

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της διδακτικής  
μεθόδου project στο δημοτικό σχολείο**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:**

**ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΑΛΛΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ**

**ΒΟΛΟΣ 2021**

## **ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ**

Η Μαρία Αλεξοπούλου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project στο δημοτικό σχολείο» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

## **Η ΔΗΛΟΥΣΑ**

**Μαρία Αλεξοπούλου**

## Περίληψη

Η μέθοδος project αποτελεί έναν μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας που οδηγεί στη μάθηση μέσα από τη διερεύνηση και τη συνεργασία. Τα καταγεγραμμένα παιδαγωγικά οφέλη της υλοποίησης project, καθιστούν τη διδασκαλία με project προσφιλή σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν ένα μίγμα παραγόντων που εμποδίζουν την υλοποίηση project στη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο αυτό, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι διττός και περιλαμβάνει αφενός την περιγραφή του τρόπου που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη διδακτική μέθοδο project στο δημοτικό σχολείο (χαρακτηριστικά διδασκαλίας και ρόλος εκπαιδευτικού) και αφετέρου του τρόπου που αξιολογούν τις εμπειρίες τους, σε σχέση με την εφαρμογή των project (θετικά και αρνητικά γνωρίσματα). Στην έρευνα συμμετείχαν έντεκα εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία της χώρας και έχουν υλοποιήσει project για τουλάχιστον έναν χρόνο. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναλύθηκαν αξιοποιώντας τις βασικές αρχές της θεματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν κοινά χαρακτηριστικά στη διδασκαλία με τη μέθοδο project και διαφοροποιούνται ως προς τη διαχείριση της μαθητικής πρωτοβουλίας. Επιπλέον, ο ρόλος τους είναι παρασκηνιακός και αφορά στην προετοιμασία της διδασκαλίας, τη διευκόλυνση-υποστήριξη των μαθητών και τη διαχείριση των μαθητικών ομάδων. Ακόμα, θεωρούν πως μέσα από τα project οι μαθητές αποκομίζουν πρωτίστως γνωστικά οφέλη, αλλά παράλληλα καλλιεργούν κίνητρα για μάθηση και βελτιώνουν τις μεταξύ τους σχέσεις τους, ενώ στα οφέλη για τους ίδιους συγκαταλέγουν την ενίσχυση του επαγγελματισμού τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση των δυσκολιών που σχετίζονται με τη συνεργασία των μαθητών, με την πανδημία, με τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και με την έλλειψη υποδομών και υποστήριξης για την υλοποίηση των project. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν είναι πως η βέλτιστη υλοποίηση των project προϋποθέτει την οικοδόμηση δικτύων συνεργασίας με «σημαντικούς άλλους» οι οποίοι θα ενισχύσουν τις δικές τους ατομικές προσπάθειες.

**Λέξεις-κλειδιά:** μέθοδος project, απόψεις εκπαιδευτικών, χαρακτηριστικά project, ρόλος εκπαιδευτικού, αντιληπτά οφέλη project, αντιληπτές προκλήσεις project

## **Abstract**

Project-based learning (PBL) is a student-centred teaching method that leads to learning through inquiry and collaboration. The pedagogical benefits of PBL make it popular within teachers and students. At the same time, teachers identify a mix of factors that hinder PBL implementation in their classroom. The purpose of this study is twofold and includes on the one hand the description of how teachers implement PBL in primary school (patterns of use and teacher role) and on the other hand the way that they evaluate their experiences, in relation to PBL implementation (positive and negative aspects). Eleven primary school teachers who have implemented PBL for at least a year participated in this study. Data was collected through semi-structured interviews which were analyzed using the basic principles of qualitative thematic analysis. The results of the analysis showed that teachers integrate common features when implementing PBL and differ in terms of the way they manage student initiative. In addition, their role concerns the preparation of teaching, the facilitation-support of students and the management of student groups. Also they see that students have primarily cognitive gains through PBL implementation, whilst cultivating motivation for learning and improving their relationships with each other. At the same time the perceived benefits for themselves include the strengthening of their professionalism. At last, teachers are aware of the difficulties associated with student collaboration, the pandemic, time management and the lack of infrastructure and support for PBL implementation. The conclusion they reach is that the optimal implementation of the PBL presupposes the development of cooperation networks with "significant others" who will strengthen their own individual efforts.

**Key-words:** project-based learning (PBL), teachers' perceptions, PBL characteristics, teacher role, PBL perceived benefits, PBL perceived challenges

## Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Σταυρούλα Καλδή, επιβλέπουσα καθηγήτρια αυτής της εργασίας, για την πολύτιμη καθοδήγηση που μου προσέφερε, τις συμβουλές και τις διορθώσεις της, καθώς και για την ευγενική της στήριξη, κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας έρευνας.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μου και μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους, σχετικά με την υλοποίηση project στην τάξη τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη στήριξη, τη συμπαράσταση και την κατανόηση που έδειξε σε όλη την πορεία των σπουδών μου.

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	ii
Abstract	iii
Ευχαριστίες	iv
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Θεωρητικό πλαίσιο	4
2.1. Οι απαρχές της μεθόδου project	4
2.2. Ορισμός της μεθόδου project	5
2.3. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μεθόδου project	8
2.4. Δομικά στοιχεία των project	11
2.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο project	14
2.6. Επισκόπηση ερευνών για τη μέθοδο project	15
2.6.1. Εφαρμογή των project	15
2.6.2. Τα οφέλη της μεθόδου project	17
2.6.3. Δυσκολίες εφαρμογής της μεθόδου project	20
2.6.4. Παράγοντες διευκόλυνσης στην εφαρμογή των project	23
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Μεθοδολογία της έρευνας	26
3.1. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας	26
3.2. Είδος της έρευνας	26
3.3. Συλλογή υλικού	27
3.3.1. Ερευνητικό εργαλείο	27
3.3.2. Συμμετέχοντες	29
3.3.3. Διεξαγωγή συνεντεύξεων	31
3.4. Ανάλυση των δεδομένων	32
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> : Παρουσίαση των αποτελεσμάτων	35
4.1. Τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας με τη μέθοδο project	36
4.1.1. Αρχικό ερώτημα-πρόβλημα	36
4.1.2. Συνεργατική διερεύνηση	40
4.1.3. Κεντρικότητα-Διαθεματικότητα	41
4.1.4. Ρεαλιστικό-αυθεντικό περιεχόμενο	43

4.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία με τη μέθοδο project	48
4.2.1. Προετοιμασία της διδασκαλίας	48
4.2.2. Διευκόλυνση & υποστήριξη μαθητών	50
4.2.3. Διαχείριση ομάδων	53
4.3. Τα αντιληπτά οφέλη της διδακτικής μεθόδου project	55
4.3.1. Γνωστικά οφέλη	55
4.3.2. Κίνητρα μάθησης	59
4.3.3. Συνεργασία και βελτίωση σχέσεων	60
4.3.4. Επαγγελματική ανάπτυξη	61
4.4. Οι αντιληπτές προκλήσεις της διδακτικής μεθόδου project	63
4.4.1. Συνεργασία μαθητών	64
4.4.2. Πανδημία	66
4.4.3. Υλικοτεχνικές υποδομές	69
4.4.4. Διδακτικός χρόνος	70
4.4.5. Έλλειψη υποστήριξης	71
4.4.6. Τρόποι διαχείρισης	72
Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> : Συμπεράσματα-Συζήτηση	80
Βιβλιογραφικές αναφορές	89
Παράρτημα	95

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική καινοτομία συνιστά έναν πολυδιάστατο όρο που περιλαμβάνει την υλοποίηση εστιασμένων αλλαγών σχετικών με την αξιοποίηση νέων διδακτικών μέσων, την εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών και την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα (Fullan, 2007: 30). Μέσα από τις διαδικασίες των σκόπιμων αλλαγών που πραγματοποιούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποστηρίζεται η βελτίωση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση (Fullan, 2007:117).

Τα τελευταία χρόνια μέσα από αλλαγές στα προγράμματα σπουδών έχει δοθεί έμφαση στην αξιοποίηση καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας. Η διδακτική μέθοδος project παρουσιάστηκε ως μια καινοτομική πρόταση διδασκαλίας για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών όλων των βαθμίδων (Γρόλλιος & Λιάμπας, 2001). Στο δημοτικό σχολείο η χρήση του project επιχειρήθηκε με την καθιέρωση της Ευέλικτης Ζώνης δραστηριοτήτων το 2001 και ακολούθως γενικεύθηκε μέσα από το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (ΔΕΠΠΣ) το 2006 που προβλέπει την εκπόνηση project σε όλα τα μαθήματα (Ματσαγγούρας, 2006:224). Στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προτάθηκε ο συγκερασμός της παραδοσιακής διδασκαλίας με τις προοδευτικές αρχές της μεθόδου project (Καλδή & Κόνσολας, 2016: 96). Στο πλαίσιο αυτό, έγινε λόγος για μια άκριτη υιοθέτηση των αρχών της προοδευτικής εκπαίδευσης, δεδομένης της συνύπαρξής τους με την τεχνοκρατική λογική του αναλυτικού προγράμματος, με αποτέλεσμα η θεσμική εισαγωγή του project στην εκπαίδευση να χαρακτηρίζεται ως αποσπασματική και να θεωρείται προσχηματική η χρήση των προοδευτικών αρχών (Γρόλλιος & Λιάμπας, 2001).

Παράλληλα, στα νέα προγράμματα σπουδών που εκδόθηκαν το 2011 υπήρξε εντονότερη προώθηση της συστηματικής αξιοποίησης της μεθόδου project. Στο πρόγραμμα σπουδών για το δημοτικό και το γυμνάσιο πολλαπλασιάστηκαν οι αναφορές που περιγράφουν μια διαφοροποιημένη -σε σχέση με πριν- εφαρμογή της μεθόδου, ενώ η εφαρμογή των project επεκτάθηκε και στο Λύκειο με την καθιέρωση των ερευνητικών εργασιών (Βασιλακάκη, 2018). Η υποχρεωτική εισαγωγή των ερευνητικών εργασιών θεωρήθηκε μια αναγκαιότητα η οποία καθυστέρησε να εφαρμοστεί στο ελληνικό πλαίσιο, την ίδια στιγμή που σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελεί διδακτική πρακτική εδώ και δεκαετίες (Καλδή & Κόνσολας, 2016:96). Τα



νέα προγράμματα σπουδών δεν αντικατέστησαν το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ που τέθηκε σε ισχύ το 2003, αλλά διατίθενται μέχρι και σήμερα ως συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα (Βασιλακάκη, 2018).

Παρά τη θεσμοθετημένη εισαγωγή της μεθόδου στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, παρατηρείται ότι η εφαρμογή της επαφίεται στο προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να καταπιαστούν με διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας (Kaldi, Filippatou & Govaris, 2011:37-38). Τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου project καταδεικνύουν ότι η εφαρμογή του project στη σχολική τάξη σχετίζεται με μαθησιακά αποτελέσματα που την καθιστούν προσφιλή σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ταυτόχρονα, η απόφαση για υλοποίηση project φέρνει τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με ένα σύνολο προκλήσεων που λειτουργούν ανασταλτικά στη διαδικασία (Thomas, 2000). Οι διαρκείς απαιτήσεις για αποτελεσματική μάθηση φέρνουν στο προσκήνιο τον προβληματισμό, αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών, καθώς η επιτυχία των αλλαγών που υλοποιούνται στο αναλυτικό πρόγραμμα μιας χώρας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες και την εμπειρία των εκπαιδευτικών της (Darling-Hammond, 2010). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει πώς υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη διδακτική μέθοδο project στο δημοτικό σχολείο και πώς αξιολογούν τις εμπειρίες τους σε σχέση με την εφαρμογή των project.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια ως εξής: 1. Εισαγωγή, 2. Θεωρητικό πλαίσιο, 3. Μεθοδολογία της έρευνας, 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων 5. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Στο εισαγωγικό κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση της προβληματικής που υπάρχει γύρω από τη διδακτική μέθοδο project στο δημοτικό σχολείο και αιτιολογείται ο σκοπός της έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μέσα από την οποία προσεγγίζονται έννοιες-κλειδιά που αφορούν στη διδακτική μέθοδο project και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών. Αρχικά, αναφέρονται οι απαρχές της μεθόδου project και επιχειρείται η απόδοση ενός ορισμού γι' αυτήν. Ακολούθως, περιγράφεται η διδακτική μέθοδος project (χαρακτηριστικά γνωρίσματα και δομικά στοιχεία) και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα θετικά και αρνητικά γνωρίσματα που συνδέονται με την υλοποίηση project, καθώς και παράγοντες που διευκολύνουν την υλοποίηση project.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται όλες οι μεθοδολογικές επιλογές που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας: η διατύπωση του ερευνητικού σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων, η περιγραφή του είδους της έρευνας, η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης του υλικού.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Στα αποτελέσματα της έρευνας αναλύονται οι θεματικές κατηγορίες και τα επιμέρους θέματα που αναδύθηκαν και έχουν κάνουν με τον τρόπο που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουν τη μέθοδο project, τα αντιληπτά οφέλη και τις αντιληπτές προκλήσεις που αποδίδουν στην υλοποίηση project.

Στο τελευταίο κεφάλαιο συζητούνται τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας σε μια προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί και διατυπώνονται οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1. Οι απαρχές της μεθόδου project

Οι απαρχές της μεθόδου project εντοπίζονται περίπου τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, όταν η εμφάνιση του φιλοσοφικού ρεύματος του πραγματισμού, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη του κινήματος της Νέας Αγωγής, έθεσε τις βάσεις, ώστε να αμφισβητηθεί το παραδοσιακό σχολείο και να υιοθετηθεί η παιδοκεντρική αρχή στην εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2006). Βασικός εμπνευστής της προσέγγισης υπήρξε ο John Dewey, ενώ η χρήση της προωθήθηκε περαιτέρω από τον William Kilpatrick και έγινε γνωστή ως «μέθοδος project» (Κόνσολας, 2004:15). Παράλληλα, νέα ώθηση στη χρήση των project έδωσαν νεότερες προσεγγίσεις για την πορεία και τις συνθήκες της μάθησης, όπως οι θέσεις του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Ματσαγγούρας, 2006).

Η δημιουργία αυτού που ονομάζεται 'Νέα εκπαίδευση' ήταν το αποτέλεσμα της σύγκρουσης με την παραδοσιακή παιδεία που θεωρήθηκε πως αποτελεί μια επιβολή άνωθεν και έξωθεν (Ντιούι, 1980). Ο συγκερασμός τριών επαναστάσεων στην αμερικανική ζωή, της πνευματικής, της βιομηχανικής και της κοινωνικής οδήγησε στην εδραίωση της οργανικής σχέσης του σχολείου με την κοινωνία, τοποθετώντας το παιδί στο επίκεντρο του σχολείου, στην επιλογή των πρακτικών κατευθύνσεων στους κύκλους σπουδών του σχολείου και στην οργάνωση του σχολείου ως ένα είδος κοινωνικής ζωής (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980).

Οι παραδοχές του παραδοσιακού σχολείου πως η σχολική γνώση είναι το προϊόν αφαιρετικών κωδικοποιήσεων της αποπλαισιωμένης επιστημονικής γνώσης, αμφισβητήθηκαν από τους προοδευτικούς παιδαγωγούς, με πρωτοπόρο τον Dewey (Ματσαγγούρας, 2006). Ο πραγματισμός, ο οποίος προσεγγίζει τη μάθηση, μέσα από διαδικασίες δράσης και χειρισμού των πραγμάτων, αποτέλεσε τη θεωρητική βάση σε όλες τις εκδοχές των project (Ματσαγγούρας, 2006). Η λεγόμενη «αρχή της πράξης μέσω του χεριού» αποτελεί την κεντρική ιδέα που υποστηρίχθηκε στον χώρο της διδασκαλίας, καθότι, ως πρωτογενής διαδικασία για τον άνθρωπο, θεωρήθηκε ιδανική αφετηρία για κάθε μάθηση (*learning by doing*), αυτόνομη σκέψη και ενέργεια (Reble, 2010:459).

Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη της μεθόδου project βασίστηκε στο αξίωμα ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, όταν το ενδιαφέρον τους είναι πλήρως ενεργοποιημένο και επικεντρωμένο

(Κόνσολας, 2004:15). Έτσι, τονίστηκε η ανάγκη να αξιοποιηθεί η δραστηριότητα των μαθητών που απορρέει από τα ενδιαφέροντά τους, και περιλαμβάνει την προγραμματισμένη δράση, ενώ ως βασικά στοιχεία του προγραμματισμού ενός project θεωρήθηκαν α) ο προσδιορισμός, ως απόρροια της εσωτερικής ώθησης, β) ο καθορισμός του σκοπού της ενέργειας, γ) η κατευθυντήρια πορεία της ενέργειας και δ) η εξασφάλιση της κινητήριας δύναμης (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015).

Πέραν τούτου, η μέθοδος project συνδέθηκε με την αναγνώριση της αγωγής σε θεμελιώδη παράγοντα κοινωνικής προόδου και μεταρρύθμισης. Ο ρόλος του σχολείου, ως ένα κοινωνικό ίδρυμα, έγκειται στη συστηματική οργάνωση των συναλλαγών των μαθητών προς την κοινωνία (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980). Η δημοκρατική αναμόρφωση της κοινωνίας θεωρήθηκε βασικός σκοπός της εκπαίδευσης, ενώ για την επίτευξη αυτού του σκοπού δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στη διάδοση της επιστημονικής σκέψης, χωρίς την χρησιμοποίηση της οποίας η δημοκρατία παραμένει περιορισμένη στο πεδίο της πολιτικής (Γρόλλιος, 2005). Στο πλαίσιο αυτό, το πείραμα προκρίθηκε ως αποτελεσματική μέθοδος για τη μάθηση και την απόκτηση επιστημονικής γνώσης (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015).

Η επίδραση των αρχών της προοδευτικής αγωγής στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα είχε ως αποτέλεσμα η μέθοδος project να αξιοποιείται ως εναλλακτική διδακτική πρόταση στην παραδοσιακή διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτό η μέθοδος project θεωρήθηκε ως «αντίβαρο» στην επικρατούσα αντίληψη της παραδοσιακής διδασκαλίας. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα βέβαια υποδεικνύει την ταυτόχρονη αξιοποίηση των παραδοσιακών και των προοδευτικών αρχών (Καλδή & Κόνσολας, 2016:95-96). Στη συνέχεια, επιχειρείται η αποσαφήνιση του όρου project, προκειμένου να προσδιοριστούν οι εννοιολογικές αποχρώσεις που διαφοροποιούν το project από την παραδοσιακή διδασκαλία.

## **2.2. Ορισμός της μεθόδου project**

Η ακριβής οριοθέτηση του όρου project έχει αποτελέσει σημείο προβληματισμού στη διεθνή βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 2006:252). Σύμφωνα με τον Frey (2002:11), η δυσκολία που έγκειται στην απόδοση ενός ακριβούς ορισμού οφείλεται στη ρευστότητα που χαρακτηρίζει τα όρια και τις διαδικασίες της μεθόδου, δεδομένου ότι αποτελεί μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης που εξελίσσεται με βάση τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων και διαφοροποιείται, ανάλογα με την περίπτωση. Ακόμη, ο ορισμός της έννοιας του project δυσχεραίνεται, αφενός,

λόγω της απουσίας ενός ευρέως αποδεκτού μοντέλου των πρακτικών που αποτυπώνουν τη γνήσια εφαρμογή της μεθόδου και, αφετέρου λόγω της πληθώρας των γνωρισμάτων που έχουν αποδοθεί σ' αυτήν (Thomas, 2000).

Εξίσου προβληματική σημειώνεται πως είναι και η απόδοση του όρου project στα ελληνικά (Ματσαγγούρας, 2006: 252). Η μέθοδος project έχει αποδοθεί με διάφορους όρους, όπως «μέθοδος επίλυσης ενός προβλήματος», «σχέδιο δράσης» (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015), «βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία» (Χρυσafiίδης, 2006), «μέθοδος των βιωμάτων» (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980), «ερευνητική εργασία» (Ματσαγγούρας, 2011). Οι θεωρητικές αντιφάσεις, αναφορικά με τα κυρίαρχα στοιχεία της μεθόδου, έχουν ως αποτέλεσμα την ύπαρξη διαφοροποιήσεων, κατά την απόδοση του όρου. Έτσι, η έμφαση μετατοπίζεται από τους θεωρητικούς στο βίωμα και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων (ψυχολογικό στοιχείο), στον στρατηγικό σχεδιασμό που ενέχει η μέθοδος (μεθοδολογικό στοιχείο), ή στη σκόπιμη παρέμβαση στο κοινωνικό πεδίο (κοινωνικό στοιχείο) (Ματσαγγούρας, 2006:218-219). Ως όρος που τείνει να καθιερωθεί για την απόδοση του project αναφέρεται το «σχέδιο εργασίας» (Ματσαγγούρας 2006:219· Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011:282). Κρίνεται ορθότερο, βέβαια, να αποδίδεται το project ως «προσχεδιασμένη δράση», εφόσον υπάρχει το στοιχείο της κοινωνικής παρέμβασης και ως «προσχεδιασμένη εργασία» σε περιπτώσεις που το υπό μελέτη θέμα είναι πιο ακαδημαϊκό (Ματσαγγούρας, 2006:219).

Σε κάθε περίπτωση, η μέθοδος project απαντάται στη βιβλιογραφία ως ένα μοντέλο διδασκαλίας, όπου η μάθηση οργανώνεται, γύρω από συνθετικές εργασίες (projects) (Thomas, 2000:3). Το project περιγράφει την εις βάθος μελέτη ενός θέματος, το οποίο αναλαμβάνει να μελετήσει συνήθως μια ολόκληρη τάξη (Katz & Chard, 2004:37). Η αφετηρία της διδασκαλίας με τη μέθοδο project έγκειται στους προβληματισμούς που εκδηλώνονται από μεμονωμένα άτομα ή από το σύνολο της ομάδας και σχετίζονται με βιωματικές καταστάσεις<sup>1</sup> (Χρυσafiίδης, 2006).

Τα project αποτελούν εξέλιξη των διερευνητικών στρατηγικών διδασκαλίας (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011:282). Στο πλαίσιο υλοποίησής τους, οι μαθητές εμπλέκονται σε έρευνες πάνω στις διαφορετικές πτυχές ενός θέματος που απαιτούν την εφαρμογή ποικίλων πνευματικών,

---

<sup>1</sup> Οι βιωματικές καταστάσεις αναφέρονται σε ανάγκες, προβληματισμούς και εμπειρίες του παιδιού από την καθημερινή του ζωή που προκύπτουν μέσα από τον κοινωνικό περίγυρο στον οποίο ζει (Χρυσafiίδης, 2006:17)

ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Κόνσολας, 2004:16). Επιπλέον, η μέθοδος project αντιπροσωπεύει μια παιδοκεντρική θεώρηση για τη διδασκαλία που πρεσβεύει ότι οι μαθητές είναι ικανοί να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης (Sargent, 2011: 9). Έτσι, η εκάστοτε ομάδα που ασχολείται με κάποιο θέμα, αναλαμβάνει να προγραμματίσει την πορεία των ενεργειών της, τις οποίες, στη συνέχεια, διεκπεραιώνει, ενώ το πέρας των εργασιών της ομάδας συνοδεύεται από ένα προϊόν (Frey, 2002:7-8).

Εν ολίγοις, η μέθοδος project αποτελεί έναν μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας που πραγματοποιείται για μεγάλο χρονικό διάστημα. Μέσα στο διάστημα αυτό οι μαθητές επιλέγουν, σχεδιάζουν, ερευνούν και παράγουν ένα προϊόν που απαντά σε μια ερώτηση ή απευθύνεται σε μια αυθεντική πρόκληση (Holm, 2011:1). Ο Frey (2002:9) συνοψίζει τη μέθοδο project ως έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι, και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν. Ταυτόχρονα, η Sargent (2011:3) ορίζει τη μέθοδο project αναφερόμενη σε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας που επιτρέπει στα παιδιά να ακολουθούν τα ενδιαφέροντά τους, ενώ αναπτύσσουν την ανεξαρτησία, τις γνώσεις και τις ικανότητες σκέψης που θα χρειαστούν, ως δια βίου εκπαιδευόμενοι.

Οι διαστάσεις της μεθόδου project αποτυπώνονται στον ορισμό που επιχειρεί ο Ματσαγγούρας (2006:221), σύμφωνα με τον οποίο, το project προσεγγίζεται ως μια οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα που λαμβάνει συνήθως συλλογικό χαρακτήρα και αναπτύσσεται σε ένα πλαίσιο ελεύθερης επιλογής, με βάση κάποιο προκαθορισμένο σχέδιο. Στη συνέχεια του ορισμού, αναφέρει πως το project αποβλέπει στη διερεύνηση, την οργάνωση και τη διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων οι οποίες, μάλιστα, αφορούν σε ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα του εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή μέλη κοινωνικών ομάδων. Προσδιορίζει, κατ' αυτόν τον τρόπο, τα στοιχεία που διακρίνουν τη μέθοδο project από την απλή εκτέλεση ενός έργου και είναι το «σκόπιμο», το «ενδιαφέρον», το «ελεύθερο», το «πραξιακό» και το «συλλογικό».

Παρόλο που η μέθοδος project έχει μακρά ιστορία, ο αρχικός πυρήνας των ιδεών της έχει παραμείνει αμετάβλητος (Rohrs, 1984:155). Η κατάχρηση του όρου project, βέβαια, έχει οδηγήσει στη διατύπωση ορισμένων κριτηρίων, προκειμένου να αναδειχθεί η μοναδικότητα της μεθόδου και να διακριθεί από παραδείγματα κίβδηλων εφαρμογών της (Thomas, 2000:3). Στη

συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τη μέθοδο project από την απλή εκτέλεση ενός έργου.

### **2.3. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μεθόδου project**

Η εξ ορισμού προσέγγιση της διδακτικής μεθόδου project ως μια σκόπιμη και υπεύθυνη εργασία των μαθητών η οποία πραγματοποιείται γύρω από θέματα που αντιπροσωπεύουν την ποικιλία των πλευρών της ζωής συνεπάγεται έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, όπου η ίδια η μέθοδος αποκτά έναν καθοδηγητικό ρόλο (Γρόλλιος, 2005). Η ανάθεση έργων στους μαθητές δε συνιστά μια καινοτόμο διδακτική πρόταση, καθώς υφίσταται ως διδακτική τεχνική και στη συστηματική διδασκαλία (Thomas, 2000:2). Ωστόσο, η εργασία με τη μέθοδο project αφορά, πρωταρχικά, στον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές, παρά σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες της συστηματικής διδασκαλίας (Katz & Chard, 2004:38).

Η μέθοδος project διαμορφώνει μια περίσταση μάθησης ανοιχτή προς τα έξω που προσαρμόζεται πάντα στον κάθε μαθητή και θεμελιώνεται στην προγραμματισμένη δράση των μαθητών, στο πλαίσιο μιας κοινωνικής ομάδας (Rohrs, 1984). Στο πλαίσιο αυτό, οι ανάγκες, οι προδιαθέσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή του project (Frey, 2002:8). Η έμφαση δίνεται στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών στον προγραμματισμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση των εργασιών τους, όπως επίσης και στην ευαισθησία και την ανταπόκριση που δείχνει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να προωθηθεί η ενεργός συμμετοχή και να αποκτηθούν μαθησιακές εμπειρίες σε θέματα που αξίζουν της προσοχής των παιδιών (Katz & Chard, 2004:38-39).

Σύμφωνα με τον Thomas (2000:3-4), τα χαρακτηριστικά ενός project είναι τα εξής: κεντρικότητα, αρχικό ερώτημα/πρόβλημα, εις βάθος διερεύνηση, αυτονομία μαθητών, ρεαλισμός. Εν συνεχεία, τα χαρακτηριστικά αυτά εξετάζονται αναλυτικότερα:

#### **ο Κεντρικότητα**

Τα project έχουν κεντρική θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα, πράγμα που σημαίνει ότι πραγματεύονται περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος (Thomas, 2000). Η ευθυγράμμιση του project με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος πραγματοποιείται, όταν στον σχεδιασμό του project περιλαμβάνονται εξ αρχής οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος και η διδασκαλία ξεκινά από αυτούς. Ακόμη, ο έλεγχος του project από συναδέλφους, προτού εφαρμοστεί και οι ευκαιρίες για διαθεματικές συνδέσεις του περιεχομένου εξασφαλίζουν την

κεντρικότητα ενός project (Dickinson & Summers, 2010). Τα project, έχοντας εξασφαλίσει την κεντρικότητα, λειτουργούν ως οχήματα, ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή και να κατακτήσουν τις έννοιες που πραγματεύονται (Thomas, 2000). Η ενασχόληση των μαθητών με το project ενεργοποιεί αναδυόμενες δεξιότητές τους και λειτουργεί υποστηρικτικά προς την κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτών, καθώς δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να τις εφαρμόσουν, μέσα στο διερευνητικό πλαίσιο που τους παρέχει το project (Katz & Chard, 2004:45). Επιπλέον, η εργασία με project που σχετίζεται με το αναλυτικό πρόγραμμα διασφαλίζει την ταυτόχρονη αντιμετώπιση των μαθησιακών στόχων (γνώσεις, δεξιότητες, προδιαθέσεις και αισθήματα), εφόσον η απόκτηση γνώσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων λαμβάνει χώρα σε πλαίσια με νόημα, όπου χρησιμοποιούνται και ενδυναμώνονται οι προδιαθέσεις των μαθητών και βιώνονται θετικά συναισθήματα (Κόνσολας, 2004:18).

- **Αρχικό ερώτημα-πρόβλημα**

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου project αποτελεί η διατύπωση ερωτημάτων, μέσα από τον διάλογο μαθητών και εκπαιδευτικού, τα οποία μπορούν να αποσαφηνιστούν περαιτέρω, όσο εξελίσσεται η διαδικασία (Filippatou & Kaldi, 2010:17). Τα project βασίζονται σε τέτοια ερωτήματα ή προβλήματα τα οποία κατευθύνουν την εργασία των μαθητών και αναδεικνύουν τις κεντρικές έννοιες της διδασκαλίας (Thomas, 2000). Η ύπαρξη μιας προβληματικής που κατευθύνει τις εργασίες της τάξης καθιστά τη μάθηση ουσιαστική, καθότι είναι αυτή που προσδίδει τον σκοπό στις εργασίες των μαθητών (Larmer, Mergendoller & Boss, 2015:37). Η οργάνωση των ερωτημάτων/προβλημάτων πραγματοποιείται, γύρω από ενότητες, που επικεντρώνονται σε μια ή περισσότερες θεματικές περιοχές (Thomas, 2000).

- **Εις βάθος διερεύνηση**

Τα project εμπλέκουν τους μαθητές σε συνεχή διερεύνηση του θέματος που μελετούν (Thomas, 2000). Η αναζήτηση απαντήσεων για τα αρχικά ερωτήματα δημιουργεί επιπρόσθετες αναζητήσεις οι οποίες, μέσα από μια σπειροειδή ροή, οδηγούν στη βαθύτερη προσέγγιση του θέματος (Larmer et al., 2015:39). Η αναζήτηση απαντήσεων στο αρχικό πρόβλημα του project δεν νοείται απλουστευτικά ως ανεύρεση πληροφοριών. Απεναντίας, οι δραστηριότητες του project είναι σημαντικό να δημιουργούν προβληματισμό στους μαθητές, προκειμένου να ενισχύεται η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η συνεργασία μεταξύ τους (Larmer et al., 2015: 39-40).



- **Αυτονομία μαθητών**

Τα project διαπνέονται, κατά κανόνα, από μαθητοκεντρικό προσανατολισμό και, έτσι, η πορεία και η έκβαση της διδασκαλίας είναι κάθε άλλο παρά προκαθορισμένες. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, η υλοποίηση ενός project συνεπάγεται την αυτονομία, την υπευθυνότητα και τη δυνατότητα επιλογής από πλευράς των μαθητών, οι οποίοι εργάζονται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα χωρίς την αυστηρή επίβλεψη του εκπαιδευτικού (Thomas, 2000). Η αυτονομία που έχουν οι μαθητές να διαχειριστούν προσωπικά τη διερεύνηση του θέματος συνεπάγεται, επίσης, ένα περισσότερο διευρυμένο χρονικό πλαίσιο μελέτης, εφόσον η κατεύθυνση της μελέτης δύναται να τροποποιηθεί, αν οι μαθητές θεωρήσουν πως ορισμένες διαστάσεις του θέματος τους ενδιαφέρουν περισσότερο από άλλες. Μέσα από τη διαδικασία αυτή προάγεται η αυτορρύθμιση της μάθησης (Καλδή & Κόνσολας, 2016: 100).

- **Ρεαλισμός**

Ένα βασικό γνώρισμα της μεθόδου project είναι η ιδιαίτερη βαρύτητα που αποδίδεται στη σύνδεση της ακαδημαϊκής γνώσης με την πραγματικότητα της καθημερινής ζωής των μαθητών (Καλδή & Κόνσολας, 2016: 100). Τα project έχουν έναν αυθεντικό πυρήνα, καθώς απαντούν σε προβλήματα που δεν είναι κατασκευασμένα για τις ανάγκες της διδασκαλίας, αλλά είναι ρεαλιστικά και οι πιθανές λύσεις τους μπορούν να βρουν εφαρμογή στην καθημερινή ζωή των μαθητών (Thomas, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, εντάσσεται η υλοποίηση βιωματικών δράσεων οι οποίες εμπλέκουν άτομα πέραν της εκάστοτε σχολικής μονάδας, ενώ συνδεδεμένο με το χαρακτηριστικό αυτό είναι και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της διερεύνησης σε εκδηλώσεις, εντός ή εκτός του σχολείου, με αποδέκτες τη σχολική ή την ευρύτερη κοινότητα (Καλδή & Κόνσολας, 2016: 100). Παράλληλα, τα κριτήρια που ορίζονται για την αξιολόγηση των προϊόντων της μαθησιακής διαδικασίας αποτελούν ένα στοιχείο που συντείνει στον αυθεντικό χαρακτήρα των project (Thomas, 2000).

Συνοψίζοντας, η μέθοδος project συνιστά μια μαθητοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας, όπου η μάθηση πηγάζει μέσα από την εμπειρία που αποκτούν τα μέλη μιας ομάδας συμμετέχοντας ενεργά στις διαδικασίες του project (Frey, 2002: 14). Η συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες ενός project αποσκοπεί στην ενεργοποίηση όλων των πτυχών της ζωής τους. Ως εκ τούτου, υποστηρίζεται πως η λογική της μεθόδου project αντιβαίνει στην υφιστάμενη λογική του σχολικού προγράμματος που αποτελείται από χωριστά μαθήματα, δεδομένου ότι αυτά αποτελούν εκλεπτύνσεις δημιουργημένες από τους ενήλικες και όχι ενότητες της ζωής των

μαθητών (Γρόλλιος, 2005). Η αντίθεση ανάμεσα στη φιλοσοφία που διέπει το σχολικό πρόγραμμα και στη φιλοσοφία της μεθόδου project εγείρει ζητήματα που αφορούν στην δημιουργική και αποτελεσματική υλοποίηση των project στο σχολείο. Τα ζητήματα αυτά έχουν να κάνουν με την αξιοποίηση των δομικών στοιχείων του project, τα οποία παρουσιάζονται ακολούθως.

