

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ  
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT:ΑΠΟΨΕΙΣ  
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΓΚΟΛΦΙΝΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ: ΚΑΛΛΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ  
ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

**ΒΟΛΟΣ 2006**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 5127/1  
Ημερ. Εισ.: 11-12-2006  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ  
371.36  
ΓΚΟ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ  
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT: ΑΠΟΨΕΙΣ  
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΓΚΟΛΦΙΝΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ: ΚΑΛΔΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ  
ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

**ΒΟΛΟΣ 2006**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ΛΙΣΤΑ ΜΕ ΠΙΝΑΚΕΣ.....	7
1 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	9
Α) ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
1. Α. 1. Παιδεία, Εκπαίδευση, Σκοποί- Παρελθόν Παρόν& Μέλλον.....	9
1.Α. 2. Παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας έναντι προοδευτικού μοντέλου διδασκαλίας.....	11
Περίληψη.....	13
2 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	14
Α) ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ- CURRICULUM.....	14
2.Α.1. Παρουσίαση αναλυτικού προγράμματος και curriculum.....	14
2.Α.2. Διαφορές μεταξύ αναλυτικών προγραμμάτων και curriculum.....	18
2.Α.3. Διάκριση παιδοκεντρικού/ομαδοκεντρικού και δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας.....	20
2.Α.4. Αναθεώρηση των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων που οδηγεί στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας.....	22
Περίληψη.....	23
3 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	24
ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	24
Α) ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ-ΠΟΡΕΙΑ ΕΔΡΑΙΩΣΗΣ-ΟΡΙΣΜΟΙ.....	24
3.Α.1. Ορισμοί.....	24
3.Α.2. Ιστορική αναδρομή- πορεία εδραίωσης.....	24
Β) ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ- ΣΤΑΔΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ- ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ.....	28
3.Β.1. Περιγραφή της διαθεματικής προσέγγισης.....	28
3.Β.2. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαθεματικής προσέγγισης.....	29
3.Β.3. Τρόπος υλοποίησης της διαθεματικής προσέγγισης.....	34
3.Β.4. Στάδια υλοποίησης της διαθεματικής προσέγγισης.....	36
Γ) ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ.....	44
Δ) ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	47

Ε) ΠΟΙΑ ΤΑ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΖΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	49
ΣΤ) ΔΡΑΣΗ- ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	50
Περίληψη.....	52
4 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	53
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT.....	53
Α) ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ-ΠΟΡΕΙΑ ΕΔΡΑΙΩΣΗΣ- ΟΡΙΣΜΟΙ.....	53
4.Α.1. Ορισμοί.....	53
4.Α.2. Ιστορική αναδρομή- πορεία εδραίωσης.....	54
Β) ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT- ΣΤΑΔΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ- ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ.....	58
4.Β.1. Περιγραφή της διδακτικής μεθόδου project.....	58
4.Β.2. Μέθοδοι και υλικά.....	60
4.Β.3. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διδακτικής μεθόδου project....	60
4.Β.4. Στάδια υλοποίησης ενός project.....	66
4.Β.5. Σύγκριση διδακτικής μεθόδου project και ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας .....	73
Γ) ΠΟΙΑ ΤΑ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΖΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟ PROJECT.....	75
Δ) ΔΡΑΣΗ-ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟ PROJECT.....	77
Περίληψη.....	80
5 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	81
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ.....	81
Περίληψη.....	85
6 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	86
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΣΤΟΝ ΔΙΕΘΝΗ ΚΑΙ ΕΛΛΑΔΙΚΟ ΧΩΡΟ.....	86
Περίληψη.....	99
7 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	100
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	100
7.1. Ορισμός συνέντευξης.....	101

7.2. Λίγα λόγια για τη συνέντευξη.....	101
7.3. Στόχοι συνέντευξης.....	103
7.4. Είδη συνέντευξης.....	104
7.5. Μορφές ερωτήσεων.....	106
7.6. Τύποι απαντήσεων.....	107
7.7. Προβλήματα που αφορούν τη χρήση της συνέντευξης στην έρευνα.....	108
7.8. Τα πλεονεκτήματα του μαγνητοφώνου.....	108
7.9. Οι επικίνδυνες ζώνες.....	109
7.10. Πορεία συνέντευξης.....	110
7.11. Επιλογή ερευνητικού εργαλείου.....	111
7.12.Επιλογή ερωτήσεων συνεντεύξεων.....	112
7.13. Πορεία έρευνας – περιγραφή εκτενούς πορείας συνέντευξης.....	117
7.14. Ανάλυση δεδομένων.....	119
7.15. Αδυναμίες της παρούσας έρευνας.....	120
Περίληψη.....	121
<b>8<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....</b>	<b>122</b>
<b>ΑΝΑΛΥΣΗ, ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ.....</b>	<b>122</b>
Περίληψη.....	159
<b>9<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....</b>	<b>160</b>
<b>ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....</b>	<b>160</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>172</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....</b>	<b>180</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....</b>	<b>182</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....</b>	<b>185</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....</b>	<b>189</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.....</b>	<b>193</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα, το οποίο πραγματεύεται η παρούσα μελέτη αφορά δυο νέες διδακτικές μεθόδους, τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδακτική μέθοδο project και το πώς τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η παρούσα μελέτη διερευνά, πιο ειδικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση των μεθόδων αυτών αλλά και το αν πιστεύουν ότι η εφαρμογή τους μπορεί να προσφέρει σε αυτούς, στους μαθητές και γενικότερα στους σκοπούς της εκπαίδευσης. Η πορεία που ακολουθήθηκε ήταν η βιβλιογραφική ανασκόπηση αρχικά και μετέπειτα η έρευνα σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να αποκτήσουμε μια εικόνα και της θεωρίας και της πράξης.

Στο *πρώτο κεφάλαιο* της μελέτης γίνεται αναφορά γενικά στους σκοπούς της εκπαίδευσης έτσι ώστε να έχουμε τη βάση πάνω στην οποία θα πρέπει να στηρίξουμε το υπόλοιπο οικοδόμημα. Η όλη αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και των γενικότερων εκπαιδευτικών δομών θα στηριχθούν στους σκοπούς της παιδείας και της εκπαίδευσης. Έτσι γίνεται αναφορά στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο και αντιπαραθέσαμε με το προοδευτικό, και περνώντας στο *δεύτερο κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα και τα νέα όπως επίσης και το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας το οποίο έρχεται σε αντίθεση με το μοντέλο που πρεσβεύουν οι διδακτικές προσεγγίσεις που εξετάζει η παρούσα μελέτη και αναφερόμαστε φυσικά στο μαθητοκεντρικό μοντέλο.

Συνεχίζοντας την πορεία της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης στο *τρίτο κεφάλαιο* πραγματοποιείται η πρώτη μας επαφή με τη μια από τις δυο διδακτικές μεθόδους, τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας. Στο κεφάλαιο αυτό φροντίσαμε να παρουσιαστεί αναλυτικά η μέθοδος και να δοθούν όλες οι πτυχές της έτσι ώστε να μπορούμε να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για το πώς θα συμβάλλει η μέθοδος αυτή στην προσπάθεια εξέλιξης της εκπαίδευσης. Στο *τέταρτο κεφάλαιο* κάναμε το αντίστοιχο για τη διδακτική μέθοδο project, αναλυτική παρουσίασή της δηλαδή. Στο *πέμπτο κεφάλαιο* συνοψίζονται οι κυριότερες διαφορές και ομοιότητες των δύο μεθόδων με σκοπό να δούμε τι σκοπούς και στόχους τελικά εξυπηρετεί η καθεμία ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να εφαρμόζουν την εκάστοτε μέθοδο ανάλογα με την περίπτωση και τους σκοπούς της διδασκαλίας τους.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών από τον ελλαδικό και διεθνή χώρο που βρίσκεται στο *έκτο κεφάλαιο*, βοηθάει στο να υποστηρίξουμε τη θεματική της δικής μας έρευνας αλλά και να επισημάνουμε τα σημεία εκείνα που πρέπει να διερευνηθούν επιπρόσθετα.

Φτάνουμε στο *έβδομο κεφάλαιο* όπου γίνεται η παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης. Σε αυτό το κεφάλαιο αναφέρονται οι στόχοι της έρευνας μας και πως αυτοί επιτυγχάνονται με τη βοήθεια της συνέντευξης. Ταυτόχρονα επισημαίνονται και οι αδυναμίες της παρούσας έρευνας με στόχο να δώσουμε την πλήρη εικόνα της δουλειάς μας ώστε αν σταθούμε η αφετηρία για περαιτέρω σχετικές έρευνες να είναι γνωστά τα προτερήματα αλλά και τα τρωτά σημεία. Ακολουθεί το *όγδοο κεφάλαιο* γίνεται η ανάλυση, η παρουσίαση και ο σχολιασμός των δεδομένων για να ερμηνεύσουμε αυτά που προέκυψαν, να κατανοήσουμε τελικά την κρατούσα κατάσταση και να γνωρίζουμε προς τα πού πρέπει να κινηθούμε, τι πρέπει να διορθώσουμε, σε τι πρέπει να δώσουμε βαρύτητα και σε ποιο βαθμό. Τέλος στο *ένατο κεφάλαιο* συνοψίζεται ο, τι έχει προηγηθεί και με βάση αυτά γίνονται κάποιες προτάσεις.

Στόχος μας είναι να γίνουν κατανοητές οι διδακτικές μέθοδοι που εξετάζει η παρούσα εργασία και να το επιβεβαιώσουμε αυτό και στην πράξη γι' αυτό και εστίασαμε στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Φιλοδοξούμε δε, η παρούσα μελέτη να γίνει η αφορμή και να κινητοποιήσει τον παιδαγωγικό κόσμο αλλά και το ερευνητικό πεδίο ώστε να αξιοποιηθούν απόλυτα οι δυνατότητες που μπορούν να προσφέρουν οι δυο διδακτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα.



## ΛΙΣΤΑ ΜΕ ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1.1. Διαφοροποίηση παραδοσιακού και προοδευτικού μοντέλου διδασκαλίας.....	12
Πίνακας 2.1. Διαφοροποίηση δασκαλοκεντρικού και μαθητοκεντρικού μοντέλου.....	20
Πίνακας 3.1. Διαφοροποίηση διαθεματικής προσέγγισης και διεπιστημονικότητας.....	48
Πίνακας 3.2. Οφέλη που αποκομίζει ο μαθητής από τη διαθεματική προσέγγιση.....	50
Πίνακας 3.3. Δράση/ ρόλος εκπαιδευτικού στη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας.....	51
Πίνακας 4.1. Διαφοροποίηση διδακτικής μεθόδου project και Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας.....	75
Πίνακας 4.2. Οφέλη που αποκομίζει ο μαθητής από τη διδακτική μέθοδο project.....	76
Πίνακας 4.3. Δράση/ ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδακτική μέθοδο project.....	79
Πίνακας 5.1. Διαφοροποίηση διδακτικής μεθόδου project και διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας.....	84
Πίνακας 7.1. Συνοπτικά στοιχεία σχετικά με το δείγμα της παρούσας έρευνας.....	119
Πίνακας 8.1. Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων από ερωτήσεις 1,2 & 3.....	128
Πίνακας 8.2. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τα οφέλη του εκπαιδευτικού από τη διαθεματική προσέγγιση και του μαθητή από τη διδακτική μέθοδο project όσον αφορά την 1 <sup>η</sup> εκδοχή.....	132
Πίνακας 8.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τα οφέλη του εκπαιδευτικού από τη διαθεματική προσέγγιση και του μαθητή από τη διδακτική μέθοδο project όσον αφορά την 2 <sup>η</sup> εκδοχή.....	135
Πίνακας 8.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τη συχνότητα χρήσης της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project όσον αφορά την 1 <sup>η</sup> εκδοχή.....	137

Πίνακας 8.5. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τη συχνότητα χρήσης της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project όσον αφορά την 2 <sup>η</sup> εκδοχή.....	138
Πίνακας 8.6. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα που χρησιμοποιούνται περισσότερο στη διαθεματική προσέγγιση και στη διδακτική μέθοδο project όσον αφορά την 1 <sup>η</sup> εκδοχή.....	142
Πίνακας 8.7. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα που χρησιμοποιούνται περισσότερο στη διαθεματική προσέγγιση και στη διδακτική μέθοδο project όσον αφορά την 2 <sup>η</sup> εκδοχή.....	144
Πίνακας 8.8. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project όσον αφορά την 1 <sup>η</sup> εκδοχή.....	146
Πίνακας 8.9. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project όσον αφορά την 2 <sup>η</sup> εκδοχή.....	148
Πίνακας 8.10. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας.....	149
Πίνακας 8.11. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τις πηγές πληροφόρησης των εκπαιδευτικών για τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδακτική μέθοδο project και την ανάγκη για περαιτέρω ενημέρωση.....	151
Πίνακας 8.12. Αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση της ευέλικτης ζώνης.....	152

# 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

## Α) ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### *1. Α. 1. Παιδεία, Εκπαίδευση, Σκοποί – Παρελθόν Παρόν & Μέλλον*

Η ιστορία της θεωρίας της εκπαίδευσης διχάζεται ανάμεσα στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι διαδικασία ενδογενής και την αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι κάτι που πηγάζει έξω από τον άνθρωπο. Η εκπαίδευση είναι ένα γεγονός που αγκαλιάζει τη ζωή. Η εκπαίδευση πρέπει να συνοδεύει την ατομική ζωή με κατάλληλες αλλαγές προσαρμοσμένες στην ηλικία του καθενός. Πέρα από αυτά η εκπαίδευση πρέπει να συν-διαμορφώνει σε μια βιομηχανική κοινωνία το σύνολο της δημόσιας ζωής. Ο K.Frey συνοψίζει τα χαρακτηριστικά της παιδείας σύμφωνα με τον Πραγματισμό στα ακόλουθα:

- α) Οργανωμένη δράση ως κοινωνική ολοκλήρωση του ατόμου
- β) Ρεαλιστική κοινωνική σχέση στα πλαίσια της μάθησης
- γ) Προσωπική συμβολή στην εξεύρεση λύσης (Χρυσυφίδης, 1998, σ. 45).

Στην παρούσα εργασία θα γίνει αναφορά σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες κατά βάση υποστηρίζουν την ενοποίηση της γνώσης και όχι τον κατακερματισμό αυτής όπως προωθούσαν τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα τα οποία θεωρείται ότι είναι επιτακτική ανάγκη πλέον να συμπληρωθούν και να αναμορφωθούν. Η ανάγκη αυτή μας οδήγησε στην επιλογή του παρόντος θέματος. Θεωρούμε ότι η υπάρχουσα κατάσταση έχει ξεπεραστεί ή καλύτερα, δεν έπρεπε να είχε ισχύσει εξ' αρχής. Οι σκοποί της εκπαίδευσης όπως αυτοί έχουν θεσπιστεί, οι ανάγκες της κοινωνίας και η αλλαγή του σκηνικού, όχι μόνο σε εκπαιδευτικό επίπεδο αλλά και σε πολιτισμικό, είναι αρκετοί λόγοι για να μας πείσουν ότι η υπάρχουσα κατάσταση ήρθε η ώρα να διαμορφωθεί κάπως διαφορετικά. Το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας πρέπει να παραγκωνιστεί και ο ρόλος του εκπαιδευτικού-αυθεντία πρέπει να δώσει τη θέση του στον εκπαιδευτικό- συν-ερευνητή- συνεργάτη κ.ο.κ. αντίστοιχα ο ρόλος του μαθητή ως παθητικού αποδέκτη των όσων έχει να πει ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντικατασταθεί από το μαθητή που θα ερευνά, θα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, θα δρα συνεργατικά και στην όλη διαδικασία μάθησης θα λαμβάνονται υπόψη και τα ενδιαφέροντά του. Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και η διδακτική μέθοδος project δημιουργήθηκαν για να εξυπηρετήσουν αυτούς τους σκοπούς. Η προσπάθεια ένταξής τους στα αναλυτικά προγράμματα είναι η απαρχή αυτού του εγχειρήματος. Επομένως ο σκοπός που επιλέξαμε να

μελετήσουμε το συγκεκριμένο θέμα είναι για να δούμε την πορεία αυτής της προσπάθειας. Θέλουμε να δούμε πως αντιμετωπίζουν την κατάσταση αυτή οι πρωταγωνιστές της, αυτοί οι οποίοι καλούνται να εφαρμόσουν αυτές τις μεθόδους. Θέλουμε να δούμε τι προσπάθεια γίνεται και βιβλιογραφικά και ερευνητικά για την καλύτερη διασαφήνιση του θέματος. Να τονίσουμε όμως στο σημείο αυτό ότι η παρούσα μελέτη και πιο συγκεκριμένα η θεματική της δεν απευθύνεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς αλλά και στα διευθυντικά στελέχη της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Και αυτό γιατί θεωρούμε ότι ο διευθυντής του κάθε σχολείου είναι εκείνος, ο οποίος πρώτος θα ενστερνιστεί το καθετί καινούριο, θα έρθει σε επαφή μαζί του και θα το γνωρίσει. Ο διευθυντής της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας θα πρέπει να είναι έτοιμος να προωθήσει τις επικείμενες καινοτομίες, όπως είναι η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και η διδακτική μέθοδος project που εξετάζουμε στην παρούσα εργασία, και θα πρέπει επίσης να είναι σε θέση να καθοδηγήσει ανάλογα το εκπαιδευτικό προσωπικό που έχει «υπό τη σκέπη του». Φιλοδοξία μας είναι η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και η διδακτική μέθοδος project να γνωρίσουν την ανταπόκριση που πρέπει ειδικά από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους ιθύνοντες έτσι ώστε να δώσουν στο θέμα την κατάλληλη βαρύτητα και να το προωθήσουν ανάλογα και με επάρκεια στους εκπαιδευτικούς για να το εφαρμόσουν με γνώση. Όσον αφορά τέλος τον τρόπο με, τον οποίο συνδέεται το θέμα που επιλέξαμε με αυτό, το οποίο πραγματεύεται το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών για τις ανάγκες του οποίου εκπονείται η παρούσα εργασία, θεωρούμε ότι υπάρχει τρόπος σύνδεσης. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών αφορά την οργάνωση και διοίκηση στον τομέα της εκπαίδευσης. Ας μην μας διαφεύγει το γεγονός ότι ο κάθε εκπαιδευτικός καλείται να οργανώνει την τάξη του και τη διδασκαλία του κάθε φορά λαμβάνοντας υπόψη του όλους τους σταθερούς και τους αστάθμητους παράγοντες. Σε επίπεδο οργάνωσης της διδασκαλίας συγκαταλέγονται και οι διδακτικές προσεγγίσεις που θα εξετάσει η παρούσα μελέτη. Σκοπός μας λοιπόν είναι να δούμε το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις δυο διδακτικές προσεγγίσεις και κατ' επέκταση το πώς θα τις διαχειρίζονται μέσα στην τάξη. Κατ' αυτόν τον τρόπο λοιπόν πιστεύουμε ότι υπάρχει δεσμός ανάμεσα στο θέμα της παρούσας μελέτης και στη φιλοσοφία που διέπει το συγκεκριμένο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών. Θα τονιστεί η αντίθεση που υπάρχει ανάμεσα στην παραδοσιακή και την προοδευτική εκπαίδευση. Ο Rugg ήταν ένας από τους πολλούς οπαδούς του μη διαχωρισμού των γνωστικών αντικειμένων. Η A. de Lima γράφει «το

έργο του Δρ. Rugg, που κατάργησε τον τεχνητό διαχωρισμό των μαθημάτων Ιστορία, Γεωγραφία, αγωγή του πολίτη, θεωρία της οικονομίας και κοινωνιολογίας και τα συμπεριέλαβε στον ευρύτερο κύκλο των κοινωνικών σπουδών (social studies) με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοούν και να αντιμετωπίζουν με φρόνηση τα προβλήματα της καθημερινής ζωής, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον» (Röhrs, 1990, σσ. 100-101).

### ***1. Α. 2. Παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας έναντι προοδευτικού μοντέλου διδασκαλίας***

Το κύριο σώμα της εκπαίδευσης συνίσταται από όγκους πληροφοριών και ικανότητες που σμιλεύτηκαν στο παρελθόν. Έτσι κύριο έργο του σχολείου είναι η μεταβίβαση τους στην επόμενη γενιά. Στο παρελθόν αναπτύχθηκαν επίσης πρότυπα και κανόνες συμπεριφοράς. Κοινωνική πρόοδος και ανθρώπινη εξέλιξη είναι δυνατές μόνο όταν τα σχολεία δεν μεταδίδουν γνώσεις για τη διατήρηση του κατεστημένου, αλλά μας καθιστούν ικανούς και διορατικούς σχετικά με αυτό που θα είναι αύριο αναγκαίο και σήμερα παρουσιάζεται απλώς ως τάση. Κύριος σκοπός ή στόχος είναι η προετοιμασία των νέων για την ανάληψη μελλοντικών ευθυνών και για την επιτυχία στη ζωή τους με την απόκτηση ενός οργανωμένου όγκου πληροφοριών και έτοιμων μορφών γνώσης που περιλαμβάνουν το προς εκμάθηση υλικό. Τα βιβλία και τα ειδικά αναγνωστικά είναι οι κύριοι εκπρόσωποι των θρύλων και της σοφίας του παρελθόντος, ενώ οι δάσκαλοι είναι τα όργανα μέσα από τα οποία οι μαθητές έρχονται σε γνωστική επαφή με την ύλη. Οι δάσκαλοι είναι το μέσο μέσα από το οποίο μεταδίδονται οι γνώσεις και η εμπειρία και ενισχύονται οι κανόνες συμπεριφοράς. Μάθηση στα, παραδοσιακού τύπου σχολεία, σημαίνει αφομοίωση όσων έχουν γραφτεί στα βιβλία και στο μυαλό των πιο ηλικιωμένων. Επιπλέον εκείνο που μαθαίνεται θεωρείται κάτι στατικό (βλ. πίνακα 1.1., σ. 10). Θεωρείται έτοιμο, τελειωμένο προϊόν, χωρίς να δίνεται μεγάλη σημασία στον τρόπο με τον οποίο αυθεντικά δημιουργήθηκε ή τις αλλαγές που σίγουρα θα υποστεί στο μέλλον (Dewey, 1980, σσ. 10-11).

Στη μάθηση από κείμενα και δασκάλους αντιπαρατίθεται η μάθηση μέσα από την εμπειρία. Σε στατικούς σκοπούς και διδακτέα ύλη αντιπαρατίθεται η γνωριμία με ένα μεταβαλλόμενο κόσμο. Η δημιουργία αυτού που ονομάζεται «νέα εκπαίδευση» και «προοδευτικά σχολεία» είναι αποτέλεσμα μιας σύγκρουσης με την παραδοσιακή παιδεία. Στην πραγματικότητα όμως αποτελεί μια κριτική της. Όταν απορρίπτεται η

εξωτερική αυθεντία αυτό δε σημαίνει ότι πρέπει να απορριφθεί και η αυθεντία, αλλά μάλλον ότι πρέπει να ψάξουμε για μια πιο αποτελεσματική πηγή αυθεντίας. Επειδή η παλιότερη εκπαίδευση επέβαλλε τη γνώση, μέθοδο και κανόνες συμπεριφοράς των ώριμων ανθρώπων πάνω στους νεότερους αυτό δε συνεπάγεται απαραίτητα, εκτός αν υιοθετήσουμε άκριτα την φιλοσοφία του άσπρου-μαύρου, ότι οι γνώσεις και οι ικανότητες του ώριμου ανθρώπου δεν διαθέτουν καθοδηγητική αξία για την εμπειρία των νεότερων. Αντίθετα, το να βασιστεί η εκπαίδευση πάνω στην προσωπική εμπειρία, μπορεί να απαιτεί περισσότερες και πιο περίπλοκες σχέσεις ανάμεσα στα ανώριμα και ώριμα άτομα από όσες είχε καθιερώσει το παραδοσιακό σχολείο και κατά συνέπεια περισσότερη και όχι λιγότερη καθοδήγηση (Dewey, 1980, σσ. 11-13).

