

Monika Kusiak-Pisowacka

**PRACA PROJEKTOWA W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH
- ALTERNATYWA CZY CODZIENNOŚĆ?**

**Project work in foreign language education – an everyday activity
or a didactic experiment?**

The aim of the article is to discuss the role of project work in teaching foreign languages in Polish junior secondary schools. Project work is presented as a technique successfully activating and motivating learners, allowing educators to implement the principles of the constructivist approach. The author presents reports on two studies that explored how this way of teaching is applied in Polish junior secondary education. The results of the studies confirm the effectiveness of project work in teaching English as a foreign language and underline the need for creating better school conditions to use this valuable technique. The author of the paper hopes that the text will encourage teachers to treat this technique as a regular class activity, not only as an interesting didactic experiment.

Key words: project work, DiAMENT project, teaching foreign languages, junior secondary school, autonomy, constructivist didactics

Wprowadzenie – nowe wyzwania szkoły

Zmiany zachodzące w obecnej edukacji pociągają za sobą szereg zmian dotyczących organizacji nauczania, metod dydaktycznych oraz także nowych ról, jakie stoją przed nauczycielem i uczniem. Ważnym celem współczesnej szkoły jest skoncentrowanie się na uczniu. Według Komorowskiej podstawą zmiany w systemie edukacji w Polsce to „ukierunkowanie działań dydaktycznych na osobę ucznia, a nie nauczyciela”¹. W praktyce oznacza to zmianę nauczycielskiego sposobu kierowania klasą z tradycyjnego, autokratycznego, w kierunku bardziej demokratycznych, partnerskich relacji w klasie.

Umożliwi to uczniom pełniejszy, bardziej świadomy i aktywny udział w procesie uczenia się. Ograniczeniu ulegają role nauczyciela jako instruktora i ewaluatora.

W kontekście nauczania języków obcych takie nowe zdefiniowanie ról ma wyraźne konsekwencje zauważalne na każdej lekcji. Uczeń nie tylko jest informowany o języku (tak jak miało to miejsce wcześniej), ale sam odkrywa reguły rządzące systemem językowym. Tzw. podejście indukcyjne, widoczne jest prawie w każdym współczesnym podręczniku². Nowy materiał gramatyczny i leksykalny wprowadzany jest najczęściej na podstawie tekstu, który uczniowie mają za zadanie zrozumieć pomimo pojawienia się nowych wyrazów i struktur gramatycznych. Następnie uczniowie skupiają się na nowym materiale, „odgadują” reguły rządzące nowymi strukturami gramatycznymi i znaczenie nowych słów. W tym zadaniu uczniowie kierują się wiedzą, którą zdobyli wcześniej oraz własną intuicją językową. Rola nauczyciela w tym podejściu jest równie ważna; polega ona na poznawczym stymulowaniu uczących się poprzez zadawanie pytań (ang. *concept check questions*), które mają na celu naprowadzenie uczniów i pomoc im w zauważeniu najważniejszych cech nowego materiału językowego.

Nowe role ucznia i nauczyciela dotyczą także etapu oceniania. Nauczyciel nie jest jedyną osobą oceniającą pracę uczniów. Także uczeń ma prawo do oceniania własnej pracy i pracy swoich kolegów, co stało się przedmiotem licznych badań dydaktycznych, np. Szczyrbak i Trepczyńskiej³. Ocenianie może przybrać wiele form; może to być poprawa błędów zadań pisemnych lub wypowiedzi ustnych, wspólnie z nauczycielem i klasą opracowanie kryteriów oceny prac projektowych, itp.

Nauczyciel pełni jeszcze jedną ważną funkcję. Jest badaczem, który ciągle obserwuje uczniów i diagnozuje ich problemy, wspomagając uczniów w ich wy-

¹ H. Komorowska, *Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*, red. H. Komorowska, Warszawa 2000, s. 5.

² M. Kusiał, *Boomerang intermediate. Książka dla nauczyciela*, Warszawa 2007.