## **2.4. Δομικά στοιχεία των project**

Η διδακτική μέθοδος project αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που οδηγεί στη μόρφωση, μέσα από την υλοποίηση μιας συγκεκριμένης διαδικασίας (Frey, 2002: 9). Πρόκειται, όπως αναφέρεται, για μορφές σκόπιμης δράσης που οργανώνονται ορθολογικά (Ματσαγγούρας, 2006: 253). Στη διαδικασία υλοποίησης ενός project εντοπίζονται τα εξής κοινά δομικά στοιχεία: το θέμα, ο προγραμματισμός και η υλοποίηση (Καλδή & Κόνσολας, 2016· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015).

### **ο Θέμα**

Σε ένα πρώτο στάδιο εκφράζεται μια πρόταση για ενασχόληση με κάποιο θέμα, ως πρωτοβουλία των μαθητών ή/και του εκπαιδευτικού, και στη συνέχεια τα μέλη συζητούν την πρωτοβουλία αυτή, ώστε να συμφωνήσουν στην υλοποίησή της (Frey, 2002). Την επιλογή του θέματος διαδέχεται η επιλογή των συντονιστών των ομάδων εργασίας- ρόλο που συνήθως αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός σε μια πρώτη εφαρμογή της μεθόδου- και διατυπώνονται τα επιμέρους ερωτήματα που οδηγούν στον καθορισμό των διδακτικών στόχων (Καλδή & Κόνσολας, 2016· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015). Πραγματοποιείται, έτσι, ένας αρχικός προγραμματισμός για την εκκίνηση του project που περιλαμβάνει τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων στην προσπάθεια επεξεργασίας του περιεχομένου της πρότασης που εκφράστηκε (Katz & Chard, 2004).

### **ο Προγραμματισμός**

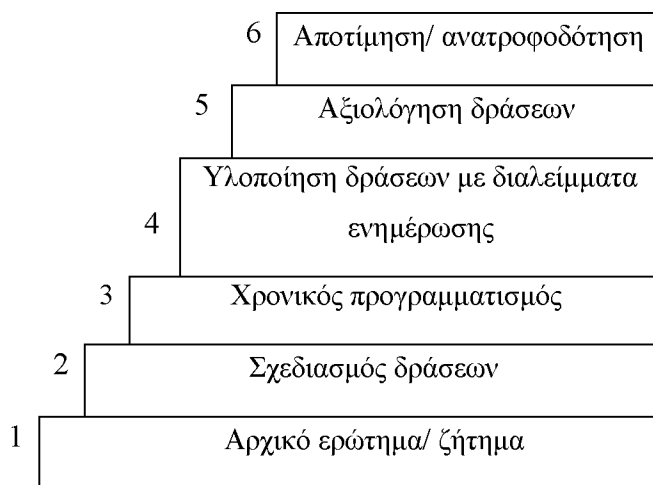
Ο προγραμματισμός περιλαμβάνει τη διαμόρφωση των ομάδων εργασίας, τον προσδιορισμό του πλαισίου δράσης τους και τα διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015). Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός επιλέγουν αν θα χωριστούν σε ομάδες ανά θεματική ενότητα ή θα μελετούν ταυτόχρονα τις θεματικές ενότητες ή θα γίνει επιμερισμός εργασιών σε κάθε μαθητή για να παρουσιαστεί, στο τέλος, ως όλον (Καλδή & Κόνσολας, 2016). Στο πλαίσιο του προγραμματισμού, οι συμμετέχοντες αποκρυσταλώνουν ένα

λεπτομερές πρόγραμμα δραστηριοτήτων που περιγράφει τον τρόπο που θα γίνονται οι διάφορες ενέργειές τους, τους ρόλους που θα αναλάβουν τα μέλη της ομάδας και τις δυνατότητες που παρέχει το περιβάλλον για την υλοποίηση του project (Frey, 2002). Συγκεκριμένα, οι μαθητές αποφασίζουν τις δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα, το είδος υλικού που χρειάζεται να συγκεντρωθεί και τις πηγές απ' όπου θα αντληθεί, τον χρονικό ορίζοντα περάτωσης των δραστηριοτήτων, τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητικών εργασιών, αλλά και το τελικό προϊόν του project (Καλδή & Κόνσολας, 2016).

○ **Υλοποίηση**

Ως φυσικό αποτέλεσμα και συνέχεια των προηγούμενων ενεργειών, οι ομάδες ασχολούνται με τη μεθοδευμένη υλοποίηση του project (Ματσαγγούρας, 2006). Η υλοποίηση αποτελείται από την εκτέλεση των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, τη συγκέντρωση και ταξινόμηση του υλικού, την παρουσίαση των αποτελεσμάτων-συμπερασμάτων και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές βελτιώσεις σε μελλοντικές εφαρμογές (Καλδή & Κόνσολας, 2016). Στη διαδικασία αυτή παρεμβάλλονται διαλείμματα ενημέρωσης-ανατροφοδότησης, όπου τα μέλη των ομάδων ενημερώνονται για την πορεία των εργασιών των υπολοίπων, στο πλαίσιο μιας ανατροφοδοτικής ανασκόπησης (Frey, 2002). Η ανατροφοδοτική αξιολόγηση αποτελεί το στοιχείο που σηματοδοτεί το πέρας της διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2006).

Με βάση τα παραπάνω, τα βήματα δράσης στο πλαίσιο μελέτης ενός θέματος με τη διδακτική μέθοδο project, αποτυπώνονται σχηματικά ως εξής:



Πίνακας 2.1. Βήματα δράσεων στο πλαίσιο μελέτης ενός θέματος με τη διδακτική μέθοδο project (Καλδή & Κόνσολας, 2016: 159)

Όσον αφορά το πλαίσιο μελέτης ενός θέματος με τη διδακτική μέθοδο project, έχουν προταθεί κατηγοριοποιήσεις με άξονα τη χρονική διάρκεια του project. Έτσι, οι δράσεις στο πλαίσιο ενός project μπορεί να βρουν εφαρμογή στο μάθημα της ημέρας και να διαρκέσουν από ένα δίωρο μέχρι και έξι ώρες (μικρά projects), να διαρκέσουν από μία ημέρα μέχρι μία εβδομάδα (μέτρια projects) ή να διαρκούν περισσότερο από μία εβδομάδα μέχρι και χρόνια (μεγάλα projects) (Frey, 2002). Ακόμη, με γνώμονα το περιεχόμενο, τα project διακρίνονται σε εκείνα που αποβλέπουν στον εντοπισμό των δραστηριοτήτων για την υλοποίηση της αρχικής ιδέας (μοντέλο εντόπισης δραστηριοτήτων) και σε εκείνα που αφορούν στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (μοντέλο απόκτησης δεξιοτήτων) (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015). Πέραν τούτου, με κριτήριο τον σκοπό που επιτελούν, τα project διακρίνονται σε εκείνα που ενσωματώνουν μια ιδέα σε υλική κατασκευή, σε εκείνα που εμπλέκουν την αισθητική εμπειρία των συμμετεχόντων, σε εκείνα που επιλύουν ένα πρόβλημα και σε εκείνα που οδηγούν στην απόκτηση γνώσεων ή ικανοτήτων (Γρόλλιος, 2005).

Παραμένοντας στα δομικά στοιχεία του project, στο πλαίσιο της δημιουργικής και αποτελεσματικής αξιοποίησης της μεθόδου, εμπίπτουν ζητήματα που αφορούν στον τρόπο που αυτά θα προσεγγιστούν στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, η αποτελεσματική αξιοποίηση της μεθόδου έχει να κάνει με τον καθορισμό του θέματος που θα ερευνηθεί, η προσέγγιση του οποίου οφείλει να μην είναι επιφανειακή, αλλά να εξαντλεί το εύρος των κοινωνικών του προεκτάσεων. Ακόμα, αφορά στον τρόπο που θα συγκροτηθούν οι ομάδες εργασίας, έχοντας ως γνώμονα τον σχηματισμό ομάδων μεικτών δυνατοτήτων και, τέλος, τον τρόπο που θα γίνει ο καταμερισμός των εργασιών στο εσωτερικό των ομάδων, ώστε να εξασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών σε δραστηριότητες με πρακτικό και θεωρητικό περιεχόμενο (Γρόλλιος & Λιάμπας, 2001).

Σημαντικό στοιχείο για την ομαλή διεξαγωγή του project θεωρείται η πετυχημένη συγκρότηση των ομάδων, καθότι οι ομάδες έχουν την ευθύνη για τη συγκέντρωση, την επεξεργασία και τη σύνθεση του υλικού. Η επιτυχία της σύνθεσης των ομάδων θεμελιώνεται στην καλή γνώση της δομής της μεθόδου από τον εκπαιδευτικό, αλλά πρωτίστως στη γνώση της σύνθεσης της τάξης του (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015:50).

Παράλληλα, μια βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική και απρόσκοπτη εφαρμογή του project είναι η εκ των προτέρων ενημέρωση των μαθητών, αναφορικά με τα βήματα που

απαρτίζουν τη διαδικασία και τον τρόπο που θα εργάζονται στις ομάδες τους. Το προπαρασκευαστικό αυτό στάδιο θεωρείται αναγκαίο, ώστε να διασαφηνισθούν και να επιλυθούν τυχόν απορίες των μαθητών, καθώς και να καλλιεργηθεί η προσδοκία και η επιθυμία τους για την επικείμενη συμμετοχή τους στο project (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015: 30-31). Κατ' επέκταση, κρίνεται σημαντικό να προσδιοριστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία υλοποίησης ενός project, δεδομένου ότι η αποτελεσματική υλοποίηση του project φαίνεται πως επαφίεται σε μεγάλο βαθμό σε χειρισμούς του εκπαιδευτικού.

## **2.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο project**

Η εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project υπαγορεύει έναν εκ βάθρων διαφορετικό ρόλο για τον εκπαιδευτικό, δεδομένου ότι δεν αποτελεί πλέον το κεντρικό πρόσωπο της διδασκαλίας, όπως συμβαίνει στην παραδοσιακή διδασκαλία. Σε γενικές γραμμές, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο project είναι να λειτουργεί υποστηρικτικά προς τους μαθητές, παρέχοντας βοήθεια και καθοδήγηση, όσο εκτυλίσσεται η διαδικασία (Holm, 2011).

Η δράση του εκπαιδευτικού αποκτά παρασκηνιακό χαρακτήρα, καθώς καλείται να αφήσει τους μαθητές να προβαίνουν σε ενέργειες μόνοι τους και να παρέχει βοήθεια μόνο όταν κρίνεται απαραίτητο, διατηρώντας, ταυτόχρονα, την υπομονή που συνεπάγεται η αδυναμία παρέμβασης (Frey, 2002). Στην υλοποίηση του project, ο εκπαιδευτικός παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να εφαρμόσουν δεξιότητες, επιλέγοντας από μια ποικιλία δραστηριοτήτων και έχοντας προσδιορίσει οι ίδιοι το επίπεδο της πρόκλησης στο οποίο θα εργαστούν (Katz & Chard, 2004).

Επιπλέον, εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να εξασφαλίσει ισότιμες επικοινωνιακές σχέσεις με τους μαθητές, ώστε αμφότεροι να συμμετέχουν με ίσους όρους στη διαδικασία (Frey, 2002). Ο εκπαιδευτικός δεν θεωρείται ειδικός, ούτε φέρει μόνος του την ευθύνη της μάθησης, αλλά από κοινού με τους μαθητές είναι υπεύθυνος για τη μάθηση και την επιτυχία. Ακόμη, η συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν υπαγορεύεται από την επιθυμία τους να ευχαριστήσουν τον εκπαιδευτικό, αλλά από το ενδιαφέρον τους, το οποίο προωθεί την προσπάθειά τους (Katz & Chard, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καθιέρωση της εφαρμογής των project στη σχολική τάξη, δεδομένου ότι δεν υφίσταται κάποιο τυπικό κώλυμα στο αναλυτικό πρόγραμμα ως προς το ποια μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία. Ως προς αυτό σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι γνώστες της μεθόδου και να έχουν πεισθεί

για τη χρησιμότητά της, ώστε να την εφαρμόσουν στη σχολική τάξη απρόσκοπτα (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015).

## **2.6. Επισκόπηση ερευνών για τη μέθοδο project**

### 2.6.1. Εφαρμογή των project

Εξετάζοντας τη διεθνή βιβλιογραφία, η έρευνα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιου είδους επιμόρφωση σχετικά με το project έχει δείξει πως διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που προσεγγίζουν τη διδασκαλία. Ωστόσο, κοινή συνισταμένη των πρακτικών τους αποτελεί η υιοθέτηση μιας μαθητοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία. Η παρουσία των εκπαιδευτικών στην τάξη είναι υποστηρικτική ως προς τους μαθητές, καθώς αποσαφηνίζουν τους στόχους των δραστηριοτήτων, διευκολύνουν και καθοδηγούν τους μαθητές, ενώ εξασφαλίζουν την ύπαρξη υγιούς δυναμικής στις ομάδες των μαθητών. Με άλλα λόγια, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών παρέχουν την εκπαιδευτική σκαλωσιά που θα επιτρέψει στους μαθητές να υλοποιήσουν τις δραστηριότητες του project (Tanim & Grant, 2013).

Μέσα από την ίδια έρευνα φάνηκε επίσης πως κατά την υλοποίηση ενός project, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν διαφορετικά διδακτικά προφίλ, ανάλογα με τις αντιλήψεις τους για τον τρόπο που επιτυγχάνεται καλύτερα η μάθηση. Έτσι, κατά την εφαρμογή ενός project οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν: α) ως ενισχυτές της μάθησης, όταν θεωρούν πως το project έχει τη δυνατότητα να συμπληρώσει και να ενισχύσει τη διδασκαλία εννοιών που έχουν πραγματευτεί οι μαθητές, για τις οποίες έχουν αξιολογηθεί, β) ως εκείνοι που επεκτείνουν τη μάθηση των μαθητών, όταν μέσα από τα project επιδιώκουν να ενεργοποιήσουν την κριτική σκέψη των μαθητών προκειμένου να επεκταθεί η γνώση τους, γ) ως μνητές στη μάθηση, όταν το project χρησιμοποιείται με σκοπό την απόκτηση νέας γνώσης και δ) ως πλοηγοί της μάθησης, όταν κινούνται ανάμεσα στα προηγούμενα προφίλ, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (Tanim & Grant, 2013).

Σύμφωνα με τους Mergendoller και Thomas (2001), πρωταρχική επιδίωξη των έμπειρων εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τη μέθοδο project αποτελεί η διαχείριση των καθηκόντων, του χρόνου, των πόρων, της ομαδικής εργασίας, καθώς και της μάθησης και της αξιολόγησης από τους ίδιους τους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ένα ευρύτερο σύνολο αρμοδιοτήτων, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, καθώς γίνονται

συνερευνητές των μαθητών από απλοί καθοδηγητές στη γνώση. Η διαχείριση της τάξης, προκειμένου να αποφεύγονται προβλήματα στη συμπεριφορά των μαθητών και η διασφάλιση πως ο ρυθμός της διδασκαλίας εξυπηρετεί όλους τους μαθητές, όπως συμβαίνει σε ένα παραδοσιακό πλαίσιο διδασκαλίας, εξακολουθούν να απασχολούν τους εκπαιδευτικούς, χωρίς ωστόσο να αποτελούν προτεραιότητά τους (Mergendoller & Thomas, 2001).

Παράλληλα, η έρευνα των Habók και Nagy (2016) έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η εφαρμογή ενός project στην τάξη συνεπάγεται την απομάκρυνση από τον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτή-καθοδηγητή και την ανάληψη του ρόλου του διευκολυντή της διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό, εντοπίζουν ως κεντρικά γνωρίσματα του ρόλου τους την κινητοποίηση των μαθητών, τη μετάδοση αξιών και τον σχηματισμό της προσωπικότητας των μαθητών, γνωρίσματα που ωστόσο εντοπίζουν και στην παραδοσιακή διδασκαλία. Ακόμη, οι νέες τεχνολογίες φαίνεται πως δεν διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν εκμεταλλεύονται τα εργαλεία ΤΠΕ, όταν υλοποιούν project.

Στο ελληνικό συγκείμενο και ειδικότερα στο δημοτικό σχολείο η εφαρμογή της μεθόδου project δεν έχει εκτενώς ερευνηθεί. Κατά γενική ομολογία, όσον αφορά στη διδασκαλία με τη μέθοδο project στη χώρα μας, παρατηρείται πως για αρκετά χρόνια έχει ακολουθηθεί ο κανόνας της «μη εφαρμογής». Η μακροχρόνια αυτή απουσία της μεθόδου αποδίδεται αφενός στην κυριαρχία της παραδοσιακής διδακτικής στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και, αφετέρου, στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη μέθοδο (Ταρατόρη-Τσαγκατίδου, 2015). Στην έρευνα των Σπυροπούλου κ.ά. (2007), φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που είναι ευαισθητοποιημένοι και αναζητούν νέες μεθόδους διδασκαλίας, αντιμετωπίζουν την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων ως μια διαδικασία αναγκαία που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύγχρονο σχολείο, ενώ οι υπόλοιποι τη θεωρούν ως ένα θετικό στοιχείο που, όμως, λειτουργεί επικουρικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, η υλοποίηση των προγραμμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια νησίδα καινοτομίας, αντί μια εστία που θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση (Σπυροπούλου κ.ά., 2007).

Οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν το project έχουν επίγνωση της βαρύτητας, των ιδιαιτεροτήτων και της διαφορετικότητας του ρόλου τους στο project, σε σχέση με τις απαιτήσεις της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας (Τσατσούλης, 2013:133). Όσον αφορά στον

τρόπο που υλοποιούνται τα project, στην έρευνα των Καλδή και Κόνσολα (2016) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προτιμούν να υλοποιούν ένα συνδυαστικό μοντέλο διδασκαλίας που περιλαμβάνει στοιχεία από τη μαθητοκεντρική και τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, σε σχέση με ένα αμιγώς μαθητοκεντρικό μοντέλο. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν οι ίδιοι τα θέματα μελέτης του project, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα και οι ιδέες των παιδιών.

Σε παρόμοιο κλίμα, η έρευνα της Αυδή (2008) αναφορικά με την εφαρμογή του project στο νηπιαγωγείο έδειξε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τη συμπληρωματική χρήση της μεθόδου project με το υπόλοιπο πρόγραμμα. Ως κυριότερο χαρακτηριστικό της μεθόδου project θεωρούν τη διαθεματικότητα και επιπλέον την εργασία σε ομάδες, τη μαθητοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας και τη βιωματική προσέγγιση της μάθησης. Ωστόσο, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια περιορισμένη οπτική για το project, καθώς το παρουσιάζουν ως μια αναζήτηση με εγκυκλοπαιδικό χαρακτήρα κυρίως.

Η έρευνα της Παπαδοπούλου (2018) έδειξε, επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν τα σχέδια εργασίας που υλοποιούν να είναι διαθεματικά και να συνάδουν με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ακόμη, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές στον σχεδιασμό της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη τη μαθητική πρωτοβουλία και αυτενέργεια, αντιλαμβανόμενοι πως ο ρόλος τους στο project συνίσταται στην παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης προς τους μαθητές, στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας τους.

Συνεπώς, αν και παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη διδακτική μέθοδο project, μέσα από τις έρευνες φαίνεται πως αναγνωρίζουν τη διευκόλυνση και υποστήριξη των μαθητών ως βασικές διαστάσεις του ρόλου τους και υιοθετούν έναν μαθητοκεντρικό προσανατολισμό στη διδασκαλία που θα επιτρέψει στους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες που σχετίζονται με τη στοχοθεσία του project.

#### 2.6.2. Τα οφέλη της μεθόδου project

Η μέθοδος project προσδιορίστηκε εξ αρχής ως η σκόπιμη δραστηριότητα που προωθεί την αποτελεσματική μάθηση ενώ, ταυτόχρονα, διαμορφώνει το είδος του ανθρώπινου χαρακτήρα ο οποίος μπορεί να αντιμετωπίσει ποικίλες αλλαγές (Γρόλλιος, 2005). Τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου project καταδεικνύουν ότι η



εφαρμογή του project στη σχολική τάξη σχετίζεται με μαθησιακά αποτελέσματα που την καθιστούν προσφιλή σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Thomas, 2000). Ακόμη, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μέθοδο project συγκλίνουν στο ότι η εφαρμογή της καλλιεργεί τις ικανότητες που χρειάζονται οι μαθητές τον 21ο αιώνα, δηλαδή την επικοινωνία, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα, την καινοτόμο σκέψη, την κριτική σκέψη και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Harris, 2015).

Οι έρευνες διεθνώς συσχετίζουν τα οφέλη των project με τον μαθητοκεντρικό προσανατολισμό του. Το βασικότερο γνώρισμα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην επιτυχή εφαρμογή ενός project είναι η ενεργός συμμετοχή και δραστηριοποίηση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με άλλα λόγια, η παροχή ευκαιριών στους μαθητές να οικοδομήσουν μόνοι τους τις γνώσεις τους (Habók & Nagy, 2016· Harbaugh, 2020). Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες, σε συνδυασμό με τον διερευνητικό χαρακτήρα της μεθόδου αποδίδουν βελτιωμένη εκμάθηση του περιεχομένου και, ως εκ τούτου, καλύτερα αποτελέσματα σε σταθμισμένα τεστ, σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία (Ergül & Kargin, 2014). Ακόμη, μέσα από την ενασχόληση με το project αναπτύσσονται πιο ισχυρές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, ενώ η κατάκτηση των γνώσεων δεν είναι επιδερμική και οι μαθητές μπορούν να μεταφέρουν τις δεξιότητες που κατέκτησαν και σε νέες καταστάσεις. Επίσης, ενισχύεται η προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, αυξάνεται η εμπλοκή και η αυτονομία τους και αποκτάται θετικότερη στάση για το υπό μελέτη αντικείμενο και τη μάθηση συλλήβδην (Holm, 2011·Thomas, 2000). Επιπλέον, η μέθοδος project φαίνεται να προσφέρει μεγαλύτερη δυνατότητα επιτυχίας σε ένα ευρύτερο φάσμα μαθητών, σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία (Holm, 2011). Οι μαθητές, ανάλογα με τις ικανότητές τους, έχουν τη δυνατότητα να προΐστανται στις εκάστοτε δραστηριότητες και να λαμβάνουν τον ρόλο του «ειδικού» πράγμα που ενισχύει το ενδιαφέρον και το κίνητρό τους για το μάθημα (Beneke & Ostrosky, 2008).

Παράλληλα, μέσω του project, βελτιώνεται η σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ενώ το μαθησιακό κλίμα στην τάξη γίνεται πιο ευχάριστο και ικανοποιητικό, με μεγαλύτερη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία (Hugerat, 2016). Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν βελτίωση στη συμπεριφορά των μαθητών και, συνακόλουθα, αναγνωρίζουν το θετικό κλίμα στην τάξη ως απόρροια ενός επιτυχημένου project (Habók & Nagy, 2016·Harbaugh, 2020). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν πως στο πλαίσιο υλοποίησης ενός project αναπτύσσεται η ανεξαρτησία και η

ικανότητα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (Harbaugh, 2020). Στα οφέλη που έχει η μέθοδος για τους ίδιους ως επαγγελματίες συμπεριλαμβάνονται η ενίσχυση του επαγγελματισμού και της μεταξύ τους συνεργασίας (Thomas, 2000).

Σε παρόμοια ευρήματα αναφορικά με τα θετικά αποτελέσματα της μεθόδου project έχουν καταλήξει έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως η μέθοδος project οδηγεί σε βελτιωμένη κατάκτηση του περιεχομένου μάθησης, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες ομαδικής εργασίας και φαίνεται να προτιμούν το project σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία (Kaldi, Filippatou & Govaris, 2011). Η ομαδική και ενεργητική φύση των δραστηριοτήτων των project συμβάλλει στην περαιτέρω εξοικείωση των μαθητών μεταξύ τους και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η λήψη πρωτοβουλιών, η αυτορρύθμιση και η ενσυναίσθηση (Στύλα, 2017). Στα αντιληπτά οφέλη της μεθόδου σημειώνεται, επίσης, η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, κυρίως, στον τομέα της δημιουργικότητας, δεδομένου ότι συμμετέχουν στον σχεδιασμό της ερευνητικής τους εργασίας μαζί με τους εκπαιδευτικούς (Παπαδοπούλου 2018). Πέραν τούτου, η υλοποίηση project φαίνεται πως συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας, ως αποτέλεσμα της δημιουργίας ουσιαστικότερων δεσμών μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και της ενασχόλησης με θέματα που απασχολούν τους μαθητές και αφορούν στην ανθρωπότητα. Έτσι, οι μαθητές γίνονται ενεργοί και κοινωνικά προβληματισμένοι πολίτες, ενώ ταυτόχρονα αποκτούν θετικότερη στάση απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σπυροπούλου κ.ά., 2007).

Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου αποτυπώνεται επίσης και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στους οποίους παρατηρούνται θετικά αποτελέσματα στην κατάκτηση γνώσεων, στα κίνητρα μάθησης και στις κοινωνικές δεξιότητες. Η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και τα αυξημένα κίνητρα μάθησης είναι το αποτέλεσμα της προσαρμογής των δραστηριοτήτων στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών και της συστηματικής καθοδήγησης της ομαδικής τους εργασίας, ενώ ο εμπλουτισμός και η επέκταση των γνώσεών τους σχετίζεται με τον βιωματικό χαρακτήρα της μεθόδου και την υλοποίηση δραστηριοτήτων με πρακτικό περιεχόμενο (Filippatou & Kaldi, 2010).

Ως αποτέλεσμα της ενασχόλησής τους με το project, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται πως και οι ίδιοι αποκτούν νέες γνώσεις, καλλιεργούν τη δεξιότητα υποβολής ερωτήσεων και

αναπτύσσουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για το διδακτικό έργο, με αποτέλεσμα να πετυχαίνουν καλύτερα τους στόχους τους (Παπαδοπούλου, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται, εν γένει, θετικά διακείμενοι απέναντι στη μέθοδο project και αναγνωρίζουν τα μαθησιακά οφέλη που συνοδεύουν την εφαρμογή της (Bradley-Levine et al., 2010· Harris, 2014· Pecore, 2013· Whitaker, 2019· Καλδή & Κόνσολας, 2016). Ακόμη, εκφράζουν θετικές απόψεις για τη μέθοδο project και τη σχετίζουν με περισσότερα θετικά αποτελέσματα, παρά μειονεκτήματα (Harbaugh, 2020).

### 2.6.3. Δυσκολίες εφαρμογής της μεθόδου project

Παρά τα καταγεγραμμένα οφέλη που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία, η εφαρμογή της μεθόδου project φέρνει τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με ένα σύνολο προκλήσεων που συνδέονται με τη μετάβαση στο μαθητοκεντρικό πλαίσιο διδασκαλίας. Οι Bradley-Levine et al. (2010) συμπεραίνουν πως ο νέος ρόλος που καλούνται να υπηρετήσουν οι εκπαιδευτικοί στο project ενέχει δυσκολίες τόσο στη διαχείριση του μαθησιακού περιβάλλοντος, όσο στην παροχή σκαλωσιάς, και στην αξιολόγηση της διαδικασίας. Οι Ertmer & Simons (2006) διακρίνουν τρεις περιοχές όπου εντοπίζονται δυσκολίες στην εφαρμογή του project και έχουν να κάνουν με την δημιουργία της συνεργατικής κουλτούρας στην τάξη, με την προσαρμογή των εκπαιδευτικών από τον ρόλο του καθοδηγητή στον ρόλο του διευκολυντή των μαθητών, και με την παροχή εκπαιδευτικής σκαλωσιάς στους μαθητές.

Τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις προκλήσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση ενός project υποδεικνύουν πως ένα μέρος των προκλήσεων έχουν να κάνουν με τον χρόνο. Η διαδικασία σχεδιασμού και οργάνωσης του project ενέχει δυσκολίες στη διαχείριση του χρόνου, πολλώ δε μάλλον στην υλοποίηση του project εντός των αυστηρών χρονικών πλαισίων του σχολικού προγράμματος. Παράλληλα, το ζήτημα της κάλυψης της ύλης του αναλυτικού προγράμματος σε συνδυασμό με την εξωτερική λογοδοσία, αναφορικά με τη επίδοση των μαθητών προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν project (Bradley-Levine et al., 2010· Harris, 2015). Οι Ladewski et al. (1994) υπογραμμίζουν τα διλήμματα που δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς, κατά τη διάρκεια ενός project, όπου προσπαθούν να συνδυάσουν τις απαιτήσεις για επιτυχία των μαθητών σε αξιολογικές διαδικασίες με την κονστрукτιβιστική προσέγγιση της διδασκαλίας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποφασίσουν, ανάμεσα στην καλλιέργεια ικανοτήτων, όπως η διερεύνηση, η συνεργασία και η

υπευθυνότητα αφενός και στην κάλυψη της ύλης, τη σχολική επίδοση των μαθητών και την άμεση διδασκαλία, αφετέρου (Ladewski et al., 1994).

Σύμφωνα με τον Pecore (2013), η ευθυγράμμιση του σχεδιασμού του project με τις αρχές του κονστрукτιβισμού και η αποτελεσματικότητα της υλοποίησής του επηρεάζεται από τις κρυφές και ασυνείδητες παραδοχές των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις ενδεδειγμένες συμπεριφορές τόσο των ίδιων, όσο και των μαθητών τους στην τάξη, δεδομένου ότι αυτές οι παραδοχές διαμορφώνουν την κουλτούρα της τάξης (Pecore, 2013). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται την περιοριστική επίδραση που έχουν οι αρνητικές αντιλήψεις τους στην αποτελεσματική υλοποίηση της μεθόδου project. Ακόμα, αναγνωρίζουν την έλλειψη κινήτρου, την έλλειψη γνώσεων σχετικά με το project και την ανασφάλεια, αναφορικά με την ικανότητά τους να υλοποιήσουν το project ως δυσκολίες που λειτουργούν αποτρεπτικά στην απόφασή τους να εφαρμόσουν τη μέθοδο project στη σχολική τάξη (Moore, 2019).

Στις δυσκολίες που απορρέουν από την ελλιπή γνώση των εκπαιδευτικών προστίθενται η απροθυμία των μαθητών και η ελλιπής υποστήριξη από την ηγεσία του σχολείου (Rogers, 2014), ενώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται, επιπροσθέτως, στο σχολικό κλίμα ως έναν παράγοντα που δυσχεραίνει την υλοποίηση των project (Whitaker, 2019). Επιπλέον, καταγράφονται προκλήσεις που βρίσκονται έξω από τη σφαίρα ελέγχου των εκπαιδευτικών και έχουν πρακτικό χαρακτήρα, καθώς οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ελλείψεις στις εγκαταστάσεις, τον εξοπλισμό και τους χρηματικούς πόρους που απαιτούνται για την υλοποίηση ενός project (Bradley-Levine et al., 2010).

Αξίζει να σημειωθεί πως το γεγονός ότι τα περισσότερα αντιληπτά εμπόδια σχετίζονται με οργανωτικές δομές που υπερβαίνουν τον καθαυτό σχεδιασμό του project ή την υλοποίηση της διαδικασίας στην τάξη υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται πρωτίστως για το σύνολο των εξωτερικών πιέσεων που δέχονται, παρά για την ικανότητά τους να εφαρμόζουν το project στην τάξη (Harris, 2015). Έτσι, ενώ υποστηρίζουν φιλοσοφικά τη συγκεκριμένη προσέγγιση διδασκαλίας, αισθάνονται τη δυσαναλογία των απαιτήσεών της, σε σχέση με την παρεχόμενη υποστήριξη (Bradley-Levine et al., 2010). Εξαιτίας της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την υλοποίηση των project, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται συχνά στην κατ' επίφαση υιοθέτηση των προοδευτικών αρχών της μεθόδου και στην ενσωμάτωσή τους στο

προϋπάρχον σύστημα πρακτικών με την επαναφορά τεχνικών και στρατηγικών της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας (Bradley- Levine et al., 2010· Pecore, 2013).

Στο ελληνικό συγκείμενο τα βασικότερα ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς έχουν να κάνουν με την ανασφάλεια που αισθάνονται, αναφορικά με τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης ενός project. Φαίνεται πως παρόλο που οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται θετικοί ως προς τα παιδαγωγικά οφέλη του project, δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν πλήρως τη μέθοδο project, με αποτέλεσμα να μην αισθάνονται ασφαλείς, αναφορικά με την υλοποίησή της (Καλδή & Κόνσολας, 2016). Η ανασφάλεια αυτή σχετίζεται, επιπρόσθετα, με την έλλειψη ποιοτικής συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων και την ελλιπή ενημέρωση που λαμβάνουν από επίσημους φορείς, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην αυτοεκπαίδευση, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις (Αυδή, 2008). Παράλληλα, η εύρεση του κατάλληλου υλικού που θα υποστηρίξει τη διδασκαλία και η οργάνωση του χρόνου προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς και σχετίζεται με την ελλιπή προετοιμασία τους να υλοποιήσουν τη μέθοδο project (Παπαδοπούλου, 2018). Όσον αφορά στην οργάνωση του διδακτικού χρόνου, σημειώνεται πως η προσαρμογή των μαθητών στη διδασκαλία και η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων του project αποτελούν χρονοβόρες διαδικασίες που αντιμετωπίζονται ως εμπόδια στην εφαρμογή της μεθόδου, εφόσον προτεραιότητα δίνεται στην κάλυψη της ύλης του αναλυτικού προγράμματος (Μάγος, 2007).

Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι βρίσκονται αντιμέτωποι με τις υφιστάμενες ελλείψεις των δημόσιων σχολείων σε υλικοτεχνική υποδομή και διαθέσιμους οικονομικούς πόρους οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η οργάνωση της τάξης και η εύρεση των κατάλληλων υλικών και εποπτικών μέσων για την υλοποίηση του project (Αυδή, 2008·Παπαδοπούλου, 2018).

Συνοψίζοντας, η αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου project προϋποθέτει την αντιμετώπιση των αναδυόμενων προκλήσεων που σχετίζονται με την αλλαγή της μαθησιακής κουλτούρας και του μαθησιακού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, την έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών σε ό, τι αφορά το ενοποιημένο περιεχόμενο μάθησης, τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και την εύρεση του κατάλληλου χώρου για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, καθώς και τη δημιουργία μαθησιακών κέντρων ενδιαφέροντος στην τάξη που θα λειτουργούν ως σταθμοί συνάντησης των μαθητών, προκειμένου να συζητήσουν για τις

εργασίες τους και να βρουν λύσεις για το θέμα που μελετούν (Καλδή & Κόνσολας, 2016:131-138). Ως εκ τούτου, καθίσταται εμφανές πως η υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι ζητούμενη, προκειμένου να διευκολυνθεί η μετάβασή τους από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας στη διδακτική μέθοδο project.

