

Marzanna Pogorzelska

Uniwersytet Opolski, Wydział Filologiczny,

Jak doskonalic szkolne projekty edukacyjne – od empirii do praktyki

How to Improve School Educational Projects –
From Empiricism to Practice

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest prezentacja badań własnych dotyczących wybranych aspektów realizacji projektów. Autorka, odwołując się do historycznych korzeni metody projektów, przedstawia jej główne cechy, następnie wyniki badań przeprowadzonych na grupie uczniów szkoły średniej. Przedstawiona w tekście analiza odnosi się do takich cech metody projektów, jak interdyscyplinarność, autonomia uczniów oraz procesowość pracy projektowej. Autorka zwraca uwagę zarówno na symptomy negatywne związane z doświadczeniami młodzieży i realizowanymi projektami (np. ograniczony wymiar interdyscyplinarnego podejścia czy procesowości pracy projektowej), jak i pozytywne, odnoszące się do roli nauczycieli jako osób pomocnych i wspierających uczniowskie przedsięwzięcia. Autorka podkreśla znaczenie metody projektów jako jedno z unikalnych szkolnych doświadczeń łączących edukację obywatelską z rozwojem osobistym, współpracę z samodzielnością, teorię z praktyką, mając nadzieję, że tekst przyczyni się do doskonalenia tej cennej metody edukacyjnej.

SUMMARY

The aim of the article is to present the author's own research concerning selected aspects of project method realization. The author, referring to the historical roots of the project method, presents its main features and the results of the research based on a group of secondary school students. The analysis presented in the texts is connected with such characteristics of the project method as its interdisciplinary approach, student autonomy and process-oriented work. The author highlights both the negative symptoms related to the realization of the projects and experienced by teenagers (e.g. limited dimension interdisciplinary approach

or process-oriented work) as well the positive sides associated with the role of teachers as the ones who supported students' efforts. Moreover, the author stresses the importance of the project method as one of the unique school experiences that connects civic education with personal development, cooperation with autonomy, theory with practice, hoping that the text will contribute to the improvement of this valuable educational method.

SŁOWA KLUCZOWE

metoda projektów, interdyscyplinarność, autonomia uczniów, procesowość projektów

KEYWORDS

project method, interdisciplinary approach, students' autonomy, process-oriented approach

Wstęp

Szkolne projekty edukacyjne stały się w ostatnich latach popularną metodą stosowaną w polskich szkołach wszystkich typów. Do jej upowszechnienia z pewnością przyczyniło się wprowadzenie metody projektów jako obowiązkowego komponentu podczas realizacji przedmiotu *Wiedza o społeczeństwie* zarówno w szkołach gimnazjalnych, jak i ponadgimnazjalnych. Praktyka szkół pokazuje, że projekty są realizowane nie tylko w ramach wymienionego konkretnego przedmiotu, ale także podczas wielu innych lekcji. Nie mniej powszechnie korzysta się z projektów przy organizacji szkolnych zajęć pozalekcyjnych, np. poprzez zaangażowanie dzieci i młodzieży we współpracę z organizacjami pozarządowymi, np. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Amnesty International czy Centrum im. Prof. Bronisława Geremka, aby wymienić tylko niektóre z obszernej listy organizacji promujących szkolne projekty. Pomimo popularności metody projektów nie należy zapominać, że na szeroką skalę zaczęła być ona propagowana w polskiej edukacji stosunkowo niedawno. Dopiero w wyniku przemian społeczno-politycznych zapoczątkowanych transformacją 1989 roku, kiedy w poszukiwaniu nowych dróg edukacji sięgano także po metody mniej tradycyjne, wzmacniające podmiotowość uczniów i nauczycieli, wyzwalające twórczą aktywność i pomysłowość, metoda projektów okazała się dla wielu teoretyków i praktyków edukacji atrakcyjnym sposobem pracy.

