

JOLANTA ANDRZEJEWSKA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

ORCID – 0000-0002-1914-5387

EDUKACJA OUTDOOROWA SZANSĄ NA BUDOWANIE RELACJI RÓWIEŚNICZYCH

Streszczenie: Aktywność ucznia w określonych miejscach i podczas przemyślanych zadań rozwojowo-dydaktycznych jest czynnikiem wpływającym na jego proces uczenia się, wychowania i sposób podejmowania interakcji z rówieśnikami i nauczycielem. Zdaniem Jolanty Zwiernik (2009) wiedza osobista, umiejętności kluczowe, doświadczenia, strategie zachowania się ucznia nabyte w różnych sytuacjach i różnych miejscach będą inaczej skonstruowane w umyśle oraz inaczej wykorzystywane w nowych, nieszablonowych sytuacjach. Zatem we współczesnej szkole należy zwrócić uwagę na przestrzenie edukacyjne, w których przebywa dziecko, na zadania rozwojowe/ problemy, z którymi się zmagają, i na osiągnięcia rozwojowe, które pozwolą mu w przyszłości radzić sobie z wyzwaniami. Artykuł jest próbą pokazania niewykorzystanych potencjałów edukacji outdoorowej, pedagogiki miejsca i roli zadań rozwojowo-dydaktycznych w budowaniu relacji między uczniami. Materiał składa się z dwóch części: opisu projektu edukacyjnego „Za progiem”, który przyjął postać eksperymentu nauczającego, oraz prezentacji wyników badań. Istotą projektu edukacyjnego było rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów poprzez zadania rozwojowo-dydaktyczne realizowane w czteroosobowych zespołach rówieśniczych. Projekt „Za progiem” składał się z dwóch sześciogodzinnych cykli zadań edukacyjnych „Teraźniejszość, przeszłość i przyszłość drzewa” i „Tropiciel zapachów”. Zadania o charakterze problemowym były realizowane w różnych przestrzeniach edukacyjnych, w zróżnicowanych kontekstach naturalnych, społecznych i kulturowych. Beneficjentami warsztatów byli uczniowie klas I–III, w liczbie 8 grup (7 ze środowiska wiejskiego, 1 z miejskiego), każdej liczącej 12 osób. Cykl był realizowany w ramach projektu Power pt. „Za progiem – wyprawy odkrywców” w Instytucie Pedagogiki UMCS w Lublinie i trwał od listopada 2018 roku do czerwca 2019 roku. W badaniach poszukiwano odpowiedzi na pytania: jakie relacje rówieśnicze zachodzą podczas edukacji outdoorowej? W jaki sposób zadania rozwojowo-dydaktyczne i sytuacje edukacyjne sprzyjają pojawieniu się autentycznej współpracy wśród uczniów? W badaniach wykorzystano metodę eksperymentu nauczającego, obserwację i wywiad z uczniami klas I–III.

Słowa kluczowe: uczeń, sytuacje edukacyjne i zadania rozwojowo-dydaktyczne, eksperyment nauczający

WPROWADZENIE

Zdaniem Jolanty Zwiernik (2009, s. 406) „otoczenie tworzy układy przestrzenne, które wydobywają zachowania zgodne z niezwerbalizowanymi zasadami, obligującymi do podejmowania standardowych form aktywności bardziej niż motywacje indywidualne”. Aktywność w określonych miejscach jest czynnikiem wpływającym na funkcjonowanie ucznia oraz sposób podejmowania interakcji z rówieśnikami i nauczycielem. Dlatego wiedza, umiejętności kluczowe i strategie zachowania się ucznia nabyte w różnych sytuacjach i różnych miejscach będą inaczej skonstruowane w umyśle i inaczej wykorzystywane w nowych sytuacjach.

W opinii Marii Mendel (2006, s. 9) istnieje „współzależność pomiędzy pedagogicznym działaniem i jego kontekstem”. Zatem miejsca w szkole, takie jak klasa, korytarze, gabinet lekarski, zakamarki, pokój dyrektora, sekretariat, pokój nauczycielski, stołówka szkolna, i poza szkołą, m.in. ogród, boisko, plac zabaw, niezagospodarowany teren, środowisko lokalne, mają „pedagogiczny sens” i odpowiadają za każdą zmianę rozwojową wychowanka i wydobywanie jego potencjału. W odróżnieniu od metod, zasad dydaktycznych miejsca rozgrywania się sytuacji edukacyjnych nie zawsze są ujmowane przez nauczycieli w planowaniu procesu dydaktycznego. Nie doceniają oni, że wybór miejsca w procesie uczenia się oraz wychowania dzieci w wieku przedszkolnym i uczniów z niższych klas szkolnych pozwala zetknąć się z konkretem, empirycznie poznać świat i przeciwstawić się abstrakcji w edukacji. Różne konteksty edukacyjne tworzą możliwość wymiany doświadczeń, interakcję z rówieśnikiem, bliższe relacje z nauczycielem i kontakt z ekspertami.

Pedagogika miejsca jest powiązana z edukacją outdoorową, która umożliwia nauczycielowi tworzenie lub wykorzystanie przestrzeni poza salą przedszkolną i klasą szkolną, w których wychowanek zdobywa wiedzę o sobie i świecie, doskonali umiejętności kluczowe w nieodległym i naturalnym dla niego kontekście. To alternatywne rozwiązanie rewitalizuje miejsca i przywraca im znaczenie wychowawcze. W edukacji outdoorowej ważne jest całe, holistycznie ujmowane środowisko społeczne, kulturowe, duchowe, przyrodnicze, techniczne i wirtualne. Edukacja za drzwiami sali nadaje nowe funkcje miejscom zabaw, spotkań, pracy, wyciszenia się i relaksu. Edukacja poza salą opiera się na strategii uczenia się i wychowania przez doświadczanie, eksperymentowanie, poszukiwanie, odnajdywanie procedur i rozwiązywanie problemów we współpracy i kooperacji z innymi. W tej edukacji uczeń staje przed zadaniami i problemami o złożonej naturze nieoferujących prostych rozwiązań, które są dla niego prawdziwymi wyzwaniem leżącymi w strefie najbliższego rozwoju SNR (Wygotski 1989) oraz tworzą epizody edukacyjne, w które angażują się inni członkowie grupy. Edukacja outdoorowa stwarza warunki nie tylko do działania, gromadzenia osobistych

doświadczeń, ale też tworzy przestrzeń do inicjatywnej współpracy, negocjowania zdarzeń i zaangażowania się społecznego.

