

Justyna Kosz-Szumaska*

Tworzenie projektu edukacyjnego – współdziałanie czy *zakamufLOWANA* praca indywidualna? Rozważania w kontekście wyników badań własnych

Wstęp

Obserwowane w XXI wieku rosnące zainteresowanie procesem nauczania-uczenia się, skłania ku stawianiu pytań o powody lokowania edukacji w centrum uwagi debaty społecznej. Jedną z przyczyn jest transformacja, w wyniku której społeczeństwa i gospodarki bazują na wiedzy, a nie na przemyśle, co z kolei implikuje swoiste zapotrzebowanie na tzw. kompetencje XXI wieku, takie jak: wysoko rozwinięta umiejętność myślenia, elastyczność i zdolność kreatywnego łączenia wiedzy z różnych dziedzin oraz umiejętność pracy zespołowej. Odpowiedzią na te wyzwania edukacyjne nie zawsze są reformy, które, jak się okazuje, najczęściej opierają się na manipulacji tymi zmiennymi związanymi ze szkolnictwem, które są najłatwiej zauważalne dla opinii publicznej (Dumont, Istance, 2013, s. 37–38).

Ostatnia reforma systemu oświaty stanowiła kolejną próbę dostosowania szkolnictwa do potrzeb społeczeństwa opartego na wiedzy. Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego miała rozpocząć proces kolejnych przeobrażeń polskiej edukacji. Za cel kształcenia ogólnego przyjęto między innymi: „rozwijanie

* ORCID: 0000-0002-9295-9184. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

kompetencji, takich jak: (1) kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość, (2) rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania, (3) rozbudzanie ciekawości poznawczej oraz motywacji do nauki (Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. *w sprawie podstawy programowej*, Dz.U.2017, poz. 356)¹). Za najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej uważa się z kolei, między innymi: „(1) poszukiwanie, porządkowanie, krytyczną analizę oraz wykorzystywanie informacji z różnych źródeł, (2) kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin (...), (3) rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych, (4) pracę w zespole i społeczną aktywność (Dz.U.2017, poz. 356)”. Odpowiedź na powyższe założenia ma stanowić między innymi strategia projektów edukacyjnych, która ma stać się wręcz kluczową, stosowaną w ramach realizowanych przedmiotów, dominującą metodą kształcenia.

Trudno oprzeć się wrażeniu, że kolejny raz uczniowie i nauczyciele stają w obliczu życzeniowych zapisów decydentów, z którymi łatwo jest się zgodzić, mając świadomość, że wyrażają słuszne postulaty. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, iż nawet najdoskonalsze założenia nie staną się początkiem realnych zmian, jeśli nie zostaną wdrożone przez nauczycieli chcących efektywnie przeprowadzić swoich uczniów przez meandry projektów edukacyjnych, pomagając im w osiągnięciu całej listy celów zakładanych w rozporządzeniu.

Niniejszy artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób przebiega realizacja projektów edukacyjnych – czy opiera się na autentycznej współpracy uczniów, rozwiązywaniu problemów, dążeniu do osiągnięcia założonego celu, wspólnym pokonywaniu trudności, czy jest jedynie *zakamuflowaną* pracą indywidualną, wykonywaniem odtwórczych zadań, złożonych finalnie w tzw. wspólny projekt. Autorka poszukiwała odpowiedzi, realizując projekt badawczy na potrzeby przygotowywanej rozprawy doktorskiej¹. Kategoria współdziałania stanowiła jeden z elementów poddanych analizie.

1 Rozprawa doktorska „*Poczucie sprawstwa*” uczniów gimnazjum w procesie tworzenia projektów edukacyjnych, przygotowana pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Ewy Filipiak, Katedra Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Na podstawie niniejszej rozprawy przygotowywana jest monografia *Tworzenie projektów edukacyjnych a poczucie sprawstwa* - złożona do druku w Wydawnictwie UKW.

