania – wymagania szczegółowe **(slajdy 7–12)**.
- 5. Omówienie warunków i sposobów realizacji podstawy programowej muzyki **(slajdy 13, 14, 15)**.
- 6. Omówienie komentarza do podstawy programowej autorstwa dra hab. Macieja Kołodziejskiego **(slajdy 17–25)**.
- 7. Cele kształcenia w zakresie historii muzyki na poziomie rozszerzonym **(slajdy 26–29)**.
- 8. Treści nauczania – wymagania szczegółowe w zakresie historii muzyki **(slajdy 30–48)**.
- 9. Komentarz do podstawy programowej historii muzyki autorstwa dra hab. Macieja Kołodziejskiego **(slajdy 49–58)**.
- 10. Dyskusja, pytania **(slajd 59)**.
- 11. Zakończenie szkolenia **(slajd 60)**.

HISTORIA MUZYKI

SCENARIUSZ WYKŁADU

MODUŁ 2

Autor: dr hab. Maciej Kołodziejski

Temat: Dramat muzyczny Ryszarda Wagnera (slajd 1)

Czas: 2 godz. lekcyjne

Cel główny (slajd 2):

Zapoznanie z twórczością kompozytorską Ryszarda Wagnera w kontekście powstania dramatu muzycznego i zastosowania w jego dziełach tzw. motywu przewodniego (zwanego też leitmotivem, motywem tematycznym, tematem głównym lub motywem przypominającym)

Cele operacyjne (slajd 3):

- uczeń zna charakterystyczne cechy muzyki romantycznej (Załącznik nr 1 – wyłącznie dla nauczyciela)
- uczeń potrafi wymienić czołowych kompozytorów romantyzmu
- uczeń dostrzega zasadniczą różnicę pomiędzy dramatem muzycznym a operą
- uczeń orientuje się w twórczości Ryszarda Wagnera
- uczeń zna libretto do dramatu muzycznego *Tristan i Izolda* (Załącznik nr 3)
- uczeń zna definicję motywu przewodniego
- uczeń rozpoznaje słuchowo motywy przewodnie w dramacie muzycznym *Tristan i Izolda* Ryszarda Wagnera
- uczeń rozumie idee motywów przewodnich zastosowanych w muzyce Ryszarda Wagnera (*Tristan i Izolda*) i współczesnych utworach, np. Johna Williama (muzyka do filmu *Gwiazdne wojny*)
- uczeń osłuchuje się i w konsekwencji rozpoznaje muzykę Ryszarda Wagnera – fragmenty *Cwał Walkirii* z II części dramatu muzycznego *Walkiria* (tetralogia *Pierścień Nibelunga*) oraz *Tristan i Izolda*

Realizowane treści z podstawy programowej (slajd 4):

- uczeń dostrzega wątki narodowe w muzyce romantyzmu
- uczeń wymienia kompozytorów romantyzmu i charakteryzuje ich twórczość
- uczeń potrafi odnaleźć konotacje między dziełami dawnymi a obecnymi we współczesnej kulturze popularnej, np.: R. Wagner *Tristan i Izolda* (leitmotiv) – J. Williams *Marsz Imperialny* z sagi *Gwiazdne wojny* Georga Lucasa

Metody (slajd 5):

- wykład nauczyciela na temat muzyki romantyzmu i twórczości Ryszarda Wagnera

- prezentacja połączona z objaśnieniem podstawowych pojęć związanych z dramatem muzycznym i motywem przewodnim
- prezentacja zapisu nutowego motywów przewodnich pochodzących z dramatu muzycznego *Tristan i Izolda* R. Wagnera
- ekspozycja (slajdy, muzyka, nuty, notatki)
- dyskusja (opis emocji towarzyszących słuchaniu muzyki: *Cwał Walkirii* z II części dramatu muzycznego *Walkiria* (tetralogia *Pierścień Nibelunga*) oraz *Tristan i Izolda*),
- metody aktywizujące (praca w grupach)

Formy pracy (slajd 6):

- zbiorowa
- grupowa
- indywidualna

Media (slajd 7):

Nagrania fragmentów utworów:

- R. Wagner *Cwał Walkirii* z II części dramatu muzycznego *Walkiria* (tetralogia *Pierścień Nibelunga*)
- R. Wagner *Tristan i Izolda* – dramat muzyczny
- J. Williams *Marsz Imperialny* z filmu *Gwiezdne wojny*
- J. Williams *Atak klonów* z filmu *Gwiezdne wojny*
- J. Williams *Intro* z filmu *Gwiezdne wojny*

Przebieg zajęć:

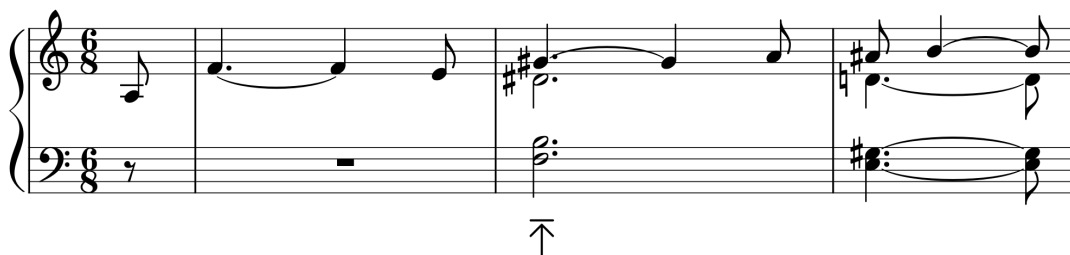
1. Powitanie uczniów i czynności organizacyjne, wraz z podaniem tematu zajęć i celów edukacyjnych (**slajd 8**) – około 3 min.
2. Przypomnienie uczniom cech charakterystycznych muzyki romantycznej (Załączniki nr 1, nr 2, nr 3), wraz z tłem historycznym (**slajd 9**) – około 5 min.
3. Przedstawienie twórczości Ryszarda Wagnera, ze szczególnym zaakcentowaniem jej wątków podczas pobytu kompozytora w Zurichu (Załącznik nr 2), kiedy powstał dramat muzyczny *Tristan i Izolda* (Załącznik nr 4); (**slajd 10**) – około 10 min.
4. Słuchanie muzyki (**slajd 11**). Jako przykład twórczości R. Wagnera – *Cwał Walkirii* z II części dramatu muzycznego *Walkiria* (tetralogia *Pierścień Nibelunga*); krótka analiza muzyczna: [www. https://www.youtube.com/watch?v=Ow-HSbARuXk](https://www.youtube.com/watch?v=Ow-HSbARuXk) – około 6 min.
5. **Slajd 12:** Nauczyciel dzieli klasę losowo na 3 grupy i przydziela zadania (materiał teoretyczny z Załącznika nr 2, dostępny w źródłach internetowych: www.muzykotekaszkolna.pl – około 20 min; prezentacja efektów pracy – streszczenie najważniejszych treści wypracowanych w grupie na temat:
 - I grupa: *Biografia Ryszarda Wagnera i jego najważniejsze kompozycje*
 - II grupa: *Libretto do Tristana i Izoldy*
 - III grupa: *Idea motywu przewodniego*

Sluchanie muzyki (**slajd 21**): <https://www.youtube.com/watch?v=YQGOUj3ONAg> (motyw zaprezentowany w nutach od 0.14 do 0.27) i dalej – należy wysłuchać całości (czas: 6.56).

Początkowy tekst śpiewany przez Izoldę (**slajd 22**):

Mild und leise
wie er lächelt,
wie das Auge
hold er öffnet
—seht ihr's, Freunde?
Seht ihr's nicht?
Immer lichter
wie er leuchtet,
stern-umstrahlet
hoch sich hebt?
Seht ihr's nicht?

7. Zwrócenie uwagi uczniów na tzw. akord tristanowski, pochodzący bezpośrednio z dramatu – poniżej raz jeszcze motyw przewodni z zaznaczonym strzałką akordem tristanowskim (**slajd 23**).



Nauczyciel informuje uczniów (**slajd 24**) o tym, że akord¹ tristanowski to akord zastosowany przez R. Wagnera w drugim takcie preludium do dramatu muzycznego *Tristan i Izolda*, złożony z dźwięków f- h-dis-gis. Akord tristanowski powstaje poprzez nałożenie się dwóch motywów muzycznych (leitmotiv): intonowanego przez wiolonczelę motywu Tristana oraz granego przez obój motywu pragnienia miłości. Dlatego często mówi się raczej o zwrocie tristanowskim niż o akordzie tristanowskim. Z punktu widzenia harmonii akord ten najczęściej interpretowany jest jako alterowana subdominanta mollowa (w tonacji a-moll subdominantą mollową jest d-moll: d-f-a) z podwyższoną prymą (na dis) i dodaną sekstą wielką (tj. h), gdzie kwinta (a) opóźniona jest przez kwartę zwiększoną (gis).

Wysłuchanie akordu (**slajd 24**): https://www.youtube.com/watch?v=gpWg_cZkDho

¹ Współbrzmienie kilku (najmniej trzech) dźwięków różnej wysokości.

8. Słuchanie motywów przewodnich, wykorzystanych we współczesnej muzyce filmowej przez J. Williamsa w filmie *Gwiezdne wojny*² (**slajd 25**).

Motyw 1: Muzyczny motyw bohaterski Luka Skywalker, reprezentującego dobrą stronę Mocy (siły dobra). Motyw ten wygląda w zapisie nutowym jak poniżej (**slajd 26**):



Słuchanie muzyki (**slajd 27**): czas trwania całego fragmentu 1.29, motyw od 0.08 do 0.17 i dalej, <https://www.youtube.com/watch?v=tGsKzZtRwxw>

Motyw 2: Rytmiczny motyw przewodni Dartha Vadera, reprezentującego ciemną stronę Mocy – zło (**slajd 28**):



Słuchanie muzyki: *Marsza Imperialnego* z filmu *Gwiezdne wojny*: od 0.48 do 0.57 i dalej (**slajd 29**), <https://www.youtube.com/watch?v=xRRtOJqB8PU>

9. **Dyskusja o emocjach**, jakie wywołują u uczniów poszczególne przykłady muzyczne Wagnera i Williamsa (można powtórzyć wybrane fragmenty muzyki); (**slajd 30**).
10. Zakończenie i podsumowanie zajęć (**slajd 31**).
11. Dziękuję bardzo (**slajd 32**).

² Tak jak Ryszard Wagner, John Williams skomponował motywy przewodnie (leitmotivy) prowadzone przez orkiestrę. W ten sposób kompozytor komunikuje publiczności (słuchaczom) to, co dany bohater (postać) myśli w danym momencie, lub to, co przyniesie przyszłość. Słychać jednak ogromną przepaść brzmieniową, melodyczną, harmoniczną i rytmiczną w emocjach, walkę dobra ze złem ilustrowaną motywami przewodnimi.