**Πίνακας 1.1. Διαφοροποίηση παραδοσιακού και προοδευτικού μοντέλου διδασκαλίας**

<b>ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ</b>	<b>ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ</b>
Μετάδοση γνώσεων από τον εκπαιδευτικό	Οικοδόμηση γνώσεων από το μαθητή
Τα παλιά σχολικά εγχειρίδια αποτελούν εκπροσώπους των θρύλων του παρελθόντος	Τα νέα σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα του μαθητή
Η μάθηση επιτυγχάνεται με την αφομοίωση	Η μάθηση κατακτάται
Η μάθηση διενεργείται μέσα από κείμενα	Η μάθηση επιτυγχάνεται και μέσα από την εμπειρία
Στατικότητα διδακτέας ύλης	Γνωριμία με μεταβαλλόμενο κόσμο
Ο εκπαιδευτικός εκλαμβάνεται ως αυθεντία	Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του συμβούλου-καθοδηγητή
Διαχωρισμός γνωστικών αντικειμένων	Ολότητα γνώσης

## *Περίληψη*

Στο πρώτο κεφάλαιο έγινε προσπάθεια να παρουσιαστούν συνοπτικά οι ιδέες, οι αντιλήψεις και οι καταστάσεις που επικρατούν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Με τον τρόπο αυτό θα γίνει καλύτερα κατανοητή η διαφοροποίηση που θα επιφέρει η εφαρμογή των νέων σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας. Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν πιο αναλυτικά τα παραδοσιακά προγράμματα που αναλλοίωτα εφαρμόζονται στα σχολεία σε συνδυασμό με το αντίστοιχο μοντέλο διδασκαλίας, αυτό που ονομάζεται δασκαλοκεντρικό κεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Θα αντιπαρατεθεί με το παιδοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και τα αντίστοιχα προοδευτικά προγράμματα που προτείνονται έτσι ώστε να επιβεβαιωθεί με πραγματικά επιχειρήματα η άποψη που ενισχύει τις νέες μεθόδους.

## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Α) ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ-CURRICULUM

#### 2. Α. 1. Παρουσίαση αναλυτικών προγραμμάτων και curriculum

Λέγοντας Αναλυτικό Πρόγραμμα ο νους μας δεν πηγαίνει στη διαδικασία σύνταξής του αλλά στο αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας. Σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη λοιπόν το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή του πράξη, ένα εργαλείο που παρομοιάζεται με πυξίδα η οποία του δείχνει τι πρέπει να κάνει και πότε να το κάνει. Επιλέχθηκε λοιπόν να ενταχθούν στο παρόν και οι νέες διδακτικές μέθοδοι, εκείνες της διδακτικής μεθόδου project και της διαθεματικής προσέγγισης. Ο λόγος είναι ότι οι διδακτικές αυτές μέθοδοι δρουν επικουρικά στη διδακτική της διδασκαλίας, δίνουν νέες οπτικές και προοπτικές, εμπλουτίζουν σημαντικά το υπάρχον πρόγραμμα, αναθέτουν νέους ρόλους και στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή και προωθούν τους πραγματικούς σκοπούς της εκπαίδευσης χωρίς να αναπαράγουν τη στατικότητα. Οι νέες αυτές μέθοδοι μπορούν να σταθούν αυτοδύναμα και να αποτελέσουν οι ίδιες ένα αναλυτικό πρόγραμμα του παρόντος και του μέλλοντος. Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν γράφεται ποτέ εξ' αρχής ολόκληρο αλλά συνήθως συμπληρώνεται, βελτιώνεται ή αναμορφώνεται. Η διαδικασία σύνταξης του Αναλυτικού Προγράμματος αρχικά γίνεται από το Υπουργείο Παιδείας από μια ομάδα εργασίας ειδικών. Διάφορες μικρότερες ομάδες ειδικών συντάσσουν επίσης κατά μάθημα οδηγίες και υποδείξεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους. Ύστερα από όλα αυτά ένας γενικός ορισμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων θα μπορούσε να είναι ο εξής: Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα – είτε παραδοσιακού είτε νέου τύπου- είναι το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας (στους Βρεττό & Καψάλη, 1994, σ. 15). Ο Α.Ι.Οliveg αναφέρει ότι ως Αναλυτικό Πρόγραμμα θεωρούνται κατά περίπτωση:

- α) Το σύνολο των εμπειριών του παιδιού
- β) Το σύνολο των εμπειριών που αποκτά το παιδί από την καθοδήγηση του σχολείου
- γ) Οι κύκλοι μαθημάτων που προσφέρει ένα σχολείο



δ) Η συστηματική προετοιμασία συγκεκριμένων μαθημάτων για συγκεκριμένους μαθητές και σκοπούς

ε) Μαθήματα μιας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής

στ) Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μιας επαγγελματικής σχολής

ζ) Τα μαθήματα για ένα συγκεκριμένο μαθητή (στους Βρεττό & Καψάλη, 1994, σ. 15).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα σύμφωνα με τον Westphalen (1982) διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

α) Στα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα ύλης, στα οποία δίνεται κύρια έμφαση στην ύλη που πρέπει να εξαντληθεί σε τακτό χρονικό διάστημα

β) Στα Αναλυτικά Προγράμματα νέου τύπου, τα γνωστά σήμερα ως curriculum, στα οποία ως σημαντικά στοιχεία αναδεικνύονται οι με σαφήνεια διατυπωμένοι στόχοι, τα περιεχόμενα μάθησης, οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι τρόποι αξιολόγησης των παραπάνω και

γ) Στα Αναλυτικά Προγράμματα με μορφή curriculum που αποτελούν έναν ενδιαμέσο τύπο των δυο προηγούμενων (στους Γεωργόπουλο & Τσαλίκη, 2003, σ. 51).

Ο Bernstein προχωρεί σε μια άλλη διάκριση ανάλογα με το βαθμό περιχάραξης και ταξινόμησης:

α) Τα Αναλυτικά Προγράμματα συλλογής, που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό περιχάραξης και ταξινόμησης, με ισχυρές δηλαδή διακρίσεις ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και στα στοιχεία της παιδαγωγικής, και

β) Τα συγχωνευμένα Αναλυτικά Προγράμματα στα οποία η περιχάραξη και η ταξινόμηση είναι ασθενέστερες (στους Γεωργόπουλο & Τσαλίκη, 2003, σ.51- 52).

Μια άλλη έννοια που συναντήσαμε στην βιβλιογραφία είναι το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σε μια πρώτη προσπάθεια προσέγγισης στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία ο Γ. Μαυρογιώργος μιλάει για «παραπρόγραμμα» ως αντίποδα του σχολικού προγράμματος, καθώς πρόκειται για «το σύνολο των εμπειριών που αποκτάει ο μαθητής ως αποτέλεσμα επενέργειας παραγόντων, όρων σχέσεων και καταστάσεων που δεν εμπεριέχονται φανερά και άμεσα στο σχεδιασμό της επίσημης σχολικής διαδικασίας» (στους Βρεττό & Καψάλη, 1994, σ. 26). Αυτό σημαίνει ότι αναφέρεται κυρίως σε θέματα, τα οποία αντιμετωπίζονται είτε ως δεδομένα, είτε προκύπτουν ως απρόβλεπτες προεκτάσεις, είτε διαμορφώνουν τους

κοινωνικούς όρους της σχολικής ζωής κάτω από τους οποίους οι μαθητές εσωτερικεύουν τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς κλπ.

Οι πρώτες σοβαρές αμφισβητήσεις και αντιθέσεις προς το σύστημα ύπαρξης καταταμημένων και αυτοτελώς διδασκόμενων μαθημάτων έγιναν με παιδαγωγικά κριτήρια στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και προήλθαν από Αμερικανούς και Ευρωπαίους εκπροσώπους της Νέας Αγωγής, που υποστήριζαν την εφαρμογή της παιδοκεντρικής αρχής σε όλα τα επίπεδα και τους τομείς της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2003, σ.23). Έτσι, αμφισβήτησαν την παραδοσιακή οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος σε ανεξάρτητα μεταξύ τους διδακτικά αντικείμενα, διότι είναι γνωσιοκεντρική και εκφράζει τις πρακτικές της επιστημονικής κοινότητας και όχι τα βιώματα, τις αντιλήψεις και τις ανάγκες των παιδιών. Με αυτή την έννοια οι πολυκερματισμένες γνώσεις μοιάζουν με παζλ το οποίο καλούνται να συναρμολογήσουν οι μαθητές. Στο παιχνίδι αυτό δεν είναι μόνο η εικόνα άγνωστη ίσως και αδιάφορη αλλά είναι αβέβαιο κατά πόσο τα κομμάτια του παζλ όντως ταιριάζουν και επαρκούν για να δώσουν ολοκληρωμένη την εικόνα (στον Ματσαγγούρα, 2003, σ.23). Η αποσπασματικότητα της γνώσης δυσκολεύει τους μαθητές να συλλάβουν ενιαία το φυσικό και κοινωνικό κόσμο αλλά τον αντιλαμβάνονται διαιρεμένο και αποσπασματικό. Η επιστημονική συζήτηση για τα Αναλυτικά Προγράμματα ανάγεται στην Ελλάδα στα τέλη της δεκαετίας του '70 και συνδέεται με το αίτημα για εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του ελληνικού σχολείου (Μπονίδης, 2003, σ.26). Αφενός η κριτική που ασκήθηκε στα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα και αφετέρου η ανάγκη για έκδοση βιβλίων αναφορικά με την τεχνολογία σύνταξης και αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων φαίνεται πως οδήγησαν στην αναθεώρηση πολλών θεωριών. Η στροφή της παιδαγωγικής προς τις εμπειρικό-βιωματικές γνώσεις της καθημερινότητας είχε ως αποτέλεσμα την αμφισβήτηση των αφηρημένων κωδικοποιήσεων του παραδοσιακού Αναλυτικού Προγράμματος. Γι' αυτό στη νέα λογική η σχολική γνώση δεν ακολουθεί τις αφαιρετικές κωδικοποιήσεις της από-πλαισιωμένης επιστημονικής γνώσης αλλά εμφανίζεται ενταγμένη σε πλαίσια αναφοράς, όπου συμπράττουν γνώσεις από διαφορετικούς κλάδους για να προσφέρουν ολιστικές περιγραφές και κατανοητές εξηγήσεις σε αυθεντικές καταστάσεις. Οι νέες διδακτικές μέθοδοι που θα εξετάσουμε στην παρούσα εργασία έρχονται σε απόλυτη ταύτιση με αυτή τη λογική. Πασχίζουν δηλαδή να πετύχουν την παρουσίαση και οικοδόμηση της γνώσης ως ολότητα και να καταργήσουν τον, μέχρι τώρα, αποσπασματικό της χαρακτήρα και στοχεύουν, μεταξύ άλλων τα οποία θα

παρουσιάσουμε αναλυτικά σε επόμενα κεφάλαια, στο να καταλύσουν τα όρια σχολικής γνώσης και πραγματικότητας.

Τα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα αποτελούν συνήθως καταλόγους συνοπτικών διαγραμμάτων των περιεχομένων διδασκαλίας, τα οποία είναι δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό. Ο όρος *curriculum* αντίθετα έχει πιο συγκεκριμένο και στενό περιεχόμενο καθώς αναφέρεται συνήθως στην κατά το δυνατόν λεπτομερειακή περιγραφή μιας διαδικασίας μάθησης μιας ενότητας γνώσεων από συγκεκριμένους μαθητές σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Βρεττός & Καψάλης, 1994, σ.16). Η διαδικασία μάθησης δεν παίρνει μια τελική μορφή. Τα *curriculum* χαρακτηρίζονται από τα εξής δομικά στοιχεία: στόχοι, περιεχόμενα, μεθοδολογικές υποδείξεις και έλεγχος επίτευξης στόχων. Και στα *curriculum* όμως έχουμε διάκριση ανάμεσα στα κλειστά και στα ανοιχτά *curriculum*. Με τα κλειστά είναι υπαρκτός ο κίνδυνος εκπαιδευτικός και μαθητές να γίνουν αντικείμενα χειραγώγησης. Βέβαια μια τέτοια εξέλιξη αντιστρατεύεται τόσο προς το πνεύμα μιας δημοκρατικής κοινωνίας όσο και προς τη φύση και τις προθέσεις της σχολικής εργασίας. Στα ανοιχτά, ανάλογα βέβαια και με το βαθμό ανοιχτότητας διευρύνονται και τα περιθώρια ευθύνης των αποφάσεων του εκπαιδευτικού. Την έννοια του ανοιχτού *curriculum* μπορούμε να τη συσχετίσουμε κατά περίπτωση και με τις έννοιες όπως, ανοιχτή διδασκαλία, μάθηση με ανακάλυψη, μαθητοκεντρική διδασκαλία, σχέδιο εργασίας (project) κλπ. Όπως είναι φανερό ο τύπος του ανοιχτού *curriculum* που παρουσιάστηκε παραπάνω μπορεί να αποτελέσει τη θεωρητική βάση της παρούσας εργασίας. Ο τύπος του ανοιχτού *curriculum* διαφοροποιείται από τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα ενώ αντίθετα προσιδιάζει κατά πολύ στη διδακτική μέθοδο project και στον τρόπο που αυτή λειτουργεί. Δεν έχει καμία σχέση με τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία που διέπρεπε στα ελληνικά σχολεία, με τη παθητικότητα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά τη γνώση, με τον τρόπο που διαπραγματευόταν ή μάλλον, δεν διαπραγματευόταν ο εκπαιδευτικός το μάθημα. Αντίθετα το ανοιχτό *curriculum* μπορεί να παρομοιαστεί με τις νέες μεθόδους που θα παρουσιαστούν και ιδιαίτερα με τη διδακτική μέθοδο project καθώς και στο ανοιχτό *curriculum* όπως και στη μέθοδο project ο μαθητής κατέχει τον πρώτο ρόλο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και δεν παραμένει παθητικός θεατής. Ο μαθητής μαθαίνει να εργάζεται σε ομάδες και να ψάχνει για ο, τι τον ενδιαφέρει, γίνεται ένας μικρός ερευνητής. Ο δάσκαλος από την άλλη πλευρά είναι σύμβουλος του μαθητή και όχι ο μεταδότης γνώσεων.

Αν εξετάσει κανείς τα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα και επιχειρήσει να τα εντάξει σε κάποια κατηγορία εύκολα θα διαπιστώσει ότι δίνουν έμφαση στην ύλη που πρέπει να εξαντληθεί σε τακτό χρονικό διάστημα και ότι χαρακτηρίζονται από υψηλή περιχάραξη και ταξινόμηση (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2003, σ.52).

Τα χαρακτηριστικά αυτά γίνονται εντονότερα όσο προχωρούμε στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, από το δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Παρά ταύτα φαίνεται να γίνεται προσπάθεια σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης από το δημοτικό στο γυμνάσιο και στο λύκειο να παρουσιάζονται και να εξετάζονται τα γνωστικά αντικείμενα σε συνάφεια μεταξύ τους και όχι αποκομμένα με σκοπό την ενοποίηση της γνώσης και τη βαθύτερη κατανόηση αυτής από τους μαθητές. Παρά ταύτα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει γίνει προσπάθεια συγχώνευσης των αναλυτικών προγραμμάτων. Ένα τέτοιο παράδειγμα συγχώνευσης των αναλυτικών προγραμμάτων στη χώρα μας αποτελούν τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου *Μελέτη του Περιβάλλοντος* και *Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο*. Στα μαθήματα αυτά έγινε προσπάθεια ενοποίησης ξεχωριστών μαθημάτων όπως η βιολογία, η φυσική πειραματική και η χημεία (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2003, σ.52).

## **2. Α. 2. Διάκριση παιδοκεντρικού/ομαδοκεντρικού και δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας**

Η παραδοσιακή παιδαγωγική όριζε την αγωγή ως την εκούσια «ενέργεια που ασκείται από ενηλίκους πάνω στους νέους, για να τους οδηγήσουν στην κατάσταση των ενηλίκων» (Ματσαγγούρας, 1987, σ.11). Γι' αυτό το λόγο και οι αναφορές που γίνονταν στις παιδαγωγικές μελέτες τόνιζαν ιδιαίτερα την προσωπικότητα του δασκάλου. Η σύγχρονη παιδαγωγική από την άλλη πλευρά αναγνωρίζει το δυναμικό της μαθητικής ομάδας. Η στροφή προς το μοντέλο αυτό έγινε με αφορμή τις παρατηρήσεις των ψυχοπαιδαγωγών σχετικά με την έμφυτη τάση των παιδιών να σχηματίζουν ομάδες, την ψυχολογική άποψη ότι στη διαδικασία εσωτερίκευσης κοινωνικών ρόλων παίζουν σημαντικό ρόλο τα μέλη της ομάδας, η καθιέρωση της παιδοκεντρικής αγωγής που τονίζει την αξία της αυτενέργειας και της διερευνητικής μάθησης, η έμφαση που δόθηκε στους στόχους της σχολικής αγωγής για την ένταξη των μαθητών και μελλοντικών πολιτών ομαλά σε μια δημοκρατική κοινωνία και η διαπίστωση ότι η συνεργατική οργάνωση προάγει την κοινωνική και τη σχολική μάθηση. Πρόδρομοι της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας θεωρούνται ο Σκώτος Bell (1753-1832) και ο Άγγλος Langaster (1771-1838). Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποια

χαρακτηριστικά της συνεργατικής σχολικής εργασίας η οποία προάγεται μέσα από την εφαρμογή του παιδοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας:

- Θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι η επιτυχία του κάθε μέλους χωριστά εξαρτάται από την επιτυχία των άλλων μελών. Και αυτό επιτυγχάνεται με καταμερισμό του έργου, επιμερισμό των πηγών, ανάθεση σε κάθε μέλος ενός συγκεκριμένου ρόλου και απονομή κοινών αμοιβών.
- Άμεση προσωπική επικοινωνία μεταξύ των μελών
- Συλλογική ευθύνη για το άτομο
- Συνεχής εξάσκηση σε ικανότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και συλλογικής εργασίας
- Ανομοιογένεια στη σύνθεση της ομάδας και
- Εναλλαγή στους ρόλους (Ματσαγγούρας, 1987, σσ.16-17).

Το παιδοκεντρικό σχολείο δεν τιτλοφορείται απλά έτσι σε αντίθεση με το βιβλιοκεντρικό και δασκαλοκεντρικό σχολείο ως το ενεργό σχολείο αλλά ταυτόχρονα διαχωρίζεται από αρκετές άλλες δυνατές μορφές δραστηριοποίησης της σχολικής ζωής. Η εργασία στο παιδοκεντρικό σχολείο θεωρείται ότι δεν διεξάγεται λιγότερο μεθοδικά από ότι η διδασκαλία με επίκεντρο το δάσκαλο. Η διαφορά είναι πως η μεθοδική τοποθέτηση γίνεται συνειδητά και προσδιορίζεται και από τους μαθητές. Το πραγματικό τους πλεονέκτημα βρίσκεται σε μια διάθεση να αναζητούν τη γνώση γιατί έμαθαν πώς να μαθαίνουν. Το παιδί βρίσκεται πάλι στο επίκεντρο του κόσμου του θέτοντας ερωτήματα, ψάχνοντας για λύσεις και επικοινωνώντας και υποστηρίζοντας τα ενδιαφέροντα του μέσα σε μια ομάδα. Οι μαθητές σύμφωνα με τη μαθητοκεντρική πορεία δεν καλούνται να εφαρμόσουν θεωρίες με βάση τις επιλογές του εκπαιδευτικού αλλά η δράση τους μέσα στο μάθημα οδηγεί στην αναζήτηση της επιστημονικής αλήθειας. Σε ένα σχολείο που υπερέχει ο λόγος του εκπαιδευτικού δεν αφήνεται περιθώριο στους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη. Βέβαια τα μοντέλα που δραστηριοποιούν τους μαθητές απαιτούν χώρο και χρόνο καθώς και απαλλαγή από λειτουργικές δεσμεύσεις, όπως οι αυστηρά χρονικά θεσμοθετημένες διδακτικές ώρες και ο απόλυτος διαχωρισμός των γνωστικών αντικειμένων, που εμποδίζουν την επιστημονική αναζήτηση (βλ. πίνακα 2.1., σ. 18). Κατά τον Russel η σκέψη του παιδιού ως έμφυτη ιδιότητα, μοιάζει με αυτή του ερευνητή, έχει δηλαδή όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επιστημονικής σκέψης. Το σχολείο κάνει ότι

μπορεί για να την αλλοιώσει (Χρυσυφίδης, 1998, σ. 65). Οι νέες διδακτικές μέθοδοι που εξετάζει η παρούσα εργασία έχουν ως κύριο σκοπό, με την εφαρμογή τους, να βοηθήσουν το μαθητή να αναπτύξει αυτήν την ερευνητική ικανότητα που οι παραδοσιακές μέθοδοι άφηναν ανεκμετάλλευτη.