Jednocześnie nie należy zapominać, że metoda projektów zakorzeniona jest w zgoła odmiennym od naszego kontekście społeczno-kulturowym, bowiem wywodzi się z myśli amerykańskiego pragmatyzmu i progresywizmu. Pochodzenie pierwszego z wymienionych nurtów, pragmatyzmu, sięga z kolei doświadczeń europejskich kolonizatorów podbijających Nowy Świat.

W owych doświadczeniach kluczowe było przekonanie o zdolności jednostek do przekształcania swojego środowiska¹, aktywne poszukiwanie i stawianie czoła wyzwaniom.

W edukacji filozofia pragmatyzmu oznaczała tworzenie takiego środowiska nauczania, w którym młodzi ludzie, współpracując ze sobą, eksperymentują, stawiają pytania i rozwiązują problemy, aby wiedzę nie tyle nabywać, ile samodzielnie konstruować². Metoda projektu jest również przykładem edukacji realizowanej w duchu progresywizmu. Z tym ostatnim łączy się postać Williama H. Kilpatricka pokładającego w metodzie projektów nadzieje na edukację, która przyczynia się do tworzenia demokratycznego społeczeństwa opartego na współpracy, wypracowywaniu kompromisów i negocjacjach³. Jeszcze inne tropy prowadzą metodę projektów do teorii socjokonstruktywizmu z naciskiem na kształcenie wykorzystujące doświadczenia bądź samych uczących się, bądź blisko związane z ich naturalnym środowiskiem życia. Można również dostrzec pewne związki metody projektów z pedagogiką krytyczną i znaczeniem, które się w niej przypisuje budowaniu poczucia indywidualnego sprawstwa opartego na świadomości jednostek dotyczącej zmiany rzeczywistości społecznej⁴.

Zarówno relatywnie krótkie w czasowej perspektywie doświadczenia polskich pedagogów z metodą projektów, jak i jej pochodzenie z kręgu kultury anglosaskiej sprawiają, że niekoniecznie owa metoda jest w polskiej rzeczywistości edukacyjnej dogłębnie zrozumiana, przyswojona i w sposób instynktowny realizowana. Nie oznacza to jednak, że powinna być w związku z powyższymi uwagami mniej ceniona czy marginalizowana. Wręcz przeciwnie, należy dokładać wszelkich starań, aby projekty były realizowane jak najlepiej, bowiem niosą one ze sobą potencjał transformujący – szkołę, uczniów i nauczycieli – w stopniu, który jest trudny do osiągnięcia przy zastosowaniu tradycyjnych metod nauczania. Mam nadzieję, że poniższy tekst, opracowany na podstawie badań własnych, przyczyni się do krytycznej refleksji dotyczącej praktycznej realizacji projektów i w konsekwencji stanie się dla osób w nie zaangażowanych inspiracją do podnoszenia jakości przeprowadzanych działań.

¹ S. Sztobryn, *Pedagogika Nowego wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2008, s. 315.

² L.G. Gutek, *Filozofia dla pedagogów*, Gdańsk 2007, s. 82-109.

³ Tamże, s. 302-308.

⁴ J. Spring, *American Education. An Introduction to Social and Political Aspects*, 4th edition, New York-London 1989, s. 32.

Główne cechy w kontekście przeprowadzonego badania

Metoda projektów była i wciąż jest definiowana na wiele sposobów. Na podstawie zebranej literatury⁵ wyodrębniłam kilka cech owej metody, które posłużyły następnie do budowy problemów, hipotez i wskaźników mojego badania. Owe cechy metody projektów to:

- oparcie realizacji na współpracy pomiędzy osobami realizującymi projekt i szerszym środowiskiem społecznym;
- lokalność projektu polegająca na związku jego tematyki z problemami najbliższego środowiska;
- interdyscyplinarność projektu oznaczająca jego osadzenie w różnych dyscyplinach naukowych, zagadnieniach zarówno teoretycznych, jak i praktycznych;
- autonomia i samodzielność uczniów połączone ze zmianą roli nauczyciela w kierunku funkcji doradczej i wspierającej zamiast organizacyjno-kontrolnej;
- procesowość łącząca się z uznaniem prymatu planowej, systematycznej i ciągłej pracy badawczej nad efektem końcowym („produktem” projektu).