Wpływ doświadczeń społecznych na rozwój wychowanka akcentują teorie interakcjonizmu, które kładą nacisk, zdaniem Karwowskiej-Struczyk (2009), na aktywne i dwustronne relacje jednostki ze środowiskiem. Zgodnie z nimi rozwój jest rezultatem aktywnej interakcji dziecka z otoczeniem społecznym i fizycznym, przy czym środowisko to nie tylko świat obiektywny, ale i rzeczywistość subiektywna, indywidualnie spostrzegana przez wychowanka. Działania nauczyciela według teorii interakcjonizmu Normana S. Endlera i Davida Magnussona (za: Strelau 2004) powinny polegać na: osobotwórczym działaniu, współdziałaniu z nią, zaangażowaniu i towarzyszeniu mu przez cały czas w różnych sytuacjach i okazjach edukacyjnych. Wsparcie wychowanka w rozwoju jest możliwe poprzez rozmowy, dyskusje, negocjacje, odczytywanie tworzonych przez niego narracji, przez spotkanie – doświadczenie „ty” drugiego człowieka w poznaniu tzw. obiektywnego świata (Karoń-Ostrowska, Tischner 2003), a wreszcie przez dialog edukacyjny polegający na wzajemnym poznaniu, zrozumieniu i asertywnym porozumiewaniu się podmiotów edukacyjnych.

Jean Piaget w swoich rozważaniach podkreślał, że kontakty wychowanka z rówieśnikiem (równymi sobie) wywołują konflikt poznawczy. Konflikt poznawczy wzbudzony przez rówieśnicze interakcje przyczynia się do rozwoju poznawczego dzieci. Natomiast Lew S. Wygotski kładł nacisk na relację z partnerami o większych umiejętnościach. Jego zdaniem rozwój mogą wspomagać tylko ci partnerzy, którzy wiedzą i umieją więcej.

Interakcje rówieśnicze, w trakcie których dzieci uczą się od siebie i doskonalą własne umiejętności, mogą przyjmować trzy różne postacie. Naukowcy – William Damon, Edmund Phelps (za: Schaffer 2005) – wymieniają:

- Uczenie się przez pracę/współpracę w zespołach zachodzi wówczas, gdy nauczyciel dzieli dzieci na zespoły, z których każdy ma określony problem/zadanie/ temat do rozwiązania. Członkowie zespołu wiedzą, że sukces zależy od wspólnego wysiłku i wspierają się wzajemnie w działaniu i dążeniu do celu.
- Tutoring rówieśniczy ma miejsce, gdy między dziećmi zachodzi relacja tutor/mistrz – uczeń/nowicjusz.
- Współpracę rówieśniczą/ wspólne uczenie się zachodzi wtedy, gdy relacje są symetryczne, dzieci mają ten sam poziom wiedzy i umiejętności, a proces uczenia się dokonuje się w formie dyskusji, negocjacji, poszukiwania rozwiązania.

Według teorii konstruktywizmu poznawczego i społecznego (Wood 1995) dla tworzenia wiedzy i doskonalenia umiejętności ważna jest konieczność uruchamiania

negocjacji stanowisk, dyskusji i współpracy w małych zespołach. Te działania zachęcają jednostkę do rekonstrukcji własnej wiedzy i pokazują różne punkty widzenia tego samego problemu. **Wspólna praca/ współpraca w zespołach zadaniowych** lub problemowych uczy przetwarzania znaczeń. Zespół, zdaniem Roberta Slavina (2013), musi być zróżnicowany pod względem płci, umiejętności, wiedzy ale powinien mieć wspólny cel. Każdy członek zespołu musi być świadomy własnej odpowiedzialności za przyjętą rolę w zadaniu. Zdaniem Davida Wooda (1995) w każdym zespole muszą znaleźć się dzieci posiadające rozmaite poglądy na temat rozpatrywanych zjawisk, które będą potrafiły także sformułować różne przypuszczenia i rozwiązania. Zdaniem Marzeny Żylińskiej (2013) mózg czerpie dużo większą satysfakcję z pracy zespołowej niż indywidualnej. Wspólna praca nad zadaniami stwarza każdej osobie okazję do wykazania się własnymi talentami. Najlepsze efekty zespół osiąga wtedy, gdy różni jej członkowie uzupełniają się i gdy każdy wnosi do końcowego produktu coś innego. Wartość zespołu leży właśnie w różnorodności uzdolnień.

Do **tutoringu** dochodzi, gdy mamy indywidualną pracę, opartą na osobowym podejściu, a celem działań jest rozwinięcie potencjału ucznia. O tutoringu rówieśniczym można mówić, gdy tutor (mistrz, indywidualny opiekun, doradca) pomaga drugiemu dziecku (nowicjuszowi) opanować określone wiadomości i umiejętności, dostarczając mu wskazówek, porad lub bezpośrednio kierując jego czynnościami. Badania Tullii Musatti (1995, za: Twardowski 2009) pokazują, że już 3-, 4-letnie dzieci potrafią nauczyć równolatka zbudowania domku z klocków. Tutoring rówieśniczy wymaga kontaktów w relacjach pionowych (dopełniających się), zróżnicowanego poziomu kompetencji między mistrzem i nowicjuszem w danej sytuacji edukacyjnej, pracy w parach lub małych grupach (Brzezińska 2008).

