

Justyna Kosz

# „Sukces niejedno ma imię” Metoda projektów jako jedna ze strategii rozwijania poczucia sprawstwa i nabywania kompetencji uczniów do współpracy

## Wprowadzenie

J.S. Bruner mówi, że teoria edukacji z konieczności sytuuje się na przecięciu zagadnień natury umysłu i kultury. Umysł ludzki nie może istnieć poza kulturą, która ujawnia się w wytwarzaniu znaczeń, przypisywaniu ich rzeczom w konkretnych sytuacjach w różnym otoczeniu. Kultura, będąc wytworem człowieka, kształtuje zarówno ludzki umysł, jak i umożliwia jego funkcjonowanie. Zgodnie z tym poglądem uczenie się i myślenie zawsze będą usytuowane w środowisku kulturowym i będą zależne od stopnia wykorzystania jego zasobów. Edukacja stanowi podstawowe ucieleśnienie życia w kulturze, a nie jedynie przygotowanie do niego [Bruner, 2006, s. 15-29]. Autor przekonuje, że zarówno z punktu widzenia integralności większych kultur narodowych, jak też z perspektywy mniej uprzywilejowanych subkultur, potrzebujemy placówek edukacyjnych, które podchodząc indywidualnie do każdego dziecka, dostrzegąby konflikt, narzucany przez czas przemian.

## 1. Kultura wzajemności a poczucie sprawstwa

Chciałabym przyjrzeć się metodzie projektów w kontekście rozwijania poczucia sprawstwa uczniów oraz rozwijania kompetencji do współpracy. Wszyscy doskonale znamy tę metodę, jednak warto postawić sobie pytanie, czy jest ona tylko modą panującą we współczesnych szkołach, koniecznością czy raczej rzeczywistą potrzebą? Niniejszy artykuł ma stanowić próbę udzielenia odpowiedzi na niniejsze pytanie,

poprzez osadzenie projektów edukacyjnych w teorii oraz praktyce wyznaczonej przez znawców tematu.

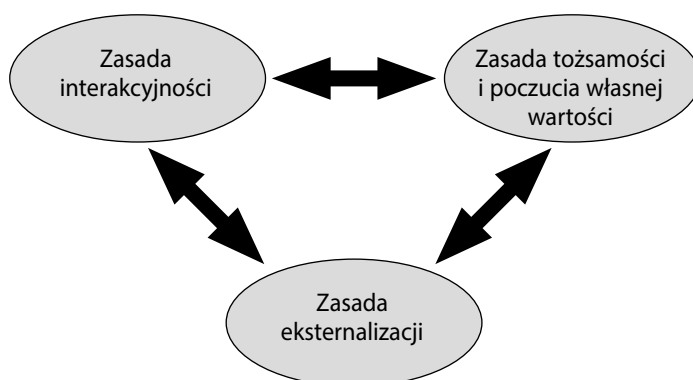
*Projekt* to metoda, którą osadzam w teorii socjokulturowej J.S. Brunera, znakomitego amerykańskiego psychologa, który umiejscawia edukację w obszarze kultury wzajemnego uczenia się. Zdaniem tegoż badacza szkoły winny być miejscem pełniącym odnowioną funkcję w społeczeństwie doświadczającym przemian. To pociąga za sobą budowanie kultur szkolnych, funkcjonujących na podstawie wzajemności wspólnoty uczących się, razem angażujących się w rozwiązywanie problemów i przyczyniających się tym samym do rozwoju procesu nauczania wzajemnego. Grupy takie stanowią nie tylko przestrzeń nauczania, ale również ośrodek tożsamości i wspólnej pracy. Szkoły stają się miejscem praktyki kulturowej wzajemności, co oznacza rozbudzanie w dzieciach świadomości tego, co robią, jak robią i dlaczego. Równowaga między efektywnością jednostki a wydajnością grupy zostaje wypracowana wewnątrz kultury danego zespołu. Szkolne kultury nauczania wzajemnego w sposób naturalny ustanawiają w swoich granicach podział pracy, równowaga między rozwijaniem wrodzonych talentów a umożliwianiem rozwoju wszystkim członkom grupy przyjmuje bardziej ludzką formę „od każdego według jego zdolności”. W takich kulturach szkolnych posiadanie predyspozycji do wykonywania określonych zadań implikuje między innymi pomaganie w nauczaniu się ich wykonywania [Bruner, 2006, s. 119-120]. Rozważmy w tym kontekście pojęcia kluczowe, o których mówi J.S. Bruner, a mianowicie: *sprawstwo*, *współpraca*, *refleksja*, *kultura*, pomogą nam one lepiej zrozumieć sedno teorii socjokulturowej.

*Sprawstwo* definiuje on jako „zwiększenie stopnia zarządzania własną aktywnością umysłową; to zdolność nie tylko do zainicjowania, ale i ukończenia czynności, co implikuje posiadanie umiejętności czy wiedzy praktycznej”. *Refleksja* to nic innego jak „odejście od pamięciowego uczenia się na rzecz pojmowania sensu przyswajanego przedmiotu, uczenie się ze zrozumieniem”. *Współpraca* określana jest przez J.S. Brunera jako „dzielenie się wiedzą przez osoby zaangażowane w uczenie się i nauczanie”. *Kultura* to wreszcie „sposób życia i myślenia, który konstruujemy, negocjujemy, poddajemy instytucjonalizacji, by wreszcie nazwać go *rzeczywistością*” [Bruner, 2006, s. 126]. Dopiero tak zbudowana wewnętrzna struktura procesu kształcenia, funkcjonująca na podstawie wyżej wymienionych elementów, może stanowić klucz do tworzenia kultury wzajemnego uczenia się.

J.S. Bruner proponuje rozpatrywanie sprawstwa i współpracy łącznie, w przeciwnym bowiem wypadku uczenie się mogłoby być postrzegane jako zanadto indywidualne albo nie dość indywidualne. Pogląd o sprawstwie zakłada, że umysł jest proaktywny, zorientowany problemowo, skoncentrowany, selektywny, konstrukcyjny i nastawiony na efekt końcowy. Narzędziem sprawstwa jest natomiast umiejętność nabywana przez współpracę. Strategii rozwijania umysłu nie uczymy się bowiem bez wsparcia, rusztowania. Współpracę umożliwia wymiana słowna. Umysł ludzki wciąż poszukuje dialogu i dyskursu z innymi aktywnymi umysłami, stając się przez to coraz bardziej proaktywnym [Bruner, 2006, s. 133-134].