W niniejszym opracowaniu analizuję te wyniki ankiety, które odnoszą się do trzech cech wymienionych jako ostatnie (interdyscyplinarność, autonomia i samodzielność uczniów, procesowość projektów). Badanie dotyczące praktycznej realizacji projektów przeprowadziłam za pomocą ankiety, w której udział wzięło 100 uczniów i uczennic klas pierwszych jednego z liceów ogólnokształcących w mieście powiatowym w województwie opolskim. Wybór grupy badawczej podyktowany był chęcią dotarcia do uczniów i uczennic, którzy mają niedawne (pochodzące z gimnazjum) doświadczenia realizacji projektów oraz uczęszczali do zróżnicowanych środowiskowo szkół gimnazjalnych, znajdujących się zarówno na terenach miejskich, jak i wiejskich.

⁵ J.R. Margendoler, T. Markham, J. Ravitz, J. Larmer, *Pervasive management of project based learning: teachers as guides and facilitators*, w: *Handbook of Classroom Management*, red. C.M. Evertson, C.S. Weinstein, New York 2006; J.W. Thomas, *A review of research on project-based learning*, March, 2000, http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research/; J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, Warszawa 2003; J. Królikowski, *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Warszawa 2001; K. Chałas, *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce. W poszukiwaniu strategii edukacyjnych zreformowanej szkoły*, Warszawa 2000; M. Szymański, *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Warszawa 2000; D. Gołębiak, *Uczenie metodą projektów*, Warszawa 2002.

Realizacja szkolnych projektów edukacyjnych – wybrane cechy w świetle badań własnych

Jedną z cech projektów edukacyjnych jest ich interdyscyplinarność, która może dotyczyć wielu aspektów realizacji całego przedsięwzięcia. Mirosław Szymański, charakteryzując projekty, ujmuje tę kwestię w sposób następujący:

Metoda projektów ma tedy ze swej istoty charakter interdyscyplinarny, ponadprzedmiotowy, integruje wiedzę z różnych dziedzin, scala proces uczenia się zorganizowanego, planowanego, systematycznego z procesem uczenia „naturalnego”, „z życia”, okazjonalnego⁶.

Interdyscyplinarność projektów sprawia, że ich uczestnicy mogą przyjmować różne role, nabywać wiedzę i umiejętności z wielu dziedzin. W swoim badaniu zwróciłam uwagę na takie elementy związane z interdyscyplinarnością, jak osadzenie tematyki w różnych przedmiotach nauczania, sposób poszukiwania informacji przez osoby realizujące projekty, sposób prezentacji projektów i stopień, w jakim praktyka była w trakcie działań połączona z teorią. Co do pierwszej kwestii, czyli odniesienia tematyki projektu do poszczególnych przedmiotów, z odpowiedzi zebranych w ankietach wynika, że dla przeważającej liczby osób projekt wymagał zastosowania wiedzy z jednego (37% badanych) lub dwóch (35% badanych) przedmiotów, a u jedynie 16% uczestników projekt integrował wiedzę z trzech lub więcej przedmiotów. Na taki rozkład wyników wskazuje też tematyka projektów, zdominowana przez ograniczenie zwykle do jednego określonego przedmiotu (np. geografii, matematyki, historii czy języka polskiego)⁷. Jeśli chodzi o informacje potrzebne do realizacji projektu, młodzież znajdowała je w przeważającej większości w Internecie (87%), następnie w książkach (34%), podczas wycieczek i wyjazdów związanych z projektem (18%), w czasopiśmie (10%) oraz przeprowadzając wywiady (9%)⁸. Projekt wymagał połączenia teorii i praktyki dla ponad jednej trzeciej respondentów (34%), na częściowe połączenie tych dwóch obszarów wskazało 47% osób, pozostali nie byli w stanie wskazać, czy takie połączenie istniało. Jednym z wyznaczników interdyscyplinarności projektów jest sposób ich prezentacji, który może angażować różne dziedziny wiedzy i umiejętności. W przypadku grupy badawczej, ponad połowa osób (54%) wykonała prezentację w programie PowerPoint, 34% zorganizowało

⁶ M. Szymański, *O metodzie projektów...*, dz. cyt., s. 68.