#### 2.6.4. Παράγοντες που διευκολύνουν την εφαρμογή του project

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως, είτε γνωρίζουν πώς να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του project, είτε εκφράζουν την περαιτέρω ανησυχία τους σχετικά μ' αυτές (Harris, 2015). Βασικές παράμετροι που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία για την αντιμετώπιση των δυσκολιών κατά την υλοποίηση ενός project είναι η επαγγελματική ανάπτυξη<sup>2</sup> των εκπαιδευτικών και η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού πλαισίου που θα διευκολύνει τις προσπάθειές τους.

Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις που αναδύονται από την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project σχετίζεται με το γνωσιακό και παιδαγωγικό τους υπόβαθρο, καθώς και με την διδακτική εμπειρία που έχουν στο project. Η παιδαγωγική σκευή των εκπαιδευτικών και η πρακτική εξοικείωσή τους με το project τους δίνει τη δυνατότητα να εστιάζουν στη βελτιστοποίηση των στρατηγικών τους για τον σχηματισμό των ομάδων εργασίας και στην ενσωμάτωση στρατηγικών γραμματισμού, κατά την ανάπτυξη του project (Toolin, 2004).

Παράλληλα, όσο εξοικειώνονται με τη μέθοδο, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, με αποτέλεσμα να κάμπτονται οι δισταγμοί τους, αναφορικά με τις παιδαγωγικές επιλογές που καλούνται να κάνουν στο πλαίσιο υλοποίησης ενός project (Rogers, 2014). Η ίδια η μέθοδος project προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς εμπλέκονται σε μια συνεχόμενη αναστοχαστική διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας αναδιαμορφώνουν το όραμά τους, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του μαθήματος και τον τρόπο εφαρμογής του, που τους ασκεί στη βέλτιστη λήψη αποφάσεων, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τα εμπόδια που προκύπτουν στην υλοποίηση των project. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι προϋπάρχουσες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του project στο πλαίσιο επίτευξης των διδακτικών

---

<sup>2</sup> Η επαγγελματική ανάπτυξη περιγράφει τη διαδικασία μάθησης και μετασχηματισμού των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, μέσω της καθημερινής πρακτικής στη σχολική τάξη και μέσω επίσημων εκπαιδευτικών δομών (επιμορφωτικά σεμινάρια, βιωματικά εργαστήρια κλπ). (Avalos, 2011).

στόχων (Ladewski et al., 1994). Η ισχυρή παιδαγωγική πεποίθηση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της υλοποίησης του project λειτουργεί αντισταθμιστικά στις δυσκολίες που συναντούν και στην αβεβαιότητα που αισθάνονται (Rogers, 2014).

Πέραν τούτου, η παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης επιδρά στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως ωφελούνται από τα επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς αντλούν εκείνες τις στρατηγικές διδασκαλίας που ταιριάζουν στο εκάστοτε διδακτικό συγκείμενο, αν και είναι ιδιαίτερα δύσκολο να υλοποιηθεί στον μέγιστο βαθμό η σύνδεση του περιεχομένου της διδασκαλίας με την καθημερινή ζωή και η ανάληψη του διαμεσολαβητικού ρόλου από πλευράς τους (Cook & Weaver, 2015). Ακόμα, αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του project και επεκτείνουν τις γνώσεις τους, εφόσον εφαρμόζουν στην πράξη το περιεχόμενο της επιμόρφωσης. Ταυτόχρονα, αναζητούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς για να διευρύνουν την κατανόησή τους για το project (Bradley-Levine et al., 2010). Τέλος, οδηγούνται στον διδακτικό μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου ως προς την κατεύθυνση απλοποίησής του, την αξιοποίηση των μαθητικών ιδεών στην διδασκαλία, την αναγνώριση της μαθησιακής αξίας των διερευνητικών δραστηριοτήτων και τη συστηματική υιοθέτησή τους στην τάξη και την οργάνωση και υλοποίηση δραστηριοτήτων σε μη τυπικά πλαίσια μάθησης (Παπαδοπούλου, 2016).

Παράλληλα, η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού πλαισίου λειτουργεί προς όφελος των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της διδασκαλίας με τη μέθοδο project (Thomas, 2000). Η υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία, όσον αφορά στον κατάλληλο προγραμματισμό και στην ευθυγράμμιση του project με το αναλυτικό πρόγραμμα συμβάλλουν στην κατεύθυνση αυτή (Bradley-Levine et al., 2010· Rogers, 2014). Επίσης, οι ευκαιρίες για συνεργασία και η συνδιδασκαλία με άλλους εκπαιδευτικούς λειτουργούν αντισταθμιστικά στις υφιστάμενες δυσκολίες (Toolin, 2004). Ωστόσο, σημειώνεται πως τα μεμονωμένα σχολεία δεν είναι σε θέση να δημιουργήσουν μόνα τους όλα τα απαραίτητα συστήματα υποστήριξης για την εφαρμογή της μεθόδου project, δεδομένου ότι πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό των πεποιθήσεων και των προσδοκιών για τη διδασκαλία και τη μάθηση από ένα ευρύτερο σύνολο ατόμων που περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις οικογένειές τους, τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και τα μέλη της κοινότητας (Bradley-Levine et al., 2010).

Συνοψίζοντας, μέσα από την ερευνητική επισκόπηση που προηγήθηκε κατέστη εμφανές πως: α) οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που υλοποιούν τη διδακτική μέθοδο project, όμως υιοθετούν μαθητοκεντρικές πρακτικές στη διδασκαλία β) το βασικό γνώρισμα του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία με τη μέθοδο project είναι η υποστήριξη των μαθητών στην κατάκτηση της γνώσης, γ) η μέθοδος project συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, δ) οι εκπαιδευτικοί συναντούν δυσκολίες κατά την υλοποίηση των project οι οποίες επιτείνουν την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη και λήψη υποστήριξης κατά την εφαρμογή των project.

Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, την εκτενώς στοιχειοθετημένη έρευνα γύρω από τα μαθησιακά οφέλη της διδακτικής μεθόδου project, όπως επίσης και την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την υλοποίηση των project κρίνεται ουσιαστικό να υπάρξει μια έρευνα που θα εξετάσει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους σε σχέση με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και να διατυπώσει προτάσεις, ώστε η μέθοδος project να αξιοποιηθεί με βέλτιστο τρόπο, συμβάλλοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, στην αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Άλλωστε, όπως έχει υποστηριχθεί στη βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για την επιτυχή υλοποίηση της μεθόδου project (Καλδή & Κόνσολας, 2016: 186), καθώς από τις ικανότητες και την εμπειρία των εκπαιδευτικών εξαρτάται η αποτελεσματική μάθηση (Darling-Hammond, 2010).



## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία της έρευνας

### 3.1. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Τα καταγεγραμμένα οφέλη της διδακτικής μεθόδου project, σε συνδυασμό με τα υφιστάμενα εμπόδια δημιουργούν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της σε εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν τη διδακτική μέθοδο project, με σκοπό να διερευνηθεί ο τρόπος που υλοποιούν τα project, καθώς και τα θετικά και αρνητικά γνωρίσματα που αποδίδουν στην υλοποίηση των project. Ο σκοπός της έρευνας επιμερίζεται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα που αποτελούν τις περιοχές διερεύνησης της παρούσας εργασίας:

- Πώς επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν τη μέθοδο project;
  - Ποια χαρακτηριστικά της μεθόδου project ενσωματώνουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους;
  - Ποιος είναι ο ρόλος που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία με τη μέθοδο project;
- Ποια είναι τα οφέλη της μεθόδου project για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς;
- Τι είδους προκλήσεις συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της μεθόδου project και πώς τις διαχειρίζονται;

Μέσα από την έρευνα, επιδιώκεται να κατανοηθεί ο τρόπος που νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τις εμπειρίες τους, σε σχέση με τις προκλήσεις που δέχονται, υλοποιώντας project, έχοντας ως γνώμονα πως πρόκειται για εκπαιδευτικούς οι οποίοι, έχουν καταπιαστεί με τα project και διαθέτουν στη φαρέτρα τους τη διδακτική εμπειρία, το γνωσιακό και παιδαγωγικό υπόβαθρο για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που θέτει η εφαρμογή της μεθόδου. Ως εκ τούτου, η έρευνα αυτή αναμένεται να συνεισφέρει στην υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφορικά με τη διδακτική μέθοδο project, υποδεικνύοντας τις κατευθύνσεις για τη βέλτιστη εφαρμογή της.

### 3.2. Είδος της έρευνας

Η περιγραφή των στόχων στην προηγούμενη ενότητα κατατάσσει τη συγκεκριμένη έρευνα στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών. Η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα τονίζει τη σημασία της υποκειμενικής εμπειρίας του ατόμου στη δημιουργία του κοινωνικού κόσμου και

έτσι ενδιαφέρεται, πρωταρχικά, για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το άτομο δημιουργεί, τροποποιεί και ερμηνεύει τον κόσμο στον οποίο βρίσκεται (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 9-10). Για τον λόγο αυτό, οι ποιοτικές έρευνες χαρακτηρίζονται συχνά ως *παράγουσες θεωρία*, καθότι δεν καταπιάνονται με την επιβεβαίωση υπάρχουσών θεωριών και υποθέσεων, αλλά με την περιγραφή φαινομένων. Ακόμη, χαρακτηριστικό των ποιοτικών ερευνών αποτελεί η άντληση πληροφοριών από μεμονωμένα άτομα τα οποία προσεγγίζονται ολιστικά, με σκοπό την κατανόηση της πολυπλοκότητας του φαινομένου που μελετάται (Σαραφίδου, 2011: 20-21). Η πρόθεση στην ποιοτική έρευνα δεν είναι, εξάλλου, η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε έναν πληθυσμό, αλλά η εις βάθος διερεύνηση ενός κεντρικού φαινομένου (Creswell, 2016:206).

Επιπλέον, η συγκεκριμένη έρευνα εμπίπτει στον κλάδο της *Διδακτικής Έρευνας* (research on teaching), εφόσον πραγματεύεται τη διερεύνηση της διδακτικής διαδικασίας, δηλαδή της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο, με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 1985:57).

### **3.3. Συλλογή υλικού**

#### **3.3.1. Ερευνητικό εργαλείο**

Το μεθοδολογικό εργαλείο που κρίθηκε ότι εξυπηρετεί καλύτερα την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων είναι η συνέντευξη. Η συνέντευξη αποτελεί μια διαδομένη μέθοδο συλλογής ποιοτικού υλικού στις κοινωνικές επιστήμες (Robson, 2010:319). Η χρήση της συνέντευξης στην ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή και τον εντοπισμό νοημάτων σε θέματα σημαντικά στον κόσμο των συμμετεχόντων, ενώ το κύριο έργο στη συνέντευξη είναι η κατανόηση όσων λένε οι συνεντευξιαζόμενοι (Kvale, 2007:51). Παρόλο που τα ερωτηματολόγια, είναι οικονομικότερα από άποψη χρόνου και επιτρέπουν ένα μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων, η δομημένη φύση τους επιτρέπει μικρότερη ευελιξία ως προς τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Cohen et al., 2008). Ταυτόχρονα, η παρατήρηση των διδασκαλιών των εκπαιδευτικών θεωρείται πιο αντικειμενική στη διερεύνηση συμπεριφορών. Ωστόσο, η παρατήρηση δεν αποτελεί έγκυρο εργαλείο για τη διερεύνηση αντιλήψεων, καθότι τα δεδομένα της είναι σε μεγάλο βαθμό μεροληπτικά (Muijs, 2006:58).

Στον αντίποδα, η συνέντευξη βασίζεται στην άμεση λεκτική συναλλαγή, ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιαζόμενο, με αποτέλεσμα να επιτρέπει τη συλλογή περισσότερων

πληροφοριών, τη μεγαλύτερη εμπλοκή των υποκειμένων και τον καλύτερο χειρισμό των ανοικτών ερωτήσεων (Cohen et al., 2008:452-453). Το βασικό πλεονέκτημα της διεξαγωγής συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς είναι η δυνατότητα για εις βάθος διερεύνηση της διδασκαλίας τους, πράγμα που οδηγεί στη βαθύτερη κατανόηση της σημασίας και των λόγων για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ορισμένες διδακτικές πρακτικές και συνακόλουθα στη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου σκέψης τους (Muijs, 2006: 60).

Ως προς τον βαθμό τυποποίησης, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης, ο οποίος άλλωστε χρησιμοποιείται ευρέως σε ευέλικτα, ποιοτικά σχέδια. Η ημιδομημένη συνέντευξη έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά δίνει στον συνεντευκτή τη δυνατότητα τροποποίησης της διάταξης και της διατύπωσης των ερωτήσεων, όπως επίσης τη δυνατότητα παράλειψης ερωτήσεων ή διενέργειας επιπρόσθετων ερωτήσεων, ανάλογα με την αντίληψή του, σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο για κάποιο συγκεκριμένο ερωτώμενο (Robson, 2010:321). Έτσι, δίνεται στους συμμετέχοντες η αίσθηση πως συμμετέχουν σε μια συζήτηση με κάποιο σκοπό (Mason, 2003, οπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011:58). Είναι σημαντικό να αναφερθεί, βέβαια, πως τα δεδομένα που συλλέγονται μέσω μιας ημιδομημένης συνέντευξης εξακολουθούν να αφορούν σε πληροφορίες που διατυπώνονται από τους συνεντευξιαζόμενους με τα δικά τους λόγια, εκφράζουν τις σκέψεις τους και αποτυπώνουν τη δική τους εμπάθυνση στο θέμα (Σαραφίδου, 2011:58).

Ο σχεδιασμός της ημιδομημένης συνέντευξης περιλαμβάνει στην ουσία τη σύνταξη ενός οδηγού συνέντευξης ο οποίος συνιστά έναν κατάλογο με τα θέματα που αφορούν άμεσα την έρευνα (Σαραφίδου, 2011:59). Ο οδηγός της συνέντευξης είναι σύνηθες να περιλαμβάνει ορισμένα εισαγωγικά σχόλια, τις θεματικές της συνέντευξης και βασικές ερωτήσεις για κάθε θεματική, ορισμένες συμπληρωματικές-διερευνητικές ερωτήσεις και καταληκτικά σχόλια. Ακόμα, αποτελεί κοινή πρακτική να ενσωματώνονται στον οδηγό μερικές δομημένες ερωτήσεις, για να αποκτηθούν τα βιογραφικά δεδομένα (Robson, 2010:330).

Λαμβάνοντας υπόψη τις οδηγίες που προτείνονται στη βιβλιογραφία, διαμορφώθηκε το σχέδιο συνέντευξης της παρούσας έρευνας (βλ. Παράρτημα). Το σχέδιο συνέντευξης περιλαμβάνει 4 υποενότητες με ερωτήσεις που καλύπτουν τις ακόλουθες θεματικές:

- Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

- Τρόπος υλοποίησης της μεθόδου project
- Αντιληπτά οφέλη της διδασκαλίας με τη μέθοδο project
- Αντιληπτές προκλήσεις της διδασκαλίας με τη μέθοδο project

Πέρα από την πρώτη ενότητα που περιλαμβάνει ορισμένες δομημένες ερωτήσεις για τα βιογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, στις υπόλοιπες θεματικές επιλέχθηκε η αξιοποίηση ανοιχτών ερωτήσεων, για τους λόγους ότι δεν προβάλλουν περιορισμούς στις απαντήσεις και μπορεί να υποδείξουν σχέσεις ή υποθέσεις που δεν είχαν εξεταστεί, δίνουν τη δυνατότητα να ελέγχονται τα όρια της γνώσης των συμμετεχόντων και ενθαρρύνουν τη συνεργασία και τη δημιουργία επαφής μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα (Cohen et al., 2008: 463· Robson, 2010: 327).

### 3.3.2. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της έρευνας είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας και οι οποίοι:

1. εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προθυμία να εφαρμόσουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές
2. έχουν εφαρμόσει τη μέθοδο project για ένα τουλάχιστον διδακτικό έτος και, άρα δεν αποτελούν εκπαιδευτικούς, χωρίς προγενέστερη εμπειρία με τη μέθοδο
3. εκδήλωσαν προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα

Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με την *τεχνική της χιονοστιβάδας*. Η δειγματοληψία χιονοστιβάδας συνιστά μια μορφή σκόπιμης δειγματοληψίας που εκτυλίσσεται συνήθως μετά την έναρξη μιας μελέτης και περιλαμβάνει το αίτημα του ερευνητή προς τους συμμετέχοντες να προτείνουν κι άλλα άτομα για τη μελέτη (Creswell, 2016: 209). Έτσι, μέσα από το δίκτυο των επαγγελματικών επαφών της ερευνητριας προσεγγίστηκαν, αρχικά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί που διέθεταν τα επιθυμητά χαρακτηριστικά που χρειαζόνταν για την έρευνα. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί αυτοί χρησιμοποιήθηκαν ως «πληροφοριοδότες» και σύστησαν άλλους εκπαιδευτικούς που εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους να συμμετάσχουν στην έρευνα και πληρούσαν τις επιθυμητές προϋποθέσεις (Cohen et al., 2008:173).

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από έντεκα εκπαιδευτικούς οι οποίοι τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία των νομών Αττικής, Αχαΐας, Βοιωτίας, Μαγνησίας, Μεσσηνίας, Πέλλας και Φθιώτιδας. Το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων παρουσιάζεται συνοπτικά στον πίνακα 3.1.

A/A	Ηλικία	Φύλο	Σχολείο	Έτη Προϋπηρεσίας	Εμπειρία σε project (έτη)	Σπουδές	Επιμόρφωση στο project
Σ1	60	Γυναίκα	12/θέσιο	40	20	Π.Α.*	Ναι
Σ2	46	Γυναίκα	12/θέσιο	23	23	Π.Τ.Δ.Ε.**+ Μεταπτυχιακό	Ναι
Σ3	53	Γυναίκα	10/θέσιο	33	10	Π.Α. + Μεταπτυχιακό	Ναι
Σ4	58	Γυναίκα	4/θέσιο	18	4	Π.Τ.Δ.Ε. + 2 <sup>ο</sup> πτυχίο	Ναι
Σ5	41	Άντρας	6/θέσιο	15	6	Π.Τ.Δ.Ε. + Διδακτορικό	Ναι
Σ6	35	Γυναίκα	2/θέσιο	13	13	Π.Τ.Δ.Ε. + Μεταπτυχιακό	Ναι
Σ7	41	Γυναίκα	10/θέσιο	14	1	Π.Τ.Δ.Ε.	Όχι
Σ8	36	Γυναίκα	12/θέσιο	14	14	Π.Τ.Δ.Ε.+ Διδακτορικό	Όχι
Σ9	45	Γυναίκα	14/θέσιο	19	4	Π.Τ.Δ.Ε.	Ναι
Σ10	44	Γυναίκα	12/θέσιο	20	5	Π.Τ.Δ.Ε.+ Μεταπτυχιακό	Όχι
Σ11	34	Γυναίκα	6/θέσιο	12	2	Π.Τ.Δ.Ε.+ Μεταπτυχιακό	Όχι
<b>*Παιδαγωγική Ακαδημία **Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης</b>							

Πίνακας 3.1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων στην έρευνα

Όσον αφορά στα γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος, στην έρευνα συμμετείχαν δέκα γυναίκες και ένας άντρας, οι ηλικίες των οποίων είναι μεταξύ 34-60 ετών (μ.ο=45 έτη). Κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, εννέα εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε πολυθέσια σχολεία

της χώρας (εξαθέσια και άνω) και δύο εκπαιδευτικοί σε oligothésia σχολεία. Όσον αφορά στη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, τρεις εκπαιδευτικοί έχουν εμπειρία μεγαλύτερη των 20 ετών, ενώ οι υπόλοιποι έχουν έως και 20 χρόνια προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση. Πέραν τούτου, η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών στη μέθοδο project ποικίλλει. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχει μεγάλη εξοικείωση με τη διδακτική μέθοδο project, καθώς την εφαρμόζει για πολλά χρόνια. Συγκεκριμένα, πέντε εκπαιδευτικοί υλοποιούν project για περισσότερα από δέκα χρόνια, τέσσερις εκπαιδευτικοί έχουν καταπιαστεί με τα project από τέσσερα έως δέκα χρόνια, ενώ δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν ξεκινήσει να υλοποιούν project για ένα έως δύο έτη.

Παράλληλα, όσον αφορά στις σπουδές των συμμετεχόντων, δύο από τους έντεκα εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ενώ οι υπόλοιποι εννέα είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διαθέτουν, κατά τεκμήριο, υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα, δεδομένου ότι δύο εξ αυτών είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, πέντε είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και μία κάτοχος δεύτερου πτυχίου. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (επτά στους έντεκα) έχει παρακολουθήσει κάποιου είδους επιμόρφωση σχετικά με τη μέθοδο project.

### 3.3.3. Διεξαγωγή των συνεντεύξεων

Η διενέργεια των συνεντεύξεων ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Ιούλιο του 2021. Στο διάστημα αυτό πραγματοποιήθηκαν 12 συνεντεύξεις, εκ των οποίων η πρώτη ήταν πιλοτική και δεν συμπεριλήφθηκε στην έρευνα. Η πιλοτική συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με μια εκπαιδευτικό που πληρούσε τα κριτήρια συμπερίληψης στην ομάδα συμμετεχόντων του δείγματος, προκειμένου να εκτιμηθεί ο απαιτούμενος χρόνος για την ολοκλήρωση της διαδικασίας και να εξοικειωθεί-αναστοχαστεί η ερευνήτρια στη διαδικασία (Ισαρη & Πουρκός, 2015:131). Η ανατροφοδότηση από την εκπαιδευτικό, αναφορικά με τη σαφήνεια και τη λειτουργικότητα του εργαλείου ήταν θετική και έτσι το περιεχόμενο της συνέντευξης δεν τροποποιήθηκε μετά την πιλοτική συνέντευξη.

Λόγω πρακτικών περιορισμών, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά, μέσω της εφαρμογής Webex. Στο σύνολο των έντεκα συνεντεύξεων έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί φιλικό και οικείο κλίμα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Αξίζει να

σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μεγάλη προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, καθώς βρήκαν το θέμα ενδιαφέρον και αντιμετώπισαν την έρευνα ως μια ευκαιρία να ακουστούν οι φωνές τους και να αναγνωριστεί η δουλειά τους. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, για την τήρηση των κανόνων ανωνυμίας και συναίνεσαν στη χρήση καταγραφικού μηχανήματος, προκειμένου να ηχογραφηθούν οι συνεντεύξεις. Η ηχογράφηση των συνεντεύξεων έγινε με τον φορητό υπολογιστή της ερευνήτριας, ενώ παράλληλα κρατούνταν σημειώσεις από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Τα ηχητικά ντοκουμέντα των συνεντεύξεων μεταγράφηκαν κατόπιν σε γραπτό κείμενο. Οι πληροφορίες που αφορούν στις συνεντεύξεις παρουσιάζονται στον πίνακα 3.2.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
Σ1	12/4/2021	54' 05''
Σ2	14/4/2021	29' 45''
Σ3	21/4/2021	28' 48''
Σ4	23/4/2021	36'
Σ5	24/4/2021	28' 42''
Σ6	27/4/2021	26' 31''
Σ7	27/5/2021	12' 57''
Σ8	29/6/2021	33' 07''
Σ9	1/7/2021	37' 54''
Σ10	7/7/2021	22' 52''
Σ11	9/7/2021	18' 40''
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		329' 21''
<b>Μ.Ο.</b>		29' 56''

Πίνακας 3.2. Στοιχεία συνεντεύξεων: ημερομηνία διεξαγωγής και διάρκεια σε λεπτά

### 3.4. Ανάλυση δεδομένων

Η μέθοδος που θεωρήθηκε πως εξυπηρετεί καλύτερα την ανάλυση των δεδομένων είναι η θεματική ανάλυση. Η θεματική ανάλυση συνιστά μια μέθοδο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων η οποία χαρακτηρίζεται για την ευελιξία της και έτσι μπορεί να αξιοποιηθεί από αναλυτές, χωρίς προηγούμενη εμπειρία στην ποιοτική ανάλυση. Ακόμη, εξυπηρετεί μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων και ερευνητικών ερωτημάτων (Braun & Clarke, 2012).

Η θεματική ανάλυση ορίζεται ως μια μέθοδος για τη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση των επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων, των λεγόμενων θεμάτων (Braun & Clarke, 2012: 57). Τα θέματα περιγράφουν τους συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και τις κοινές εμπειρίες που εκφράζονται, σχετικά με ένα φαινόμενο. Στο πλαίσιο της θεματικής ανάλυσης, ο ερευνητής οφείλει να αναγνωρίσει και να ερμηνεύσει τα συλλογικά νοήματα που αναδύονται από το ερευνώμενο υλικό, εστιάζοντας σε εκείνα που είναι σημαντικά για τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει και για τα οποία αναζητά απαντήσεις (Braun & Clarke, 2012). Αυτό πρακτικά σημαίνει πως τα ερευνητικά ερωτήματα κατευθύνουν τον ερευνητή στην ανάλυση και αποτελούν σημαντικό φίλτρο για τη μείωση της πολυπλοκότητας των δεδομένων που συλλέγονται (Τσιώλης, 2018: 98-99).

Ο Kvale (2007: 102) επισημαίνει πως η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα διακριτό στάδιο που πραγματοποιείται, αφού έχουν ολοκληρωθεί και μεταγραφεί οι συνεντεύξεις, καθώς ενσωματώνεται στην προσπάθεια του ερευνητή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης να ανταποκριθεί στα νοήματα που αναπτύσσουν οι συνεντευξιαζόμενοι, παρέχοντάς τους, ταυτόχρονα, νέες προοπτικές.

Σύμφωνα με το μοντέλο που παρουσιάζει ο Τσιώλης (2018: 99-122), η θεματική ανάλυση διεξάγεται μέσα από μια διαδικασία πέντε βημάτων. Το πρώτο βήμα της διαδικασίας αποτελεί η μετεγγραφή της ηχογραφημένης συνέντευξης σε γραπτό κείμενο, δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο των λεχθέντων. Ως προς την μετεγγραφή των δεδομένων, σημειώνεται πως ο τρόπος απόδοσης της ηχογραφημένης διαδικασίας της συνέντευξης σε γραπτό κείμενο αποτελεί μια πρώιμη ερμηνεία του προφορικού λόγου. Στο δεύτερο βήμα ο ερευνητής εξοικειώνεται με τα δεδομένα, μετά από προσεκτική ανάγνωση του υλικού, και εντοπίζει τα αποσπάσματα που παρέχουν πληροφορίες για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Η συγκέντρωση των ομοειδών αποσπασμάτων δίνει τη δυνατότητα να αναγνωριστούν οι ομοιότητες και οι διαφοροποιήσεις στα κοινά νοηματικά μοτίβα. Το τρίτο βήμα περιλαμβάνει την κωδικοποίηση του υλικού. Η κωδικοποίηση αποτελεί μια διαδικασία ερμηνείας των δεδομένων όπου ο ερευνητής επιχειρεί να συνοψίσει με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό (κωδικό) το νόημα που αποδίδει στο συγκεκριμένο τμήμα δεδομένων. Στο τέταρτο βήμα επιχειρείται η οργάνωση των κωδικών σε θέματα, μέσα από την επεξεργασία, τη σύγκριση και τη συγχώνευση κωδικών. Τα θέματα συνιστούν πιο αφηρημένες εννοιολογικές κατασκευές που αντιστοιχούν σε ένα



επαναλαμβανόμενο μοτίβο νοήματος και λειτουργούν ως απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Το τελευταίο βήμα αφορά στην έκθεση των ευρημάτων της ανάλυσης όπου το κάθε θέμα παρουσιάζεται ξεχωριστά και συνοδεύεται από αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων που αναδεικνύουν τις επιμέρους πτυχές του.

Στη διαδικασία της ανάλυσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η ανάπτυξη διαλογικής σχέσης ανάμεσα στον ερευνητή και το υλικό, ώστε η διαδικασία της κωδικοποίησης που θα ξεκινά από τα εμπειρικά δεδομένα, να μην μένει σε μια περιγραφική απόδοσή τους, αλλά να εκφράζει τη θεωρητική κατανόηση του αντικειμένου που πραγματεύονται (Τσιώλης, 2014: 105).

Εν προκειμένω, εφαρμόστηκε ποιοτική θεματική ανάλυση, χωρίς τη χρήση κάποιου λογισμικού προγράμματος, χρησιμοποιώντας μόνο τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερωτήσεις της συνέντευξης για τη διαμόρφωση των θεμάτων και των υποθεμάτων. Αρχικά, τα δεδομένα οργανώθηκαν με βάση το νόημα σε κωδικούς, οι οποίοι στη συνέχεια συναθροίστηκαν ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισής τους για να σχηματιστούν τα θέματα. Έπειτα, κατασκευάστηκαν θεματικά δίκτυα και ερευνήθηκαν οι συνδέσεις των επιμέρους θεμάτων. Τα θεματικά δίκτυα που αναπτύχθηκαν, ελέγχθηκαν για την περιεκτικότητα και τη σαφήνειά τους από την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας. Άλλωστε, για τον έλεγχο των κατηγοριών, στο πλαίσιο της ανθρώπινης κωδικοποίησης υλικού, πρέπει να εμπλέκονται δύο άτομα η συμφωνία των οποίων ορίζει την αξιοπιστία του συστήματος κωδικοποίησης (Robson, 2010). Στο τέλος, τα ευρήματα της έρευνας ερμηνεύθηκαν και πραγματοποιήθηκε η σύνδεσή τους με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα οργανώνονται σε 4 ενότητες άμεσα σχετιζόμενες με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί (βλ. πίνακα 4.1.).

Θέμα	Υποθέμα	Περιγραφή
<b>Χαρακτηριστικά διδασκαλίας με τη μέθοδο project</b>	Αρχικό ερώτημα-πρόβλημα	Δηλώσεις που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της μεθόδου project που ενσωματώνονται στη διδασκαλία
	Συνεργατική διερεύνηση	
	Κεντρικότητα-Διαθεματικότητα	
	Ρεαλιστικό-αυθεντικό περιεχόμενο	
<b>Ρόλος εκπαιδευτικού</b>	Προετοιμασία της διδασκαλίας	Δηλώσεις που περιγράφουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο συμμετοχής τους στο project
	Διευκόλυνση & υποστήριξη μαθητών	
	Διαχείριση ομάδων	
<b>Αντιληπτά οφέλη</b>	Γνωστικά οφέλη	Δηλώσεις που περιγράφουν τις κρίσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα θετικά γνωρίσματα-πλεονεκτήματα της υλοποίησης project
	Κίνητρα μάθησης	
	Συνεργασία & βελτίωση σχέσεων	
	Επαγγελματική ανάπτυξη	
<b>Αντιληπτές προκλήσεις</b>	Συνεργασία μαθητών	Δηλώσεις που περιγράφουν τις κρίσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αρνητικά γνωρίσματα-εμπόδια της υλοποίησης project και με τρόπους διαχείρισής τους
	Πανδημία	
	Υλικοτεχνικές υποδομές	
	Διδακτικός χρόνος	
	Έλλειψη υποστήριξης	
	Τρόποι διαχείρισης	

Πίνακας 4.1.: Θέματα και υποθέματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων

## 4.1. Τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας με τη μέθοδο project

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ξεκινά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τον τρόπο που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουν project με τους μαθητές τους. Συγκεκριμένα, στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που απαντούν στο πρώτο σκέλος του ερωτήματος αυτού, δηλαδή στα χαρακτηριστικά της μεθόδου project που ενσωματώνουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους.

### 4.1.1. Αρχικό ερώτημα-πρόβλημα

Περιγράφοντας τον τρόπο που υλοποιούν project με τους μαθητές τους, και οι έντεκα εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν πως η διαδικασία εκκινεί από την επιλογή ενός θέματος το οποίο αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της διδασκαλίας και γύρω από το οποίο ενορχηστρώνεται η μετέπειτα υλοποίηση των μαθητικών δράσεων. Ο τρόπος που γίνεται η επιλογή και η εισαγωγή του θέματος ενός project αποτελούν τα βασικά μοτίβα που εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

#### ❖ Κριτήρια επιλογής του θέματος

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επιλογή του θέματος ως μια δυναμική διαδικασία που διαμορφώνεται από τις εκάστοτε «ανάγκες της διδασκαλίας», όπως ανέφεραν χαρακτηριστικά, δεδομένου ότι σ' αυτή περιλαμβάνεται η συνεκτίμηση διαφορετικών παραμέτρων (βλ. Σχήμα 4.1). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων φάνηκε ότι η επιλογή του θέματος ενός project συνιστά ένα σημείο τομής, ανάμεσα στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και τις επιδιώξεις τους, όσον αφορά στους στόχους της διδασκαλίας αφενός, και στα ενδιαφέροντα των μαθητών αφετέρου. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το ενδιαφέρον των μαθητών για πιθανές θεματικές, οι οποίες κρίνουν ότι θα μπορέσουν να αξιοποιηθούν προς μια διδακτικά ωφέλιμη κατεύθυνση<sup>3</sup> και οι οποίες ικανοποιούν ταυτόχρονα και τα δικά τους ενδιαφέροντα. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες απαντήσεις:

**Σ5:** *Είναι οι ανάγκες που προκύπτουν, οι μαθησιακές ανάγκες. Συζητάμε αν τους αρέσει κιόλας, φυσικά. Δημοκρατικά, με δημοκρατικό τρόπο, ας πούμε, το προχωράμε.*

---

<sup>3</sup> Βλ. παρακάτω 4.1.3. Κεντρικότητα-Διαθεματικότητα & 4.1.4. Ρεαλιστικό αυθεντικό περιεχόμενο

**Σ6:** Παρουσιάζουμε εμείς τα θέματα που έχουμε επιλέξει ως σύλλογος διδασκόντων, γιατί είμαστε στο πρωινό τμήμα δύο εκπαιδευτικοί. Τα παιδιά, ανάλογα με το τι τους ενδιαφέρει και τι τους απασχολεί επιλέγουν κάποιο θέμα.

**Σ8:** Εξαρτάται καθαρά από τις ανάγκες της διδασκαλίας κάθε φορά. Δηλαδή κάποιες φορές μπορεί να προτείνω εγώ το θέμα του project, κάποιες φορές μπορεί να προκύψει από ένα ερώτημα που έχουμε στο μάθημα, κάποιες φορές μπορεί να το επιλέξουν και τα ίδια τα παιδιά στις ομάδες τους δηλαδή με τι θα ασχοληθούνε...

**Σ9:** Σε συνδυασμό βέβαια πάντα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, την ηλικία τους και τα θέματα που απασχολούν εκείνη την περίοδο το κοινωνικό σύνολο, την επικαιρότητα...



Σχήμα 4.1.: Κριτήρια επιλογής του θέματος ενός project

Τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις προτιμήσεις των μαθητών, ώστε να αποφασίσουν από μόνοι τους το θέμα που τους αφορά και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους στην πορεία του project:

**Σ2:** Δεν το επιλέγω εγώ το θέμα. Βασικά, παρακινώ τους μαθητές μου και με βάση τα ενδιαφέροντά τους.

**Σ3:** Δεν είναι κάτι *de facto* που κάνει ο δάσκαλος. Μπορεί να ξεκινάμε με κάποιο θέμα και τελικά να καταλήξουμε σε κάποιο άλλο, αν τους αρέσει. Πρέπει να τους αρέσει. Πρέπει το «κλικάρισμα» να γίνει, για να ασχοληθούν με κάτι.