MUZYKA

SCENARIUSZ WYKŁADU

MODUŁ 3

Autor: dr hab. Maciej Kołodziejski

Temat: Zaplanowanie projektu edukacyjnego *Ja i kultura muzyczna mojego miasta* (slajd 1)

Czas: 2 godz. lekcyjne

Cel główny:

Zaprojektowanie zadań uczniów na lekcjach muzyki (oraz pracy własnej), dotyczących realizacji wspólnego projektu edukacyjnego na temat kultury muzycznej wybranego miasta (miejscowości, regionu) w kontekście indywidualnym i wspólnotowym (slajd 2)

Cele operacyjne (slajd 3):

- uczeń zna treści podstawy programowej muzyki w szkole średniej
- uczeń zna swoje mocne i słabe strony w kontekście predylekcji (zamiłowań, zainteresowań, zdolności)
- uczeń rozwija myślenie krytyczne, asocjacyjnie i dywergencyjne
- uczeń angażuje się w zadania indywidualne i zespołowe,
- uczeń rozwija swoją kreatywność indywidualnie i zespołowo
- uczeń wykazuje otwartą postawę na pomysły innych oraz na różnorodne propozycje realizacyjne podczas działań polegających na planowaniu projektu edukacyjnego
- uczeń zna swoje powinności w ramach zadań projektowych i je akceptuje

Realizowane treści z podstawy programowej

- cała podstawa programowa muzyki (slajd 4)

Metody (slajd 5):

- podająca/wykładowa (zapoznanie uczniów z założeniami i treścią podstawy programowej muzyki)
- aktywizujące (praca w grupach nad założeniami projektu edukacyjnego)
- dyskusja

Formy (slajd 6):

- zbiorowa
- grupowa
- indywidualna

Media (slajd 7):

- prezentacja podstawy programowej
- prezentacja ustna założeń metody projektu edukacyjnego (Załącznik nr 5)

Przebieg zajęć (slajd 8)

1. Powitanie uczniów i czynności organizacyjne, wraz z podaniem tematu zajęć i celów edukacyjnych (**slajd 9**) – około 3 min.
2. Zaprezentowanie przez nauczyciela treści podstawy programowej muzyki¹ w szkole średniej (**slajd 10**) – około 10 min.
3. Krótka dyskusja na temat założeń i treści podstawy programowej (kierunki edukacyjne, warunki realizacji, analiza treści, opinie, sądy) – około 5–10 min.
4. Przedstawienie założeń metody projektu edukacyjnego (Załącznik nr 5) i zaproponowanie interpretacji i realizacji podstawy programowej za pomocą rocznego projektu edukacyjnego, zatytułowanego *Ja i kultura muzyczna mojego miasta*, przeprowadzanego sekwencyjnie, za pomocą tzw. kroków edukacyjnych – około 10 min.
5. Ustalenie mocnych i słabych stron uczniów za pomocą krótkiej autocharakterystyki (autoprezentacji) poszczególnych uczniów (klasa pierwsza – uczniowie nie znają się dobrze, nauczyciel nie zna wystarczająco dobrze uczniów (**slajd 11**) – około 10 min.
6. Wspólne – nauczyciela i uczniów – (**slajd 12**) ustalenie celów, terminów, kryteriów i zasad prezentacji wyników głównego projektu edukacyjnego oraz tematów² kroków edukacyjnych, czyli cyklu wyzwań semestralnych i rocznych, realizowanych za pomocą metod dyskusji i burzy mózgów – 20 min, na co składają się następujące kwestie (**slajd 13**):
 - cele, metody i formy pracy związane z realizacją głównego projektu edukacyjnego; cele mają opisywać zmiany, jakie zajdą w wyniku realizacji projektu;
 - (**slajd 14**) określenie terminów realizacji całości zadania i poszczególnych jego etapów, czyli kroków edukacyjnych/poszczególnych wyzwań; ze względu na to, że projekt dotyczy przedmiotu szkolnego, jego wykonanie należy podzielić na semestry;
 - kryteria, metody i formy oceniania: uczniowie będą wiedzieć, co konkretnie powinni zrobić, aby otrzymać określoną ocenę lub zaliczenie danego zadania; znać narzędzia, za pomocą których będzie mierzona ich praca, oraz mieć inne informacje, które będą mogli otrzymać dzięki systemowi oceniania;
 - zasady prezentacji wyników dotyczących elementów składowych pracy uczniów (publiczne, klasowe, podczas uroczystości szkolnych itp.).
7. Organizacja i podział zadań w grupie w ramach kroków edukacyjnych/poszczególnych wyzwań (**slajd 15**), przy założeniu powyższego tematu głównego³.

¹ Materiał dostępny np. w *Vademecum nauczyciela*.

² lub przedstawienie w formie gotowego materiału przygotowanego wcześniej przez nauczyciela (już na właściwej lekcji).

³ Na temat projektu składa się cykl wyzwań (kroków edukacyjnych).

Tematy kroków edukacyjnych/poszczególnych wyzwań, realizowanych np. w I semestrze (slajd 16):

a. **Wyzwanie 1 (slajd 17)**

Przygotowanie indywidualnych prezentacji multimedialnych uczniów na temat *Najciekawsza instytucja kultury muzycznej w mieście X* (forma indywidualna, czas trwania każdej prezentacji – 10 min, czas przygotowania prezentacji – 1 miesiąc, miejsce prezentowania materiału – aula szkoły, w ramach cyklu *Popołudniowe spotkania przy herbatce*⁴ (slajd 18).

b. **Wyzwanie 2 (slajd 19)**

Wywiad z ciekawym człowiekiem (np. instrumentalistą, dyrygentem, kompozytorem, muzycznym dziennikarzem radiowym lub telewizyjnym (forma grupowa – 3–4 osoby współpracujące ze sobą, czas przygotowania – 1,5 miesiąca, forma prezentacji – monitory na korytarzach szkolnych, strona internetowa szkoły, portale społecznościowe⁵.

c. **Wyzwanie 3 (slajd 20)**

Nagranie filmu *Muzyka w moim mieście* (forma grupowa – 5–7 osób współpracujących ze sobą (wywiad z gwiazdą, zdjęcia, filmiki, ilustracje, prezentacje, dźwięk, muzyka), czas przygotowania – 2 miesiące, forma prezentacji – monitory na korytarzach szkolnych, strona internetowa szkoły, portale społecznościowe

Wyzwanie 4 (slajd 21)

d. **Dni Patrona Szkoły**

Przygotowanie uroczystości szkolnej, trwającej około 45 min (forma – cała klasa bądź kilka klas (w tym montaż słowno-muzyczny, prezentacje artystyczne uczniów, np. wykonywanie piosenek i innych utworów muzycznych.

8. Wytyczne⁶ do zaplanowania konkretnych wyzwań/kroków⁷ (slajd 22) dla grupy opracowującej konkretny krok edukacyjny/wyzwanie/zadanie – 25 min:

Temat (przy tym wybór metody realizacji: film, wywiad, prezentacja, gra miejska, koncert, program artystyczny, apel itp.).

Forma zajęć: indywidualna, grupowa, zbiorowa (cała klasa lub dwie klasy).

⁴ Prezentacja zawiera np. historię instytucji, fotografie, informacje o przedsięwzięciach aktualnych i historycznych, otrzymane nagrody, opis działalności statutowej, biografie wybranych ciekawych ludzi, filmiki itp.

⁵ Uwagi do planowania podczas zajęć: jest to projekt realizowany w małych grupach – 3–4 osobowych. Każdy członek grupy powinien mieć do wykonania mniej więcej jednakową część ogólnego zadania (po zrealizowaniu projektu powinniście dostarczyć informację, kto był odpowiedzialny za poszczególne elementy zadania: np. pytania do wywiadu (cała grupa), nagranie i montaż wywiadu – XY, przygotowanie tekstu do wydruku – YW itp.) Zadanie będzie oceniane za pomocą np. głosowania na portalu społecznościowym na podstawie następujących kryteriów: oryginalność i pomysłowość (1–3 pkt), dociekliwość w pytaniach (1–3 pkt), zaangażowanie wszystkich członków grupy w wykonanie zadania (1–3 pkt).

⁶ Szczegółowe wytyczne dostępne są w publikacji: Królikowski J., (2001), *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Warszawa: CODN.

⁷ Te wyzwania są właściwie konkretnymi projektami/zadaniami edukacyjnymi.

Forma projektu (projekt akcji⁸ czy projekt badawczy⁹ lub inny projekt (slajd 23); (zob. Załącznik nr 1).

Cele projektu, jakie uczniowie mają osiągnąć w rezultacie podjętych działań (dobrze jest, jeśli cel daje się precyzyjnie wskazać, np. uzyskanie kwoty 800 PLN w wyniku zorganizowania koncertu charytatywnego dla osoby XY). Chodzi też o cele edukacyjne, wynikające z podstawy programowej i programu szkoły. Należy pomyśleć o celach w kontekście następujących pytań (slajdy 24, 25):

- W jaki sposób uczniowie uczą się?
- Co sprawia, że proces uczenia się jest bardziej efektywny?
- Co motywuje ludzi do uczenia się?
- Jaka powinna być rola ucznia, a jaka nauczyciela w procesie uczenia się?
- Co sprawia, że ludzie są zaangażowani w realizację zadań edukacyjnych?

oraz

- Czy założony cel jest możliwy do osiągnięcia?
- Jakie są koszty (finansowe, intelektualne, zdrowotne) realizacji założonych celów?
- Kto pomoże w realizacji założonych celów?
- Jakie są lub mogą być najpoważniejsze trudności?
- Czy cel jest jasny i zrozumiały dla wszystkich członków grupy zadaniowej?
- Jakie wiadomości, umiejętności i postawy zdobędziemy, realizując projekt edukacyjny (miesięczny, semestralny, całoroczny)?

Lista osób i instytucji (slajd 26), które mogą pomóc w realizacji projektu, powstała np. podczas burzy mózgów, oraz ustalenie kolejności i zasad kontaktu z tymi osobami, grupami osób bądź instytucjami; dodatkowo dobrze jest ustalić profity, jakie zaangażowane strony mogą otrzymać z tytułu tych działań, np. bezpłatna reklama instytucji itp. Należy uwzględnić także atmosferę szkoły, sprzyjającą lub nie metodom pracy takim jak projekt edukacyjny, w tym możliwość wsparcia przez innych nauczycieli, dyrekcji szkoły i rodziców.