⁷ Szczegółowa tematyka projektów została przedstawiona w artykule pt. *Szkolne projekty edukacyjne a kapitał społeczny*.

⁸ W przypadku niektórych rezultatów wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ badani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

wystawę, a 41% opisało swój sposób prezentacji jako „inną formę”. W tej ostatniej kategorii zwraca uwagę różnorodność form prezentacji, podczas których miały miejsce przedstawienia teatralne i występy artystyczne (17%), realizacja filmów (6%) oraz w pojedynczych przypadkach: opracowanie gry, zadań matematycznych, doświadczeń chemicznych, organizacja koncertu, apelu, stoiska na festynie szkolnym, poczęstunku, spotkania po zakończeniu projektu, opracowanie książki lub albumu, plakatu, udział w wymianie międzynarodowej. Jednocześnie, jak wskazuje większość respondentów (76%), prezentacje projektu zwykle odbywały się w jednej formie, 17% prezentacji odbyło się na dwa sposoby, 7% uczestników zaprezentowało swoje projekty w trzech formach.

Autonomia i samodzielność uczniów, połączona ze zmianą roli nauczyciela, to kolejna cecha metody projektów odróżniająca ją od tradycyjnego modelu nauczania. Owa autonomia i samodzielność oznaczają m.in. uwzględnianie we wszystkich etapach projektu zainteresowań i potrzeb uczniów, którzy powinni być najbardziej aktywną stroną w planowaniu działań projektowych, łączących się np. z wyborem tematu, sposobami realizacji, współpracy w grupie, prezentacji, oceny swojej pracy w projekcie⁹. Jednocześnie nauczyciel „przestaje być jedynym ekspertem w danej dziedzinie i «podawaczem wiedzy». Jego rola w znaczącym stopniu sprowadza się do stworzenia warunków do pracy uczniów, motywowania oraz towarzyszenia im w procesie kształcenia”¹⁰. Poniższe zestawienie przedstawia opinie respondentów dotyczące wybranych aspektów pracy projektowej w kontekście uczniowskiej samodzielności oraz roli nauczyciela.

Tabela 1. Opinie respondentów dotyczące wybranych aspektów pracy projektowej

Pytanie	Odpowiedzi	L. odp. N=100
W jaki sposób został wybrany temat projektu?	Temat zaproponował/a nauczyciel/ka	38
	Temat pochodził z listy podanych przez szkołę tematów	33
	Temat powstał w wyniku pracy zespołu projektowego	15
	Temat był moim samodzielnym pomysłem	8
	Nie pamiętam	2
	Inna odpowiedź	4

⁹ M. Szymański, *O metodzie projektów...*, dz. cyt., s. 66; A. Mikina, B. Zając, *Metoda projektów: poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów*, Warszawa 2010, s. 25.

¹⁰ A. Mikina, B. Zając *Metoda projektów: poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów*, Warszawa 2010, s. 83.

