

Rafał Siekiera

Realizacja projektu jako forma praktycznego zaangażowania studentów

I

Współczesna edukacja w szkołach wyższych staje u progu istotnych zmian. Dotychczasowe tradycyjne i pasywne metody nauczania nie spełniają oczekiwań zarówno klientów uczelni, a więc studentów, jak i pracodawców, którzy poprzez swoje oczekiwania w stosunku do kandydatów wyznaczają zakres pożądanych na rynku pracy kompetencji. Stąd coraz ważniejszym aspektem działalności uniwersytetów jest ciągle podnoszenie i kontrolowanie jakości kształcenia. Poszukuje się w szczególności metod, które unowocześnią nauczanie i sprostają zapotrzebowaniu studentów pokolenia nowych mediów.

Stan obecny wciąż jednak pozostawia wiele do życzenia. Józef Szopiński diagnozuje sytuację w szkołach wyższych następująco:

Dominuje nauczanie formalne, oddalone od życia. Koresponduje z nim ubóstwo działań nauczanych. Nie stwarza się wystarczających szans, by uczniowie uczyli się pokonywać lęki i bariery wewnętrzne, zdobywali doświadczenia prospołeczne, kierowali się własnym rozwojem, wykazywali się zaufaniem do siebie, zaangażowaniem, niezależnym myśleniem [Szopiński 2013: 34].

System edukacyjny wyraźnie ogranicza zarówno zaangażowanie nauczanych w proces kształcenia, jak i ich kreatywność¹. Bierne przyjmowanie słów wykładowcy nie sprzyja również zapamiętywaniu informacji, a więc utrudnia należyte ich wykorzystanie. Znamienne jest wskazanie na oderwa-

¹ Por. słowa M. Csikszentmihalyi: „Uniwersytety koncentrują się mocno na swoim pierwszym zadaniu, by strzec i przechowywać wiedzę, stąd nie wspierają kreatywności” [cyt. za: Szopiński 2013: 34].

nie nauczania od życia. Nie jest to kwestia jedynie klasycznego rozdźwięku między teorią a praktyką, ale także problem przekazywania nadmiaru wiedzy, której absolwenci w większości nie będą mieli okazji wykorzystać. W tym przypadku należałoby nawiązywać współpracę z przedsiębiorstwami w celu uzgodnienia oczekiwań wobec przyszłych pracowników.

Jeśli chodzi natomiast o przyswajanie wiedzy i zaangażowanie studentów w proces jej zdobywania, niezbędne jest zachęcanie nauczycieli akademickich do przyjmowania postawy, którą Monika Kostera i Agnieszka Rosiak określają jako **typ trenera** i charakteryzują następująco:

Za swoje zadanie uważa wyrobienie w studentach zmysłu współpracy, wrażliwości na innych, współodpowiedzialności. Prowadzi on zajęcia, wyłącznie wykorzystując pracę w grupach. Sam jest główną postacią jedynie na pierwszych i ostatnich zajęciach, a tylko podczas pierwszych jest w centrum uwagi. [...] Na kolejnych zajęciach jest dostępny jako konsultant. Studenci mają próbować sami sobie radzić, pracując nad rozwiązaniem problemu, tak dobranego, by dał się rozwiązać jedynie we współpracy grupowej [Kostera, Rosiak 2008: 29].

Jest to model bardzo odległy od tradycyjnego, w którym wykładowca zawsze znajduje się na pierwszym planie – wykładając, tłumacząc, zadając pytania, przeprowadzając testy czy kolokwia. Zachęcenie do przyjmowania nowej postawy nie jest łatwe. Należy przede wszystkim wskazywać jej zalety. Jedną z nich jest z pewnością większe zainteresowanie studentów przedmiotem. Ich zdolność koncentracji utrzymuje się na wyższym poziomie, gdy mogą aktywnie uczestniczyć w zajęciach, a nie tylko słuchać i notować, od czasu do czasu odpowiadając na pytania (które najczęściej spotykają się z reakcją w postaci ciszy, co jest zrozumiałe, skoro zazwyczaj większość grupy przestaje słuchać już po kilku minutach monologu wykładowcy).

Dlatego właśnie przydatnym narzędziem w nauczaniu zarówno szkolnym, jak i akademickim są metody aktywizujące odbiorców. Pobudzają one nie tylko uwagę, ale także kreatywność, odpowiedzialność, umiejętność pracy zespołowej. Sprawiają, że studenci chętniej angażują się w proces nauczania i w samodoskonalenie, zyskując nową motywację. T. M. Amabile [za: Szopiński 2013: 32] wyróżnia dwa rodzaje motywacji:

- samoistną (immanentną) – dającą satysfakcję z wykonywania danej czynności, nakierowaną na sam proces twórczy, nie zaś na efekt;
- zewnętrzną – presję w postaci oczekiwań otoczenia lub wizji nagrody jako celu, do którego należy dążyć (jest więc nakierowana na efekt).