Materiały edukacyjne – sprzęt, źródła (slajd 27) – zaplanowanie listy potrzebnych materiałów i dostępnych pomocy dydaktycznych, takich jak książki, prasa, dzienniki, pamiętniki, komputery i aplikacje, w tym możliwość korzystania z internetu, inne urządzenia audiowizualne, jak kamery, rejestratory dźwięku, studio nagrań itp.

⁸ Projekt akcji polega na podjęciu jakiegoś działania w środowisku lokalnym (klasie, szkole, mieście), np. happeningu promującego wydarzenie lub osobę.

⁹ Projekt badawczy polega na zbieraniu i usystematyzowaniu informacji o pewnych zagadnieniach. Jego rezultaty mają charakter różnego rodzaju opracowań (esejów, wywiadów, rysunków, fotografii, biogramów, drzewa genealogicznego, albumów, gier), które uczniowie sami przygotowują, aby zaprezentować je w środowisku (w klasie szkolnej, na forum szkoły, forum internetowym, w mieście).

Organizacja pracy w szkole i poza szkołą (slajd 28). Należy wziąć pod uwagę organizację pracy szkoły, układ planu lekcji, liczbę godzin przedmiotu muzyka, możliwości lokalowe i bazowe, priorytety zawarte w programie szkoły takie jak misja i wizja.

Indywidualne zasoby członków zespołu (slajd 30) – głównie zainteresowania, umiejętności i zdolności uczniów, doświadczenie w różnych przedsięwzięciach, wzajemny stopień znajomości uczniów, zgromadzone materiały, zasoby własne, znajomość instytucji, które mogą wesprzeć projekt, wsparcie ze strony bliskich, ilość wolnego czasu, emocjonalne zaangażowanie się poszczególnych członków w projekt, szczególne zainteresowanie swoją rolą w projekcie itp.

Zasoby środowiska lokalnego (slajd 31) – wsparcie nie tylko własnej szkoły, ale także (a może przede wszystkim) innych instytucji, bibliotek, muzeum, szkoły wyższej, organizacji pozarządowej, domów kultury itp.

Lista trudności (slajd 31) związanych z poszczególnymi etapami realizacji projektu oraz sposobów radzenia sobie z nimi.

Dokładny opis poszczególnych etapów działania (slajd 32) – opracowanie kalendarza działań oraz dat i miejsca spotkań grupy w celu monitorowania przebiegu realizacji projektu.

Określenie ramowego czasu trwania projektu (slajd 33) oraz ustalenie osób odpowiedzialnych za konkretne zadania – należy ustalić te zadania i przydzielić osobom, np. jak poniżej **(slajd 34)**

Zadanie do zrealizowania	2. tydzień września	3. tydzień września	4. tydzień września	1. tydzień października	2. tydzień października
Przygotowanie plakatów i ulotek oraz zaproszeń na koncert charytatywny	Ewa, Jacek, Maciek				
Przygotowanie tzw. zajawki muzycznej do radia, promującej koncert	Boguś, Krzysztof	Boguś, Krzysztof			
Wybór repertuaru na koncert, przydział zadań muzycznych	Cała grupa	Ala, Magda, Joanna, Beata, Krysia, Wojtek, Maciej, Zbyszek	Ala, Magda, Joanna, Beata, Krysia, Wojtek, Maciej, Zbyszek	Ala, Magda, Joanna, Beata, Krysia, Wojtek, Maciej, Zbyszek	

oraz przygotować listę zadań dla osób odpowiedzialnych i tzw. *deadline* **(slajd 35)**.

Zadanie do wykonania	Osoba odpowiedzialna	Zadanie musi być wykonane do... (wpisać dokładną datę)

Sposób prezentacji projektu – poszczególnych wyzwań/kroków edukacyjnych (np. folder, esej, prezentacja multimedialna, książka, koncert, wystąpienie publiczne, film, audycja itp.).
(slajdy 36 i 37).

9. Zakończenie zajęć z krótką prezentacją założeń projektu edukacyjnego: dyskusja, wolne wnioski – około 5 min.
10. Dziękuję za uwagę **(slajd 38)**.

MUZYKA

Załącznik nr 1

Romantyzm

Romantyzm to czas (okres), kiedy muzyka czerpie z legend, historii, tradycji ludowej. Ekspresyjne pieśni, symfonie i muzykę fortepianową komponują: Schumann, Brahms, Chopin, Paganini i wielu innych. Romantyzm dominuje w muzyce europejskiej przez większą część XIX wieku, choć trudno jest wyznaczyć ścisłe daty graniczne.

Początek XIX wieku wiąże się w muzyce z nazwiskiem Ludwiga van Beethovena, najmłodszego klasyka wiedeńskiego. W jego muzyce odnajdziemy załóżki wielu zjawisk, które decydowały o kształcie muzyki tworzonej przez kolejne generacje kompozytorów epoki romantyzmu. Od początku XIX w. prężnie rozwija się też twórczość wirtuozowska — określana stylem *brillant*. Ernst Theodor Amadeus Hoffmann, niemiecki prawnik, kompozytor i krytyk muzyczny, a później również pisarz, napisał w recenzji poświęconej V Symfonii Ludwiga van Beethovena, iż „muzyka instrumentalna jest najbardziej romantyczną ze sztuk, można by prawie rzec, że jedyną czysto romantyczną”, a „muzyka instrumentalna Haydna, Mozarta i przede wszystkim Beethovena jest ucieleśnieniem romantycznej muzyki” i wreszcie że „muzyka Beethovena budzi nieskończoną tęsknotę, która jest istotą romantyzmu”.

W latach 1809–1811 przychodzą na świat czterej kompozytorzy generacji: 1810 — Felix Mendelssohn-Bartholdy, Fryderyk Chopin, Robert Schumann i Franciszek Liszt, których twórczość nadaje kształt muzycznemu romantyzmowi. Pięć lat później E.T.A. Hoffmann tworzy baśniową operę *Undine*, która jest uważana za pierwszą niemiecką operę romantyczną i jest jedną z najwcześniejszych oper romantycznych w Europie. W tym samym czasie w muzyce Franciszka Schuberta następuje tzw. przełom romantyczny, który wprowadza nowy styl w pieśni i muzyce instrumentalnej. Kolejna ważna data to rok 1830, w którym powstaje *Symfonia fantastyczna* Hectora Berliozy — pierwsza programowa symfonia romantyczna. Wówczas również twórczość kompozytorów generacji 1810 wchodzi w fazę dojrzałą.

W połowie wieku następują zmiany kontekstu społeczno-politycznego, pojawiają się nowe ideologie i prądy filozoficzne, czego skutki odnajdziemy również w sztuce. Styl romantyczny drugiej połowy wieku, czyli jego późna odmiana, nosi nazwę neoromantyzmu. Na znaczeniu zyskuje muzyka programowa, wiązana z inspiracjami i wątkami pozamuzycznymi. Pojawia się w jej ramach (w twórczości Liszta) nowy gatunek — poemat symfoniczny. Równocześnie Ryszard Wagner rewolucjonizuje muzykę operową, wprowadzając na scenę dramat muzyczny.

Lata 90. wyznaczają kres dominacji stylu neoromantycznego w muzyce. Pojawiają się nowe prądy — impresjonizm wywodzący się z francuskiego środowiska artystycznego i modernizm mający swe źródła w muzyce niemieckiej. Niezależnie od ośrodka, w którym był uprawiany czy fazy rozwoju, można wskazać pewne ogólne wyznaczniki i uwarunkowania stylu romantycznego w muzyce. Są to między innymi: inspiracje folklorem, egzotyką, naturą, filozofią, literaturą i innymi sztukami; powrót do idei syntezy sztuk; ogromne znaczenie postulatu organiczności dzieła sztuki. Niezwykle istotna jest

zmiana statusu społecznego kompozytora i wykonawcy (który stał się wolnym artystą) oraz społecznego aspektu funkcjonowania muzyki.

W XIX w. upowszechniło się zjawisko koncertów publicznych. Wcześniej dla publiczności nienależącej do arystokracji dostępne były jedynie przedstawienia operowe bądź okazjonalne koncerty plenerowe. Wyjątek stanowiła Anglia, gdzie szczególnie w ośrodku londyńskim żywa była tradycja regularnych koncertów dostępnych dla wszystkich zainteresowanych słuchaczy. W krajach o wysoko rozwiniętej kulturze mieszczańskiej coraz bardziej popularne stawało się amatorskie muzykowanie domowe w kręgu rodziny i przyjaciół. Instrumentami najczęściej używanymi w czasie spotkań muzycznych były: fortepian lub pianino, gitara, a także instrumenty smyczkowe.

Stworzenie charakterystycznego stylu indywidualnego było celem wielu wybitnych twórców. Wiązało się to z odchodzeniem od tradycyjnych schematów form muzycznych i innych zasad porządkujących przebieg dzieła muzycznego. Gatunki muzyczne przenikały się i wpływały na siebie wzajemnie. Oprócz opery i symfonii ogromne znaczenie zyskała pieśń i miniatura instrumentalna (szczególnie fortepianowa). Miał na to wpływ silny emocjonalizm sztuki romantycznej, bowiem te dwa gatunki znakomicie nadawały się do wyrażania intymnych uczuć. Wątki liryczne zarówno w pieśni, jak i w utworach instrumentalnych wyrażane były z reguły kantylenową (śpiewną) melodią. Teksty umuzyyczniane w pieśniach przez kompozytorów tego czasu, poświęcone najczęściej ponadczasowym tematami miłości i samotności, czerpano zwykle z twórczości najwybitniejszych poetów romantycznych — Johanna Wolfganga von Goethego, Friedricha Schillera, Heinricha Heinego, Adalberta von Chamisso, Josepha Eichendorfa, lorda Georga Byrona, Roberta Burnsa, Aleksandra Puszkina, Adama Mickiewicza i innych. Wielu kompozytorów romantycznych interesowało się żywo muzyką minionych epok, np. baroku, a szczególnie twórczością Jana Sebastiana Bacha, którego dzieła i styl były dla nich silnym źródłem inspiracji.

Można wskazać gatunki muzyczne, chętnie podejmowane przez ówczesnych twórców. W muzyce przeznaczonej na orkiestrę symfoniczną najważniejsze z nich to symfonia, uwertura koncertowa, poemat symfoniczny, suita orkiestrowa i koncert na instrument solowy (często były to fortepian, skrzypce lub wiolonczela) z orkiestrą. W muzyce kameralnej (przeznaczonej dla maksymalnie dziewięciorga wykonawców) szczególnie popularność zyskały kwartety smyczkowe i tria fortepianowe. W solowej muzyce na fortepian poza sonatą ważne miejsce zajmowały cykle lub zbiory miniatur fortepianowych (często programowe), a także tańce (w wersji użytkowej bądź artystycznie przetworzonej).