**Σ5:** Θα το παρουσιάσω (ενν. το θέμα) και αν δω αυτό το ενδιαφέρον από τα παιδιά που σου είπα ή τις ανάγκες που ανέφερα κάποια στιγμή, θα πω ότι όντως θα ασχοληθούμε με αυτό.

**Σ8:** Είναι πολύ σημαντικό πώς θα ξεκινήσεις και για την πορεία την μετέπειτα. Γι' αυτό πάντα εμπλέκω και τα παιδιά από την αρχή (...) θα έχουν και αυτά ενεργό ρόλο στην επιλογή του θέματος, στην επιλογή των δράσεων, σε όλα αυτά...

Παρόλο που λαμβάνεται υπόψη το ενδιαφέρον των μαθητών για μια θεματική, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται πως τον τελικό λόγο στην επιλογή του θέματος έχουν οι ίδιοι. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς ανέφεραν πως έχουν αποφασίσει και σχεδιάσει εκ των προτέρων το θέμα του project και έτσι η διαδικασία επιλογής είναι σε μεγάλο βαθμό κατευθυνόμενη:

**Σ1:** Συνήθως όμως εγώ ξέρω να κατευθύνω τα παιδιά σε αυτό που έχω σκεφτεί ή που έχω βρει. Δεν θα φύγω και πάρα πολύ από αυτά που έχω σκεφτεί. Όλα αυτά, αν τα κοιτάξεις, έχουν μεταξύ τους κάποια σχέση. Δεν είναι ξεκομμένα το ένα από το άλλο. Και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τα προγράμματα στο ΔΕΠΠΣ.

**Σ3:** Επειδή ο δάσκαλος παίρνει και όλο το βάρος πάνω του, του σχεδιασμού και της υλοποίησης πρέπει να είναι και κάτι που να εναρμονίζεται και με τα δικά του ενδιαφέροντα.

**Σ4:** Συνήθως συζητάμε με τα παιδιά. Αξιολογούμε τι θέλουνε. Είναι λίγο κατευθυνόμενο σ' εμάς. Προσπαθώ να το αποφασίσουν τα παιδιά τι θα κάνουν, αλλά συνήθως επεμβαίνουμε με τον τρόπο μας και τα κατευθύνουμε εκεί που θέλουμε, για να επιλέξουμε το θέμα.

**Σ6:** Συνήθως ακολουθούμε δύο προγράμματα: ένα είναι στο πρώτο τρίμηνο και το άλλο στο δεύτερο και τρίτο. Ανήκει, δηλαδή στον 1ο και στον 2ο προγραμματισμό η επιλογή. Οι μαθητές δεν είναι... Στον προγραμματισμό και στην διαμόρφωση του θέματος δεν συμμετέχουν. Συμμετέχουν στην υπόλοιπη διαδικασία.

**Σ7:** Ξεκινήσαμε με την ενότητα της Γλώσσας (...) Είχαμε το βιβλίο, κάναμε την ενότητα. Μετά χωρίσαμε σε υποενότητες.

**Σ11:** Κάποιες ενότητες τις οποίες είχαμε διδαχθεί ήδη και για τις οποίες είχαν δείξει και οι ίδιοι οι μαθητές ενδιαφέρον έντονο, αλλά και εγώ η ίδια θεωρούσα ότι κάτι σημαντικό μπορεί να βγει από αυτές τις ενότητες...

Ταυτόχρονα, δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως αναζητούν πιθανούς «συνεργάτες» στη διαδικασία, οι οποίοι θα συνεισφέρουν στη βέλτιστη υλοποίηση του project:

**Σ1:** Συνεργάζομαι με τα τμήματα των καινοτόμων δράσεων. Κάνουμε μια συνάντηση με τους υπεύθυνους και, με βάση αυτά που εγώ θέλω και αυτά που προτείνουν, επιλέγω το θέμα. Δε βγαίνει το θέμα, δηλαδή, εκ των προτέρων. Δεν το ετοιμάζω εγώ στο σπίτι μου. Παίρνω υπόψη μου και τα παιδιά, παίρνω υπόψη μου και το τι βοήθεια θα μου προσφέρει ο υπεύθυνος, γιατί μπορώ έτσι να το εξελίξω πολύ καλύτερα.

**Σ4:** Εξαρτάται από τους μαθητές τους οποίους έχουμε, τις ανάγκες τις οποίες προκύπτουν, τα προγράμματα τα οποία τρέχουν. Συνήθως, τα προγράμματα τα οποία έχουμε υλοποιήσει... Έχουμε συνεργαστεί με τη HELMEPA, το «Νοιάζομαι και Δρω», το οποίο κάναμε για τον εθελοντισμό. Ήταν προγράμματα τα οποία έτρεχαν και εμείς απλώς συμμετείχαμε.

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η επιλογή της θεματικής υποδεικνύει πως η μέθοδος project δεν υλοποιείται στην αυθεντική της μορφή, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν τον πρωτεύοντα λόγο στη διαδικασία και κατευθύνουν τους μαθητές. Ακόμη, φαίνεται πως οι

εκπαιδευτικοί προβληματίζονται πρωτίστως για τις απαιτήσεις που έχει ο σχεδιασμός μιας διδασκαλίας με τη μέθοδο project και δευτερευόντως για τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Έτσι, εκκινώντας από την παραδοχή πως η υλοποίηση project αποτελεί μια διαδικασία στην οποία ο εκπαιδευτικός επωμίζεται μεγάλο όγκο αρμοδιοτήτων είναι λογικό να προσπαθούν να ελαχιστοποιήσουν τις πιθανότητες ανεπιτυχούς έκβασης της διδασκαλίας και να αναζητούν συνεργάτες που θα συμβάλουν στη βέλτιστη υλοποίηση των project.

#### ❖ Εισαγωγή θεματικής

Όσον αφορά τον τρόπο που παρουσιάζεται το θέμα του project, σε πρώτο στάδιο οι ενέργειες όλων των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι παρόμοιες, καθώς επικεντρώνονται στην εισαγωγή του θέματος του project, μέσα από συζητήσεις και δραστηριότητες που στοχεύουν στην ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών και την καλλιέργεια του προβληματισμού, αναφορικά με τις πιθανές διαστάσεις του θέματος. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως διεξάγεται διάλογος με τους μαθητές, προκειμένου να αποφασιστούν οι επιμέρους πτυχές του θέματος που θα μελετηθεί, ενώ αξιοποιούνται εποπτικά μέσα που συμβάλουν στην καλλιέργεια του προβληματισμού (π.χ. εικόνες, βίντεο κλπ) και στην αναπαράσταση των σκέψεων των μαθητών (π.χ. εννοιολογικός χάρτης). Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες απαντήσεις:

**Σ1:** *Κοίταξε, αφιερώνω μία ώρα στην οποία δίνω ιδέες στα παιδιά με βροχή ιδεών. Δηλαδή, λέω ότι «Εγώ σκέφτομαι αυτό» και λέω ένα θέμα π.χ. την ανακύκλωση. «Ανακύκλωση, τι ξέρουμε γι' αυτό;» (...) Ένας τρόπος είναι να μιλήσουμε στην τάξη, να γράψουμε στον πίνακα πολλές ιδέες. Άλλος τρόπος είναι να δείξω εγώ στα παιδιά κάποια βίντεο σχετικά.*

**Σ3:** *Τους λέω: «Τι είναι αυτό που σας αρέσει και θα θέλατε να ασχοληθούμε περισσότερο στην ενότητα αυτή;» Με τον τρόπο αυτόν, μου λένε. Υπάρχει ένας καταγισμός ιδεών. Γράφουμε λοιπόν αυτά στον πίνακα και, με βάση τον εννοιολογικό χάρτη που υπάρχει, τότε φτιάχνω εγώ κάποιο σχέδιο.*

**Σ8:** *Πάντα θα θέσω ένα προβληματισμό στην αρχή, για τον οποίο θα πρέπει να ψάξουμε να βρούμε κάποια λύση. Δηλαδή, θα έχουμε κάποιο στόχο. Δίνουμε κάποιο νόημα, δηλαδή, στην πορεία διδασκαλίας. Και μετά, στην ουσία, οι δράσεις που έχουμε εντάξει είναι σαν ένας διάλογος με αυτή την προβληματική, προκειμένου να βρούμε λύσεις.*

**Σ11:** *Αρχικά, θα παρουσιαστεί ο προβληματισμός, μέσω μιας εικόνας ή ενός βίντεο που θα δούμε. Μετά θα γίνει μία συζήτηση όπου θα αναδειχθούν οι ιδέες των παιδιών.*

#### 4.1.2. Συνεργατική διερεύνηση

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφώνησαν πως η υλοποίηση ενός project περιλαμβάνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών μέσα σε ομάδες, προκειμένου να αναζητήσουν απαντήσεις στα ερωτήματα που τους απασχολούν. Η συνεργατική διερεύνηση, λοιπόν, αποτελεί ένα ακόμη συστατικό στοιχείο του project που αποτυπώνεται στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Όπως περιέγραψαν οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο ενός project οι μαθητές αναλαμβάνουν να οργανώσουν και να εκτελέσουν τις δραστηριότητες, χωρίς αυστηρή επίβλεψη και είναι υπεύθυνοι για τον επιμερισμό των αρμοδιοτήτων τους. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες απαντήσεις:

**Σ1:** *Δε θα μιλάνε όλοι μαζί. Θα οργανωθούνε, θα επιλέξουνε, θα δούνε ποιος απ' αυτούς μπορεί και θα το κάνουνε. (...) Είναι τρομερό το πώς το μοιράζουν και το πώς έχουν από πριν πει και ξέρουν ότι η Μαρία θα πει αυτό, η Κατερίνα θα πει το άλλο. Έχουν οργανωθεί.*

**Σ4:** *Έχουν ρόλους οι μαθητές, ώστε να μπορούν να συγκεντρώσουν το απαραίτητο υλικό και πάντα βοηθάμε να το οργανώσουν.*

**Σ5:** *Ο καθένας στην ομάδα έχει κάποιον διαφορετικό ρόλο που, είπαμε, αλλάζει κάθε φορά. Αυτή η κοινωνική ενορχήστρωση που λένε, η οργάνωση της ομάδας. Θα έχει ο καθένας τις δικές του αρμοδιότητες, τις δικές του ευθύνες. Ένας μπορεί να είναι στις κατασκευές που θα κάνουμε. Ένας που θα ανακοινώνει τα αποτελέσματα από αυτό που θα κάνουμε ή να παρουσιάσει αυτό που θα κάνουμε. Έχει ο καθένας τις δικές του αρμοδιότητες.*

**Σ6:** *Τα παιδιά ήταν αυτά τα οποία είχαν αναλάβει τη δράση. Δηλαδή κάποιος θα διάβαζε τη συνταγή, κάποιος έβαζε τις δοσολογίες. Εγώ απλώς θα ήμουν δίπλα τους να καλύψω κάποια ανάγκη που έχουν.*

**Σ7:** *Ήταν τέσσερα παιδιά εκεί που το χωρίσανε σε κομμάτια και μετά το ένωσαν και μόνοι τους γίνανε δάσκαλοι για μία διδακτική ώρα, χωρίς να συμμετέχω εγώ.*

Ως εκ τούτου, η συνεργασία στις ομάδες αποτελεί τρόπο έκφρασης της «φωνής» των μαθητών, με άλλα λόγια, της μαθητικής αυτονομίας. Μάλιστα, η αυτόνομη εργασία των μαθητών στο πλαίσιο των ομάδων θεωρείται ζητούμενο για την υλοποίηση του project, ώστε να οδηγούνται όλοι οι μαθητές στην κατάκτηση της γνώσης έχοντας συνεισφέρει στην ομάδα με τον τρόπο που μπορούν. Τρεις εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σχετικά:

**Σ2:** *Πρέπει να τους εμπιστευόμαστε στις επιλογές τους. Δηλαδή, ας αφήσουμε τα παιδιά ακολουθώντας βασικούς κανόνες στην εργασία που πρέπει να κάνουνε να επιλέξουν μόνοι τους.*

**Σ8:** *Πολύ σημαντικό, επίσης, όταν τρέχω κάποιο project είναι για μένα η αυτοοργάνωση των μαθητών. Δηλαδή να μπορούν οι μαθητές να οργανώνονται μόνοι τους, για να βρουν*

*τις λύσεις, για το οποίο τους παρέχω διάφορα εργαλεία κάθε φορά. Το ιδανικό για μένα είναι ο καθένας να έχει έναν ρόλο.*

**Σ9:** *Γιατί αυτός είναι και ένας από τους στόχους του project: να νιώθουν ότι όλοι μπορούν να συμβάλλουν στην οικοδόμηση της νέας γνώσης και στην ανακάλυψη της νέας γνώσης.*

Ταυτόχρονα, στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε πως υπάρχει ευρεία συναίνεση, αναφορικά με τον χαρακτήρα των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στο πλαίσιο της ομαδικής διερεύνησης. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν πως η εύρεση απαντήσεων για το θέμα-πρόβλημα που μελετούν οι μαθητικές ομάδες συνιστά μια εις βάθος διερεύνηση η οποία υπερβαίνει την αναζήτηση πληροφοριών και περιλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες με βιωματικό χαρακτήρα και, κατά βάση, τη διεξαγωγή ερευνών. Ενδεικτικά παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα:

**Σ1:** *Να δούνε, να ακούσουνε, να μάθουνε, να φωτογραφήσουνε, να οργανώσουνε κάποια συνέντευξη από κάποιον που γνωρίζει για το θέμα μας (...) Μπορεί να ζωγραφίσουνε, μπορεί να γράψουνε ή να κάνουνε μικρές έρευνες.*

**Σ3:** *Οι έρευνες μετά που γίνονται. Για παράδειγμα, στη Γλώσσα έχουμε κάνει για τη γειτονιά. Να κάνουν έρευνες και να πάρουν συνεντεύξεις τα παιδιά από παππούδες, γιαγιάδες πώς ήταν η γειτονιά παλιά.*

**Σ4:** *Όλες οι δραστηριότητες είναι βιωματικές. Αίγες είναι οι φορές που θα πούμε να ψάξουμε στο διαδίκτυο να βρούμε υλικό. Προσπαθούμε να τα κάνουμε όλα βιωματικά.*

**Σ5:** *Έχει και εργασίες εικαστικού περιεχομένου και ερευνητικού, ψηφιακού... Αυτό τους ελκύει και στην ουσία βρίσκουνε και καινούργιους τρόπους.*

**Σ7:** *Το ξεκινήσαμε, ανά δύο, να βρίσκουνε πληροφορίες σχετικά με την κάθε ενότητα και να τις παρουσιάζουν και να κάνουμε κάτι σαν θέατρο.*

**Σ11:** *Οπότε, μοιράζεται το φύλλο εργασίας. Έχουν τον χρόνο τους να ερευνήσουν, να συζητήσουν, να καταλήξουν στα συμπεράσματά τους.*

Κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί, όμως, ότι στις συγκεκριμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν μεγάλη εμπειρία στη μέθοδο project, η τάξη είναι προφανώς εξοικειωμένη με συνεργατικές πρακτικές στη διδασκαλία, με αποτέλεσμα η συνεργατική δράση να είναι ομαλή. Όπως θα φανεί και στη συνέχεια, σε περιπτώσεις πρώτων εφαρμογών της μεθόδου project τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών η συνεργατική δράση δεν είναι πάντοτε ομαλή.

#### 4.1.3. Κεντρικότητα-Διαθεματικότητα

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος αντιλαμβάνεται πως το project κατέχει κεντρική θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα και θέτει ως προτεραιότητα στη διδασκαλία την ευθυγράμμιση των στόχων του project με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Μέσα



από το project επιχειρείται είτε η διδασκαλία νέων εννοιών είτε η εμπέδωση εννοιών που έχουν ήδη διδαχθεί. Προς επίτευξη αυτού του σκοπού οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να προσεγγίσουν διαθεματικά την εκάστοτε έννοια που πραγματεύονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας.

Δέκα εκπαιδευτικοί του δείγματος περιέγραψαν πως επιλέγουν να υλοποιήσουν project ορμώμενοι από διδακτικές ενότητες που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια και στο πλαίσιο αυτό επιχειρούν τον συνδυασμό διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων στην ίδια θεματική. Έτσι, τα project λειτουργούν ως οχήματα προκειμένου οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις κεντρικές έννοιες της κάθε ενότητας. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σχετικά:

**Σ1:** Μέσα σε αυτό (ενν. project) θα περιλαμβάνονται βέβαια και τα μαθήματά τους. Ιστορία, Μαθηματικά, Γλώσσα, το ανθολόγιό τους πολλές φορές.

**Σ3:** Σύμφωνα με κάποιο κεφάλαιο του βιβλίου που μπορεί να εναρμονιστεί με κεφάλαια αντίστοιχα σε άλλα μαθήματα.

**Σ7:** Συνδυάζοντας τα άλλα μαθήματα. Δηλαδή, το είχα ενότητα στη Γλώσσα στη Δ' Δημοτικού που ανέλαβα το πρόγραμμα Ευέλικτης ζώνης. Είχαμε το βιβλίο, κάναμε την ενότητα. Μετά το συνδέσαμε και με τη Μελέτη.

**Σ9:** Συνήθως το θέμα που θα μελετηθεί επιλέγεται από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Κάποιο θέμα από τα βιβλία μας. Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος Τα κριτήρια που μας καθοδηγούν στο σχεδιασμό ενός μαθήματος με τη μέθοδο του project είναι σίγουρα τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος.

Παράλληλα, για τρεις εκπαιδευτικούς η υλοποίηση project αποτελεί μια ευκαιρία να υλοποιηθούν διδακτικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος που δεν είχαν κατακτηθεί επαρκώς στην παραδοσιακή διδασκαλία και να εμπεδωθούν και να επεκταθούν οι διδαχθείσες έννοιες:

**Σ5:** Κάτι που δεν έχει κατανοηθεί ή βλέπω μια διαστρέβλωση σε κάποια ζητήματα, με βάση αυτό θα το κάνω. Συνήθως κάνω όλη τη χρονιά, για να μπορέσω να κάνω και τις επαναλήψεις που πρέπει. Το κάνω με σπειροειδή μορφή. Δηλαδή αυτά που έχω κάνει, να τα ξανακάνω αργότερα με έναν μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας.

**Σ9:** Για να αποτελεί εμπέδωση και εμβάθυνση της νέας γνώσης, ώστε να μπορεί να επεκταθεί και να προχωρήσουμε σε αυτό που λέμε την ενδαισθητοποίηση των μαθητών μας πάνω στο θέμα που έχουμε επιλέξει να δουλέψουμε.

**Σ11:** Συνήθως ήταν με βάση κάποιες ενότητες τις οποίες είχαμε διδαχθεί ήδη. Επιλέγουμε κάτι που έχει σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα που έχουμε διδαχθεί (...) Θα ασχοληθούμε στη συνέχεια με το project με απώτερο σκοπό να βγάλουμε κάποιο συμπέρασμα.

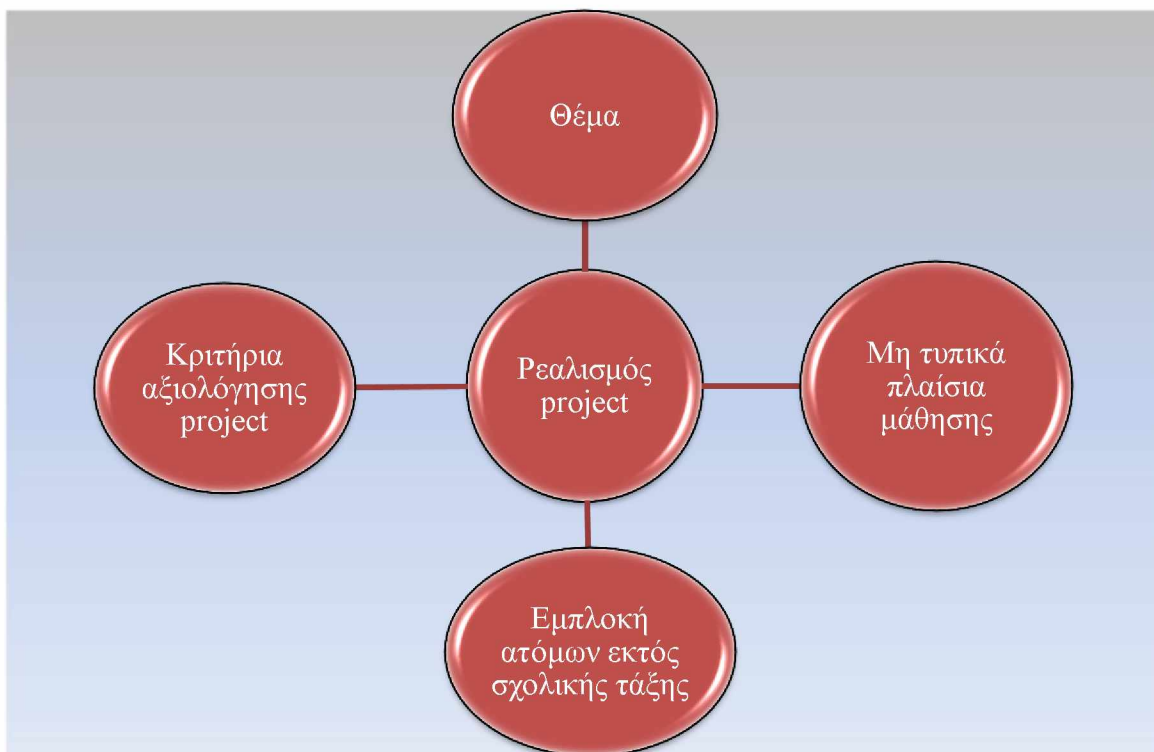
Σε κάθε περίπτωση, οι επιλογές των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τον τρόπο που θα συμβάλει το project στη μάθηση εξασφαλίζουν πως μέσα από αυτό θα υλοποιούνται οι στόχοι

του αναλυτικού προγράμματος και έτσι οι μαθητές θα κατακτούν το σχετικό περιεχόμενο. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί μία εκπαιδευτικός η οποία στη συνέντευξή της ανέφερε πως η υλοποίηση project αποτελεί την ευκαιρία να καταπιαστούν οι μαθητές με κάτι διαφορετικό, αποκτώντας γνώσεις πέρα από τα γνωστικά αντικείμενα:

**Σ6:** *Οι στόχοι θέτονται από τους εκπαιδευτικούς. Ανάλογα τα γνωστικά, τα κοινωνικά και τα συναισθηματικά ζητήματα που θέλουν να επιτευχθούν (...) Να εμπλουτίζονται οι γνώσεις των μαθητών, πέρα από τις βασικές γνώσεις που παρέχουν τα μαθησιακά αντικείμενα.*

#### 4.1.4. Ρεαλιστικό-αυθεντικό περιεχόμενο

Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην υλοποίηση project με ρεαλιστικό-αυθεντικό περιεχόμενο, όπου η ακαδημαϊκή γνώση θα συνδέεται με την πραγματικότητα της καθημερινής ζωής των μαθητών. Αναζητώντας στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών τις διδακτικές πρακτικές που διαμορφώνουν ένα ρεαλιστικό πλαίσιο για την υλοποίηση του project προέκυψαν τέσσερα μοτίβα απαντήσεων που συνδέονται με αυτό το χαρακτηριστικό (βλ. σχήμα 4.2):



Σχήμα 4.2. Διδακτικές πρακτικές που αναδεικνύουν τον ρεαλιστικό-αυθεντικό χαρακτήρα του project

## ❖ Θέμα

Το στοιχείο από το οποίο εκκινεί ο ρεαλιστικός προσανατολισμός του project είναι η επιλογή του θέματος. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφερόμενοι στα κριτήρια επιλογής του θέματος ενός project, επεσήμαναν ότι επιδιώκουν την ενασχόληση με θέματα τα οποία δεν είναι κατασκευασμένα για τους σκοπούς της διδασκαλίας, αλλά αφορούν σε ζητήματα που απασχολούν πραγματικά τους μαθητές και συνδέονται με την καθημερινότητά τους. Έτσι, τα θέματα που επιλέγουν να υλοποιήσουν φροντίζουν να σχετίζονται με και να απορρέουν από τα βιώματα των μαθητών, καθώς και να ανταποκρίνονται στο κοινωνικό πλαίσιο που ζούνε και διαμορφώνουν τις συνήθειές τους. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες απαντήσεις:

**Σ6:** *Αφού έβλεπα ότι τα παιδιά δεν ακολουθούν υγιεινές συνήθειες διατροφής, αποφάσισα, μέσω ενός βιωματικού προγράμματος, να αλλάξω όσο το δυνατόν καλύτερα τις επιλογές αυτές.*

**Σ8:** *Απλά κοιτάω αυτό που θα κάνουμε να έχει νόημα για τα παιδιά και αυτό που λέμε «κοινωνική σημασία». Δηλαδή να έχει σημασία για την κοινωνία που ζουν τα παιδιά. Όταν ήμουν στο μονοθέσιο στο χωριό ψάχναμε να βρούμε πραγματικά θέματα που είχαν νόημα για το συγκεκριμένο μαθητικό δυναμικό και όχι το ίδιο project που είχα τρέξει στην πόλη, ας πούμε. Στο χωριό, ας πούμε, δεν έχει καν νόημα να τους πω για την κομποστοποίηση, γιατί πολύ απλά έχουν όλοι κότες. Δεν προλαβαίνουν καν να γίνει κομποστοποίηση.*

**Σ9:** *Μία ιστορία που έχει παίξει εκείνο το διάστημα στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, που έχουν ακούσει από τον περίγυρό τους τον οικογενειακό... ένα θέμα που έχει προκύψει στο σχολείο μπορεί κάποιες φορές ή όταν γιορτάζουμε μία παγκόσμια ημέρα, όπως η διαφορετικότητα, όπως η παγκόσμια ημέρα νερού.*

Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως το θέμα του project εγγράφεται στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον που ζούνε οι μαθητές, το οποίο με τη σειρά του διαμορφώνει τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού και μέσα από το project επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες αυτές.

## ❖ Μη τυπικά πλαίσια μάθησης

Το δεύτερο γνώρισμα των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών που συντείνει στον αυθεντικό χαρακτήρα του project έχει να κάνει με την αξιοποίηση των συμπερασμάτων στα οποία καταλήγουν οι μαθητές σε συνθήκες όπου αυτά είναι δυνατό να έχουν και κάποια πρακτική και ρεαλιστική εφαρμογή. Έξι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για την πραγματοποίηση

επισκέψεων σε χώρους εκτός του σχολείου που, όμως, σχετίζονται με την εκάστοτε θεματική που μελετάται, ώστε μέσω της επαφής με τα μη τυπικά πλαίσια μάθησης να διαπιστώσουν με βέλτιστο τρόπο τις πρακτικές συνδέσεις που υφίστανται ανάμεσα στη γνώση και την καθημερινή ζωή. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες απαντήσεις:

**Σ4:** *Ήρθαν σε επαφή με ενάλωτες ομάδες, ώστε να καταλάβουν για τη διαφορετικότητα. Πήγαμε σε παιδάκια με ειδικές ανάγκες, πήγαμε στο ορφανοτροφείο, πήγαμε στα γηροκομεία. Οργανώναμε τις επισκέψεις μας σε μουσεία, σε χώρους που έπρεπε να πάμε.*

**Σ7:** *Αυτό που τους άρεσε στο πρόγραμμα και εκεί συμμετείχαν ήταν όταν στο τέλος του προγράμματος αυτού, πήγαμε εκδρομή, σε σχέση με την Ευέλικτη Ζώνη, στον Μαραθώνα στην ΕΥΔΑΠ. Δηλαδή έκλεισε το πρόγραμμα με επίσκεψη σε χώρο που είχε σχέση με την Ευέλικτη Ζώνη.*

**Σ9:** *Οργανώνουμε επισκέψεις που μπορεί να γίνουν σε εξωτερικούς χώρους μιας και είναι κομμάτι αυτό του project. Πάντα για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων μας. Αλλά και των κοινωνικών, ψυχολογικών. Γιατί θα το νιώσουν καλύτερα. Θα έρθουν σε άμεση επαφή.*

**Σ10:** *Πήγαμε στο ΚΠΕ Νάουσας, Περτουλίου. Πάντα η εκδρομή είναι το πιο ενδιαφέρον κομμάτι ενός project και βασικά λειτουργεί απελευθερωτικά για τον μαθητή. Τον τοποθετεί μέσα στην κοινωνία.*

Το project λοιπόν δεν γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς ως μια τυποποιημένη διδασκαλία που λαμβάνει χώρα μέσα στη σχολική τάξη, αλλά ως μια διδασκαλία που προσφέρει στους μαθητές βιωματικές εμπειρίες με πρακτικές εφαρμογές. Η υλοποίηση project μάλιστα στη σχολική τάξη, χωρίς την οργάνωση επισκέψεων σε μη τυπικά πλαίσια μάθησης θεωρείται ότι «σχολειοποιεί» τη διδασκαλία, στερώντας τον κοινωνικό της χαρακτήρα:

**Σ1:** *Το πιο σημαντικό σ' αυτά (ενν. project) είναι να βγούνε έξω απ' την τάξη τα παιδιά, για να κάνουνε και να δούνε πράγματα. Ας πούμε, μπορούμε, αν έχουμε την ανακάλυψη, να πάμε σε ένα εργοστάσιο ανακάλυψης. Πρέπει να μετακινηθούν, να βγούνε έξω. Το project μέσα στην τάξη δεν είναι project. Είναι σαν να κάνεις άλλο ένα μάθημα: γράψε, διάβασε, σου κάνω ερωτήσεις, μου απαντάς.*

#### ❖ Εμπλοκή ατόμων εκτός σχολικής τάξης

Η υλοποίηση βιωματικών δράσεων οι οποίες εμπλέκουν άτομα πέραν της εκάστοτε σχολικής μονάδας, καθώς και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της διερεύνησης σε εκδηλώσεις, εντός ή εκτός του σχολείου, με αποδέκτες τη σχολική ή την ευρύτερη κοινότητα αποτελούν επίσης γνωρίσματα του αυθεντικού χαρακτήρα του project. Συνολικά, εννέα εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην εμπλοκή περισσότερων ατόμων- πέρα από τους

εκπαιδευτικούς και τους μαθητές- στις δράσεις των project, αναδεικνύοντας το στοιχείο αυτό ως το κυριότερο γνώρισμα του ρεαλιστικού περιεχομένου ενός project.

Συγκεκριμένα, έξι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν την εμπλοκή ατόμων εκτός σχολικής μονάδας -όπως είναι οι γονείς ή/και οι τοπικοί φορείς- που σχετίζονται με το θέμα του project και μπορούν να συνεισφέρουν στην υλοποίηση των δράσεων:

**Σ4:** Σε όλα τα προγράμματα που έχουμε κάνει και στα περιβαλλοντικά που έχουμε συνεργαστεί με τη *helmera* έχουμε έρθει σε επαφή με τοπικούς φορείς.

**Σ6:** Κατά τη διάρκεια της ημέρας αυτής ερχόταν κάποιος γονιός ή εμείς οι εκπαιδευτικοί φτιάχναμε ένα φαγητό.

**Σ8:** Μια περίοδο που κάναμε σε συνεργασία με το δίκτυο φοιτητών *Erasmus* στην Αθήνα. Ερχόντουσαν φοιτητές *Erasmus* στο σχολείο μας. Ήταν ανοιχτό το σχολείο και έμπαινε μέσα κόσμος που πραγματικά σχετιζόταν με το μάθημα και στο τέλος φτάσαμε να κάνουμε ακόμα και προσομοίωση του Ευρωπαϊκού κοινοβουλίου.

Παράλληλα, πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην υλοποίηση δραστηριοτήτων με δημόσιο και κοινωνικό χαρακτήρα στην τελευταία φάση του project, όπως η παρουσίαση των αποτελεσμάτων του project σε αυθεντικό κοινό, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν πως οι δράσεις τους δεν είναι αποκομμένες από την πραγματικότητα, αλλά προωθούν τη βελτιωτική παρέμβαση στη σχολική ή την ευρύτερη κοινότητα:

**Σ1:** Ο στόχος είναι λοιπόν και να το παρουσιάσεις στους συμμαθητές των παιδιών και στους γονείς και αν είναι κάτι που μπορεί να παρουσιαστεί και σε όλη την πόλη, στο χωριό ή όπου είσαι τέλος πάντων. Στην κοινότητα γενικώς. Και αυτό είναι πολύ σημαντικό σαν στόχος, γιατί δίνει και κίνητρο στα παιδιά. Εμείς παίζαμε θεατρικό τη *Μόμο* στο εθνικό οδείο της Πάτρας και το είδε όλη Πάτρα!

**Σ3:** Έκαναν την τελική γιορτή στο αμφιθέατρο του σχολείου με τους γονείς για να μπορέσουμε κι εμείς να δούμε το τελικό αποτέλεσμα ολοκληρωμένο. Και την επόμενη χρονιά που είχαμε κάνει μαζί με το Γυμνάσιο Περιστερίου για τα παραμύθια- Στ' δημοτικού μαζί με Α' Γυμνασίου- είχαν έρθει πάλι οι γονείς.

**Σ11:** Είχανε τη διάθεση να δημιουργήσουν ένα φυλλάδιο ενημερωτικό προς όλα τα παιδιά του σχολείου. Τι πρέπει να προσέχουμε στο σχολείο σε σχέση με το ηλεκτρικό ρεύμα και γενικότερα στη ζωή μας. Και αναφέρθηκαν σ' αυτό το φυλλάδιο σε πολλά παραδείγματα με τους αγωγούς και τους μονωτές.

Μάλιστα, ένας εκπαιδευτικός τονίζει πως η υλοποίηση project οφείλει να προωθεί το «άνοιγμα» στην κοινωνία, ώστε το σχολείο να λειτουργεί ως ένας οργανισμός που μαθαίνει, δηλαδή ως ένας οργανισμός μέσω του οποίου εγκαθιδρύεται μια ερευνητική κουλτούρα και ενσωματώνονται συστήματα που αφορούν στην ανταλλαγή γνώσεων και καλών πρακτικών:

**Σ5:** Για να έρθω στο «σχολείο που μαθαίνει» που λέγαμε... Όταν κάνεις ένα πρόγραμμα, το ζητούμενο εδώ είναι ένα project να μπορέσεις να το επικοινωνήσεις (... ) Να στοχαστούν και οι υπόλοιποι μαζί σου, τι έχει πάει καλά, τι δεν έχει πάει καλά, να ανταλλάξεις απόψεις και ιδέες, προκειμένου τελικά όλοι να μάθουν.