Jak nietrudno się domyślić, motywacja zewnętrzna obniża poziom twórczości, jest więc mniej pożądana niż motywacja immanentna. By uniknąć tego zjawiska warto sięgać po metody aktywne, które sprzyja-

ją powstawaniu motywacji samoistnej – lepiej, gdy studenci biorą udział w zajęciach dla siebie samych i dla swojej korzyści w postaci zwiększenia kompetencji, nie zaś dla nagrody, którą może być pozytywna ocena (powinna być ona efektem towarzyszącym, a nie celem²).

Aktywizacja studentów wiąże się także z ich poziomem i oczekiwaniami, jakie mają wobec zajęć. Jeśli nie stawia się przed nimi odpowiednich wyzwań, trudno o ich zainteresowanie przedmiotem. Jest tak tym bardziej w tych przypadkach, gdy poszczególne zajęcia dotyczą podobnych zagadnień. Studenci odnoszą wówczas (często błędne) wrażenie, że wiedzą to wszystko, o czym mówi wykładowca. Przestają więc słuchać. Zdaniem Katarzyny Szewczuk

Wydaje się, iż metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy powinny być wykorzystywane zdecydowanie częściej przez nauczycieli akademickich organizujących proces nauczania. Należy pamiętać, iż praca w uczelni wyższej charakteryzuje się kontaktami z ludźmi dorosłymi, którzy są zdolni do podejmowania, a także formułowania i rozwiązywania różnorodnych problemów. A wiedza zdobyta w takiej formie, czyli samodzielnie i przy użyciu wysiłku, jest trwalsza, bardziej zrozumiała i przynosi więcej satysfakcji [Szewczuk 2013: 191].

Chodzi więc o to, by dać studentom możliwość samodzielnego eksplorowania przedmiotu zajęć. Przekazywanie wiedzy jako prawd objawionych prowadzi często do niezrozumienia treści przez odbiorców, a nierzadko ogranicza również zdolność do zapamiętywania. Poza tym powstaje problem selekcji informacji. Jeśli ćwiczenia czy konwersatoria polegają na długich przemowach nauczycieli, studenci najczęściej mają kłopoty z notowaniem, ponieważ nie wiedzą, co jest ważne, a co nie. Z ogromu notatek natomiast trudno jest dokonać wyboru, co może zniechęcać do tematu. Widać to często na egzaminach, gdy studenci nie są w stanie odpowiedzieć na pytania o treści przekazywane w trakcie zajęć lub recytują z pamięci dokładnie słowa wykładowcy. Nie można wówczas w żadnym wypadku mówić o zrozumieniu poszczególnych zagadnień, to zaś sprawia, że w przyszłości absolwenci uczelni nie będą umieli wykorzystać wiedzy w praktyce. Stąd też m.in. biorą się trudności w odnalezieniu się na rynku pracy.

Do podobnych wniosków doszły Natalia Białek i Karolina Cyran, według których

Współczesne uczelnie funkcjonują w otoczeniu, w którym mamy do czynienia z prężnym rozwojem komunikacji, informatyzacji oraz postępującą uniwersalizacją zasad, wartości i systemów nauczania. Wymusza to na nich ciągle poszukiwanie nowych i efektywnych norm kształcenia społeczeństwa wiedzy, które

² Por. słowa J. Szopińskiego: „Można nawet przypuszczać, że nagroda jako czynnik zewnętrzny niszczy motywację wewnętrzną” [2013: 32].

mają sprostać kreowaniu liderów – tj. osób pewnych siebie, twórczych, kreatywnych, przedsiębiorczych, wykazujących zdolność do innowacyjnego i strategicznego myślenia, potrafiących zarządzać sobą i innymi oraz posiadających umiejętność wykorzystywania uzyskanej wiedzy i zdobytego doświadczenia w życiu codziennym i zawodowym. [...] Współczesne kształcenie powinno zatem w jak najszerszym zakresie korzystać z metod, które stymulują samodzielność i aktywność studentów [Białek, Cyran 2013: 140–141].

Zapotrzebowanie na liderów i ludzi przebojowych, kreatywnych, radzących sobie w nieprzewidzianych sytuacjach będzie wymuszało na szkołach wyższych zmiany w systemie nauczania. Odejście (nie całkowite, ale wyraźne) od czysto teoretycznych zajęć ku ćwiczeniom praktycznych kompetencji będzie miało na celu sprostanie wymaganiom współczesnego świata poza murami uczelni.