Pytanie	Odpowiedzi	L. odp. N=100
Jak został dobrany zespół projektowy?	Uczniowie/uczennice sami podzielili/ły się na zespoły	82
	Nauczyciel/ka wybrałi osoby do poszczególnych zespołów	6
	Nie pamiętam	9
	Inna odpowiedź (np. zespoły zostały wybrane w drodze losowania)	3
W jaki sposób ustalono plan pracy w projekcie?	Nauczyciel/ka wraz z uczniami/uczennicami ustalili plan pracy w projekcie	47
	Uczniowie/uczennice ustalili/ły plan pracy w projekcie	23
	Nauczyciel/ka narzucili plan pracy w projekcie	12
	W ogóle nie było planu pracy	12
	Nie pamiętam, inna odpowiedź	6
W jaki sposób ustalono sposób oceny projektu?	Nauczyciel/ka ustalił/ła sposób oceny projektu	51
	Nie pamiętam	16
	Nauczyciel/ka wraz z uczniami/uczennicami ustalili sposób oceny projektu	14
	Projekt w ogóle nie był oceniany	12
	Uczniowie/uczennice ustalili/ły sposób oceny projektu	1
	Inna odpowiedź	6
Kto ustalił formę prezentacji?	Nauczyciel/ka wraz z zespołem projektowym / osobą realizującą projekt	47
	Nauczyciel/ka	24
	Zespół projektowy/osoba realizująca projekt	25
	Nie pamiętam, inna odpowiedź	4

Źródło: Badanie własne.

Jak wynika z powyższego zestawienia, kluczowy element projektu, czyli jego temat rzadko jest wynikiem pracy zespołu projektowego bądź samodzielnej inicjatywy osoby realizującej. Prawie trzy czwarte tematów zostało, według odpowiedzi uczniów, zaproponowanych przez nauczyciela lub pochodziło ze szkolnej listy, co nie wyklucza, że były one choć w pewnym stopniu zbieżne z zainteresowaniami i potrzebami młodzieży. Jednakże, jak wskazują odpowiedzi uczniów dotyczące właśnie tej kwestii, dla niecałej połowy z nich (43%)

temat projektu był całkowicie zgodny z ich zainteresowaniami, a dla 41% był częściowo zgodny. Dla 13% temat nie był interesujący, pozostałe osoby nie pamiętały, czy temat projektu ich ciekawił. Uczniowie zapytani, czy realizując projekt mieli poczucie, że ich osobiste zainteresowania i zdolności są ważne, i mając do wyboru odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta (1 – w żadnym stopniu, 5 – w bardzo dużym stopniu), przyznali, że miało to miejsce w średnim stopniu (średnia ze wszystkich odpowiedzi wyniosła 3,53).

Innym elementem, na który uczniowie mieli ograniczony wpływ, był sposób oceniania – tylko 15% badanych uznało, że miało wpływ na ten aspekt pracy, w ponad połowie projektów sposób oceny był arbitralnie ustalany przez nauczyciela. Jak wynika z badania, więcej autonomii uczniowie doświadczali podczas decydowania o kwestiach organizacyjnych, takich jak podział na zespoły, ustalanie planu pracy w projekcie czy formy prezentacji, które to elementy były pozostawione decyzji samych uczniów lub uczniów wraz z nauczycielem koordynującym projekt. Jeśli chodzi o funkcje pełnione przez nauczycieli, uczniowie, wybierając z listy możliwe odpowiedzi, wskazywali (liczba wskazań podana jest w nawiasach, respondenci mogli zaznaczać kilka odpowiedzi), że byli oni „osobą pomocną” (60), „osobą kontrolującą” (58), „osobą życzliwie wspierającą” (53), „osobą zaangażowaną w prace nad projektem” (40), „obserwatorem” (35), „organizatorem całej pracy w projekcie” (11), „partnerem” (8), „osobą narzucającą swoje zdanie” (7), „osobą niezainteresowaną pracą nad projektem” (5).

Ostatnią cechą metody projektów, do której odnoszą się uzyskane w wyniku badania wyniki, jest jej procesowość, o której w następujący sposób pisze Szymański:

(...) w metodzie projektów orientowanie się na proces jest równie ważne (a dla wielu jej teoretyków i praktyków nawet ważniejsze), jak orientowanie się na produkt, uczeniu się zachowań społecznych (tzw. uczeniu się społecznemu) nadaje się taką samą rangę, co uczeniu się o danym przedmiocie, czyli *jak* jest tak samo istotne jak *co*¹¹.