³ M. Szczyrbak, *A Sage on the Stage or a Guide on the Side? On student-teacher dialogue in the Web-enhanced writing classroom at the tertiary level*, [w:] *Dialogue in foreign language education*, red. M. Kusiał, Kraków 2009; M. Trepczyńska, *Uczeń w roli oceniającego: wykorzystanie arkusza ewaluacji w ocenianiu koleżeńskim w nauce pisania w języku obcym*, „Neofilolog” 2006, nr 28, s. 61–69.

siłkach. Oznacza to dostosowanie programu nauczania do uczniów i ciągłą gotowość zmiany metod i technik nauczania do potrzeb i zainteresowań uczniów. Takie podejście, noszące nazwę indywidualizacji procesu nauczania i uczenia się, prowadzi do wykształcenia autonomii uczącego się i pozwala, aby uczeń zdobył wiedzę i umiejętności, dzięki którym łatwiej mu będzie samodzielnie uczyć się nie tylko w środowisku szkolnym.

Indywidualizacja jako podejście promujące autonomię ucznia

Od wielu lat indywidualizacja jest modnym terminem używanym w literaturze metodycznej dotyczącej nauczania języków obcych, o czym piszę w swojej wcześniejszej publikacji⁴. Warto podkreślić, że indywidualizacja nie jest metodą nauczania, gotowym przepisem gwarantującym efektywne nauczanie, a raczej podejściem, rodzajem filozofii dotyczącej uczenia się i nauczania. Omawiane podejście jest oparte na przesłance, że każdy uczeń jest niepowtarzalny; uczy się w swoim tempie i na swój własny sposób, ma swoje własne zainteresowania oraz cele. Jednak w klasie szkolnej poddawany jest tym samym, co inni niepowtarzalni uczniowie, metodom nauczania, materiałom dydaktycznym i testom. Indywidualizacja jest próbą docenienia indywidualności każdego ucznia. Już na etapie układania programu nauczania i planowania poszczególnych lekcji nauczyciel uwzględnia zróżnicowane style uczenia się swoich uczniów. Ten istotny czynnik bierze pod uwagę także w czasie przeprowadzania lekcji oraz na etapie oceniania.

W nauczaniu opartym na indywidualizacji, tak jak w każdym nauczaniu skoncentrowanym na uczniu, role nauczyciela i ucznia ulegają zmianie. Nauczyciel już nie jest jedynym źródłem wiedzy, którą uczniowie mają opanować, „kierującym” uczniem w czasie jego procesu uczenia się. Nauczyciel pomaga uczniowi w jego indywidualnych zmaganiach: proponuje nowe techniki uczenia się, wskazuje inne niż podręcznik materiały dydaktyczne. Z pozoru może wydawać się, że nauczyciel „służy” uczniowi, który oczekuje na należyte obsłużenie, bo tego wymaga nowa pro-uczniowska filozofia. Jednak indywidualizacja jest podejściem, które stawia wysokie wymagania także przed uczniem. Uczeń powinien współpracować z nauczycielem na każdym etapie procesu nauczania; wspólnie ze swoim nauczycielem planować program nauczania, czyli cele kursu, materiały oraz sposoby oceniania postępów w nauce. Jest też niezbędne, aby uczeń aktywnie tworzył lekcje, a nie tylko oczekując „przedstawienia” ze strony nauczyciela biernie odbierał to, co przygotował dla niego nauczyciel. Innymi słowami, uczeń wspólnie ze swoim nauczycielem jest odpowiedzialny za każdy etap i aspekt uczenia się. Taka odpowiedzialność może być dla uczniów nowym wyzwaniem i nie każdy z nich jest na to przygotowany (jak pokazują badania,

⁴ M. Kusiak, *op. cit.*

np. Strzałki i Ździebło⁵. Stawanie się autonomicznym uczniem jest procesem długotrwałym. Na pewno w tym trudnym zadaniu niezbędne okaże się refleksja nad samym procesem uczenia się, tzn. nad samym sobą (np. własnym sposobem uczenia się) oraz nad czynnikami, które sprzyjają lub utrudniają uczenie się (np. nad wykorzystywanymi materiałami dydaktycznymi). Pomocne są także pewne techniki nauczania, które uświadamiają uczniom, że klasa szkolna może stać się miejscem, gdzie uczniowie mogą rozwijać swoje zainteresowania i uczyć się języka obcego w sposób niekonwencjonalny. Jedną z takich technik jest praca projektowa, która jest tematem kolejnej części artykułu.