Interesującą nas formą aktywizacji studentów jest metoda projektów. Dorota Siemieniecka [2012: 180] wskazuje, że metoda ta sprzyja aktywizacji studentów, jest świadomym działaniem intelektualnym i praktycznym, które wzbudza w studentach świadomość celu. Jest przy tym również zorientowana na sam proces realizacji zadania (pozwala nie tylko wykorzystać wiedzę teoretyczną z zajęć, ale również zdobyć nowe wiadomości o zagadnieniu, czyli spełnia warunki postulowanego przez Katarzynę Szewczuk modelu samodzielnego dochodzenia do wiedzy).

Metoda projektów sprzyja rozwojowi poczucia podmiotowości i odpowiedzialności zarówno za siebie (swoją pracę), jak i za grupę [Siemieniecka 2012: 188]. W trakcie realizacji projektu duże znaczenie ma metoda dyskusji (również panelowej i wielokrotnej). Nauczyciel za jej pomocą może udzielać porad, kontrolować stan prac, konsultować różne rozwiązania problemów. Wciela się wtedy w opisywaną przez M. Kostere i A. Rosiak rolę trenera, znajdującego się na dalszym planie. To również ważne dla studentów, ponieważ nie mają oni wrażenia asymetrii w relacjach z wykładowcą.

Dyskusja pozwala także na wymianę myśli między zespołami realizującymi różne projekty, dzięki czemu zwiększa się kreatywność stosowanych rozwiązań (dzieje się tak, ponieważ możliwe do zastosowania w dyskusji techniki wzajemnego pobudzania intelektualnego sprzyjają myśleniu dywergencyjnemu). Nie należy przy tym ograniczać się do pouczania. Ważne jest, by studenci sami definiowali problemy i proponowali możliwe sposoby ich usuwania. Rolą nauczyciela jest moderowanie rozmowy.

Metoda projektów jest bardzo cennym narzędziem nie tylko ze względu na zaangażowanie studentów w konkretne zajęcia. Istotne jest również towarzyszące jej zwiększanie samodzielności. Napotykanie przez uczestników problemy, przy odpowiedniej pomocy ze strony nauczyciela, nie

zniechęcają do działania, a powodują zwiększenie determinacji (oraz satysfakcji, jeśli uda się przewyciężyć wszystkie trudności).

Dodatkową korzyścią jest zwiększenie aktywności w docieraniu do informacji. Jak pisze Siemieniecka,

badania³ wykazały, że studenci podejmujący naukę wspieraną metodą projektów częściej korzystają z bibliotek i komputerowych serwisów bibliotecznych. Studenci ci znacznie częściej poddają selekcji wykorzystywane źródła, więcej czasu poświęcają na poszukiwanie informacji. Cechuje ich również wyższy poziom kompetencji informacyjnych [Siemieniecka 2012: 228].

Omawiany model nauczania sprzyja więc nie tylko myśleniu, ale także aktywności poznawczej, rozwojowi umiejętności selekcjonowania informacji i motywuje do rzetelnych poszukiwań wiedzy.

Tradycyjne metody nauczania zazwyczaj prowadzą do uczenia się na pamięć, ponieważ studenci nie dostają zachęty w postaci wyzwań, którym mogliby sprostać, i nie zachęcają do myślenia. Tymczasem realizacja projektu wymaga nie tylko połączenia sił z innymi, ale także przede wszystkim refleksji nad tematem zajęć. Własne zaś przemyślenia na dłużej zapadają w pamięć i pozwalają na wykorzystanie analogii w podobnych sytuacjach w przyszłości.

Oczywiście metoda projektów niesie ze sobą również zagrożenia. Siemieniecka [2012: 241], za Agnieszką Mikińską i Bożeną Zająk, wskazuje na bariery, które mogą przeszkadzać w poprawnej realizacji projektu:

- zbyt duże obciążenie studentów pracą;
- nieumiejętność skoncentrowania się na głównym aspekcie projektu (zespoły zajmują się kwestiami mało istotnymi, tracąc czas);
- brak systematyczności pracy;
- kłopoty z selekcją i analizą informacji;
- problemy w pracy zespołowej;
- konflikty;
- przeszkody techniczne.

W takich przypadkach niezbędna jest pomoc wykładowcy. Jeśli zadanie jest zbyt trudne lub wymaga zbyt dużo czasu, należy zmodyfikować cele projektu bądź wydłużyć czas na jego realizację (co ze względu na kalendarz akademicki może być trudne). Gdy studenci wyraźnie zbaczają z tematu i wikłają się w rozstrzygnięcie spraw mało istotnych, konieczne jest przeprowadzenie moderowanej dyskusji. Nauczyciel może zasugerować, co jego zdaniem stanowi meritum projektu i wskazać zadania, które

³ Chodzi o badania przeprowadzone przez Victora R. Neufelda i Christel A. Woodward [przyp. R. S.].

powinny zostać wykonane w pierwszej kolejności (to powinno zresztą nastąpić już na etapie planowania działań). Systematyczność pracy z kolei jest bolączką większości studentów. Zostawianie wszystkiego na później stało się niemal zasadą studiowania. W takiej sytuacji wykładowca ma jednak wpływ na podopiecznych. Na etapie omawiania zadania powinien wyznaczyć terminy, w jakich poszczególne zespoły będą zdawały sprawozdania z postępów prac. Można również zastosować komunikację mailową, prosząc o cykliczne informowanie na temat działań podejmowanych przez grupy zadaniowe.