W swojej teorii socjokulturowej J.S. Bruner mówi o trzech warunkujących się zasadach, które pomagają umiejscowić edukację w kulturze wzajemnego uczenia się. Pierwsza – zasada interakcyjności, podkreśla, że nauczyciel nie posiada monopolu na przekazywanie wiedzy, a uczniowie winni „wznosić rusztowanie” dla siebie nawzajem. Szkolna edukacja ma dążyć do tego, by uczniowie stali się niezależni oraz wydajnie ze sobą współpracowali. Społeczność wsparta na zasadzie wzajemności

modeluje sposoby działania i zdobywania wiedzy, dostarcza okazji do naśladowania. Umożliwia też tę formę podziału pracy, którą można odnaleźć w efektywnych zespołach pracowniczych, skoncentrowanych na wzajemnej pomocy we właściwym przygotowaniu, a następnie wykonaniu wyznaczonego zadania. Druga z zasad – tożsamości i poczucia własnej wartości odnosi się do kluczowych składników osobowości, czyli do **sprawstwa i ewaluacji**. Sprawstwo zostało już wyżej zdefiniowane, ewaluację natomiast należy rozumieć jako umiejętność nie tylko doświadczania siebie w roli podmiotów działających, ale też dokonywania oceny własnej skuteczności. Trzecia zasada – *eksternalizacji* – koresponduje z budowaniem tożsamości, poczucia własnej wartości i ciągłości oraz interakcyjnością w kontekście wytwarzania „dzieł” przez grupę społeczną, którą stanowi klasa szkolna. Grupa dzieli zakres obowiązków zgodnie z zainteresowaniami, uzdolnieniami, możliwościami swoich członków, co sprowadza się do dobrego wykonania zadania, a ponadto tak wypracowane dzieła generują podzielane z innymi i negocjowane sposoby myślenia w grupie.



Rys. 1. Zależność pomiędzy rozwijaniem poczucia sprawstwa i poczucia własnej wartości a uczeniem się we współpracy oraz eksternalizacją zbiorowych dzieł

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bruner, 2006

Jak zatem pracować z uczniami, by nabywali oni kluczowe składniki osobowości, by rozwijać w nich umysły otwarte, konstruktywne, zorientowane problemowo? Projekt uczniowski daje takie właśnie możliwości. Koncentruje uczniów wokół pracy zespołowej, uczy odpowiedzialności za wytwór (dzieło) na każdym etapie jego powstawania.

## 2. Historyczne i współczesne spojrzenie na metodę projektów

Metodę projektów zaczęto stosować w pierwszych latach XX wieku w Stanach Zjednoczonych, kiedy stwierdzono, że szkoła Starego Świata wraz ze swymi treściami i metodami kształcenia nie jest przydatna w warunkach dynamicznie zmieniającego się społeczeństwa.

Metoda projektów wyrosła z doświadczeń wielu szkół eksperymentalnych, kontynuac pragmatystyczną filozofię wychowania J. Deweya, a jej popularność tłumaczy się zastosowaniem idei wychowania przez działanie w formie odpowiedniej dla zwykłych szkół. Na miejsce tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego wprowadzono eksperymentalnie projekty, specyficzny rodzaj ośrodków pracy i nauki. W założeniu projekty

miały trafiać w zainteresowania dzieci i poprzez działalność praktyczną prowadzić do działalności poznawczej [Okoń, 1964, s. 10]. W metodzie projektów szanse urzeczywistnienia znajdują zatem modele nauczania osadzone zarówno w romantyczno-naturalistycznych, jak i poznawczych teoriach rozwoju. Sytuują one ucznia w centrum działań edukacyjnych i akcentują znaczenie interakcji dla wychowania oraz rozwoju człowieka, wykorzystując takie same lub podobne strategie dynamiczne. **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, poprzez wykorzystywanie strategii, które znajdują zastosowanie w metodzie projektów, tj. uczenie się we współpracy: w parach i w małych grupach [Gołębniak, 2002, s. 65-66].

Istotę metody projektów wyjaśnić można poprzez analizę pionierskiej definicji autorstwa J.A. Stevensona, który 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, nacisk kładzie też na naturalność podłoża zagadnień, w przeciwstawieniu do podłoża sztucznego [Stevenson, 1930, s. 46-47].

Pojęcie „projekt” wprowadzone zostało do pedagogiki około 1900 roku przez Charlesa R. Richardsa. Dopiero jednak John Dewey gruntownie uzasadnił metodę teoretycznie, a William H. Kilpatrick podjął próbę zdefiniowania jej na nowo [Szymański, 2010, s. 19-20]. Ten ostatni, odwołując się do koncepcji nauczania-uczenia się „całościowego”, nawiązując do teorii doświadczenia Johna Deweya i powołując się na psychologię uczenia się Edwarda L. Thorndike’a, przedstawił w swojej książce *The Project Method* założenia metody projektów bardzo szeroko. Wymienia on trzy podstawowe warunki, które mają stać się kluczem do osiągnięcia wszechstronnego rozwoju dziecka, pomagać w rozwijaniu samodzielności, innowacyjności, wytrwałości, wyobraźni i umiejętności współdziałania uczniów. Autor ten definiuje projekt jako „zamierzone działanie wykonywane z całego serca w środowisku społecznym” [Szymański, 2010, s. 33-35]. Ta piękna i optymistyczna w brzmieniu definicja, odnosi się zarówno do kompetencji współpracy, jak też poczucia sprawstwa. Metoda projektów doskonale wpisuje się w nowoczesny kontekst pracy szkoły. Za priorytetowe uznaje zasady: wiązania treści szkolnych z praktyką i zainteresowaniami uczniów, aktywizowania wychowanków, współdziałania w grupie, przy jednoczesnym braniu odpowiedzialności za osobiste decyzje. Jej stosowanie pozwala na odformalizowanie stosunków nauczyciel-uczeń i zastąpienie ich rzeczywistym dialogiem [Weiner, 2008, s. 47]. Wiek XXI przyniósł rozdźwięk między rozwojem wiedzy a możliwościami jej przyswajania przez człowieka. Stanęliśmy przed problemem wyboru wiadomości i umiejętności niezbędnych współczesnemu młodemu człowiekowi. Uczenie się ustawiczne stało się jedną z niezbędnych umiejętności współczesnego człowieka. Podstawą takiego wyzwania jest metawiedza o uczeniu się i myśleniu. Taka edukacja obejmować może uczniów od samego początku ich kształcenia. W Polsce zjawiska z przełomu wieków – transformacja społeczno-ustrojowa, integracja europejska, globalizacja – wymusiły zmiany w dziedzinie edukacji. Naturalną konsekwencją takiego stanu rzeczy stanowi zmiana modelu kształcenia. Zasadnicze obszary przemian dotyczą: celów i funkcji edukacji, doktryny edukacyjnej oraz treści kształcenia i wychowania. Zgodnie z tymi założeniami programy edukacyjne winny wyposażać przyszłych