**Πίνακας 2.1. Διαφοροποίηση δασκαλοκεντρικού και μαθητοκεντρικού μοντέλου**

<b>ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ</b>	<b>ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ</b>
Ο εκπαιδευτικός κατέχει το ρόλο της αυθεντίας	Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει το δυναμικό της μαθητικής ομάδας
Οι μαθητές είναι παθητικοί αποδέκτες της γνώσης	Επικρατεί το στοιχείο της αυτενέργειας και της διερευνητικής μάθησης
Ο κάθε μαθητής δρα αποκλειστικά ως μονάδα	Προωθείται η συνεργατική μάθηση
Μετάδοση γνώσης από τον εκπαιδευτικό	Αναζήτηση γνώσης από το μαθητή
Υπερέχει ο λόγος του εκπαιδευτικού	Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη
Αυστηρά χρονικά προκαθορισμένες διδακτικές ώρες	Ευελιξία διδακτικών ωρών

### **2. Α. 3. Αναθεώρηση των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων που οδηγεί στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας**

Η αύξηση της γνώσης είναι ένας από τους λόγους που τα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα πρέπει να ανασυνταχθούν. Τις τελευταίες δεκαετίες η επιστημονική γνώση πολλαπλασιάζεται με ανεξέλεγκτους ρυθμούς ενώ νέα κοινωνικά φαινόμενα εμφανίζονται και απαιτούν με τη σειρά τους εκπαιδευτικές προσαρμογές. Αν προσπαθήσουμε να εντάξουμε στο υπάρχον πρόγραμμα σπουδών όλα τα νέα γνωστικά αντικείμενα που συνεχώς αναπτύσσονται το πρόγραμμα και των μαθητών και των εκπαιδευτικών θα είναι πολύ βεβαρημένο. Αν η γνώση διπλασιάζεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα δεν είναι δυνατόν να πολλαπλασιάζεται ταυτόχρονα και ο αριθμός των διδακτικών ωρών. Γι' αυτό «χρειάζεται να ξανασκεφτούμε τους τρόπους επιλογής των διαφόρων περιοχών μελέτης. Η γνώση δε θα σταματήσει να αυξάνεται και τα σχολεία θα έχουν εξαντλήσει όλα τα περιθώρια» (Κούσουλας, 2004, σ. 34). Άλλωστε είναι μάταιο να ζητάμε από τους μαθητές να αποθηκεύουν όγκο γνώσεων. Το διδακτικό ενδιαφέρον στρέφεται στις μεθόδους και στις τεχνικές μάθησης που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές, καθώς και στην

εκμάθηση δεξιοτήτων που θα τους επιτρέπουν να ανακαλύπτουν και να φτάνουν από μόνοι τους κάθε φορά στη γνώση που τους ενδιαφέρει. Οι πολλαπλές νοημοσύνες και τα γνωστικά στυλ είναι ένας δεύτερος λόγος αναθεώρησης των παραδοσιακών Αναλυτικών Προγραμμάτων. Είναι χαρακτηριστική η θεωρία του H.Gardner για την ύπαρξη εννέα τουλάχιστον ειδών νοημοσύνης (Cole & Cole, 2002, σσ. 448-449). Κάθε μαθητής έχει ενισχυμένες κάποιες ή κάποια από τις νοημοσύνες και βέβαια διαφέρει από τους υπόλοιπους (Κούσουλας, 2004, σ. 35). Η έννοια των πολλαπλών ειδών νοημοσύνης δείχνει ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα οφείλει να έχει μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων έτσι ώστε τα παιδιά με διαφορετικές ικανότητες να μπορούν να κάνουν επιλογή, ή να αναπτύσσει τις κατάλληλες δραστηριότητες για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν καλύτερα και κωδικοποιούν πληροφορίες. Για αυτούς τους λόγους οι προοδευτικοί παιδαγωγοί πρότειναν το αναλυτικό πρόγραμμα να οργανωθεί γύρω από κεντρικά θέματα που να έχουν άμεση σχέση με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του παιδιού καθώς και με τα κοινωνικά ζητήματα. Μέσα από τα κέντρα ενδιαφέροντος καθορίζεται τι και με ποια σειρά θα διδάσκεται από τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, τα οποία έτσι χάνουν την αυτοτελή παρουσία τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Με την έννοια αυτή το σχολείο ξεπερνά τους τεχνητούς διαχωρισμούς που επέβαλλε στη γνώση για τους δικούς της σκοπούς η επιστημονική κοινότητα και η σχολική γνώση παρουσιάζεται ενιαία αλλά και πρόσφορη για την πραγμάτωση όλων των επιδιώξεων ακαδημαϊκών και μη της εκπαίδευσης. Τις απόψεις και προτάσεις αυτές στήριζαν και οι εκπρόσωποι της Μορφολογικής Ψυχολογίας και της Ψυχολογίας του Παιδιού. Η κατά θέματα ενδιαφέροντος οργάνωση του Αναλυτικού Προγράμματος που προτείνουν οι προοδευτικοί παιδαγωγοί καταλύει την παραδοσιακή ανεξαρτησία και αυτονομία των διδακτικών αντικείμενων τα οποία με δικά τους κριτήρια καθορίζουν τι θα διδαχθεί και με ποια σειρά. Στα προγράμματα που θα εφαρμοστεί η διαθεματική προσέγγιση ή η διδακτική μέθοδος project η γνώση δεν εμφανίζεται πολυμερισμένη και περιχαρακωμένη στα πλαίσια ανεξάρτητων διδακτικών αντικείμενων αλλά ενοποιημένη γύρω από ερωτήματα, ζητήματα, ενδιαφέροντα και προβλήματα. Με αυτή την έννοια μπορεί κανείς να χαρακτηρίσει τα ενοποιημένα προγράμματα ως παιδοκεντρικά διότι εμπλέκουν όλες τις πλευρές του παιδιού, και κοινωνιοκεντρικά διότι έκαναν τις κοινωνικές καταστάσεις μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος που απέβλεπαν στην ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου πολίτη, ο οποίος κατέχει τις αναγκαίες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που απαιτεί η εμπλοκή του πολίτη στο έργο της κοινωνικής

ανασυγκρότησης. Οι νέες διδακτικές μέθοδοι ενεργοποιούν τους μαθητές στη διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριακών δεδομένων και οικοδόμησης της γνώσης. Έτσι οι μονολογικές παραδόσεις του δασκάλου δίνουν τη θέση τους σε διερευνητικές και εποικοδομητικές μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες συντελούνται μέσα σε ομαδοσυνεργατικά πλαίσια κοινωνικής οργάνωσης της σχολικής τάξης. Απόρροια των νέων μεθοδολογικών αμφισβητήσεων είναι η αμφισβήτηση της 45λεπτης διδακτικής ώρας που ισχύει σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και σχεδόν για όλα τα διδασκόμενα μαθήματα. Η τυποποίηση αυτή του διδακτικού χρόνου αγνοεί την ψυχολογική διάσταση που κάνει το χρόνο να «κολλάει» ή να «τρέχει» καθώς και την παιδαγωγική που απαιτεί μεγαλύτερης διάρκειας διδακτικές περιόδους για μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εμπεριέχουν τα στοιχεία της συλλογικότητας, της δημιουργικότητας και της διερεύνησης. Αυτό που επιδιώκεται λοιπόν είναι η σύνθεση των μεμονωμένων γνώσεων σε ολότητες. Επίσης ο μη περιορισμός στο περιεχόμενο της γνώσης, η εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες παραγωγής της γνώσης. Όλα αυτά όπως παρατηρεί και ο Nicolescu σημαίνουν ότι εγκαταλείπεται το απλό επιστημολογικό παράδειγμα της νευτώνειας αντίληψης με τις γραμμικές αιτιώδεις σχέσεις και γίνεται πλέον λόγος για ένα μετά-νευτώνειο παράδειγμα, που καλείται να χειρισθεί την ασυνεχή και απρόβλεπτη φύση της πολύπλοκης ποικιλότητας (Ματσαγγούρας, 2003, σ.33).

#### **2. Α. 4. Αναλυτικά προγράμματα με μορφή curriculum**

Η χρυσή τομή που προτείνεται, μια λύση δηλαδή που συνδυάζει τα πλεονεκτήματα και αποφεύγει τα μειονεκτήματα που αναφέραμε είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα με μορφή curriculum. Πρόκειται για ένα ενδιάμεσο τύπο Αναλυτικού Προγράμματος και curriculum ο οποίος περιλαμβάνει τα τέσσερα δομικά στοιχεία του curriculum (στόχους, περιεχόμενα, μεθοδολογικές υποδείξεις και τρόπους αξιολόγησης), σε μια μορφή όμως που διαγράφει απλώς τα πλαίσια μέσα, στα οποία θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός. Αποφεύγει δηλαδή να προσφέρει λεπτομερειακές και δεσμευτικές υποδείξεις, εξασφαλίζοντας έτσι στον εκπαιδευτικό μεγάλα περιθώρια ελευθερίας.



## *Περίληψη*

Στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αναφερθήκαμε στα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα αλλά και στη νέα μορφή προγραμμάτων τα οποία φέρονται ως curriculum. Έγινε προσπάθεια επίσης να παρουσιαστεί ο τρόπος με τον οποίο τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα διαφοροποιούνται από τα curriculum ανοιχτού τύπου και κατ' επέκταση από τη διδακτική μέθοδο project και τη διαθεματική προσέγγιση. Έγινε φανερό ότι τα νέα curriculum όπως παρουσιάζονται προσομοιάζουν με τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο υλοποίησης των μεθόδων που θα εξεταστούν αναλυτικότερα παρακάτω. Τα curriculum δηλαδή αποτελούν τη θεμελιώδη βάση για την έναρξη μαθητοκεντρικών προγραμμάτων διδασκαλίας τα οποία υποστηρίζουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες του μαθητή, βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του κλπ. κάτι το οποίο συνδέεται άμεσα με τις καινούριες μεθόδους που επιχειρείται να εδραιωθούν στην εκπαίδευση. Αναφέρθηκαν επιγραμματικά τα χαρακτηριστικά των παραδοσιακών προγραμμάτων και επιχειρήθηκε να γίνει εστίαση στα τρωτά του τα οποία είναι η προσήλωση στην ύλη, η κατακερματισμένη γνώση, και η αδιαφορία προς τα ενδιαφέροντα των παιδιών-μαθητών. Θίξαμε το curriculum ως μια εναλλακτική μορφή η οποία αντιβαίνει στη φιλοσοφία των παραδοσιακών προγραμμάτων και στρέφεται περισσότερο προς τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας που προτείνονται. Συνοψίστηκαν οι ομοιότητες και οι διαφορές των παραδοσιακών Αναλυτικών Προγραμμάτων και προχωρήσαμε ένα βήμα πιο πέρα, στη γενικότερη φιλοσοφία που πρέπει να διέπει τα προγράμματα. Τονίστηκε έτσι η διαφορά του δασκαλοκεντρικού και του μαθητοκεντρικού μοντέλου, για το δυναμικό της ομάδας που πρέπει να ληφθεί υπόψη, για την κριτική σκέψη των μαθητών που πρέπει οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν να αναπτυχθεί και για άλλες συναφείς δεξιότητες που μπορούν να εξελιχθούν. Έτσι φτάσαμε στο συμπέρασμα ότι τα παλιά, παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα δεν πρέπει μεν να αντικατασταθούν αλλά πρέπει να αναθεωρηθούν και να συμπληρωθούν. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει εκτενής αναφορά στη διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας, στην πορεία που ακολούθησε και στον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει στην αναβάθμιση των παραδοσιακών Αναλυτικών Προγραμμάτων.

### 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

#### ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

#### Α) ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ - ΠΟΡΕΙΑ ΕΔΡΑΙΩΣΗΣ – ΟΡΙΣΜΟΙ

##### 3. Α. 1. Ορισμοί

Αρχικά θα γίνει αναφορά στον ορισμό της Jacobs που αφορά τη διαθεματική διδασκαλία: «μια θέαση της γνώσης και μια προσέγγιση του Α.Π. που συνειδητά εφαρμόζει μεθοδολογία και γλώσσα από περισσότερους από έναν κλάδους, προκειμένου να εξετάσει ένα κεντρικό θέμα, ζήτημα, πρόβλημα ή εμπειρία» (στον Κούσουλα, 2004, σ. 26). Η αναφορά στον συγκεκριμένο ορισμό της Jacobs γίνεται γιατί θεωρούμε ότι συγκλίνει κατά πολύ σε αυτό που εκφράζει και εκπροσωπεί η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας. Ο ορισμός της Jacobs, όπως φαίνεται, δίνει έμφαση στον κεντρικό άξονα που διέπει τη διαθεματική προσέγγιση και, ο οποίος είναι, όπως θα δούμε και αναλυτικότερα στο παρόν κεφάλαιο, η διερεύνηση ενός θέματος, ζητήματος ή προβλήματος ολόπλευρα και με τη συμβολή των επιπλέον επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Συμπληρωματικά με τον παραπάνω ορισμό θα αναφέρουμε και τα λόγια του Klein σχετικά, ο οποίος λέει ότι «οι διαθεματικές πρωτοβουλίες συχνά περιγράφονται από τη μορφή της δομής που αποκτούν (π.χ. ομαδική διδασκαλία), τα κίνητρα που κρύβουν (π.χ. την εξυπηρέτηση κοινωνικών ή επαγγελματικών αναγκών), τον τρόπο της αλληλοσυσχέτισης των κλάδων (π.χ. τα μαθηματικά διδάσκονται στην υπηρεσία της χημείας), ή το επίπεδο της διαπλοκής (π.χ. από δανεικά στοιχεία μέχρι σύνθεση)» (Κούσουλας, 2004, σ. 26).

##### 3. Α. 2. Ιστορική αναδρομή – πορεία εδραίωσης

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία η προβληματική γύρω από το βιωματικό χαρακτήρα της μάθησης είναι παλιά: ήδη από την πρώτη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα οι θέσεις του Dewey ότι η εκπαίδευση είναι «μια συνεχής ανοικοδόμηση της εμπειρίας και ο μαθητής μετέχει ενεργά στην ανακατασκευή της εμπειρίας» έχουν προκαλέσει ευρύτερες επιστημονικές προσεγγίσεις, ερευνητικές δράσεις και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (στους Αγγελάκο & Κόκκινο, 2004, σ. 43).

Από τότε, παρότι έχει διανυθεί πολύς δρόμος στην παιδαγωγική σκέψη, οι απόψεις αυτές εξακολουθούν να είναι επίκαιρες, ιδιαίτερα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το πλαίσιο

λειτουργίας του ελληνικού σχολείου (χώρος, ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα, διδακτικό υλικό, διδακτική μεθοδολογία κλπ), εξακολουθεί να παραμένει μονοδιάστατο, συντηρητικό, παρά τις επιμέρους αλλαγές που συνέβησαν την τελευταία 20ετία. Βέβαια η συζήτηση για τη βιωματική μάθηση στην ελληνική κοινωνία σήμερα εμφανίζεται στον επίσημο λόγο με την μορφή της άμεσης αναγκαιότητας και με τη «διαταξική» συναινετική δήλωση που αποτελεί τη μοναδική «λύση» για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή η τακτική υποκρύπτει πρώτα -πρώτα μια συνειδητή παραθεώρηση άλλων βασικών θέσεων του J.Dewey, που λέει ότι ένα curriculum πρέπει να αναγνωρίζει την κοινωνική ευθύνη της εκπαίδευσης, να παρουσιάζει καταστάσεις στις οποίες τα προβλήματα έχουν σχέση με τα προβλήματα της κοινοτικής ζωής και οι παρατηρήσεις και οι πληροφορίες πρέπει να παρουσιάζονται για να αναπτύξουν μια κοινωνική προοπτική. Ο μαθητής δηλαδή πρέπει να μετέχει στην ανάπτυξη της δημοκρατικής κοινωνίας (Αγγελάκος & Κόκκινος, 2004, σ. 43).

Η διαθεματικότητα λοιπόν κάνει την εμφάνισή της πολύ επίκαιρα διότι η αντίληψη που επικρατεί σήμερα είναι ότι καμία επιστήμη δεν είναι σε θέση μόνη της να δώσει πειστικές και ολοκληρωμένες απαντήσεις σε πολύπλοκα ερωτήματα. Απαιτείται διεπιστημονική συνεργασία και διεπιστημονικές προσεγγίσεις ειδικά σε επίπεδο γνώσεων. Η κρατούσα, παλαιότερα άποψη για την αυτονομία και την ανεξαρτησία των επιστημών αντικαταστάθηκε από την αντίληψη της συμπληρωματικότητας των επιστημών με αποτέλεσμα τη δημιουργία ακόμη και νέων κλάδων. Η τάση αυτή αναμενόμενα επηρέασε και τον κλάδο της εκπαίδευσης με την εκπόνηση διαθεματικών Αναλυτικών Προγραμμάτων. Θεωρείται ότι η γνώση μόνο όταν εμφανίζεται ενοποιημένη είναι χρηστική σε μεγαλύτερο βαθμό από κάθε άλλο τρόπο μάθησης. Μιλάμε δηλαδή για μια πολύπλευρη γνώση η οποία συμβάλλει στην ευκολότερη νοηματοδότηση των πραγμάτων και των εννοιών. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από τη θεωρία του εποικοδομισμού η οποία αναιρεί την κρατούσα για αιώνες άποψη ότι η γνώση μεταβιβάζεται από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή και υποστηρίζει ότι η γνώση δεν μεταβιβάζεται αλλά οικοδομείται διευκολυνόμενη από την κοινωνική διαμεσολάβηση (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 37).

Στην επανεμφάνιση της διαθεματικότητας συνέβαλαν παιδαγωγικοί και διδακτικοί λόγοι. Από την μια πλευρά ήταν τα ασύνδετα και περιορισμένης ή ανύπαρκτης συνάφειας μεταξύ τους σύνολα γνώσεων των παραδοσιακών Αναλυτικών Προγραμμάτων με τα διακριτά γνωστικά αντικείμενα και από την άλλη

πλευρά οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας. Τα ενοποιημένα προγράμματα σπουδών αυξάνουν το μαθητικό ενδιαφέρον και καθιστούν ευκολότερη την κατανόηση της σχετικής γνώσης. Η προσπάθεια της ενοποίησης της γνώσης, αυτό που αποκαλούμε διαθεματική προσέγγιση έκανε την εμφάνισή της σε διεθνές επίπεδο με ποικίλα ονόματα όπως «integrated curriculum» ή και «Inter-disciplinary curriculum». Με τον όρο διαθεματικότητα λοιπόν αναφερόμαστε στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος που καταλύει τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης παραθεωρεί τις προτεραιότητες τους και τις εσωτερικές δομές τους και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενοποιημένη (Ματσαγγούρας, 2003, σ.48). Η πρώτη σημαντική αλλαγή συνδέεται με την υπέρβαση της παραδοσιακής διάκρισης των σημερινών μαθημάτων- γνωστικών αντικειμένων και της οργάνωσης της σχολικής γνώσης, η οποία ήταν αποτέλεσμα της επίδρασης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αγγελάκος & Κόκκινος, 2004, σ.44). Αυτό σημαίνει ότι τα παραδοσιακά μαθήματα αντικαθίστανται από πολύ- μαθήματα ή διαθεματικά αντικείμενα, στα οποία προσεγγίζονται θέματα, κύριες έννοιες και σύνθετες καταστάσεις με τρόπο, σφαιρικό και ολιστικό (Αγγελάκος & Κόκκινος, 2004, σ.44). Μια τέτοια δομή του Αναλυτικού Προγράμματος προϋποθέτει ριζική αναθεώρηση του χρόνου διδασκαλίας, η οποία προσλαμβάνει ένα διερευνητικό και βιωματικό χαρακτήρα (Θεοφιλίδης, 1997). Πέρα από αυτά κρίνονται απαραίτητες αναθεωρήσεις τόσο ως προς το ρόλο και το χαρακτήρα του διδακτικού υλικού όσο και ως προς το ρόλο και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού και του μαθητή σε ένα διαφορετικό σχολικό περιβάλλον, το οποίο υπερβαίνει τα όρια της «παραδοσιακής» τάξης.

Η παρουσία επιστημονικών προσεγγίσεων και διδακτικών προτάσεων για τη διαθεματικότητα είναι ιδιαίτερα εμφανείς την τελευταία 20ετία στη χώρα μας με την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και την έκδοση σχετικών κειμένων (Π.Ι. / CIDREE, 1999). Μια κίνηση, η οποία κατά τη γνώμη μας, κρίνεται ότι ήταν αναγκαία να συμβεί, καθώς η κατάσταση που επικρατούσε ήταν κατά κάποιο τρόπο μπερδεμένη στο χώρο της εκπαίδευσης. Ας μην ξεχνάμε ότι παλιότερα επιχειρήθηκε και εν τέλει πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα γνωστό ως ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία σε μια προσπάθεια να ξεφύγουν τα αναλυτικά προγράμματα από τον παραδοσιακό τύπο που τα συνόδευε. Ωστόσο το πρόγραμμα αυτό δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα, τη σωστή οργάνωση, την αναμενόμενη απήχηση και δεν διήρκεσε πολύ. Με την εμφάνιση των νέων μεθόδων που θα

παρουσιαστούν στην παρούσα εργασία επανήλθε και ο όρος της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας κάτι τι οποίο δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα όπως θα δούμε σε άλλο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Οι εισηγήσεις σε ημερίδες και συνέδρια αλλά και η υλοποίηση ταχύρυθμων επιμορφωτικών προγραμμάτων από διάφορους φορείς (πανεπιστήμια, επιστημονικές ενώσεις, φορείς περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας κλπ.) είχαν καλλιεργήσει στην εκπαιδευτική κοινότητα από τη μια ένα θετικό κλίμα για την ένταξη διαθεματικών προσεγγίσεων στο επίσημο πρόγραμμα του σχολείου, ενώ από την άλλη είχαν «ανεβάσει ψηλά τον πήχη» των απαιτήσεων για ένα τέτοιο εγχείρημα. Εντελώς ξαφνικά στα τέλη του 2000, χωρίς να υπάρχει επίσημη τοποθέτηση της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ, η νέα ηγεσία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αναλαμβάνει την αναθεώρηση των συνταχθέντων πριν από ένα χρόνο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999) προγραμμάτων σπουδών. Η ταχύτητα της αναθεώρησης και κυρίως η πλήρης σύγχυση της έννοιας «διαθεματικότητα» οδήγησε στη δημοσίευση του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001), το οποίο αποδεικνύεται ερευνητικά πως δεν έχει «διαθεματικότερο» χαρακτήρα (Ντίνας, κ.ά. 2003). Η πορεία των προγραμμάτων αυτών έχει ιδιαίτερο ιστορικό χαρακτήρα, αφού είναι η πρώτη φορά κατά την οποία θεσμικά κείμενα τέτοιας σημασίας και ευρύτητας ουσιαστικά ακυρώνονται μετά την απόφαση του ΥΠΕΠΘ για τη διεξαγωγή διαλόγου σε όλη τη χώρα για τα «νέα» προγράμματα σπουδών. Ο τρόπος οργάνωσης και τα αποτελέσματα του διαλόγου έγιναν αντικείμενο κριτικής από φορείς και εκπαιδευτικούς. Ύστερα από πολλούς μήνες παρουσιάστηκε νέο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο και νέα προγράμματα σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003) στα οποία η ένταξη της διαθεματικότητας είναι ιδιαίτερα πρόχειρη και γι' αυτό προβληματική. Όλο αυτό το χρονικό διάστημα, σε αντίθεση με την απουσία της διαθεματικότητας από τον επίσημο λόγο της πολιτικής ηγεσίας, διαπιστώνεται στα επίσημα κείμενα της ηγεσίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου μια τάση αναγόρευσης «αυτής της διαθεματικότητας» σε πανάκεια για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (εισαγωγικό σημείωμα του προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο ΔΕΠΠΣ, σσ. 3-4). Μια ανάλυση λόγου των κειμένων αυτών αποδεικνύει όχι μόνο τη μυθοποίηση της «διαθεματικότητας» αλλά και ένα ιδεολογικό πλαίσιο φαινομενικά προοδευτικό, που στη βάση του είναι βαθιά συντηρητικό.

## **Β) ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ-ΣΤΑΔΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ-ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ**

### ***3. Β. 1. Περιγραφή της διαθεματικής προσέγγισης***

Η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία είναι γνωστή από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Ήρθε ξανά στο προσκήνιο με σκοπό να αμφισβητήσει το φορμαλισμό του παραδοσιακού σχολείου και υποστηρίζει ότι ο κατακερματισμός της γνώσης δημιουργεί δυσκολίες στους μαθητές να ανακαλύψουν τη σχέση που συνδέουν τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, να κατανοήσουν ότι ο κόσμος που μας περιβάλλει είναι ενιαίος και αδιαίρετος (Μπαγάκης, 2002, σ. 166). Αντίθετα, η διαθεματική προσέγγιση προσεγγίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα. Κατά τη διδασκαλία επιλέγεται ένα διδακτικό αντικείμενο, το οποίο προσεγγίζεται ολόπλευρα από διαφορετικές επιστημονικές οπτικές με συλλογικές διαδικασίες. Η ενοποίηση αυτή του περιεχομένου διδασκαλίας που γίνεται με τη διαθεματική προσέγγιση δεν αποτελεί τεχνική συνένωση των γνώσεων, αλλά μια πολύπλευρη διερεύνηση του γνωστικού αντικείμενου. Η επιτυχία στο μαθησιακό αποτέλεσμα προϋποθέτει ακόμη την εφαρμογή ενεργητικών, συμμετοχικών, συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως η μέθοδος επίλυσης προβλημάτων, η ανακαλυπτική μέθοδος, η βιωματική – επικοινωνιακή μέθοδος κ.α. Σε αντίθεση λοιπόν με τις μέχρι τώρα παραδοσιακές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπου τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα διδάσκονται χωριστά η διαθεματική προσέγγιση καταργεί τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των μαθημάτων και ενοποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας με στόχο την ολόπλευρη εξέταση των φαινομένων. «Η γνώση που οικοδομείται με αυτό τον τρόπο είναι κοντά στην πολυσύνθετη πραγματικότητα, ενώ, συγχρόνως, χαρακτηρίζεται από ένα υψηλό επίπεδο γενίκευσης, ως αποτέλεσμα της δημιουργικής σύνθεσης διαφορετικών θεματικών πεδίων. Κοινό στοιχείο σε όλες τις μαθησιακές διαδικασίες της διαθεματικής προσέγγισης είναι η θέση, πως η γνώση δεν αναπτύσσεται απλώς μέσω μιας διαδικασίας μεταβίβασης πληροφοριών από το δάσκαλο στο μαθητή, συσσωρευτικού χαρακτήρα, αλλά μέσω μιας διαδικασίας συνεχούς διαπραγμάτευσης, μετασχηματισμού και ανακατασκευής του συνόλου των γνώσεων» (Μπαγάκης, 2002, σ. 166).