Praca projektowa – ogólne zasady

Metoda projektów, przez niektórych specjalistów (np. Okonia) określana jako system dydaktyczny, a przez samych dydaktyków często nazywana pracą projektową, nie jest czymś nowym⁶. Szymański podkreśla ważną rolę, jaką metoda projektów pełniła w dawnych systemach edukacji, m.in. w szkołach technicznych osiemnastowiecznej Europy, czy dziewiętnastowiecznych szkołach w USA w nauczaniu praktycznych prac manualnych⁷. Chociaż źródłem metody projektów jest obszar kształcenia technicznego, metoda rozprzestrzeniła się do nauczania innych przedmiotów, m.in. w dziedzinie agronomii. Równocześnie podjęto cenne próby zdefiniowania metody projektów i określenia jej roli w pedagogice. Na uwagę zasługuje praca Kilpatricka „The Project Method”, Stevensona „The Project Method of Teaching” oraz prace Dewey’go⁸. Podkreślano całościowy charakter metody projektów (Kilpatrick), jej rolę w stymulowaniu uczniów do samodzielnego myślenia i działania (Kilpatrick i Stevenson) oraz w wychowaniu (Dewey). W Polsce metoda projektów była początkowo przedmiotem eksperymentów pedagogicznych. Z biegiem czasu stała się ona częstszym gościem edukacji. Doskonały przegląd zastosowania metody projektów w szkolnictwie polskim można znaleźć w publikacji Siemienieckiej⁹.

W literaturze przedmiotu wiele jest definicji pracy projektowej. W odniesieniu do nauczania języka obcego praca projektowa definiowana jest jako zadanie, nad którym uczniowie pracują w grupach w celu osiągnięcia jakiegoś

⁵ A. Strzałka, K. Ździebło, *Autonomia ucznia w polskiej szkole średniej – z notatnika metodyka anglisty i nie tylko*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, red. M. Pawlak, Poznań–Kalisz 2008.

⁶ *Słownik pedagogiczny*, red. W. Okoń, Warszawa 1994.

⁷ M. Szymański, *O metodzie projektów*, Warszawa 2000; J.W. Thomas, *A review of research on project-based learning*, The Autodesk Foundation, California 2000.

⁸ W.L. Kilpatrick, *The Project Method*, „Teachers College Record” 1918, No. 19; J.A. Stevenson, *Metoda projektów w nauczaniu*, Lwów–Warszawa 1930; J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, Warszawa 2005.

⁹ D. Siemieniecka, *Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów*, Toruń 2012.

konkretnego produktu wymagającego użycia języka¹⁰. Podkreśla się, że jest to zadanie czasochłonne, nad którym uczniowie pracują nawet kilka tygodni¹¹. Wielu metodyków uwypukla liczne zalety płynące ze stosowania pracy projektowej w edukacji. Hedge omawia rolę, jaką prace projektowe odgrywają we wcieleniu w życie zasad nauczania skoncentrowanego na uczniu¹². Beckett, Slatter oraz Gleason twierdzą, że praca projektowa stwarza doskonałe możliwości do kształcenia sprawności językowych i nabywania wiedzy przedmiotowej¹³. Gleason jest przekonany, że poprzez udział w pracy projektowej uczeń rozwija umiejętności klasyfikowania, kategoryzowania czy analizowania informacji – uniwersalne umiejętności poznawcze, które są niezbędne także w czasie nauki języka obcego¹⁴. Thomas proponuje, aby prace projektowe stawiały przed uczniami problemy, które uczący mogą spotkać również w życiu pozaszkolnym¹⁵. Dlatego sugeruje, aby przed rozpoczęciem każdej pracy projektowej uczniowie stworzyli listę pytań związanych z tematem zadania, które skutecznie zainspirują i zmotywują ich do wykonania zadania.

Praca projektowa w konstruktywistycznie zorientowanym nauczaniu

Praca projektowa, jako technika promująca indywidualizację i co się z nią wiąże autonomię uczącego się, jest optymalną formą pracy dla nauczycieli, którzy pragną nauczać wg zasad dydaktyki konstruktywistycznej, podejścia opisanego m.in. przez Lewicką¹⁶. Według Wolskiego podejście konstruktywistyczne „można uznać za podstawę dydaktyki języków obcych ukierunkowanej na rozwój autonomii”¹⁷. Konstruktywistyczna teoria uczenia się zakłada, że „proces uczenia się jest [...] aktywnym i przede wszystkim indywidualnym procesem konstruowania, lub też «odkrywania» wiedzy, który angażuje nie tylko intelekt, lecz cały organizm uczącego się, co jednocześnie obliguje osobę nauczającą do indywidualnego podejścia”¹⁸. Warto podkreślić, że podejście konstruktywistyczne

¹⁰ D.L. Fried-Booth, *Project work*, Oxford 1986.