Tab. 1. Cechy konstytutywne metody projektów

1	Progresywistyczna rola nauczyciela	Nauczyciel w roli „sternika” procesów grupowych, kierujący działalnością uczniów, udzielający pomocy i interweniujący w razie potrzeby; Nauczyciel pozwalający uczniom na samodzielność, usuwający się w cień, zachowujący dyskretną kontrolę nad tym, co dzieje się w zespole; Integracja nauczyciela z grupą – przejście roli członka zespołu.
2	Podmiotowość ucznia	Uwzględnienie indywidualnych zainteresowań, zdolności, uzdolnień, aspiracji, potrzeb uczniów; Wspieranie innowacyjności i twórczości uczniów; Przygotowanie do życia w warunkach demokracji.
3	„Całościowość”	Otwarcie na szersze środowisko społeczne (fabryka, muzeum, teatr, schronisko dla zwierząt itd.) – przeżywanie świata jako całości; Interdyscyplinarny charakter metody – integracja wiedzy z różnych dziedzin, scalanie procesu uczenia się zorganizowanego, planowego, systematycznego z procesem uczenia się „naturalnego”, „z życia”, okazjonalnego.
4	Odejście od (tradycyjnego) oceniania uczniów	Bezpośrednie doświadczanie postępu w uczeniu się („przedmiotowym” i „społecznym”); Samodzielny przydział zadań w grupie, zależnie od indywidualnych uzdolnień członków zespołu; Produkt końcowy – dowodem osiągnięć pracy uczniów; Zdobywanie umiejętności zaniedbywanych przy stosowaniu innych metod kształcenia, a zatem zdobywanie pełniejszych informacji o uczniu; Rozszerzenie pojęcia osiągnięć szkolnych, podyktowane koniecznością oceny kompetencji do podejmowania współpracy; Przedmiot oceny stanowi nie tylko produkt końcowy, ale też jakoś działania uczniów w trakcie wspólnej pracy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Szymański, 2010

nauczycieli w kwalifikacje pozwalające skutecznie kształcić w uczniach aktywne postawy wobec świata i rozwijać wyższe poziomy myślenia. W obszarze doktryny edukacyjnej obserwuje się przejście od adaptacji do emancypacji. Podkreśla się, że w szkole nie mogą przeważać metody podająco-reprodukcyjne, wręcz przeciwnie, trzeba pobudzać w uczniach inwencję i samodzielne, krytyczne myślenie, a wykorzystywanie metod nowoczesnych środków dydaktycznych przeciwstawiać dydaktyce pamięci. Lawinowy napływ treści, z jakim mamy współcześnie do czynienia, wymusza nowe kompetencje nauczyciela. Trzeba stwarzać uczniom warunki do podejmowania prób konstruowania wiedzy, selekcji informacji, przetwarzania ich i porządkowania. Wyposażaniu uczniów w wiedzę operatywną, opartą na kategoriach: „wiedzieć, jak” i „wiedzieć, dlaczego”, zamiast „wiedzieć, że”, służy eksponowanie w treściach nauczania umiejętności kluczowych [Weiner, 2008, s. 45-47].

### 3. Ustalenia terminologiczne

Metoda projektów budzi dużo trudności definicyjnych. Często jest mylona, utożsamiana z innymi metodami, z którymi łączy ją pokrewieństwo progresywistycznej proweniencji. Nierzadko „metodą projektów” nazywa się wszystko, co choćby tylko w niewielkim stopniu odbiega od tradycyjnego kształcenia. Tymczasem metoda ta jest spokrewniona z metodą problemową, pracą swobodną, nauczaniem otwartym, uczeniem się praktycznym, jednak ona sama wyróżnia się ściśle określonymi cechami istotnościowymi, które powinny być znane uczniom i nauczycielom podejmującym projekt edukacyjny. Czym jest zatem współczesna metoda projektów, co ją wyróżnia?

W metodzie tej odchodzi się od nauczania przedmiotowego i systemu klasowo-lekcyjnego, wykorzystując formy pracy grupowej, choć w grę może wchodzić też praca indywidualna. Jest to metoda kształcenia, w której uczniowie samodzielnie inicjują, planują i wykonują pewne przedsięwzięcie, a także oceniają swoją pracę. Punkt wyjścia do rozpoczęcia pracy powinna stanowić jakaś sytuacja problemowa, zamierzenie, wytyczenie celu, punktem dojścia jest natomiast szeroko rozumiany produkt. Celem odróżnienia metody projektów od innych progresywistycznych w swym rodowodzie teorii, można wskazać przynajmniej cztery kryteria, pozwalające (choć nie zawsze) zidentyfikować projekt edukacyjny na tle innych metod kształcenia. Są to: (1) progresywistyczna rola nauczyciela, (2) podmiotowość ucznia, (3) „całościowość”, (4) odejście od tradycyjnego oceniania uczniów. Jeśli w konkretnym przypadku kryteria te nie są spełnione, prawdopodobnie nie mamy do czynienia z metodą projektów, jeśli zaś są spełnione, to możemy, aczkolwiek nie musimy mieć z nią do czynienia [Szymański, 2010, s. 59-76].

Jako że projekt edukacyjny stał się obowiązkową metodą pracy polskich gimnazjalistów, warto przyjrzeć się mu również z perspektywy odpowiednich rozporządzeń i wytycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej.

### 4. Projekt edukacyjny w polskim gimnazjum

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 roku zmieniające Rozporządzenie z dnia 30 kwietnia 2007 roku określa, że uczniowie gimnazjum zobligowani są do wzięcia udziału w realizacji projektu edukacyjnego, który w dokumencie tym określany jest jako „zespołowe, planowe działanie uczniów, mające na celu rozwiązanie konkretnego problemu, z zastosowaniem różnorodnych metod” (DzU nr 156, poz. 1046). Definicja ta widocznie wpisuje się w powyższe ustalenia terminologiczne. Czytając dalej, w punkcie rozporządzenia traktującym o metodzie projektów, odnajdujemy odniesienie do cechy konstytutywnej metody, jaką jest „całościowość”. Mianowicie: „zakres tematyczny projektu edukacyjnego może dotyczyć wybranych treści nauczania określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla gimnazjów lub wykraczać poza te treści” (DzU nr 156, poz. 1046). Zapisy rozporządzenia dają szkole dużą swobodę w organizowaniu pracy metodą projektów:

- (1) w zakresie organizacji osobami odpowiedzialnymi mogą być: opiekun, wychowawca, zespół ds. projektów, nauczyciele wspomagający, koordynator;
- (2) w zakresie dokumentacji:
  - źródło – ustalone w procedurach, ustalone przez opiekuna, wychowawcę,
  - forma – ustalenia ustne, kontrakt, instrukcja, sprawozdanie, karta projektu,teczka projektu, karta zespołu, karta oceny, karta monitoringu.

Zadaniem szkoły związanym z realizacją projektów jest podjęcie decyzji odnośnie do: (1) terminu wykonywania projektów, (2) czasu realizacji projektów, (3) rodzaju projektów, (4) treści programowych, jakie może obejmować projekt, (5) opieki nad zespołami uczniowskimi, (6) ewentualnego zaangażowania innych nauczycieli, (7) formy i czasu prezentacji, (8) dokumentowania wykonanego projektu, (9) ewentualnego oceniania przedmiotowego projektów, (10) określenia liczebności zespołów projektowych, (11) ustalenia sposobu, w który zostaną wypełnione warunki obligatoryjności udziału uczniów w projekcie, (12) określenia zasobu wyboru tematu projektu. Podkreśla się, że szczególnie ważne są decyzje dotyczące oceniania uczniów, a zwłaszcza:

- ustalenie kryteriów uznania udziału ucznia za wystarczający dla wpisania jego tematu na świadectwie ukończenia gimnazjum,
- ustalenie zasad uwzględnienia udziału w pracy nad projektem w ocenie zachowania ucznia [Jasiński, 2010].

Nie tylko przed uczniem stają zatem nowe zadania, ale też przed nauczycielami, którzy powinni przygotować uczniów do zespołowej pracy nad projektem i stać się koordynatorami uczniowskich działań na każdym etapie pracy projektowej.

Przyjrzyjmy się zatem tym poszczególnym etapom każdego projektu oraz zadaniom stawianym przed uczniami oraz nauczycielami.