Teoretyczne ugruntowanie projektów edukacyjnych

Dominuje przekonanie, iż pojęcie „projekt” zostało wprowadzone do pedagogiki około 1900 roku przez Charlesa R. Richardsa, który używał go wyłącznie w kontekście praktycznego kształcenia technicznego nauczycieli prowadzących warsztaty. Początków metody w rozumieniu procesu kształcenia upatruje się w Stanach Zjednoczonych przed I wojną światową, kiedy to stwierdzono, że szkoła Starego Świata wraz ze swoimi treściami i metodami nauczania jest nieprzydatna w warunkach dynamicznie zmieniającego się społeczeństwa amerykańskiego (Szymański, 2010, s. 19). Na długo przed Williamem H. Kilpatrickiem, Stillman H. Robinson odkrył, że projekt może być instrumentem wychowania do demokracji. Niepostrzeżenie z różnorodnych eksperymentów z tą metodą zrodził się prężny ruch oświatowy, w którym dostrzeżono pilną potrzebę zdefiniowania jej na nowo. Zadania tego podjął się uczeń J. Deweya, W.H. Kilpatrick. Odwołując się do popularnych wówczas koncepcji nauczania-uczenia się całościowego, nawiązując do teorii doświadczenia J. Deweya i powołując się na psychologię uczenia się E.L. Thorndike’a, przedstawił założenia bardzo szeroko pojmowanej metody projektów. Przekonywał, że uczniowie sami powinni zdobywać i sprawdzać wiadomości i umiejętności w konkretnych sytuacjach społecznych, mających bezpośredni związek z codziennym życiem. Namawiał, by stwarzać im warunki do takich aktywności, co do których mają naturalne „skłonności” i które dają im satysfakcję. Spełnienie tych podstawowych warunków miało sprawić, że uczniowie będą rozwijać w sobie samodzielność, innowacyjność, wytrwałość, wyobraźnię, umiejętność dokonywania oceny i współdziałania. W.H. Kilpatrick definiował projekt szeroko, acz niezwykle trafnie, jako „zamierzone działanie wykonywane z całego serca w środowisku społecznym”. Definicja ta wskazuje na najważniejszy element projektu, jakim jest, zdaniem tegoż autora, zamiar będący źródłem motywacji działania (Szymański, 2010, s. 25–38).

W Polsce pełne zaznajomienie z metodą projektów nastąpiło po publikacji przekładu książki Johna A. Stevensona (1930, s. 46–47). Badacz ten zdefiniował projekt jako „czynność, mającą źródło w jakimś zagadnieniu (problemie), wypełnianą całkowicie, a przeprowadzaną na swoim naturalnym podłożu”. Definicja ta mówi o czynności *wypełnianej całkowicie*, w przeciwstawieniu do biernego odbioru wiadomości, kładzie nacisk na problematyczność sytuacji, wymagającą raczej rozumowania aniżeli samego tylko zapamiętania wiadomości.

Metoda projektów zrodziła się z doświadczeń wielu szkół eksperymentalnych, stanowiąc kontynuację pragmatystycznej filozofii kształcenia J. Deweya. Na miejsce tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego wprowadzono eksperymentalne

projekty. W swoim założeniu realizacja projektów miała zaspokajać zainteresowania dzieci, a poprzez działalność praktyczną prowadzić do działalności poznawczej (Okoń, 1964, s. 10). Ruch progresywistyczny na rzecz zmiany szkoły, choć zawierał różne teorie i praktyki pedagogiczne, był jednomyślny w swoim sprzeciwie wobec: autorytaryzmu nauczyciela, opierania nauczania na pamięciowym opanowywaniu wiedzy, rozłącznego traktowania nauczania i doświadczeń ucznia oraz realiów pozaszkolnych (Dewey, 1932, s. 18–19; Gołębnik, 2006, s. 107). Na jego gruncie zrodził się paradygmat interpretatywno-konstruktywistyczny, który traktuję jako ten, w którym poszukiwać należy teoretycznego ugruntowania dla projektów edukacyjnych. **Konstruktywizm** domaga się redefinicji nauczania i uczenia się. Punktem centralnym ma być indywidualnie zróżnicowana aktywność uczniów, a nauczanie ma odbywać się „w tle” (Klus-Stańska, 2019, s. 14). Wymaga to zmiany myślenia o roli nauczyciela, który ma porzucić rolę instruktora na rzecz pełnienia funkcji osoby, która ułatwia uczenie się i wykazuje zrozumienie dla wykorzystywania przez uczniów różnych strategii uczenia się, między innymi: nauczania problemowego, pytań otwartych, rozmowy, dyskusji czy współdziałania z innymi (Nowak-Łojewska, 2009, s. 153). Skuteczność współpracy wyjaśnia konstruktywizm społeczny – stanowisko L.S. Wygotskiego, zgodnie z którym uczniowie aktywnie gromadzą wiedzę i osiągają sprawność w rozwiązywaniu problemów tylko we współpracy z innymi, w kontekście wspólnie podejmowanych przedsięwzięć (Schaffer, 2013, s. 225). Zdaniem H.R. Schaffera (2009, za: Sławińska, 2015, s. 43–43) interakcje rówieśnicze w sytuacjach poznawczych przyjmują dwojaką formę: (1) współpracy rówieśniczej – kiedy uczniowie prezentujący podobny poziom wiedzy i umiejętności pracują razem w małych grupach, (2) tutoringu rówieśniczego – zachodzącego w grupach heterogenicznych, czyli zróżnicowanych pod względem poziomu zdolności, w których to uczniowie zdolniejsi udzielają porad, wskazówek innym uczniom, by wprowadzić ich na podobny do swojego poziom kompetencji.