W przeprowadzonym badaniu interesowało mnie zatem, jaka była ranga produktu i procesu, przy czym ten ostatni określałam poprzez obecność poszczególnych etapów realizacji, sposób dokumentowania działań i długość trwania projektu. Uczniowie zapytani, czy w czasie pracy w projekcie miały miejsce wymienione poniżej etapy, udzielili następujących odpowiedzi (liczba wskazań podana jest w nawiasach, respondenci mogli zaznaczać kilka odpowiedzi):

¹¹ M. Szymański, *O metodzie projektów...*, dz. cyt., s. 65.

- a) ustalenie sposobu prezentacji projektu (73),
- b) ustalenie celów projektu (57),
- c) wybór tematu (53),
- d) ustalenie czasu wykonania poszczególnych zadań (harmonogram prac projektowych) (48),
- e) ustalenie sposobu komunikowania się między osobami realizującymi projekt w czasie realizacji projektu (42),
- f) sporządzenie opisu/konspektu poszczególnych etapów projektu (42),
- g) ustalenie sposobu poszukiwania informacji (27),
- h) sporządzenie sprawozdania z realizacji projektu (26),
- i) ustalenie zasad oceniania projektu (15),
- j) sporządzenie kontraktów dotyczących zasad realizacji projektu (6).

Uzyskane rezultaty wskazują na priorytet, jakim dla osób realizujących był końcowy efekt w postaci prezentacji, co zostało potwierdzone także w wyniku analizy pytania dotyczącego tego, co było oceniane w projekcie. Ponad połowa respondentów (54%) wskazała, że ocenie podlegał efekt końcowy, ocena poszczególnych etapów realizacji projektu była udziałem niespełna jednej piątej (19%) uczniów, podobna liczba badanych (18%) nie pamięta, co było oceniane, kilka osób nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Ponadto, uczniowie mając do wyboru odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta (1 – w żadnym stopniu, 5 – w bardzo dużym stopniu), uznali w większości, że w realizacji projektu najważniejszy był efekt końcowy (średnia ze wszystkich odpowiedzi wyniosła 4,2).

Analiza innych odpowiedzi dotyczących etapów realizacji projektów pokazuje, że większość uczniów nie realizowała wszystkich etapów, w tym tak istotnych dla współpracy w grupie, jak sporządzenie kontraktu czy ustalenie istotnych organizacyjnie kwestii. Projekty były też w niewielkim zakresie dokumentowane w czasie trwania prac – jedynie 20% uczestników robiła to regularnie, pozostałe osoby w ogóle nie dokumentowały postępów pracy projektowej (56%) lub tego nie pamiętają (24%). Choć ponad trzy czwarte uczniów odbywało konsultacje z nauczycielem opiekującym się projektem (77%), to niepokojące jest, że pozostałe osoby w ogóle nie uczestniczyły w tego typu spotkaniach. Istotnym miernikiem procesowości projektów jest czas poświęcony na ich realizację. Z podanych odpowiedzi wynika, że 12 projektów zostało zrealizowanych w przeciągu 5-10 godzin, 17 projektów trwało od 1 do 5 dni, a 12 z nich zajęło od 1 do 3 tygodni. Czas realizacji ponad jednej czwartej (27) liczony był w miesiącach (od 1 do 4), 13 projektów zajęło cały jeden semestr, a 19 – powyżej roku.

Zakończenie i wnioski

Zaprezentowane wyniki badań dotyczące wycinka rzeczywistości edukacyjnej z pewnością nie upoważniają do daleko idących wniosków dotyczących pracy z użyciem tej metody w polskich szkołach. Niemniej jednak ich analiza skłania do pewnych refleksji i rekomendacji, które mogą twórczo zainspirować szczególnie praktyków edukacji.