❖ Κριτήρια αξιολόγησης project

Ο ρεαλισμός στο project έχει να κάνει, τέλος, με τα κριτήρια που τίθενται για την αξιολόγηση της διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν πως η αξιολόγηση στο project δεν έχει τον χαρακτήρα της εξέτασης και της βαθμολόγησης και δεν αποσκοπεί στην απόδοση αξιολογικών κρίσεων στους μαθητές. Εν τούτοις, τα κριτήρια που θέτουν για την αξιολόγηση και επικοινωνούν προς τους μαθητές είναι η αναγνώριση της προσπάθειας και η συνεργασία ως αποτέλεσμα της ενασχόλησής τους με το project. Αναφέρονται σχετικά τα εξής:

**Σ1:** Δεν αξιολογούμε τους μαθητές στο project αν είναι «καλοί» ή «κακοί». Αξιολογούμε όμως τη δουλειά μας μετά. Η ομάδα των παιδιών που έχουν οργανωθεί και σου παρουσιάζουν αυτό που φτιάξανε.

**Σ2:** Το μόντο της τάξης μας είναι «η προσπάθεια μετράει». Δεν είμαι εκεί... για να βγάλουμε το καλύτερο. Το πιο επιτυχημένο είναι αυτό που έχουν δυσκολευτεί, αλλά ολοκλήρωσαν τη δράση.

**Σ4:** Σεβόμαστε το τι μπορεί να προσφέρει το κάθε παιδί. Και βέβαια είναι η αξία της προσπάθειας.

**Σ5:** Η ανταλλαγή, ας πούμε, των αποτελεσμάτων είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό που πρέπει τα παιδιά να μπορούν να το κάνουν. Να μπορέσουν να παρουσιάσουν την εργασία τους. Και στην ουσία αυτό που πρέπει να βγαίνει είναι η αξία του συλλογικού έργου.

**Σ8:** Να βλέπεις ότι όντως υπάρχει συνεργασία, το απολαμβάνουν πάρα πολύ τα παιδιά και το απολαμβάνουν όλοι στην ομάδα.

**Σ10:** Αξιολογούμε τον τρόπο, τη μεθοδολογία, τη μέθοδο που ακολουθήσαμε για να φτάσουμε εκεί, αν όλα τα μέλη της ομάδας βοήθησαν στο τελικό αυτό προϊόν. Και μετά ίσως γίνονται προτάσεις τι θα μπορούσαμε να έχουμε κάνει καλύτερα ή περισσότερο.

Παράλληλα, η μέθοδος project χρησιμοποιείται και για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, πέραν των συνεργατικών, οι οποίες αξιολογούνται. Οι μαθητές συζητούν τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης, στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού, ώστε να βελτιωθούν σε επόμενα project.

**Σ1:** Το αξιολογούμε το project, πρόσεξε! Το αξιολογούμε, αλλά το αξιολογούμε στο τέλος από τα αποτελέσματα που θα 'χουμε πετύχει. Αξιολογούμε με ερωτηματολόγιο. Βάζεις και στην αρχή ένα ερωτηματολόγιο πολλές φορές και στο τέλος για να δεις αν τα παιδιά μέσα από αυτό απέκτησαν και κάποιες γνώσεις.

**Σ5:** Όλα αυτά τα αποτελέσματα εμείς τα καταγράψαμε (...) των ποιοτικών από τις συνεντεύξεις και των ποσοτικών από τη γραπτή δοκιμασία και οδηγηθήκαμε σε κάποια

*συμπεράσματα. Και, πάντα, δεν θέλουμε όλα να τα ευλογούμε και να λέμε ότι όλα πήγαν πολύ καλά. Εννοείται. Υπάρχουν και τα καλά σ' αυτό που κάναμε και τα αρνητικά!*

**Σ6:** *Η αξιολόγηση έγινε με βάση την αλλαγή των συνηθειών τους. Αφού ορίσαμε κάποια μέρα, όπου όλα τα παιδιά έφερναν κάτι υγιεινό. Οπότε είδαμε ότι αρχίζουν και αλλάζουν.*

**Σ11:** *Φτάνουμε στην παρουσίαση των συμπερασμάτων τους, στα οποία πρέπει να γίνει κάποια ανατροφοδότηση και αξιολόγησή τους τελικά. Στο τέλος, δηλαδή, στην ολομέλεια θα συζητήσουμε που κατέληξε η κάθε ομάδα θα υπάρξει ανατροφοδότηση και αξιολόγηση.*

## **4.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία με τη μέθοδο project**

Στην προηγούμενη ενότητα παρουσιάστηκαν τα χαρακτηριστικά της μεθόδου project που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Στο πλαίσιο αυτό, αναδείχθηκε ο μαθητοκεντρικός προσανατολισμός της διδασκαλίας που περιλαμβάνει την ομαδική διερεύνηση θεμάτων με αυθεντικό περιεχόμενο. Στην ενότητα αυτή ολοκληρώνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, εξετάζοντας τον ρόλο που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στο project. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως κατά την υλοποίηση ενός project ο ρόλος τους διαφοροποιείται σε σχέση με εκείνον της παραδοσιακής διδασκαλίας, τόσο στο είδος, όσο και στο πλήθος των αρμοδιοτήτων που αναλαμβάνουν. Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων, αναδείχθηκαν τρία θέματα που περιγράφουν τις ενέργειες των εκπαιδευτικών στο project: η προετοιμασία και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, η διευκόλυνση και υποστήριξη των μαθητών και η διαχείριση των ομάδων εργασίας.

### **4.1.1. Προετοιμασία -σχεδιασμός της διδασκαλίας**

Μια βασική διάσταση που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην περιγραφή του ρόλου τους στο project είναι η προετοιμασία και η οργάνωση που προϋποθέτει η υλοποίησή του. Συνολικά, οκτώ εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρθηκαν συστηματικά στις ευθύνες και τις απαιτήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, όταν επιλέγουν να υλοποιήσουν project. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σημείωσαν πως κατά την υλοποίηση ενός project αναλαμβάνουν περισσότερες αρμοδιότητες, σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία και έτσι απαιτείται να καταβάλουν επιπλέον προσπάθεια:

**Σ1:** *Κουράζεσαι περισσότερο. Μπορεί να αγχώνεσαι. Μπορεί στο τέλος να τρέχεις, γιατί σου βγαίνουνε ένα σωρό πράγματα που μπορεί να μην τα είχες υπολογίσει. Και, φυσικά, την επιμέλεια την τελική θα την έχεις εσύ.*

**Σ2:** *Απαιτεί περισσότερο χρόνο και πρέπει να είσαι προετοιμασμένος για όλα.*

**Σ3:** Ο δάσκαλος παίρνει και όλο το βάρος πάνω του, του σχεδιασμού και της υλοποίησης...

**Σ4:** Όλη η δουλειά γίνεται από εμάς, γι' αυτό και χρειάζεται πολλή προετοιμασία από εμάς τους εκπαιδευτικούς και θέλει πολύ χρόνο.

**Σ8:** Απαιτεί δηλαδή κάποια επιπλέον προσπάθεια στην αρχή. Αυτό έχω νιώσει κάποιες φορές.

**Σ9:** Όλα αυτά βέβαια προϋποθέτουν περισσότερη δουλειά και προετοιμασία από την πλευρά του δασκάλου. Και φυσικά αρκετή ενασχόληση εκτός διδακτικού σχολικού ωραρίου.

**Σ11:** Σίγουρα, αυτό απαιτεί περισσότερη προσπάθεια και από μένα, να έχω προετοιμάσει όλο το υλικό, να αφιερώσω αρκετό χρόνο.

Παράλληλα, δύο εκπαιδευτικοί σχολίασαν πως ο ρόλος τους απαιτεί τον εκ των προτέρων λεπτομερή σχεδιασμό της διδασκαλίας και τη λήψη αποφάσεων, αναφορικά με τον τρόπο που θα συμβάλει το project στη μάθηση και τον χρονικό ορίζοντα περάτωσής του:

**Σ1:** Πρέπει να έχεις χρονικό όριο συγκεκριμένο και συγκεκριμένο πρόγραμμα για το τι θες να κάνεις, τι ζητάς από τα παιδιά και πόση ώρα θα χρειαστούνε. Τα έχεις μελετήσει από πριν. Το project θέλει πολύ καλή οργάνωση από τον εκπαιδευτικό. Η οργάνωση είναι το Α και το Ω σ' αυτή τη διαδικασία. Θα πρέπει να έχεις σκεφτεί, να έχεις προγραμματίσει, να έχεις όλο το project μπροστά σου. Να το έχεις δουλέψει από πριν, μην το φτιάξεις εκείνη την ώρα. Βέβαια, μπορεί να παρεκκλίνεις και να μην κάνεις όσα έχεις προγραμματίσει. Αλλά πρέπει αυστηρά να έχεις προγραμματίσει τι μπορείς, τι θέλεις να κάνεις και τι αποτελέσματα περιμένεις απ' αυτό που κάνεις.

**Σ3:** Φτιάχνω πρώτα-πρώτα ένα σχέδιο εργασίας. Στο σχέδιο αυτό πάνω κοιτάζω ποιον σκοπό έχω, τι θέλω να πετύχω με τους μαθητές μου. Με βάση τους στόχους βήμα-βήμα σχεδιάζω τη διδασκαλία. Με βάση τις οδηγίες ξεκινάμε την υλοποίηση κάθε βήματος. Πάντα έχοντας υπόψη τους στόχους που έχουν τεθεί από την αρχή.

Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται ορισμένοι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους δηλώνει μια παραποίηση της μεθόδου project. Φαίνεται ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μεταβεί πραγματικά στην ενσωμάτωση των ιδεών των μαθητών, τόσο στη μελέτη του περιεχομένου του θέματος, όσο και στον σχεδιασμό των δράσεων, εφόσον τα έχουν όλα ετοιμάσει για τους μαθητές. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη μέθοδο project ως μια χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία, στην οποία επωμίζονται την ευθύνη για να παραχθεί ένα άρτιο αποτέλεσμα και μάλιστα αναφέρονται συστηματικά σ' αυτή τη διάσταση του ρόλου τους είναι πιθανό πως αποτελεί έναν λόγο για τον οποίο αποφεύγονται τα project ή ενσωματώνονται σε παραδεδομένες εκπαιδευτικές πρακτικές. Βέβαια, αξίζει να σχολιασθεί πως, αν υλοποιούνταν αυθεντικά project και οι μαθητές, αντί να συμμετέχουν απλώς σε βιωματικές και συνεργατικές δράσεις με σκοπό να οδηγηθούν στη γνώση, εμπλέκονταν ουσιαστικά στη διδασκαλία δεν θα ήταν τόσο απαιτητική η διαδικασία.



#### 4.1.2. Διευκόλυνση- υποστήριξη των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως συμμετέχουν ενεργά σε κάθε στάδιο υλοποίησης ενός project. Ωστόσο, όπως σχολίασαν, ο ρόλος τους δεν αφορά στη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές, αλλά στη διευκόλυνση και υποστήριξη των μαθητών στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, ώστε προοδευτικά να διαχειρίζονται από μόνοι τους τις εργασίες τους. Με άλλα λόγια, ο ρόλος των εκπαιδευτικών συνίσταται στην παροχή της λεγόμενης «εκπαιδευτικής σκαλωσιάς», δηλαδή μιας καθοδηγούμενης παρέμβασης σε επίπεδο γλωσσικής αλληλεπίδρασης και οργάνωσης της διδασκαλίας, ώστε να μετατοπιστεί προοδευτικά η ευθύνη επιτέλεσης ενός έργου στον μαθητή και να επιτευχθεί η γνωστική ενίσχυση του τελευταίου (Engin, 2014· Mercer, 2000).

Προκειμένου να υποστηρίξουν τους μαθητές τους στη μετάβαση από την υποστηριζόμενη, προς την αυτόνομη διαχείριση των εργασιών, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις εξής πρακτικές (βλ. σχήμα 4.3):



Σχήμα 4.3. Ενέργειες των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη και διευκόλυνση των μαθητών

## ❖ Παροχή υλικού

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως ο ρόλος τους, κατά την υλοποίηση ενός project, έγκειται στη διαμόρφωση του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για την περάτωση των δραστηριοτήτων, παρέχοντας πόρους στους μαθητές. Συγκεκριμένα, επτά εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη πρακτική. Τέσσερις εξ αυτών ανέφεραν ότι συγκεντρώνουν συμπληρωματικό υλικό που είναι συναφές με το θέμα του project, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να βρουν απαντήσεις στα ερωτήματα που έχουν θέσει στη μελέτη τους και ταυτόχρονα να εξοικειωθούν με τρόπους αναζήτησης και οργάνωσης υλικού:

**Σ1:** *Αφού επιλέξουνε με τι θα ασχοληθούνε, εγώ θα πρέπει να βοηθήσω συγκεκριμένα, δίνοντας υλικό. Δεν ωφελεί, τα παιδιά δεν θα σκεφτούνε, αν δεν έχουνε υλικό. Έχουμε υλικό μες στην τάξη, έχουμε υλικό σε βίντεο...*

**Σ4:** *Τα βοηθάμε να βρουνε το υλικό που θέλουμε. Μετά το οργανώνουμε, ταξινομούμε, το συζητάμε μέσα στην τάξη.*

**Σ7:** *Υποστήριζα τα παιδιά με τις γνώσεις μου. Τους πρόσθετα γνώσεις τις οποίες δεν είχαν βρει και δεν ξέρανε. Πάντα όμως σε σύνδεση με τα μαθήματα.*

**Σ8:** *Μπορεί να φέρω στην τάξη κάποιες πηγές ή κάποια πράγματα που είναι σχετικά με τη λύση. Δηλαδή, μπορεί αυτά τα πράγματα να τα χρησιμοποιήσουν για να βρουν τη λύση τους ή και άρθρα από εφημερίδες πολλές φορές. Μπορεί να είναι οτιδήποτε, ανάλογα το project πάντα. Έτσι ώστε να βοηθούν τους μαθητές να μπορούν και μόνοι τους να ψάξουν, για να βρουνε. Απλά κάποιες φορές ετοιμάζω και εγώ κάποιες μικρές βιβλιοθήκες έτοιμες.*

Ακόμη, δύο εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι στο πλαίσιο της διαδικαστικής διευκόλυνσης προς τους μαθητές, ετοιμάζουν φύλλα εργασίας που λειτουργούν ως οδηγό για την περάτωση των μαθητικών εργασιών:

**Σ3:** *Δηλαδή σε κάθε δίωρο που θα γίνει το project θα πρέπει οι μαθητές να δουλέψουν πάνω σε κάποιο φύλλο εργασίας.*

**Σ10:** *Θα μοιραστούν τα φύλλα εργασίας, τα οποία εγώ θα έχω ήδη ετοιμάσει.*

Τέλος, μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι υποστηρίζει την εποπτική αναπαράσταση των μαθητικών εργασιών παρέχοντας τον σχετικό εξοπλισμό:

**Σ2:** *Αν χρειαστεί κάποιος ένα υλικό, ένα χαρτόνι, είμαι εκεί να τους βοηθήσω.*

Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προσπαθούν να διαμορφώσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο θα είναι πλούσιο σε ερεθίσματα, ώστε οι μαθητές να αντλήσουν τα στοιχεία εκείνα που ανταποκρίνονται στα ερωτήματα που έχουν θέσει και να ασκηθούν σε

τρόπους βέλτιστης αναζήτησης και οργάνωσης δεδομένων. Εν τέλει, αυτό που πιθανώς δυσκολεύει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των project είναι η εύρεση υλικού, καθότι έχουν συνηθίσει να δουλεύουν σε δεδομένο περιεχόμενο μάθησης με διδακτική στοχοθεσία δοσμένη από το αναλυτικό πρόγραμμα (Καλδή & Κόνσολας, 2016: 227). Η εύρεση υλικού απαιτεί έναν καλό συντονισμό από πλευράς τους, αλλά και να εμπλέξουν και τους μαθητές στη διαδικασία, σε αντίθεση με τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος τα οποία έχουν έτοιμο υλικό.

#### ❖ Ενεργητική ακρόαση & υποβολή ερωτήσεων

Η διαμόρφωση του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για την διεξαγωγή του project, πέρα από την παροχή του κατάλληλου υλικού, έχει να κάνει παράλληλα με την ανάπτυξη των επικοινωνιακών σχέσεων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να αναπτύξουν και να εκφράσουν τη σκέψη τους και να καλλιεργήσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Έξι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στο project ως μια συνερεύνηση με τους μαθητές. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν πως εγκαταλείπουν το επικοινωνιακό μοτίβο της παραδοσιακής διδασκαλίας που απορρέει από τον «από καθέδρας» ρόλο τους και αφορά στη μετάδοση γνώσεων. Αντ' αυτού, η γλωσσική αλληλεπίδραση με τους μαθητές περιλαμβάνει την ενεργητική ακρόαση και την ενσωμάτωση προτροπών, ερωτήσεων και νύξεων στον λόγο τους (Engin, 2014·Mercer, 2000), με σκοπό να στρέψουν τους μαθητές προς την κατεύθυνση επίλυσης των προβλημάτων τους, καλλιεργώντας τους ταυτόχρονα διερευνητικές ικανότητες. Ενδεικτικά αναφέρονται:

**Σ2:** *Εγώ αυτό που κάνω είναι να κοιτάω σε ποια φάση είναι και αν έχουν κάποια δυσκολία, αν χρειάζονται κάποια βοήθεια από εμένα. Αυτό (...) Εμένα εκεί είναι ο ρόλος μου. Δεν παρουσιάζω εγώ αυτό που θα κάνουν τα παιδιά. Μου λένε τι κάνουν.*

**Σ5:** *Δουλεύεις με τις ομάδες, κινείσαι συνεχώς στον χώρο, ανταλλάσσεις απόψεις με τα παιδιά, ανταλλάσσουν μεταξύ τους απόψεις. Αυτό είναι το σημαντικό να αποτελέσω κι εγώ ως πούμε ένα κίνητρο, ένα εξωτερικό κίνητρο, να το πούμε έτσι, για να μπορέσουν να συζητήσουν μεταξύ τους, να κάνουν και τον δικό τους διάλογο, να κάνουν ένα debate μεταξύ τους.*

**Σ8:** *Σε καμία περίπτωση δεν δίνω εγώ κάποια λύση ή δεν καθοδηγώ. Εγώ απλά τους ενθαρρύνω να πάνε στο επόμενο βήμα, θέτοντας ίσως κάποια ερωτήματα που μπορεί να τους δώσουνε το τρόπο για το πώς θα κινηθούν, πώς θα συνεχίσουν. Αξιοποιώ πάρα πολύ επίσης την ενεργητική ακρόαση. Δηλαδή πάρα πολλές φορές μπορεί να μη δίνω καν ερώτημα, απλά να ακούω τι λένε και να παραφράζω τα λόγια τους, προκειμένου να*

*συνειδητοποιήσουν και οι ίδιοι σε ποιο στάδιο είναι. Δηλαδή τους βοηθάω να αναγνωρίσουν που έχουνε φτάσει, στην ουσία, θα έλεγα περισσότερο.*

Οι περιγραφές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους δείχνουν ότι είναι καλοί οργανωτές της ανοιχτής ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας, στο πλαίσιο της οποίας υποστηρίζουν την αυτόνομη εκτέλεση εργασιών από τους μαθητές, αξιοποιώντας τη διαμεσολάβηση.

#### ❖ Επεξήγηση έργου

Η «σκαλωσιά» που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί για να διευκολύνουν την κατάκτηση της γνώσης περιλαμβάνει, τέλος, την καθοδήγηση για την εκτέλεση των εργασιών του project. Πέντε εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους ότι παρέχουν οδηγίες στους μαθητές, προτού υλοποιήσουν τις εργασίες τους, ώστε να καταπιαστούν μ' αυτές, έχοντας κατανοήσει τον σκοπό των δραστηριοτήτων και τα επιμέρους βήματα που οδηγούν στην επίλυση. Μάλιστα, όπως σημείωσαν δύο εκπαιδευτικοί τα βήματα αυτά περιγράφουν, πέρα από τις γνωστικές απαιτήσεις του έργου, τις απαιτήσεις στον χειρισμό των νέων τεχνολογιών, προκειμένου να ενισχυθεί η τεχνογνωσία των μαθητών:

**Σ3:** *Ο δάσκαλος εδώ είναι ο διευκολυντής της μάθησης. Δίνει στους μαθητές κατευθύνσεις, αλλά από κει και πέρα οι μαθητές μόνοι τους εργάζονται και απλώς επιβλέπει τις εργασίες τους (...). Επίσης, σαφέστατες οδηγίες ακόμα και για τα εργαλεία. Άσχετα αν τα γνωρίζουν ή όχι, γιατί θα υπάρχουν μαθητές οι οποίοι δεν θα τα γνωρίζουν.*

**Σ6:** *Εγώ θα παρουσιάσω, ας πούμε, την πρώτη δραστηριότητα, θα δώσω τις οδηγίες. Τα υπόλοιπα τα αναλαμβάνουν τα παιδιά.*

**Σ9:** *Φροντίζουμε πάντα να αποσαφηνίσουμε τον σκοπό που έχει κάθε δραστηριότητα, τον στόχο για να τον κατανοούν και να μπορούν να δουλέψουν καλύτερα. Τους καθοδηγούμε, τους διευκολύνουμε με οδηγίες και με συμβουλές που τους δίνουμε.*

#### 4.1.3. Διαχείριση ομάδων

Πέρα από τη διευκόλυνση και υποστήριξη των μαθητών στην κατάκτηση της γνώσης, ο ρόλος των εκπαιδευτικών έχει να κάνει με τη διαχείριση και τον συντονισμό των ομαδικών εργασιών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την καλή συνεργασία των μαθητών στις ομάδες ως μία από τις βασικότερες προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση των project. Στο πλαίσιο αυτό, αντιλαμβάνονται πως η επιτέλεση του ρόλου τους περιλαμβάνει τη διασφάλιση της συμμετοχής όλων των μαθητών στην ομάδα, παρέχοντας τα κατάλληλα κίνητρα και ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συνεργαστούν. Τέσσερις εκπαιδευτικοί περιέγραψαν σχετικά:

**Σ2:** *Να βρίσκουμε ένα κίνητρο κάθε φορά για τον καθένα.*

**Σ5:** *Μπορεί κάποιες φορές να χρονοτριβούν ή να κάνουν άλλα πράγματα εκείνη την ώρα και να πρέπει εσύ να τους βάλεις σε τάξη πάλι. Να παρέμβεις, για να συνεχίσουν.*

**Σ8:** *Θέλει και λίγο εκεί ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει, ενθαρρύνοντας και μην αφήνοντας τα παιδιά που δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται να βαρεθούν, να χάσουν το νόημα, δηλαδή, κεντρίζοντας τους το ενδιαφέρον και πάλι και πάλι.*

**Σ10:** *Γίνεται εμψυχωτής ο δάσκαλος. Καθοδηγεί, εμψυχώνει. Εσύ παρακινείς τα παιδιά.*

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των μαθητών θέτοντας τους κανόνες της συνεργασίας, καθώς και τους κανόνες για την επίλυση των διαφορών και των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη των ομάδων, ώστε να διευκολύνεται η ανταλλαγή ιδεών. Τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

**Σ1:** *Προσπαθείς όμως για να τους το τονώσεις αυτό. Να τους πεις ότι, όταν η ομάδα τους παρουσιάσει, χειροκροτούν όλοι, ανεβαίνουν στην έδρα να το παρουσιάσουν όλοι. Προσπαθείς να τους μάθεις ότι, όταν το παρουσιάζουν, δεν θα μιλάει ένας. Θα έχουνε μοιράσει την παρουσίαση μεταξύ τους.*

**Σ2:** *Σε περίπτωση που έχουν διαμάχη μεταξύ τους για το τι θα κάνει ο καθένας, συζητάμε.*

**Σ9:** *Φυσικά στις δραστηριότητες που τους ανατίθενται να προσπαθώ να τις κάνουν όλοι μαζί, συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλον. Επιδιώκουμε και τη συνεργασία. Ο δάσκαλος πρέπει να κρατήσει τις ισορροπίες και να βοηθήσει στην ανάθεση των ρόλων, για να καταλάβουν τι σημαίνει συνεργάζομαι και σέβομαι το συνομιλητή μου, τον συμμαθητή μου που είναι στην ομάδα.*

**Σ10:** *Πιο βασικό από όλα είναι να προωθούμε έναν κώδικα αξιών και τη δημοκρατία. Ότι όλοι είναι ίσοι απέναντι σε όλους. Αυτό. Ουσιαστικά δίνουμε έμφαση στις σχέσεις.*

Συνεπώς, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο project έχει να κάνει με την προώθηση δημοκρατικών διαδικασιών στο πλαίσιο των ομάδων, ώστε να εξασφαλίζεται ότι επιλύονται με εποικοδομητικό τρόπο οι συγκρούσεις και προσφέρονται σε κάθε μαθητή ευκαιρίες συμμετοχής στην ομαδική διερεύνηση.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως η υλοποίηση του project συνεπάγεται την ανάληψη ενός παρασκηνιακού ρόλου, ο οποίος περιγράφεται ως διευκολυντικός-συντονιστικός. Στο πλαίσιο του ρόλου αυτού δρουν υποστηρικτικά προς τους μαθητές, παρέχοντας βοηθητικό υλικό, οδηγίες και κατευθύνσεις και παράλληλα συντονίζουν τις εργασίες στις ομάδες. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως, παρότι διευκολυντικός-συντονιστικός, ο ρόλος που αναλαμβάνουν έχει περισσότερες απαιτήσεις τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση των project. Ως προς τις απαιτήσεις του ρόλου τους, βέβαια παρατηρείται μια παραποίηση της μεθόδου project. Μολονότι φαίνεται ότι κατέχουν την

οργάνωση ανοιχτών ομαδικών δραστηριοτήτων και είναι σε θέση να υποστηρίζουν τους μαθητές, στρέφοντάς τους προς την κατεύθυνση επίλυσης των προβλημάτων τους, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μεταβεί στην ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών, τόσο στη μελέτη του περιεχομένου του θέματος, όσο και στον σχεδιασμό των δράσεων των project. Κατά συνέπεια, το project γίνεται αντιληπτό ως μια απαιτητική διαδικασία, καθότι δεν προωθείται η ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών.

### **4.3. Τα αντιληπτά οφέλη της διδακτικής μεθόδου project**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που απαντούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και συγκεκριμένα τα αντιληπτά οφέλη της διδακτικής μεθόδου project. Η συζήτηση γύρω από τα πλεονεκτήματα της μεθόδου project ήταν ευρύτατη. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η μέθοδος project ωφελεί πρωτίστως τους μαθητές, καθώς επιδρά θετικά στον γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, συμβάλλοντας έτσι στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Την ίδια στιγμή αναγνωρίζουν τα οφέλη των project για τους ίδιους και την εξέλιξή τους ως επαγγελματίες, πράγμα που, σε συνδυασμό με τα θετικά γνωρίσματα για τους μαθητές καθιστά τη μέθοδο project προσφιλή.

#### **4.3.1. Γνωστικά οφέλη**

Ένα κυρίαρχο θέμα που αναδύθηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αφορά στη συμβολή του project στην υποστήριξη της διαδικασίας μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επεσήμαναν τα μαθησιακά οφέλη της μεθόδου project που αφορούν στον γνωστικό τομέα, εστιάζοντας στις διαστάσεις των γνώσεων που αποκτιούνται και στις γνωστικές διαδικασίες που ενεργοποιούνται, μέσα από το project. Έτσι, η συμβολή του project στον γνωστικό τομέα είναι διττή και περιλαμβάνει τον εμπλουτισμό και την επέκταση των γνώσεων των μαθητών και την καλλιέργεια νοητικών δεξιοτήτων και στρατηγικών λογικής επεξεργασίας.

Όσον αφορά στο πρώτο σκέλος, και οι έντεκα εκπαιδευτικοί της έρευνας επεσήμαναν πως, πρωταρχικά, οι μαθητές αποκτούν γνώσεις γύρω από το αντικείμενο ή τη θεματική που μελετούν. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνονται οι αντίστοιχοι διδακτικοί στόχοι οι οποίοι έχουν αξιολογηθεί στο τέλος της μελέτης. Ενδεικτικά, αναφέρονται ορισμένες απαντήσεις:

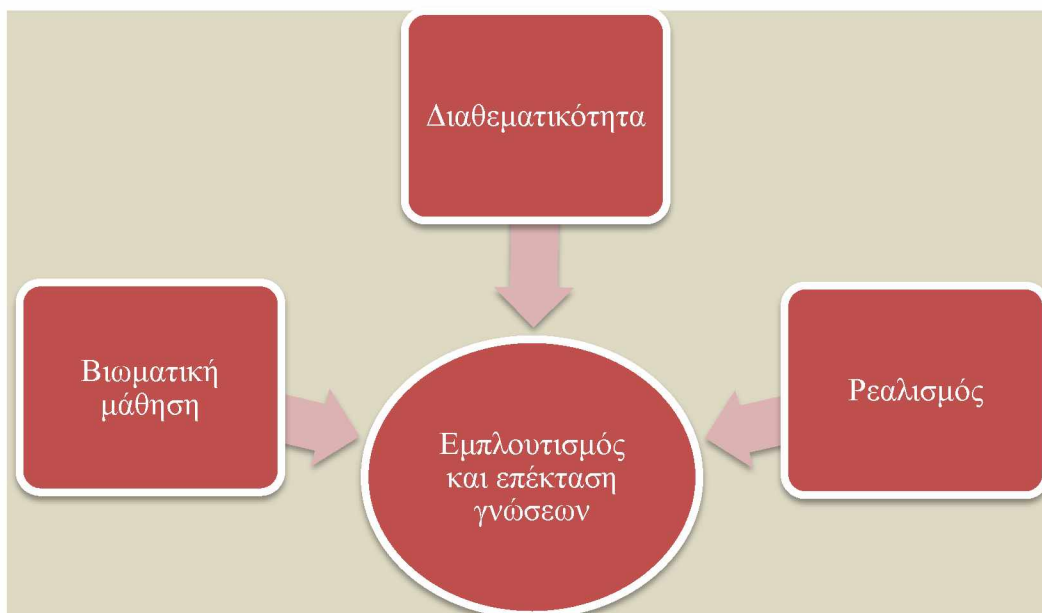
**Σ1:** Βάζεις και στην αρχή ένα ερωτηματολόγιο πολλές φορές και στο τέλος για να δεις αν τα παιδιά μέσα από αυτό απέκτησαν και κάποιες γνώσεις. Που σίγουρα αποκτούν γνώσεις. Μόνο να σου πω ότι σε ένα project που κάναμε για τη γειτονιά του σχολείου μας... Οι μαθητές δεν χρειάστηκε ούτε να διαβάσουν, για να παρουσιάσουν κάτι... Όλα τα παιδιά ήξεραν απέξω τις ιστορίες των ανθρώπων που το όνομά τους το έδωσαν στη Μαιζώνας, ας πούμε.

**Σ2:** Πρώτο κριτήριο είναι να καλλιεργηθούν κάποιες ικανότητες των παιδιών, είτε αυτές είναι μαθησιακές, που αφορούν καθαρά τους στόχους του μαθήματος. Ας πάρουμε, δηλαδή, τη Γλώσσα, κάποιο γραμματικό φαινόμενο.

**Σ5:** Αυτό θέλαμε περισσότερο. Να δούμε, να μπορέσουμε να αποκτήσουμε επιτόπια γνώση. Στο γνωστικό κομμάτι, φτιάξαμε ένα ερωτηματολόγιο, μία γραπτή δοκιμασία.

**Σ11:** Σαφώς ο πρώτος στόχος μας είναι να κατακτήσουν οι μαθητές κάποιες γνώσεις. Το γνωστικό θέμα δηλαδή.

Παράλληλα, εννέα εκπαιδευτικοί εστίασαν στο γεγονός πως η μέθοδος project συμβάλλει στην ουσιαστικότερη κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας και κατ' επέκταση στη βέλτιστη επίτευξη των γνωστικών στόχων, πράγμα που αποδίδεται στον μαθητοκεντρικό προσανατολισμό της μεθόδου. Τα χαρακτηριστικά της μεθόδου project που θεωρείται ότι συμβάλλουν στη βέλτιστη κατανόηση του περιεχομένου μάθησης απεικονίζονται στο σχήμα 4.4.:



Σχήμα 4.4.: Χαρακτηριστικά των project που συμβάλλουν στη βελτιωμένη εκμάθηση περιεχομένου

Τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως ο εμπλουτισμός και η επέκταση των γνώσεων των μαθητών οφείλεται αφενός στον διαθεματικό χαρακτήρα των project που επιτρέπει την πολύπλευρη και συνδυαστική προσέγγιση της γνώσης:

**Σ1:** *Το αρχίσαμε στην αρχή σαν μάθημα Γλώσσας (...) Και στο τέλος του παραμυθιού βάλουμε και κάποια κομματάκια από αυτά που είχανε μάθει. Τις γνώσεις που αποκομίσανε από τη ρύπανση της θάλασσας. Κάποια πράγματα τα είχαν αποκτήσει σαν γνώση, που τα είχανε γράψει τα ίδια.*

**Σ3:** *Το project βοηθάει τους μαθητές πρώτα-πρώτα για να μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα μία ενότητα. Οι στόχοι επιτυγχάνονται καλύτερα. Πολύ καλύτερα ο μαθητής θα θυμηθεί γνωστικά ποιες είναι οι πρωτεύουσες της Ελλάδος μέσα από τα έθιμα του Πάσχα ή ποια είναι τα μεγαλύτερα νησιά της Ελλάδος μέσα από τα έθιμα των Χριστουγέννων.*

**Σ9:** *Συμβάλλει στην ολόπλευρη, όπως προείπαμε, απόκτηση της γνώσης. Η οποία διακτινίζεται και -αυτό είναι το θετικό- σε πολλά γνωστικά αντικείμενα και χτίζεται από τους ίδιους τους μαθητές.*

Αφετέρου, η βελτιωμένη κατάκτηση του περιεχομένου μάθησης σχετίζεται με τον βιωματικό χαρακτήρα της μεθόδου και την υλοποίηση δραστηριοτήτων με πρακτικό περιεχόμενο. Η κινητοποίηση του μαθητικού ενδιαφέροντος για τη μάθηση και σαφώς η διατήρησή του αποτελούν ομολογουμένως σημαντικά στοιχεία στη διαδικασία. Οκτώ εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν πως η βιωματική-πρακτική φύση των δραστηριοτήτων οι οποίες, μάλιστα, είναι ενταγμένες σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο με νόημα για τους μαθητές συμβάλλει στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς οι μαθητές αποκτούν γνώσεις που είναι χρήσιμες και μπορούν να τις μεταφέρουν και σε νέες καταστάσεις:

**Σ2:** *Η γνώση δεν είναι αποσπασματική, γίνεται βίωμα τους. Κάνω και μαθαίνω. Αυτός είναι και ο στόχος, έτσι; Το κυριότερο είναι να μπορείς να συνδέεις αυτό που κάνει ο μαθητής με την καθημερινότητά του, για να μπορεί να το υποστηρίξει.*

**Σ6:** *Το επίκεντρο είναι πλέον ο μαθητής και θεωρώ ότι έτσι κατακτούν καλύτερα τη γνώση και πραγματοποιείται καλύτερη και σωστότερη απομνημόνευση νομίζω. Το κυριότερο ήταν ότι έμαθαν πράγματα που τους ήταν χρήσιμα. Και πήγαιναν στο σπίτι και με χαρά παρουσίαζαν τη συνταγή.*

**Σ11:** *Δεν ήταν μια απλή γνώση την οποία αποστήθισαν και θα την ξεχάσουν. Τα παιδιά αναγνωρίζανε στους χώρους του σχολείου υλικά τα οποία ήταν μονωτές. Για τα παιδιά είναι κάτι βιωματικό που το χρησιμοποιούν και στην καθημερινή τους ζωή. Και ακόμη πιστεύω ότι μπορούν να το μεταδώσουνε και σε άλλα άτομα τα οποία δεν το γνωρίζουνε.*

Πέρα από τις γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές, η προσφορά του project συνίσταται στην απόκτηση δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως μέσα από το project ο γνωστικός τομέας εμπλουτίζεται ευρύτερα, καθώς οι μαθητές καλλιεργούν ποικίλες νοητικές δεξιότητες



που απορρέουν από τον τρόπο που προσεγγίζεται η γνώση. Πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως διαμέσου των ανακαλυπτικών-διερευνητικών διαδικασιών που υιοθετούνται στο project, οι μαθητές ενεργοποιούν στρατηγικές λογικής επεξεργασίας και διαχείρισης πληροφοριών και στο πλαίσιο αυτό ενισχύεται η κριτική σκέψη και η ικανότητα επίλυση προβλημάτων.