Wspólne uczenie się zawiera w sobie wiedzę o tym, jak uczyć się z innymi. Oznacza zdolność do pracy jako część grupy czy pary w sytuacji, w której żadna inna osoba nie posiada wszystkich części układanki oraz dzielenie się informacjami i pomysłami jest niezbędne. Współdziałanie oznacza chęć do dzielenia się oraz umiejętność komunikowania, by robić to efektywnie. Wspólne uczenie się sprzyja osiąganiu wyższego poziomu procesów poznawczych niż uczenie się indywidualne. Przekształcenia w zakresie zdolności rozumowania, jakie dokonują się w trakcie skoordynowanego działania społecznego, zostają uwewnętrznione i mogą być wykorzystywane przez dzieci w aktywności indywidualnej (za: Kowalik-Ołubińska 2010, s. 170). Wspólne uczenie się dziecka z rówieśnikiem charakteryzuje się wzajemnością kontaktów (układ poziomy – równi sobie), porównywalnym poziomem kompetencji w danej sytuacji edukacyjnej, pracą w parach lub małych zespołach.

Z badań Roberta E. Slavina (2013) nad współpracą rówieśniczą wynika, że dziecko, które rozwiązuje nieznany dla siebie problem indywidualnie osiąga gor-

sze wyniki niż dzieci rozwiązujące to samo zadanie w zespole. Poprzez czynną dyskusję i wymianę myśli oraz dzielenie się własnymi częściowymi i niepełnymi próbami patrzenia na problem zespół dojdzie w końcu do rozwiązania, do którego dziecko działające oddzielnie nie dojdzie. Rozwiązywanie zadania wspólnie prowadzi do powstania nowych sposobów podejścia do zadania, które mogą okazać się lepszym rozwiązaniem niż indywidualny pogląd. Uczenie się to zatem kwestia wspólnych odkryć.

W badaniach Ewy Filipiak (2015, s. 11) uczniowie w trakcie nabywania doświadczeń w sytuacjach edukacyjnych, wprowadzonych jako czynnik eksperymentalny, przechodzili od pomocy rówieśnikom do poczucia sensu działań podejmowanych we współpracy z bardziej kompetentnymi rówieśnikami. Także w czasie realizacji projektu rezygnowali z rywalizacji i podejmowali działania oparte na współpracy z rówieśnikiem i tutoringu rówieśniczym.

KONTEKSTY EDUKACYJNE PROJEKTU

Istotą projektu edukacyjnego, który przyjął postać eksperymentu nauczającego, było rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów poprzez realizację w określonych miejscach edukacyjnych (*outdoor education*) zadań rozwojowo-dydaktycznych w czteroosobowych zespołach rówieśniczych (uczenie się we współpracy) i stawianie uczniów w nieoczekiwanych sytuacjach edukacyjnych (tutoring rówieśniczy). Podstawą myślenia w projekcie była refleksja nad władzą w szkole i władzą nauczycielską analizowaną przez Michela Foucaulta (1998). Ponadto podczas projektowania zadań rozwojowo-dydaktycznych i sytuacji edukacyjnych oparto się na założeniach i rozwiązaniach:

- edukacji outdoorowej (Bałachowicz i in. 2017);
- pedagogiki miejsca (Nalaskowski 2002, Mendel 2006), elastycznych przestrzeniach edukacyjnych (Andrzejewska 2018);
- uczenia się w zespołach rówieśniczych (Slavin, Dumont, Istance, Benavides 2013);
- edukacji w przyjaznym klimacie edukacyjnym (Kyriacou 1991, Żylińska 2013, Andrzejewska 2013);
- edukacji nielimitowanych znaczeń (Garbula 2016);
- edukacji w poczuciu bezpieczeństwa – zdaniem Diter Braun (2002, s. 10) „Im więcej poczucia bezpieczeństwa daje dzieciom wybrana sytuacja nauki, im bardziej czują się wspierane, tym intensywniej wypróbują różne rzeczy, usiłują stwierdzić, jak one funkcjonują, badają swoje środowisko, aby wyciągnąć wnioski z tych dociekań”;

- motywacji do działania – zdaniem Brophy (2004), Filipiak (2012, s. 92) motywację do nauki pozwala uznać przez dziecko uczenie się za coś wartościowego i zmobilizować do pracy.

Autorski projekt „Za progiem” składał się z dwóch sześciogodzinnych cykli zadań edukacyjnych „Teraźniejszość, przeszłość i przyszłość drzewa” i „Tropiciele zapachów”. Zadania o charakterze problemowym były realizowane w różnych przestrzeniach edukacyjnych, w zróżnicowanych kontekstach naturalnych, społecznych i kulturowych. Beneficjentami warsztatów byli uczniowie klas I–III, w liczbie 9 grup (8 grup ze środowiska wiejskiego, 1 grupa z miasta), każdej liczącej 12 osób. Cykl był realizowany w ramach projektu Power pt. „Za Progiem – wyprawy odkrywców” w Instytucie Pedagogiki UMCS w Lublinie i trwał od listopada 2018 roku do czerwca 2019 roku.

W czasie projektu uczniom przygotowano zadania rozwojowo-dydaktyczne i sytuacje edukacyjne w różnych kontekstach przestrzeni Instytutu Pedagogiki i jego otoczeniu. Wykorzystano **miejsca edukacyjne/ przestrzenie edukacyjne**, m.in.:

- plac na zewnątrz z drzewami, krzewami i parkingiem – miejsce zadań w dużych przestrzeniach i testowania m.in. własnych umiejętności i talentów;
- chodnik przed budynkiem – miejsce badania smogu;
- plac obok Instytutu Pedagogiki z pomnikiem Jana Kochanowskiego i krzyżem kamiennym ormiańsko-polskiej przyjaźni Chaczkar – miejsce pisania opowiadania twórczego;
- trawnik pod rozłożystym drzewem – miejsce do prowadzenia odkryć badawczych związanych z okazami przyrody, ciekawych rozmów na temat zwyczajów zaobserwowanych zwierząt, opowieści, odkrywania tajemnic (np. kryjówek zimowych owadów) i fenomenów przyrody (np. następstwa pór roku, spadania liści i nasion z drzew, przystosowania się roślin porywów wiatru);
- salę – laboratorium przygotowane do działań w zespołach badawczych, tworzenia map myśli;
- korytarze uczelni – miejsce prowadzenia wywiadów ze studentami, układania mandali, pracy z wierszem;
- windę – miejsca przełamывania lęków, pomocy rówieśnikowi;
- wydziałową bibliotekę – miejsce „przygody” literackiej, doświadczania ciszy;
- szatnię dla studentów – miejsca spotkania ze studentami, radzenia sobie z nowymi zasadami;
- stołówkę studencką – miejsce do poznania procedur zachowania się, doświadczania kultury stołu, posługiwania się nożem i widelcem, ćwiczenia koordynacji wzrokowo-ruchowej i utrzymywania równowagi podczas odnośnienia talerzy, sprawdzania własnych i rówieśników gustów żywieniowych;