W projektach edukacyjnych szanse urzeczywistnienia znajdują modele nauczania-uczenia się osadzone zarówno w romantyczno-naturalistycznych, jak i poznawczych teoriach rozwoju. Sytuują one ucznia w centrum działań edukacyjnych i akcentują znaczenie interakcji dla wychowania i rozwoju. W modelach procesualno-poznawczych rola edukacji polega na ułatwianiu jednostce przetwarzania informacji, usprawnianiu sposobów nadawania sensu otaczającemu światu. W modelach społecznych rola edukacji ma wiązać się z uruchamianiem kolektywnej inteligencji przez wykorzystywanie takich strategii jak uczenie się we współpracy, które to właśnie znajduje swoje zastosowanie w metodzie projektów (Gołębnik i in., s. 65–66).

Cel i metody badań

Jednym z celów podjętych badań sekwencyjnych z zastosowaniem metodologii mieszanej było dokonanie opisu procesu realizacji metody projektów edukacyjnych w kontekście *poczucia sprawstwa*.

Na potrzeby niniejszego artykułu przedstawione zostaną częściowe wyniki badań, odnoszące się do procedury jakościowej, która koncentrowała się na procesie realizacji projektów edukacyjnych. Zastosowano narzędzia ilościowe oraz metodę wywiadu jakościowego (zogniskowany wywiad grupowy), który poddawał badaniu proces uczenia się metodą projektów edukacyjnych. Aspekt *zogniskowania* oznacza, że rozmowa prowadzona była w kierunku określonych tematów oraz miała zachęcać badanych do wskazywania istotnych dla nich wymiarów analizowanego zagadnienia (Kvale, 2010; za: Gudkova, 2012, s. 117). Badania jakościowe obejmowały przeprowadzenie wywiadów fokusowych z uczniami klas gimnazjalnych realizującymi obligatoryjnie wprowadzony do procesu kształcenia projekt edukacyjny. Jako moderator starałam się stosować pytania otwarte, na które rozmówcy mogli odpowiadać w swobodny sposób i w dowolnej formie. Powyższe kryteria (kolejności zadawanych pytań oraz ich treści) klasyfikują prowadzone przeze mnie wywiady jako niestandardyzowane i nieustrukturyzowane (Gudkova, 2012, s. 113).

Skorzystano ze schematu badań porównawczych o charakterze migawkowym. „Badania migawkowe” wynikały z faktu opisywania stanów bieżących oraz analizowania procesu realizacji projektów edukacyjnych na bazie materiału badawczego zgromadzonego w określonym czasie. Badani uczniowie odnosili się do swoich przeszłych doświadczeń związanych z realizacją projektu edukacyjnego, ale nie była to długa perspektywa czasowa, ponadto wywiad koncentrował się również na kwestiach aktualnych – bieżących odczuciach i przemyśleniach badanych. Nie ma zatem przesłanek do zaliczenia badań do kategorii retrospektywnych (Flick, 2012, s. 85–88, 150).

Autorski scenariusz zogniskowanego wywiadu grupowego częściowo ustrukturyzowanego został skonstruowany zgodnie z zaleceniami tworzenia scenariuszy wywiadów i stanowił zarys głównych tematów rozmowy oraz listę sugerowanych pytań. Badaniu tymże narzędziem zostało poddanych 19 zespołów projektowych z dwóch bydgoskich szkół gimnazjalnych (por. tab. 4).