Znaczenie muzyki romantycznej w kulturze światowej jest ogromne — do dziś stanowi ona trzon repertuaru koncertowego, wywarła ponadto silny wpływ na muzykę XX wieku i również współczesną.

Źródło: <http://www.muzykotecaszkolna.pl/wiedza/epoki/romantyzm/>, dostęp z dnia 4.05.2019 r..

MUZYKA

Załącznik nr 2

Życie i twórczość Ryszarda Wagnera w kontekście rozwoju nowej formy scenicznej – dramatu muzycznego

Ryszard Wagner urodził się w roku 1813 w Lipsku, zmarł w 1883 w Wenecji¹. Był kompozytorem, który (z)realizował niemieckie marzenia o operze narodowej, a następnie dramacie muzycznym. Oprócz komponowania muzyki zajmował się także polityką i filozofią. Jednak to muzyka, a głównie opera i jej nowa odsłona przedstawiona jako dramat muzyczny, była dla kompozytora najbardziej perfekcyjną formą wypowiedzi, za pomocą której realizował swoją artystyczną ekspresję².

Największą inspiracją dla twórczości Wagnera była muzyka Ludwiga van Beethovena, zwłaszcza *IX Symfonia*, chociaż obserwuje się także wpływy i zdobycze muzyki F. Chopina, H. Berlioza i F. Liszta. W początkowej fazie twórczości Wagner kontynuował tradycje opery, np. w *Die Hochzeit – Wesele* (1883); *Die Feen – Boginki* (1834); *Das Liebesverbot – Zakaz miłości* (1836) oraz operze bohaterskiej *Rienzi* (1837).

W poszukiwaniu ideału artystycznego – na co niewątpliwie miał wpływ także okres romantyzmu – kompozytor dążył do znalezienia syntezy w sztuce w postaci dramatu muzycznego, przeciwstawianego tradycyjnemu ujęciu opery, rozumianej jako jednostronne traktowanie w niej muzyki oraz kultywowanie wokalne wirtuozerii – jako efektów spuścizny opery włoskiej, z którą wcześniej już walczył np. Ch.W. Gluck.

Wagner postrzegany był jako reformator muzyki operowej. Chociaż w tym czasie powstawały także uwertury koncertowe, np. *Polonia* (1831), kompozytor tworzy własny, niepowtarzalny i charakterystyczny styl w operze *Der fliegende Holländer* (1842), następnie *Tannhäuser oder der Sängerkrieg auf der Wartburg* (1845) oraz *Lohengrin* (1847). Konsekwentnie hołduje zasadzie motywów przewodnich³ – oprócz śpiewanej arii posługuje się dramatycznym recytatywem, a w miejsce „zamkniętej” arii operowej wprowadza tzw. niekończącą się melodię, przynajmniej jednocześnie orkiestrze dominujące znaczenie w budowie całości.

W operze *Tannhäuser* Wagner głosił antytezę pogan i chrześcijan, wracając coraz bardziej świadomie do samej istoty nauk Chrystusa, gdzie „Bóg jest miłością”. Dopiero będąc na wygnaniu, podczas pobytu w Szwajcarii, dokładnie charakteryzuje swoją doktrynę kompozytorską, zadając tym samym „ostateczny cios” operze, i staje się budowniczym dramatu muzycznego, będącego wyrazem syntetycznej, uniwersalnej sztuki zwanej sztuką przyszłości.

Wszystkie idee Wagner zawierał w swoich studiach teoretycznych propagujących nowe nurty. W tym czasie (1851–1874) powstaje *Der Ring des Nibelung – Pierścień Nibelunga*, dzieło składające się z 4 dramatów: *Złoto Renu*, *Walkiria*, *Zygfryd* i *Zmierzch bogów*. Z miłości do Mathilde Wesendonk powstaje dramat *Tristan i Izolda* (1859) – dzieło, którego chromatyka dokonała ostatecznego rozkładu harmoniki opartej na systemie dur – moll.

¹ Reiss J.W., (1987), *Mała historia muzyki*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, s. 137.

² Por. Wright C., (2000), *Listening to Music*, Wadsworth, s. 287.

³ Leitmotivów.

Dramat muzyczny⁴, stworzony przez Wagnera, to sztuka zawierająca w sobie poezję, muzykę, działanie, pantomimę, taniec oraz scenografię. Co ważne, muzyka jest tutaj podporządkowana akcji dramatycznej, a chór został zastąpiony przez orkiestrę. Sens dramatyczny nadaje kompozytor szczególnym motywom muzycznym, wykorzystując technikę wariacyjną, dzięki której snuje perypetie muzyczne bez końca, z towarzyszeniem niezwyklej harmonii.

W tym sensie opera przestała być tylko sceniczną opowieścią i popisem śpiewaków, ale zaczęła podkreślać znaczenie instrumentów muzycznych i całej orkiestry. W miejsce chóru, który w antycznym dramacie komentował wydarzenia i losy bohaterów, kompozytor wstawił orkiestrę, zdolną do wyrażania treści psychologicznych. Następnie, posługując się techniką motywów przewodnich, stworzył wzór muzyki ilustrującej akcję, stany emocjonalne bohaterów czy zapowiedzi kolejnych postaci. Idea dzieła scalającego i syntetyzującego muzykę, słowo, gest i obrazy muzyczne (bez dominacji jednego nad drugim) stanowiła nierozzerwalną całość dla kompozytora, koncepcję idealną.

Szczególne relacje Wagnera z jego najważniejszym finansistą, Otto Wesendonkiem (1815–1896)⁵, i młodą, piękną i uduchowioną żoną Otto, wspomnianą Mathilde (1828–1902), która stała się najważniejszą muzą Wagnera, zdawała się najważniejsza w jego życiu osobistym i artystycznym. Dramat muzyczny *Tristan i Izolda* jest efektem poszukiwań tematycznych nawiązujących do odległych sag i legend, pozwalających na stworzenie autentycznie narodowej niemieckiej romantyki, jaką reprezentowali J.L. Uhland czy W.C. Grimm. Rycerski świat *Tannhäusera* i staroniemiecką wspaniałość cesarstwa ożywił Wagner w ideach muzycznych, które przerastały tradycyjne pojmowanie opery w owym czasie. Tak powstaje epos miłosny, dramat (a nie opera) *Tristan i Izolda*, w którym treść stanowią duchowe rozterki dwojga kochanków – Tristana i Izoldy.

Rezygnując z podziału na sceny, z nieprzerwaną brzmiącą muzyką, Wagner pozwolił muzyce trwać swobodnie bez końca (szczególnie w sensie tonalnym, ponieważ wstęp do dramatu jest w a-moll, ale toniczny akord mollowy nie pojawia się tam ani razu). Rozwinięcie niekończącej się melodii, efektu melicznego (melodycznego), przewijającego się bez niemal żadnych przerw, niezależnego metrum, opartego na bogatej interwalistyce (zastosowaniu różnych interwałów), powoduje, że harmonicznie projektowana muzyka staje się niemal polifoniczna.

⁴ Dramat muzyczny – rodzaj scenicznego dzieła muzycznego, w którym muzyka jest podporządkowana akcji dramatycznej, a nie odwrotnie, jak w tradycyjnej operze; ta zasada była realizowana w początkowej fazie rozwoju opery, która powstała m.in. w wyniku dążeń do odrodzenia dramatu starogreckiego.; pierwsze dzieła operowe na pocz. XVII w. były zw. *dramma in musica*, również *dramma pastorale*, *morale*, *serio* itp.; rozwój opery poszedł jednak w kierunku kultywowania *belcanta* i usamodzielnienia się zamkniętych form muz., tzw. numerów (arie, ansamble, części chóralne, baletowe); do pierwotnej koncepcji dur – moll. nawiązał Ch.W. Gluck w swojej reformie opery; powrócił do niej w XIX w. R. Wagner, realizując (w nowej formie dur – moll) romantyczny ideał syntezy sztuk przez połączenie starogermańskich mitów z muzyką opartą na technice motywów przewodnich, decydujących o jedności dzieła, i wzbogaconą w zakresie środków harmonicznym i orkiestrowym (tetralogia *Pierścień Nibelunga*); idea dur – moll odżyła również w muzyce XX w. (dramat symboliczny i ekspresjonistyczny), m.in. w twórczości C. Debussy'ego, A. Schönberga, A. Berga i kompozytorów współczesnych (cyt. za: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/dramat-muzyczny;3894123.html>).

⁵ Otto Wesendonck był Niemcem, który podobnie jak Wagner sprzeciwiał się monarchii i rodzinie królewskiej. W przeciwieństwie do Wagnera był w stanie finansować sztukę, ponieważ dysponował znacznymi środkami pieniężnymi. Pochodził z Wuppertalu, a mieszkał w Dusseldorfie od 1848 do 1850 roku, następnie przeniósł się do Nowego Jorku, gdzie rozwinął swój odnoszący sukcesy biznes związany z jedwabiem. Wrócił do Europy w 1851 r., wybierając Zurych, gdzie Wagner żył już dwa lata.

Motyw przewodni (niem. *Leitmotiv*)⁶ jest szczególnie charakterystyczny dla twórczości Wagnera, chociaż jako pierwszy terminu tego użył F.W. Jähns w odniesieniu do oper C.M. Webera, a kilka lat później upowszechnił tę nazwę H. Wolzogen, analizując właśnie dzieła Wagnera.

Motyw przewodni to struktura muzyczna, która w muzyce programowej lub związanej z tekstem słownym jest przyporządkowana określonej sytuacji dramatycznej, symbolizuje osobę, przedmiot lub jakąś inną ideę. Motyw przewodni może ukazywać się w postaci niezmienionej, podlegać różnym przeobrażeniom albo łączyć się z innym motywem przewodnim (jak np. w *Tristanie i Izoldzie*). U Wagnera technika motywów przewodnich przybrała postać zwartej, rozbudowanego systemu, podczas gdy jego poprzednicy stosowali motywy przewodnie w sposób bardziej swobodny, czasem jako odległe reminiscencje określonej sytuacji dramatycznej. Dopiero Wagner potrafił im nadać dramatyczny sens, wyznaczając rolę charakterystyki osób i sytuacji. Pomocna była tutaj sztuka wariacyjna, dzięki której kompozytor mógł snuć perypetie muzyczne bez końca, a także bardzo rozwinięta harmonika, pozwalająca na nieskończony bezlik melodyczny.

Krótkie tematy lub motywy muzyczne zwane leitmotivami mówiły o osobach, przedmiotach, miejscach, zdarzeniach czy ideach, od czasu do czasu pojawiając się w trakcie rozwijającego się dzieła. Dzięki nim muzyka znaczy więcej, ma określoną syntaksę, nawiązuje do aluzyjności romantycznej lub do zaistniałych faktów. Geniusz Wagnera sprawił, że technika odwoływania się do wtrąconych co jakiś czas motywów przewodnich nie rozbijała formy, lecz wręcz przeciwnie – tworzyła jej wyjątkową logikę i ciągłość.