- pomieszczenia dziekanatu, pomieszczenie punktu xero, pracownię stolarza i ślusarza –miejsce poznania nowych zawodów, badania nieprzeciętnych woni i aromatów;
- wybrane sale: teatralną, taneczną, rady wydziału, pracownię Montessori –miejsce pobudzające wyobraźnię;
- piwnice, zakamarki i schowki – miejsce tworzenia i czytania własnych opowiadań.

Celem zadań było rozwijanie umiejętności prowadzenia badań przyrodniczych, szukania związków, uczenia się w naturalnym środowisku, korzystanie z informacji, wzbogacenie doświadczeń multisensorycznych, rozwijanie kreatywności i umiejętności krytycznego myślenia.

Kluczowym elementem, zdaniem Doroty Klus-Stańskiej (2018, s. 141), lekcji inspirowanej konstruktywizmem jest problem stawiany przed uczniami w **zadaniach rozwojowo-dydaktycznych** lub sytuacjach edukacyjnych. Dlatego nie nagrody ani kary, ale inspirujące zadania edukacyjne o charakterze problemu oparte na zainteresowaniach ucznia stały się osnową projektu. Zawsze najtrudniejszym zadaniem dla uczniów klas I–III jest percepcja problemu i jego złożona analiza. W toku rozwiązywania problemu uczniowie zdążają od sytuacji niepewnej do sytuacji jasnej, pewnej. Zadania problemowe konstruowane w projekcie „Za progim” z jednej strony wzbudzały u uczniów ciekawość i konflikt poznawczy, a z drugiej miały charakter nowego problemu do rozwiązania, który wymagał nowej, dotąd nieznannej strategii rozwiązania i wykorzystania wiedzy osobistej zdobytej w drodze doświadczeń życiowych i szkolnych. Zadania miały naturę interdyscyplinarną, dotyczyły wiedzy z zakresu fizyki, matematyki, przyrody, materiałoznawstwa, wykorzystania narzędzi, literatury i języka. Zadania były każdorazowo modyfikowane, aby leżały w strefie najbliższej rozwoju uczniów pochodzących z różnych środowisk edukacyjnych i kulturowych. Bódcami w zadaniach były konkretne przedmioty, miejsca, sytuacje, które miały charakter nowości, lub znane przedmioty, ale wykorzystywane w innych sytuacjach lub w innym zakresie. Drogą konstruowania wiedzy było działanie, odkrywanie, porównywanie, analiza, synteza, uogólnianie, a fundamentem postawy ucznia była obserwacja, badanie, działanie we współpracy.

Przykładowe zadania rozwojowo-dydaktyczne i sytuacje edukacyjne eksperymentu nauczającego to:

1. „Peszel”. Zadanie edukacyjne polegające na wykorzystaniu przez uczniów słabo im znanych przedmiotów (peszel o długości 2, 3 metrów, lejek, „łapacz kałuż”, dwie litrowe miarki) w środowisku przyrodniczym. Zadanie polegało na odmierzeniu, przelaniu 1 litra wody z pojemnika do pojemnika z wykorzystaniem wszystkich przedmiotów. Jego celem było

zachęcenie dzieci do uaktywnienia się, nieskrępowanego badania narzędzi i ich wykorzystania, wspólnego przypomnienia praw fizyki, wspólnego opracowania strategii rozwiązania i odniesienia sukcesu. Zadanie miało charakter problemu, którego rozwiązanie nie leży w możliwościach żadnego z dzieci z osobna i jest możliwe poprzez wspólną pracę.

2. „Teraźniejszość drzewa”. Zadanie rozwojowo-dydaktyczne miało charakter etapowy. Polegało najpierw na zbadaniu obwodu drzewa na wysokości 1 metra i zapisaniu wyniku w dzienniku badacza, a potem określeniu, jakimi cechami charakteryzują się korzenie drzewa. Zespół uczniów miał na każdą część zadania około 15 minut. Trudność polegała na wybraniu z puli przedmiotów narzędzi potrzebnych do zmierzenia obwodu i odkopania korzeni, opracowania strategii pomiaru, skonstruowaniu w drodze negocjacji własnego systemu wiedzy, uogólnień, wypracowaniu języka komunikacji w zespole oraz sposobu zapisu wyniku i jego prezentacji dla innych uczniów.
3. „Perfumy UMCS”. Zadanie polegało na skomponowaniu przez uczniów perfum z różnego materiału przyrodniczego w „kapsule zapachu”, które spodobałyby się pracownikom uczelni. Trudność polegała na tym, że każdy członek zespołu wymyślał, szukał i dobierał proporcje materiału przyrodniczego jedynie trzy razy. Zatem na ostateczny efekt miało wpływ 12 elementów z przyrody ożywionej i nieożywionej, umieszczonych w pojemnikach, „kapsułach zapachu”. Sensem zadania było zachęcenie dzieci do poszukiwania materiału przyrodniczego na dość dużym terenie, prowadzenia rozmów i negocjacji, wysuwania własnych pomysłów, dążenia do wspólnego opracowania zapachu i sukcesu zespołowego. Sytuacja była punktem wyjścia do samodzielnego poznania terenu i elementów znajdujących się na nim.
4. „Wieżo zwierzę”. W tym zadaniu rozwojowym wykorzystano 120 klocków (drewnianych sześcianów o boku około 2 centymetrów). W działaniach przygotowawczych dzieci same układały z 10 klocków własne konstrukcje o narzuconym temacie, np. kot, słoń. Następnie uczniowie utworzyli dwie grupy, połączyli swoje zasoby klocków i mieli stworzyć wspólnie jedną konstrukcję przestrzenną pt. „Wieżo zwierz”. Sensem zadania dydaktycznego było połączenie „własnych klocków” z innymi na czas zadania, wspólne wysuwanie pomysłów, negocjowanie, wybranie jednego pomysłu i stworzenie konstrukcji.
5. „Pąk”. Zadanie rozwojowe polegało na odnalezieniu przez zespół uczniów 10 różnych pąków roślin znajdujących się na zielonym terenie instytutu. Trudność polegała na tym, że każdy członek zespołu posługiwał się pęsetą i lupą. Sensem zadania było odkrycie przez uczniów, że istnieją pąki