Stosunkowo najgorzej przedstawia się sytuacja w przypadku problemów technicznych i konfliktów wewnątrz zespołów. Braku możliwości wykorzystania odpowiednich środków często nie da się ominąć. Warto, by nauczyciel motywował studentów do poszukiwania alternatywnych rozwiązań lub czasem wspierał ich w staraniach o pozyskanie niezbędnego sprzętu, sal itp. Jeśli zaś chodzi o pracę zespołową, to najlepiej jest pozwolić studentom samodzielnie dojść do porozumienia. W każdej grupie zdarzają się osoby mniej zaangażowane, które liczą na to, że inni wykonają za nie pracę. W takich przypadkach niezbędny jest klarowny podział zadań (o którym wykładowca musi być poinformowany, jeśli nie on wyznacza role) oraz jednoznacznie określone wymagania wobec poszczególnych członków zespołu. Studenci często naciskają, by stosować jedną ocenę dla całego zespołu, warto jednak wynegocjować stopnie indywidualne, by mieć możliwość sprawiedliwej ewaluacji zaangażowania i wyników uzyskanych przez każdego studenta. Nie można zapominać, że po zakończeniu projektu ci sami studenci, którzy chcieli ocen grupowych, mogą mieć żal do wykładowcy, że są oceniani identycznie jak osoby, które włożyły w wykonanie zadania minimalny wysiłek. Niezależnie od zastosowanego systemu oceniania warto także promować wzajemne motywowanie przez członków zespołów. Ocena jest bowiem formą zewnętrznej presji, a jak wspomniano wyżej, tego typu motywacje są dużo mniej korzystne niż samoistne. Ideałem byłoby doprowadzenie do zaistnienia w zespołach zjawiska facylitacji społecznej⁴, które podnosi poziom i skuteczność działań grupowych. Jest to także korzystne z uwagi na to, że wówczas studenci mają wrażenie, że sami radzą sobie z problemami, co zwiększa satysfakcję z pracy i czyni zespół lepiej zgranym⁵.

⁴ Chodzi o wzajemne motywowanie do zwiększania wysiłków. Więcej na ten temat w: Morreale, Spitzberg, Barge [2007].

⁵ Trzeba pamiętać, rzecz jasna, że studenci są różni, więc nie zawsze pozostawienie ich samym sobie doprowadzi do pożądaných rezultatów. Ważnie w grupie mogą skończyć się jej zupełną rozsypką i całkowitym wstrzymaniem prac. Rolą wykładowcy jest wówczas podjęcie się mediacji. Nie jest to łatwe, jeśli sprawy zaszły za daleko. Studenci mogą podjąć na nowo współpracę, ale czując, że jest to wymuszone przez zewnętrzny nacisk. Dlatego

Nie można zapomnieć o jeszcze jednej istotnej kwestii. Właściwie ma ona znaczenie fundamentalne. Projekt musi zostać **zrealizowany**, a nie tylko wirtualnie zaplanowany i „opowiedziany” na zajęciach przy tablicy. Praktyczne zadanie powinno być wykonywane w miejscu występowania problemu, a zatem projekt nie może pozostać w sali zajęciowej. Będzie to wówczas bowiem tak naprawdę jedynie plan, omówiony, lecz niezrealizowany. Jakie są tego konsekwencje? Studenci nie angażują się, ponieważ wiedzą, że projekt nie ma realnego znaczenia. Jest tylko pomysłem hipotetycznym, a więc nie trzeba się zbytnio wysilać. W zależności od przedmiotu możliwości przeprowadzenia zajęć taką metodą są różne. W niektórych przypadkach można ograniczyć się do samej uczelni, w innych niezbędna jest współpraca z przedsiębiorcami, którzy mogą zlecać wykonanie pewnych realnych projektów studentom. Dobrą praktyką jest wówczas współdziałanie pracowników przedsiębiorstwa w ocenie wyników pracy poszczególnych zespołów.