Pozostałe informacje znajdziecie na stronie:

<http://www.muzykotekaskolna.pl/wiedza/kompozytorzy/wagner-ryszard-1813-1883/>

Literatura:

Schaeffer B., (1983), *Dzieje muzyki*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Chodkowski A. (red.), (2001), *Encyklopedia muzyki*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

Reiss J.W., (1987), *Mała historia muzyki*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

Wright C., (2000), *Listening to Music*, Wadsworth.

<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/dramat-muzyczny;3894123.html>

Schaeffer B., (1987), *Dzieje kultury muzycznej. Podręcznik dla klas I–III szkół średnich*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

⁶ Motyw ogólnie to najmniejszy składnik formy utworu (cyt. za: <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/motyw%20przewodni.html>).

MUZYKA

Załącznik nr 3

Streszczenie libretta do *Tristana i Izoldy* Ryszarda Wagnera

Dramat muzyczny w trzech aktach. Akcja rozgrywa się w Kornwalii i Bretanii w średniowieczu.

Akt I

Irlandzka królowa, Izolda, płynie do Kornwalii pod opieką rycerza Tristana. Zabił on kiedyś w pojedynku jej narzeczonego, Morolda. Izolda pokochała jednak z wzajemnością Tristana i wyleczyła jego rany. Rycerz odjechał, a teraz powrócił, aby prosić o jej rękę dla króla Kornwalii. Duma nie pozwoliła Izoldzie wyznać, że kocha Tristana, a on nie może sprzeciwić się rozkazowi swojego władcy. Nie chcąc poślubić starego króla, dziewczyna postanawia otruć siebie i ukochanego. Nakazuje więc swojej służącej, Brangenie, przygotować truciznę. Brangena zamienia jednak puchary i zakochani nieświadomie wypijają napój wiecznej miłości. Przekonani, że nadeszła chwila śmierci, wyznają sobie uczucie.

Akt II

Izolda wychodzi za mąż za króla Kornwalii, jednak w sercu pozostaje wierna Tristanowi. Tymczasem jego fałszywy przyjaciel, Melot, zazdrosny o łaski, jakimi król obdarza Tristana, zdradza miejsce schadzki kochanków. Tristan wyzywa Melota na pojedynek, jednak sam nie broni się i zostaje ciężko ranny.

Akt III

Przyjaciel Tristana, Gorwenal, przywozi go do zamku Kareol. Tristan czeka tu na Izoldę, która jako jedyna może go uleczyć. Kiedy rozbrzmiewa pieśń pasterza, zwiastująca jej przybycie, rycerz zrywa się z postania i biegnie na spotkanie ukochanej. Niestety, umiera w jej ramionach z powodu upływu krwi. Pasterz sygnalizuje zbliżanie się drugiego okrętu. Myśląc, że to pościg za Izoldą, Gorwenal broni dostępu do zamku. Zabija Melota i atakuje króla, lecz sam ginie w walce. Król wkracza na dziedziniec zamkowy. Nie przybył tu, aby szukać zemsty, ale aby oddać Izoldę Tristanowi. Brangena opowiedziała mu całą historię napoju i król dowiedział się, że zawinił los. Przybył jednak za późno – Izolda umiera przy zwłokach Tristana.

Streszczenie na podstawie Kański: J., (2014), *Przewodnik operowy*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

Więcej na temat libretta: <http://bacon.umcs.lublin.pl/~jjusiak/dokumenty/konwersatoria/Zeki-WagnerTristanIzolda.pdf>

MUZYKA

Załącznik nr 5

Metoda projektów w praktyce edukacyjnej¹

Autorzy: dr hab. Maciej Kołodziejski, dr hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba

Tekst ma wymiar teoretyczno-praktyczny. Przedstawia ogólną charakterystykę i założenia metody projektów w kontekście wykorzystywania jej w praktyce edukacyjnej. Podkreślono bogate walory zastosowania metody projektów w edukacji. Wskazano wybrane przykłady obszarów edukacyjnych (m.in. edukacja przedszkolna, wczesnoszkolna, edukacja w zakresie takich przedmiotów, jak: fizyka, języki obce, geografia, ekonomia, przedsiębiorczość, profilaktyka i promocja zdrowia), w których metoda ta jest wykorzystywana. W podsumowaniu przedstawiono fazy projektu oraz określono działania podejmowane przez nauczyciela i uczniów. Nakreślone walory tekstu stanowią materiał do wykorzystania przez uczniów, nauczycieli, studentów i metodyków w praktyce edukacyjnej.

Słowa kluczowe: metoda projektów, edukacja, uczeń (dziecko), nauczyciel.

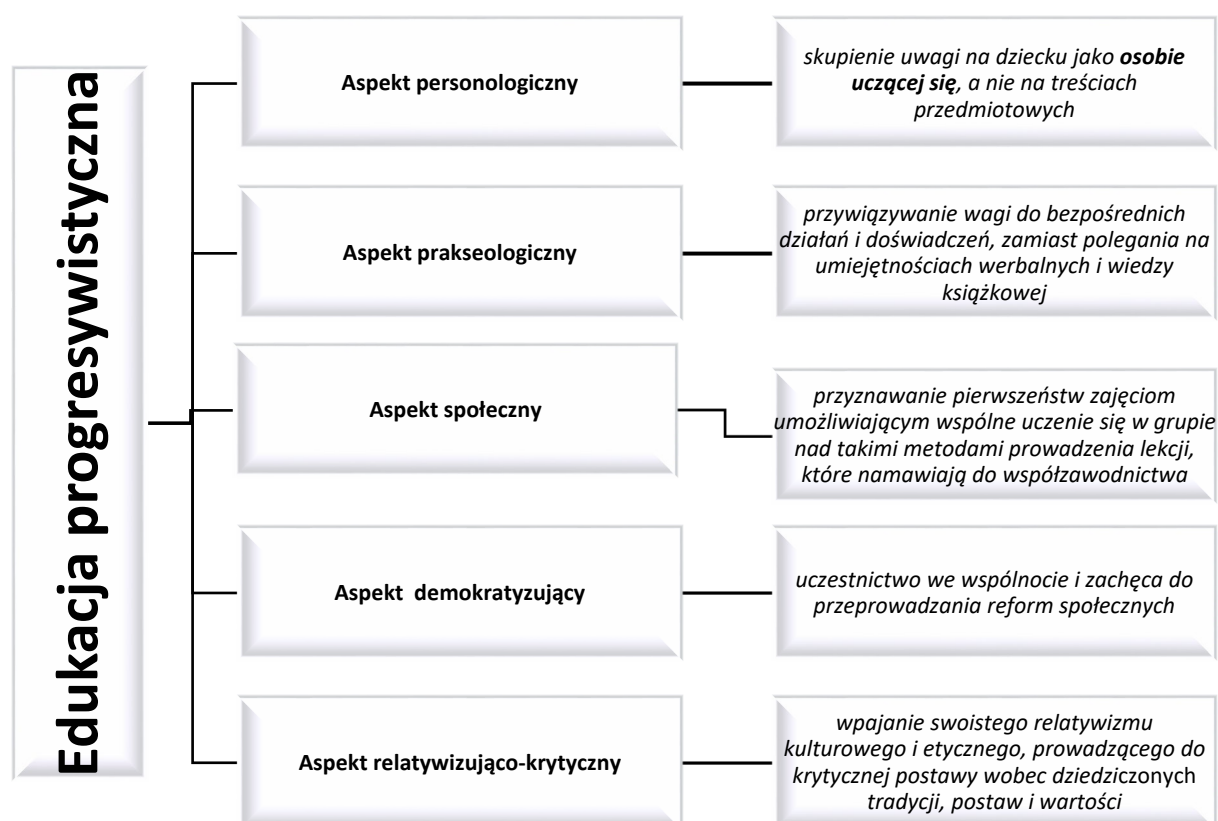
Filozoficzno-teoretyczne konteksty metody projektów z progresywizmem w tle

W przypadku metody projektów, która stała się powszechnie znaną metodą nauczania i zarazem symbolem edukacji progresywistycznej, wszystko okazało się jasne, gdy znany pedagog amerykański William W. Heard Kilpatrick (eksperymentalista i progresywista) opublikował w 1918 r. artykuł pod tą samą nazwą *Metoda projektu* [8]. **Teoria stanowiła pokłosie doświadczeń praktycznych**, gdzie zachęcanie do pracy grupowej, dopingowanie uczniów do rywalizacji oraz rezygnacja z oceniania stała się **podstawą myślenia i działania projektowego** [1]. William Heard Kilpatrick (1871–1965) uważał, że szkoły powinny być bardziej społecznie ukierunkowane, skupione na dziecku i hołdujące zasadom demokracji i pluralizmowi. Innowacyjne myślenie edukacyjne obejmowało wspólne uczenie się, pracę w zespołach i nauczanie zespołowe, indywidualizację nauczania wzbogacone o elementy doświadczania ruchów szkolnych [2]. W jednym ze swoich twierdzeń John Dewey powiedział, że prace W.H. Kilpatricka „tworzą znaczący i praktycznie jedyny w swoim rodzaju wkład w rozwój społeczeństwa szkolnego, który jest organicznym składnikiem żyjącej, rozwijającej się demokracji” [cyt. za: 3]. Ale sedno filozofii tej metody leży w **progresywizmie**, jako formie sprzeciwu wobec **formalizmowi** (gdzie hołduje się przywiązywaniu nadmiernej wagi do przepisów i zewnętrznych form działania, czy też można to rozumieć jako stanowisko w filozofii, nauce i sztuce, według którego forma jest czynnikiem decydującym o wartościach poznawczych, etycznych i estetycznych), **werbalizmowi** (czyli nauczaniu słownemu, pozbawionemu podstawy pogłądowej i pojęciowej [5], narzucaniu stylu słownego w stosowaniu metod edukacyjnych i transmisji wiedzy, i **autorytaryzmowi** obecnemu w tradycyjnych systemach kształcenia i wychowania [1], gdzie obowiązujący system wartości nakazuje bezwzględne podporządkowanie się normom i nakazom osób sprawujących władzę [6] lub też kojarzyć się może z czynnikiem personologicznym, jako cechą osobowości polegającą na poszukiwaniu przez jednostkę autorytetu, któremu mogłaby się podporządkować [6].

¹ Jest to polska wersja artykułu opublikowanego [w:] M. Kołodziejski & M. Przybysz-Zaremba, https://www.researchgate.net/publication/321542427_Project_Method_in_Educational_Practice, No. 4, p. 26–32.