Pierwsza kwestia dotyczy interdyscyplinarności projektów zarówno w kontekście różnorodnych dziedzin wiedzy spożytkowanych w pracy projektowej, źródeł pozyskiwania informacji, łączenia teorii i praktyki, jak i form prezentacji. Wszystkie wymienione elementy były w opiniach badanych osób znacznie ograniczone i, jak się wydaje, ten problem łączy się z przyznawaną młodzieży samodzielnością, np. w kwestii wyboru tematu (który, dla przypomnienia, dla niecałej połowy uczniów był zgodny z ich zainteresowaniami, a prawie trzy czwarte tematów zostało zaproponowanych przez nauczyciela lub pochodziło ze szkolnej listy). Tymczasem zapewnienie przez osoby koordynujące projekty swobody w doborze przez młodzież tematów rzeczywiście ich interesujących, mogłoby skutkować większym zaangażowaniem w poszukiwanie różnorodnych źródeł informacji wśród rozmaitych obszarów wiedzy czy też sięganie po nietypowe sposoby prezentacji.

Opinie młodzieży wskazują, że w większości realizowanych projektów nauczyciele byli osobami pomocnymi i wspierającymi, w niewielkim stopniu zaś organizatorami całego przedsięwzięcia, co jest jak najbardziej pozytywnym sygnałem i świadczy o zrozumieniu przez dużą część kadry pedagogicznej ich roli jako opiekunów projektów. Ponadto nauczyciele pozostawiają młodzieży sporo swobody w kwestii organizacji pracy projektowej, choć widoczny jest silny opór przed ingerencją uczniów w aspekt wiążący się z ocenianiem pracy projektowej (tylko 15% osób miało na to wpływ, w ponad połowie projektów sposób oceny był arbitralnie ustalany przez nauczyciela). Jak się wydaje, zaangażowanie uczniów także w ten aspekt projektu, tradycyjnie zastrzeżony dla nauczycieli, mogłoby znacznie zwiększyć identyfikację młodzieży z działaniami projektowymi i być dla niej dowodem prawdziwej autonomii.

Uzyskane rezultaty pokazują, że w niewystarczającym stopniu w projektach kładzie się nacisk na proces ich realizacji, przyznając prymat efektowi końcowemu – wśród wymienionych etapów działań projektowych ustalenie sposobu prezentacji projektu było najczęściej wybieraną odpowiedzią, przy zaniechaniu niezwykle istotnych elementów związanych z planowaniem pracy, dokumentacją, ustalaniem zasad współpracy. W kontekście procesowości zwraca też uwagę fakt, że ponad 40% projektów było realizowanych w stosunkowo krótkim przedziale czasu (od kilku godzin do 3 tygodni), co praktycznie

nie daje możliwości kształtowania kluczowych umiejętności, którym służy metoda projektów, a związanymi z relacjami interpersonalnymi zachodzącymi w trakcie pracy w grupie.

Realizacja projektów jest jednym z nie tak wielu szkolnych doświadczeń łączących edukację obywatelską z rozwojem osobistym, współpracę i autonomię, teorię i praktykę. Dlatego właśnie konieczne jest nieustanne poddawanie jej krytycznej analizie w celu doskonalenia i jak najszerszego upowszechniania tej cennej metody pracy z dziećmi i młodzieżą.

Bibliografia

Chalas K., *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce. W poszukiwaniu strategii edukacyjnych zreformowanej szkoły*, Nowa Era, Warszawa 2000.

Gołębniak B., *Uczenie metodą projektów*, WSiP, Warszawa 2002.

Gutek L.G., *Filozofia dla pedagogów*, GWP, Gdańsk 2007.

Helm J.H., Katz L.G., *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, tłum. E. Pulkowska, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.

Królikowski J., *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2001.

Margendoler J.R., Markham T., Ravitz J., Larmer J., *Pervasive management of project based learning: teachers as guides and facilitators*, w: *Handbook of classroom management*, red. C.M. Evertson, C.S. Weinstein, Taylor and Francis Group, New York 2006.

Mikina A., Zajac B., *Metoda projektów: poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.

Spring J., *American education. An introduction to Social and Political Aspects*, 4th edition, New York–London 1989.

Sztobryn S., *Pedagogika nowego wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwiecinski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Szymański M., *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.

Thomas J.W., *A review of research on project-based learning*, March, 2000, http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf.