## 5. Projekty edukacyjne w praktyce szkolnej – struktura metody

Wykonywanie działań projektowych można podzielić na trzy fazy:

1. Przygotowanie projektu;
2. Wykonanie projektu;
3. Prezentacja i ocena projektu.

W każdej fazie możemy wyróżnić czynności typowe dla nauczyciela i dla uczniów. Trzeba jednak podkreślić, że podane niżej propozycje nauczyciel powinien traktować jako swego rodzaju wytyczne, wskazujące kierunek postępowania. Powinien odwołać się do wszelkich wskazówek indywidualnie i zaadaptować je do potrzeb swojego przedmiotu, rodzaju projektu i obszaru działania, a także wieku i możliwości uczniów.

Tab. 2. Struktura metody projektów

FAZA I – przygotowanie projektów	
Czynności nauczyciela	Czynności uczniów
1. Wybór zagadnień do realizacji.	1. Rozważenie istniejących dobrych przykładów.
2. Przygotowanie uczniów do pracy metodą projektów (wyjaśnienie zasad pracy metodą projektów, zwrócenie uwagi na takie aspekty, jak: innowacyjność, samodzielność, odpowiedzialność).	2. Dobór zespołu do realizacji projektu.
3. Wprowadzenie uczniów w zagadnienie.	3. Wybór tematu.
4. Dobór grup do realizacji projektów.	4. Zebranie wstępnych informacji.

5. Ustalenie czasu wykonywania projektu.	5. Przygotowanie opisu (konspektu) projektu.
6. Określenie standardu efektu końcowego (jak będzie wyglądało sprawozdanie, w jaki sposób uczniowie będą prezentowali swoje prace).	
7. Określenie kryteriów oceny projektu.	
8. Przygotowanie kontraktów (umowa pisemna lub ustna).	
<b>FAZA II – wykonywanie projektu</b>	
<b>Czynności nauczyciela</b>	<b>Czynności uczniów</b>
1. Regularne spotkania konsultacyjne z uczniami.	1. Podejmowanie systematycznych działań zmierzających do rozwiązania problemów szczegółowych związanych z wykonaniem projektu.
2. Dokonywanie systematycznej obserwacji i oceniania postępów uczniów w pracy nad projektem.	2. Uczestniczenie w konsultacjach organizowanych przez nauczyciela.
3. Zapewnienie uczniom samodzielności w podejmowaniu działań.	3. Zbieranie i gromadzenie informacji potrzebnych do rozstrzygnięcia postawionych w projekcie problemów.
	4. Dokonanie selekcji oraz analizy zgromadzonych informacji.
	5. Wnioskowanie ukierunkowane na wybór optymalnego rozwiązania.
	6. Wykonanie projektu w praktyce, jeśli było to założone w celach projektu.
	7. Opracowanie sprawozdania z projektu zgodnie z określoną strukturą.
	8. Przygotowanie prezentacji.
<b>FAZA III – ocena projektu</b>	
<b>Czynności nauczyciela</b>	<b>Czynności uczniów</b>
1. Ocenianie sprawozdania z projektu.	1. Dokonywanie samooceny.
2. Ocenianie wytworu materialnego.	2. Dokonywanie oceny społecznej.
3. Ocenianie prezentacji projektu.	3. Analizowanie popełnionych błędów w celu projektowania zmian w wykonywaniu następných projektów.
4. Ocenianie projektów – przedsięwzięć.	
5. Ocenianie prac grupowych.	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Mikina, Zajac, 2001, s. 56-112



## Faza I. Przygotowanie projektów

W obszarze czynności nauczyciela:

1. Wybór zagadnień do realizacji. Zadania powinny być projektowane w taki sposób, aby stawiały uczniom wyzwania i umożliwiały podejmowanie różnorodnych działań. Należy rozważyć, czy projekt prowadzony będzie w ramach wiedzy nauczyciela, czy też temat może wychodzić poza te ramy. Utrzymywanie projektu w ramach własnej wiedzy może ograniczyć swobodę uczniów i ich fascynację wykonywanym projektem. Nauczyciel ma prawo do niewiedzy oraz uczenia się od uczniów i razem z nimi.
2. Przygotowanie uczniów do pracy metodą projektów. Te działania są szczególnie istotne, gdy uczniowie wykonują projekt po raz pierwszy. Trzeba wówczas poświęcić czas na wyjaśnienie zasad pracy metodą projektów, zwracając szczególną uwagę na takie jej aspekty, jak: samodzielność, odpowiedzialność, innowacyjność w grupie oraz przygotowanie prezentacji efektów zarówno w formie sprawozdania, jak i wystąpienia.
3. Wprowadzenie uczniów w zagadnienie. Ma ono na celu wzbudzenie zainteresowania uczniów tematem oraz pokazanie potencjalnych problemów, które mogą pojawić się w trakcie pracy nad projektem.
4. Dobór grup do realizacji projektów. Grupy nie powinny być zbyt liczne, najlepiej od sześciu do ośmiu osób. Skład grupy powinien zostać wskazany przez nauczyciela.
5. Ustalenie czasu wykonywania projektu. Zasadne jest podanie, ile godzin lekcyjnych zostanie przeznaczonych na prowadzenie prac projektowych.
6. Określenie standardu końcowego. Nauczyciel informuje uczniów, jak powinno wyglądać sprawozdanie z pracy, jakie elementy powinny się w nim znaleźć, w jaki sposób uczniowie będą prezentowali wykonaną pracę itp.
7. Określenie kryteriów oceny projektu. Prowadzenie prac projektowych pozwala na ocenę różnorodnych umiejętności uczniów. Nauczyciel powinien opracować kryteria oceniania wszystkich aspektów pracy projektowej uczniów. Zatem ocenie powinien podlegać zarówno proces tworzenia projektu, jak i efekty pracy, tj.: sprawozdanie, materialny wytwór, przeprowadzenie przedsięwzięcia, prezentacja. Nie należy pomijać również oceny ukształtowania umiejętności kluczowych, które związane są z organizacją pracy własnej w zespole. Do najczęściej stosowanych kryteriów oceny prac projektowych można zaliczyć: samodzielność, współpracę w zespole, adekwatność treści projektu do sformułowanego tematu i ustalonych celów, oryginalność, innowacyjność, przeprowadzone badania i trafne dowody tychże, właściwą strukturę sprawozdania i jego zawartość merytoryczną, sposób prezentacji.
8. Przygotowanie kontraktów. Kontrakt edukacyjny w metodzie projektów rozumiany jest jako sposób regulowania zachowań i działań pomiędzy nauczycielem a uczniami. Może on mieć charakter umowy pisemnej lub ustnej. Kontrakt powinien zawierać: temat projektu, zakres prac projektowych, terminy wykonania poszczególnych etapów pracy, termin zakończenia projektu, kary za niedotrzymanie terminów, sposób komunikowania się z nauczycielem prowadzącym projekt, terminy korzystania z laboratoriów, pracowni, datę zawarcia kontraktu, podpis nauczyciela prowadzącego projekt, podpisy uczniów przystępujących do wykonania projektu.