Tabela 4. Badana próba uczniów

Szkoła/klasa	Dziewczęta	Chłopcy	N
G. 1 – II a, II b, II c, II d	25	27	52
G. 2 – II a, II b, II c, II d, II e, II f	36	49	85
Suma	61	76	137

Źródło: opracowanie własne

Poniżej przedstawione zostaną wyniki badań uzyskane z analizy pytań odnoszących się do podejmowanej przez uczniów współpracy, którą rozumiem za J.S. Brunerem (2006, s. 126) jako „dzielenie się wiedzą przez osoby zaangażowane w uczenie się i nauczanie”, co stanowi konsekwencję przyjęcia Brunerowskiej teorii socjokulturowej jako ramy wyznaczającej rozumienie procesu kształcenia.

Uzyskane wyniki

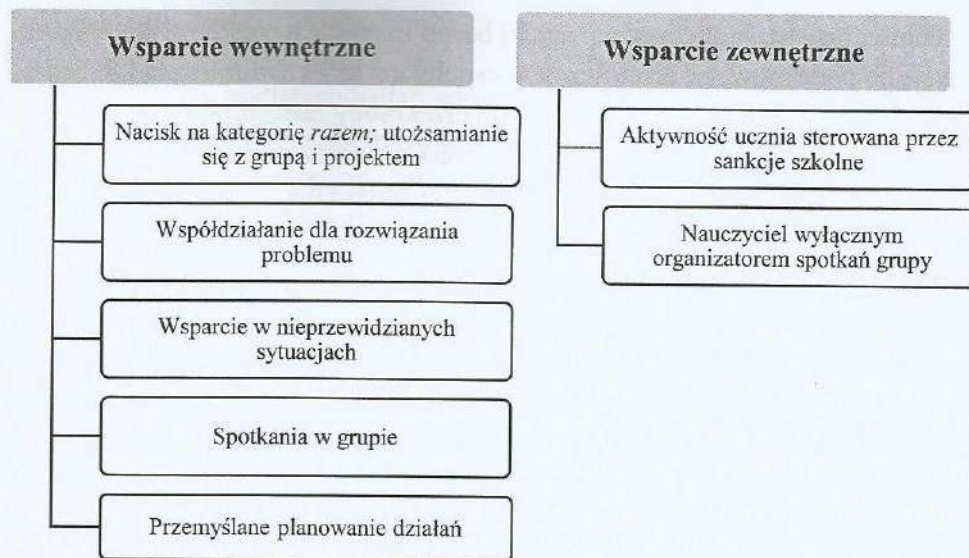
Dokonana analiza badań jakościowych obejmowała opis procesu realizacji projektów edukacyjnych i zawierała: (1) skonstruowaną typologię rozwoju *poczucia sprawstwa* w procesie realizacji projektów edukacyjnych, (2) skonstruowane modele rozwoju *poczucia sprawstwa* w procesie realizacji projektów edukacyjnych. Na potrzeby niniejszego artykułu przedstawione zostaną wyniki badań odnoszące się do współdziałania uczniów realizujących gimnazjalny projekt edukacyjny.

W zebranych materiale empirycznym poszukiwałam dokumentujących się w narracjach uczniów aspektów związanych z podejmowanymi strategiami organizacyjnymi pracy w grupie, wzajemnymi relacjami wewnątrzgrupowymi. W ich obrębie wyróżniono obszary, takie jak na przykład: (1) wewnątrzgrupowe umocowania pozytywne, (2) wewnątrzgrupowe umocowania negatywne, (3) zewnętrzne i wewnętrzne działania sterujące, (4) działania strukturalne². Poniżej odniosę się to tych, które korespondują z uczeniem się we współpracy.