Η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης ευνοεί τη χαλάρωση της ταξινόμησης και της περιχάραξης που χαρακτηρίζουν τα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα. Αποδυναμώνει τον απόλυτο διαχωρισμό στα περιεχόμενα των

διαφορετικών μαθημάτων (ταξινόμηση), καθώς και την περιχάραξη, δηλαδή, τον αυστηρό εξωτερικό έλεγχο στην επιλογή, στην οργάνωση και στο ρυθμό προσέγγισης της γνώσης, που επιβάλλει το παραδοσιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Τα αυστηρά διακριτά αντικείμενα, η αφηρημένη γνώση των παραδοσιακών Αναλυτικών Προγραμμάτων δεν ευνοούν την επιτυχία κυρίως των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά μορφωτικά στρώματα. Οι μαθητές αυτοί δεν είναι προετοιμασμένοι από το κοινωνικό τους περιβάλλον να οικειοποιηθούν τη σχολική γνώση, και επιπλέον το σχολείο δεν αναγνωρίζει τις δικές τους εμπειρίες και γνώσεις που απέκτησαν στο πλαίσιο της κοινότητας στην οποία ζουν. Αντίθετα στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης η εμπειρικό-βιωματική γνώση των μαθητών αναγνωρίζεται και σε μια πορεία λειτουργικής αξιοποίησης μετασχηματίζεται σε επιστημονική. «Τα ενοποιημένα (integrated) προγράμματα σπουδών, που συγχωνεύουν τα περιεχόμενα διαφορετικών κλάδων, αλλά και την ανεπίσημη βιωματική γνώση των μαθητών με την επίσημη σχολική, αυξάνουν τις δυνατότητες επιλογής σε διδάσκοντες και διδασκόμενους και, έτσι, οδηγούν στη συγκρότηση της ταυτότητας του ενεργού μαθητή, που μπορεί άνετα να εξελιχθεί σε ενεργό πολίτη». Το βασικό γνώρισμα λοιπόν της διαθεματικής προσέγγισης έγκειται στο ότι προωθεί τις παιδαγωγικές αρχές του παιδοκεντρισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής αυτό-πραγματώνεται μέσα από την εργασία του, γίνεται αυθεντική παρουσία, ενεργεί ως εκπρόσωπος του εαυτού του. Συγχρόνως η εργασία διεξάγεται σε κλίμα ανοικτής επικοινωνίας που επιτρέπει στο μαθητή να βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με το περιβάλλον (Μπαγάκης, 2002, σσ. 166-167).

### ***3. Β. 2. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαθεματικής προσέγγισης***

Η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία καλλιεργεί διεπιστημονικές – διαθεματικές ικανότητες στους μαθητές που τους προετοιμάζουν για την ενήλικη ζωή, για την κοινωνία της μάθησης. Αυτό για το μαθητή σημαίνει την απόκτηση εννοιολογικών εργαλείων, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιεί σε κάθε μαθησιακή κατάσταση και με τα οποία «μαθαίνει πώς να μαθαίνει». Ως σπουδαιότερες διαθεματικές ικανότητες αναφέρουμε:

- Την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα
- Την ικανότητα να πραγματοποιούν ενεργητικές δραστηριότητες
- Την ικανότητα να διαμορφώνουν προσωπική άποψη

- Την ικανότητα να «μάθουν πώς να μαθαίνουν»
- Τη μεταγνωστική ικανότητα.

Οι μαθητές που κατακτούν την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα, να διεξάγουν έρευνες κ.ο.κ. γίνονται ικανοί να ξεπερνούν τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στα διαφορετικά μαθήματα, ικανοί να εφαρμόζουν αυτά που έχουν μάθει στην πράξη. Για παράδειγμα οι μαθητές αποκτούν ερευνητικές ικανότητες όταν συμμετέχουν σε μικρές ή μεγάλες έρευνες και έρχονται σε επαφή με έννοιες όπως ερευνητής, ερώτηση, υπόθεση κλπ. Όταν χρησιμοποιούν ποικίλες πηγές πληροφόρησης π.χ. κείμενα, η/υ, internet, βιβλιοθήκες, επιτόπιες επισκέψεις. Όταν ασκηθούν να καταγράφουν στοιχεία, να συντάσσουν εκθέσεις με τα αποτελέσματα των ερευνών τους, όταν τα απεικονίζουν με απλούς στατιστικούς πίνακες κλπ. Μέσα από μια τέτοια ή παρόμοια διαδικασία οδηγούνται στο να διαμορφώνουν προσωπική άποψη για την εργασία που εκτελούν σε συλλογικό επίπεδο και το κυριότερο για τη δική τους συμμετοχή, τις επιτυχίες αλλά και τα αδύνατα σημεία τους. Για παράδειγμα στην περίπτωση της διενέργειας μιας έρευνας ένας μαθητής θα μάθει αν ανταποκρίνεται καλά ή λιγότερο καλά στη χρήση της γλώσσας (με τη διατύπωση ερωτημάτων, τη συγγραφή της τελικής έκθεσης κλπ.) ή στα μαθηματικά με την απεικόνιση των στατιστικών στοιχείων ή στην επικοινωνία αναλαμβάνοντας το ρόλο του συνεντευκτή – δημοσιογράφου κλπ. Γνωρίζοντας έτσι τις ικανότητες τους, καθώς λειτουργούν «μεταγνωστικά», θα μπορούν να κάνουν προσπάθειες για να αντιμετωπίσουν τις αδυναμίες τους. « Η απόκτηση της μεταγνωστικής ικανότητας που είναι και το τελικό ζητούμενο, δηλώνει ότι ο μαθητής έχει μια βαθιά αντίληψη σχετικά με το πώς θα πραγματοποιηθεί ο μαθησιακός στόχος, έχει μια καλή γνώση της δομής και του περιεχομένου, γνωρίζει πως αυτά συνδέονται, καθώς επίσης και πως μπορεί να επηρεάσει τις διαδικασίες μέσω των προσωπικών του ιδιοτήτων και του τρόπου ενεργειών. Αυτό περιλαμβάνει την ικανότητα του μαθητή να σχεδιάσει συνειδητά και με ετοιμότητα, βασισμένες σε παλιές γνώσεις και εμπειρίες, να διαμορφώσει κανόνες και να προσαρμόσει τη σχεδίαση και την εκτέλεση τους στόχου» (CIDREE, 1999, σ. 25).

Η σύγχρονη προβληματική αφενός σημειώνει την αμφισβήτηση της καθιερωμένης πρακτικής σύνταξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων και αφετέρου κατευθύνεται όλο και περισσότερο προς την ολιστική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και τη σύνταξη διαθεματικών Αναλυτικών Προγραμμάτων. Σκοπός της



διαθεματικότητας δεν είναι μόνο η ολιστική προσέγγιση της γνώσης, όπως συνέβαινε με την ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία αλλά και η διασύνδεση της γνώσης και όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την καθημερινή ζωή. Στο επίπεδο του περιεχομένου η διασύνδεση της γνώσης και όχι η αποσπασματική και μονομερής παρουσίασή της μέσω ξεχωριστών μαθημάτων καθίσταται απαραίτητη και λειτουργική. Και αυτό υπαγορεύεται από την ίδια τη σημερινή εποχή, με τα χαρακτηριστικά που μόλις αναφέρθηκαν. Στο επίπεδο της μεθοδολογίας ζητούμενο είναι η απόκτηση της γνώσης αυτής να προκύπτει μέσω της συμμετοχικής και βιωματικής ανακάλυψής της, καθώς και η παράλληλη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2003).

Όπως έγινε σαφές ο λόγος για τη διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα σήμερα δεν εστιάζει αποκλειστικά στο περιεχόμενο και στον τρόπο οργάνωσης της σχολικής γνώσης αλλά και στη σημασία της για την προώθηση της κοινωνικής αποτελεσματικότητας του σχολείου. Μέσα από την απόκτηση δεξιοτήτων συμπεριφορών, στάσεων και αξιών, τα οποία θεωρούνται απαραίτητα εφόδια για τους νέους ανθρώπους που θα ζήσουν στην εποχή των ραγδαίων αλλαγών στην κοινωνία της γνώσης. Οι θεωρητικοί προσανατολισμοί και ο εκπαιδευτικός λόγος που υπάρχουν στο πεδίο της μελέτης και της διερεύνησης των αρχών, που πρέπει να κατευθύνουν την εκπόνηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων σπουδών, οδήγησαν πολλές χώρες στην αναθεώρηση ή και στην σύνταξη νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων στα οποία επιδιώκεται η σύνθεση των μεμονωμένων γνώσεων και η εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες διερεύνησης και παραγωγής της γνώσης.

Ταυτόχρονα σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης αναλήφθηκαν αρκετές πρωτοβουλίες, με πρώτη εκείνη της Βελγικής Προεδρίας του 2001, για την προώθηση της έννοιας της διαθεματικότητας (CCTs: cross- curricular themes). Οι πρωτοβουλίες αυτές επισημαίνουν τη μεγάλη σημασία της για τη βελτίωση της ποιότητας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, με το δεδομένο ότι μέσα από την διαθεματική προσέγγιση καλλιεργούνται βασικές αξίες, αποκτώνται απαραίτητες θετικές στάσεις και αναπτύσσονται δεξιότητες που απαιτεί η σημερινή ευρωπαϊκή κοινωνία της γνώσης (Μπαγάκης, 2002, σ. 175).

Στη χώρα μας η διαθεματικότητα έγινε τα τελευταία χρόνια επίκαιρο θέμα συζητήσεων με τη σύνταξη και δημοσίευση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), το οποίο εισάγει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στα Αναλυτικά Προγράμματα

αναπροσαρμόζοντας τους στόχους και τις μεθόδους της διδασκαλίας και δομώντας ταυτόχρονα το περιεχόμενο των διδασκόμενων αυτοτελών μαθημάτων στη βάση μιας ισόρροπης οριζόντιας και κάθετης κατανομής της διδασκόμενης ύλης, έτσι ώστε να διευκολύνεται η εσωτερική συνοχή των προγραμμάτων σπουδών, η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων και η σφαιρική ανάλυση βασικών εννοιών και η γενικότερη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διαθεματικότητα, λοιπόν, αναφέρεται στην κατά το δυνατόν οριζόντια διασύνδεση στο επίπεδο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (cross- curricular themes). Οριζόντια διασύνδεση στο επίπεδο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών σημαίνει κατάλληλη οργάνωση διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου, με τρόπο που εξασφαλίζεται η επεξεργασία των θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε αυτά να «φωτίζονται πολύ-πρισματικά» και να αναδεικνύεται η σχέση τους με την πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό αναζητούνται στο μέτρο του εφικτού οι προεκτάσεις που έχουν τα εξεταζόμενα θέματα των αυτοτελών μαθημάτων στο πεδίο των επιστημών, της τέχνης και της τεχνολογίας αλλά και στη διαμόρφωση συμπεριφορών, στάσεων και αξιών για να επιτευχθεί η ολιστική και διαθεματική προσέγγιση η οποία, με τον τρόπο αυτό, υπερβαίνει τη διεπιστημονικότητα.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν δυο βασικές παράμετροι που αφορούν τη διδακτική και σχετίζονται με τη σύνταξη προγραμμάτων σπουδών: το περιεχόμενο της μάθησης και η διαδικασία της μάθησης. Υπάρχουν προγράμματα σπουδών που επικεντρώνονται στο περιεχόμενο της μάθησης και άλλα που επικεντρώνονται στη διαδικασία της μάθησης. Η διαθεματική προσέγγιση θα πρέπει να άπτεται και να επηρεάζει αμφίδρομα και τις δύο αυτές παραμέτρους (Μπαγάκης, 2002, σ. 176).

Η διαθεματική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας αφορά την υιοθέτηση πρακτικών που επιτρέπουν στους μαθητές να διαπιστώνουν τη συνοχή, τις διασυνδέσεις και τις συνέχειες ανάμεσα σε μια σειρά από γνωστικά αντικείμενα, και τους καθιστά ικανούς να διατυπώνουν γενικεύσεις και συσχετίσεις με στόχο την ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο θα προωθείται η διαθεματικότητα. Αρχικά μελετήθηκαν από τους υπεύθυνους σύνταξης των αναλυτικών προγραμμάτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι σκοποί της εκπαίδευσης, όπως αυτοί περιγράφονται από τα σχετικά θεσμικά κείμενα και τη συνέχεια διερευνήθηκαν οι τρόποι με τους οποίους αυτοί οι σκοποί θα υπηρετούνταν καλύτερα. Στο στάδιο αυτό αξιοποιήθηκαν ορισμένα στοιχεία της επιστημολογίας και της ενοικοκεντρικής διδασκαλίας που στοχεύει στη διδασκαλία «πέραν των γεγονότων» (teaching beyond the facts...),

(Μπαγάκης, 2002, σ. 177). Οι υπεύθυνοι των διάφορων γνωστικών αντικειμένων κατέγραψαν τις θεμελιώδεις έννοιες της επιστήμης τους (μακρο-έννοιες), οι οποίες ομαδοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν από μια ερευνητική ομάδα του Τμήματος Ποιότητας της Εκπαίδευσης. Απομονώθηκαν οι έννοιες εκείνες που είχαν τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης σε επίπεδο πολλών επιστημών, και ταυτόχρονα προσφέρονταν για την προώθηση του σκοπού της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και της διαθεματικής προσέγγισης. Παραδείγματα τέτοιων εννοιών αποτελούν η έννοια του συστήματος της αλληλεπίδρασης, της μεταβολής, της επικοινωνίας, της διάστασης του χώρου και του χρόνου καθώς και τα δίπολα άτομο- σύνολο και ομοιότητα-διαφορά. Στο πλαίσιο της προώθησης της διαθεματικής προσέγγισης ο συγγραφέας του σχολικού εγχειριδίου θα δημιουργήσει το περιεχόμενο και θα διαγράψει το πλαίσιο για τις μαθησιακές πρακτικές που θα δώσουν την απαραίτητη συνοχή στη γνώση και θα καταστήσουν τους μαθητές ικανούς για την κατάκτηση της γνώσης και τη διατύπωση γενικεύσεων και συσχετίσεων. Ταυτόχρονα θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης στην τάξη και θα παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να αποκτήσουν τις δεξιότητες, και να υιοθετήσουν τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τις αξίες που θα βοηθήσουν τον κάθε μαθητή να αποκτήσει το δικό του «κοσμοείδωλο» και αποτελούν βασικό εφόδιο για τον «έλληνα πολίτη του μέλλοντος» (Μπαγάκης, 2002, σ. 177). Εκτός από την πρόταση για «διάχυση του 10% του χρόνου σε διαθεματικά στοιχεία του προγράμματος, ο σχεδιασμός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διαθεματικότητα αφορά και την αναμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος δημοτικού σχολείου με την καθιέρωση ευέλικτης ζώνης η οποία θα βοηθήσει στη βελτίωση της μεθοδολογίας προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων, θα προωθήσει τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα συμβάλλει στην άσκηση των μαθητών, ώστε να υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στο προσφερόμενο εκπαιδευτικό και μαθησιακό υλικό, αλλά και να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες στην αναζήτηση πληροφοριών, στην επιλογή και στη σύνθεσή τους και μέσα από τη διαδικασία αυτή να οδηγούνται στην κατάκτηση των δεξιοτήτων της διερεύνησης.

### 3. Β. 3. Τρόπος υλοποίησης της διαθεματικής προσέγγισης

1) Σε επίπεδο *οργάνωσης της σχολικής γνώσης* διασαφηνίζουμε ότι δεν αμφισβητείται ούτε μεταβάλλεται η οργάνωση της σχολικής γνώσης σε διακριτά και ανεξάρτητα γνωστικά αντικείμενα. Αντίθετα δεν καταργείται η αυτονομία των μαθημάτων όπου είναι εφικτό. Άλλωστε κανείς δε θα ζητούσε την κατάργηση των βασικών γνωστικών αντικειμένων αλλά θα ήταν αναμενόμενη η πειραματική τουλάχιστον εισαγωγή νέων διαθεματικών αντικειμένων, όπως τα υπάρχοντα στο δημοτικό σχολείο (μελέτη περιβάλλοντος, ερευνώ το φυσικό κόσμο), τα οποία εντάχθηκαν στο επίσημο πρόγραμμα σε εποχές που κανένας δεν διακήρυττε ή θεωρούσε τα προγράμματα σπουδών διαθεματικά. Ιδιαίτερα στο γυμνάσιο η εισαγωγή ενός νέου διαθεματικού αντικειμένου ήταν απαραίτητη και θα αποτελούσε αντικείμενο- πιλότο για ευρύτερες αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα και στο ευρύτερο πλαίσιο παροχής της γνώσης. Παράλληλα, δεν υπάρχει ουσιαστική διαφοροποίηση στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, αφού οι προτεινόμενες διαθεματικές δραστηριότητες εντάσσονται στο 10% περίπου του συνολικού χρόνου διδασκαλίας κάθε γνωστικού αντικειμένου. Το χρονικό πλαίσιο αυτό ουσιαστικά λειτουργεί απαγορευτικά, αν όχι υπονομευτικά. Για καλύτερη υλοποίηση πρέπει να μην:

- Παρατηρείται ασάφεια ή αδυναμία κατανόησης για τον αναγνώστη – εκπαιδευτικό με ποιο τρόπο θα πραγματοποιηθεί η διάχυση των εννοιών αυτών στα προγράμματα σπουδών και στο διδακτικό υλικό
- Παρατηρείται μεγάλη απόκλιση ως προς τον αριθμό των ενδεικτικών διαθεματικών εννοιών, στοιχείο το οποίο αποκαλύπτει ότι ούτε συγκεκριμένες είναι ούτε θεμελιώδεις (Αγγελάκος, Κόκκινος, 2004, σ. 47).

2) Σε επίπεδο *διδακτικών δραστηριοτήτων* αυτό το οποίο προτείνεται υπήρχε ήδη ως πρόταση στα επιμέρους προγράμματα σπουδών το 1999 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999). Αυτό στο οποίο πράγματι δίνεται έμφαση στα «διαθεματικά» προγράμματα σπουδών είναι η κατάλυση των διακριτών ορίων μεταξύ των μαθημάτων.

3) Ως προς το *περιεχόμενο* και ως προς το μοντέλο σχεδιασμού τους τα «νέα» διαθεματικά προγράμματα σπουδών ακολουθούν το στοχοθετικό μοντέλο, το οποίο επικρίνεται συχνά τα τελευταία χρόνια, στον ελλαδικό και στο διεθνή χώρο, για το

ασφυκτικό πλαίσιο το οποίο διαμορφώνει γύρω από τη διδασκαλία, καθιστώντας τη μονόδρομη και περιοριστική της πρωτοβουλίας. Η κυριαρχία αυτού του μοντέλου είναι εμφανής και σε αυτά τα προγράμματα σπουδών, γεγονός το οποίο οδηγεί σε μια πληθώρα στόχων και αντίστοιχα αυξημένη ποσότητα περιεχομένων. Αυτοί οι δυο παράγοντες καθιστούν ανέφικτο το στόχο για συγγραφή μικρών και ευέλικτων σχολικών εγχειριδίων διαπίστωση η οποία επιβεβαιώνεται από τις προκηρύξεις συγγραφής των σχολικών βιβλίων (Ντίνας, κ.α., 2003).

Μια διαδικασία διαθεματικής προσέγγισης πρέπει να στοχεύει στο να:

1. Υποστηρίζει την ενοποίηση της γνώσης
2. Διευκολύνει τη μετάβαση από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό μοντέλο
3. Εξασφαλίζει την ενεργό μάθηση μέσω της προσωπικής εμπλοκής των μαθητών
4. Ενισχύει την ερευνητική διάθεση των μαθητών
5. Αναπτύσσει αξίες και θετικές στάσεις
6. Καλλιεργεί την πολύ -επίπεδη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών της τάξης, μεταξύ των μαθητών των άλλων σχολείων του δικτύου καθώς και με τη γύρω κοινότητα αλλά και του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του.
7. Απελευθερώνει τη δημιουργικότητα
8. Εξάπτει τη φαντασία
9. Χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες τόσο για την εύρεση πληροφοριακού υλικού όσο και για την υποστήριξη της επικοινωνίας
10. Συμβάλλει στις ισότιμες πολύ –πολιτισμικές σχέσεις και τη θετική αυτό-εικόνα των παιδιών
11. Παρέχει τη δυνατότητα αξιολόγησής της.

### 3. Β. 4. Στάδια υλοποίησης της διαθεματικής προσέγγισης

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να υπενθυμίσουμε ότι τα στάδια υλοποίησης της διαθεματικής προσέγγισης τα οποία αναφέραμε έχουν προκύψει από έρευνες, οι οποίες διεξήχθησαν στον ελλαδικό χώρο. Ειδικότερα θα γίνει αναφορά στα στάδια τα, οποία έχουν προκύψει σύμφωνα με τις απόψεις και τις έρευνες του κ. Κούσουλα και είναι ενδεικτικά. Σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσαμε να γενικεύσουμε και να προτείνουμε τα στάδια αυτά ως τα απολύτως σωστά. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης μπορεί να διαρκέσει ακόμη και μια-δυο διδακτικές ώρες για παράδειγμα. Επίσης μπορεί να εφαρμοστεί και σε μία διδακτική ενότητα γλώσσας π.χ. όπου ο/η εκπαιδευτικός θα ενσωματώσει διαθεματικές συνδέσεις με άλλα μαθήματα. Όπως επίσης οφείλουμε να θυμόμαστε ότι τον πρώτο λόγο στη διαθεματική προσέγγιση τον έχει ο εκπαιδευτικός κάτι το οποίο σημαίνει ότι κάποια από τα στάδια που αναφέρθηκαν παραβλέπονται αφού οι μαθητές δεν μπορούν να εκφράσουν την άποψη τους για το θέμα ή να πάρουν πρωτοβουλίες κλπ.

Ας μιλήσουμε στο σημείο αυτό για την πορεία από την οποία διέρχεται η σύσταση της διαθεματικής προσέγγισης. Το πρώτο στάδιο είναι ο σχεδιασμός της διαθεματικής διδασκαλίας. Τα βήματα που ακολουθούνται είναι τα εξής οκτώ:

- Επιλογή του θέματος
- Καταιγισμός ιδεών- διαθεματικές διασυνδέσεις
- Έρευνα πηγών- αναδιαμόρφωση ιδεών
- Καθοδηγητικά ερωτήματα
- Οργάνωση μαθησιακών δράσεων και διδακτικών στόχων
- Εισαγωγική, καταληκτική δραστηριότητα και αυθεντική αξιολόγηση
- Οργάνωση συνθηκών εφαρμογής
- Σημεία διασύνδεσης και προσανατολισμού κατά την εφαρμογή

(Κούσουλας, 2004, σ. 60).