Samo wykonanie zaproponowanego przez wykładowcę zadania można podzielić na etapy. Według D. Siemienieckiej [2012: 262–263] kolejne fazy kształtują się następująco:

ETAP 1 – ustanowienie celu i tematyki projektu;

ETAP 2 – utworzenie zespołów zadaniowych i przydzielenie im konkretnych tematów projektów;

ETAP 3 – omówienie projektów i oczekiwań wobec zespołów, przedstawienie podstaw teoretycznych, niezbędnych do wykonania zadania, określenie sposobów oceniania;

ETAP 4 – rozpatrywanie szerokiego zakresu problemów wiążących się z realizacją projektu, poszukiwanie najlepszych form realizacji;

ETAP 5 – przeprowadzenie projektów, wspierane przez konsultacje z wykładowcą;

ETAP 6 – Sprawozdanie z wykonania projektów, ewaluacja wyników, ocena zespołów i poszczególnych studentów.

W rzeczywistości przeprowadzenie zajęć nie musi odbywać się według takiego właśnie schematu. Zależy to w dużej mierze od charakterystyki stawianego przed studentami zadania. Im prostsze projekty, tym mniej wymagają planowania i konsultowania. Z pewnością jednak w każdym przypadku muszą zostać wykorzystane elementy takie, jak określenie celu projektu, wskazanie kryteriów oceny czy przedstawienie przez studentów sprawozdania i sama ocena.

istotny jest dobór członków zespołu. Czasem warto pozwolić, by studenci sami wybrali sobie grupy – znają siebie nawzajem i wiedzą, z kim chcą współpracować (wadą takiego rozwiązania jest to, że stosunkowo często zostają pojedyncze osoby bez zespołu, które kończą razem z konieczności lub są włączane na siłę do innych grup).

II

Naszym praktycznym przykładem zastosowania metody projektów w dydaktyce na uczelni wyższej będą zajęcia z przedmiotu „organizacja eventu i pracy z mediami”, przypadające na piąty semestr studiów na kierunku „dziennikarstwo i komunikacja społeczna” (dla specjalizacji PR, reklama i promocja firmy). W ramach zajęć specjalizacyjnych wykorzystałam metodę projektów przede wszystkim jako formę zaliczenia. Zadaniem studentów było wymyślenie, zaplanowanie i przeprowadzenie wydarzeń promocyjnych dla czterech kół naukowych działających przy Katedrze Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Wydziału Filologicznego UŁ. Oczywiście przewodniczący kół wyrazili uprzednio chęć wzięcia udziału w przedsięwzięciu i zostali poinstruowani odnośnie do moich oczekiwań wobec współpracy ze studentami.

Założenie podstawowe polegało na ustaleniu, że koła naukowe występują w roli klientów, natomiast studenci wykonujący zadanie – w roli pracowników agencji eventowej. Klienci musieli więc zastanowić się nad własnymi oczekiwaniami i wyobrażeniami o promocji swojej działalności. Podstawowym celem projektów było spełnienie wymagań klientów. Zatem można uznać, że **pierwszym etapem** zadania, którego realizacja leżała po stronie wykładowcy, było „zdobycie klientów”.

Etap drugi następował już na zajęciach. Było nim zaprezentowanie studentom formy zaliczenia. Mieściły się w tym zarówno opis zadania, jego założeń i celu, sposobu oceniania, jak i krótkie przedstawienie poszczególnych kół naukowych. Jako osoby, z którymi należy się kontaktować, wskazałam przewodniczących kół. Na zajęciach zaprezentowałam również propozycję rozplanowania projektu. Celem tego zabiegu było uświadomienie studentom, że właściwa realizacja zadania wymaga nieustannej kontroli i zarządzania poszczególnymi składnikami projektu. Chodziło o to, by zapobiec wykształceniu typowego dla takich zajęć podejścia, polegającego na odkładaniu wszystkiego na później i podejmowaniu działań w sposób nieuporządkowany, co najczęściej prowadzi do chaosu i kompletnego fiaska projektu. W tym celu przygotowałam listę czynności, jakie należy wykonać. Przedstawiała się ona następująco:

- 1) Spotkanie z klientem, analiza *briefu* dotyczącego firmy (w tym przypadku koła naukowego). Miało to pozwolić studentom poznać klienta, jego działalność, osiągnięcia, charakter zespołu, jaki tworzy dane koło oraz oczekiwania wobec organizowanego wydarzenia. Dzięki temu studenci mogliby przejść do kolejnej czynności.

- 2) Dyskusja wewnątrz zespołu zadaniowego, prowadząca do zaproponowania kilku możliwych do zrealizowania eventów. W tym momen-

cie ważne jest właśnie wykorzystanie narzędzia dyskusji i wiążących się z nią technik wspierających zarówno myślenie dywergencyjne, jak i konwergencyjne. Wykładowca występuje w roli moderatora i jednocześnie doradcy, który pomaga ocenić propozycje pod względem możliwości ich realizacji oraz, oczywiście, spełnienia oczekiwań klienta.