¹¹ G.H. Beckett, *Project-based instruction in a Canadian secondary school's ESL classes: Goals and evaluations* (nieopublikowana praca doktorska, Uniwersytet British Columbia), Vancouver 1999.

¹² T. Hedge, *Key concepts in ELT*, „ELT Journal” 1993, Vol. 47, s. 275–277.

¹³ G. Beckett, T. Slatter, *The project framework: a tool for language, content, and skills integration*, „ELT Journal” 2005, Vol. 59, s. 111–120; J. Gleason, *Dilemmas of blended language learning: learners' and teachers' experiences*, „CALICO Journal” 2013, Vol. 30, s. 323–341.

¹⁴ J. Gleason, *op. cit.*

¹⁵ J.W. Thomas, *op. cit.*

¹⁶ G. Lewicka, *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław 2007.

¹⁷ B. Wolski, *Autonomia a konstruktywizm*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego...*, *op. cit.*, s. 69.

¹⁸ J. Chojnacka-Gärtner, *Konstruktywistyczny nauczyciel – mity a rzeczywistość*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, red. M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski, Poznań–Kalisz 2009, s. 68.

przeciwstawia się bardziej tradycyjnemu podejściu instruktywistycznemu, który sprowadza nauczanie do procesu przekazywania wiedzy przez nauczyciela, bez uwzględnienia roli uczących się jako aktywnych współtwórców (konstruktorów) zarówno wiedzy (swojej i innych uczestników), jak i samego procesu dydaktycznego¹⁹.

Nasuwa się pytanie, jak powinna wyglądać praca nauczyciela, który postanowi wcielić w życie zasady tego podejścia. Chojnacka-Gärtner²⁰ w wyczerpujący sposób charakteryzuje konstruktywistycznego nauczyciela. Po pierwsze powinien on pełnić rolę doradcy, organizatora i twórcy środowiska, w którym każdy uczeń znajdzie warunki do rozwoju samodzielności, krytycznego myślenia i refleksji. Aby spełnić te ważne cele, pomocne mogą się okazać następujące działania nauczyciela:

- 1) planowanie kursu i poszczególnych zajęć razem z uczącymi;
- 2) stwarzanie warunków zbliżonych do autentycznych;
- 3) inspirowanie do zadawania pytań i zachęcanie uczniów do samodzielnych poszukiwań z wykorzystaniem różnorodnych materiałów;
- 4) prowokowanie do dialogu, także z innymi uczącymi się i zachęcanie do samodzielnego myślenia;
- 5) motywowanie uczących się poprzez angażowanie ich w różnorodne zadania, projekty, doświadczenia indywidualne i grupowe;
- 6) stosowanie różnorodnych form oceniania: inspirowanie do autorefleksji i samooceny oraz pozwalanie uczniom na uzyskanie informacji zwrotnej dotyczącej ich postępów;
- 7) przyczynianie się do nabywania przez uczniów umiejętności, które umożliwią im naukę przez całe życie.

Należy dodać, że konstruktywistyczny nauczyciel dba także o swój rozwój, zarówno pod względem merytorycznym, jak i dydaktycznym, bo przecież on też się uczy, w dużym stopniu pozostając wzorem dla swoich uczniów.

Praca projektowa w nauczaniu języków obcych w gimnazjum

Zgodnie z wytycznymi Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. od roku szkolnego 2011/2012 praca projektowa jest obowiązkową formą pracy dla wszystkich uczniów szkół gimnazjalnych²¹. Od tego właśnie roku wszystkie gimnazja realizują nową podstawę programową. Oznacza to, że każdy uczeń gimnazjum w czasie swojej trzyletniej edukacji musi uczestniczyć

¹⁹ G. Lewicka, *op. cit.*, s. 37.

²⁰ J. Chojnacka-Gärtner, *op. cit.*

²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz.U., nr 156, poz. 1046.

w co najmniej jednym projekcie edukacyjnym. Tym projektem może być projekt realizowany w ramach lekcji języka obcego.

Poniżej przedstawiam badanie empiryczne dotyczące wdrażania zasad metody projektu w gimnazjach polskich, w ramach nauczania języka angielskiego jako obcego. Informacje zostały zaczerpnięte z pracy magisterskiej napisanej przez Justynę Chmielewską, studentkę Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego, która w 2014 roku była uczestniczką prowadzonego przeze mnie seminarium magisterskiego²².