W obrębie wewnątrzgrupowych umocowań pozytywnych i negatywnych, które wiążę z zachowaniami uczniów nakierowanymi na systematyczne działanie lub brakiem motywacji do dalszej pracy oraz radzeniem sobie z trudnościami, dokumentowały się następujące wskaźniki współpracy:

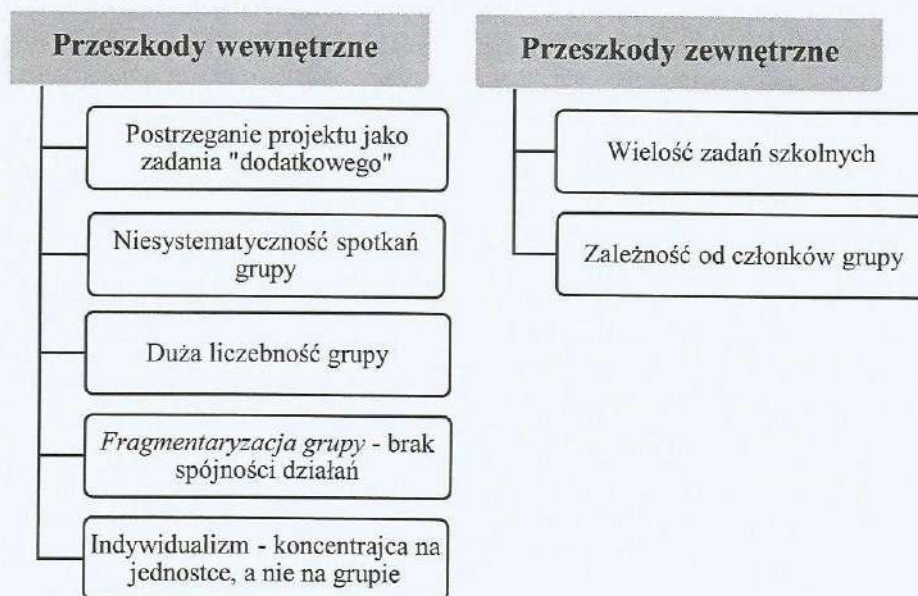
- (1) wsparcie wewnętrzne versus wsparcie zewnętrzne (por. rys. 2);
- (2) mechanizm unikania: przeszkody wewnętrzne versus przeszkody zewnętrzne (por. rys. 3).

² Na podstawie wyników badań własnych. Rozprawa doktorska „*Poczucie sprawstwa*” uczniów gimnazjum w procesie tworzenia projektów edukacyjnych, przygotowana pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Ewy Filipiak, Katedra Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych.

Rys. 2. Systematyczność działań ukierunkowana na dążenie do celu: wsparcie wewnętrzne (grupa) v. wsparcie zewnętrzne

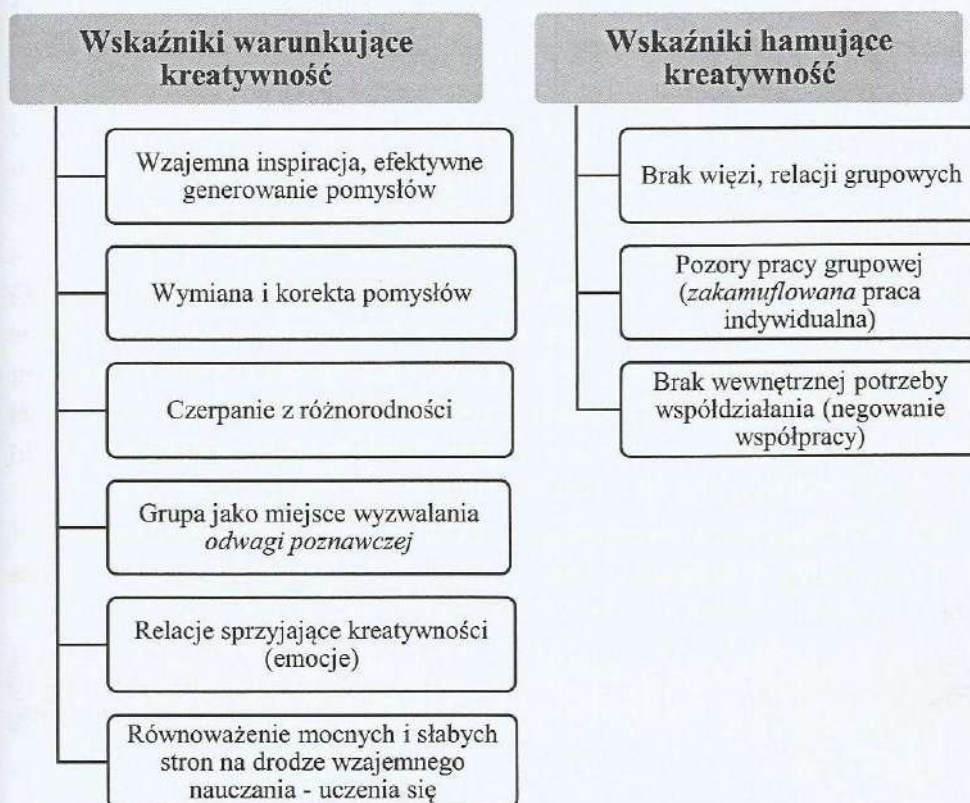


Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych.