3) Zaprezentowanie dwóch-trzech propozycji przedstawicielom kół naukowych i omówienie założeń każdej z nich. Klient, za radą zespołu zadaniowego, podejmuje decyzję, które wydarzenie zostanie wcielone w życie. Oczywiście dopuszczalne było modyfikowanie propozycji lub nawet odrzucenie przez koło wszystkich pomysłów, co skutkowało by powrotem do etapu generowania nowych.

4) Po decyzji klienta zespół typowałby potencjalnych uczestników eventu (członków kół, gości specjalnych, osoby, które należałoby zaprosić imiennie).

5) Ułożenie wstępnego scenariusza. Jest to konieczne, zanim podejmie się konkretne zadania, ponieważ dokładny przebieg wydarzenia musi zostać zaakceptowany przez klienta.

6) Wybór miejsca i czasu przeprowadzenia eventu. Przedstawienie propozycji lokalizacji i terminu klientowi. Jeśli w wydarzeniu mają uczestniczyć goście specjaliści (np. dziennikarze, znani sportowcy), termin oczywiście musi być uprzednio z nimi uzgodniony.

7) Rezerwacja lokalu (jeśli jest to wymagane w danym miejscu).

8) Opracowanie i wdrożenie form promocji wydarzenia.

9) Przygotowanie i zaprezentowanie klientowi ostatecznego scenariusza wydarzenia.

10) Przeprowadzenie eventu i kontrola jego przebiegu.

11) Przygotowanie raportu z wykonania projektu.

Podkreślenia wymaga fakt, że była to jedynie propozycja uporządkowania poszczególnych czynności, a nie zestaw nakazów, których należy ściśle przestrzegać. Ostatecznie poszczególne zespoły wykorzystywały te wskazówki, choć zmodyfikowały je na własne potrzeby. Najważniejszym efektem było uświadomienie sobie przez studentów, że zarządzanie projektem wymaga planu działania (sam pomysł na wydarzenie nie wystarczy), którego następnie należy przestrzegać. Każdy z wymienionych powyżej punktów został omówiony na zajęciach. Studenci mieli okazję zgłaszać własne uwagi i propozycje, dzięki czemu lepiej zrozumieli istotę samego planowania, jak i sens poszczególnych działań z listy. Dla wykładowcy również było to korzystne, ponieważ słuchając pomysłów grupy mógł wyrobić sobie wyobrażenie o tym, w jakim kierunku pójść prace.

Ostatnim ważnym składnikiem tej fazy zajęć było przedstawienie wymogu raportowania. Studenci byli zobowiązani do składania sprawozdań

z przebiegu prac w wyznaczonych przeze mnie terminach. Jak już wyjaśniałem, zabieg taki miał dodatkowo motywować do systematycznych działań i zapobiegać przekładaniu wykonywania zadań na później.

W **trzecim etapie** realizacji zajęć odbył się podział na zespoły zadaniowe i przydzielenie kół naukowych poszczególnym grupom. Oczywiście w warunkach pozauczelnianych klienci sami wybierają, do jakiej agencji się zgłaszają, jednak w naszym przypadku należało od tego odstąpić, ponieważ przewodniczący kół nie mieli możliwości zapoznania się z doświadczeniem i umiejętnościami konkretnych zespołów (nie były to przecież prawdziwe agencje). Podział na grupy pozostawiłem studentom (w części pierwszej artykułu wyjaśniłem, jaką przynosi to korzyść). Jak się okazało, dobór przebiegł sprawnie i bez komplikacji. Osoby, które początkowo pozostały bez grup, szybko zostały dołączone do istniejących zespołów (z inicjatywy samych studentów). Uczestnicy zajęć sami również podzielili się zadaniami wewnątrz zespołów. Ze względu na liczebność grup zajęciowych i liczbę kół powstało osiem zespołów. Każde koło zostało przydzielone do dwóch zespołów (na zasadzie losowania), więc przeprowadzono dla nich po dwa wydarzenia promocyjne.

Etapem czwartym była realizacja projektu. Studenci samodzielnie zdobyli dane kontaktowe wskazanych przedstawicieli kół naukowych (oczywiście mogłem im je po prostu podać, jednak z uwagi na specyfikę kierunku studiów postanowiłem sprawdzić umiejętność docierania do kluczowych informacji). Nawiązanie kontaktu z klientami i umówienie spotkań, na których zespoły miały dowiedzieć się jak najwięcej o przydzielonych im kołach naukowych, nie sprawiło większych trudności (można było spodziewać się konfliktu terminów, jednak wszystkim zespołom udało się uniknąć komplikacji). Dzięki zdecydowanym działaniom grupy mogły szybko przejść do dyskusji, których efektem były propozycje eventów.