Po stronie zadań ucznia znajdziemy:

1. Rozważenie istniejących dobrych przykładów. Rozważenie istniejących dobrych przykładów prac projektowych może zachęcić uczniów do podjęcia wysiłku, wskazać kierunki działań.
2. Dobór zespołu do realizacji projektu. Jeśli uczniowie sami dobierają się w zespoły, powinni zwrócić uwagę na własne zainteresowania, preferencje do pełnienia ról w zespole, bliskość zamieszkania.
3. Wybór tematu. Uczniowie mogą wypracować temat wspólnie, np. metodą „burzy mózgów”. Istotne jest, by uczniowie zaakceptowali tematykę projektu i wszelkie trudności wiążące się z jego wykonaniem. Każdy bowiem chętniej podejmuje się prac, co do których celowości jest przekonany. Tylko w takim przypadku możemy mówić o samodzielności uczniów i ich odpowiedzialności za wykonaną pracę.
4. Zebranie wstępnych informacji. Uczniowie powinni zebrać wstępne informacje i rozważyć szansę wykonania projektu. Powinni też zidentyfikować potencjalne źródła informacji i sprawdzić możliwość ich wykorzystania.
5. Przygotowanie opisu (konspektu) projektu. Opis projektu może zawierać następujące elementy: temat projektu, cel projektu, uzasadnienie wyboru tematu, zagadnienia do rozważenia, problemy do rozwiązania, czas wykonania projektu i termin jego zakończenia, kryteria oraz sposób oceny projektu.

## Faza II. Wykonywanie projektu

Zadania nauczyciela:

1. Regularne spotkania konsultacyjne z uczniami. Nauczyciel powinien służyć uczniom radą w rozwiązywaniu problemów, napotkanych podczas wykonywania projektu. Terminy spotkań konsultacyjnych powinny być ustalone przed rozpoczęciem fazy wykonywania projektu i wpisane do kontraktu.
2. Dokonywanie systematycznej obserwacji i oceniania postępów uczniów w pracy nad projektem. Uczniowie powinni wiedzieć o ciągłym ocenianiu i monitorowaniu ich pracy podczas realizacji projektu. Formalne wystawienie oceny za projekt powinno nastąpić w ustalonym na początku momencie, np. po upływie jednej trzeciej wyznaczonego czasu, po upływie dwóch trzecich wyznaczonego czasu, po zakończeniu projektu. Stałe monitorowanie pracy uczniów umożliwia różnicowanie ocen w zależności od wkładu pracy członków zespołu.
3. Zapewnienie uczniom samodzielności w podejmowaniu działań. Nie należy zapominać, że projekt, także nieudany, jest wartościowy, jeżeli uczniowie potrafią dostrzec popełnione błędy i wyciągnąć wnioski.

Zadania uczniów:

1. Podejmowanie systematycznych działań zmierzających do rozwiązania problemów szczegółowych związanych z wykonaniem projektu. Uczniowie powinni wykonywać zaplanowane działania zgodnie z przyjętym harmonogramem, ponieważ dzięki temu unikną nerwowości w działaniach.
2. Uczestniczenie w konsultacjach organizowanych przez nauczyciela. Pozwala modyfikować działania i założenia w trakcie pracy.
3. Zbieranie i gromadzenie informacji potrzebnych do rozstrzygnięcia postawionych w projekcie problemów. Uczniowie mogą korzystać z specjalistycznej literatury, dokumentów, raportów, Internetu itp. lub z tak zwanych źródeł pierwotnych, kiedy to badacz sam uzyskuje potrzebne mu informacje, np. poprzez obserwację, badania ankietowe czy wywiady.

4. Dokonanie selekcji oraz analizy zgromadzonych informacji. Jednym ze sposobów selekcji zebranych informacji jest wykorzystanie mapy myśli. Uczniowie mogą na niej dopisywać nowe informacje, a ponadto uzyskują pełen obraz badanego problemu oraz powiązania występujące między różnymi jego aspektami.
5. Wnioskowanie ukierunkowane na wybór optymalnego rozwiązania. Wnioskowanie to skomplikowany proces myślowy oparty na logice i własnych doświadczeniach.
6. Wykonanie projektu w praktyce, jeśli było to założone w celach projektu. Na przykład w projektach technicznych i badawczych
7. Opracowanie sprawozdania z projektu zgodnie z określoną strukturą. Sprawozdanie powinno mieć charakter uproszczony i skrócony.
8. Przygotowanie prezentacji. Typowa prezentacja powinna odbywać się na forum klasy lub przed szerszym audytorium. Dzięki prezentacji uczniowie kształtują swoje umiejętności wypowiadania się, przedstawiania rezultatów swojej pracy, jej obrony, dostosowywania formy prezentacji do potrzeb słuchaczy, a także odpowiadania na pytania i brania udziału w dyskusji.

Przygotowując prezentację, uczniowie powinni uwzględnić następujące problemy:

- Ile czasu jest przeznaczone na prezentację?
- Jaką wybrać formę prezentacji?
- Czy cała grupa weźmie udział w prezentacji?
- Jak zaplanować prezentację?
- Jakie wizualne środki wykorzystać w prezentacji?
- Jak przygotować się do prezentacji?

Prezentacja powinna być prowadzona: (1) kompetentnie, (2) wizualnie, (3) ciekawie i żywo, (4) zrozumiale.

### Faza III. Ocena projektu

Zadania nauczyciela:

1. Ocenianie sprawozdania z projektu.

Tab. 3. Przykładowy arkusz oceny sprawozdania z projektu

Lp.	Kryterium	Stopień spełnienia kryterium	Punkty max	Punkty otrzymane
1	Oryginalność i innowacyjność tematu	Praca oryginalna i innowacyjna		
		Oryginalna lub innowacyjna		
		Praca stereotypowa		

2	Zgodność zakresu pracy z założonymi celami (z opisem projektu)	Zgodność 100%		
		Zgodność 80%		
		Zgodność 50%		
		Zgodność poniżej 50%		
3	Inicjatywa w poszukiwaniu i doborze informacji	Co najmniej 4 różnorodne źródła		
		3 różnorodne źródła		
		2 różnorodne źródła		
		Brak różnorodnych źródeł		
4	Umiejętność doboru i selekcji informacji	Samodzielny dobór i selekcja informacji		
		Samodzielny dobór informacji, selekcja informacji według wskazówek nauczyciela		
		Dobór i selekcja informacji według wskazówek nauczyciela		
		Trudności w wykorzystaniu sugestii nauczyciela dotyczących doboru i selekcji		
5	Estetyka sprawozdania z projektu	Układ graficzny pracy (akapity, nagłówki, tytuły, numeracja stron, rozmieszczenie tekstu na stronie)		
		Poprawność ortograficzna		
		Poprawność gramatyczna i stylistyczna		
		Wyraźna pisownia, ewentualnie wydruk komputerowy		
		Wykonanie elementów graficznych		
		Estetyka sprawozdania		
6	Formalne elementy sprawozdania	Strona tytułowa		
		Spis treści		
		Streszczenie		
		Wstęp		
		Wnioski		
		Bibliografia		