Badanie składało się z dwóch niezależnych części: części A i części B. Uczestnikami części A była mała, 10-osobowa, grupa 13- i 14-letnich uczniów (przed badaniem ocenionych jako szczególnie zdolnych), którzy brali udział w specjalnie przygotowanych dodatkowych lekcjach prowadzonych metodą projektu. Badanie polegało na obserwacjach lekcji oraz, przy pomocy kwestionariusza, poznaniu opinii uczniów i nauczyciela na temat tej formy nauczania. Część B miała dużo szerszy zakres i za pomocą kwestionariusza, skierowanego drogą mailową do nauczycieli i uczniów gimnazjum, miała za zadanie zebranie informacji na temat nauczania języka angielskiego metodą projektu.

Warto podkreślić, że pierwsza część badania została zainicjowana przez bardziej ogólny projekt o charakterze międzynarodowym, zwany DiAMEnT (Dostrzec i aktywizować możliwości, energię, talenty), prowadzony od marca 2009 do września 2014 roku przez Małopolskiej Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie, Wyższą Szkołę Biznesu i National-Louis University (WSB-NLU) z siedzibą w Nowym Sączu oraz National-Louis University z Chicago. Celem tego projektu było zapewnienie pomocy uczniom szczególnie utalentowanym w rozwijaniu zdolności w zakresie technologii informacyjnych, umiejętności komunikacyjnych, kompetencji języka angielskiego, przedsiębiorczości oraz umiejętności matematycznych. Projekt obejmował szkoły podstawowe (klasy 4–6), gimnazja oraz szkoły ponadgimnazjalne z różnych miastach w Polsce. Omawiane w artykule badanie objęło gimnazjum w Rabce-Zdrój.

Druga część badania miała bardziej ogólny charakter. Objęła 81, losowo wybranych, gimnazjalistów ze szkół, które brały udział w międzynarodowym projekcie DiAMENT oraz nauczycieli z 200 szkół gimnazjalnych, nieobjętych projektem DiAMENT. Intencją Chmielewskiej było porównanie nauczania języka angielskiego metodą projektu w dwóch różnych kontekstach – w „idealnym”, stworzonym w ramach projektu DiAMENT, i w warunkach, w jakich nauczyciele i uczniowie pracują w gimnazjum na co dzień. Badanie pozwoliło na jeszcze jedno porównanie – skonfrontowanie opinii nauczycieli z opiniami uczniów na temat sposobów wdrażania na lekcjach języka angielskiego metody projektu.

W pracy postawiono następujące pytania badawcze:

1. W jaki sposób nauczyciele wcielają w życie zasady metody projektu? Jak wyglądają lekcje języka angielskiego oparte na tej metodzie?

²² J. Chmielewska, *Nieopublikowana praca magisterska*, Kraków 2014.

2. Jak uczniowie oceniają taki sposób uczenia się?
3. Jak nauczyciele oceniają nauczanie języka obcego z zastosowaniem pracy projektowej?
4. Jakie są zalety i jakie wady nauczania języka obcego metodą projektów?

Dane zebrane w trakcie badania dostarczyły wielu ciekawych informacji. W pierwszej części badania obserwacje objęły 40 lekcji, w czasie których uczniowie pracowali nad dwoma projektami. W pierwszym uczniowie postawili sobie za zadanie odpowiedzieć na pytanie: Jak przeprowadzić dobrą kampanię reklamową? (ang. *How to organise a successful advertising campaign?*). W czasie wstępnych dyskusji temat ten uległ uszczegółowieniu i ostatecznie brzmiał: „Jak skutecznie zareklamować „sockandals”, które są połączeniem skarpetek i sandałów? (ang. *How to advertise „sockandals”?*). W drugim projekcie uczniowie postawili bardzo praktyczne pytanie dotyczące miejscowości, w której odbyły się lekcje: Jak w ciekawy sposób spędzić czas w Rabce? (ang. *How to spend time in Rabka in an interesting way?*).