kwiatowe i liściowe, zachęcenie ich do uważnego poszukiwania materiału przyrodniczego na dość dużym terenie, posługiwanie się narzędziami i zapisanie doświadczeń w dziennikach badaczy.

6. „Mydło najlepsze dla studenta”. W tym zadaniu każdy zespół miał przeprowadzić wywiad w określonej przestrzeni (korytarz, aula, teren zielony przed uczelnią) z dwudziestoma studentami na temat ich preferencji związanych z zapachem i wyglądem mydła. Trudność polegała na tym, że każdy członek zespołu wybierał sobie rolę (np. inicjatora wywiadu, prowadzącego wywiad, poszukiwacza studentów, skryby, prezentera wyników badań na forum grupy) i z niej się wywiązywał. Sensem zadania było odkrycie przez uczniów, jak trudno: rozpocząć rozmowę z obcą osobą i przełamać lęki, kontynuować wywiad, zapisywać wypowiedzi obcych osób, prezentować wyniki wywiadu na forum grupy.
7. „Zapachy świec”. W tym zadaniu niezmiernie ważna była interpretacja bodźca przez samego ucznia, która zależy od doświadczeń i przeżyć związanych z wrażeniami zmysłów. Uczniowie mieli odkryć, że to co dla jednego jest miłe, dla drugiego może być sytuacją wzbudzającą lęk lub obrzydzenie. Trudnością było wybranie przez czteroosobowy zespół jednego najpiękniejszego zapachu płonącej świecy z 30 zaprezentowanych woni.

Poza zadaniami rozwojowo-dydaktycznymi w projekcie przygotowano liczne sytuacje edukacyjne zachodzące w naturalnych warunkach uczelni, np. przejazd windą, spożywanie obiadu na stołówce studenckiej z koniecznością posługiwania się sztuccami i serwetką, samoobsługa w szatni i łazience, przygotowanie dziennika badacza, tworzenie mapy myśli, zapakowanie na wyprawę plecaków badaczy, obsługa „maszyny do napojów”, okolicznościowe rozmowy z pracownikami uczelni spotkanymi na korytarzach.

W projekcie wykorzystano szereg pomocy z pedagogiki Marii Montessori, systemu Froebela, pomoce plastyczne, plecaki badaczy wyposażone w różne narzędzia, książki *Wytwórnik domowy*, *Wytwórnik kosmiczny* Agaty Królak, sześciiany Gracjana.

BADANIA WŁASNE

Tematyka badań wymagała uczestniczenia w sytuacjach edukacyjnych zorganizowanych w projekcie edukacyjnym realizowanym w Instytucie Pedagogiki UMCS „Za progiem – wyprawy odkrywców”. Metodą stanowił eksperyment nauczający (Filipiak 2015, s. 47; 2018, s. 60–71), czyli autorski projekt edukacyjny, badający potencjał uczniów klas I–III w wybranych sferach. Organizacja eksperymentu

nauczającego wymagała stworzenia warunków, w których badani podejmowali aktywność, która ulegała zmianie. Sytuacje były obserwowane i analizowane. Obserwacja pozwoliła m.in. określić warunki rozwojowe (zadania, sytuacje, miejsca edukacyjne), zaobserwować formy aktywności uczniów oraz relacje między uczniami i interakcje dorosły – dzieci w narzuconych warunkach. W badaniach wykorzystano obserwacje uczestniczącą i rozmowę kierowaną z uczniami. Obserwacji poddano relacje uczniów (96 osoby) z klas I–III pracujących w 24 zespołach czteroosobowych. Z perspektywy badacza szukano odpowiedzi na pytania:

- Jakie relacje rówieśnicze zachodzą podczas edukacji outdoorowej?
- W jaki sposób zadania rozwojowo-dydaktyczne i sytuacje edukacyjne sprzyjają pojawieniu się autentycznej współpracy wśród uczniów?
- Co przeszkadza uczniom w nawiązywaniu relacji z koleżanką i kolegą?
- Co odkrywają uczniowie podczas zajęć w różnych miejscach?

WYNIKI BADAŃ

W artykule skupiono się na zaprezentowaniu wyników relacji współpracy między dziećmi podczas rozwiązywania problemów zespołowych i tutoringu rówieśniczego.

W trakcie wykonywania zadań przez zespoły dzieci zanotowano: adekwatne komunikowanie się uczniów, umiejętności przyjmowania innych punktów widzenia przez uczniów, efektywne nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów rówieśniczych. Uczniowie rozumieli stany umysłów innych oraz przewidywali zachowania i trudności innych.

Uczniowie we wszystkich zadaniach pracowali w stałych czteroosobowych zespołach. Dobór do zespołu rówieśniczego był dowolny, a uczniowie najczęściej łączyli się z osobami zaprzyjaźnionymi. Dzieci w każdym zadaniu samodzielnie ustalały role, jakie będą pełnić w zespołach (m.in. lidera, strażnika czasu, opiekuna „plecaka badacza”, prezentera, dawcę pomysłów). Uczniowie dobierali role, dopasowując własne umiejętności i wiedzę do specyfiki zadania. Role często ulegały zmianie, ponieważ sytuacje edukacyjne miały zróżnicowane struktury i wymagały całej palety umiejętności, wiedzy i doświadczeń. W trakcie wszystkich zadań rozwojowo-dydaktycznych zaobserwowano współpracę rówieśniczą. Była ona różnorodna i uwarunkowana charakterem zadania, budową zespołu uczniów, miejscem wykonywania zadania.