Ο σχεδιασμός ενός διαθεματικού προγράμματος διδασκαλίας απαιτεί τη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την πεποίθηση αυτών για αποτελεσματικότητα μέσω θέλησης, συνεργασίας, σκληρής δουλειάς κλπ. Η δυσκολία βέβαια έγκειται στο γεγονός ότι αρχικά πρέπει να σχεδιαστεί ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα σχετικό με τη φιλοσοφία του συνολικότερου προγράμματος

σπουδών στη συνέχεια αυτό πρέπει να υλοποιηθεί από τους ίδιους τους σχεδιαστές και τέλος να εφαρμοστεί συμπεριλαμβανομένων και των μαθησιακών συνθηκών.

Το δεύτερο στάδιο της διαδικασίας που περιγράφουμε είναι η επιλογή του θέματος. Εδώ έχουμε τα εξής βήματα:

- Αναζήτηση σε θεματικές κατηγορίες
- Θεώρηση ειδικότερων αναγκών και του τρέχοντος Α.Π.
- Επιλογή βασισμένη σε κριτήρια
- Ενδιαφέροντα δασκάλων (Κούσουλας, 2004, σ. 66).

Αρχικά λοιπόν έχουμε την επιλογή της θεματικής κατηγορίας στην οποία εντάσσεται το θέμα. Οι κατηγορίες αυτές αφορούν ευρύτερα πεδία προβληματισμού στα οποία μπορούμε να εντάξουμε πλήθος θεμάτων. Για την τελική επιλογή του θέματος οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και συμβουλευόνται το τρέχον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που αφορά στην τάξη που διδάσκουν. Η εναρμόνιση λοιπόν του διαθεματικού προγράμματος με τους ευρύτερους σκοπούς που θέτει το Αναλυτικού Προγράμματος σπουδών μπορεί να είναι ένας άξονας κριτηρίου για την επιλογή του θέματος αλλά και τον υπόλοιπο σχεδιασμό του προγράμματος. Η επιλογή του θέματος από τους εκπαιδευτικούς, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών, την ευρύτητα των προοπτικών, τη διαθεσιμότητα των πηγών και τους παράλληλους στόχους του προγράμματος σπουδών για κάθε τάξη. Οι Martinello and Cook αναλύουν τα κριτήρια που προανέφερα σε επτά σημεία λέγοντας πως ένα θέμα πρέπει να είναι κατάλληλο για το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών, να είναι ανοικτό σε ευρείες περιοχές έρευνας, να είναι αρκετά οικείο, να έχει ποικίλες όψεις, να υποστηρίζεται από ποικίλους τύπους προσβάσιμων πηγών, να μπορεί να προσεγγιστεί από ποικίλες προοπτικές και να έχει συνάφεια με τους στόχους του προγράμματος σπουδών. Ο Perkins παρομοιάζει το θέμα ενός διαθεματικού προγράμματος με ένα φακό. Εντοπίζει πέντε κριτήρια για να αξιολογήσει αν ένα θέμα αξίζει να διερευνηθεί από τους μαθητές. Όπως ο φακός λοιπόν έχει ευρεία εφαρμογή έτσι και το θέμα θα πρέπει να επιτρέπει τη θέαση ευρείας κλίμακας γνωστικών πεδίων, όπως ο φακός εφαρμόζεται διάχυτα έτσι και το θέμα πρέπει να αγγίζει πολλούς τομείς ενός πεδίου, όπως ο φακός αποκαλύπτει τα πάντα έτσι και το θέμα πρέπει να προσεγγίζει θεμελιακές δομές των γνωστικών πεδίων, όπως ο φακός αποκαλύπτει ομοιότητες και

αντιθέσεις το ίδιο πρέπει να κάνει και το θέμα που επιλέγεται, όπως ο φακός με τις αποκαλύψεις του μαγεύει ένα παιδί το ίδιο πρέπει να κάνει και ένα θέμα.

Το **τρίτο στάδιο** της ίδιας διαδικασίας είναι ο **καταιγισμός ιδεών**. Εδώ περιλαμβάνεται η διαδικασία εντοπισμού και οργάνωσης στόχων και δράσεων. Η όλη διαδικασία θα διαμορφώνεται συνεχώς κατά τη διάρκεια της πορείας της. Αρχικά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εντοπίσει τι γνωρίζουν οι μαθητές και στη συνέχεια να καταγράψει τις ιδέες οι οποίες ίσως να χρειαστεί να εμπλουτιστούν κλπ.

Το **τέταρτο στάδιο** περιλαμβάνει την **έρευνα πηγών**. Η επιλογή πηγών μπορεί να γίνει με βάση την εξωτερική τους μορφή (βιβλία, περιοδικά, ηλεκτρονικά μέσα, φωτογραφικό υλικό, χάρτες, παιχνίδια, ζωντανές πηγές κλπ.). βέβαια ο έλεγχος των πηγών πρέπει να γίνει με βάση την εσωτερική τους οργάνωση. Δεν αρκείται η απλή έκθεση του μαθητή στην πηγή αλλά πρέπει να προσδιοριστεί και ο κώδικας επικοινωνίας μαζί της. Για την τελική επιλογή μιας πηγής τίθενται τα κριτήρια της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Δηλαδή η μελέτη της εκάστοτε πηγής υπηρετεί μαθησιακούς στόχους; Οι απαιτήσεις της ανταποκρίνονται στο επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών; Υπάρχει ποικιλία ως προς την εξωτερική τους μορφή και την εσωτερική τους οργάνωση; Η ποικιλία των πηγών εξυπηρετεί την κάλυψη διαφοροποιημένων αναγκών ανάμεσα στους μαθητές (διαφορετικοί ρυθμοί ανάπτυξης ή διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης της γνώσης). Η ποικιλία εξάλλου που αναφέρουμε καλύπτει ευρύ φάσμα νοητικών λειτουργιών στις οποίες ασκούνται οι μαθητές. Όπως προείπαμε όφελος υπάρχει και για τους εκπαιδευτικούς καθώς η γνώση που θα αποκτήσουν από τις πηγές θα βοηθήσει στην αναδιαμόρφωση των ιδεών τους. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα δραστηριοποιηθούν και θα πετύχουν τη βαθύτερη κατανόηση της γνώσης, θα μάθουν να οργανώνουν στρατηγικές μάθησης, δραστηριοποιούνται ώστε να παράγουν μόνοι τους την γνώση, αναπτύσσουν δεξιότητες και τελικά και ένα προσωπικό στυλ μάθησης και επεξεργασίας πληροφοριών. Η μελέτη των πηγών εξυπηρετεί και έναν ακόμη σκοπό. Συμβάλλει και στον εμπλουτισμό, την ανανέωση και τη διεύρυνση των γνώσεων των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό και σε αυτό το στάδιο είναι σημαντικό να συμμετέχουν και οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί σαφώς και έχουν προετοιμαστεί σχετικά ως προς το σχεδιασμό και την καθοδήγηση που πρέπει να δώσουν.

Το **πέμπτο στάδιο** είναι τα **καθοδηγητικά ερωτήματα**. Την ανάγκη για καθοδηγητικό προσανατολισμό των δράσεων καλύπτουν οι καθοδηγητικές ερωτήσεις ή οι ερωτήσεις προσανατολισμού ή κεντρικές ερωτήσεις. Και οι τρεις τύποι



ερωτήσεων αποδίδουν το χαρακτήρα τους. Είναι κεντρικές στο θέμα ,προσανατολίζουν την πορεία των δράσεων και καθοδηγούν εκπαιδευτικούς και μαθητές σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί θα παρέχουν τις βασικές έννοιες και θα κατευθύνουν τη διδακτική πορεία. Θα επεξηγούν το θέμα και θα θέτουν τις προς ανάλυση και εξερεύνηση ορίζουσες. Οι Cambell και Harris απαριθμούν τα χαρακτηριστικά των καθοδηγητικών ερωτήσεων στα εξής: να έχουν ευρύτητα και να είναι λίγες σε αριθμό, να προσανατολίζουν τους μαθητές στις προτεραιότητες του θέματος, να κινητοποιούν τους μαθητές, να γίνονται εύκολα κατανοητές από τους μαθητές και να γίνεται συχνή αναφορά στους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Κούσουλας, 2004, σσ. 86-87).

Το έκτο στάδιο είναι η **οργάνωση των μαθησιακών δράσεων και των διδακτικών στόχων**. Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να θέσουν τους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους. Πολλοί επιστήμονες στο σημείο αυτό υιοθετούν την ταξινόμια των γνωστικών στόχων του Bloom. Σύμφωνα με την ταξινόμια αυτή οι στόχοι ταξινομούνται στα εξής έξι επίπεδα: 1) γνώση, 2) κατανόηση, 3) εφαρμογή, 4) ανάλυση, 5) σύνθεση, 6) αξιολόγηση. Καλό θα ήταν κάποιοι μαθησιακοί στόχοι να προκύψουν από του ίδιους τους μαθητές. Οι μαθητές με άλλα λόγια δεν εκτελούν δραστηριότητες επειδή τις πρότεινε ή τις επέβαλλε ο εκπαιδευτικός αλλά επειδή μέσα από αυτές θα καλύψουν ένα στόχο. Οι δραστηριότητες πρέπει να έχουν δομή, μορφή, χρονικό προσδιορισμό κλπ. Αρκετές δράσεις απαιτούν για την υλοποίησή τους την προετοιμασία σχετικών φύλλων εργασίας. Άλλα από αυτά παρέχουν στους μαθητές τις απαραίτητες οδηγίες, άλλα προσφέρουν το χώρο που οι μαθητές θα καταγράψουν – συλλέξουν τα ευρήματα τους. Ως προς το περιεχόμενο οι οδηγίες θα καλύπτουν το φάσμα των στόχων και θα είναι προσαρμοσμένες στο αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών. Ως προς τη δομή η αλληλουχία των βημάτων θα πρέπει να είναι ξεκάθαρη και τα τμήματα του επίσης. Ως προς τη μορφή τους θα πρέπει να υπάρχει ο απαιτούμενος χώρος, να είναι καλαίσθητα , να υπάρχουν περιθώρια ώστε να μπορούν να γράψουν οι μαθητές. Η επιλογή των δραστηριοτήτων πρέπει να στηρίζεται στην αναγκαιότητα που καλύπτει κατά την εξέταση του θέματος, στις δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσα από αυτή.

Το έβδομο στάδιο είναι η **εισαγωγική, καταληκτική δραστηριότητα και η αυθεντική αξιολόγηση**. Η εισαγωγική δραστηριότητα στοχεύει στην ενεργοποίηση των μαθητών ως προς την επεξεργασία του θέματος της διδασκαλίας και θέτει τις ορίζουσες και τους άξονες δράσης που θα ακολουθηθούν. Σαν καταληκτικές

δραστηριότητες θα αναφέρουμε τις τέσσερις κατηγορίες που προτείνουν οι Martinello & Cook: 1) συμβολικά είδη σκέψης, 2) εικονική σκέψη, 3) διαισθητικά είδη σκέψης και 4) πολύμορφες παρουσιάσεις. Η δε αξιολόγηση μπορεί να είναι διαγνωστική, διαρκής, αθροιστική όσον αφορά το χρονικό προσδιορισμό, τυπική ή άτυπη, γραπτή ή προφορική, ατομική ή ομαδική όσον αφορά τη μορφή. Ενώ κάποιες τεχνικές αξιολόγησης είναι η ερώτηση, η συζήτηση ή συνέντευξη, οι παρατηρήσεις, η γραπτή δοκιμασία, η παράσταση αξιολόγησης, η λίστα ελέγχου, ο οδηγός αξιολόγησης, τα ημερολόγια, οι διερευνητικές καθοδηγούμενες σκέψεις και ο φάκελος εργασίας.

Το όγδοο στάδιο είναι η **οργάνωση συνθηκών εφαρμογής**. Αρχικά είναι η οργάνωση του χρόνου. Αυτό που πρέπει να γίνει είναι η αναδόμηση της σχολικής μέρας ώστε να περιέχονται μεγάλα χρονικά περιθώρια προκειμένου να ενοποιηθεί το πρόγραμμα. Και δεύτερον είναι η οργάνωση του χώρου και του υλικού. Η οργάνωση «κέντρων μάθησης» μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη.

Το ένατο στάδιο είναι τα **σημεία διασύνδεσης και προσανατολισμού κατά την εφαρμογή**. Όπως είναι για παράδειγμα οι ανακεφαλαιώσεις μεταγνωστικού χαρακτήρα. Θα μπορούσε να μιλήσουμε δηλαδή για ένα είδος προφορικής αυτοαξιολόγησης των μαθητών με ανάκληση γνώσεων. Επίσης εκτός από τις ανακεφαλαιώσεις έχουμε και τις ενοποιήσεις στις επιμέρους αξιολογήσεις, η καταληκτική δραστηριότητα που μπορεί κάλλιστα να αποκαλύψει τι αποκόμισαν οι μαθητές από όλη την πορεία και τα πρακτικά σταθερά σημεία αναφοράς κατά τη διάρκεια τα οποία θα βοηθούν το μαθητή να προχωρήσει ή αν χρειάζεται να επιστρέψει σε πρότερο επίπεδο για να κατανοήσει καλύτερα το ζητούμενο.

Σε ότι αφορά τους γνωστικούς κλάδους η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης μπορεί να γίνει μέσω : (Κούσουλας, 2004, σσ. 51-53)

**α) Προσέγγιση με επίκεντρο ένα γνωστικό κλάδο:** σε αυτά τα προγράμματα η διδασκαλία έχει ως κεντρικό θέμα μελέτης ενότητα από ένα γνωστικό κλάδο. Στοιχεία από άλλους κλάδους έρχονται να φωτίσουν και να συμπληρώσουν καλύτερα την ενότητα αυτή και να την εμπλουτίσουν με σκοπό όμως τη βαθύτερη κατανόηση των εννοιών της κεντρικής γνωστικής περιοχής. Ουσιαστικά, οι υπόλοιποι κλάδοι λειτουργούν επικουρικά στο κεντρικό.

**β) Πολυθεματική προσέγγιση:** παρότι οι διδασκαλίες γίνονται ξεχωριστά κατά κλάδο και ίσως από διαφορετικούς δασκάλους, έχει γίνει τέτοιος προγραμματισμός, ώστε από όλους τους δυνατούς γνωστικούς κλάδους να προσεγγίζεται παράλληλα το ίδιο θέμα. Και πάλι δεν υπάρχουν σαφείς διασυνδέσεις

μεταξύ των κλάδων. Ίσως κάποιες να γίνονται τυχαία στη σκέψη κάποιων μαθητών. Στο ίδιο απλά χρονικό διάστημα έχει προγραμματιστεί από τους εκπαιδευτικούς να διδάσκονται- ξεχωριστά, αλλά παράλληλα- ενότητες από τον κλάδο τους που αφορούν στο ίδιο αντικείμενο.

γ) Διακλαδική ή θεματική προσέγγιση: είναι ίσως η πιο τυπική μορφή ενός διαθεματικού προγράμματος, καθώς η διδασκαλία ξεφεύγει από τα όρια των διάφορων κλάδων, οι οποίοι εμπλέκονται για να υπηρετήσουν τις ανάγκες και τους στόχους προσέγγισής του προς εξέταση θέματος ή προβλήματος. Η ραχοκοκαλιά του προγράμματος είναι η διερεύνηση ενός ζητήματος και σε αυτήν την προσπάθεια γίνεται χρήση εννοιών και μεθόδων από κάθε γνωστικό κλάδο που μπορεί να προσφέρει σχετικά. Δεν υπάρχουν ειδικές ώρες εξέτασης του ζητήματος από κάθε γνωστική πλευρά – κλάδο- ούτε εμφανίζει διαχωρισμούς σε διαφορετικές γνωστικές προσεγγίσεις. Εν τούτοις, κατά το σχεδιασμό του προγράμματος οι δάσκαλοι συνειδητά εμπλέκουν έννοιες και τεχνικές από κάθε γνωστικό κλάδο που θεωρούν ότι εξυπηρετεί τη διδασκαλία, αλλά και εξυπηρετείται από αυτή. Η διακλαδική διασύνδεση εννοιών είναι εμφανής στους μαθητές, αφού προσεγγίζουν το ζήτημα από κάθε δυνατή και σκόπιμη πλευρά, προκειμένου να απαντηθούν όποια σχετικά ερωτήματα αναδύονται. Πέρα από την επίπονη διαδικασία για το σχεδιασμό της, και την ανεύρεση των αναγκαίων μέσων και πηγών, απαιτείται και ανάλογη διαχείριση της σχολικής τάξης και οργάνωση των δομών λειτουργίας της.

δ) Ενισχυμένη προσέγγιση: σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας η παρουσία των γνωστικών κλάδων είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Τίθεται ένα ζήτημα προς εξέταση και οι μαθησιακές διαδικασίες έρχονται αυθόρμητα να οδηγήσουν στην διερεύνηση του ζητήματος σε μια ανοιχτή σε κάθε ενδεχόμενο πορεία. Όλες οι δραστηριότητες προκύπτουν ως φυσικές διαδικασίες για την επίλυση του προβλήματος ή την ολοκληρωμένη προσέγγιση του θέματος

Όσον αφορά τη θεματολογία της διδασκαλίας η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης μπορεί να γίνει μέσω:

α) Εστίαση σε έννοιες: το θέμα της διδασκαλίας είναι μια προς εξέταση έννοια (π.χ. ανεξαρτησία, ήχος, χρόνος ) και όλες οι δραστηριότητες αποσκοπούν στην ευρεία και βαθιά επεξεργασία και κατανόηση της έννοιας, παρά στο περιεχόμενο ή τις δεξιότητες.

**β)** Εστίαση σε δεξιότητες: το θέμα της ενότητας αφορά σε δεξιότητες (π.χ. δεξιότητες επικοινωνίας, έρευνας, στήριξης μιας άποψης ) και το περιεχόμενο της διδασκαλίας απλά αποτελεί το πεδίο εξάσκησης των δεξιοτήτων.

**γ)** Εστίαση σε ερευνητικές μεθόδους: το θέμα απαιτεί το σχεδιασμό και τη υλοποίηση έρευνας προκειμένου να επιλυθεί ένα πρόβλημα ή να εξιχνιαστούν αιτίες και αποτελέσματα ή να ολοκληρωθεί μια κατασκευή ή να προταθούν τρόποι επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων ή να δοθεί απάντηση σε ένα κεντρικό ερώτημα.

**δ)** Μικτά θέματα: αρκετά θέματα βέβαια προσανατολίζονται τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην εξάσκηση δεξιοτήτων ή μεθόδων έρευνας. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές θα πρέπει να είναι ήδη εξοικειωμένοι με τα βασικά χαρακτηριστικά δεξιοτήτων ή μεθόδων, διαφορετικά οι διδακτικοί στόχοι θα διακατέχονται από σύγχυση ως προς τον αντίστοιχο προσανατολισμό τους, ενώ οι δραστηριότητες θα αποσκοπούν ταυτόχρονα σε πολλαπλούς στόχους, με αποτέλεσμα τη σύγχυση των μαθητών γύρω από το τι τελικά επιδιώκουν.

Βέβαια να πούμε ότι οι θέσεις που εξέφρασαν οι υποστηρικτές της διαθεματικής προσέγγισης επικρίθηκαν από τους ονομαζόμενους οπαδούς του ακαδημαϊσμού, οι οποίοι θεωρούν ότι ο μαθητής ευνοείται περισσότερο όταν προσεγγίζει τη σχολική γνώση με την καθιερωμένη πρακτική των αυτοτελών διδασκόμενων διακριτών γνωστικών αντικειμένων τα οποία αντιστοιχούν σε έναν επιστημονικό κλάδο. Σημαντικότερος εκπρόσωπος της άποψης αυτής είναι ο P. Phenix ο οποίος στο σύγγραμμα του, Phenix, P.: *Realms of meaning*. McGraw Hill, New York, 1964 υποστηρίζει ότι το άτομο αναπτύσσει έξι τομείς που νοσηματοδοτούν τις εμπειρίες του ( Κιτσαράς, 2004, σ. 138). Ένας ακόμη οπαδός του ακαδημαϊσμού, ο P.Hirst, υποστηρίζει ότι οι μαθητές διευκολύνονται στην κατανόηση της σχολικής γνώσης όταν τα γνωστικά αντικείμενα παρουσιάζονται αυτόνομα στο αναλυτικό πρόγραμμα και διδάσκονται ξεχωριστά οι βασικές αρχές κάθε επιστημονικού κλάδου (Κιτσαράς, 2004, σσ. 138-139). Στα παραπάνω επιχειρήματα προστίθενται και άλλα από το χώρο της παιδαγωγικής με το σκεπτικό ότι δεν είναι δυνατόν τα επιτεύγματα του πολιτισμού να διδαχθούν με τις ολιστικές προσεγγίσεις επειδή βρίσκονται κωδικοποιημένα στις τέχνες και τις επιστήμες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνον όταν διδαχθούν με επιστημονικό τρόπο τα βασικά στοιχεία, οι ουσιώδεις γνώσεις και οι κυρίαρχες έννοιες με το σύστημα των διακριτών μαθημάτων. Τέλος και οι οπαδοί της λεγόμενης επιστημονικής προσέγγισης υποστηρίζουν ότι εφόσον η καθημερινή ζωή βαθμιαία επιστημονικοποιείται είναι επόμενο ότι η διδασκαλία οφείλει να

προσαρμόζεται στις επιστήμες και να εθίζει τους μαθητές τόσο στη μεθοδολογία όσο και στα μυστικά τους. Στη βάση της άποψης αυτής που αντιτίθεται στη διαθεματική προσέγγιση θα εξετάσουμε στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο μια συναφή άποψη που προέκυψε από μια περίπτωση στο πλαίσιο της έρευνάς μας.

Αυτό που πρέπει να προσέξουμε είναι ο κίνδυνος που ελλοχεύει και τον οποίο εντοπίζει η Jacobs. Εννοούμε τον κίνδυνο της επιφανειακής και άκριτης εφαρμογής διαθεματικών διδασκαλιών. Η Jacobs αναφέρει δυο προβλήματα:

1. «The potpourri problem» : όταν στη διδασκαλία υπάρχουν λίγο απ' όλα. Όταν δεν γίνεται εστίαση σε ένα κεντρικό σκοπό και αυτό που γίνεται στην ουσία είναι η ένταξη λίγων δράσεων από κάθε κλάδο.

2. «The polarity problem»: όταν η διαθεματική διδασκαλία και η μονοθεματική εμφανίζονται ανεξάρτητες (στον Κούσουλα, 2004, σ. 31).

Για την αντιμετώπιση του προβλήματος που αναφέραμε της άσκοπης διαπλοκής των κλάδων ο Ackerman θέτει τέσσερα κριτήρια ώστε να επιτυγχάνεται ορθή διαπλοκή των γνωστικών κλάδων.

1. Εγκυρότητα μέσα στους γνωστικούς κλάδους: οι έννοιες και οι δεξιότητες από κάθε γνωστικό κλάδο για να ενταχθούν σε μια διαθεματική ενότητα θα πρέπει να είναι σημαντικές για τους γνωστικούς κλάδους από τους οποίους προέρχονται.