7	Logika układu treści sprawozdania	Praca spójna i logiczna		
		Małe uchybienia w logice i spójności pracy		
		Znaczne braki w logice i spójności pracy nieprzeszkadzające w zrozumieniu zamysłów autorów		
		Braki w logice i spójności nie pozwalają na zrozumienie sprawozdania		
8	Zawartość merytoryczna pracy	Praca nie zawiera błędów i wyczerpuje temat		
		Praca nie zawiera błędów, ale nie wyczerpuje tematu		
		Praca zawiera mało istotne błędy merytoryczne		
		Praca zawiera istotne błędy merytoryczne		
9	Analiza problemu projektu	Praca prezentuje wielostronną analizę problemu		
		Praca uwzględnia najważniejsze aspekty badanego problemu		
		Praca prezentuje jednostronną analizę problemu		
		Uczniowie mają trudności z dokonaniem analizy		
10	Użycie właściwej terminologii	Wykonawcy projektu sprawnie posługują się fachową, specjalistyczną terminologią		
		Właściwie wykorzystują podstawową terminologię		
		W małym stopniu wykorzystują właściwą terminologię		
		Popołniają błędy świadczące o braku zrozumienia używanej terminologii.		
Razem punktów			Max	

Źródło: Mikina, Zając, 2001, s. 99-101

- Ocenianie wytworu materialnego. Wytwór materialny może być uzupełnieniem sprawozdania z projektu lub też może stanowić podstawowy rezultat pracy projektowej.

Tab. 4. Przykładowy arkusz oceny wytworu materialnego

Lp.	Kryterium	Punktacja
1	Oryginalność i innowacyjność rozwiązania	
2	Zgodność wytworu z założonymi celami	
3	Umiejętność doboru i sposobów wykorzystania posiadanej wiedzy	
4	Walory ekologiczne, ekonomiczne, funkcjonalność, zgodność z przepisami BHP (w zależności od rodzaju wykonanej pracy)	

5	Dokładność i estetyka wykonanego wytworu	
6	Samodzielność wykonania	

Źródło: A. Mikina, B. Zając, 2001, s. 102

### 3. Ocenianie prezentacji projektu.

Tab. 5. Przykładowy arkusz oceny prezentacji projektu

Lp.	Kryterium	Punkty do uzyskania	Punkty uzyskane
<b>I</b>	<b>Dobór informacji do prezentacji</b>		
1	Zgodność merytoryczna z tematem projektu		
2	Używanie właściwej terminologii		
3	Poprawność językowa		
4	Bogactwo słownictwa		
<b>II</b>	<b>Logika układu prezentacji</b>		
1	Wstęp (wprowadzenie do prezentacji)		
2	Przedstawienie problemu		
3	Przedstawienie wniosków		
4	Zakończenie prezentacji		
<b>III</b>	<b>Płynność prezentacji</b>		
1	Zwartość wypowiedzi		
2	Ciągłość myśli i wątków		
3	Uporządkowanie przekazu		
4	Akcentowanie najważniejszych elementów prezentacji		
<b>IV</b>	<b>Tempo prezentacji</b>		
1	Przestrzeganie wyznaczonego czasu		
2	Utrzymywanie tempa prezentacji		
<b>V</b>	<b>Wykorzystanie środków wspomagających prezentację</b>		
1	Różnorodność środków		
2	Uzasadnione użycie środków		
<b>VI</b>	<b>Profesjonalizm w zakresie zagadnień objętych tematem projektu</b>		
1	Umiejętność obrony własnych poglądów		

Tab. 6. Przykładowa karta samooceny ucznia wykonującego pracę długoterminową

Lp.	Kryterium	Etap I			Etap II		
		Tak	Częściowo	Nie	Tak	Częściowo	Nie
1	Uczestniczyłem w wyborze tematu pracy projektowej						
2	Uczestniczyłem w opracowaniu opisu (konspektu) projektu						
3	Uczestniczyłem w planowaniu pracy zespołu						
4	Poszczególne etapy projektu wykonywałem systematycznie						
5.	Zaplanowane działania wykonywałem terminowo						
6	W pełni zaangażowałem się w prace projektowe zespołu						
7	Motywowałem kolegów do podjęcia działań związanych z wykonywaniem projektu						
8	Unikałem tworzenia sytuacji konfliktowych w grupie						
9	Pomagałem kolegom w przypadku, gdy mieli trudności						
10	W realizacji projektu korzystałem z różnorodnych źródeł						
11	Jestem zadowolony z mojej pracy w zespole						
12.	Moje refleksje i uwagi związane z wykonywaniem projektu w zespole						
13.	Moja praca zasługuje na ocenę						

Źródło: Mikina, Zając, 2001, s. 108-109

2	Odpowiedzi na pytania dodatkowe		
<b>VII</b>	<b>Prezentacja zespołowa</b>		
1	Zaangażowanie wszystkich członków zespołu w prezentację		
<b>VIII</b>	<b>Umiejętność samooceny</b>		
1	Trafność samooceny		
Razem			

Źródło: Mikina, Zając, 2001, s. 103-104

Ilość punktów: .....

Liczba uczniów w zespole wykonującym projekt .....

Podział punktów pomiędzy członków zespołu .....

	Liczba punktów	Ocena
Uczeń I		
Uczeń II		
Uczeń III		
Uczeń IV		
Uczeń V		

4. Ocenianie projektów – przedsięwzięć. Projekty, których ukoronowaniem jest efektywne przeprowadzenie przedsięwzięcia, np. wystawa, wycieczka czy impreza szkolna, powinny być oceniane z uwzględnieniem następujących kryteriów: zaangażowanie uczniów i końcowy efekt ich pracy.
5. Ocenianie prac grupowych. W przypadku projektów wykonywanych przez grupę ocenie podlega praca grupy jako całości oraz praca poszczególnych jej członków. Czynności uczniów:

1. Dokonywanie samooceny. Wykonywanie projektów jest dobrym sposobem włączenia uczniów w proces oceniania i dokonywania samooceny.
2. Dokonywanie oceny społecznej. Ocena społeczna, czyli ocenianie uczniów przez innych uczniów, jest szczególnie użyteczna w przypadku wartościowania prezentacji. Ważne, by ocena dokonywana przez uczniów miała zorganizowaną formę. Podejmując się oceniania, uczniowie powinni znać kryteria oceny. Mogą to być na przykład:
  - organizacja i zaplanowanie prezentacji (zaangażowanie poszczególnych uczniów w prezentację),
  - dobre wykorzystanie czasu prezentacji,
  - umiejętność korzystania z notatek,
  - jasne przedstawienie problemu itp.
3. Analizowanie popełnionych błędów w celu projektowania zmian w wykonywaniu następnych projektów. Projekty wykonywane w szkole dają możliwość uczenia się na błędach. Dlatego też uczniowie po zakończeniu projektu powinni dokonać analizy błędów, które popełnili podczas wykonywania projektu. W przypadku prac projektowych nie można powiedzieć, że zakończyły się one niepowodzeniem, jeżeli uczniowie poddadzą analizie wykonywaną pracę i zaproponują sposoby uniknięcia w przyszłości podobnych błędów [Mikina, Zajac, 2001, s. 55-112].

Nauczyciel w pracy metodą projektów ma do odegrania wyjątkową rolę. Jego zadaniem jest tak zorganizować pracę uczniów, by wyzwolić w nich autentyczną aktywność. Ponadto jego rola polega raczej na inspirowaniu i wspieraniu niżli kierowaniu.