**Σ7:** *Να μην τους το παρέχω εγώ έτοιμο που δεν θα το αφομοιάσουν. Ήθελα από μόνοι τους να ψαχτούν και να το ανακαλύψουν.*

**Σ8:** *Όλες αυτές οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τα παιδιά.(... ) Το να σκέφτονται, την επίλυση προβλημάτων, να βρίσκουν τρόπους για να επιλύουν τα διάφορα προβλήματα βήμα-βήμα. Όλη αυτή η πρακτική σκέψη. Ο τρόπος «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Έτσι, όλες αυτές οι δεξιότητες. Ο τρόπος σκέψης ο πρακτικός. Ποιο είναι το επόμενο βήμα; Πώς θα πάω στο επόμενο βήμα; Τι θα είναι αυτό που θα επιλέξω; Όλα αυτά.*

**Σ11:** *Η καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης η οποία θεωρώ ότι για την εποχή που ζούμε είναι απαραίτητο εργαλείο, το οποίο τα παιδιά πρέπει να διαθέτουν. Επίσης, η ανακαλυπτική μάθηση, γιατί τα παιδιά με τον τρόπο αυτόν δεν παίρνουν έτοιμη γνώση, αλλά πρέπει να την ανακαλύψουν μόνοι τους.*

Παράλληλα, μέσα από την αξιολόγηση του project, οι μαθητές στέκονται κριτικά απέναντι στα αποτελέσματα του project και τη διαδικασία που ακολούθησαν και αξιολογώντας τα στοιχεία αυτά, εμπλουτίζονται σε ανιχνεύσεις, αναφορικά με εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης. Έτσι, ενισχύεται η κριτική τους σκέψη, καθώς συνειδητοποιούν προοδευτικά τον τρόπο που σκέφτονται και μαθαίνουν:

**Σ3:** *Θα κάνουμε οτιδήποτε έχει σχέση με γνωστικό. Μετά τι μπορούμε να κάνουμε σε δεξιότητες, μετά τι μπορούν να κάνουν παραπέρα οι μαθητές και οπωσδήποτε υπάρχει και μία αυτό-αξιολόγηση στο τέλος, γιατί μόνο μ' αυτόν τον τρόπο θα μάθουν.*

**Σ5:** *Αλλά και να το δεις στην ουσία σαν «έρευνα-δράση» για να πάρεις και ιδέες. Γιατί, «έρευνα-δράση» ήταν στην ουσία. Να δεις, τελικά, τι αποτελέσματα είχε. Μέσα από το πρόγραμμα ουσιαστικά μάθαμε σε ένα βαθμό. Και φυσικά τα παιδιά.*

**Σ8:** *Πάρα πολλές φορές στο τελευταίο στάδιο προκύπτει και η μάθηση. Δηλαδή, μπορεί κάποια πράγματα που μπορεί να μην τα είχαμε παρατηρήσει στα πρώτα στάδια, στο τέλος να πούμε «Κοίτα τι έγινε εκεί!» ή «Αυτό μπορούσαμε να το κάνουμε κι έτσι» ή «Να ψάξουμε κι εκεί». Μάθηση εννοώ, ας πούμε, ότι τα παιδιά βρίσκουν καινούργιους τρόπους και μεθόδους για να μαθαίνουν. Όχι η γνώση αυτό καθαυτό, αλλά ο τρόπος. Οπότε την επόμενη φορά είναι και αυτοί πιο έμπειροι. Και στη συνεργασία μπορεί να συζητηθεί κάτι που θέσαμε πιο πριν ως θέμα, αλλά και στο «πώς να μαθαίνω».*

**Σ10:** *Βλέπουμε αν επιτεύχθηκε ο στόχος, αυτό που είχε επιλέξει η κάθε ομάδα. Αξιολογούμε τον τρόπο, τη μεθοδολογία, τη μέθοδο που ακολουθήσαμε για να φτάσουμε εκεί, αν όλα τα μέλη της ομάδας βοήθησαν στο τελικό αυτό προϊόν. Και μετά ίσως γίνονται προτάσεις τι θα μπορούσαμε να έχουμε κάνει καλύτερα ή περισσότερο.*

Συνεπώς, ο εμπλουτισμός και η επέκταση των γνώσεων, η βελτιωμένη κατάρκτηση του περιεχομένου μάθησης και η κριτική σκέψη που αναπτύσσουν οι μαθητές αποτελούν πλεονεκτήματα του project που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως διευκολύνουν και υποστηρίζουν τη διαδικασία μάθησης.

#### 4.3.2. Κίνητρα μάθησης

Πέρα από τον θετικό αντίκτυπο των project στη μαθησιακή διαδικασία, ένας, ακόμη, λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να υλοποιούν project είναι ο θετικός αντίκτυπος που παρατηρούν στην κινητοποίηση και το ενδιαφέρον των μαθητών οι οποίοι φαίνεται να προτιμούν περισσότερο το project σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία.

Δέκα εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη συμβολή του project στη δημιουργία κινήτρων και τη διαμόρφωση θετικότερης στάσης απέναντι στη μάθηση ως συνάρτηση του ενεργού ρόλου των μαθητών και της εμπλοκής τους σε δημιουργικές και ερευνητικές δραστηριότητες που ξεφεύγουν από το τυποποιημένο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν πως η ενασχόληση με το project διαφοροποιεί τον χαρακτήρα της μαθητικής συμμετοχής, συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία, καθιστώντας τον πιο ενεργητικό. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως η υλοποίηση project ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τη δημιουργικότητα των μαθητών, τους κινητοποιεί και αυξάνει την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, πράγμα που σχετίζεται με την αυξημένη αυτονομία που βιώνουν στο πλαίσιο του project. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σχετικά:

**Σ3:** *Αυτό τους αρέσει περισσότερο. Οι μαθητές ψάχνουνε, βρίσκουνε και αυτό το πράγμα τους αρέσει περισσότερο.*

**Σ6:** *Συμμετέχουν και περιμένουν πώς και πώς να γίνουν. Να τα εφαρμόσουμε. Γιατί το μικρό σχολείο δεν έχει και άλλες δράσεις, πέρα από τα πρότζεκτ. Τα παιδιά ας πούμε χαίρονται με τη συμμετοχή τους.*

**Σ8:** *Όπως σ' όλους μας αρέσει να μιλάμε, έτσι αρέσει και στα παιδιά να μιλάνε και να παρουσιάζουνε. Πόσο μάλλον, όταν αυτό αφορά κάτι για το οποίο έχουνε δουλέψει αρκετό καιρό και έχουνε προσπαθήσει.*

Ακόμα, τέσσερις εκπαιδευτικοί κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στη δυνατότητα που προσφέρεται μέσα από το project να καλλιεργηθούν κίνητρα μάθησης σε ένα ευρύτερο φάσμα μαθητών, ώστε να εμπλακούν με επιτυχία στη διδασκαλία. Αυτό αποδίδεται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία που διαμορφώνει ένα ενταξιακό περιβάλλον μάθησης, όπου κάθε μαθητής μπορεί να επιλέξει

τον τρόπο μάθησης που του ταιριάζει περισσότερο. Στο πλαίσιο αυτό, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν πως αναδεικνύονται ικανότητες και «ταλέντα» των μαθητών που σε ένα συμβατικό πλαίσιο διδασκαλίας θα έμεναν ανέκφραστα:

**Σ2:** *Αν κάποιο παιδί έχει και δυνατότητες, κάποιες τις αξιοποιώ. Και μάλιστα ο καθένας μας έχει και το ταλέντο του. Σε μία τάξη προσπαθώ να αναδεικνύονται και τα ταλέντα των μαθητών και να νιώθει ο καθένας, μέσα από μία εργασία, ότι μπορεί να τα καταφέρει.*

**Σ3:** *Φυσικά θα βοηθηθούν και οι πιο αδύναμοι μαθητές. Είχα μαθητή στην τάξη που έτυχε να έχει ΔΕΠ-Υ. Επειδή, όμως του άρεσε πολύ η ζωγραφική, τον έβαζα μέσα στις ομάδες να κάνει τη ζωγραφική για την παρουσίαση. Αυτό του άρεσε πάρα πολύ.*

Εν ολίγοις, ο ενεργός και δημιουργικός ρόλος των μαθητών μέσα στο project, σε συνδυασμό με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλουν στη δημιουργία κινήτρων που εξασφαλίζουν την αυξημένη εμπλοκή των μαθητών.

#### 4.3.3. Συνεργασία και βελτίωση σχέσεων

Το πλαίσιο συνδιαλλαγής που δημιουργείται στις ομάδες εργασίας ενός project ικανοποιεί, όχι μόνο μαθησιακές, αλλά και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών, καθώς τους προσφέρει θετικές εμπειρίες από την κοινωνική ζωή. Οκτώ εκπαιδευτικοί εστιάζουν στη λειτουργία του project ως ένα μέσο για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως επιλέγουν τη μέθοδο project για να προωθήσουν τη συνεργασία, την επικοινωνία και την αποτελεσματική διαχείριση των διαφωνιών ανάμεσα στα παιδιά. Πέρα από την ενεργητική μάθηση που εξασφαλίζεται σ' ένα project, διαπιστώνουν πως η ομαδική φύση των δραστηριοτήτων καλλιεργεί την περαιτέρω εξοικείωση των μαθητών μεταξύ τους και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, μέσω της συμμετοχής στην από κοινού επίλυση προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την καλλιέργεια αυτών των ικανοτήτων, προκειμένου να επιτελεί το σχολείο την κοινωνικοποιητική του λειτουργία και να αποκτούν οι μαθητές τα απαιτούμενα εφόδια για τη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης:

**Σ4:** *Παίρνουν τα παιδιά πρωτοβουλίες μέσα από τις δραστηριότητες, αναλαμβάνουν ευθύνες. Εκεί δίνουμε μεγάλη βάση, στις κοινωνικές δεξιότητες. Και τις ατομικές. Και να μάθουν να σέβονται. Γιατί δεν έχουνε μάθει να σέβονται, να συμπεριφέρονται με τον τρόπο που πρέπει. Και εμείς φροντίζουμε αυτό να τους το καλλιεργούμε. Επιμένουμε πάρα πολύ σε αυτό το κομμάτι της βελτίωσης του κάθε παιδιού. Αυτό. Να μάθουν να συνεργάζονται, να μάθουν να σέβονται, να έρχονται σε επαφή με κοινωνικούς φορείς.*

**Σ5:** *Είναι πρώτα απ' όλα η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, του διαλόγου, της επικοινωνίας. Ότι μαθαίνουν να δουλεύουν σε ομάδες που είναι πολύ σημαντικό, μια*

*δεξιότητα που κι εμείς οι μεγαλύτεροι δεν ξέρουμε να... Εκεί είναι πάλι η αξία του project: ότι σε μαθαίνει να δουλεύει σε ομάδες. Και να μπορείς, γενικά, να είσαι επαρκής να δουλέψεις σε μια ομάδα. Και να ξέρεις πραγματικά τι μπορείς να κάνεις σε μια ομάδα*

**Σ8:** *Η επικοινωνία πρώτα από όλα που ακούγεται απλό, αλλά είναι πολύ περίπλοκο. Δεξιότητες, επίσης, παρουσίασης, εργασίας, η συνεργασία των μαθητών. Όλα αυτά, λοιπόν, νομίζω ότι είναι πολύ πιο σημαντικά από τις γνώσεις. Και πολύ πιο σημαντικά γενικά για τα παιδιά. Γιατί τις γνώσεις μπορούν να τις βρουν από οπουδήποτε στην εποχή του Internet. Αλλά αυτές τις δεξιότητες δεν μπορείς να τις καλλιεργήσεις με κανέναν άλλον τρόπο*

Παράλληλα, πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην αντιληπτή βελτίωση του μαθησιακού κλίματος ως αποτέλεσμα της συνεργασίας. Μέσω του project, παρατηρούν πως βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις εντός της τάξης, καθώς οι μαθητές βιώνουν θετικά συναισθήματα στην ομάδα και τα αποτελέσματα αυτά είναι ορατά και στα διαλείμματα. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως βελτιώνουν την ποιότητα της δικής τους σχέσης με τους μαθητές, η οποία χαρακτηρίζεται από αλληλοκατανόηση και εμπιστοσύνη. Ως εκ τούτου, το μαθησιακό κλίμα στην τάξη γίνεται πιο ευχάριστο, ικανοποιητικό και με περισσότερη υποστήριξη:

**Σ3:** *Τα διαλείμματα τους γίνονται πιο δημιουργικά. Και οι παρέες τους και οι φίλιες τους, μετά το σχολείο, πάλι κι εκεί γίνονται δημιουργικές. Και τέλος το σπουδαιότερο είναι ότι ο δάσκαλος δένεται περισσότερο με την τάξη. Υπάρχουν τάξεις στις οποίες ποτέ δεν θα ξεχάσω τα σχέδια που έχουμε κάνει μαζί (...) Υπάρχει αλληλοσεβασμός, υπάρχει αλληλοκατανόηση. Κανένα παιδί δεν παρουσιάζει προβλήματα στο πρότζεκτ. Ίσα ίσα είναι τέτοιος ο δεσμός με τα παιδιά που και ο δάσκαλος χαίρεται να κάνει μάθημα εκεί.*

**Σ11:** *Βελτιώνω τη σχέση μου με τους μαθητές μου. Μες στην τάξη μας καλλιεργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης.*

#### 4.3.4. Επαγγελματική ανάπτυξη

Στα οφέλη της μεθόδου project συμπεριλαμβάνονται επίσης η ενίσχυση του επαγγελματισμού και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Εννέα εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως μέσα από την υλοποίηση project επωφελούνται και οι ίδιοι, καθότι εμπλέκονται σε μια διαδικασία μετασχηματισμού των γνώσεων και των αντιλήψεών τους που τους εξελίσσει ως επαγγελματίες. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως μέσα από τη μελέτη θεμάτων τύπου project εμβαθύνουν στο αντικείμενο διδασκαλίας και αποκτούν νέες γνώσεις. Ταυτόχρονα, μέσα από τον ρόλο που αναλαμβάνουν ως διευκολυντές και εμπυχωτές του project, καλλιεργούν επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως η ενεργητική ακρόαση, οι οποίες βελτιστοποιούν την ανταπόκρισή τους στις ανάγκες των μαθητών:

**Σ4:** Στο επίπεδο των παιδιών, εφευρίσκεις διάφορους τρόπους, ώστε να πλησιάσεις τα παιδιά και να το κάνουν. Σίγουρα και για μας είναι πάρα πολύ καλό όλο αυτό. Και γνώσεις αποκτάς και καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις και με τα παιδιά και με τους εκπαιδευτικούς. Σίγουρα και την κριτική σκέψη ενισχύει και το ενδιαφέρον να μάθεις περισσότερα πράγματα. Εμπλουτίζεις τις γνώσεις σου. Γίνεσαι καλύτερος, δηλαδή. Αυτό με μία λέξη.

**Σ8:** Τα projects σε αλλάζουν και σένα. Όσο περισσότερο κάνω προγράμματα, τόσο περισσότερο νιώθω ότι αλλάζει και γενικά ο τρόπος διδασκαλίας μου. Πραγματικά, δηλαδή, δεν μπορώ να μιλάω μεμονωμένα στους μαθητές. Η ιδέα έχει φύγει τελείως, το δασκαλοκεντρικό μοντέλο δηλαδή. Αλλάζει βασικά τη φιλοσοφία της μάθησης. Τουλάχιστον σε μένα άλλαξε τη φιλοσοφία της μάθησης και του τρόπου διδασκαλίας. Αυτό νομίζω ότι είναι το πιο μεγάλο πλεονέκτημα του project για μένα. Ότι σου δίνει αυτά τα στάδια και σκέφτεσαι, βλέπεις τη σημαντικότητά τους. Μέσα από το project το βλέπεις ξεκάθαρα δηλαδή. Και αυτό μετά μπορείς να το ενσωματώσεις, να το αξιοποιήσεις και σε άλλες διδασκαλίες και σε άλλες πρακτικές

**Σ11:** Θα μπορέσω να εμβαθύνω στη διδασκαλία και στο αντικείμενο που έχουμε επιλέξει. Επίσης και η ίδια σαν εκπαιδευτικός έχω νιώσει ότι βελτιώνομαι. Μπορώ να έχω καινούργιους τρόπους να κάνω τη διδασκαλία με τους μαθητές μου.

Παράλληλα, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη δημιουργία κινήτρων για περαιτέρω επιμόρφωση και κατάρτιση:

**Σ2:** Ουσιαστικά μπορείς, μέσα από ένα project να βρίσκεις κίνητρα... ως επαγγελματίες, η εξέλιξή μας δηλαδή. Εντάξει, παλεύεις να γίνεσαι καλύτερος. Για παράδειγμα αυτό με το e twinning μου έδωσε και εμένα ως εκπαιδευτικό το κίνητρο να συμμετέχω σε σεμινάρια που έκανε το e twinning για τη ρομποτική... Είναι ένα ένασμα.

**Σ3:** Όταν εγώ δήλωσα για το σεμινάριο το 2010, τότε έμπαιναν αυτά. Βασικά και για μένα ήταν άγνωστο. Στην πορεία το είδα και μου άρεσε πάρα πολύ.

Ακόμη, οκτώ εκπαιδευτικοί σημειώνουν πως η υλοποίηση project αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση στη διδασκαλία που αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ότι αναπτύσσουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για το διδακτικό έργο, καθώς η διδασκαλία τους ανανεώνεται, ενώ παράλληλα εισπράττουν τον ενθουσιασμό των μαθητών που τους κινητοποιεί περαιτέρω. Ενδεικτικά αναφέρονται ως εξής:

**Σ2:** Μετά από 22 χρόνια, θα ήταν πολύ βαρετό κάθε μέρα, το ίδιο πράγμα. Οπότε ίσως με αυτόν τον τρόπο διατηρώ και τον ενθουσιασμό μου ακόμα για τη δουλειά. Για μένα ήταν, όπως και για τα παιδιά, κίνητρο όλο αυτό.

**Σ3:** Η διδασκαλία είναι διαφορετική. Γιατί δεν μου άρεσε αυτό το στερεότυπο της διδασκαλίας. Δεν μου άρεσε ποτέ. Πέρα από τις θεωρητικές κατευθύνσεις, τώρα δηλαδή στέκομαι και σε αυτή τη συνέντευξη, σ' αυτήν την ικανοποίηση που παίρνουμε και εμείς οι δάσκαλοι.

Τέλος, έξι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις ευκαιρίες που προκύπτουν μέσα από το project για συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς. Η συνεργασία με συναδέλφους βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν ως επαγγελματίες, εφόσον ανταλλάσσουν ιδέες και καλές πρακτικές με συναδέλφους:

*Σ4: Σίγουρα και για μας είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Είναι καλύτερη. Ανταλλάσσουμε ιδέες, καλές πρακτικές. Βλέπω ότι μέσα από τα προγράμματα και οι μεταξύ μας σχέσεις βελτιώνονται.*

*Σ6: Είμαστε 3 στο σχολείο, οπότε ο καθένας δίνει στον άλλον ιδέες και συζητάμε. Γιατί στην ουσία μαζί το υλοποιούμε το πρωινό τμήμα, οπότε έχουμε υποστήριξη.*

*Σ8: Και παίρνουμε ιδέες και δίνουμε. Δηλαδή γίνονται πράγματα διατημηματικά και σε όλο το σχολείο*

Μάλιστα, όπως σημειώνει μία εκπαιδευτικός η συνεργασία με τους συναδέλφους μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για να υλοποιήσουν project:

*Σ2: Όταν ξεκινήσαμε πέρυσι με το πρόγραμμα.... Ένα πρόγραμμα etwinning. Για μένα ήταν, όπως και για τα παιδιά, κίνητρο όλο αυτό. Το να γνωρίσω συναδέλφους από άλλη χώρα. Ήταν καινούργια εμπειρία.*

Συνοψίζοντας για τα οφέλη του project, μέσα από την ανάλυση του υλικού φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τις εμπειρίες που έχουν αποκομίσει υλοποιώντας project και εντοπίζουν ποικίλα θετικά αποτελέσματα, που αφορούν πρωτίστως τους μαθητές, αλλά και τους ίδιους. Οι θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μέθοδο project, απορρέουν από τις ισχυρές πεποιθήσεις τους για την διδακτική αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μέσα από το project οι μαθητές αποκτούν περισσότερα μαθησιακά οφέλη σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, καθώς καλλιεργούν τον γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, ενώ οι ίδιοι ως επαγγελματίες εξελίσσονται ευρύτερα. Συνεπώς, τα οφέλη που προκύπτουν στη μαθησιακή διαδικασία αποτελούν τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας.

#### **4.4. Οι αντιληπτές προκλήσεις της διδακτικής μεθόδου project**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που απαντούν στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας. Πέρα από τα αντιληπτά οφέλη της διδακτικής μεθόδου project, οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν ταυτόχρονα ένα μίγμα παραγόντων που δυσχεραίνουν σε

μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό την υλοποίηση project στην τάξη τους. Οι δυσκολίες που έχουν συναντήσει οι εκπαιδευτικοί υλοποιώντας project αναλύονται στη συνέχεια.

#### 4.4.1. Η συνεργασία των μαθητών

Το ζήτημα της συνεργασίας των μαθητών αποτελεί την κυριότερη πηγή προβληματισμού για τους εκπαιδευτικούς: «*Το κυριότερο είναι να γίνει η τάξη ομάδα στο σύνολο της και να δουλεύουν, να υποστηρίζει ο ένας τον άλλον*» (Σ2), «*Το πιο δύσκολο είναι η συνεργασία και το να ξεκινήσεις από την αρχή, την κάθε τάξη, πάλι, να χτίσεις τη συνεργασία*» (Σ8).

Στο σύνολο των έντεκα ερωτώμενων, δέκα εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για την ύπαρξη δυσκολιών που σχετίζονται με την ομαδοσυνεργατική διάσταση της μεθόδου project και ανάγονται ευρύτερα στη διαδικασία οικοδόμησης μιας συνεργατικής κουλτούρας στην τάξη. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως η συνεργασία σε ομάδες αποτελεί την αφορμή να εκδηλωθούν διαπληκτισμοί μεταξύ των μαθητών, εξαιτίας της αρνητικής στάσης των μαθητών στο πλαίσιο της ομάδας. Από την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων προκύπτουν τα εξής επιμέρους θέματα που αφορούν τη συνεργασία των μαθητών:

##### ❖ Ο σχηματισμός των ομάδων

Μέρος των δυσκολιών, αναφορικά με τη συνεργασία των μαθητών, έχει να κάνει με τις διαφωνίες που εκδηλώνονται κατά τον σχηματισμό των ομάδων, όπου το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών και η ελλιπής εξοικείωσή τους με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δυσχεραίνουν τη διαδικασία. Τρεις εκπαιδευτικοί κάνουν σχετικές αναφορές:

**Σ2:** *Χωρίστηκαν μόνοι τους με πολλή δυσκολία. Κάναμε τις εργασίες που έπρεπε να κάνουμε. Υπήρχαν οι διαφωνίες, όπως κάθε φορά θα υπάρξουν διαφωνίες.*

**Σ3:** *Ήταν δύσκολος ο χωρισμός στις ομάδες στην αρχή. Τα παιδιά δεν είχαν μάθει να χωρίζονται σε ομάδες με τα θρανία, ξέρανε το «Π».*

**Σ5:** *Συνήθως είναι με τις ομάδες των μαθητών (...) «Δεν θέλω να κάσω με την Ελενίτσα». Τέτοια διαδικαστικά, ας πούμε, ζητήματα της συγκρότησης των ομάδων περισσότερο.*

##### ❖ Η συμμετοχή των μαθητών

Παράλληλα, εντοπίζονται προβλήματα που αφορούν στον τρόπο που συμμετέχουν οι μαθητές στην ομάδα τους. Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν τη δυσκολία των μαθητών να συμμετάσχουν στη συλλογική λήψη αποφάσεων, στο πλαίσιο των ομάδων. Τρεις εκπαιδευτικοί,

παρατηρούν πως η λειτουργία των ομάδων διέπεται από την κουλτούρα του ανταγωνισμού-συγκεντρωτισμού:

**Σ1:** *Τα παιδιά ίσως είναι πολύ ανταγωνιστικά (...). Προσπαθεί το παιδάκι αυτό να πει ότι «μόνο εγώ κάνω, οι άλλοι δεν κάνουν τίποτα» ή δεν δίνει στους άλλους δικαίωμα να κάνουν κάτι.*

**Σ2:** *Έπρεπε να δουλέψουν μαζί, να δέσουν ως ομάδα. Εκεί υπήρχαν οι πρώτες αντιδράσεις. Είδα, δηλαδή, ότι δούλευαν πιο πολύ ως μονάδες.*

**Σ8:** *Η αλήθεια είναι ότι δυσκολεύονται πολύ οι μαθητές και οι μαθήτριες να συνεργαστούν. Έχουνε αυτό το συγκεντρωτικό. Δηλαδή το βλέπω ότι υπάρχει πολύ και στις τάξεις, ότι ένα παιδί τα έχει κάπως στο μυαλό του και δυσκολεύεται να κάνει αυτή την σύνθεση που θέλουμε, αυτή τη συνεργασία.*

Ακόμα, έξι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η συνεργασία στις ομάδες δυναμιτίζεται από την αρνητική στάση ορισμένων μαθητών οι οποίοι εκφράζουν την απροθυμία τους να συμμετάσχουν στη διερεύνηση του θέματος και να αναλάβουν αρμοδιότητες στις ομάδες τους. Ενδεικτικά παρατίθενται τα αποσπάσματα:

**Σ5:** *Συνήθως είναι με τις ομάδες των μαθητών. «Δεν θέλω να κάνω αυτό». «Δεν θέλω να κάνω αυτό, κύριε». «Δεν μου αρέσει αυτό».*

**Σ8:** *Καμιά φορά το νιώθουν ότι «Αα, τώρα δεν κάνουμε βιβλίο. Δεν είναι μάθημα». Κάποιες φορές θα είναι μόνο 1-2 άτομα που θα κινούν τα νήματα κατά τη διάρκεια του project σε μία ομάδα. Δηλαδή μπορεί και μόνο ένα άτομο και οι υπόλοιποι να ακολουθούν.*

Μάλιστα, μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην έμφυλη διάσταση του φαινομένου, κάνοντας λόγο για εντονότερη εκδήλωση της αντίστασης από τις ομάδες των αγοριών:

**Σ7:** *Υπήρχε ένα κενό σε κάποιες ομάδες. Ειδικά των αγοριών. Δεν ενδιαφερόντουσαν. Τα αγόρια, συνήθως, επειδή βαριόντουσαν και τεμπελιάζανε στο να ψάξουν πληροφορίες. Εκεί είχαμε θέματα.*

#### ❖ Η διαχείριση των ομάδων

Τέλος, ένα μικρό μέρος των αντίληπτών προκλήσεων που αφορούν στη συνεργασία των μαθητών σχετίζεται με τις ενέργειες των εκπαιδευτικών που αποβλέπουν στον συντονισμό των ομάδων. Η φασαρία που δημιουργείται στην τάξη αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως ένα αρνητικό παρεπόμενο της συνεργασίας των μαθητών. Ακόμα, το χάσμα που παρατηρείται ανάμεσα στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και η ενασχόλησή τους με πράγματα που δεν σχετίζονται με τη διδασκαλία απαιτούν περισσότερες παρεμβάσεις από την πλευρά των



εκπαιδευτικών, προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματική διεξαγωγή του project. Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

**Σ3:** *Βέβαια, θα πούμε και το αρνητικό. Όταν κάνουμε project στην τάξη, η φασαρία είναι πολύ περισσότερη από μια παραδοσιακή διδασκαλία. Οι μαθητές πρέπει να συνεργαστούν. Κάθε συνεργασία σημαίνει και συνομιλία, γι' αυτό έχουν και την ίδια πρόθεση «μαζί».*

**Σ4:** *Είναι και διαφορετικό το επίπεδο των μαθητών και η προσφορά του κάθε μαθητή μέσα στην ομάδα. Πρέπει όλα αυτά να εξομαλυνθούν.(...) Αυτά δεν μπορούσαν να χειριστούν ούτε το διαδίκτυο, ούτε να ανεβάσουνε το υλικό, ούτε να κάνουνε τα βιντεάκια που κάναμε. Αυτά τα σημεία τα φρόντισαν οι δάσκαλοι. Τα ανέλαβαν όλα αυτά».*

**Σ5:** *Μπορεί κάποιες φορές να μη δουλέψει. Ή να χρονοτριβούν ή να κάνουν άλλα πράγματα εκείνη την ώρα και να πρέπει εσύ να τους βάλεις σε τάξη πάλι. Να παρέμβεις, για να συνεχίσουνε.*

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως οι προκλήσεις που αφορούν στη μαθητική συνεργασία κάμπτονται προοδευτικά, όσο οι μαθητές εξοικειώνονται με τη διαδικασία. Ωστόσο, σημειώνεται πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για το ενδεχόμενο, ορισμένες τάξεις να μην καταφέρουν ποτέ να οικοδομήσουν μια συνεργατική κουλτούρα:

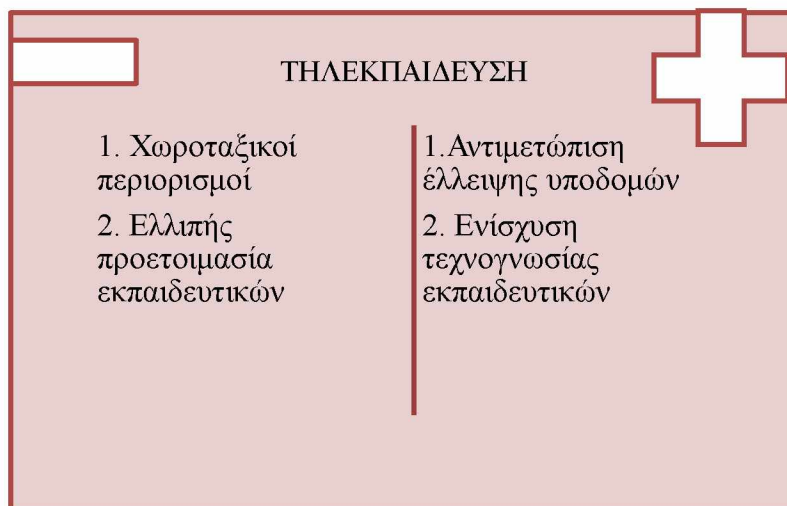
**Σ1:** *Υπάρχουν και τάξεις που δεν τα καταφέρνεις ποτέ. Γιατί υπάρχουν και τάξεις που δεν μπορούν τα παιδιά να δουλέψουν στην ομάδα».*

**Σ5:** *Ανάλογα, βέβαια, πώς θα δουλέψει και η ομάδα. Μπορεί κάποιες φορές να μη δουλέψει, το ξέρουμε αυτό.*

**Σ10:** *Μπορεί κάποιες φορές οι ομάδες να μη δέσουν μεταξύ τους, οπότε αυτό να λειτουργήσει αρνητικά.*

#### 4.4.2. Η πανδημία

Μια, ακόμη, κατηγορία προκλήσεων την οποία ανέδειξαν οι εκπαιδευτικοί έχει να κάνει με την πανδημία του κορωνοϊού και τη συνθήκη της τηλεκπαίδευσης που προέκυψε μετά τη αναστολή της διά ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων της χώρας. Η τηλεκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως εμπόδιο, αλλά και ως παράγοντας διευκόλυνσης στην υλοποίηση project (βλ. σχήμα 4.5).



Σχήμα 4.5. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως υλοποίησης project

Εννέα εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις τους στο εμπόδιο της πανδημίας/τηλεκπαίδευσης, καθιστώντας το 2<sup>ο</sup> σε συχνότητα εμφάνισης. Εξ αυτών, τρεις παραδέχονται πως δεν υλοποίησαν καθόλου project με τις τάξεις τους στην τρέχουσα συνθήκη: *«Και τώρα που μιλάμε, είναι πολύ δύσκολο να κάνουμε project, αλλά την επόμενη χρονιά θα μπορούσε ίσως να υλοποιήσεις κάποιο project με κάποια άλλη τάξη. Ελπίζω να μην είμαστε πάλι από τις οθόνες»* (Σ1)/ *«Φέτος ας πούμε που είχα και πρωτάκια δεν έκανα κάτι»* (Σ5)/ *«Είναι μια διαδικασία την οποία θέλω να την ξαναπροσπαθήσω, να την ξαναδοκιμάσω. Απλά λόγω των συνθηκών τώρα δεν μας δόθηκε η ευκαιρία. Ελπίζω στο μέλλον αυτό να γίνει»* (Σ11).

Συγκριτικά με άλλες αντιληπτές δυσκολίες που συνδέονται με τα project, μία εκπαιδευτικός αξιολογεί το «εμπόδιο της πανδημίας» ως δευτερεύον, καθότι πρόσκαιρο: *«Εντάξει, για την πανδημία τώρα δεν λέμε, γιατί ήταν ιδιαίτερη περίοδος που είχε διάφορες δυσκολίες που ξέραμε ότι θα περάσουν (Σ8)»*, ενώ μία εκπαιδευτικός (Σ3), αναγνωρίζει και παρουσιάζει τα θετικά γνωρίσματα αυτής της συνθήκης, υπογραμμίζοντας την αντιστάθμιση των υλικοτεχνικών ελλείψεων: *«Σε αντίθεση με την τάξη όμως, η τηλεκπαίδευση αυτή τη στιγμή μας προσφέρει έτοιμα υλικά, τα οποία μπορούμε άνετα και μέσα από τις πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης να τα χρησιμοποιήσουμε»* και την ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς: *«Και αυτό είναι και η επιτυχία σε σχέση με το προηγούμενο, γιατί δεν ήξερα να χρησιμοποιώ το εργαλείο και να χωρίζω σε ομάδες τα παιδιά, κάτι που τώρα το ήξερα. Δηλαδή πηγαίνοντας σιγά σιγά και ο δάσκαλος μαθαίνει περισσότερα πράγματα»*.