2. Εγκυρότητα για τους γνωστικούς κλάδους: οι έννοιες και οι δεξιότητες που επιλέγονται για τη διαθεματική διδασκαλία δεν αρκεί να είναι σημαντικές για τους κλάδους από τους οποίους προέρχονται πρέπει να είναι φανερή και η αναγκαιότητα να τοποθετηθούν σε διαθεματικό πλαίσιο.

3. Εγκυρότητα πέρα από τους γνωστικούς κλάδους: η διαθεματική προσέγγιση θα πρέπει να επιφέρει οφέλη πέρα από αυτά που δίνονται από τη διδασκαλία των εννοιών ή των δεξιοτήτων από διάφορους κλάδους.

4. Συμβολή σε ευρύτερα αποτελέσματα: οι μαθητές πρέπει να αποκτούν ευρύτερες δεξιότητες ευέλικτης σκέψης και πολλαπλών οπτικών πρισμάτων θέασης της πραγματικότητας. Διαμορφώνουν συνολικότερα τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης και σε κάθε περίπτωση η συμμετοχή τους στο διαθεματικό πρόγραμμα συμβάλλει στη συνολικότερη ανάπτυξη και ολοκλήρωσή τους (στον Κούσουλα, 2004, σσ. 31-32).

## Γ) ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ

Στο σημείο αυτό και αφού ολοκληρώσαμε την παρουσίαση και την περιγραφή της διαθεματικής προσέγγισης θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στην έννοια της διεπιστημονικότητας ως συνώνυμο όρο με αυτόν της διαθεματικότητας ώστε να εντοπίσουμε τις ομοιότητες και διαφορές τους. Με τον όρο διεπιστημονικότητα (inter- disciplinarity) λοιπόν, αναφερόμαστε στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα με τα ιδιαίτερα προσδιοριστικά τους – όπως είναι οι ουσιώδεις γνώσεις, η οριοθέτηση και η αλληλουχία των εννοιών, οι συστημικές σχέσεις και οι ίδιες διαδικασίες – αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους, τεχνικές και προσεγγίσεις να κάνει διασυνδέσεις και συσχετίσεις μεταξύ του περιεχομένου των διαφορετικών μαθημάτων, προκειμένου να εξασφαλίσει πληρέστερη και σφαιρικότερη μελέτη του περιεχομένου των μαθημάτων. Το είδος της συσχέτισης, ο βαθμός διασύνδεσης και ο τρόπος οργάνωσης του γνωστικού περιεχομένου που προκύπτουν διαφοροποιούνται από προσέγγιση σε προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 48).

Σύμφωνα με τον Morin «η επιστήμη δε θα είχε υπάρξει ποτέ ως επιστήμη αν δεν ήταν δια- επιστημονική και η ιστορία της επιστήμης διασχίζεται από μεγάλες δια- επιστημονικές ενοποιήσεις» (στους Γεωργόπουλο & Τσαλίκη, 2003, σ. 36).

Όσον αφορά την πορεία εξέλιξης που ακολούθησε η διεπιστημονικότητα μπορούμε να πούμε ότι η προσέγγιση της σχολικής γνώσης μέσω αυτής τέθηκε από τον Dewey, με τη διδασκαλία μέσα από τη θέση προβλημάτων, αναπτύχθηκε στα πλαίσια του σχολείου εργασίας και συνδέθηκε με τον ερευνητικό προβληματισμό. Επίσης ο Piaget πίστευε ότι «ο στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η προοδευτική κατάργηση των ορίων ανάμεσα στις επιστήμες ή τουλάχιστον η δημιουργία ανοιγμάτων, που θα επιτρέπουν στους φοιτητές και στους μαθητές της μέσης εκπαίδευσης να κινούνται ελεύθερα από τον έναν τομέα στον άλλο και να επιλέγουν ανάμεσα σε πολλαπλούς συνδυασμούς» (Θεριανός, 2003, σ. 19). Στην ίδια λογική κινήθηκαν και οι Προτάσεις της Έκθεσης του Κολεγίου της Γαλλίας που εκπόνησαν οι Bourdieu, Foucault, και οι συνεργάτες τους στις οποίες επισημαίνεται ως οργανωτική αρχή της σχολικής γνώσης η ενότητα της επιστήμης και ο πλουραλισμός των πολιτισμών (Θεριανός, 2003, σ. 19). Με αυτά τα δεδομένα η γνώση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ενιαία και όχι κατακερματισμένη στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία συμβιώνουν στο ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Τέλος θα αναφέρουμε ενδεικτικά κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα έτσι ώστε να βοηθηθούμε και να κατανοήσουμε εάν η διεπιστημονικότητα ταυτίζεται με τη διαθεματική προσέγγιση. Στα διεπιστημονικά προγράμματα σπουδών σημείο εκκίνησης, κριτήρια επιλογής και πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής γνώσης αποτελούν η λογική, η εννοιολογική υποδομή, οι κυρίαρχες δομές, οι αλληλουχίες και οι μεθοδολογικές επιλογές των αντίστοιχων επιστημονικών κλάδων. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα μαθήματα διατηρούν τα όρια και τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά τους, και το ζητούμενο είναι η ανεύρεση τρόπων σύμπραξης και συσχέτισης του περιεχομένου τους που θα διευκολύνουν τους μαθητές στη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου τους, χωρίς όμως, να απομακρύνονται από τη λογική των εμπλεκόμενων στη διεπιστημονική σύμπραξη κλάδων.

Η διεπιστημονικότητα μπορεί να χρησιμοποιείται άλλοτε για να δηλώσει το δανεισμό των εννοιών, γνώσεων και μεθοδολογίας από μια άλλη επιστήμη, άλλοτε για να δηλώσει την ταυτόχρονη εξέταση του ίδιου θέματος από διαφορετικές επιστήμες και τέλος άλλοτε για να δηλώσει συστηματικές προσπάθειες συσχέτισης γνώσεων από διαφορετικές επιστήμες ή συμπράξεις επιστημονικών κλάδων που οδηγούν στην ανασυγκρότηση της διαθέσιμης γνώσης. Στις προωθημένες μορφές διεπιστημονικότητας, τα διδασκόμενα μαθήματα ενσωματώνουν και κάνουν ρητές αναφορές στις αναγκαίες συμπράξεις εννοιών, γνώσεων και μεθοδολογικών εργαλείων και αναδεικνύουν τις διασυνδέσεις που περιγράφουν και εξηγούν πληρέστερα και σφαιρικότερα την πραγματικότητα. Σε μια ακόμη πιο προωθημένη μορφή σύμπραξης έχουμε τη δημιουργία κοινοπραξίας. Στην περίπτωση αυτή δεν έχουμε δυο αυτοτελή μαθήματα, που μετά τη σύμπραξη στη μελέτη ενός θέματος αποσύρονται στα ίδια, αλλά τη δημιουργία ενός νέου μαθήματος διεπιστημονικής φύσης, το οποίο πολιτογραφείται ως νέο, αυτόνομο μάθημα και προσφέρει νέα γνώση την οποία αδυνατούσε να προσφέρει μεμονωμένα καθένα από τα μαθήματα που συνέπραξαν στη δημιουργία του. Άτυπα η διεπιστημονική προσέγγιση ασκείται στην καθημερινή επαγγελματική πρακτική είτε με τη συνεργασία διαφόρων ειδικοτήτων είτε με συγκεκριμένες ειδικότητες χωρίς τη φανερή χρησιμοποίηση άλλων επιστημών αλλά με την ενσωμάτωση και χρήση στοιχείων από άλλες επιστήμες.

Στο σημείο αυτό να συνοψίσουμε επιγραμματικά το κυριότερο σημείο, το οποίο και διαφοροποιεί τη διαθεματική προσέγγιση και τη διεπιστημονικότητα. Αρχικά να αναφερθεί ότι στόχος και της διαθεματικής προσέγγισης και της διεπιστημονικότητας είναι η ενοποίηση της γνώσης και όχι η διατήρηση του

αποσπασματικού της χαρακτήρα. Και φτάνουμε στο σημείο που κάνει τη διαφορά μεταξύ τους και, το οποίο είναι ότι η διαθεματική προσέγγιση στην προσπάθειά της να παρουσιάσει τη γνώση ως ολότητα καταλύει τα διακριτά όρια που υπάρχουν μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων. Αντίθετα η διεπιστημονικότητα έχει ως αφετηρία τις υπάρχουσες, κυρίαρχες δομές των εκάστοτε αντικειμένων έτσι τα μαθήματα διατηρούν τα όριά τους και αυτό, το οποίο αναζητείται είναι ο τρόπος συσχέτισης του περιεχομένου τους. Το συμπέρασμα, στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι η διαθεματική προσέγγιση δεν μπορεί να ταυτιστεί με τη διεπιστημονική προσέγγιση.

Κλείνοντας την ενότητα αυτή οφείλουμε να υπενθυμίσουμε ότι δεν ενσωματώσαμε τον όρο της διεπιστημονικότητας στην έρευνα την οποία πραγματοποιήσαμε. Ο κύριος λόγος λοιπόν ήταν ότι ανατρέχοντας σε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση στο ξεκίνημα του όλου εγχειρήματος και πριν τη διενέργεια της έρευνας καταλήξαμε ότι τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία αρκετά συχνά ο όρος της διεπιστημονικότητας εμφανιζόταν και παρουσιαζόταν απλά ως εναλλακτικός της διαθεματικότητας και όχι ως κάτι διαφορετικό. Ιδιαίτερα στη σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται αντίστοιχα οι όροι διαθεματικό και διεπιστημονικό πρόγραμμα χωρίς να είναι πάντοτε σαφής η διάκριση μεταξύ των δυο όρων παρά το γεγονός ότι η ετυμολογία τους επιβάλλει την εννοιολογική διάκρισή τους. Αυτό σημαίνει ότι η χρήση και των δυο όρων θα μπέρδευε ίσως τους εκπαιδευτικούς ή απλά θα έδιναν και για τους δυο όρους τις ίδιες απαντήσεις όποτε δεν θα είχαμε καμία επιπλέον πληροφορία να χρησιμοποιήσουμε στην εργασία και με βάση τις ταυτόσημες απαντήσεις που θα είχαμε από τους εκπαιδευτικούς και με το γεγονός ότι η βιβλιογραφία δεν θα ήταν ιδιαίτερα κατατοπιστική και διαφωτιστική.



## Δ) ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ

Συγκρίνοντας τα διεπιστημονικά με τα διαθεματικά Αναλυτικά Προγράμματα μπορούμε να πούμε ότι μοιάζουν στην κοινή προσπάθειά τους να ξεπεράσουν το αποσπασματικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τη σχολική γνώση και να αναδείξουν το ολιστικό και τις σχέσεις και τις συναρτήσεις που διέπουν τα μέρη που απαρτίζουν το όλο. Να αναδείξουν επαναλαμβανόμενα μοτίβα σχέσεων που εμφανίζονται σε όλους τους τομείς της γνώσης διότι χαρακτηρίζουν την πραγματικότητα. Επίσης η απόκτηση διεπιστημονικών και διαθεματικών δεξιοτήτων όπως οι ικανότητες διαμόρφωσης προσωπικής άποψης και μεταγνώσης συνδέονται στενά με την υιοθέτηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, όπως η περιγραφική αξιολόγηση, η αυτοαξιολόγηση κλπ. οι οποίες είναι πολύ σημαντικές καθώς συνδέονται και με την απόκτηση μεταγνωστικής ικανότητας (Μπαγάκης, 2002, σ.171).

Υπάρχουν όμως και διαφορές μεταξύ τους όσον αφορά τη βαθύτερη φύση τους. Τα διεπιστημονικά είναι προγράμματα με επιστημολογική εκκίνηση που προτάσσουν τη λογική των διακριτών επιστημών και αξιοποιούν την εννοιολογική τους υποδομή και τις κυρίαρχες δομές τους αλλά ταυτόχρονα επιχειρούν σύνδεση με όμοιους κλάδους.

Αντίθετα τα διαθεματικά είναι προγράμματα με παιδαγωγική εκκίνηση που ξεπερνούν την λογική των επιμέρους κλάδων και εντάσσονται στη λογική του μαθητή που προσπαθεί να κατανοήσει την πραγματικότητα την οποία βιώνει και να διαπραγματευθεί μαζί της για να ενταχθεί με δημιουργικό τρόπο σε αυτή χωρίς άγνοια και φόβους. Αυτό σημαίνει ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν είναι άθροισμα αφηρημένων ιδεών προς «μάθηση» αλλά ένα μείγμα γνώσης και δράσης μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις. Γι' αυτό τα προγράμματα αυτά καταργούν τα διακριτά μαθήματα και αντί αυτών χρησιμοποιούν θέματα υψηλού ενδιαφέροντος και ευρείας αναφοράς και επιχειρούν να εμπλέξουν τους μαθητές με βιωματικό τρόπο.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι τα προγράμματα διαθεματικής ενοποίησης από οργανωτικής πλευράς χαρακτηρίζονται ως θεματοκεντρικά (theme-centered), από διδακτικής πλευράς ως παιδοκεντρικά και από πλευράς περιεχομένου ως πολύ-επιστημονικά διότι εμπλέκουν ως ειδικούς πολλούς επιστημονικούς κλάδους στην μελέτη των πολύπλοκων θεμάτων τους. Από την άλλη πλευρά τα διεπιστημονικά προγράμματα είναι από οργανωτικής και διδακτικής πλευράς επιστημο-κεντρικά

(οργανώνουν το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης γύρω από τις παραδοχές τις οποίες ακολουθούν οι επιστήμες στην προσέγγιση της γνώσης) (Ματσαγγούρας, 2003, σσ. 50-51). Σύγχυση ανάμεσα στις δυο έννοιες επικρατεί επειδή και οι δύο αναφέρονται στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος και επιχειρούν πληρέστερη σφαιρική μελέτη με ενοποιημένη τη σχολική γνώση και το περιεχόμενο των μαθημάτων. Ωστόσο η βασική τους διαφορά έγκειται στο ότι η πρώτη διατηρεί τα διακριτά μαθήματα ενώ η δεύτερη τα καταλύει. Οι επιστήμες λοιπόν χάνουν τα διακριτά τους όρια στα διαθεματικά προγράμματα σπουδών ενώ σε ότι αφορά την ελληνική βιβλιογραφία γίνεται χρήση χωρίς σαφή διάκριση και των δυο όρων «διαθεματικό» και «διεπιστημονικό» πρόγραμμα. Η υιοθέτηση διεπιστημονικών και διαθεματικών μοντέλων αναλυτικού προγράμματος αναμένεται να βοηθήσει τόσο τους μαθητές όσο και τους διδάσκοντες και γενικότερα να έχει θετική επίδραση σε αυτούς. Ωστόσο θα ήταν λάθος να θεωρηθεί ότι αυτή θα λύσει όλα τα διδακτικά προβλήματα. ο βαθμός επίδρασης και η αποτελεσματικότητα τους ή μη θα φανεί ύστερα από μακροχρόνια και ολοκληρωμένη εφαρμογή τους (Κιτσαράς, 2004, σ.140).

### Πίνακας 3.1. Διαφοροποίηση διαθεματικής προσέγγισης και διεπιστημονικότητας

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ
Παιδαγωγική εκκίνηση	Επιστημολογική εκκίνηση
Ενοποίηση επιστημονικών κλάδων και κατάργηση διακριτών γνωστικών αντικειμένων	Διακριτές επιστήμες αλλά και προσπάθεια σύνδεσης με όμοιους κλάδους
Τα προγράμματα χαρακτηρίζονται θεματοκεντρικά και παιδοκεντρικά	Τα προγράμματα χαρακτηρίζονται ως επιστημο- κεντρικά

## Ε) ΠΟΙΑ ΤΑ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΖΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Για τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών υπάρχει διάχυτη η πεποίθηση ότι επιδρούν θετικά και στους μαθητές. Τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά προγράμματα προσφέρουν ελάχιστο χώρο για την έκφραση και την κάλυψη των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών, ενώ συχνά τους οδηγούν σε άγχος, στην αδιαφορία, στην αποξένωση με το σχολικό περιβάλλον. Αντίθετα η διαθεματική προσέγγιση αντιμετωπίζει τη μάθηση ως διαδικασία διερεύνησης, ανακάλυψης και οικοδόμησης της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή που μαθαίνει. Όπως υποστήριξε ο Bruner «μια μέθοδος διδασκαλίας θα έπρεπε στο μέτρο βέβαια του δυνατού, να αποσκοπεί να φέρει το παιδί στο σημείο να ανακαλύπτει τα πράγματα για τον εαυτό του» (στον Μπαγάκη, 2002, σ. 167). Η διαθεματική προσέγγιση καταργεί τα όρια διαχωρισμού των γνωστικών αντικειμένων και κατ' αυτόν τον τρόπο προσφέρει στους μαθητές την ολότητα της γνώσης, επίσης δίνει έμφαση στο ρόλο του μαθητή ως αυτόνομου και αφιερωμένου στη μάθηση ατόμου. Αυτό επιβάλλει την αναγνώριση και των δικαιωμάτων των μαθητών σε μια δομή μάθησης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Επιβάλλει ακόμη την αναγνώριση του δικαιώματος της συμμετοχής των μαθητών και στο σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων, διαδικασία στην οποία η φωνή των μαθητών μέχρι σήμερα δεν ακούγεται. Ο στόχος είναι οι μαθητές να μην είναι παθητικοί δέκτες αυτών που συμβαίνουν γύρω τους αλλά ενεργά άτομα που όχι μόνο ανακαλύπτουν να κατανοούν τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν αλλά κατακτούν τη δυνατότητα να επιδράσουν και να διαμορφώσουν τις συνθήκες του περιβάλλοντός τους. Οι μαθητές κατανοούν, παρατηρούν, μεταφέρουν και εφαρμόζουν ευκολότερα τη σχολική γνώση, αποκτούν σφαιρικότερη αντίληψη για την πραγματικότητα και αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική ικανότητα τους, στοιχεία που τους καθιστούν ικανούς να αντιμετωπίζουν με επιτυχία προβληματικές καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 41).

**Πίνακας 3.2. Οφέλη που αποκομίζει ο μαθητής από τη διαθεματική προσέγγιση**

<b>ΟΦΕΛΗ ΜΑΘΗΤΗ ΑΠΟ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</b>
<b>Αυτονομία μαθητή</b>
<b>Οι μαθητές εκλαμβάνουν τη γνώση ως ολότητα</b>
<b>Η μάθηση ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών</b>
<b>Οι μαθητές γίνονται ερευνητές της γνώσης</b>
<b>Οι μαθητές μυούνται στην συμμετοχική μάθηση</b>
<b>Ανακαλύπτουν, κατανοούν και επιδρούν στην πραγματικότητά τους</b>
<b>Εφαρμόζουν τη σχολική γνώση σε πραγματικές καταστάσεις</b>
<b>Αναπτύσσουν δημιουργική ικανότητα</b>

### **ΣΤ) ΔΡΑΣΗ – ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Οι επιδράσεις της διαθεματικής προσέγγισης είναι ευεργετικές και στους εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός θα σχεδιάσει ο ίδιος και θα εφαρμόσει ένα ολοκληρωμένο διαθεματικό πρόγραμμα διδασκαλίας, είτε θα επιλέξει να εφαρμόσει ένα έτοιμο σχέδιο διδασκαλίας είτε θα εντάξει απλά κάποιες δραστηριότητες σε διδακτικές ενότητες κάποιου μαθήματος έτσι ώστε να διευρύνει διαθεματικά τη στοχοθεσία του σε αυτές τις ενότητες κάποιου μαθήματος έτσι ώστε να διευρύνει διαθεματικά τη στοχοθεσία του σε αυτές τις ενότητες. Αναπτύσσουν θετικότερες σχέσεις με τους μαθητές, αποκτούν μια γενικότερη ευελιξία που τους επιτρέπει να ενσωματώνουν ευκολότερα τις αλλαγές και να εμπεδώνουν ένα πλαίσιο συλλογικότητας, συναδελφικότητας και υπευθυνότητας στη σχολική μονάδα (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 41). Ο εκπαιδευτικός αποκτά ένα νέο ρόλο, αυτόν του διαμεσολαβητή ανάμεσα στο μαθητή και στη γνώση. Είναι αυτός που παρακινεί τους μαθητές σε νέες μορφές μάθησης, που συνεργάζεται μαζί τους για την επίλυση προβλημάτων, που καθοδηγεί τη δράση τους. Η καθοδήγηση του δασκάλου, υποστήριξε ο Kilpatrick, θα ελαττώνεται όσο αναπτύσσεται η αυτονομία του μαθητή. Κριτήριο βέβαια θα είναι πάντοτε αυτό που πραγματικά μαθαίνει το ίδιο το παιδί

(Μπαγάκης, 2002, σ. 168). Απαραίτητη προϋπόθεση θεωρούμε πως είναι οι εκπαιδευτικοί να ενθουσιάζονται με το θέμα. Ως κριτήριο επιλογής του θέματος δηλαδή πρέπει να είναι τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του εκπαιδευτικού, η επιλογή και η επεξεργασία ενός θέματος γύρω από το οποίο έχει εντυφλήσει και εργαστεί. Ας μην ξεχνάμε ότι τελικά το όλο εγχείρημα συμβάλλει στον εμπλουτισμό, την ανανέωση και τη διεύρυνση των γνώσεων των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα. Καθώς δεν υπάρχει η ασφάλεια που προσδίδει στην παραδοσιακή διδασκαλία το σχολικό εγχειρίδιο είναι αναγκαία η πρόσληψη επαρκούς γνώσης για να διακρίνει τις εφαρμογές των πληροφοριών, να καθοδηγήσει τους μαθητές σε μια ποικιλία περιοχών μελέτης και να σχολιάσει αν μια πληροφορία είναι επαρκής ή όχι κ.ο.κ. Ο δάσκαλος χρειάζεται να φρεσκάρει τη μνήμη του, να νιώσει σίγουρος ότι είναι επαρκώς ενήμερος, να είναι ικανός να παρουσιάζει ποικιλία ερωτημάτων προς διερεύνηση καθώς και ποικιλία πιθανών μέσων.

**Πίνακας 3.3. Δράση / ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας**

<b>ΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</b>
Επιλέγει, σχεδιάζει και εφαρμόζει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας
Γίνεται περισσότερο ευέλικτος
Αναπτύσσει θετικές στάσεις με τους μαθητές
Αναπτύσσει τη συνεργατική ικανότητα
Αναλαμβάνει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στο μαθητή και τη γνώση
Θέτει εκείνος τις ορίζουσες και τις προεκτάσεις του προς διερεύνηση θέματος

## *Περίληψη*

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάσαμε αναλυτικά τη διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία, η οποία εν συντομία είπαμε ότι είναι η ολόπλευρη διερεύνηση ενός θέματος, ζητήματος ή και προβλήματος με βάση τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, χωρίς δηλαδή να υπάρχουν τα διακριτά και μη σύνορα μεταξύ των γνωστικών και επιστημονικών αντικειμένων. Ξεκινήσαμε από την πορεία που ακολούθησε μέσα από την ιστορία της παιδαγωγικής και τον Dewey για να καταλήξουμε στη σημερινή της μορφή. Περιγράψαμε αναλυτικά τα βασικά της χαρακτηριστικά και τα στάδια υλοποίησής της. Αναφερθήκαμε στο βασικό της γνώρισμα που είναι η ενοποίηση της γνώσης και αναφέραμε επίσης και ότι ο εκπαιδευτικός στη διαθεματική προσέγγιση είναι εκείνος που επιλέγει το προς διερεύνηση θέμα και θέτει τις ορίζουσες. Έπειτα δώσαμε και μια άλλη οπτική, της διεπιστημονικής προσέγγισης, της οποίας στόχος είναι η διατήρηση των διακριτών γνωστικών αντικειμένων από τη μια πλευρά και η ανεύρεση τρόπου σύμπραξης του περιεχομένου τους. Τέλος αναφερθήκαμε στα οφέλη της διαθεματικότητας στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή. Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στη διδακτική μέθοδο project και στον τρόπο που συμβάλλει στη διδασκαλία τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές.