Ma okazać tylko tyle pomocy, ile w danym momencie uczeń potrzebuje. Nie może natomiast wyznaczyć sobie (a tym bardziej uczniowi) żadnych schematycznych rozwiązań. Nigdy nie podaje gotowych rozwiązań, lecz pomaga w przewidywaniu problemów, np. zadając pytania problemowe w celu wytyczenia właściwego kierunku działań [Mikina, Zając, 2001, s. 55]. Nauczyciel przestaje być jedynym ekspertem w danej dziedzinie. Zaczyna pełnić rolę animatora, doradcy, wysoko kwalifikowanego przewodnika po świecie wartości, umiejętności i wiedzy. Brak ograniczających samodzielność reguł pozwala nauczycielowi na elastyczność z jednej strony, a z drugiej wymaga od niego stałej uwagi, gotowości do pomocy, a przede wszystkim monitorowania procesu kształcenia i wnikliwej diagnozy pedagogicznej [Weiner, 2008, s. 47].

Przyjrzyjmy się teraz uczniowi i jego roli w tej metodzie. Przystępując do pracy z projektem, musimy pamiętać, że podstawową formą jest tu praca grupowa. Nie można z góry zakładać, że uczniowie umieją pracować w grupie – nauczyciel musi ich do tego przygotować. Wiele trudności obserwuje się już na początku współpracy, z powodu braku kompetencji komunikacyjnych. W każdej zorganizowanej w celu realizacji projektu grupie ważny jest przydział ról: lidera, sekretarza, korespondenta. Pozostali członkowie to wykonawcy (wyszukujący informacje, porządkujący i systematyzujący materiał, przeprowadzający obserwacje i doświadczenia). Role nie powinny być przyznawane na stałe, ich zmiana umożliwi uczniom sprawdzenie się w różnych zadaniach. Najczęściej, myśląc o pracy w grupie, uczniowie skupiają się wyłącznie na ocenie siebie i innych, co jest mało konstruktywne i prowadzi do konfliktów. Nauczyciel powinien raczej zachęcać uczniów do mówienia o swoich odczuciach i emocjach. Celem takiego działania jest polepszenie współpracy w grupie. Członkowie grupy mówią o konkretnych sytuacjach, nie krytykując nikogo. Odpowiadają na pytania typu: Jak mi się z tobą pracowało? Co w tobie lubię? Jak chciałbym z tobą pracować [Weiner, 2008, s. 49-50]?

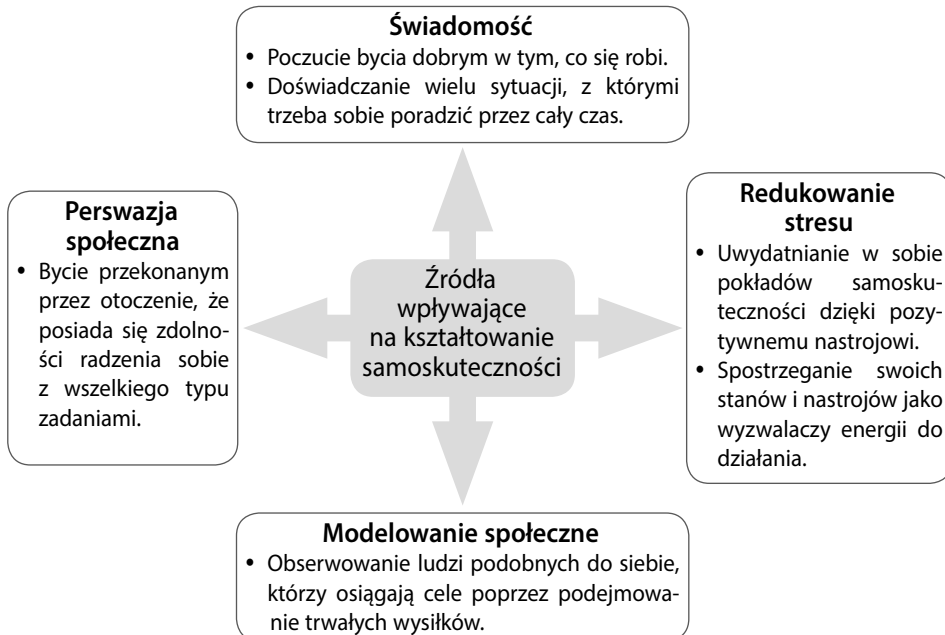
Projekt edukacyjny ma za zadanie stworzyć uczniom sytuację, w której będą zmuszeni do rozwiązywania problemów, zadań zbliżonych do tych, z którymi mogą spotkać się w rzeczywistości lub takich, które wymagają podobnego rodzaju działań i aktywności. W metodzie tej nacisk położony jest na zachęcanie uczniów do samodzielnego formułowania problemów, podejmowania decyzji i dokonywania wyborów oraz ponoszenia za nie odpowiedzialności. Młodzi ludzie w szczególności uczą się: (1) podejmowania decyzji, (2) poszukiwania informacji, (3) przedsiębiorczości i elastyczności, (4) prezentowania wyników swojej pracy innym, (5) oceniania pracy swojej i innych [Mikina, Zając].

Przyglądając się metodzie projektów edukacyjnych w kontekście budowania poczucia sprawstwa, trzeba zauważyć, że od poczucia własnej skuteczności zależy samoocena, możliwość motywowania samego siebie oraz niepoddawanie się w obliczu trudności. Wiara we własny potencjał poznawczy pozwala także lepiej kontrolować i przewidywać sytuacje stresujące [Bandura, 2004, s. 1131]. Wysokie poczucie własnej skuteczności będzie zatem podnosiło wiarę człowieka w posiadane zdolności kontrolowania wydarzeń. Praca metodą projektów sytuuje ucznia w nowej sytuacji poznawczej, w której napotyka on trudności, przechodząc przez kolejne fazy projektu, wykonując zadanie złożone, problemowe i przy tym długoterminowe. Wiara we własne możliwości, motywacja do działania wyzwalają się właśnie w obliczu takich zdarzeń.

Wysoki poziom poczucia własnej skuteczności wpływa również na sam wybór oraz zaangażowanie w przeprowadzany projekt. Poczucie własnej skuteczności staje się ważne szczególnie wtedy, gdy sytuacja jest nowa, nieprzewidywalna i być może

stresująca. Ludzie wysoko oceniający własną skuteczność nie tylko chętnie podejmują zadanie, ale i wytrwale nad nim pracują. Ci, którzy wątpią w swoją możliwość opanowania koniecznych umiejętności lub wiedzy, będą raczej unikać sytuacji wykonawczych lub łatwo zrezygnują, gdy tylko spotka ich niepowodzenie czy ogarnie zniechęcenie [Brophy, 2002, s. 66].

A. Bandura wymienia cztery główne źródła wpływające na kształtowanie skuteczności: (1) doświadczenia, (2) modelowanie społeczne, (3) perswazja społeczna, (4) redukowanie stresu (por. Rys. 2).