Εξετάζοντας τις δυσκολίες που περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύονται δύο βασικά θέματα: το πρώτο έχει να κάνει με την παραμετροποίηση της διαδικασίας του project, προκειμένου να ανταποκριθεί στο πρωτόκολλο λειτουργίας των σχολείων την περίοδο της πανδημίας και το δεύτερο με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να χειριστούν την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

#### ❖ Χωροταξικοί περιορισμοί

Η διά ζώσης λειτουργία των σχολικών μονάδων την περίοδο της πανδημίας συνοδεύεται από ένα πλαίσιο με περιορισμούς που αφορούν στη δομή<sup>4</sup> του σχολείου. Το πλαίσιο αυτό επηρεάζει και την υλοποίηση project, καθότι «στερεί» συστατικά στοιχεία του project, όπως η ομαδοσυνεργατική διάσταση και ο ρεαλισμός. Τρεις εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για την αδυναμία συγκρότησης ομάδων στον φυσικό χώρο της τάξης. Μία εξ αυτών (Σ10) μάλιστα αναφέρει πως η παραμετροποιημένη υλοποίηση δράσεων που-λόγω της πανδημίας- δεν περιλαμβάνει την ομαδική εργασία των μαθητών, στην ουσία δεν αποτελεί υλοποίηση project:

**Σ2:** *Πρώτα απ' όλα έχουμε δυσκολίες τώρα λόγω covid που δεν μπορούμε να κάνουμε ομάδες στην τάξη.*

**Σ5:** *Και τώρα λόγω covid ούτε καν δεν μπορούν να έρθουν τα παιδιά σε επαφή μεταξύ τους. Να το πω χωροταξικά. Να καθίσουν όλοι μαζί, να δουλέψουν σε ομάδες.*

**Σ10:** *Λόγω της επιδημίας, δεν έχουν γίνει project. Κάτι που έγινε... Για το 1821 έγινε ένα τώρα, αλλά δεν ακολουθήθηκαν οι φάσεις. Ήταν αδύνατο να ακολουθηθούν οι φάσεις αυτές. Ένα τελικό προϊόν έγινε την ώρα του μαθήματος. Στο μάθημα της ιστορίας και της γεωγραφίας, εκεί λειτούργησε. Δε δούλεψαν ως ομάδες τα παιδιά, όπως γινόταν άλλες χρονιές.*

Ακόμα, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην αδυναμία υλοποίησης δράσεων/επισκέψεων:

**Σ4:** *Απλώς τώρα έχουμε δύο χρόνια που είναι όλη αυτή η ιστορία και με την πανδημία. Είναι δύσκολα. Αν και, φέτος, πάλι πήραμε ένα πρόγραμμα για τα δικαιώματα του παιδιού και αυτά με τη διεθνή αμνηστία. Αλλά, δυστυχώς, έκλεισε το σχολείο και δεν μπορέσαμε να κάνουμε και πολλά πράγματα.*

**Σ6:** *Δυσκολίες συναντήσαμε πέρυσι, ας πούμε, στο πρόγραμμα που θέλαμε να ακολουθήσουμε για την κυκλοφοριακή αγωγή το οποίο ξεκίνησε με τις καλύτερες προδιαγραφές. Είδαμε ότι δεν μπορεί να υλοποιηθεί στο έπακρο, γιατί μεσολάβησε ο κορονοϊός. Δυσκολευτήκαμε και να υλοποιήσουμε τις επισκέψεις που είχαμε ορίσει.*

---

<sup>4</sup> Η δομή του σχολείου περιλαμβάνει τις πολιτικές, τους κανόνες, τους νόμους και τις απόψεις που διαμορφώνουν τον τρόπο που αλληλεπιδρούν οι άνθρωποι εντός του σχολείου (Fletcher, 2005:21)

❖ Ελλειπείς γνώσεις εκπαιδευτικών

Ο δεύτερος ανασταλτικός παράγοντας έχει να κάνει με την ελλιπή προετοιμασία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την διδασκαλία με τη μέθοδο project αξιοποιώντας τα εργαλεία της τηλεκπαίδευσης. Δύο εκπαιδευτικοί που επιχείρησαν να υλοποιήσουν project μέσα από την πλατφόρμα του webex αναφέρονται στις αρχικές δυσκολίες που συνάντησαν στον σχηματισμό ομάδων, λόγω της μη εξοικείωσής τους με τις δυνατότητες που παρέχει η εν λόγω εφαρμογή:

**Σ2:** *Βρίσκουμε όμως οι δάσκαλοι πάντα πατέντες να δουλεύουν τα παιδιά- έστω και μέσω webex- υπάρχουν τα breakout sessions πώς λέγονται αυτά.*

**Σ3:** *Η πρώτη φορά δεν ξέρω αν ήταν τόσο πολύ επιτυχημένη, γιατί δεν ήξερα να χρησιμοποιώ το εργαλείο και να χωρίζω σε ομάδες τα παιδιά.*

Ακόμα, μία εκπαιδευτικός επισημαίνει τη δυσκολία που συνάντησε στην υλοποίηση των προγραμματισμένων δράσεων που είχαν οριστεί, καθότι δεν ήταν προετοιμασμένη εξαρχής για τις απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης:

**Σ6:** *Αλλά και μέσω webex έτσι ήταν δύσκολο να υλοποιηθούν οι δράσεις που είχαμε ορίσει. Ήταν ακόμα αρχή της τηλεκπαίδευσης οπότε ήτανε δύσκολο να συντονιστούμε όλοι μαζί.*

Αξίζει να σημειωθεί βέβαια πως και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι το εμπόδιο της εξ αποστάσεως υλοποίησης project αντιμετωπίζεται προοδευτικά, όσο προσαρμόζονται στη διαδικασία.

#### 4.4.3. Οι υλικοτεχνικές υποδομές

Η τρίτη κατηγορία αντιληπτών δυσκολιών περιγράφει τις ελλείψεις του δημόσιου σχολείου σε υλικοτεχνικές υποδομές. Επτά εκπαιδευτικοί μαρτυρούν τις δυσκολίες που συνεπάγεται η απουσία των κατάλληλων υλικών και εποπτικών μέσων και του κατάλληλου χώρου στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του project. Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν τόσο τη διαδικασία υλοποίησης του project, όσο και το τελικό προϊόν. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες απαντήσεις:

**Σ3:** *Οι δυσκολίες, και εδώ είναι και η διαφορά με την τηλεκπαίδευση, όταν είμαστε στην τάξη μέσα θα πρέπει να βρεθεί δίκτυο καλό, θα πρέπει να βρεθεί υπολογιστής καλός, προβολέας, για να μπορέσουμε να το παρουσιάσουμε. Γιατί τα δημόσια σχολεία δυστυχώς δεν έχουν όλα τα μέσα.*

**Σ7:** Το σχολείο ήταν σε φτωχή υποβαθμισμένη περιοχή, δεν είχαμε και internet, σύνδεση δικτύου και εκτυπωτή.

#### 4.4.4. Ο διδακτικός χρόνος

Η επόμενη κατηγορία αντιληπτών εμποδίων έχει να κάνει με τον διδακτικό χρόνο και ειδικότερα με την υλοποίηση του project εντός των αυστηρών χρονικών πλαισίων του σχολικού προγράμματος. Έξι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν τους προβληματισμούς τους, αναφορικά με την ανεπάρκεια ωρών στο ωρολόγιο πρόγραμμα, που δύνανται να αφιερωθούν, ώστε να υλοποιηθούν οι δράσεις ενός project. Τρεις εξ αυτών μάλιστα σχολίασαν ότι δεν υπάρχει δυνατότητα να συνεργαστούν οι μαθητές εκτός σχολείου, γεγονός που λειτουργεί περιοριστικά.

**Σ4:** Θα σου πω τι δυσκολίες συναντήσαμε. Είναι καταρχάς που είναι ο χρόνος περιορισμένος. Γιατί όλη η δουλειά γίνεται στο σχολείο και έπρεπε να αφιερώσουμε πολύ χρόνο.

**Σ10:** Ο χρόνος είναι συνήθως και η ύλη που κάποιες φορές μας εμποδίζει. Περισσότερο είναι ο χρόνος. Στις μεγάλες τάξεις υπάρχει θέμα.... Δεν υπάρχει ευέλικτη ζώνη για να γίνουν αυτές οι δράσεις. Επίσης, πέραν του διδακτικού ωραρίου δεν μπορούμε να κρατήσουμε τα παιδιά στο σχολείο. Την ώρα του ολοήμερου δεν είναι όλα τα παιδιά στο σχολείο, οπότε αυτό γίνεται κατά τη διάρκεια της μέρας.

**Σ11:** Συνήθως το πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε είναι ο περιορισμένος χρόνος, που θα μας οδηγήσει κάποιες φορές, κάποια στάδια απ' αυτά να τα περάσουμε λίγο βιαστικά, γεγονός το οποίο προσπαθούμε να το αποφύγουμε, αλλά εκ των πραγμάτων κάποιες φορές δυστυχώς γίνεται...

Πέραν τούτου, έξι εκπαιδευτικοί συνδέουν την έλλειψη διδακτικού χρόνου με την πίεση που αισθάνονται για την κάλυψη της ύλης του αναλυτικού προγράμματος, υποδεικνύοντας τα διλήμματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι και αφορούν στις παιδαγωγικές τους επιλογές:

**Σ1:** Μας παίρνει από κάτω το αναλυτικό πρόγραμμα, η ύλη, αυτό που έχουμε να κάνουμε κάθε μέρα...

**Σ11:** Επίσης, στην Ε' δημοτικού είναι μια τάξη στην οποία η πίεση που υπάρχει για την κάλυψη της ύλης είναι μεγάλη θα έλεγα.

Μία εκπαιδευτικός, ξεδιπλώνοντας περαιτέρω τον συλλογισμό της, καταλήγει πως οι δυσκολίες που, αρχικά, θεωρούσε πως οφείλονταν στην έλλειψη διδακτικού χρόνου, στην ουσία διαπίστωσε ότι οφείλονταν στις περιοριστικές αντιλήψεις της για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου project που καθοδηγούσαν τις παιδαγωγικές επιλογές που καλούνταν να κάνει σε σχέση με τη διαχείριση του χρόνου:

**Σ8:** Είναι ο περιορισμένος χρόνος που έχουμε. Καμιά φορά νιώθουμε ότι δεν προλαβαίνουμε, γιατί τρέχει η ύλη, τρέχει το ένα, τρέχει το άλλο. Στην αρχή έλεγα ότι πρέπει να κάνεις το καθετί. Ένιωθα δηλαδή ότι με το project δε μαθαίνεις, αλλά πρέπει να τα κάνεις και να πας και στο βιβλίο.

#### 4.4.5. Έλλειψη υποστήριξης

Η τελευταία κατηγορία εμποδίων που ανιχνεύεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών περιγράφει την έλλειψη υποστήριξης από «σημαντικούς άλλους», δηλαδή άτομα με τα οποία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζεται να συνεργάζονται, προκειμένου να υλοποιούνται τα project, η στάση των οποίων, ωστόσο, είναι αρνητική, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται η επιθυμητή συνεργασία και να δημιουργούνται προβλήματα.

##### ❖ Οι γονείς

Μέρος των αντιληπτών προκλήσεων που συναντούν οι εκπαιδευτικοί έχει να κάνει με τη στάση των γονέων απέναντι στα project. Τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην αρνητική στάση των γονέων, οι οποίοι αντιμετωπίζουν την υλοποίηση project ως πάρεργο, με αποτέλεσμα να αντιδρούν σ' αυτήν:

**Σ1:** Μπορεί οι γονείς καμιά φορά να έχουν προκατάληψη. Να νομίζουν ότι χάνεις την ώρα σου. Γιατί ο γονιός έχει μια εικόνα συγκεκριμένη για το μάθημα (...) Έχω ακούσει μια φορά που κάναμε ένα project και ζυμώναμε ψωμί: «Αυτό κάνατε σήμερα όλη μέρα;».

**Σ3:** Οι γονείς συνήθως δεν καταλαβαίνουν τον τρόπο αυτό διδασκαλίας. Νομίζουν ότι δεν κάνεις μάθημα, όταν βλέπουν τα παιδιά τους και ψάχνουν για διάφορα.... Ήταν κάτι που είπε ένα παιδάκι που μου έκανε πολύ άσχημη εντύπωση. Είπε ότι «Αχ, δεν μπορώ να τα βρω, γιατί έχω και αγγλικά και είπε η μαμά μου, ότι δεν χρειάζεται να βρούμε τις πληροφορίες».

Ακόμα, μία εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι οι γονείς δυναμιτίζουν έμμεσα τη συνεργασία των μαθητών στις ομάδες, ενισχύοντας την κουλτούρα ανταγωνισμού στα παιδιά τους:

**Σ1:** Τα παιδιά έρχονται από το σπίτι τους με γονείς που τους λένε ότι πρέπει εσύ να είσαι πρώτος. Οπότε μετά χαλάει η ομάδα, γιατί προσπαθεί το παιδάκι αυτό να πει ότι «μόνο εγώ κάνω».

##### ❖ Ο διευθυντής-Οι συνάδελφοι

Η αρνητική στάση του διευθυντή ή/και των συναδέλφων αποτελεί ανασχετικό παράγοντα στην υλοποίηση project. Δύο εκπαιδευτικοί κατονομάζουν, ως δυσκολία, την

έλλειψη υποστήριξης από τους διευθυντές στη διαδικασία εύρεσης των κατάλληλων υλικών-πύργων για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων του project:

**Σ1:** *Εντάξει, μπορεί κάποιος απ' αυτούς να σου πουν: «Δεν έχω χρήματα», «Δεν σου δίνω»*

**Σ3:** *Όταν έλεγα ότι θέλω να κατέβω στην αίθουσα των υπολογιστών, ή έλεγα ότι θέλω τον προτζέκτορα να λειτουργήσει ή έλεγα ότι θέλω ένα πολύπριζο ήταν αρνητική η στάση».*

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρεται στην αδιάφορη ή/και συχνά αποτρεπτική στάση των διευθυντών σε πολυθέσια σχολεία που προβάλλουν επιχειρήματα, προκειμένου να μην υλοποιηθούν project: *«Τώρα σε ένα μεγάλο σχολείο θα σου πει: «Κάνε ό, τι θες» ή «Δεν θέλουν οι γονείς» ή «Μη χάνεις χρόνο, για να βγει η ύλη» (Σ5).* Μία εκπαιδευτικός σημειώνει επίσης την απροθυμία των διευθυντών να βοηθήσουν, όταν το project δεν λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις, ώστε να αναδειχθεί το σχολείο μέσα απ' αυτό: *«Εκεί σίγουρα μπορεί να χρειαστείς κάποια βοήθεια και να μην τη βρεις πάντα. Γιατί δεν χρειάζεται να φανεί τόσο το σχολείο, οπότε ό, τι κάνεις θα είναι στο τμήμα σου» (Σ9).*

Παράλληλα, η απουσία κοινής θεώρησης στον σύλλογο διδασκόντων, αναφορικά με την προώθηση θεμάτων τύπου project και η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου αποτελούν αντιληπτές δυσκολίες που όπως διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί επιδρούν στην εξωστρέφεια του project:

**Σ8:** *Σε κάποιους συλλόγους νιώθω ότι πρέπει να το κάνω και λίγο στα κρυφά. Δηλαδή πολύ χαμηλούς τόνους κι εκεί χάνεις και λίγο από την εξωστρέφεια (...) Δεν υπάρχει γενικά καθόλου ενδιαφέρον και δεν δίνεται προτεραιότητα σε τέτοια project. Γιατί, αν είχε μία θεώρηση ο σύλλογος διδασκόντων και θεωρούσε ότι θα κοιτάζουμε το καλό του σχολείου (...) θα λέγανε «Σε ποια τάξη σε βολεύει να κάνεις project» ή «Τι θέλεις, τι έχεις σκεφτεί;» Κάπως έτσι. Εντάξει, μιλάω ίσως για ουτοπικές καταστάσεις, αλλά με ρωτήσατε για προβλήματα, οπότε το θέτω και αυτό.*

**Σ5:** *Τα εμπόδια είναι ... εμείς! Έχει να κάνει με την εν δυνάμει συνεργασία μας. Εγώ σ' αυτό μένω. Δηλαδή, πολλές φορές η έλλειψη συνεργασίας, όχι ότι γίνεται επίτηδες. Ίσως δεν προωθείται γενικά κιόλας. Οργανωσιακά δεν προωθείται αυτό το πράγμα, γιατί δεν έχουμε χρόνο. Δευτερογενώς τελικά δεν έχουμε συνεργασία. Επομένως, καταλήγουμε στο συγκεντρωτικό σύστημα το εκπαιδευτικό.*

#### 4.4.6. Η διαχείριση των αντιληπτών προκλήσεων

Παρά τις δυσκολίες που υφίστανται, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τις εμπειρίες τους από την εφαρμογή project στην τάξη τους. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται

ότι δεν εστιάζουν στις αρνητικές πτυχές της διαδικασίας και θεωρούν τα οφέλη του project περισσότερο. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι, όταν ρωτούνταν για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν υλοποιώντας project, οι εκπαιδευτικοί ξεκινούσαν να αναφέρονται σε αντιληπτά εμπόδια και κατέληγαν να απαριθμούν οφέλη που αποκόμισαν ή παράγοντες που διευκολύνουν τη διαδικασία, μετριάζοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, τα αρνητικά στοιχεία. Ενδεικτικά, αναφέρονται τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις:

*Σ2: Εξαρτάται ο τρόπος που προσεγγίζουμε κάθε φορά τα πράγματα. Δεν βλέπω εμπόδια, μόνο πρόκληση βλέπω!*

*Σ3: Αυτά ήταν τα πρώτα προβλήματα. Βέβαια, αυτά να πούμε ότι σιγά σιγά λύνονται με τις περισσότερες πρακτικές κατευθύνσεις που έχουμε ...*

*Σ4: Συνήθως αυτές ήταν οι δυσκολίες. Τα θετικά ήταν περισσότερα, αφού σου είπα ότι είδα να βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών...*

*Σ5: Αυτές οι δυσκολίες σε κάνουν να μάθεις μέσα από αυτές και να το βελτιώσεις. Δηλαδή και αυτές οι δυσκολίες λειτουργούν ανατροφοδοτικά...*

*Σ8: Εντάξει, τώρα είπα μόνο τις δυσκολίες (...) Γενικά, όμως, υπάρχουν πολλοί άνθρωποι που τους αρέσει αυτό που κάνεις...*

*Σ10: Θέλω να πω ότι το project, ακόμα και να μην πετυχαίνει, αφήνει πάντα καλές σκέψεις...*

Προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε ατομικές ενέργειες, ή αναζητούν υποστήριξη από τρίτους.

#### 4.4.6.1. Ατομικές ενέργειες εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στη σημασία των ατομικών τους ενεργειών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν κατά τη διάρκεια ενός project, δεδομένου ότι αποτελούν άμεσα εμπλεκόμενα πρόσωπα στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης των project και κατ' επέκταση θεωρούν ότι είναι οι καταλληλότεροι για την εύρεση λύσεων. Στο πλαίσιο αυτό, επισημαίνουν πως η αντιμετώπιση των δυσκολιών έγκειται στην ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βέλτιστη υλοποίηση της μεθόδου και σχετίζεται άμεσα με την καλλιέργεια της ανθεκτικότητάς τους απέναντι στις δυσκολίες. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα εξής:

*Σ1: Κανένας δεν μπορεί να σε βοηθήσει. Βρίσκεις από μόνος σου τις λύσεις Δεν υπάρχει το κάνω παράπονα και μου δίνουν. Υπάρχει το βρίσκεις μόνος σου τρόπος.*

*Σ2: Καμία βοήθεια! Δεν μπορεί να ξέρει και ο άλλος τις συνθήκες όλες (...) γιατί όσα ξέρει ο νοικοκύρης δεν τα ξέρει ο κόσμος όλος. Το κυριότερο είναι να το θες. Κι ο δάσκαλος, δηλαδή, για να μπορεί να το υποστηρίξει.*



**Σ3:** *Εντάξει, αν δεν έχεις κέφι ή δεν έχεις μεράκι μέσα σου να το κάνεις, σίγουρα θα απογοητευτείς από τις δυσκολίες.*

**Σ4:** *Απλά πρέπει να έχεις διάθεση και προσωπικό ενδιαφέρον. Πρέπει να το θέλεις, γιατί δίνεις πάρα πολλά πράγματα.*

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των αναδυόμενων προκλήσεων συγκλίνουν στην υιοθέτηση πρακτικών που εξασφαλίζουν τη βέλτιστη συνεργασία των μαθητών στις ομάδες. Σχεδόν από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφέρθηκε πως ο σχηματισμός των ομάδων και η εξοικείωση των μαθητών μεταξύ τους είναι σημαντικό να προηγούνται της υλοποίησης ενός project, ώστε η συνεργατική διερεύνηση κατά τη διάρκεια του project να είναι απρόσκοπτη:

**Σ1:** *Από την αρχή της χρονιάς φροντίζω να δουλέψω με τα παιδιά, χωρίζοντάς τα σε ομάδες, βάζοντας ασκήσεις για να αποκτήσουν τα παιδιά μια ευχέρεια να δουλεύουν ομαδικά. Έτσι ώστε, όταν φτάσει η στιγμή να υλοποιήσουμε ένα project, να έχουμε φτιαγμένες ομάδες οι οποίες θα μπορούν να δουλέψουν αργότερα στη διάρκεια αυτού του project. Βασικό για να δουλέψουμε είναι οι ομάδες μέσα στην τάξη.*

**Σ10:** *Βασικά για να γίνουν οι ομάδες πρέπει να κάνουμε και κάποια παιχνίδια γνωριμίας, για να δεθούνε και ένα συμβόλαιο που λέμε. Χωρίς αυτά δεν μπορούμε. Χωρίς τα παιχνίδια γνωριμίας δεν μπορούμε να δούμε, αν τα παιδιά έχουν κοινά ενδιαφέροντα. Έτσι, συνήθως λοιπόν ξεκινάμε με αυτό με τα παιχνίδια γνωριμίας και με το συμβόλαιο, συναισθηματικό περισσότερο. Αφήνουμε κάποιες ώρες της ύλης να πάνε πίσω για να κάνουμε τη σύσταση των ομάδων και να προχωρήσουμε στο project.*

Ταυτόχρονα, μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην αρχική αξιοποίηση εταιρικών σχημάτων, όπου οι μαθητές οργανώνονται ανά δύο. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως τα εταιρικά σχήματα διδασκαλίας συμβάλλουν στην προετοιμασία των μαθητών για την εμπλοκή τους σε ομαδικές εργασίες με περισσότερα μέλη (Ματσαγγούρας, 2001).

**Σ7:** *Το ξεκινήσαμε, ανά δύο, να βρίσκουμε πληροφορίες σχετικά με την κάθε ενότητα.*

Πέραν τούτου, δύο εκπαιδευτικοί σημείωσαν πως θεωρούν ως προϋπόθεση για την υλοποίηση κάποιου project την καλή γνώση των δυνατοτήτων της τάξης τους, ώστε να προσαρμοστεί ο σχεδιασμός της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών και να επιτευχθεί η θετική αλληλεξάρτηση των μαθητών στις ομάδες:

**Σ9:** *Όταν έχουμε μία καλή εικόνα για την τάξη μας, ξέρουμε τις δυνατότητες των μαθητών μας, έχει προχωρήσει η χρονιά και έχει εμπεδωθεί ίσως η ύλη.*

Στο πλαίσιο της θετικής αλληλεξάρτησης των μαθητών, μία εκπαιδευτικός σχολίασε πως αναβάλλει τον επιμερισμό των εργασιών, μέχρι τη στιγμή που οι μαθητές θα εξοικειωθούν με τις απαιτήσεις του έργου:

**Σ8:** *Μπορεί να κάνουμε όλοι το ίδιο, μέχρι να νιώσουμε ασφάλεια να κάνει ο καθένας το δικό του κομμάτι, το ξεχωριστό.*

Πέρα από την προετοιμασία που αφορά στις ομάδες, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ευέλικτους χειρισμούς, κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός project, ούτως ώστε να διαχειριστούν με βέλτιστο τρόπο την έλλειψη χρόνου, την έλλειψη πόρων ή την έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών. Πέντε εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τον τρόπο που ανταπεξήλθαν σε σχετικές δυσκολίες:

**Σ6:** *Στην αρχή βάζουμε τους στόχους, αλλά δεν ξέρουμε πόσοι από αυτούς θα υλοποιηθούν. Θα πρέπει να υπάρχουν και κάποιες εναλλακτικές οι οποίες θα αντικαταστήσουν τη δράση που δεν υλοποιήθηκε.*

**Σ7:** *Τους έδωσα εγώ πληροφορίες μετά ή τους άλλαξα την ενότητα και την πήρε κάποιο άλλο παιδί. Κατάλαβα ότι πρέπει να το ψάχνω πριν παρουσιάσω ένα θέμα. Να ψάχνω τι δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίσουν και μετά να τους το δώσω.*

**Σ8:** *Βέβαια ξεπεράστηκε η δυσκολία, γιατί εντάξει δεν είναι απαραίτητο να γίνει κάτι μεγάλο για να γίνει η τελική δράση. Τελικά, δεν το εκδώσαμε. Το εκτόπωσα εγώ, δηλαδή, ατομικά και φτιάξαμε τα βιβλία ebook.*

Τέλος, η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παρέχει στους εκπαιδευτικούς εργαλεία που μπορούν να αξιοποιήσουν στη σχολική τάξη για να εξομαλυνθεί η συνεργασία των μαθητών, ενώ οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη που προσφέρει η ίδια η μέθοδος ασκεί προοδευτικά τους εκπαιδευτικούς στη βέλτιστη λήψη αποφάσεων, καθότι εμπλέκονται σε μια διαδικασία αναστοχασμού και μετασχηματίζει τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία:

**Σ5:** *Πρέπει ο εκπαιδευτικός να αναστοχαστεί πάνω σε αυτό. Τι δούλεψε καλά, τι δεν δούλεψε. Και την επόμενη χρονιά να δει τι μπορεί να βελτιώσει.*

**Σ8:** *Δηλαδή εγώ σταμάτησα να φοβάμαι να αφήσω σελίδες του βιβλίου να μην τις κάνουμε. Νομίζεις ότι χάνεις χρόνο κάνοντας project, αλλά στην ουσία κερδίζεις. Άρα, ναι αυτό είναι δυσκολία, ίσως, ακόμη για μερικούς. Αλλά είναι για την πολύ αρχή, όταν δεν έχεις αρκετή εμπειρία σε project θεωρώ.*

#### 4.4.6.2. «Σημαντικοί άλλοι»

Η επιδιωκόμενη αναβάθμιση του τρόπου υλοποίησης project δεν εξαντλείται μόνο στους εκπαιδευτικούς, αλλά φαίνεται πως σχετίζεται με συντονισμένες προσπάθειες του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πέρα από τις ατομικές τους ενέργειες στην επίλυση των προβλημάτων, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν, επίσης, τη σημασία οικοδόμησης ενός δικτύου επικοινωνίας-συνεργασίας με «σημαντικούς άλλους», το οποίο θα λειτουργήσει υποστηρικτικά στην υλοποίηση των project (βλ. σχήμα 4.6).



Σχήμα 4.6. Οι «σημαντικοί άλλοι» στη διαχείριση των προκλήσεων

#### ❖ Ο ρόλος της ηγεσίας

Ο σημαντικότερος παράγοντας διευκόλυνσης που εντοπίστηκε είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της υποστήριξης από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ώστε να υλοποιούν project με μεγαλύτερη ευκολία. Πιο συγκεκριμένα, η συμβολή του διευθυντή κρίνεται σημαντική, όσον αφορά στην αντιμετώπιση των αναγκών ενός project σε υλικά και

εξοπλισμό, στην διευκόλυνση των μετακινήσεων εκτός σχολείου, αλλά και στην ενθάρρυνση, την καθοδήγηση και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Με άλλα λόγια, ο ρόλος του διευθυντή περιλαμβάνει την υποστήριξη σε πρακτικά ζητήματα και σε επίπεδο επικοινωνίας. Μάλιστα, μέσω της παρακίνησης σημειώνεται ότι βοηθά στην καλλιέργεια του συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Ενδεικτικά παρατίθενται ορισμένα αποσπάσματα:

**Σ1:** Μπορούμε να πείσουμε τον διευθυντή. Να κάνουμε μία συζήτηση, να δούμε αν μπορεί να μας εξοικονομήσει κάποιο ποσό. Να του πούμε για το αποτέλεσμα, ότι θα κάνουμε εκδήλωση. Οπότε να τον κάνουμε να αλλάξει γνώμη.

**Σ5:** Η διοίκηση του σχολείου είναι πολύ σημαντική σε αυτό το κομμάτι. Να προσφέρει υλικά. Δηλαδή ακόμα και τα αναλώσιμα υλικά. Αλλά και η υποστήριξη και η ενθάρρυνση, που θα σου πει «Μπράβο». Και η αναγνώριση που έχει η δουλειά που έχεις κάνει. Είναι σημαντικά.

**Σ8:** Δηλαδή πάρα πολύ ρόλο παίζει αν τον διευθυντή τον ενδιαφέρει να γίνονται τέτοιες δράσεις στο σχολείο ή όχι. (...) Η συγκεκριμένη διευθύντρια πάλι μου έλεγε «Πώς θα γίνει να παρακινήσουμε τους υπόλοιπους;». Δηλαδή, όταν έχεις τέτοιο κλίμα και τέτοιο διευθυντή πραγματικά το χαίρεσαι και ξεπερνιούνται όλα τα εμπόδια. Δεν υπάρχει μετά ούτε οικονομικό εμπόδιο, ούτε τίποτα! Βρίσκονται λύσεις για όλα και τρόποι, αν υπάρχει διάθεση. Πολύ σημαντικό!

#### ❖ Ο ρόλος των συναδέλφων

Εξίσου σημαντική θεωρείται η συμβολή των συναδέλφων στην υλοποίηση των project, οι οποίοι μπορούν να συνεισφέρουν με τις γνώσεις τους, ανάλογα με την ειδικότητά τους. Πέντε εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως έλαβαν υποστήριξη από τους συναδέλφους τους, κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων ενός project, προκειμένου να εξασφαλιστεί η βέλτιστη υλοποίηση του project:

**Σ5:** Το συλλογικό αυτό πνεύμα να υπάρχει και από την πλευρά των εκπαιδευτικών (...) Να μιλήσεις και με τους άλλους εκπαιδευτικούς, όποτε βρεις χρόνο, για το τι έχεις κάνει (...) Για μένα το project πρέπει να δουλέψει συστημικά.

**Σ6:** Στον σύλλογο διδασκόντων συζητάμε. Γιατί, στην ουσία, μαζί το υλοποιούμε το πρωινό τμήμα. Οπότε έχουμε υποστήριξη.

**Σ10:** Η έννοια του project είναι αυτή ακριβώς, να μούνε μέσα πολύ περισσότεροι άνθρωποι. Η μουσικός μπορεί να βρει τραγούδια ή δράσεις, η θεατρικής αγωγής ένα δρώμενο.

Αναφορικά με τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, μία εκπαιδευτικός επεσήμανε πως αποτελεί έναν τρόπο να καλλιεργηθεί η κουλτούρα συνεργασίας και στους μαθητές:

**Σ8:** *Αν δεν συνεργαστούμε εμείς, πώς θα δουν τα παιδιά ότι συνεργαζόμαστε; Όταν μιλάμε για βιωματική μάθηση, δεν μπορεί να τους λες συνεργαστείτε εσείς και μία ολόκληρη σχολική κοινότητα να μη συνεργάζεται. Ειρωνικό, αν μη τι άλλο!*

❖ Η γονική εμπλοκή

Παράλληλα, η γονική εμπλοκή αποτελεί έναν ακόμη διευκολυντικό παράγοντα στην υλοποίηση των project. Τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον ρόλο των γονέων, ώστε να ξεπεραστεί το εμπόδιο της έλλειψης πόρων και της συνεργασίας των μαθητών εντός των αυστηρών χρονικών ορίων του σχολικού προγράμματος. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί σχολίασαν πως η εμπλοκή των γονέων προϋποθέτει πως θα αντιληφθούν την ωφελιμότητα των project για τους μαθητές και για τον σκοπό αυτό χρειάζεται να πεισθούν. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής:

**Σ1:** *Πρέπει να έχεις καλή συνεργασία με τους γονείς. Καλείς τους γονείς και τους ενημερώνεις για το project που σκοπεύεις να κάνεις, οπότε έχεις και τη βοήθειά τους, όταν χρειαστεί, γιατί μπορεί να χρειαστείς κάποιες ικανότητες κάποιων γονιών, κάποια επαγγέλματα κάποιων γονιών. Οι γονείς έχουν προκαταλήψεις και πρέπει να τους πείσεις, ότι αυτό που κάνεις είναι για το καλό των παιδιών.*

**Σ8:** *Ειδικά, αν τους εξηγήσεις τι κάνεις και βλέπουν και το ενδιαφέρον σου για τα παιδιά τους. Οπότε εκεί πραγματικά σκίζονται να σε βοηθήσουν και είναι με το μέρος σου. Μπορείς να ξεπεράσεις πολλά εμπόδια έτσι.*

**Σ9:** *Όσο μπορούν να βοηθήσουν στο υλικό. Ή να δουλέψουν τα παιδιά κάποιες φορές, όταν είναι μεγαλύτερα, τα απογεύματα εκτός σχολείου ή Σαββατοκύριακα να φτιάζουν αυτές τις μικρές ομάδους, να βρεθούν οι ομάδες σε κάποια σπίτια. Και στο υλικό κυρίως να βοηθήσουν κάποιοι. Έχει τύχει να βοηθήσουν πάρα πολύ γονείς να μας εκτυπώσουν πράγματα από το διαδίκτυο, πληροφορίες...*

Στο σημείο αυτό αξίζει να σχολιασθεί περαιτέρω το τελευταίο απόσπασμα μιας και η πρόταση της εκπαιδευτικού να εποπτεύουν οι γονείς την ομαδική εργασία των μαθητών στο σπίτι δεν ενδείκνυται στην υλοποίηση των project. Οι γονείς δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν πώς να εποπτεύσουν τα παιδιά στο σπίτι και η αξίωση αυτού του τύπου εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μεταβάλλει τον ρόλο τους.

❖ Άλλες συνεργασίες

Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη σύναψη συνεργασιών με δομές της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, ώστε μέσα από τη συνεργασία αυτή να ενισχυθεί ο ρεαλιστικός χαρακτήρας των δράσεων που υλοποιούνται στο πλαίσιο ενός project, προωθώντας το «άνοιγμα» στην κοινωνία:

**Σ1:** Πολλά απ' αυτά (ενν. project) δουλεύουνε σε δίκτυα. Μπορεί, λοιπόν, οι υπεύθυνοι να έχουν βρει κι άλλα μέρη που να μπορούμε εμείς να επισκεφτούμε, για να μπορέσουν τα παιδιά να δούνε καλύτερα και να επεξεργαστούνε καλύτερα αυτά που έχουν να επεξεργαστούνε.

**Σ5:** Το άλλο είναι η συνεργασία. Συνεργασία όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και με φορείς και με άλλα σχολεία.