Progresywistyczna koncepcja edukacji głosi idee związane z uwolnieniem się od tradycyjnego nauczania związanego z autorytetem podręcznika, uczeniem się na pamięć zadanego materiału oraz recytowaniem wiadomości zdobytych na lekcji, a w zamian za to postulują wprowadzenie zasady uczenia się przez **działanie i doświadczenie, rozwiązywanie problemów** oraz **metodę projektów** [1]. Idea uczenia się przez całe życie, sięgająca amerykańskich założeń progresywizmu i poglądów na nauczanie wygłaszanych przez Johna Deweya, jest nadal aktualna w odniesieniu do współczesnej szkoły, jako **organizacji uczącej się**. Cechy charakterystyczne edukacji progresywistycznej zamknąbym w następującej tabeli.

Rysunek 1. Cechy edukacji progresywistycznej



Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury [10]

Uczenie się i nauczanie oparte na **metodzie projektu**, oparte na empirycznej, praktycznej i ukierunkowanej filozofii J. Deweya, są realizowane w relacjach między uczniami a nauczycielami, a struktura tego związku i samej szkoły zorientowanej na społeczne uczenie się, ukształtowała się przez kulturę przemysłową, która powstała w okresie szybkiego wzrostu gospodarczego i gospodarki industrialnej w USA, głównie dzięki rewolucji technologicznej i innowacyjnym sposobom przetwarzania informacji [7]. W wyniku tych zmian ekonomiczno-społecznych akcenty w filozofii edukacji przesunęły się na aktywne korzystanie z wiedzy w taki sposób, aby ją eksplorować, badać, interpretować i tworzyć. Tym samym u podstawy wiedzy nastąpiła emancypacja uczniów ukierunkowana na aktywne uczestnictwo i zaangażowanie w procesy tworzenia wiedzy. Uczniowie dostrzegali wartość nauczania opartego na projektach, gdzie doświadczają wielorakich sposobów

i form uczenia się poprzez zaangażowanie [7]. Tym samym metoda projektów, znana pod tą nazwą w Polsce, nazywana była w USA przez samego W.H. Kilpatricka „subiektywną filozofią edukacji”, a nie jedynie obiektywną metodą nauczania, dlatego sam jej autor nazywany był w swoim kraju „outsiderem” [8]. Istotą tej metody była próba wyjaśnienia sposobu, w jaki uczniowie uczą się podczas pracy na projektami [9]. Inspiracją dla amerykańskich progresywnistów działających na rzecz przemian w oświacie, oprócz znaczącego wkładu Johna Deweya, były dokonania zachodnio-europejskich reformatorów edukacji, wśród których należy wymienić [1]:

- **Jana Jakuba Rousseau** – wychowanie zgodne z prawami natury i wykluczające stosowanie przymusu, edukacja dostosowana do procesu nauczania i wychowania, do zainteresowań i potrzeb dziecka;
- **Johanna Heinricha Pestalozziego** – sprzeciw wobec transmisji wiedzy przez nauczyciela, edukacja nie może polegać tylko na przekazywaniu wiedzy książkowej, należy w edukacji uwzględniać wszystkie aspekty rozwoju dziecka (emocjonalny, intelektualny i fizyczny), edukacja może odbywać się jedynie w środowisku bezpiecznym dla dziecka, człowiek uczy się za pomocą zmysłów;
- **Zygmunta Freuda** – dziecko zmuszane przez rodziców do bezwzględnej posłuszeństwa tłumi swoje naturalne popędy, hamowanie tych popędów prowadzi do zachowań neurotycznych.

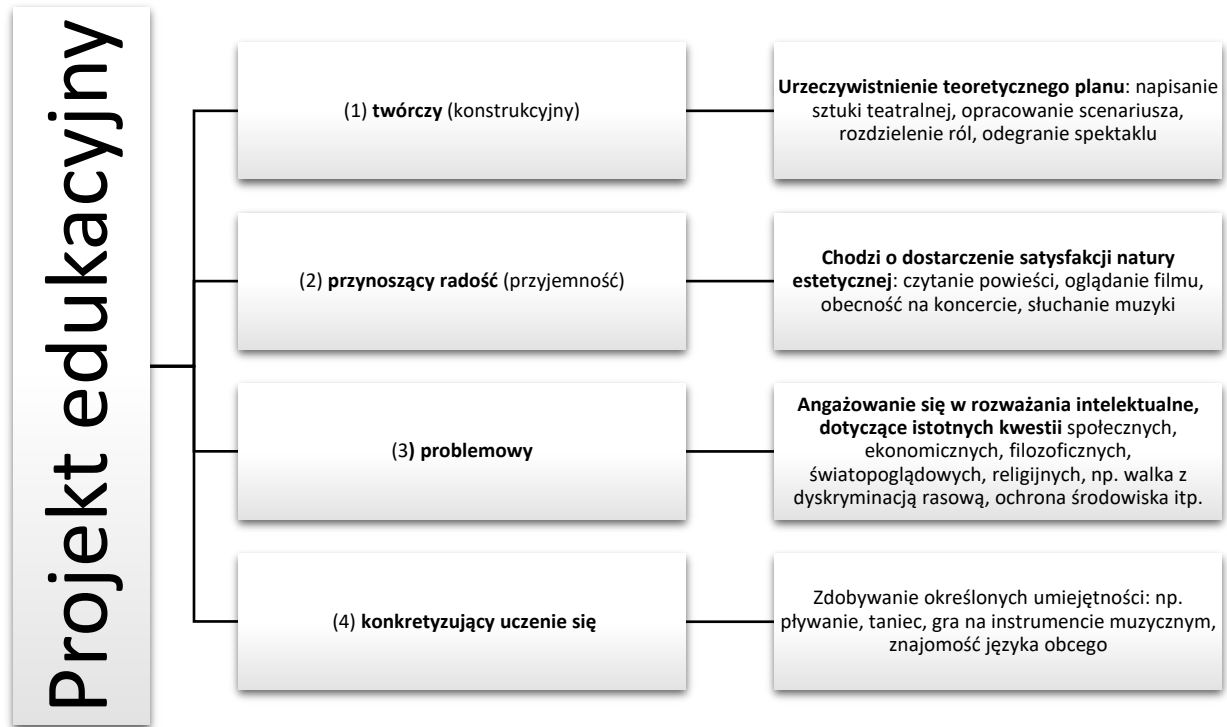
Ogólne założenia i walory metody projektów

Założenia metody projektów można przedstawić w następujący sposób:

- narzucenie ram eksperymentalistycznych;
- łączenie celu z aktywnością;
- testowanie przewidywanych konsekwencji zamierzonego działania w praktyce;
- podejmowanie zorganizowanego działania przybierające formę pracy stymulującą aktywność nastawioną na cel;
- demokratyczne wybory w zakresie tematu, zadań i planowania;
- identyfikowanie i rozwiązywanie problemów, jako cel teoretyczny metody projektów;
- praca indywidualna i w grupach;
- proces uczenia się zorientowany na zadanie, ponieważ warunkiem pomyślnego przebiegu było rozwiązanie problemu i przetestowanie tego rozwiązania w działaniu;
- zaplanowane zadanie należy zweryfikować w praktyce i ocenić na podstawie wywołanych przez nie skutków [1].

Rodzaje projektów sugerowane przez W.H. Kilpatricka [1] przedstawiono na rysunku poniżej.

Rysunek 2. Rodzaje projektów w ujęciu W. H. Kilpatricka



Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury [1]

Zalety metody projektów w ujęciu subiektywnym

Z punktu widzenia ucznia metodę projektu krystalizują cztery różne zasady, które idą w parze ze sobą i są to:

- 1) determinacja celu działania,
- 2) planowanie,
- 3) realizacja działań praktycznych w celu osiągnięcia wyznaczonego cel,
- 4) ocena wyników projektu [9].

Wśród **zalet tej metody** należy uwzględnić jej potencjał edukacyjny, społeczny i integrujący, a zwłaszcza:

- umożliwianie realizacji zadań edukacyjnych (z celami poznawczymi, kształcącymi i wychowawczymi, a także terapeutycznymi) w przypadku projektów przynoszących satysfakcję emocjonalną;

- rozwijanie myślenia pytającego, zdolności twórczych, koncepcyjnych, analitycznych;
- kształtowanie wrażliwości estetycznej, osiąganie satysfakcji emocjonalnej;
- doskonalenie intelektu;
- doskonalenie konkretnych umiejętności;
- doskonalenie umiejętności pracy w grupie, współpracy i odpowiedzialności za wyniki własnej pracy;
- znaczenie pracy zespołowej dostosowane do zainteresowań poszczególnych członków zespołu;
- dzielenie się rezultatami pracy wspólnotowej;
- kształtowanie nawyków demokratycznych;
- wychowanie osób respektujących zasady demokracji i wolnych wyborów;
- kształtowanie postaw moralnych;
- rozwijanie mentalności eksperymentalnych;
- rozwijanie gotowości do weryfikowania tradycji, wartości i przekonań przekazanych przez poprzednie pokolenia;
- stawianie czoła wyzwaniom i utartym rozwiązaniom;
- rozwijanie myślenia dywergencyjnego;
- przekraczanie granic własnych możliwości, rozwijanie myślenia transgresyjnego;
- umożliwianie prowadzenia dyskusji, sporów i rozwijanie umiejętności rozważania „za” i „przeciw”;
- człowiek żyje w społeczeństwie uczącym się i wiedza nie jest pewna i statyczna, a dynamiczna i zmienna;
- każdy może posługiwać się metodami badawczymi;
- nie istnieją żadne pewniki teologiczne, metafizyczne, polityczne i ekonomiczne, które uważa się za dogmaty uniemożliwiające człowiekowi badanie różnych aspektów egzystencji;
- rozwijanie myślenia krytycznego i przechwytywania pomysłów od innych uczących się;
- podejmowanie decyzji z uwzględnieniem praw większości i mniejszości [1, 10, 11, 12, 13, 14];
- możliwość wyrażania własnych poglądów, myśli, pomysłów niezależnie od poglądów i przekonań dorosłych [15].

Wybrane przykłady zastosowania metody projektów w praktyce edukacyjnej

Metoda projektów ma zastosowanie w wielu obszarach i przestrzeniach edukacyjnych, niestety w praktyce nadal nie jest priorytetowo wykorzystywana w codziennej edukacji człowieka. Na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej zakres jej zastosowania jest mało widoczny w edukacji dziecka. W literaturze naukowej spotkać można nieliczne prace *stricte* metodyczne, opisujące zastosowanie i efektywność tej metody w pracy z dziećmi.