„Peszel”. Zadanie było bardzo trudne dla dzieci. We wszystkich 24 zespołach uczniowie podjęli trud wypracowania wspólnego rozwiązania. Dużo czasu zajęło dzieciom znalezienie rozwiązania związanego z kolejnością użycia narzędzi, kolejnością wykonywania czynności i sposobem przelania wody. W trakcie zadania

z powodu nieszczelności układu uczniowie z 10 zespołów udoskonalili swój pomysł. W czterech zespołach dzieci po nieudanych próbach zrezygnowały z wcześniejszego rozwiązania i opracowały nową, wspólną strategię. Wszystkie zespoły wywiązały się z zadania dzięki stałej wymianie informacji i doświadczeń życiowych np. „ojej, woda płynie z góry na dół” oraz dzielenia się zadaniami. W trakcie pracy nie zanotowano kłótni, odsuwania propozycji kolegów, zachowań biernych.

„Teraźniejszość drzewa”. Dzieciom przeszkadzały w działaniu kooperatywnym stare nawyki związane ze współzawodnictwem w szukaniu w plecaku badacza narzędzi do pomiaru wysokości, obwodu lub wykopania korzeni. Zaobserwowano u dzieci brak doświadczeń w działaniu w terenie związanych z dokonywaniem pomiaru. Aby zmierzyć obwód drzewa, uczniowie musieli podzielić się rolami. W 21 zespołach było dziecko, które uchylało się od czynności i nie przejawiało inicjatywy. Zatem pozostali uczniowie musieli poradzić sobie z tą wymagającą sytuacją. Podczas badania korzeni drzewa w 4 zespołach znalazły się dzieci, które na początku oświadczyły, że „boją się ziemi” i nie będą badać. W tym zadaniu od razu było widać, które dzieci miały wcześniejsze doświadczenia i wiedzę przyrodniczą. Przyjęły one rolę liderów w rozdysponowaniu sprzętu z plecaka badacza i oznaczenia miejsca kopania potencjalnych korzeni. Tylko uczniowie z jednej szkoły (3 zespoły badawcze) zlokalizowanej na wsi, których nauczycielka co tydzień prowadzi zabawy i zadania w terenie, pracowały wspólnie nad zadaniem, rozmawiały ze sobą, dołączały pomysły, udzielały porad, przestrzegały umów. Od razu dało się zaobserwować doświadczenie dzieci w prowadzeniu wspólnych pomiarów.

„Perfumy UMCS”. Zadanie i miejsce realizacji było bardzo atrakcyjne. Wszystkie dzieci były zmotywowane do wykonania prezentu pracownikom uczelni. Uczniowie na początku potrzebowali wsparcia i powąchania różnych zapachów perfum (12 rodzajów) i wytłumaczenia, że aby zapach był interesujący, muszą być w nim różne nuty. Liderzy zespołów trzymali naczynia „kapsuły zapachu” i za każdym razem sprawdzali, czy dorzucany element ubogaca i urozmaica zapach. Niekiedy decydowali, jak dużą porcję produktu należy dołożyć. Pozostali członkowie zespołów byli poszukiwaczami ciekawych produktów. Dzieci zachwycały się pomysłami niektórych kolegów, którzy dokładali niezwykle okazy, np. rdzę z rury, mech, żywicę z igieł sosny, skrzydła motyla, korzonki, grudki ziemi. Wszystkie zespoły na koniec dyskutowały nad efektem, sposobami doboru produktów i strategiami ogrzewania „kapsuł zapachu” w celu wydobycia aromatów.

„Wieżo zwierzę”. Relacje między uczniami w tym zadaniu były najtrudniejsze. Dzieci najpierw dostały „swoje klocki” (po 10 sztuk) i wykonały własne konstrukcje. Następnie utworzyły dwie grupy sześciuosobowe i połączyły klocki (60 sztuk) w celu zbudowania wspólnej konstrukcji. W efekcie powstało 12 wspólnych konstrukcji po długich negocjacjach, przepychankach i modyfikacji pracy kolegów.

Cztery zespoły nie dogadały się i nie stworzyły wspólnej budowli. Podczas tego zadania dzieci często zabierały sobie klocki, kłóciły się, obrażały się, oskarżały, żądały podporządkowania się i upominały innych.

„Pąk”. Zadanie przysporzyło uczniom wielu trudności. Najpierw uczniowie wspólnie zastanawiali się, gdzie znajdują się pąki, chodząc po dużym terenie i obserwując krzaki, byliny, drzewa. Następnie używając lupy i pęsety, zbierali pąki. W każdym z 21 zespołów było dziecko, które chciało wyłącznie asystować i obserwować działania innych. Wtedy koledzy uczyli go trzymania pęsety i lupy lub wykonywali zadanie za niego. W trzech zespołach mających wcześniejsze doświadczenia dzieci sprytnie, wspólnie wywiązały się z zadania, informując się wzajemnie, gdzie jeszcze są pąki kwiatowe.

„Mydło najlepsze dla studenta”. Przystępując do zadania, uczniowie od razu rozdzielali między sobą role według posiadanych umiejętności. Wszyscy byli podekscytowani. Szybko ustalali kolejne czynności. Wspólnie naradzali się: kto ma otworzyć drzwi, dokąd się udać, jak zapytać studentów. W tym zadaniu dzieci dostrzegły talenty własne i innych. W rozmowach po zadaniu podkreślali, że nie spodziewali się, iż kolega zada pytania, że jest odważny i umie rozmawiać ze studentami. To zadanie oprócz kompetencji językowych i komunikacyjnych dzieci ujawniło zdolności organizacyjne czterech zespołów, jak to określili uczniowie, „w łapaniu studentów”. Te zespoły przeprowadziły wywiady z większą liczbą studentów niż wymagało zadanie i potrafiły lepiej przedstawić na forum grupy wyniki prowadzonych badań. Zaskoczeniem dla dzieci były preferencje studentów związane z cechami mydła i otwartość studentów na uczniów. Przykładowe wypowiedzi dzieci: „Pani, oni nawet odpowiadali”; „Studenci są dobrzy. Słuchali pytań i powoli odpowiadali, żebyśmy zapisali”.