W czasie obserwacji lekcji Chmielewska zauważyła, że każdy projekt przebiegał według bardzo przejrzystego schematu, który obejmował następujące etapy:

- 1) wybór tematu pracy;
- 2) planowanie prac: sformułowanie celów i określenie produktu finalnego;
- 3) podział obowiązków między wykonawców, ustalenie harmonogramu;
- 4) przygotowanie językowe uczniów;
- 5) wykonywanie projektu: szukanie materiałów, prace nad kolejnymi wersjami projektu, redakcja końcowego produktu;
- 6) prezentacja końcowego produktu, ewaluacja projektów przez autorów i innych uczniów.

Na każdym z wymienionych etapów można było zaobserwować samodzielność uczniów. Na przykład wybór tematu projektu odbył się na podstawie głosowania z listy tematów zaproponowanych wcześniej przez samych uczniów. Także planowanie prac odbywało się z dużym zaangażowaniem uczniów. W pierwszym projekcie grupa zdecydowała, że finalnym produktem będzie wykonanie filmu video, plakatu, mini-książki oraz prototypu „sockandals”.

Z kolei końcowym owocem prac drugiego projektu miało być napisanie przewodnika promującego Rabkę. Bardzo dokładnie wyszczególniono etapy osiągnięcia końcowego celu oraz osoby odpowiedzialne za poszczególne zadania. W projekcie o Rabce wyznaczeni uczniowie odwiedzili wiele miejsc, takich jak Urząd Miasta, restauracje, muzea, itp., w celu zebrania informacji potrzebnych do stworzenia przewodnika. Wymienione wyżej etapy projektu pomogły uczniom w wykształceniu szeregu umiejętności, takich jak umiejętność planowania pracy w grupie, wyszukiwania odpowiednich materiałów, krytycznej oceny efektów własnej pracy, umiejętność pracy w zespole (m.in. umiejętność komunikowania się). Ważnym etapem pracy projektowej było przygotowanie językowe, które w przypadku obu projektów odbywało się pod kierunkiem nauczyciela.

Opracowując projekty uczniowie zapoznali się ze słownictwem i strukturami gramatycznymi używanymi w tekstach reklamowych, dodatkowo oglądając i oceniając efektywność różnych materiałów reklamowych. Kolejny etap polegał na zaprezentowaniu końcowej wersji prac. W obu przypadkach prezentacje miały charakter multimedialny; zostały także nagrane w celu wysłania do organizatorów projektu DiAMENT, co niewątpliwie stanowiło dodatkowy element motywujący uczniów. Ostatnim etapem była ewaluacja prac projektowych. Uczestnicy obu projektów, wraz ze swoim nauczycielem, przeprowadzili dyskusję na temat przebiegu prac nad projektem i wyrazili swoje opinie na jego temat. Chmielewska, autorka badania, wśród uczniów tej grupy przeprowadziła kwestionariusz. Połowa grupy skupiła się tylko na zaletach tej formy uczenia się, bez wymienienia jej słabych punktów. Uczniowie chwalili zespołowy charakter pracy projektowej oraz możliwości udoskonalenia swojej kompetencji językowej. Wszyscy zdecydowanie określili pracę projektową jako bardzo atrakcyjną formę uczenia się języka obcego w szkole, o wiele ciekawszą od regularnych lekcji.

W części badania B Chmielewska, drogą mailową, rozesłała kwestionariusze do uczniów gimnazjów, którzy uczestniczyli w lekcjach prowadzonych metodą projektu w ramach projektu DiAMENT oraz do nauczycieli szkół gimnazjalnych z różnych miast, którzy nie uczestniczyli w projekcie DiAMENT, ale którzy powinni znać metodę projektu z własnej praktyki dydaktycznej. Analiza odpowiedzi uzyskanych od 81 uczniów potwierdziła wyniki otrzymane w części badania A. Uczniowie podkreślali nowatorski charakter pozalekcyjnych zajęć prowadzonych metodą projektu. Byli zadowoleni z możliwości doskonalenia swoich umiejętności językowych, kreatywności oraz indywidualnych zainteresowań.