Badacze amerykańscy (Olivia N. Saracho i Bernard Spodek) wskazują, że zastosowanie tej metody (wykorzystywano wówczas metodę projektu Kilpatricka) było podejmowane już w latach trzydziestych i stopniowo wprowadzane do **szkół amerykańskich**, a w latach sześćdziesiątych metoda ta dominowała w edukacji dziecka w szkołach publicznych. Stanowiła wówczas pomost między dotychczas izolowaną grupą klasową w szkole a przestrzenią lokalną, która otacza dzieci. Na podstawie pracy Kilpatricka (1914) projekty stały się ważną częścią programu edukacyjnego dziecka już na etapie edukacji **przedszkolnej i wczesnoszkolnej**. Badacze wskazują, że poprzez metodę projektu dzieci mogą nabywać wiedzę, aktywnie działając, doświadczając i jednocześnie przeżywając. Olivia N. Saracho i Bernard Spodek podają, cytując: „Dzieci mogą podnieść kurczęta, policzyć jaja, które zbierają każdego dnia i każdego tygodnia, zmieszać pasze zjadane przez kurczęta”; „Małe dzieci mogą budować drewnianą konstrukcję, planując to, mierząc, ciąć drewniane deski, które są im potrzebne” [16]. Naturalne aktywności i zaangażowanie dziecka w życie społeczne w regionie, (przedszkolu) szkole i najbliższej społeczności jest najlepszym sposobem na zapewnienie dzieciom nauki w rodzinie. Sytuacje edukacyjne stworzone na poziomie rodziny, pobudzają dzieci do większej aktywności na etapie edukacji szkolnej. Już w roku 1911 Margaret Macmillan, zakładając w Anglii pierwszą szkołę o charakterze przedszkolnym, promowała rozwój fizyczny i psychiczny dzieci, wykorzystując ich aktywność i wyobraźnię. Poprzez różnego rodzaju gry i zabawę (wykorzystując naturalne materiały, np. cegły budowlane) uczyła dzieci m.in. matematyki, ogrodnictwa, a w przypadku dzieci starszych także czytania i pisanie [17]. Również w szkole Marii Montessori metoda projektów, miała zastosowanie w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi umysłowo. Autorka, opierając się na pracach Friedricha Froebela i Edouarda Sequina, opracowała strategie edukacyjne i materiały, dostosowując je do dzieci niepełnosprawnych, a później również do dzieci, które rozwijały się normalnie [18]. Montessori założyła, że dzieci wykorzystując swoje zmysły, zdobywają wiedzę o świecie. W tym celu stworzyła wiele materiałów, które wykorzystywała w edukacji sensorycznej dzieci, a jej program opierał się głównie na „ćwiczeniach w życiu praktycznym”. Opracowane przez nią ćwiczenia miały na celu pomoc dzieciom w działaniu (dzieci miały być samowystarczalne). Na przykład dzieci samodzielnie pracowały z materiałami, które pomagały im zdobyć podstawowe umiejętności niezbędne w matematyce. W tym celu wykorzystywany był m.in. zestaw złotych koralików, który był pomocny w operacjach matematycznych [18].

We współczesnej edukacji dzieci, młodzieży, w tym również dorosłych, metoda projektów jest spotykana i stosowana w praktyce przez nauczycieli, praktyków, metodyków, niestety nie stanowi ona głównej metody wykorzystywanej w edukacji uczniów, chociaż *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach* nakłada na szkoły gimnazjalne obowiązek stworzenia uczniom warunków do wykonania projektów edukacyjnych. Zgodnie z art. 21a tego *Rozporządzenia*: „...projekt edukacyjny jest zespołowym, planowym działaniem uczniów, mającym na celu rozwiązanie konkretnego problemu,

z zastosowaniem różnorodnych metod. Projekt edukacyjny jest realizowany przez zespół uczniów pod opieką nauczyciela i obejmuje następujące działania: 1) wybranie tematu projektu; 2) określenie celów projektu i zaplanowanie etapów jego realizacji; 3) wykonanie zaplanowanych działań; 4) publiczne przedstawienie rezultatów projektu” [19].

W literaturze naukowej spotykamy publikacje przedstawiające zastosowanie metody projektów w nauce szkolnej w zakresie różnych przedmiotów, np. podczas nabywania przez uczniów wiedzy z **fizyki**, gdzie metoda projektów odgrywa rolę, tzw. małego laboratorium życia, czyli uczenia się przez doświadczanie, uczenia się przez poszukiwanie, uczenia się właściwych metod działania (rozumowania), a także uczenia się krytycznej refleksyjności. Nauczyciel pełni tu rolę pomocniczą, spełnia funkcje w wymiarze globalnym, m.in. dba o rozwój pozytywnych interakcji pomiędzy uczniami i pomaga uczniom stać się grupą, a także pośredniczy pomiędzy grupą a środowiskiem dydaktyczno-wychowawczym. Wspiera grupę w opracowywaniu ich własnych projektów, formułuje oczekiwania, towarzyszy w podejmowaniu decyzji, informuje, pomaga, wspiera m.in. w zakresie: dostrzegania, odkrywania, opisywania, weryfikowania, stosowania i ulepszania projektu [20].

Zastosowanie metody projektów w edukacji dzieci i młodzieży znajdujemy również w nauce **języków obcych**. Magdalena Kolber w tekście zatytułowanym *Metoda projektu, czy tylko ornament dydaktyczny?* opisuje bogate walory metody projektu w kontekście zastosowania jej w nauce języków obcych. Autorka podkreśla, że „dobry projekt pogłębia szkolną edukację, jest powiązany z podstawą programową oraz odpowiada zainteresowaniom ucznia” [21]. Istotne w efektywności stosowania tej metody w nauce języków obcych, jest ukazanie uczącym się korzyści płynących z jej zastosowania. Należy tu wskazać m.in. na: wyraźnie określone cele, które powinny być ustalone wspólnie z uczniami; dobrą instrukcję, która powinna zawierać temat, cele i formy realizacji; równoczesne zdobywanie wiedzy i umiejętności – szkolne nauczanie języków obcych cały czas jest postrzegane przez uczniów jako ciąg werbalno-abstrakcyjnych czynności, wykonywanych przez nich samych i nauczycieli; jasny podział odpowiedzialności, który pomoże wyeliminować nieporozumienia; publiczne prezentowanie rezultatów pracy, które znacznie zwiększają kompetencje edukacyjne uczniów; pobudzanie różnych kanałów odbioru i przekazu informacji, chodzi tu m.in. o kanał słuchowy, wzrokowy i kinestetyczny; nawiązywanie do sytuacji znanych uczniom – im bardziej praktyczny będzie projekt z punktu widzenia uczniów, tym większa będzie ich motywacja [21].

Metoda ta jest także szeroko wykorzystywana w **profilaktyce i promocji zdrowia**. Magdalena Woynarowska-Sołdan w tekście *Action Research method and its application in health promotion* opisuje wykorzystanie metody *Action Research* (AR – *Action Research* – badanie w działaniu) w projektowaniu programów profilaktycznych dotyczących promocji zdrowia. Autorka wskazuje, że podstawą metody AR jest połączenie trzech podstawowych elementów: „badanie – dostarczanie nowej wiedzy i doświadczeń, możliwości osiągnięcia praktycznych celów, wyprowadzania wniosków z działań; działanie – zmiana wyjściowej sytuacji danej grupy, organizacji lub społeczności; uczestnictwo (współuczestnictwo, współpraca, uaktywnienie badanych podmiotów) – proces, w którym uczestniczą badacze, praktycy: osoby z danej grupy/społeczności” [22]. Istotne w tej metodzie jest badanie i działanie, które odbywa się w naturalnym środowisku jednostki (nie ma grup kontrolnych, nie jest to eksperyment), służy planowaniu i monitorowaniu zmian w praktyce w danym środowisku (grupie, społeczności). Działanie jest narzędziem badawczym [22]. Metoda AR jest procesem, w którym aktywność badawcza i praktyczna ma charakter: cykliczny – składa się z kilku kolejno po sobie następujących etapów. Są to: „cykl 4-etapowy: planowanie – działanie –

obserwacja/zbieranie informacji – refleksja/dyskurs; cykl 5-etapowy: diagnoza (zidentyfikowanie problemu) – planowanie działań – działanie – ewaluacja – specyficzne uczenie się (identyfikacja wyników); oraz charakter spiralny – proces AR nie jest prosty i rzadko udaje się w całości zrobić to, co zostało zaplanowane. Wyniki ewaluacji często wskazują na konieczność podejmowania dalszych działań w tym kierunku i wprowadzania zmian i ulepszeń w przygotowany projekt [22].

Na wszystkich etapach edukacyjnych metoda projektu może być wykorzystywana w kształtowaniu umiejętności **ekonomicznych**, które w przyszłości mogą być pomocne w zakładaniu i prowadzeniu własnej firmy. Przykładem może być tu projekt „I Ty możesz zostać przedsiębiorcą”, grant Narodowego Banku Polskiego z 2002 r., skierowany do uczniów i nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Celem tego projektu jest promowanie aktywności i przedsiębiorczości wśród uczniów, przekazanie uczniom i nauczycielom wiedzy o tym, jak zostać przedsiębiorcą, oraz rola i znaczenie prywatnej przedsiębiorczości w polskiej oraz regionalnej gospodarce [23].

Metoda projektów ma szerokie zastosowanie również w edukacji studentów uczelni wyższych. Małgorzata Cichoń i Iwona Piotrowska przedstawiają kształtowanie kompetencji kluczowych wśród studentów **geografii** poprzez stosowanie metody projektów. Wykorzystując esej i recenzję oraz metodę projektów, autorki przeprowadziły badania wśród studentów Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, z których wynika, że połączenie tych trzech elementów stanowi skuteczną strategię kształtowania kompetencji kluczowych. Zdaniem autorek, kompetencje rozwijane przez metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy powinny być uzupełniane metodami asymilacji wiedzy oraz waloryzacyjnymi. Natomiast łączenie odmiennych metod nauczania zwiększa prawdopodobieństwo wykształcenia różnych kompetencji na wyższym poziomie. Z badań wynika, że studenci opanowali na wysokim poziomie samodzielne uczenie się i porozumiewanie się. Na uczelni wyższej metoda projektów wykorzystywana jest głównie w **kształceniu przedsiębiorczości**, niestety podczas całego toku studiów najwyżej dwa razy. Cichoń i Piotrowska wskazują na bogate walory, zastosowania metody projektów w edukacji studentów. Metoda ta rozwija wszechstronnie, począwszy od zdolności twórczych i koncepcyjnych, poprzez organizacyjne, ułatwiające odnalezienie się we współczesnym świecie. Nie zawsze jednak, ze względu na działanie różnych czynników, istnieje możliwość stosowania tej metody w edukacji studentów [24].