Rys. 3. Mechanizm unikania: przeszkody wewnętrzne v. przeszkody zewnętrzne

W zakresie działań strukturalnych, które odnoszą się do tego, co dzieje się w grupie, jej strukturze oraz do czynników tworzących powiązania, relacje w grupie, dokumentowały się elementy wskazujące na podejmowaną przez uczniów współpracę. Na drodze analizy badań wyróżnione zostały wskaźniki współpracy, między innymi:

- (1) warunkowanie versus hamowanie kreatywności (por. rys. 4);
- (2) nastawienie na predyspozycje osobiste versus nastawienie na współdziałanie (por. rys. 5).



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych.

Rys. 4. Współpraca a kreatywność: wskaźniki warunkujące kreatywność v. wskaźniki hamujące kreatywność grupy



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych.

Rys. 5. Strategie organizacyjne w grupie:
nastawienie na predyspozycje v. nastawienie na współdziałanie

W obrębie wyróżnionej, na drodze analizy zebranego materiału empirycznego, kategorii „myślenie post”, do którego autorka odnosi uczniowskie refleksje dotyczące jakości i przebiegu pracy projektowej, dokonywane po jego realizacji, a ukierunkowane na świadomość odniesionych korzyści, ocenę pracy, odczucia towarzyszące finalizacji swojej pracy, dokumentowały się następujące wskaźniki odnoszące się do współpracy:

- (1) autentyczna współpraca versus *zakamuflowana* praca indywidualna;
- (2) wspomaganie merytoryczne i społeczne versus niewykorzystane szanse (por. rys. 6).



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych.

Rys. 6. Samoświadomość grupy – dostrzegane zmiany:
wspomaganie v. niewykorzystane szanse

Dyskusja i wnioski

Zebrany na drodze badań jakościowych materiał empiryczny wskazuje, iż uczniowie, przystępując do realizacji projektu edukacyjnego, mają obawy co do pracy w małych grupach. Mogą one wynikać z faktu (na co wskazuje analiza materiału badawczego zebranego podczas wywiadów z uczniami), że wcześniej nie mieli oni okazji (lub były one rzadkie), ażeby ćwiczyć umiejętność pracy w zespole. To z kolei implikuje brak kompetencji w zakresie efektywnego i sprawnego planowania oraz przebiegu wspólnych działań. Zadania te wymagają wcześniejszych ćwiczeń umiejętności komunikacji w grupie, dyskusowania, wspólnego rozwiązywania problemów czy uczenia się od siebie nawzajem. Obawy uczniów były zatem wyrazem ich świadomości, że wymagana od nich współpraca nie jest umiejętnością, którą nabywa się wraz z hasłem „pracujcie w grupie”, ale wymaga systematycznego kształtowania i rozwijania. W tym kontekście na uwagę zasługuje fakt, że uczniowskie refleksje i wnioski po realizacji projektu edukacyjnego odnosiły się między innymi właśnie do współpracy i poprawy komunikacji w grupie, a wśród korzyści wymienianych jako odniesione w wyniku pracy nad projektem najczęściej pojawiają się kompetencje miękkie, takie jak właśnie uczenie się oparte na kooperacji.

Wyniki badań wskazują, że działania uczniów, zwłaszcza na etapie planowania, inicjowania pracy, często są hamowane przez aktywność nauczyciela. Należy jednak zauważyć, że uczniowie dążą do samodzielności, na co wskazuje „autonomia grupy”, która przeważa nad „poszukiwaniem wsparcia ze strony nauczyciela”. Tym bardziej niepokojący wydaje się być fakt, że podejmowane przez grupę inicjatywy bywają hamowane przez działalność nauczyciela, doprowadzając w efekcie do *kreowania* pozorów autonomii.