Trochę odmienne wnioski wysunęła Chmielewska na podstawie odpowiedzi uzyskanych od nauczycieli. Po przesłaniu kwestionariusza do 200 szkół gimnazjalnych, tylko 21 nauczycieli zdecydowało się na wyrażenie swego zdania. Pozostali tłumaczyli swoją niechęć albo niestosowaniem pracy projektowej w swojej praktyce dydaktycznej, albo brakiem zainteresowania tematem kwestionariusza. Analiza odpowiedzi pokazała, że większość badanych nauczycieli stosuje pracę projektową jako technikę zadawaną uczniom na końcu roku szkolnego lub w czasie śródrocznych lekcji. Projekty sprawdzane na końcu roku pozostawiały uczniom więcej swobody, dotyczącej zarówno wyboru tematu, jak i wykonania projektu. Pozwalały też na pełniejszą integrację umiejętności językowych z wiedzą zdobytą na innych przedmiotach. Nauczyciele byli świadomi zalet płynących z projektów, takich jak doskonalenie sprawności językowych, promowanie autonomii ucznia i wzmacnianie motywacji. Jednak większość nauczycieli wyraziła duże niezadowolenie wynikające z faktu, że praca projektowa stała się obowiązkową formą nauczania w gimnazjum. Wyrazili przekonanie, że taki obowiązek nakłada na nich nadmiar prac administracyjnych niezwiązanych bezpośrednio z nauczaniem. Wyrazili opinię, że dla uczniów praca nad projektem jest zadaniem sztucznym, niestwarzającym sytuacji do autentycznego użycia języka.

Podsumowanie

Opisane powyżej badania dostarczą cennych informacji na temat wdrażania metody projektu w nauczaniu języka angielskiego w szkole gimnazjalnej. Wyniki pozwalają na porównanie dwóch różnych kontekstów nauczania – warunków specjalnych (organizacja zajęć poza lekcjami, w ramach projektu międzynarodowego, specjalnie przeszkolony nauczyciel, wsparcie spoza szkoły) oraz codziennej rzeczywistości, w której pracuje większość nauczycieli. Nauczyciele oraz uczniowie, biorący udział w projekcie DiAMENT, docenili możliwość uczestnictwa w projekcie i entuzjastycznie chwalili zalety pracy projektowej. Nauczyciele z drugiej badanej grupy, tzn. ci, którzy nie uczestniczyli w projekcie DiAMENT, choć świadomi istotnej roli, jaką praca projektowa może odegrać w ich pracy, krytykowali sposób, w jaki praca projektowa została wprowadzona do programów nauczania. W celu uzyskania pełniejszego obrazu, potrzebne byłoby także przeprowadzenie podobnego badania opinii wśród uczniów gimnazjów, którzy mogą znać metodę projektu z regularnych lekcji języka angielskiego oraz porównanie ich opinii ze zdaniem nauczycieli. Byłoby to wartościowe uzupełnienie badań opisanych w tym artykule.

Podsumowując, wyniki badań jednoznacznie wskazują na korzyści płynące z wcielenia metody projektu do programu nauczania języka obcego. Współpraca uczniów w grupie, aktywne i kreatywne użycie języka, łączenie nauki języka z wykorzystaniem wiedzy przedmiotowej, rozwój umiejętności społecznych i badawczych – to tylko niektóre z umiejętności, które można rozwijać poprzez pracę projektową. Jednak, aby zarówno uczniowie, jak nauczyciele mogli odważnie korzystać z dobrodziejstw tej formy nauczania, potrzebne są działania na poziomie zarządzania szkołą. Z pewnością pomocne byłyby decyzje gwarantujące lepszą, bardziej namacalną pomoc udzielaną nauczycielom, którzy zechcą do zastosowania metody projektu w swojej pracy dydaktycznej, np. w formie przyznania dodatkowych godzin lekcyjnych czy dodatkowych środków na materiały potrzebne do wykonania projektów. Także samo zainteresowanie władz szkoły owocami pracy uczniów, np. eksponowanie ich w czasie specjalnie zorganizowanych konkursów, miałyby dodatkowe wartości motywujące. Kolejnym pomysłem jest umożliwienie wykonywania pracy projektowej przez uczniów z różnych klas lub nawet szkół, co podkreśliłoby społeczny charakter tego rodzaju nauczania.

Praca projektowa jest nadal techniką nową i nawet na etapie decyzji podjęcia się tego wyzwania wymaga pewnej odwagi. Proces autonomizacji w nauczaniu wydaje się procesem złożonym i długotrwałym. Pozostaje mieć nadzieję, że praca projektowa zyska na popularności i stanie się techniką stosowaną w szkole na co dzień, nie tylko jako eksperyment metodyczny realizowany w idealnych warunkach. Przyszłe badania pokażą, czy dzięki swojej innowacyjnej naturze technika ta pomoże uczniom i nauczycielom odkryć granice ich własnej autonomii w szkole.