Równoległe do prac zespołowych na zajęciach omawialiśmy jeszcze zagadnienia teoretyczne. Ponieważ tematyka była znana studentom z innych, spokrewnionych przedmiotów, postawiłem na krótkie powtarzanie najważniejszych informacji i przechodziliśmy do rozwiązywania sytuacji problemowych. W ten sposób mogliśmy wykorzystać również metodę projektów hipotetycznych (przedstawiłem zarys sytuacji, wręczałem drukowane materiały zawierające szczegółowe dane, a studenci na tej podstawie decydowali w grupkach, jakie działania należy podjąć w konkretnych sytuacjach). Takie zajęcia miały na celu przygotowanie członków wszystkich zespołów na różne możliwości rozwoju zdarzeń w trakcie realizacji projektów.

Ponieważ zależało mi na kontrolowaniu przebiegu prac, w wyznaczonych terminach studenci raportowali swoje działania. Na jednych z pierwszych zajęć omówione zostały niezbędne elementy każdego rapor-

tu, a uczestnicy mogli przyjrzeć się przykładowym raportom (w formie multimedialnych prezentacji) przygotowywanym przez profesjonalistów. Dyskutowaliśmy o możliwościach zmian i udoskonaleniu poszczególnych prezentacji. Obowiązkiem każdego zespołu było przygotowanie raportów zawierających omówione na zajęciach elementy oraz odpowiednio opracowanych graficznie. Miało to sprawiać wrażenie uczestnictwa w realizacji prawdziwego zamówienia na event. Oczywiście nie wszystko udało się tak, jak zaplanowałem. Niektóre zespoły chciały przekładać terminy raportowania, inne przychodziły nieprzygotowane lub po prostu nie miały nic do powiedzenia. Ważne jest, by w takiej sytuacji mobilizować studentów i uzmysławiać im, że przydzielone im zadanie ma realne znaczenie. Jeśli zaplanowany event się nie odbędzie, konsekwencją nie będzie jedynie brak zaliczenia przedmiotu. Fiasko wpłynie bowiem również na klienta, czyli koło naukowe, które swoją nazwą firmuje wydarzenie.

Dużym ograniczeniem podczas prac nad pomysłami był brak środków finansowych. Dotyczyło to głównie promocji, która musiała ograniczyć się do tworzenia wydarzeń na Facebooku, wywieszania drukowanych ogłoszeń i mailingu za pośrednictwem sekretariatu katedry (choć nie wszystkie zespoły uwzględniły taką formę dotarcia do potencjalnych uczestników wydarzeń). Bariery w możliwych do wykorzystania środkach promocji zaowocowały niższą niż oczekiwana frekwencją na eventach.

Jak się okazało, studenci nie mieli natomiast kłopotów z wytypowaniem odpowiednich miejsc do zorganizowania wydarzeń. Tylko kilka eventów odbyło się w salach wykładowych. Większość udało się przeprowadzić w lokalach o pasującym do tematyki klimacie i odpowiednich warunkach. Ustalenie terminów i ich dotrzymanie nie stanowiło problemu. Był to ważny element projektu, ponieważ wymagał od studentów świadomego wyboru odpowiedniego miejsca oraz kontaktu z właścicielami. Umiejętności takie są bardzo przydatne w zawodzie, dlatego istotne jest, by wykładowca w takich przypadkach nie ingerował w działania studentów.

Podobnie rzecz się przedstawiała z zaproszeniem gości specjalnych. Ze względu na specyfikę kół naukowych oczywistymi gośćmi byli dziennikarze, a więc osoby bardzo zajęte. Istniało więc ryzyko, że nie znajdą czasu lub w ostatniej chwili zrezygnują. Bardzo cennym doświadczeniem dla studentów był przypadek, gdy jeden z gości na niecałe dwa tygodnie przed eventem oznajmił, że jednak nie przyjedzie. W ten sposób zespół organizujący event „miał okazję” znaleźć się w sytuacji kryzysowej. Rolą wykładowcy w tej sytuacji jest doradztwo oraz dopilnowanie, by zespół nie wpadł w panikę i nie poddał się⁶.

⁶ W omawianym przypadku zespół szybko się „pobierał”, ustalił z kotem plan działania i zaprosił innego gościa.

Dla lepszego zgrania zespołów można zastosować dodatkowe mini-projekty w tych samych składach. Studenci przyzwyczajają się wówczas do pracy ze sobą nawzajem. Poza tym inny projekt rodzi zupełnie odmienne problemy, których przezwyciężenie jest korzystne dla grupy, scala ją. W przypadku prowadzonych przeze mnie zajęć takim zadaniem było przeprowadzenie badania wśród studentów dziennikarstwa. Zespoły musiały samodzielnie wyznaczyć problem badawczy, pytania, próbę badawczą oraz przygotować kwestionariusze (i oczywiście przeprowadzić samo badanie). Projekt kończyły raporty z badań wraz z sugestiami wykorzystania zdobytej wiedzy⁷.