Dla wzrostu efektywności realizacji projektu edukacyjnego może mieć znaczenie podjęcie przez nauczycieli próby wyeliminowania z procesu kształcenia działań pozornych, których analizą zajmuje się między innymi M. Dudzikowa (2013). Przedkładane wyniki badań wskazują, że uczniowie doświadczają pozorów: autonomii, współpracy (w rzeczywistości bywa ona *zakamuflowaną* pracą indywidualną) czy też wreszcie pozornej roli nauczyciela-opiekuna. Przestrzeń pozorów jest tą, w której doskonale zdają się funkcjonować i radzić sobie nauczyciele, którzy, jak zauważa K. Knasiecka-Falbierska (2013, s. 189), oswoili się z regułami obowiązującymi w ich pracy, częstymi zmianami systemowymi, na które – jak im się zdaje – nie mają wpływu.

Z wdrażaniem uczniów do współpracy koresponduje traktowanie szkoły jako organizacji i społeczności wzajemnie uczącej się, współpracującej – również

z rodzicami, organizacjami czy instytucjami (Kwieciński, 2012, s. 175). Odpowiedzią na tę potrzebę mogłoby być realizowanie interdyscyplinarnych projektów edukacyjnych, które wymagałyby od uczniów nie tylko łączenia wiedzy i umiejętności z obszarów różnych dziedzin, ale przede wszystkim wdrażały do szeroko rozumianej współpracy.

Bibliografia

- Bruner, J.S. (2006). *Kultura Edukacji*. Kraków.
- Dewey, J. (1932). *Moje pedagogiczne credo: szkoła a społeczeństwo*. Lwów.
- Dudzikowa, M. (2013). Działania pozorne w edukacji jako palący problem. Wprowadzenie do książki. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy illub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków.
- Dumont, H., Istance, D. (2013). Analiza i tworzenie środowisk uczenia się XXI wieku. W: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.) *Istota uczenia się: wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa.
- Gołębniak, B. D., Potyrała, D., Zamorska B. (2002). Ważne decyzje i działania. Przewodnik „projektowania”. W: B. D. Gołębniak (red.), *Uczenie metodą projektów*. Warszawa.
- Gołębniak, B. D. (2006). Szkoła wspomagająca rozwój. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki* (s. 98–122), tom 2. Warszawa.
- Gudkova, S. (2012). Wywiad w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Warszawa.
- Klus-Stańska, D. (2019). Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1 (251).
- Knasiecka-Falbińska, K. (2013). Nauczyciel w przestrzeni *illutio*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy illub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków.
- Kvale, S. (2011). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa.
- Kwieciński, Z. (2012). *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków.
- Okoń, W. (1964). Wstęp. Ruch eksperymentalny w szkolnictwie światowym. W: W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1960*. Warszawa.
- Nowak-Łojewska, A. (2009). Uwagi o edukacji w perspektywie obiektywizmu, konstruktywizmu i rekonstrukcjonizmu W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.) *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).

- Schaffer J. R. (2013). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sławińska, M. (2015). Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika. *Forum Oświatowe*, 27(2).
- Stevenson, J. A. (1930). *Metoda projektów w nauczaniu*. Lwów.
- Szymański, M. S. (2010). *O metodzie projektów. Z historii teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa.

Tworzenie projektu edukacyjnego – współdziałanie czy zakamuflowana praca indywidualna? Rozważania w kontekście wyników badań własnych

Słowa kluczowe: metoda projektu edukacyjnego, konstruktywizm, uczenie się we współpracy, wywiady fokusowe

Streszczenie: Artykuł przybliży metodę projektów edukacyjnych w kontekście podejmowanej przez uczniów współpracy. Przedstawione wyniki badań jakościowych ukazują wartość metody dla rozwijania umiejętności podejmowania współpracy, ale też demaskują „działania pozorne” – doświadczanie przez uczniów pozorów autonomii i współpracy, która bywa, że przybiera formę zakamuflowanej pracy indywidualnej.

Creation of an educational project – cooperation or disguised individual work? Reflections in the light of own research results

Keywords: educational project method, constructivism, learning in cooperation, focus interviews

Abstract: The paper presents educational project method in the context of cooperation undertaken by students. The presented results of qualitative research show the method's value for development of the ability to undertake cooperation, but also expose the “apparent actions” – the students' experience of the following appearances: autonomy and cooperation, which sometimes takes a form of disguised individual work.