**Σ8:** Επίσης και οι δομές, όπως είναι τα ΚΠΕ ανά τόπους ή κάποιοι υπεύθυνοι περιβαλλοντικής ή πολιτιστικών προγραμμάτων. Όλοι αυτοί των σχολικών δραστηριοτήτων, τέλος πάντων. Πάρα πολλές φορές με έχουν και αυτοί βοηθήσει με διάφορους τρόπους ο καθένας. Ας πούμε, μια χρονιά ένας υπεύθυνος σχολικών δραστηριοτήτων μού είχε οργανώσει γιορτή αποφοίτησης με παρουσίαση δράσεων. Το οποίο είναι πολύ βοηθητικό, γιατί σου δίνει το βήμα και το πάτημα να κάνεις κάτι πιο μεγάλο και πιο ανοιχτό για την τάξη σου.

Τέλος, μία εκπαιδευτικός έκανε λόγο για την εφαρμογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσα από την οποία θα προωθηθεί η υλοποίηση project, προκειμένου να διαμορφωθεί το αναγκαίο υποστηρικτικό πλαίσιο που θα διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς:

**Σ2:** Θέλει λίγο σπρώξιμο αυτό και από την πολιτεία, το project, δηλαδή, ως ιδέα. Δεν αρκεί να τα γράφουμε ωραία μόνο στα βιβλία, αλλά να βοηθάμε να υλοποιούνται και στην πράξη. Γιατί συνήθως αυτό που κάνουμε οι δάσκαλοι είναι να βρίσκουμε μόνοι μας το υλικό, να παλεύουμε μόνοι μας.

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Συμπεράσματα-Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε η εφαρμογή της μεθόδου project στο δημοτικό σχολείο. Στο επίκεντρο της έρευνας βρέθηκαν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών που έχουν καταπιαστεί με την υλοποίηση project, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που έχει μια διδασκαλία με τη μέθοδο project, τον ρόλο που διαδραματίζουν οι ίδιοι στη διδασκαλία, καθώς και τα θετικά και αρνητικά γνωρίσματα που σχετίζονται με την υλοποίηση project στο δημοτικό σχολείο. Απώτερος σκοπός της έρευνας ήταν, μέσα από την εμπειρία των εκπαιδευτικών, να αναδειχθούν κατευθύνσεις για τη βέλτιστη εφαρμογή των project. Η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε ανέδειξε ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά του ερευνώμενου υλικού και τα ευρήματα αυτά έδωσαν απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό, συζητούνται τα βασικότερα ευρήματα της έρευνας και διατυπώνονται ορισμένα συμπεράσματα.

Επιστρέφοντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, μέσα από την έρευνα φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναγνωρίζουν τα βασικά γνωρίσματα της μεθόδου project και επιδιώκουν να τα ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους. Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Καλδή και Κόνσολα (2016), όπου οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν σε θέση να κατανοήσουν τη φιλοσοφία της μεθόδου project και αισθάνονταν ανασφαλείς, αναφορικά με την υλοποίησή της, οι εκπαιδευτικοί αυτής της έρευνας κατανοούν τη φιλοσοφία της μεθόδου και δεν προβληματίζονται για την ικανότητά τους να υλοποιήσουν project. Τα αποτελέσματα της έρευνας, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που επιλέγουν να ενσωματώσουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία συνάδουν με περιγραφές που έχουν διατυπωθεί στη βιβλιογραφία σε σχέση με τα γνωρίσματα που διακρίνουν το project από την απλή εκτέλεση έργου (Thomas, 2000), υποδεικνύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο πως η κατανόηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φιλοσοφία της μεθόδου δεν είναι πλημμελής. Είναι πιθανό πως αυτή η διαφορά που εντοπίζεται σε σχέση με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα project οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας διαθέτουν, κατά τεκμήριο, υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα και μεγάλη εξοικείωση με τη μέθοδο project.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας προσεγγίζουν τη μέθοδο project ως μια διδακτική διαδικασία που εκτυλίσσεται γύρω από μια κεντρική ιδέα, εμπλέκει τη συνεργατική

διερεύνηση των μαθητών σε δραστηριότητες με βιωματικό και πρακτικό χαρακτήρα, η σκοποθεσία της είναι ευθυγραμμισμένη με το αναλυτικό πρόγραμμα, περιλαμβάνει τη διαθεματική μελέτη των γνωστικών αντικειμένων, ενώ ταυτόχρονα εγγράφεται στο κοινωνικό πλαίσιο που ζούνε οι μαθητές. Παρομοίως, η έρευνα της Αυδή (2008) είχε αναδείξει πως οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν ως κύρια χαρακτηριστικά της μεθόδου project στο νηπιαγωγείο τη διαθεματικότητα, την εργασία σε ομάδες, τη μαθητοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας και τη βιωματική προσέγγιση της μάθησης. Ωστόσο, ενώ στην έρευνα της Αυδή (2008) οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μια περιορισμένη οπτική για το project, καθώς το παρουσίασαν ως μια αναζήτηση με εγκυκλοπαιδικό χαρακτήρα κυρίως, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας προβληματίζονται πρωτίστως για τη μαθησιακή αξία των διερευνητικών δραστηριοτήτων και τη συστηματική υιοθέτησή τους στην τάξη και συνδέουν άρρηκτα το project με την οργάνωση και υλοποίηση δραστηριοτήτων σε μη τυπικά πλαίσια μάθησης. Το εύρημα αυτό έρχεται να συμπληρώσει τα αποτελέσματα της έρευνας της Παπαδοπούλου (2016) όπου είχε υπογραμμιστεί η επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση μετασχηματισμού τους, δεδομένου ότι στο σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος η μοναδική περίπτωση όπου η διδασκαλία παρουσιάζεται ως μια απλουστευτική αναζήτηση πληροφοριών προέρχεται από την εκπαιδευτικό με τη μικρότερη εξοικείωση με τη μέθοδο που δεν έχει παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση, σχετικά με το project.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας εξέφρασαν την πεποίθηση πως το αυθεντικό περιεχόμενο ενός project συμβάλλει στη βέλτιστη κατάκτηση του περιεχομένου της διδασκαλίας, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των Cook και Weaver (2015), όπου φάνηκε πως είναι ιδιαίτερα δύσκολο να υλοποιηθεί στον μέγιστο βαθμό η σύνδεση του περιεχομένου της διδασκαλίας με την καθημερινή ζωή και η ανάληψη του διαμεσολαβητικού ρόλου από πλευράς των εκπαιδευτικών. Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε πως για τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς το project περιλαμβάνει την ομαδική δραστηριοποίηση των μαθητών σε δραστηριότητες με διερευνητικό και βιωματικό χαρακτήρα που συμβάλλουν με βέλτιστο τρόπο στη μάθηση.

Παράλληλα, όπως και στην έρευνα των Καλδή και Κόνσολα (2016) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να υλοποιούν ένα συνδυαστικό μοντέλο διδασκαλίας που περιλαμβάνει



στοιχεία από τη μαθητοκεντρική και τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, σε σχέση με ένα αμιγώς μαθητοκεντρικό μοντέλο. Παρόλο που στις συνεντεύξεις έγιναν επισταμένες αναφορές σε σχέση με τη μαθητοκεντρική διάσταση της μεθόδου, ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εφαρμόσουν τα project μαρτυρά πως διατηρούν στοιχεία του παραδοσιακού τους ρόλου. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η επιλογή του θέματος του project, η οποία πραγματοποιείται με βάση τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις απαιτήσεις που ενέχει η υλοποίηση ενός project και σπανιότερα πραγματοποιείται από τους μαθητές. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η επιλογή της θεματικής υποδεικνύει πως η μέθοδος project δεν υλοποιείται στην αυθεντική της μορφή, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν τον πρωτεύοντα λόγο στη διαδικασία και κατευθύνουν τους μαθητές. Ως εκ τούτου, φαίνεται να επιβεβαιώνεται η θέση πως η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την υλοποίηση των project οδηγεί συχνά στην κατ' επίφαση υιοθέτηση των προοδευτικών αρχών της μεθόδου, ενσωματώνοντάς τες στο προϋπάρχον σύστημα διδακτικών πρακτικών (Bradley- Levine et al., 2010· Pecore, 2013). Εύκολα, λοιπόν, μπορούμε να συμπεράνουμε πως ένα μέρος των υφιστάμενων δυσκολιών που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στο project, μπορεί να αντιμετωπιστεί αξιοποιώντας τη μαθητική πρωτοβουλία στην επιλογή του θέματος και τον σχεδιασμό των δράσεων.

Το γεγονός ότι οι μαθητές παρακάμπτονται σ' αυτό το αρχικό στάδιο του project έχει ως αποτέλεσμα να συμμετέχουν σε μια καθοδηγούμενη διαδικασία, όπου καλούνται να υλοποιήσουν ένα σχέδιο εργασίας διαμορφωμένο από τους εκπαιδευτικούς, έχοντας ενημερωθεί για τον τρόπο που θα συμβάλει η ολοκλήρωση του project στη μάθηση (Fletcher, 2005:8). Ωστόσο, εξ ορισμού η μέθοδος project εκφράζει μια παιδοκεντρική θεώρηση για τη διδασκαλία που πρεσβεύει ότι οι μαθητές είναι ικανοί να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης (Sargent, 2011: 9). Κατ' επέκταση, ο τρόπος που υλοποιούνται τα project υποδηλώνει μια παραποίηση της μεθόδου, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μεταβεί πραγματικά στην ενσωμάτωση των ιδεών των μαθητών, τόσο στη μελέτη του περιεχομένου του θέματος, όσο και στον σχεδιασμό των δράσεων. Αξίζει να σημειωθεί πως, όταν οι μαθητές δεν έχουν την ελευθερία να πάρουν τον έλεγχο της μάθησης στα χέρια τους, τότε χάνουν προοδευτικά το ενδιαφέρον τους για τη σχολική μάθηση (Fullan, 2007).

Στην υπόλοιπη διαδικασία ο ρόλος των μαθητών είναι σαφώς πιο ενεργός, επιτρέποντας να κάνουμε λόγο για την ύπαρξη μαθητοκεντρικού προσανατολισμού στο project. Παρά τις εκάστοτε διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται στην αξιοποίηση της μαθητικής πρωτοβουλίας, κοινός παρονομαστής στις διδακτικές πρακτικές όλων των εκπαιδευτικών είναι η υλοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων, όπου οι μαθητές συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και παρουσιάζουν λύσεις σε προβλήματα. Παράλληλα, οι δραστηριότητες που υλοποιούν οι μαθητές έχουν πρακτικό και διερευνητικό χαρακτήρα και εντάσσονται σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο το οποίο οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν πως συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν ιδιαίτερα τη μέθοδο project με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας και δίνουν έμφαση στη συνεργασία, για να καταλήξουν σε μαθησιακά προϊόντα στο project. Στο πλαίσιο αυτό, εστιάζουν κατά κύριο λόγο στις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών κατά την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του project, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει πως δεν αξιολογούν τα μαθησιακά αποτελέσματα πέραν των συνεργατικών δεξιοτήτων.

Όσον αφορά στον ρόλο των εκπαιδευτικών, μέσα από την έρευνα επιβεβαιώθηκε πρωταρχικά πως οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση της βαρύτητας, των ιδιαιτεροτήτων και της διαφορετικότητας του ρόλου τους στο project, σε σχέση με τις απαιτήσεις της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας (Τσατσούλης, 2013:133). Η προετοιμασία που απαιτεί η υλοποίηση ενός project αποτελεί ένα βασικό γνώρισμα που αποδίδουν συστηματικά οι εκπαιδευτικοί στον ρόλο τους, πράγμα που επιβεβαιώνει πως η διδασκαλία με τη μέθοδο project συνεπάγεται ένα ευρύτερο σύνολο αρμοδιοτήτων από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Mergendoller & Thomas, 2001). Μολονότι οι εκπαιδευτικοί δεν παρουσιάζονται προβληματισμένοι για την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις αυτού του ρόλου, η συστηματική αναφορά στην επιπλέον προσπάθεια που απαιτείται στο πλαίσιο υλοποίησης ενός project συνιστά μια υπόρρητη παραδοχή, πως η μετάβαση στο μαθητοκεντρικό πλαίσιο διδασκαλίας και η προσαρμογή στον ρόλο του διευκολυντή αποτελεί ένα είδος πρόκλησης για τους ίδιους (Ertmer & Simons, 2006).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στο project συγκλίνουν στην εγκατάλειψη του «από καθέδρας» ρόλου που έχουν στην παραδοσιακή διδασκαλία. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν οι Mergendoller και Thomas (2001), λέγοντας πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση ενός project αφορά στη διευκόλυνση και υποστήριξη των

μαθητών στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, ώστε προοδευτικά να διαχειρίζονται από μόνοι τους τις εργασίες τους. Στο πλαίσιο διευκόλυνσης και υποστήριξης των μαθητών οι ενέργειες των εκπαιδευτικών συνιστούν μια «εκπαιδευτική σκαλωσιά» που περιλαμβάνει τη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, απ' όπου θα αντλήσουν οι μαθητές το κατάλληλο υλικό και θα λάβουν την απαιτούμενη καθοδήγηση στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων τους. Αντίστοιχα ευρήματα εντοπίζονται στην έρευνα των Tanim και Grant (2013) όπου οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να υιοθετούν μια μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία με τη μέθοδο project, αποκρινόμενοι στις επιταγές του ρόλου τους ως διευκολυντές, προκειμένου να επιτευχθεί η γνωστική ενίσχυση των μαθητών.

Πέρα από την υποστήριξη των μαθητών με σκοπό τη γνωστική τους ενίσχυση, οι περιγραφές των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον ρόλο τους στο project ανέδειξαν ως εξίσου σημαντικά γνωρίσματα την παροχή κινήτρων στους μαθητές και τη μετάδοση αξιών που αφορούν στη συνεργασία και τη δημοκρατία, ώστε να συμμετέχουν στη συλλογική διαπραγμάτευση των θεματικών ενοτήτων ισότιμα. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Habók και Nagy (2016) όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν αναγνωρίσει αντίστοιχα χαρακτηριστικά του ρόλου τους στο project. Συνεπώς, οι περιγραφές των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους αντιστοιχούν σε ένα μίγμα αρμοδιοτήτων που περιλαμβάνει τη διευκόλυνση και υποστήριξη της γνωστικής και κοινωνικής-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Με άλλα λόγια, οι αντιληπτές διαστάσεις του ρόλου των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τα αντιληπτά οφέλη της διδακτικής μεθόδου project, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν τον τρόπο που θα συμβάλει το project στη σχολική μάθηση και υποστηρίζουν τους μαθητές αντίστοιχα, για να κατακτήσουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά οφέλη.

Περνώντας στα αντιληπτά οφέλη της διδακτικής μεθόδου project η παρούσα έρευνα καταλήγει σε όμοια συμπεράσματα με προγενέστερες έρευνες όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν εκφράσει θετικές απόψεις για τη μέθοδο project και τη συσχέτισαν με περισσότερα θετικά αποτελέσματα, παρά μειονεκτήματα (Harbaugh, 2020· Καλδή & Κόνσολας, 2016). Το πλεονέκτημα που διακρίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό είναι ο εμπλουτισμός του γνωστικού τομέα των μαθητών που, όμως, επισημαίνεται ότι πραγματοποιείται μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, και την αξιοποίηση διερευνητικών στρατηγικών

που επιτρέπουν στους μαθητές να οικοδομήσουν μόνοι τους τις γνώσεις (Habók & Nagy, 2016· Harbaugh, 2020). Έτσι, ο εμπλουτισμός του γνωστικού τομέα αποτελεί το φυσικό επακόλουθο της ενασχόλησης των μαθητών με την εκάστοτε θεματική ενότητα, όπου καλλιεργούνται ταυτόχρονα νοητικές δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Όπως και στην έρευνα των Tanim και Grant (2013), η μέθοδος project φαίνεται πως αποτελεί έναν τρόπο ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν νέες γνώσεις (μύηση), να ενεργοποιηθεί η κριτική τους σκέψη προκειμένου να επεκταθεί η γνώση σε νέες καταστάσεις (επέκταση) και να συμπληρωθεί/ενισχυθεί η διδασκαλία εννοιών που έχουν πραγματευτεί οι μαθητές (ενίσχυση).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την υπεροχή της διδακτικής μεθόδου project, σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, όσον αφορά στη δημιουργία κινήτρων και τη διαμόρφωση θετικότερης στάσης απέναντι στη μάθηση, πράγμα που αποδίδουν στον ενεργητικό ρόλο των μαθητών, καθότι μπορούν να επιλέξουν τον τρόπο μάθησης που τους ταιριάζει περισσότερο μέσα από ένα εύρος δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται και να αναδείξουν ταλέντα που θα έμεναν ανέκφραστα σε ένα παραδοσιακό πλαίσιο διδασκαλίας (Beneke & Ostrosky, 2008· Filippatou & Kaldi, 2010· Holm, 2011· Thomas, 2000). Επιπλέον, μέσα από την έρευνα επιβεβαιώνεται η θετική επίδραση της υλοποίησης project στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και τη βελτίωση των παιδαγωγικών σχέσεων στην τάξη. Σε αντιστοιχία με ευρήματα προηγούμενων ερευνών οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εστίασαν στη δημιουργία θετικού, συνεργατικού κλίματος στην τάξη ως αποτέλεσμα της υλοποίησης project (Habók & Nagy, 2016· Harbaugh, 2020· Hugerat, 2016). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων ως αποτέλεσμα της συνεργασίας τους στο project, ενώ σχολίασαν θετικά τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη που τους προσφέρει η υλοποίηση project (Thomas, 2000· Παπαδοπούλου, 2018).

Τα αντιληπτά οφέλη της διδακτικής μεθόδου project που περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί επιτρέπουν να κάνουμε λόγο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και για την αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας, δείκτες της οποίας θεωρούνται η βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή, ο προβληματισμός των μαθητών σε θέματα με κοινωνικές προεκτάσεις και η διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σπυροπούλου κ.ά., 2007).

Όσον αφορά στις αντιληπτές προκλήσεις που σχετίζονται με την υλοποίηση project, το βασικότερο θέμα που αναδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί είναι η αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη συνεργασία των μαθητών στις ομάδες. Η οικοδόμηση κουλτούρας συνεργασίας και θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών της ομάδας έχει υποστηριχθεί πως δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν project (Ertmer & Simons, 2006). Όπως και στην έρευνα των Bradley-Levine et al. (2010), συμπεραίνεται ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να διακρίνουν τον ρόλο και τις ευθύνες τους στο πλαίσιο ενός project, έχοντας συνηθίσει τις απαιτήσεις του ρόλου τους στη μετωπική διδασκαλία. Ακόμη, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές εκδηλώνουν μια μορφή συγκαλυμμένης αντίστασης σ' αυτή την αλλαγή του ρόλου τους, εκφράζοντας την απροθυμία τους, η οποία βέβαια κάμπτεται όσο εξοικειώνονται με τη διαδικασία (Rogers, 2014). Κατ' επέκταση, συμπεραίνεται ότι η θετική αλληλεξάρτηση των μαθητών στο πλαίσιο της ομάδας και η οικοδόμηση συνεργατικής κουλτούρας στην τάξη αποτελούν χρονοβόρες διαδικασίες στις οποίες χρειάζεται να προσαρμοστούν οι μαθητές (Μάγος, 2007).

Το ζήτημα της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου αποτελεί έναν επιπλέον ανασταλτικό παράγοντα που ανέδειξαν οι εκπαιδευτικοί και αναφέρεται επισταμένα στη βιβλιογραφία (Bradley-Levine et al., 2010· Harris, 2015· Παπαδοπούλου, 2018). Αξίζει να σημειωθεί βέβαια πως μέσα από την έρευνα φάνηκε ότι το εμπόδιο του χρόνου υποδηλώνει τις προτεραιότητες που θέτουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία και έτσι αποτελεί ένα δευτερογενές εμπόδιο που αντικατοπτρίζει την προτεραιότητα που δίνεται στην κάλυψη της ύλης του αναλυτικού προγράμματος μέσα από την παραδοσιακή διδασκαλία (Ladewski et al., 1994· Μάγος, 2007). Παράλληλα, σημειώνεται ο ρόλος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη βέλτιστη λήψη αποφάσεων σε σχέση με το project, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν πως όσο εξοικειώνονται με τη μέθοδο project αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τους δισταγμούς που αφορούν στις επιλογές τους (Rogers, 2014).

Πέραν τούτων, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε ορισμένα εμπόδια που σχετίζονται με ευρύτερες οργανωτικές δομές και υπερβαίνουν τον καθαυτό σχεδιασμό του project ή τη διαδικασία υλοποίησής του. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στην περίοδο της πανδημίας, στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία και στην έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς

των παιδιών, τους συναδέλφους τους και τους διευθυντές, επιβεβαιώνοντας έτσι αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών (Αυδή, 2008· Bradley-Levine et al., 2010· Παπαδοπούλου, 2018· Whitaker, 2019). Αξίζει να επισημανθεί πως το εμπόδιο της πανδημίας αποτελεί ένα καινούργιο εύρημα που ωστόσο μπορεί να ερμηνευθεί με βάση τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με μια ξαφνική αλλαγή όπου έπρεπε να αξιοποιήσουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία, με αποτέλεσμα να αισθάνονται ανασφαλείς αναφορικά με τις ικανότητές τους να υλοποιήσουν εξ αποστάσεως αφενός την παραδοσιακή διδασκαλία και αφετέρου τα project. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η περιοριστική επίδραση που έχει το αίσθημα ανασφάλειας των εκπαιδευτικών στην απόφασή τους να υλοποιήσουν project (Moore, 2019).

Είναι σημαντικό να σχολιαστεί πως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν επίγνωση των δυσκολιών που σχετίζονται με την υλοποίηση ενός project. Ωστόσο, οι προκλήσεις που συναντούν δε λειτουργούν αποτρεπτικά στην απόφασή τους να υλοποιήσουν project με τους μαθητές τους. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί, αξιοποιώντας ως σημείο αναφοράς τις προϋπάρχουσες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του project στο πλαίσιο επίτευξης των διδακτικών στόχων (Ladewski et al., 1994). Φαίνεται, λοιπόν, πως η ισχυρή παιδαγωγική πεποίθηση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της υλοποίησης του project λειτουργεί αντισταθμιστικά στις δυσκολίες που συναντούν και στην αβεβαιότητα που αισθάνονται (Rogers, 2014).

Ο τρόπος που διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τις προκλήσεις επιβεβαιώνει πως είτε γνωρίζουν εξαρχής πώς να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του project, είτε εκφράζουν την περαιτέρω ανησυχία τους, σχετικά μ' αυτές (Harris, 2015). Το βασικότερο συμπέρασμα που εξάγεται αναφορικά με τη διαχείριση των προκλήσεων αφορά στη σύναψη συνεργατικών δικτύων, προκειμένου τα project να υλοποιούνται με βέλτιστο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι επωφελούνται από την ύπαρξη ενός υποστηρικτικού πλαισίου που συμβάλλει στην υλοποίηση project παρέχοντάς τους στήριξη στα επίπεδα που εντοπίζονται δυσκολίες. Βέβαια, αναγνωρίζουν επίσης ότι η σύσταση αυτού του δικτύου προϋποθέτει τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και των προσδοκιών που έχει ένα ευρύτερο σύνολο ατόμων για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Μέσα από την έρευνα, λοιπόν, επιβεβαιώνεται το συμπέρασμα των Bradley-Levine et al. (2010) πως η μέθοδος project αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία για την υλοποίηση της οποίας τα μεμονωμένα σχολεία δεν είναι σε θέση να

δημιουργήσουν τα απαραίτητα συστήματα υποστήριξης και ως εκ τούτου την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των οικογενειών τους, των υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και των μελών της κοινότητας.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν, καθώς προήλθαν από έναν μικρό αριθμό συμμετεχόντων και έτσι αντιπροσωπεύουν το συγκεκριμένο δείγμα. Ωστόσο, δεδομένου του ποιοτικού σχεδιασμού, ζητούμενο της έρευνας δεν υπήρξε εξαρχής η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ακόμη, η έρευνα διεξήχθη μέσα σε μια περίοδο μεταβολών που δημιουργήθηκαν στην εκπαίδευση από την πανδημία του κορωνοϊού. Τόσο ο τρόπος συλλογής των δεδομένων, όσο και αποτελέσματα της έρευνας επηρεάστηκαν από τη συνθήκη αυτή.

Κατ' επέκταση, προτείνεται η έρευνα να επαναληφθεί μελλοντικά, προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματά της. Ακόμη, θα είχε ενδιαφέρον να ερευνηθεί ο τρόπος που διαμορφώθηκαν οι ισχυρές παιδαγωγικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου project στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους πορείας. Μια διαχρονική μελέτη είναι πιθανό πως θα δώσει τις κατάλληλες απαντήσεις. Τέλος, αξίζει να υπάρξει μια μελέτη σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στην ενίσχυση υλοποίησης των project και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, είτε από την σκοπιά των εκπαιδευτικών, είτε από τη σκοπιά των διευθυντών.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.

Bradley-Levine, J., Berghoff, B., Seybold, J., Sever, R., Blackwell, S., & Smiley, A. (2010). What teachers and administrators “need to know” about project-based learning implementation. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Denver, CO.

Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp.51-77). Washington: American Psychological Association.

Beneke, S., & Ostrosky, M. M. (2008). Teachers’ views of the efficacy of incorporating the project approach into classroom practice with diverse learners. *Young Children*, (1), 1-9.

Cook, N. D., & Weaver, G. C. (2015). Teachers’ implementation of project-based learning: Lessons from the research goes to school program. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 19(6), 1-45.

Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Washington, DC. Center for American Progress.

Dickinson, G. & Summers, E. J. (2010). *Understanding Proficiency in Project-Based Instruction: Interlinking the Perceptions and Experiences of Preservice and In-service Teachers and their Students*.

Διαθέσιμο στο Retrieved from [http://www.bobpearlman.org/newtechfoundation/Research/ManorReport\\_UT\\_SanMarcos\\_ejs&gd1.pdf](http://www.bobpearlman.org/newtechfoundation/Research/ManorReport_UT_SanMarcos_ejs&gd1.pdf)

Engin, M. (2014). Macro-Scaffolding: Contextual Support for Teacher Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5), 26-40.

Ergül, N. R., & Kargin, E. K. (2014). The effect of project based learning on students’ science success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 537-541.

Ertmer, P. A., & Simons, K. D. (2006). “Jumping the PBL implementation hurdle: Supporting the efforts of K–12 teachers”. *Interdisciplinary Journal of Problem-based learning*, Vol.1, n.1, pp. 40-54.

Filippatou, D., & Kaldi, S. (2010). The Effectiveness of Project-Based Learning on Pupils with Learning Difficulties Regarding Academic Performance, Group Work and Motivation. *International journal of special education*, 25(1), 17-26.



Fletcher, A. (2005). *Meaningful student involvement: Guide to students as partners in school change* (2<sup>nd</sup> ed.). Διαθέσιμο στο <https://soundout.org/wp-content/uploads/2015/06/MSIGuide.pdf>

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Teachers College Press.

Habók, A., & Nagy, J. (2016). “In-service teachers’ perceptions of project-based learning”. *SpringerPlus*, Vol. 5 n. 1, pp. 83-96.

Harbaugh, S. (2020). *Project-Based Learning: Is It Worth It?* (Doctoral dissertation, Minot State University).

Harris, M. J. (2015). *The challenges of implementing project-based learning in middle schools* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).

Holm, M. (2011). PROJECT-BASED INSTRUCTION: A Review of the Literature on Effectiveness in Prekindergarten. *River academic journal*, 7(2), 1-13.

Hugerat, M. (2016). How teaching science using project-based learning strategies affects the classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 19(3), 383-395.

Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: Effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3–13*, 39(1), 35-47.

Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. London: SAGE Publications.

Ladewski, B. G., Krajcik, J. S., & Harvey, C. L. (1994). A middle grade science teacher's emerging understanding of project-based instruction. *The elementary school journal*, 94(5), 499-515.

Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning*. ASCD.

Mergendoller, J. R., & Thomas, J. W. (2001). Managing project based learning: Principles from the field. *Buck Institute for Education*. Available: <http://www.bie.org>.

Moore II, K. R. (2019). Teachers' and Principals' Perceptions Regarding the Implementation of Project Based Learning (Doctoral dissertation, Walden University).

Muijs, D. (2006). Measuring teacher effectiveness: Some methodological reflections. *Educational Research and Evaluation*, 12 (1), 53-74.

Pecore, J. L. (2013). Beyond beliefs: Teachers adapting problem-based learning to preexisting systems of practice. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 7-33.

Rogers, T. (2014). *Overcoming implementation challenges with problem and project based learning in advanced technological education programs within community colleges*. (Doctoral dissertation, Northeastern University).

Sargent, M. (2011). *The Project Approach in Early Years Provision: A practical guide to promoting children's creativity and critical thinking through project work*. Andrews UK Limited.

Tamim, S. R., & Grant, M. M. (2013). Definitions and Uses: Case Study of Teachers Implementing Project-based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 72-101.

Toolin, R. E. (2004). Striking a balance between innovation and standards: A study of teachers implementing project-based approaches to teaching science. *Journal of Science Education and Technology*, 13(2), 179-187.

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.

Whitaker, S. C. (2019). *Middle School Teachers' Perceptions of Project Based Learning as It Impacts First Year Implementation* (Doctoral dissertation, University of South Carolina).

## Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αυδή, Α. (2008). *Απόψεις και ερμηνευτικές προσεγγίσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη μέθοδο project*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Βασιλακάκη, Γ. Σ. (2018). *Η πρόσληψη της μεθόδου project στην ελληνική εκπαίδευση*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση, μτφρ. Στ. Κυρανάκης κ.ά)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση : σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (2<sup>η</sup> ελληνική έκδοση, μτφρ. Κουβαράκου Νάνσυ )*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Γρόλλιος, Γ. (2005). Πλευρές της ιστορίας της μεθόδου project. Στο Α. Γεωργόπουλος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σσ. 105-131). Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. & Λιάμπας, Α. (2001). Ευέλικτη Ζώνη και Μέθοδος Project. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.60, σσ.10-15.

Frey, K. (2002). *Η «μέθοδος Project»: μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη* (μτφρ. Κ. Μάλλιου). Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα

Καλδή, Σ. & Κόνσολας, Μ. (2016). *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Katz, L. & Chard, S. (2004). *Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας* (μτφρ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ.

Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1980). *Η Νέα Αγωγή. Θεωρία και Μέθοδοι (τόμος α')*. Αθήνα: Βιβλία για Όλους.

Κόνσολας, Μ. (2004). Πρόλογος-Επιμέλεια στην ελληνική έκδοση, στο Chard, S. & Katz, L., *Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας* (μτφρ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ.

Μάγος, Κ. (2007). Για τη μέθοδο project. Στο Α. Ανδρούσου (επιστημονική υπεύθυνη) *Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά* (σσ. 11-49), Β' έκδοση. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών- Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης: Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων* (μτφρ. Μαρία Παπαδοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ντιούι, Τζ. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*, (μτφρ. Α. Πολενάκης). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Ξωχέλλης, Π.Δ. (1985). Διδακτική έρευνα: θεωρητικό πλαίσιο, στόχοι και μεθοδολογία, προβλήματα και προοπτικές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 3, 57-72.

Παπαδοπούλου, Ν. (2016). *Μελέτη της εξέλιξης των διδακτικών απόψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή έτοιμων «καλών διδακτικών πρακτικών»*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Παπαδοπούλου, Α. (2018). *Απόψεις νηπιαγωγών για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχεδίων εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Reble, A. (2010). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, (μτφρ. Θ. Χατζηστεφανίδης & Σ. Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη). Αθήνα: Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμας.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η εκδ. συμπληρωμένη), μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.

Röhrs, H. (1984). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, (μτφρ. Κ. Δεληκωνσταντής & Σ. Μπουζάκης). Θεσσαλονίκης: Κυριακίδης.

Σαλβαράς, Γ. Κ. & Σαλβαρά, Μ. (2011). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 69-83.

Στύλα, Δ. Γ. (2017). *Η διδακτική μέθοδος project στο μάθημα της λογοτεχνίας: ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2015). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη (3<sup>η</sup> έκδοση)*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Τσατσούλης, Φ. (2013). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών σχετικά με τον ρόλο τους στην υλοποίηση διερευνητικών εργασιών (project) στο περιβάλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

Χρυσ αφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

### Ενότητα 1: Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία :

Φύλο :

Τύπος σχολείου :

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία :

Εμπειρία σε υλοποίηση project :

Σπουδές:

Επιμόρφωση στο project:

### Ενότητα 2: Διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών project

1. Πώς επιλέγετε το θέμα του project που θα μελετηθεί/διερευνηθεί από τους μαθητές και τις μαθήτριες;
2. Με ποια κριτήρια σχεδιάζετε τη διδασκαλία ενός μαθήματος ή σειράς μαθημάτων με project;
3. Ποια κριτήρια εφαρμόζετε στον σχηματισμό των μαθητικών ομάδων ή ζευγαριών στο πλαίσιο εκπόνησης ενός project;
4. Πότε επιλέγετε να υλοποιήσουν οι μαθητές σας ένα project;
5. Μπορείτε να μου περιγράψετε πώς παρουσιάζετε το project στους μαθητές και πώς εξελίσσεται η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία;
6. Ποιες είναι οι ενέργειές σας για τη διαχείριση των μαθητικών εργασιών στο πλαίσιο εκπόνησης project;
7. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, σε τι διαφοροποιείται ο ρόλος σας στο project σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία;
8. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας με project και απ' αυτά ποια υλοποιείτε εντέλει στην τάξη; Αν όχι όλα τι σας εμποδίζει;

### **Ενότητα 3: Αντιληπτά οφέλη project**

1. Ποιοι λόγοι σας οδηγούν να ξεκινήσετε ένα project που θα μελετήσουν οι μαθητές/τριες στην τάξη σας;
2. Ποια οφέλη θεωρείτε ότι έχει η μέθοδος project για τους εκπαιδευτικούς;
3. Ποιες δεξιότητες επιθυμείτε να καλλιεργήσετε στους μαθητές μέσα από τη μελέτη θεμάτων τύπου project;
4. Ποιες είναι οι εμπειρίες σας σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στο πλαίσιο εκπόνησης project;
5. Μπορείτε να μου περιγράψετε μια διδασκαλία project που θεωρείτε ότι ήταν επιτυχημένη;
6. Με ποιον τρόπο βιώσατε αυτή την κατάσταση;
7. Τι συμπεράσματα βγάλατε;

### **Ενότητα 4: Αντιληπτά εμπόδια project**

1. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, τι είδους προκλήσεις αναδύονται στην εφαρμογή ενός project;
2. Μπορείτε να μου περιγράψετε μια διδασκαλία project που συναντήσατε δυσκολίες;
3. Με ποιον τρόπο βιώσατε τις δυσκολίες στην εκπόνηση ενός project;
4. Τι συμπεράσματα βγάλατε;
5. Πού καταφύγατε για να διαχειριστείτε τις δυσκολίες;
6. Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;