Rys. 2. Główne źródła wpływające na kształtowanie samoskuteczności według A. Bandury

Źródło: opracowanie własne, za Bańka, 2005, s. 10-12

W kontekście przywołanych wyżej źródeł, wpływających na kształtowanie samoskuteczności, warto odnieść się do rzeczywistości szkolnej, gdzie poszukuje się sposobów na podwyższenie skuteczności uczniów. Badania wykazały, że można osiągnąć poprawę samooceny, zwiększyć wytrwałość i wysiłek wkładany w zadania, a co za tym idzie także osiągnięcia końcowe, jeśli: (1) zachęci się uczniów do ustanawiania celów wyraźnych i trudnych, ale osiągalnych; (2) zademonstruje się uczniom skuteczne strategie wykonywania zadań i będzie się wspomagać poszukiwanie i stosowanie tychże strategii; (3) dostarczy się uczniom informację zwrotną, pomocną w pomyślnym wykonywaniu zadania; (4) będzie się wypowiadać sądy atrybucyjne, które pomogą uczniom zrozumieć, że ich zdolności rozwijają się wtedy, gdy podejmują oni wyzwania i nie żałują wysiłku [Brophy, 2002, s. 66]. Owe sposoby wpisują się zarówno w źródła mające wpływ na rozwój samoskuteczności (Por. Rys. 2), jak też w pracę metodą projektów, która w swych założeniach opiera się właśnie na stawianiu sobie wysokich celów, uczniowskiej samodzielności w dochodzeniu do nich, przy ograniczonej pomocy nauczyciela, który ma pełnić jedynie rolę doradcy, koordynatora działań.

Praca metodą projektów ma szansę wpłynąć na rozwijanie sprawstwa i umiejętności współpracy, jeśli będą przestrzegane jej podstawowe, przywołane powyżej założenia. Nie uzyskamy tych efektów, jeśli nauczyciele będą ograniczać samodzielność uczniów lub gdy zadania projektowe będą zbyt proste, pozbawione elementów problemowych, które trzeba rozwiązać na drodze wspólnej analizy, selekcji wiadomości, wnioskowania. Rozporządzenie ministerialne proponuje zmianę aktywności ucznia i nauczyciela, dąży do rozwijania uczniowskiej kooperacji, twórczego myślenia, konstruowania wiedzy. Zmiany te staną się rzeczywiste wtedy, gdy właściwie zostanie odczytana idea pracy metodą projektów.

## 6. Konkluzja

Jak zauważa K. Illeris, w procesach interakcji, które są częścią uczenia się, zawsze występuje element społeczny. Równolegle jednak pojawiają się też elementy jednostkowe. Jednakże w pewnych okolicznościach może wystąpić zjawisko, które zasadnie wolno nazwać „uczeniem się kolektywnym”. Powinno ono spełniać trzy warunki: (1) kolektyw musi znajdować się we wspólnej sytuacji; (2) uczestnicy danej przestrzeni uczenia się muszą podzielać pewne wspólne dla niej założenia; (3) sytuacja musi generować wspólne emocje, niezbędne do mobilizowania energii wykorzystywanej w procesie uczenia się. Warunki te sprawiają, że sytuacja uczenia się jest podobna dla wszystkich jej uczestników [Illeris, 2006, s. 213-214]. Przywołane warunki zdają się spełnione w pracy metodą projektów edukacyjnych, w której uczniowie znajdując się we wspólnej sytuacji, wykonując określone zadania, dzielą wspólne założenia wynikające z celów i planu pracy oraz za sprawą wywołanej grupowej synergii, osiągają „dzieło” końcowe w postaci materialnego efektu.

Bez trudu możemy wymieniać walory metody projektów i oceniać jej przydatność we współczesnej szkole. Stanowi ona niewątpliwie czynnik wielostronnego kształcenia osobowości uczniów. Sprzyja kształtowaniu szeregu umiejętności uniwersalnych i szczegółowych, wdraża do pracy naukowo-badawczej oraz rozwija zainteresowania uczniów. Posiada też walory wychowawcze: integruje grupę, uczy współpracy, odpowiedzialności i partnerstwa. Działania podejmowane w ramach projektu są szkołą organizacji, koordynacji, sprawnego i skutecznego zarządzania oraz zintegrowanego działania. Projekty edukacyjne można z powodzeniem wykorzystywać do realizacji zadań związanych ze szkolnym programem wychowawczym, do realizacji treści programów nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego, a także ścieżek międzyprzedmiotowych [Weiner, 2008, s. 57]. Metoda projektów, stanowiąca novum polskiego systemu edukacji, a wpisująca się w nowoczesny kontekst szkoły, może stać się sposobem na podnoszenie poczucia własnej skuteczności ucznia.

Jednakże na tle tego wachlarza zalet znajdujemy trudności, z którymi zmierzyć muszą się w pierwszej kolejności nauczyciele, przygotowujący uczniów do takiej formy pracy, a w dalszej uczniowie, którzy wciąż nie potrafią pracować zespołowo, twórczo rozwiązywać problemów, analizować, wnioskować i wreszcie dokonywać samooceny. Tymczasem w życiu zawodowym i osobistym większość działań ma charakter zespołowy i do tego powinien przygotowywać młodzież projekt edukacyjny. Ma on stać się dla uczniów lekcją odpowiedzialności za zespół, wspólnego planowania i wzajemnej inspiracji w wykonywaniu powierzonych zadań. Odpowiedzi na to, czy tak się stanie, szukać będziemy zapewne za kilka lat, kiedy obecni gimnazjaliści opuszczą mury szkoły

i rozpoczną edukację na wyższym szczeblu i/lub pracą zawodową. Dziś możemy tylko mieć nadzieję, że wprowadzony do polskich gimnazjów projekt edukacyjny, okaże się nie tylko alternatywą dla szkolnej monotonii form i metod kształcenia, ale też przyczyni się do trwałych zmian w myśleniu o edukacji wśród nauczycieli i – przede wszystkim – uczniów.

## Bibliografia

- Bandura A. [2004]. *Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy*. W: „Behaviour Research and Therapy”, t. 42, s. 1129-1148.
- Bańka A. [2005]. *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*. Poznań-Warszawa: Studio Print-B.
- Brophy J. [2002]. *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner J.S. [2006]. *Kultura edukacji*. Warszawa: Universitas.
- Gołębniak B.D., Potykała D., Zamorska B. [2002]. *Ważne decyzje i działania. Przewodnik projektowania*. W: B.D. Gołębniak (red.), *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Illeris K. [2006]. *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Jasiński A. [2010]. *Projekt edukacyjny w gimnazjum w praktyce szkolnej*. Dostępny w Internecie: [http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=388&Itemid=992](http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=388&Itemid=992) [dostęp: 15-08-2011, 15:08].
- Mikina A., Zajac B. [2001]. *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mikina A., Zajac B., *Metoda projektów w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów*. Dostępny w Internecie: [http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=388&Itemid=992](http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=388&Itemid=992) [dostęp: 20-08-2011, 18:16].
- Okoń W. [1964]. *Ruch eksperymentalny w szkolnictwie światowym*. W: W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1960*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Stevenson J.A. [1930]. *Metoda projektów w nauczaniu* (przeł. W. Piniówna). Lwów: Książnica-Atlas.
- Szymański M.S. [2010]. *O metodzie projektów. Z historii teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Weiner A. [2008]. *Od metody projektów do projektów edukacyjnych*. W: A. Weiner (red.), *Karol Szymanowski – edukacyjne inspiracje. Metoda projektów*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 39-57.