„Zapachy świec”. Zadanie odbywało się w sali. Zaobserwowano, że uczniowie pracując w zespołach, mało integrowali się ze sobą. Każde dziecko skupiło się na samodzielnym rozpoznawaniu zapachów. Uczniowie byli bardzo skupieni i precyzyjne wykonywali czynności badawcze. Dopiero pod koniec zadania i powtórnym powtórzeniu, że celem jest wybór ulubionego zapachu, pojawiły się narady, negocjacje, wybieranie 2, 3 ulubionych zapachów zespołu uczniowskiego. W 22 zespołach po debatach wytypowano jeden ulubiony zapach. Dwa zespoły uczniów pozostały przy dwóch zapachach, oświadczając, że „jeden jest dla chłopców, a drugi dla dziewcząt”.

Podczas obserwacji i analizy materiału fotograficznego zaobserwowano następujące przykłady tutoringów rówieśniczego:

Przykład 1. Tutoring rówieśniczy polegający na pomocy w uczeniu się. W trakcie spożywania drugiego dania uczniowie klas III byli poproszeni o posługiwanie się nożem i widelcem, tak jak to robią studenci. Większość dzieci, jak się okazało, dotychczas ani w szkole, ani w domu nie używała noża. Uczniowie, którzy mieli

wcześniejsze doświadczenia, od razu przyjęli rolę tutorów i pokazywali oraz dokładnie objaśniali, w jaki sposób należy trzymać nóż i kroić mięso. Nowicjusze w trakcie obiadu wykonywali kolejne czynności, a tutorzy korygowali błędy.

Przykład 2. Tutoring rówieśniczy polegający na przekazaniu procedur wykonania czynności. Sytuacja edukacyjna miała miejsce w teatrze. Większość uczniów po raz pierwszy była w budynku teatru dramatycznego. Uczniowie byli poproszeni o rozebranie się w szatni teatralnej. Uczniowie, którzy nigdy nie byli w teatrze, od razu się wycofali. Tutorzy zauważyli ich problem. Tutorzy-dzieci, którzy wcześniej byli z rodzicami w teatrze, objaśnili rówieśnikom-nowicjuszom, że trzeba najpierw rozebrać się, podać szatniarce ubranie, poczekać na numerek i podziękować.

Przykład 3. Tutoring rówieśniczy polegający na przekazaniu wiadomości przez eksperta. Uczniowie byli poinformowani, że będą wykonywać zadania badawcze w przyrodzie. Jednym z pierwszych zadań było odkopanie korzeni drzewa. W plecaku badacza nie było łopatek do kopania ziemi. Uczniowie w jednym zespole nie wiedzieli, które narzędzie będzie najlepsze do tej czynności. Tutor podszedł do nich, poinformował, że często pracuje z dziadkiem w ogrodzie, umie kopać ziemię i wie, że w tym przypadku najlepsza będzie szpachelka. Nowicjusze wzięli narzędzia i obserwując kolegę wykonywali zadanie.

Przykład 4. Tutoring rówieśniczy polegający na opiece i pomocy. Uczniowie w nowej przestrzeni uczelni nie czuli się pewnie. Dużą trudnością dla niektórych była samodzielna wyprawa do łazienki i powrót pomimo wizualnego oznaczenia drogi. Tutorzy często oferowali pomoc nowicjuszom w dojściu i powrocie do łazienki. W trakcie drogi objaśniali kolegom strategiczne miejsca, znaki wizualne i charakterystyczne elementy przestrzeni korytarza ułatwiające poruszanie się w nowej przestrzeni.

Przykład 5. Tutoring rówieśniczy polegający na uściśleniu pojęcia instrukcji obsługi i wsparciu emocjonalnym. Dla wielu uczniów atrakcją była „studencka maszyna do napojów”. Jeden trzecioklasista podczas powtórnego przyjazdu na uczelnię poinformował swoją nauczycielkę, że ma pieniądze, chce skorzystać z maszyny i coś kupić, ale sam nie potrafi tego zrobić. Dwoch kolegów z klasy, którzy mieli doświadczenie w obsłudze maszyny, zaoferowało pomoc. Uczniowie wspólnie udali się do urządzenia. Nowicjusz otrzymał informację od tutorów, że musi dokładnie czytać instrukcję i zastanowić się, co chce kupić. Podczas wykonywania przez niego kolejnych czynności „mistrzowie” wspierali go emocjonalnie. Dziecko odniosło sukces i kupiło butelkę wody mineralnej.

Przykład 6. Tutoring rówieśniczy polegający na wsparciu emocjonalnym. Zwiedzając uczelnię, uczniowie mieli okazję skorzystać z windy. Dla kilkorga dzieci było to pierwsze doświadczenie i trochę się bali. Tutorzy od razu to zauważyli, objaśnili im zasady działania windy, przekonali, jak ciekawą przygodą jest jazda

windą na uczelni i oświadczyli, że podczas przejazdu będą trzymali nowicjuszy za rękę dla dodania otuchy. Nowicjusze skorzystali z wiedzy i wsparcia rówieśników oraz doświadczyli kilkakrotnego przejazdu windą.