Na koniec czwartego etapu zaplanowane przez zespoły eventy zostały przeprowadzone i ocenione przez członków kół naukowych pod kątem ich wcześniejszych oczekiwań. Jak się okazało, wszyscy klienci byli bardzo zadowoleni. Nie zgłaszali zastrzeżeń również do współpracy z zespołami, która stanowiła ważny element systemu oceniania (ciągła komunikacja z klientem jest niezbędna, by uniknąć nieporozumień i korygować na bieżąco przebieg prac).

Etapem piątym była ocena każdej grupy. Omówiono oczekiwania kół i ich reakcje na eventy, przebieg samych wydarzeń, błędy, jakie zostały popełnione. Studenci mogli oczywiście wyrażać również swoje opinie, między innymi o współpracy z przydzielonymi im kołami (w praktyce zdarza się, że klient prosi o przygotowanie eventu, jednak nie jest skłonny do współdziałania).

III

Metoda projektów jest w dydaktyce bardzo przydatnym narzędziem. Pozwala na zaangażowanie osób uczonych i rozwijanie ich samodzielności. Uczy samodyscypliny, współpracy grupowej (w tym również rozwiązywania pojawiających się konfliktów), przewidywania konsekwencji własnych działań. Jest to metoda rozwijająca motywację samoistną, nastawiona na sam proces wykonywania zadania, nie zaś na jego efekt. Takie zajęcia sprzyjają wykształceniu w uczniach i studentach postawy poszukującej, dążącej do samodoskonalenia. Praktyczne umiejętności zdobyte w trakcie realizacji projektu można przetransferować na sytuacje pozaszkolne. Dzięki temu absolwenci uczelni wyższych lepiej radzą sobie

⁷ Poleciałem jedynie, aby ankiety miały związek ze studentami, dotyczyły ich upodobań lub problemów, jakie napotykają. Zespoły badawcze wyciągały wnioski i formułowały zalecenia (np. dotyczące propagowania zmian w stylu życia studentów).

na rynku pracy. Spełniają bowiem ważne wymagania pracodawców, dotyczące samodzielności, umiejętności organizacji pracy własnej, kreatywności, odporności na stres i elastyczności myślenia.

Istotne jest, by projekt został faktycznie przeprowadzony. Tylko wówczas studenci mogą na własnym doświadczeniu przekonać się, jakie problemy napotyka się w danym zawodzie oraz jak je samodzielnie przezwyciężyć. Nie pozwala na to żadna wiedza książkowa, choć i ta jest potrzebna jako podstawa do wypracowania określonych umiejętności.

Literatura

- Białek N., Cyran K., 2013, *Aktywne metody dydaktyczne – subiektywne kompendium*, [w:] *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*, red. A. Rozmus, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa, s. 140–157.
- Galata S., 2008, *Zachowanie się ludzi w pracach zespołowych. Uwarunkowania, problemy, dylematy*, Difin, Warszawa.
- Kostera M., Rosiak A., 2008, *Nauczyciel akademicki: zajęcia dydaktyczne, jak je prowadzić*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Malinowski P., 2012, *Lider i zespół*, Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej, Warszawa.
- Mietzel G., 2002, *Psychologia kształcenia*, przekł. A. Ubertowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Morreale S., Spitzberg B., Barge J. K., 2007, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, przekł. P. Izdebski, A. Jaworska, D. Kobylńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sajdak A., 2013, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich: teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Siemieniecka D., 2012, *Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Sowiński A. J., 2013, *Szkice do teorii wychowania kreatywnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Strzoda M., 2005, *Zespoły zadaniowe w organizacji*, Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej, Warszawa.
- Szewczuk K., 2013, *Metody dydaktyczne stosowane w szkole wyższej*, Akademia Ignatianum, Kraków.
- Szopiński J., 2013, *Psychologiczne podstawy kreatywności*, [w:] A. Kosieradzka (red.), *Metody i techniki pobudzania kreatywności w organizacji i zarządzaniu*, edu-Libri, Kraków–Warszawa, s. 13–48.

Implementation of the project as a form of practical involvement of students (summary)

The aim of the article is to demonstrate the benefits of using projects method in school, with special focus on teaching college students. The discussed method is specifically useful in terms of incensing students' commitment to the classes. It generates spontaneous motivation, which provides the will to become more effective and independent. Students taught with the projects method tend to be more creative, responsible and active in searching for information. The author used as a practical example a project, that was implemented in classes titled Organization of the event and working with the media. The students were divided into eight groups and had to devise, plan and arrange events for specific academic circles. Then they were evaluated with regard to their teamwork ability, commitment to the project, organizational skills and satisfaction of the client, that is academic circles.