## 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT

#### Α) ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ - ΠΟΡΕΙΑ ΕΔΡΑΙΩΣΗΣ – ΟΡΙΣΜΟΙ

##### 4. Α. 1. Ορισμοί

Τι είναι project; Για να απαντήσουμε στην ερώτηση αυτή θα παραθέσουμε κάποιους ορισμούς ευρέως διαδεδομένους.

Σύμφωνα με τον Frey (1986) η διδακτική μέθοδος project είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά εκπαιδευτικοί και παιδιά, ενώ η ίδια η διδασκαλία σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και επιτελείται από όλους/ες που συμμετέχουν σ' αυτήν (στους Γεωργόπουλο & Τσαλίκη, 2003, σ. 85). Ο Frey σχολιάζει ότι η μέθοδος αυτή είναι μια «ανοιχτή διαδικασία μάθησης, τα όρια και οι δυνατότητές της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα, εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Θα συμπληρώναμε βέβαια ότι ο ακριβέστερος ορισμός μπορεί να έρθει μόνο μέσα από την επαφή με την ίδια τη μέθοδο, την προσωπική συμμετοχή σε project και την εμπάθυνση στα γνωρίσματά της, δηλαδή μόνο μέσα από τη βίωση μπορεί κανείς να καταλάβει τα όριά της. Σύμφωνα με την Katz et al (1988) ως project χαρακτηρίζεται εκείνο το κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος που ενθαρρύνει τα παιδιά να εφαρμόσουν τις δεξιότητές τους με ανεπίσημες, ανοιχτές δραστηριότητες που έχουν ως σκοπό τη βελτίωση της κατανόησής τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν (στους Γεωργόπουλο & Τσαλίκη, 2003, σ. 85). Ένας ακόμη ορισμός που συναντήσαμε είναι εκείνος που λέει πως ως μέθοδος project εννοούμε μια μορφή διδακτικής διαδικασίας που έχει ως αφετηρία κάποιους προβληματισμούς μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας. Ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει κυρίως στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος, που τις περισσότερες φορές έχει τη μορφή κάποιας κατασκευής (Χρυσαφίδης, 1998, σ. 43). Ένας επιπλέον ορισμός λέει ότι η μέθοδος project είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν (Frey, 1986, σ. 9) και τέλος σύμφωνα με μία άλλη οπτική η λέξη project προέρχεται από το λατινικό *projicere* το οποίο έχει την έννοια του σχεδιάζω, έχω κάτι «κατά νουν» (Κιτσαράς, 2004, σ. 122), σκοπεύω (Frey, 1986, σ. 8). Ο τελευταίος ορισμός που θα παραθέσουμε αναφέρει ότι η μέθοδος project είναι ένα είδος ανοιχτής διαδικασίας,

μια σύνθετη μορφή διδασκαλίας και μάθησης η οποία χωρίς να είναι αυστηρά καθορισμένα τα όρια της, αποτελεί μορφή ομαδικής εργασίας, τρόπο ομαδικής διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και έχει ως σκοπό τη συλλογική διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας αλλά και την ενεργό συμμετοχή από όλους όσους μετέχουν σε αυτή (Κιτσαράς, 2004, σ.122).

Έπειτα από την παράθεση κάποιων ορισμών σχετικά με τη διδακτική μέθοδο project θα προσπαθήσουμε να καταλήξουμε στον ορισμό εκείνον, ο οποίος πιστεύουμε ότι μας αντιπροσωπεύει καλύτερα. Ο ορισμός αυτός δεν είναι αυτούσιος κάποιος από τους παραπάνω γιατί θεωρούμε ότι ένας πλήρης ορισμός που αντιστοιχεί στη διδακτική μέθοδο project και σε ότι πρεσβεύει αυτή είναι ένας συνδυασμός όλων των παραπάνω. Θα μπορούσαμε να πούμε λοιπόν ότι η διδακτική μέθοδος project είναι η ολόπλευρη διερεύνηση ενός θέματος, ζητήματος, αντικειμένου, προβλήματος κλπ., το οποίο έχει προέλθει από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και το οποίο θα γίνει προσπάθεια να επιλυθεί με τους μαθητές να διερευνούν, να πειραματίζονται και τελικά να κατακτούν τη γνώση και τον εκπαιδευτικό να καθοδηγεί, να συνεργάζεται και να συμβουλεύει αν, όταν και όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο. Να τονίσουμε επίσης ότι η διδακτική μέθοδος project παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές κατά τη διάρκεια υλοποίησής της και ανάλογα με το τι προκύπτει να αλλάζουν τις αρχικά προκαθορισμένες κατευθύνσεις.

Τέλος να σημειώσουμε ότι στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι όροι «μέθοδος σχεδίων», «μέθοδος βιωμάτων» και «σχέδιο δράσης». Ως συνώνυμα των όρων αυτών χρησιμοποιούνται επίσης οι όροι: «δημιουργικές και συνθετικές εργασίες», «σχέδια συνεργατικής έρευνας», «βιωματική μέθοδος project», «εργασιοκεντρική μέθοδος», «σχεδιακή μέθοδος», «βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία», «πραξιακή προσέγγιση».

#### **4. Α. 2. Ιστορική αναδρομή – πορεία εδραίωσης**

Την αφετηρία της μεθόδου project θα πρέπει να την αναζητήσουμε πριν απ' όλα στον αμερικάνικο Πραγματισμό, τη φιλοσοφική εκείνη κίνηση που αντιμετωπίζει το νου, τη γνώση και τη σκέψη γενικά ως ευρισκόμενα στην υπηρεσία της ζωής, ως μέσα ή εργαλεία στην πάλη για επιβίωση. Το project είναι λέξη αγγλική και σημαίνει σκοπό, πρόθεση, πρόγραμμα (Λολώνης, 1981, σ. 53). Τη χρησιμοποίησε πρώτος ο παιδαγωγός Richards και εννοούσε τη διδασκαλία της χειρωνακτικής εργασίας σύμφωνα με ορισμένο τρόπο. Το project είναι ένα ειδικό πρόγραμμα το οποίο



διεξάγει ο δάσκαλος στην τάξη του με σκοπό να μυήσει το μαθητή στην ερευνητική μάθηση και να τον κάνει ένα μικρό ερευνητή.

Θεωρητικός θεμελιωτής της μεθόδου θεωρείται ο Dewey, εκπρόσωπος του κινήματος της «Νέας Αγωγής» και εισηγητής της στην πράξη ο W.Kilpatrick ο οποίος συνέγραψε ειδική πραγματεία με τον τίτλο «The project method» (1919) η οποία στη συνέχεια τελειοποιήθηκε από τους συνεργάτες του. Η μέθοδος αυτή έχει μια ιστορία που άρχισε πριν από τον Kilpatrick και συνεχίστηκε και μετά από αυτόν. Στην ουσία όμως δεν άλλαξε καθόλου από τον πυρήνα των ιδεών που συνέλαβε ο εισηγητής της. Συγκεκριμένα αναφέρει κατά λέξη: «σχέδιο εργασίας σημαίνει την ιδέα μιας προγραμματισμένης δράσης που γίνεται με όλη την καρδιά μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον» (Röhrs, 1990, σ. 156). Η ιστορία της αρχίζει αρκετά πιο πριν λοιπόν όπως αναφέραμε αφού έχει προηγηθεί το σύστημα Sloyd στις σκανδιναβικές χώρες, το ενεργητικό σχολείο του Ferriere, το σχολείο εργασίας του Kerschensteiner στη Γερμανία, το σχολείο «για τη ζωή με τη ζωή» του Decroly στο Βέλγιο (στους Γεωργόπουλο & Τσαλίκη, 2003, σσ. 84-85). Όλα αυτά τα σχολεία χαρακτηρίζονται από τη χρήση της μεθόδου project τόσο στο επίπεδο της οργάνωσης της εργασίας όσο και σε επίπεδο σχέσης τους με τη ζωή. Ένθερμη παρουσίαση στην Ελλάδα έκανε ο Κ. Γιαννακόπουλος (1949), η Κλεάνθους (1952) και άλλοι παιδαγωγοί (Ματσαγγούρας, 1987, σ. 76).

Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας εντάσσεται στη γενική φιλοσοφία της αυτενεργού και συνεργατικής μάθησης. Η μέθοδος αυτή εστιάζεται σε σκόπιμες δραστηριότητες για την επίλυση προβλημάτων και στηρίζεται στα ενδιαφέροντα και στις εμπειρίες του κάθε παιδιού. Τα κύρια στοιχεία της μεθόδου ήταν η αναγνώριση του διαφοροποιημένου και ετερογενούς συνόλου των μαθητών, καθώς και ο βαθμός ελευθερίας στη δράση των μαθητών, που τους επέτρεπε να επιλέγουν το θέμα με το οποίο ήθελαν να ασχοληθούν και τα μέσα που θα χρησιμοποιούσαν για τη μελέτη του (Μπαγάκης, 2002, σ. 165). Ο ίδιος ο Kilpatrick συνόψισε τη μέθοδο των σχεδίων «ως τη σύλληψη μιας δραστηριότητας που εκτελείται με όλη μας την καρδιά και προγραμματισμένα μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον» (στον Röhrs, 1990, σ.83). Αυτό που κυρίως ενδιέφερε τον Kilpatrick ήταν να τονίσει τον προγραμματισμό ως μια χαρακτηριστική ενότητα της ανθρώπινης ζωής και ως αφετηρία της μάθησης. Έτσι η μάθηση γίνεται μια φυσική διαδικασία της ζωής της ίδιας μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία. Η μάθηση και η ζωή στα πλαίσια της μεθόδου αυτής βρίσκονται σε στενή σχέση. Η διαδικασία αυτή απαιτεί κάθε φορά τη

δραστηριοποίηση του γνωστού και εκείνου που μπορεί κανείς να γνωρίσει. Γι' αυτό και η μάθηση στα πλαίσια της μεθόδου αυτής δεν περιορίζεται στην συγκεκριμένη ύλη των σχολικών εγχειριδίων. Για τη διαμόρφωση του σχεδίου εργασίας πρέπει λοιπόν να συμπεριληφθεί καθετί που αξίζει τον κόπο να κάνει ο μαθητής. Αυτή την παράλληλη μάθηση (concomitant learning) έχει για τον Kilpatrick μεγάλη μορφωτική αξία. Η μάθηση αυτή έχει μεγάλη σημασία για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα πρώτα, γιατί είναι θεματικά περιορισμένη και δεύτερον γιατί η επιλογή και ο προγραμματισμός της γίνεται από τον ίδιο το μαθητή. Αυτό το τελευταίο τονίζεται ιδιαίτερα από τον Kilpatrick ως εκπαιδευτικό πλεονέκτημα της διδακτικής μεθόδου project.

Η μέθοδος των σχεδίων επηρεάστηκε αρκετά από τη θεωρία του Dewey, του εμπνευστή της παιδαγωγικής του νέου σχολείου, της οποίας κύριο στοιχείο είναι η ενεργητική μάθηση με τη μέθοδο επίλυσης προβλήματος (Dewey, 1980). Οι νέες απαιτήσεις για περισσότερη συμμετοχή, αυτόνομη επικοινωνιακή σχέση και διαδικασίες χειραφέτησης οδήγησαν τη μέθοδο project σε μια νέα άνθιση χωρίς να αποκλίνουν πολύ από την αρχική της βάση. Στις δεκαετίες του '60 και του '70, εποχή της αμφισβήτησης και χειραφέτησης, τονίστηκαν στην παιδαγωγική μοντέλα και θεωρίες που ζητούσαν αναθεώρηση των κοινωνικών δομών μέσα από διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η μέθοδος project φάνηκε από την πρώτη στιγμή να ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στα νέα αιτήματα. Μέσα από τις παραδοσιακές και σύγχρονες αντιλήψεις της μεθόδου project είναι καταφανής η ιδεολογική διάσταση ενός εγχειρήματος ανασύνταξης και επαναπροσδιορισμού των δυνάμεων του σχολείου και των σχέσεων που τις διέπουν. Δεν είναι τυχαίο ότι με παρέμβαση της Ν.Κ.Κrupskaja η μέθοδος project καθιερώθηκε το σχολικό έτος 1930-31 ως η αποκλειστική μέθοδος του Σοβιετικού σχολείου, αντικαθιστώντας τον ατομικό σχεδιασμό του J.Dewey με το συλλογικό. Το εγχείρημα αυτό ανακλήθηκε στο τέλος της ίδιας σχολικής χρονιάς με απόφαση της κεντρικής επιτροπής Κομμουνιστικού Κόμματος, με το αιτιολογικό ότι η μέθοδος οδηγεί στη διάλυση του σχολείου, επειδή στηρίζεται σε «αντιλενινιστικές θεωρίες που οδηγούν στην απονέκρωσή του» (Χρυσοφίδης, 1998, σσ. 47-48).

Η προσέγγιση αυτή ήταν παλαιότερα γνωστή και στη χώρα μας με τον όρο ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία. Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε συνοπτικά στα βασικά χαρακτηριστικά της έτσι ώστε να τη διαχωρίσουμε από τη διδακτική μέθοδο project, καθώς ακόμη και σήμερα από πολλούς οι όροι ταυτίζονται κάτι το οποίο δεν

ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Κάποιοι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα εκείνοι οι οποίοι έχουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται ότι στη μέθοδο project υπάρχουν αρκετά στοιχεία που οδηγούν σε ομοφωνία ή ταύτιση με αυτό που στα παιδαγωγικά πράγματα ονομάζουμε «ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία (ΕΣΔ)». Ανάμεσα στις δύο αυτές μορφές διδακτικής παρέμβασης υπάρχει μια σειρά κοινών στοιχείων που μπορούν εύκολα να οδηγήσουν στην ταύτιση των δύο όρων και στην εσφαλμένη εντύπωση. Κάτι το οποίο αδικεί τη διδακτική μέθοδο project, ειδικά αν λάβουμε υπόψη μας ότι με τον όρο Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί έχουν στο μυαλό τους το μοντέλο που γνώρισε το ελληνικό σχολείο. Σχετικά με την Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία διαμορφώθηκαν δυο τάσεις, εκείνη του Β.Οtto και εκείνη του «Συλλόγου Εκπαιδευτικών της Λειψίας». Το ελληνικό σχολείο εφάρμοσε το μοντέλο της Λειψίας. Ας δούμε όμως περιληπτικά τι σημαίνουν τα δυο αυτά μοντέλα χωριστά. Στο μοντέλο του Β.Οtto αφετηρία του μαθήματος αποτελεί ο διάλογος, ενώ το μοντέλο της Λειψίας του W.Albert οι θεματικές ενότητες. Φαίνεται ότι το μοντέλο του Β.Οtto σε σύγκριση με αυτό της Λειψίας είναι πολύ πιο ανοιχτό, πιο ελεύθερο, τονίζει τον αυθορμητισμό των μελών της ομάδας τον οποίο θέτει ως βασικό σημείο της όλης διαδικασίας και αποτελεί ως ένα βαθμό προπομπό της μεθόδου project. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ΕΣΔ επέμεινε κυρίως στην λεπτομέρεια, εξετάζοντας αν τα μαθήματα εντάσσονται στην ίδια θεματική ενότητα. Η οργάνωση του μαθήματος θύμιζε πολλές φορές μια σύνθεση ετερόκλητων πραγμάτων, όπου συνυπήρχαν περιεχόμενα που είχαν ελάχιστη σχέση με το κεντρικό θέμα.

Σήμερα η μέθοδος project ως εκπαιδευτική διαδικασία δεν περιορίζεται μόνο στην διαδικασία ενός σχεδίου αλλά έχει σχέση και με το περιεχόμενο μάθησης. Σε κάθε περίπτωση πάντως αυτή η μέθοδος διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από τις κλασικές μεθόδους διδασκαλίας.

## **B) ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT- ΣΤΑΔΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ- ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ**

### **4. B. 1. Περιγραφή της διδακτικής μεθόδου project**

Η μέθοδος των «σχεδίων εργασίας» όπως αποδίδεται στα ελληνικά ο όρος «the project method» αναφέρεται σε μια σειρά από συστηματοποιημένες διαδικασίες τις οποίες ακολουθεί ομάδα μαθητών προκειμένου να διερευνήσει ένα συγκεκριμένο θέμα. Για τη δημιουργία μεγάλου ενδιαφέροντος και συμμετοχή των μαθητών τα θέματα προς επεξεργασία με τη διδακτική μέθοδο project θα πρέπει να εκλέγονται από τους μαθητές με την βοήθεια, όπου και αν χρειάζεται, του δασκάλου. Ο σκοπός και η διάρκεια ενός project διαφέρουν από τη μια περίπτωση στην άλλη. Εξαρτάται από το θέμα το οποίο επιλέγεται για μελέτη, τις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν, τα υλικά που θα διατεθούν, την ηλικία των μαθητών, τις δυνατότητες ή τους περιορισμούς που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα και άλλους παράγοντες. Κατά την επεξεργασία ενός θέματος με τη μορφή project ο μαθητής προβληματίζεται, διακρίνει γνωρίσματα και ιδιότητες, συγκρίνει φαινόμενα, αναλύει τις παρατηρήσεις του, ελέγχει καταστάσεις, πειραματίζεται και εξάγει συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα επιδιώκει το παιδί να αναπτύξει τις ακόλουθες ικανότητες:

- Να παρατηρεί – χρησιμοποιώντας τις πέντε αισθήσεις
- Να συλλέγει – συγκεντρώνοντας πληροφορίες, υλικά κλπ.
- Να καταγράφει – κρατώντας σημειώσεις και κάνοντας γραφικές παραστάσεις, χάρτες και διαγράμματα
- Να διακρίνει – βρίσκοντας ομοιότητες και διαφορές
- Να οργανώνει – ταξινομώντας υλικά και δεδομένα σε ένα σύστημα μελέτης
- Να υποθέτει – προτείνοντας θεωρητικά σχήματα για ερμηνεία εκείνων που δεν του είναι γνωστά
- Να προβλέπει - σταθμίζοντας δεδομένα και, σύμφωνα με τις υποθέσεις που έχει κάνει, να μπορεί να προβλέπει πιθανές μελλοντικές καταστάσεις
- Να πειραματίζεται – χρησιμοποιώντας όργανα για υποστήριξη και έλεγχο των υποθέσεων
- Να εξάγει συμπεράσματα – χρησιμοποιώντας επαγωγική ή απαγωγική μέθοδο για να φθάνει σε λύσεις (Λολώνης, 1981, σσ. 58-59).

Με την επεξεργασία θεμάτων το παιδί αποκτά γνώσεις και αναπτύσσει δεξιότητες τέτοιες που θα το οδηγήσουν σε στάσεις ζωής. Άλλωστε το παιδί, το οποίο ερευνά για να μάθει που να λύνει προβλήματα και που να θέτει νέα, που προτείνει λύσεις και δουλεύει για την εφαρμογή τους, θα γίνει ένας ερευνητής, σκεπτόμενος και υπεύθυνος. Σημαντικό ρόλο στην ώθηση της χρήσης των σχεδίων εργασίας με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών έπαιξε ο J.Bruner. Ο νέος άνθρωπος δε μαθαίνει αφηρημένα για μια υποθετική μελλοντική περίπτωση, που ενδεχομένως δε θα παρουσιαστεί ποτέ, αλλά προγραμματίζει μέσα σε πραγματικές περιστάσεις και αναγκάζεται να σκεφθεί και να πάρει υπόψη του τις κοινωνικές συνέπειες της δράσης του.

Οι ειδικοί έχοντας ως βάση το χρόνο, ο οποίος απαιτείται για τη διεξαγωγή τους κατατάσσουν τα projects σε τρεις κατηγορίες: α) τα μικρά, από ένα ή δυο δίωρα μέχρι έξι ώρες, β) τα μέτρια, από μια μέρα μέχρι και μια εβδομάδα, και γ) τα μεγάλα διάρκειας από τουλάχιστον μια εβδομάδα μέχρι και χρόνια. Στη δεύτερη περίπτωση είναι συνηθισμένη η συνεργασία περισσότερων ομάδων και οργανισμών. Τα μεγάλα projects είναι εκείνα που γίνονται γνωστά στην κοινή γνώμη και αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο όρος project να είναι για πολλά άτομα ταυτόσημος με τον όρο μεγάλα projects. Τα μεγάλα project προξενούν ζοηρή εντύπωση και παραμερίζουν τη ρουτίνα της καθημερινότητας. Συχνά μάλιστα αποκτούν δημοσιότητα με τις εκθέσεις, την προβολή τους από τα τοπικά μέσα ενημέρωσης κλπ. Μερικές φορές πάλι τα αποτελέσματα των project δημοσιεύονται σε παιδαγωγικά περιοδικά. Αντίθετα, τα περισσότερα και ιδίως μάλιστα τα μικρά projects, που εκτελούνται μέσα σε ένα πρωινό ή σε δύο δίωρα, προκαλούν συνήθως περιορισμένο μόνο ενδιαφέρον. Έτσι πολλοί δάσκαλοι αγνοούν την ύπαρξή τους και αυτό που μένει είναι να δειλιάζουν μπροστά στα μεγάλα projects. Δάσκαλοι μεγαλύτερης ηλικίας σκέφτονται συνήθως ως εξής: «τα projects προορίζονται για τους νέους. Δε θα ήθελα να αναλάβω τη μεγάλη προετοιμασία για ένα project, και πάνω απ' όλα τις μακροχρόνιες υποχρεώσεις που δημιουργεί». Αυτοί οι συνάδελφοι έχουν φυσικά κατά νου τα μεγάλα projects που διαρκούν πολλές μέρες και συχνά το τέλος τους δεν μπορεί να προσδιοριστεί χρονικά (Frey, 1986, σσ. 14-16). Ύστερα από αυτά τίθεται το ερώτημα, αν μπαίνουν όρια στη χρονική διάρκεια ενός project. Η απάντηση είναι ότι υπάρχουν όρια ως προς την ελάχιστη χρονική διάρκεια ενός project όχι όμως και ως προς τη μέγιστη. Στα μεγάλα πολλές φορές δεν είναι δυνατόν να προσδιορίσουμε

χρονικά το τέλος τους γι' αυτό και ως ελάχιστη χρονική διάρκεια με τη συγκεκριμένη μέθοδο της προγραμματισμένης διδασκαλίας αναφέρεται το δίωρο.

#### **4. B. 2. Μέθοδοι και υλικά**

Από την αρχή και καθ' όλη τη διάρκεια ενός project η αυτενεργός μάθηση είναι η καλύτερη γιατί η μέθοδος αυτή θεωρείται αποτελεσματική αφού προκαλεί και ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών και ικανοποιεί τις δραστηριότητες του project. Η αυτενεργός μάθηση που προωθείται με τη μέθοδο project σημαίνει μια ολόκληρη σειρά από τεχνικές διαδικασίες και δραστηριότητες που περιλαμβάνουν πλήρη συμμετοχή των μαθητών στην εκλογή, σχεδιασμό, εκτέλεση και αξιολόγηση του project. Οι μαθητές πολλές φορές αισθάνονται χαρά και ωφελούνται από την προσφορά υπηρεσιών από ομάδες εργαζομένων οι οποίοι εμπλέκονται στην εργασία του σχολείου καθώς και από τις διάφορες εξωσχολικές επισκέψεις τους. Χρήσιμες επίσης είναι και οι ατομικές πρωτοβουλίες τους για την προετοιμασία διδακτικού υλικού με το οποίο οι μαθητές μπορούν να εκφράζουν τις ιδέες τους με μεγαλύτερη ευκολία.