Metoda projektów ma bardzo szerokie zastosowanie w edukacji człowieka na każdym poziomie jego rozwoju. Jej stosowanie wymaga jednak odpowiedniej wiedzy i kompetencji od nauczyciela, który sprawuje główny nadzór nad realizacją projektu. **„Kluczem do sukcesu w stosowaniu metody projektów jest przekonanie uczniów, żeby przejęli odpowiedzialność za określone w projekcie zadania”** [25].

Podsumowanie

Zastosowanie metody projektów w edukacji dziecka (człowieka) ma wielkie znaczenie dla jego rozwoju oraz przyswajania i utrwalania wiedzy. Najważniejsze zalety tej metody zostały przedstawione w początkowej części niniejszego opracowania, w literaturze brak natomiast informacji o badaniach, które szeroko potwierdzałyby jej skuteczność w codziennej edukacji dziecka (wykorzystywanie metody w realizacji wszystkich przedmiotów edukacyjnych na poszczególnych etapach edukacji ucznia). Wyniki nielicznie opublikowanych badań dotyczą tylko wycinkowego

obszaru podejmowanego przez badaczy. Stąd też podkreśla się konieczność prowadzenia ich w szerszym i pogłębionym wymiarze – ogólnopolskim, a nawet międzynarodowym.

W charakterze podsumowania wskazujemy działania i ich etapy, jakie powinien podjąć/realizować nauczyciel wprowadzający do pracy z dziećmi (uczniami) metodę projektów; również określić działania uczniów, co nie tylko wzmocni jakość tej pracy, ale uczyni ją pomocnym materiałem metodycznym dla nauczycieli i metodyków w pracy z dziećmi (uczniami). Tabela 1 przedstawia fazy projektu oraz poszczególne działania podejmowane przez nauczyciela i uczniów.

Tabela 1. Fazy projektu i działania podejmowane przez nauczyciela i uczniów

Faza	Działania nauczyciela	Działania uczniów
1. Zainicjowanie projektu	<ul style="list-style-type: none"> • przygotowanie uczniów do pracy metodą projektu • zapoznanie z metodą • wzbudzenie zainteresowania • opracowanie instrukcji realizacji projektu • omówienie możliwych sposobów realizacji projektu • zaprezentowanie kryteriów oceny itp. 	<ul style="list-style-type: none"> • zapoznanie się z istniejącymi przykładami projektu • oglądanie wzorcowych gotowych projektów • poszerzenie wiedzy na temat pracy metodą projektu
2. Spisanie kontraktu	<ul style="list-style-type: none"> • przygotowanie kontraktu • zapoznanie uczniów z zasadami pracy metodą projektu – ze szczególnym zwróceniem uwagi na odpowiedzialność uczniów za proces kształcenia • omówienie zasad pracy w grupie • ustalenie zasad pracy pomiędzy nauczycielem a uczniami 	<ul style="list-style-type: none"> • zapoznanie się z kontraktem • dyskusja nad zapisami • wyrażenie zgody na zapisy w kontrakcie • podpisanie kontraktu
3. Wybór tematu	<ul style="list-style-type: none"> • pomoc w wyborze tematu • wskazanie zakresu tematycznego • opisanie sytuacji problemowej 	<ul style="list-style-type: none"> • wstępne studiowanie informacji • określenie zakresu tematycznego • formułowanie

	<ul style="list-style-type: none"> wzbudzenie zainteresowania w uczniach 	problemów badawczych
4. Podział na grupy	<ul style="list-style-type: none"> pomoc w doborze uczestników grup projektowych <p>Uwaga! Warto tak zorganizować pracę grupową, żeby ostateczny rezultat zależał od efektów pracy każdego z uczniów.</p>	<ul style="list-style-type: none"> organizowanie grup projektowych wstępny podział zadań
5. Określenie ogólnych i szczegółowych celów projektu	<ul style="list-style-type: none"> pomoc w określeniu celów ogólnych i szczegółowych zwrócenie uwagi na kluczowe elementy projektu nadanie celom formy operacyjnej 	<ul style="list-style-type: none"> podział materiału na jednostki zadaniowe operacjonalizacja ogólnych celów kształcenia – wyrażenie celów w precyzyjny sposób, aby stanowiły opis planowanych działań
6. Przygotowanie harmonogramu pracy, podział zadań	<ul style="list-style-type: none"> ustalenie terminów konsultacji pomoc w podziale zadań 	<ul style="list-style-type: none"> opracowanie harmonogramu pracy określenie poszczególnych zadań i zaplanowanie terminu ich realizacji przygotowanie wstępnego opisu projektu: tematu, celów, zadań wskazanie osób odpowiedzialnych za poszczególne zadania
7. Dobór literatury i poszukiwanie źródeł wiedzy	<ul style="list-style-type: none"> pomoc w dostępie do literatury oraz innych materiałów czy źródeł informacji pomoc w prawidłowym korzystaniu z różnych materiałów (instrukcja korzystania z encyklopedii, słowników, klasyfikacji itp.) 	<ul style="list-style-type: none"> poszukiwanie informacji studiowanie danych dobór literatury oraz innych źródeł wiedzy

8. Realizacja projektu	<ul style="list-style-type: none"> • doradztwo • zapewnienie możliwości konsultacji eksperckich (opcjonalnie) • konsultowanie realizacji projektu • obserwacja pracy poszczególnych grup oraz każdego ucznia indywidualnie • pośrednie kierowanie realizacją projektu • w sytuacji, gdy uczniowie zgłaszają trudności, wskazanie możliwych form prezentacji wyników projektu 	<ul style="list-style-type: none"> • opracowywanie poszczególnych problemów badawczych • analiza materiału • konfrontowanie różnych punktów widzenia • dyskusje w grupie • opracowanie wyników projektu • przygotowanie raportu/sprawozdania z realizacji projektu • przygotowanie planu prezentacji wyników projektu
9. Prezentacja wyników projektu	<ul style="list-style-type: none"> • słuchanie i zadawanie pytań • zapoznanie się z raportem/sprawozdaniem z realizacji projektu 	<ul style="list-style-type: none"> • każdy uczestnik danej grupy indywidualnie prezentuje wyniki poszczególnych części projektu • dyskusje w grupie
10. Ewaluacja projektu	<ul style="list-style-type: none"> • przeprowadzenie indywidualnej ewaluacji pracy każdego uczestnika grupy, ze szczególnym zwróceniem uwagi na jego zaangażowanie, wysiłek, całość procesu rozwiązywania problemów • dokonanie oceny pracy grupy jako całości według wcześniej przyjętych kryteriów • wskazanie możliwości dalszej pracy • korekta uchybień • docenienie kreatywności członków grupy 	<ul style="list-style-type: none"> • dokonanie samooceny • dyskusja nad wkładem każdego uczestnika grupy w pracę • ocena pracy grupy jako całości

Źródło: tabela dosłownie odpisana z [26].

Bibliografia dzieł cytowanych

- [1] *Werbaliizm* to „nauczanie słowne, pozbawione podstawy pogłądowej i pojęciowej”, cyt. za: <https://sjp.pwn.pl/szukaj/werbaliizm.html> (dostęp dnia 20.10.2017).
- [1a] Gutek G.L., (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk: GWP, s. 261–262.
- [2] Tenenbaum S., (1951), *William Heard Kilpatrick: Trail Blazer in Education*, New York: Harper.
- [3] <http://education.stateuniversity.com/pages/2147/Kilpatrick-William-H-1871-1965.html> (dostęp dnia 25.10.2017).
- [4] <https://sjp.pwn.pl/sjp/formalizm;2558304.html> (dostęp dnia 20.10.2017).
- [5] <https://sjp.pwn.pl/szukaj/werbaliizm.html> (dostęp dnia 20.10.2017).
- [6] <https://sjp.pwn.pl/szukaj/autorytaryzm.html> (dostęp dnia 20.10.2017).
- [7] Maida C.A., (2011), *Project-Based Learning: A Critical Pedagogy for the Twenty-First Century*, „Policy Futures In Education”, nr 9(6), s. 759–768.
- [8] Knoll M., (2012), *I Had Made a Mistake: William H. Kilpatrick and the Project Method*, „Teachers College Record”, nr 114(2), s. 1–45.
- [9] Sutinen A., (2013), *Two Project Methods: Preliminary observations on the similarities and differences between William Heard Kilpatrick’s project method and John Dewey’s problem-solving method*, „Educational Philosophy & Theory”, nr 45(10), 1040-1053. doi:10.1111/j.1469-5812.2011.00772.x
- [10] Koziński J., (2001), *Psychotransgresjonizm – nowy kierunek w psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- [11] Królikowski J., (2001), *Projekt edukacyjny*, Warszawa: CODN.
- [12] Ciesielka M., (2008), *Metoda projektów w rozwoju kreatywności uczniów*, „Technika, Informatyka, Edukacja” t. 9 (2008), s. 120–125.
- [13] Ravitch D., (2010), *A Century of Skills Movements*, „Education Digest”, nr 76(3), s. 44–46.
- [14] Bickel F., (1994), *Student Assessment: The Project Method Revisited*, Clearing House, nr 68(1), s. 40–42.
- [15] Maj A., (2014), *Metoda projektów we wczesnej edukacji szansą demokratyzacji przestrzeni edukacyjnej dziecka*, [w:] Gawlicz K., Rudnicki P., Starnowski M., Tokarz T. (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 225–243.
- [16] Saracho O.N., Spodek B., (2009), *Educating the Young Mathematician: The Twentieth Century and Beyond*, *Early Childhood Education*, s. 305–312.
- [17] Spodek B., (1973), *Early Childhood Education*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- [18] Kramer R., (1988), *Maria Montessori: A biography*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- [19] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r.*, Dz.U. Nr 156, poz. 1046.
- [20] Klisowska M., *Stymulowanie nabywania wiedzy fizycznej metodą grup i projektów* (pdf).
- [21] Kolber M., *Metoda projektu, czy tylko ornament dydaktyczny?* http://jows.pl/sites/default/files/Kolber_PDF.pdf (dostęp z dnia 27.10.2017).
- [22] Woynarowska-Sołdan M., (2014), *Action Research method and its application in health promotion*. „Hygeia Public Health”, nr 49(4), 672–678.
- [23] Krogulec-Sobowicz M., *Uczenie się uczniów poprzez metodę projektów*, [w:] *Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela* (pdf), s. 493–507.
- [24] Cichoń M., Piotrowska M., (2012), *Kształtowanie kompetencji kluczowych wśród studentów geografii poprzez metodę projektu, esej geograficzny i recenzję*, „Prace Komisji Edukacji Geograficznej”, t. 2, s. 151–168.
- [25] Mikina A., Zajac B., (2012), *Metoda projektów nie tylko w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów szkół*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 85.
- [26] Kotarba-Kańczugowska M., (2012), *Praca metodą projektu*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 9–11.

vademecum.ore.edu.pl