WNIOSKI Z BADAŃ

- Badania potwierdziły atrakcyjność wybranych miejsc, zadań rozwojowo-dydaktycznych i sytuacji edukacyjnych do nawiązywania relacji rówieśniczych.
- W zależności od budowy zespołu uczniowskiego ze względu na płeć (zespół mieszany, tylko chłopcy, z przewagą dziewczynek) relacje społeczne między dziećmi były zróżnicowane.
- Przemysłane sytuacje edukacyjne powodują, że wśród uczniów klas I–III można zaobserwować tutoring rówieśniczy, polegający na pomocy w uczeniu się, przekazaniu procedur wykonania czynności, przekazaniu wiadomości przez eksperta, uściśleniu pojęcia i wsparciu emocjonalnym.
- Niektóre zadania rozwojowe promowały model kooperacyjnego uczenia się poprzez wspólne rozwiązywanie złożonych problemów.
- Mimo że zakres badań nie był obszerny, to można sądzić, że zadania poza salą integrują dzieci i sprzyjają działaniom opartym na współpracy bardziej niż zadania wykonywane w sali.
- Sytuacje edukacyjne i niektóre zadania rozwojowo-dydaktyczne inspirują uczniów do odkrywania talentów u rówieśników i doceniania ich umiejętności.
- Uczniowie w warunkach poza salą szkolną mają potencjał, aby efektywnie, wspólnie rozwiązywać problemy.
- Uczniowie w różnorodnych zadaniach rozwojowych prowadzonych w czteroosobowych zespołach mają okazję sprawdzić się w innych warunkach i docenić rówieśników jako współtwórców sukcesu.
- Obserwacja uczniów w zadaniach rozwojowych umożliwiła nauczycielom zdobycie wiedzy na temat nowatorskich sposobów i środków budowania relacji między dziećmi.

LITERATURA

- Andrzejewska J., 2013, *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Andrzejewska J., 2018, *Elastyczna przestrzeń uczenia się dziecka*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” vol. 37, nr 1.

- Andrzejewska J., 2019, *Sytuacje edukacyjne w szkole zogniskowane na uczeniu się wychowanka*. „Roczniki Pedagogiczne”, nr 2.
- Bałachowicz J., 2017, *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*. W: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymańska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić edukację*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Braun D., 2002, *Badanie i odkrywanie świata z dziećmi*. Kraków, Wydawnictwo Jedność.
- Brophy J., 2004, *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa, PWN.
- Brzezińska A.I., 2008, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW, 50.
- Dejnaka A., 2012, *Rzeczywistość rozszerzona i jej zastosowanie w edukacji*. „e-mentor”, nr 2, 33.
- Dumont H., Istance D., Benavides F., 2013, *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa, ABC a Wolters Kulwer Business.
- Filipiak E., 2018, *Badanie potencjału możliwości uczenia się dzieci – eksperyment nauczający*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 42(3), 60–71.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E., 2015, *Najważniejsze wyniki i rekomendacje*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza Art Studio, 11–12.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E., 2015, *Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według L. S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza Art Studio, 47.
- Garbula J.M., 2016, *Szkolna edukacja w perspektywie ideologii edukacyjnych*. W: E. Skrzetuska, M. Jurewicz (red.), *Edukacja wczesnoszkolna w warunkach zmiany społecznej i kulturowej*. Warszawa, Wydawnictwo SGGW.
- Karoń-Ostrowska A., Tischner J., 2003, *Spotkanie z ks. Józefem Tischnerem rozmawiała Anna Karoń-Ostrowska*. Kraków.
- Karwowska-Struczyk M., 2009, *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kęsy M., 2017, *Poszerzona rzeczywistość w edukacji*. „Dydaktyka Informatyki”, nr 12.
- Klus Stańska D., 2018, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teoria o praktyce*. Warszawa, PWN.
- Kowalik-Olubińska M., 2010, *Interakcje społeczne jako kontekst rozwoju społecznego dziecka*. W: B. Grzeszkiewicz (red.), *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*. Szczecin, Print Group, 168–174.

- Kyriacou Ch., 1991, *Essential Teaching Skills*. Great Britan, Stanley Thornes Publishers.
- Nalaskowski A., 2002, *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pawlak A., 2009, *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania – uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Sajdera J., 2008, *Współdziałanie jako forma wspólnego uczenia się*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW, 199.
- Schaffer H.R., 2005, *Psychologia dziecka*. Warszawa, PWN.
- Slavin R.E., 2013, *Uczenie się oparte na współpracy: Dlaczego praca w grupach jest skuteczna?* W: H. Dumont, D. Instance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, tłum. Z. Janowska. Warszawa, OECD.
- Strelau J., 2004, *Różnice indywidualne: opis, determinanty i aspekt społeczny*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Twardowski A., 2009, *Wpływ relacji z rówieśnikami na rozwój dziecka*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 11.
- Wood D., 1995, *Społeczne interakcje jako tuto ring*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Zwiernik J., 2009, *Dziecięca codzienność w przestrzeniach podwórka*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepkowska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.

OUTDOOR EDUCATION AS AN OPPORTUNITY FOR BUILDING PEER RELATIONS

Abstract: The student's activity in certain places and during well-thought developmental and didactic tasks is a factor that influences the process of learning, upbringing and the way they initiate interactions with peers and teachers. According to Jolanta Zwiernik (2009), personal knowledge, key competences, experiences, strategies of behaviour of students are learned in different situations and various circumstances will be constructed in the minds in different ways and used in new situations. Hence, in contemporary school we should pay attention to the educational spaces for children, developmental tasks and problems to be solved by them and the achievements in this area that will allow to deal with challenges. This article attempts to present the unused potential of the outdoor education, pedagogy of place and the role of developmental and didactic tasks in the process of creation of the relations among students. The material comprises two parts: the description of the educational project "Out-

side the Threshold” that took the shape of the teaching experiment and the presentation of the results of the research. The essence of this educational project was to develop students’ key competences through developmental and didactic tasks in four-person peer groups. The “Outside the Threshold” project comprised of two six-hour sets of educational tasks entitled “The Nowadays, Past and future of the Tree” and “Smell Hunters”. The tasks had the form of problems and were realised in different natural contexts: social and cultural. The participants of the project were 8 groups of children (7 groups from rural areas, 1 from urban area) from classes I–III, each group consisted of 12 students. The set of tasks was realised within the project entitled “Outside the Threshold – Expeditions of Discoverers” in the Institute of Pedagogy of the Maria Curie Skłodowska University in Lublin and took place from November 2018 to June 2019. The research was aimed to find answers to the following questions: What peer relations take place during outdoor education? In what way the developmental and didactic tasks and educational situations promote the authentic students’ cooperation. The research implemented the method of teaching experiment, observation and interview with students from classes I–III.

Keywords: student, educational situations, developmental and didactic tasks, teaching experiment