#### **4. B. 3. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διδακτικής μεθόδου project**

Η διδακτική μέθοδος project διαθέτει κάποια βασικά χαρακτηριστικά τα οποία την διαφοροποιούν από τις υπόλοιπες μεθόδους και ιδιαίτερα από τις παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Στην ενότητα του παρόντος κεφαλαίου θα παρουσιάσουμε τα χαρακτηριστικά της μεθόδου όπως προέκυψαν από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση.

Τη θέση των επιμέρους μαθημάτων παίρνει μια βιωματική εργασία ερευνητικής μορφής. Επίσης τα θέματα που θα αποτελέσουν αντικείμενο εξέτασης με τη μέθοδο που εξετάζουμε επιλέγονται ελεύθερα από τους μαθητές μετά από προβληματισμούς που δημιουργεί η διδασκαλία της σχολικής ύλης ή άλλα φυσικά και κοινωνικά γεγονότα. Γι' αυτό και τα θέματα δεν περιορίζονται αποκλειστικά στα πλαίσια της διδακτέας ύλης. Υπάρχει βέβαια και η δυνατότητα να οργανωθεί η διδασκαλία της προβλεπόμενης ύλης γύρω από θέματα – άξονες και να διδαχθεί με τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας. Η πρωτοβουλία λοιπόν για την ανάπτυξη ενός θέματος έχει δυο χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- Αδέσμευτη έκβαση: αυτό σημαίνει ότι η πρόταση για τη διεξαγωγή ενός project δε σημαίνει αυτόματα και την

υλοποίησή του. Οι παρευρισκόμενοι πρέπει να ξεκαθαρίσουν πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την πρόταση και κατόπιν να προσδιορίσουν τη μορφωτική αξία που πιθανόν θα έχει η διεξαγωγή ενός project βασισμένο στη συγκεκριμένη πρόταση.

- Χωρίς μορφωτική αξία: αυτό το δεύτερο γνώρισμα έχει δύο όψεις. Αυτός που κάνει την πρόταση δεν είναι υποχρεωμένος να προτείνει κάτι που έχει οπωσδήποτε παιδαγωγική αξία. Η πρωτοβουλία αποκτά από μόνη της μορφωτική αξία, καθώς τα μέλη ασχολούνται με την επεξεργασία της και εργάζονται για την πραγμάτωσή της. Θα χαρακτηρίζαμε ως ιδανική την περίπτωση εκείνη κατά την οποία η πρόταση δεν γίνεται από τον δάσκαλο. Μπορεί ασφαλώς να προέρχεται επίσης και από εξωτερικούς παράγοντες π.χ. τους γονείς (Frey, 1986, σ. 19).

Η βασική προϋπόθεση είναι βέβαια να σχεδιάζουν και να εκτελούν τα παιδιά αυτό που θέλουν. Παρενθετικά σημειώνει εδώ ο Kilpatrick πως το να θέλει αυτό που κάνει είναι διαφορετικό από τη συνήθεια να θέλει να κάνει κανείς αυτό που επιθυμεί. Πιο συγκεκριμένα αυτό σημαίνει: να ξεκινάμε από τις εμπειρίες του παιδιού, τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντά του, τις αντιλήψεις και τις προθέσεις και ενδεχομένως να τις τροποποιούμε με προσοχή, όσο βέβαια το σχέδιο εργασίας επιτρέπει κάτι τέτοιο. Το δεύτερο βασικό χαρακτηριστικό του σχεδίου εργασίας είναι ότι η κατάσταση μάθησης πρέπει να είναι πάντοτε ανοιχτή προς τα έξω. Η παράλληλη μάθηση αποτελεί λοιπόν συστατικό στοιχείο του σχεδίου εργασίας και όχι απλώς ένα παρεπόμενο. Καθοριστικό εδώ δεν είναι η διδακτέα ύλη αλλά ο σχεδιασμός του παιδιού, για την πραγμάτωση του οποίου απαιτείται σε τελευταία ανάλυση η δραστηριοποίηση των σχετικών γνώσεων. Η βασική διαφορά βέβαια είναι το γεγονός ότι ο σχεδιασμός γίνεται με βάση το ενδιαφέρον του παιδιού και ανάλογη ασφαλώς είναι και η δραστηριοποίησή του. Δεν έχουμε λοιπόν εδώ τη γνωστή διαδικασία της διδασκαλίας που στηρίζεται στην επεξεργασία του μαθήματος και τη μηχανική απομνημόνευση. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της θεωρίας της μάθησης σύμφωνα με το σχέδιο εργασίας είναι πως με βάση μια αρχική ενέργεια γίνονται συμπληρωματικά και διάφορες άλλες ενέργειες, έτσι ώστε το σχέδιο εργασίας να προσαρμόζεται πάντα στο κάθε παιδί. Με την παιδευτική εκμετάλλευση της ζωής του σήμερα προετοιμάζεται ταυτόχρονα το παιδί για τη μελλοντική ζωή και αυτό επιτυγχάνεται με τη συνειδητοποίηση από το παιδί των αρχών του προγραμματισμού και της

εκτέλεσης μέσα από τη διαδικασία της πραγμάτωσης μιας πρόθεσης. Συνοπτικά μπορεί κανείς να διακρίνει τέσσερις μορφές δραστηριοτήτων: διήγηση ιστοριών (story telling), κατασκευή (construction), παιχνίδι (play), εκδρομές (excursions). Ως τον πιο ευρύ σκοπό της μεθόδου θεωρεί τη δημοκρατική αγωγή. Ο γενικός αυτός σκοπός αναλύεται στους εξής επιμέρους στόχους: 1. νοηματική αυτό-κατεύθυνση (intelligent self-direction), 2. αλληλοσεβασμός των δικαιωμάτων του άλλου (mutual respect for each other's rights), 3. αμοιβαία ευθύνη για το γενικό καλό (mutual responsibility for the common good). Την πραγματική παιδαγωγική της θεμελίωση βρίσκει η μέθοδος του σχεδίου εργασίας στα παρακάτω επιχειρήματα: ο μαθητής μαθαίνει αποτελεσματικά μόνο ότι έχει σχέση με την προσωπική του ζωή και την επηρεάζει σοβαρά. Αυτή η υπαρξιακή θεωρία της μάθησης, που είχε αναπτύξει ήδη πριν από πολλά χρόνια ο Kilpatrick χρησιμοποιείται τώρα για τη θεμελίωση του σχεδίου εργασίας: μαθαίνουμε αυτό που ζούμε και το μαθαίνουμε καθώς ζούμε. Αυτή η άμεση αλληλεπίδραση ανάμεσα στη ζωή και στη μάθηση που θεωρεί ως προϋπόθεση της διαδικασίας της μάθησης τη σχέση της με τη ζωή από την άλλη μεριά θεωρεί την ενσωμάτωση κάθε γνώσης στην προσωπική ζωή του καθενός ως κριτήριο γνησιότητας της διαδικασίας της μάθησης, αυτή λοιπόν η αλληλεπίδραση αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό του σχεδίου εργασίας και της θεωρίας της μάθησης του Kilpatrick. Η τυχαία μάθηση (concomitant learning) έχει ως αποτέλεσμα, ώστε ταυτόχρονα με τη σχεδιασμένη μάθηση να μαθαίνει ο μαθητής και μια πληθώρα από άλλα έτσι που να μην προκύπτει καν το πρόβλημα της μεταβίβασης της μάθησης. Κατά βάση λοιπόν αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου σχεδίου εργασίας το γεγονός ότι αυτό που μαθαίνει ο μαθητής με τη μέθοδο αυτή γίνεται συστατικό στοιχείο της προσωπικότητάς του, έτσι ώστε να μπορεί να το χρησιμοποιεί σε όλες τις περιστάσεις της ζωής του. Σ' αυτή τη θεωρία της κονσερβοποιημένης γνώσης αντιτίθεται ο Kilpatrick και πιστεύει πως ότι δεν έχει σχέση με τη ζωή δεν αφομοιώνεται σωστά και γι' αυτό ξεχνιέται γρήγορα. Υπαρξιακά αποτελεσματική μάθηση δε μπορεί να επιτευχθεί με πειθαναγκασμό. Αν παρ' όλα αυτά μια τέτοια μορφή μάθησης μπορεί να επιδρά διαμορφωτικά πάνω στη ζωή, αυτό οφείλεται, ίσως σε αστάθμητους παράγοντες που δημιουργούν δευτερογενή ή και τριτογενή κίνητρα. «Με τον πειθαναγκασμό μπορούμε να διαμορφώσουμε εξωτερικές αντιδράσεις, όχι όμως εσωτερική αποδοχή. Την καρδιά μόνο έμμεσα μπορούμε να την επηρεάσουμε» (The heart is beyond us except by indirect measures). Με όλη την καρδιά του μαθαίνει κανείς μόνο μέσα από την



αντιμετώπιση των ίδιων των προβλημάτων, όταν μαθαίνει να μαθαίνει και είναι έτσι εξοπλισμένος για οποιαδήποτε περίπτωση.

Απαριθμώντας τα βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου έχουμε τα εξής:

- Η έμφαση στην αυτενέργεια των μαθητών
- Η καθιέρωση συλλογικών μορφών δράσης
- Η αναγνώριση της μορφωτικής αξίας των κατασκευαστικών δραστηριοτήτων μέσω του χεριού
- Η ανάπτυξη του ατόμου μέσω της συλλογικής δράσης
- Η αξιοποίηση του σχολείου ως πολιτικού θεσμού για τον εκδημοκρατισμό παλιότερα της κοινωνίας, για τη χειραφέτηση ατόμων και κοινωνικών ομάδων μεταγενέστερα
- Η ελευθερία των μελών να προτείνουν ένα θέμα
- Η από κοινού διαμόρφωση του
- Η από κοινού διεξαγωγή του (Κιτσαράς, 2004, σσ. 124-125).

Ας συνοψίσουμε και τα βασικά χαρακτηριστικά της διδακτικής μεθόδου project όσον αφορά τις ενέργειες των συμμετεχόντων:

- ...υιοθετούν την πρόταση που έκανε κάποιος για τη διεξαγωγή ενός project, παίρνοντας αφορμή από ένα βίωμα, ένα γεγονός της ημέρας ή ένα πρόβλημα
- ...συζητούν και αποφασίζουν για τις σχέσεις που θα επικρατούν μεταξύ τους (μορφές διαπροσωπικών σχέσεων)
- ...επεξεργάζονται την αρχική πρωτοβουλία, ώστε να έχει λογικό περιεχόμενο
- ...αυτό-οργανώνονται μέσα σε ένα καθημερινό χρονικό διάστημα
- ...χρησιμοποιούν το χρόνο που προκαθόρισαν και εκμεταλλεύονται το χρόνο αυτό, κατανέμοντας τις διάφορες ενέργειες
- ...ανταλλάσσουν πληροφορίες σε τακτά χρονικά διαστήματα. Αυτή η ανταλλαγή πληροφοριών αναφέρεται σε ενέργειες, συνθήκες εργασίας και – πιθανόν- σε αποτελέσματα της εργασίας
- ...δουλεύουν πάνω σε ανοιχτό πεδίο δράσης που δεν είναι εκ των προτέρων επεξεργασμένο σε όλες του τις λεπτομέρειες

- ...συζητούν ομαδικές ή ατομικές διαδικασίες και καταστάσεις που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή του project
- ...θέτουν συγκεκριμένους στόχους εργασίας και καθορίζουν τα πλαίσιά της
- ...επινοούν δικές τους μεθόδους για την αποτελεσματική εκπλήρωση των καθηκόντων τους και την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων, μεθόδους που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες επιθυμίες τους για παιδεία και τρόπους δράσης
- ...προσπαθούν- κατά κανόνα- να κάνουν πράξη αυτά που έθεσαν ως στόχους
- ...επιδιώκουν στην αρχή και κατά τη διεξαγωγή του project την ικανοποίηση ατομικών και ομαδικών ενδιαφερόντων, προσπαθώντας βέβαια να βρουν την κατάλληλη ισορροπία ανάμεσα σε αυτά τα δύο
- ...θεωρούν το έργο τους ως πείραμα, που γίνεται κάτω από παιδαγωγικές συνθήκες
- ...εντοπίζουν εντάσεις και συγκρούσεις, που τυχόν εμφανίζονται κατά την πορεία του project και προσπαθούν να τις διευθετήσουν
- ...παραστέκονται στους άλλους σε διάφορες περιστάσεις, ακόμα και όταν το προσωπικό τους ενδιαφέρον παραμερίζεται
- ...ασχολούνται με καταστάσεις και γεγονότα, που δεν έχουν άμεση σχέση με τις τωρινές περιστάσεις μάθησης
- ...αντιμετωπίζουν επίκαιρα προβλήματα, που αφορούν και τους ίδιους (Frey, 1986, σσ. 10-11).

Σε έναν αρχάριο συνίσταται να ξεκινήσει μόνο με ένα ή δυο στοιχεία. Στο ξεκίνημα μπορεί να χρησιμοποιηθεί εκείνο το στοιχείο που του είναι από πριν γνωστό και σιγά- σιγά να προστίθενται και άλλα στοιχεία. Θα πρέπει να διευκρινιστεί εδώ ότι σε αυτή τη μέθοδο δεν έχει και τόσο μεγάλη σημασία το αν θα παραχθεί στο τέλος κάποιο προϊόν και ποια μορφή θα έχει. Έχει μεγαλύτερη σημασία ο δρόμος που οδηγεί σε αυτό γιατί από εκεί πηγάζει η μόρφωση.

Βασικές προϋποθέσεις της μεθόδου project:

α) Η διάθεση του χρόνου: ο χρόνος που αφιερώνεται στη διεξαγωγή ενός project είναι αποφασιστικής σημασίας για τους εξής δύο λόγους. Ένα project

αποτελείται από πολλά στοιχεία και κατά τη διεξαγωγή του διέρχεται από πολλές φάσεις. Για να εξελιχθούν όλα ομαλά και να υπάρχει χρόνος για την παρεμβολή διαλειμμάτων ενημέρωσης και ανατροφοδοτικής ανασκόπησης είναι απαραίτητο να είναι γνωστά τα χρονικά του περιθώρια. Ο δεύτερος λόγος αφορά το γεγονός ότι τα σύγχρονα εκπαιδευτικά ιδρύματα χαρακτηρίζονται από μια αυστηρή οργάνωση. Κάθε διδακτική ώρα αντιστοιχεί σε ένα διαφορετικό μάθημα που από άποψη περιεχομένου τις πιο πολλές φορές ελάχιστα σχετίζεται με το μάθημα της προηγούμενης ώρας. Η διδασκαλία κάθε μαθήματος απαιτεί εξάλλου επιστημονικά εξειδικευμένους διδάσκοντες. Έτσι είναι δύσκολο να βρεθούν αλληλοσυναρτούμενες από άποψη περιεχομένου διδακτικές ώρες που θα ήταν κατάλληλες για την εφαρμογή της μεθόδου project. Για όλους λοιπόν αυτούς τους λόγους ελάχιστες πιθανότητες υπάρχουν για το αυθόρμητο ξεκίνημα ενός project μέσα σε τέτοια πλαίσια. Έτσι γίνεται φανερό πόσο ζωτικής σημασίας γεγονός είναι η διευθέτηση του χρόνου. Αυτό σημαίνει ότι στο πρόγραμμα κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος πρέπει να προβλέπεται η ύπαρξη ενός χρονικού διαστήματος κατάλληλου για τη διεξαγωγή ενός project. Το αν αυτός ο χρόνος διατεθεί πραγματικά για τη διεξαγωγή ενός project ή όχι παραμένει ανοικτό θέμα.

β) Η διαμόρφωση του περιβάλλοντος: είναι πια κοινός τόπος η διαπίστωση ότι το περιβάλλον επηρεάζει τη συμπεριφορά των ατόμων και κατ' επέκταση το ίδιο το γεγονός της μάθησης. Η κλασική αίθουσα διδασκαλίας με 15 θρανία στη σειρά, το ένα πίσω από το άλλο τοποθετημένα, προσανατολίζει τη διαδικασία μάθησης στο δάσκαλο, στο διδακτικό βιβλίο και στο τετράδιο ασκήσεων. Αυτή η διαρρύθμιση είναι αποτελεσματική, όταν το κέντρο βάρους της διδασκαλίας τίθεται στην αποστήθιση μιας διδακτικής ενότητας και στην απόδοσή της από τους μαθητές. Όποιος όμως επιδιώκει μια άλλη μορφή μάθησης και αυτό προσπαθεί να το πετύχει μέσω της μεθόδου project, τότε θα πρέπει να διαμορφώσει ανάλογα ο περιβάλλον όπου γίνεται η μάθηση. Η μέθοδος project δεν μπορεί ασφαλώς να ευδοκιμήσει σε φτωχές αίθουσες διδασκαλίας.

γ) Συνεργασία με εξωσχολικούς: η δυνατότητα συνεργασίας της ομάδας με άτομα, οργανισμούς, άλλες ομάδες κλπ. που δεν έχουν άμεση σχέση με το project, ίσως να ηχεί καθώς παράξενα. Γι' αυτό στο κάθε project θα ήταν πιο δημιουργικό να δοθεί όσο το δυνατόν πιο νωρίς απάντηση στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Ποιος επηρεάζεται άμεσα ή έμμεσα από το project; Ποιος πρέπει να λάβει γνώση της διεξαγωγής του για οργανωτικούς, νομικούς ή για άλλους λόγους;

2. Τίνων τη βοήθεια, άδεια ή ανοχή χρειαζόμαστε;

3. Ποιους θέλουμε να ευαισθητοποιήσουμε με το project;

Στη μέθοδο project λοιπόν αποικοδομούνται οι παραδοσιακές μορφές μάθησης και οικοδομούνται δυνατότητες για αυτόνομη δράση του μαθητή. Η 45λεπτη διδακτική ώρα καταργείται ως απρόσφορη επειδή επιφέρει μια αυθαίρετη διακοπή της μορφωτικής διαδικασίας. Τη θέση της παίρνει μια νέα ελαστική αντίληψη για το σχολικό χρόνο. Το αυστηρό χρονικό πλαίσιο της παραδοσιακής σχολικής ώρας αντικαθίσταται από ένα νέο, χρονικά πολύ μεγαλύτερο και ευέλικτο σχήμα, που σέβεται τους ρυθμούς του ατόμου και της ομάδας, όντας σε ένα βαθμό αυτό-προσδιοριζόμενο.

Συνοψίζοντας, οι περιορισμοί που απορρέουν από τη διδακτική μέθοδο project που εξετάσαμε είναι οι εξής:

- Περιορισμοί σχετικά με την πρακτική εφαρμογή
  - Χρονικός προγραμματισμός
  - Πηγές
  - Διοικητική υποστήριξη
- Περιορισμοί που αφορούν τους εκπαιδευτικούς
  - Θεωρητική κατάρτιση
  - Δεξιότητες συνεργασίας
  - Αποδοχή της αναγκαιότητας
- Περιορισμοί που αφορούν σε βασικές επιλογές
  - Το είδος της γνωστικής εμπλοκής
  - Ο διαθέσιμος χρόνος
  - Η ισορροπία σε μονοθεματικές διδασκαλίες

#### **4. B. 4. Στάδια υλοποίησης ενός project**

Σχετικά με την πορεία που πρέπει να ακολουθήσει ένα project αναφέρθηκε ο Kilpatrick. Ανέφερε το παράδειγμα του κοριτσιού που ήθελε να ράψει ένα φόρεμα ή του αγοριού που προτίθεται να κατασκευάσει έναν χαρταετό. Και στις δυο περιπτώσεις έχουμε κίνητρα δράσης που προέρχονται από ανάγκες της ζωής και της κοινωνίας, κίνητρα που οδηγούν σε έναν σχεδιασμό στον οποίο το υποκείμενο δίνεται με όλη την καρδιά του, γιατί αυτό που θα κατασκευάσει έχει ήδη τη θέση του στο περιβάλλον και στις παραστάσεις του. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις περιτεύουν ειδικές εισαγωγές ή και υποδείξεις, εκτός από εκείνες ίσως που σχετίζονται με τα

χρονικά περιθώρια της προγραμματισμένης απασχόλησης και του βαθμού της προσωπικής συμμετοχής στην εκτέλεσή της.

Μέσα στα πλαίσια αυτά ανέπτυξε ο Kilpatrick μια τυπολογία σχεδίων εργασίας. Ο τύπος I χαρακτηρίζει τις δραστηριότητες εκείνες με βάση τις οποίες μια ιδιότητα αποκτά υπόσταση, όπως π.χ. η κατασκευή μιας βάρκας, το γράψιμο μιας επιστολής, η παράσταση ενός θεατρικού έργου. Στον τύπο II γίνεται προσπάθεια να διευκρινιστούν μερικές δυσκολίες, να λυθεί ένα πρόβλημα. Ο τύπος III περιλαμβάνει τις ενέργειες που αποβλέπουν στην απόκτηση δεξιοτήτων ή γνώσεων. Από την τυπολογία αυτή γίνεται φανερό η ευρύτητα των θεμάτων που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο σχεδίων εργασίας. Με την προϋπόθεση πως οι μαθητές είναι ώριμοι, μπορούν να επεξεργαστούν οποιοδήποτε θέμα, το οποίο μπορεί να αποτελέσει, ανάλογα και με τις απαιτήσεις ένα θέμα σχεδίου εργασίας. Ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι επίσης και η μεθοδολογική ιεράρχηση που προτείνει ο Kilpatrick για κάθε τύπο σχεδίου εργασίας. Για τον τύπο I προτείνει τα εξής στάδια: παρατήρηση, προγραμματισμός, εκτέλεση, αξιολόγηση. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές του σχεδίου εργασίας πρέπει ο μαθητής να διεξέλθει κατά το δυνατόν με δική του πρωτοβουλία το κάθε στάδιο. Μολονότι ο Kilpatrick συμπεριλαμβάνει το αισθητικό σχέδιο εργασίας στο τύπο II ομολογεί πως δεν μπορεί να καθορίσει τα στάδια εργασίας του. Δεν υπάρχει ωστόσο καμία αμφιβολία πως ισχύουν και εδώ τα στάδια του τύπου I μόνο που θα πρέπει βέβαια να πάρει μια άλλη εντελώς δομή το στάδιο της εκτέλεσης. Ενώ διατηρείται αυτή η συγγένεια όταν πρόκειται για μορφοποίηση ή παρουσίαση, το στάδιο της εκτέλεσης ακολουθεί διαφορετική πορεία στην περίπτωση της καλλιτεχνικής παραγωγής, γιατί εδώ δράση και βίωμα δεν μπορούν να ξεχωρίσουν. Το ίδιο ισχύει επίσης και για την επεξεργασία και κατανόηση έργων τέχνης καθώς και της πιστής απόδοσής τους, γιατί και οι δραστηριότητες αυτές εμπεριέχουν δημιουργικά στοιχεία, που θα πρέπει να καλλιεργήσει το σχέδιο εργασίας, στον τύπο III έχουμε κατά τον Kilpatrick μια διαδικασία η οποία εξελίσσεται σύμφωνα με τα στάδια που περιγράφει ο Dewey στο βιβλίο του «πως σκεφτόμαστε» (how we think). Σύμφωνα λοιπόν με τις απόψεις του Dewey, πρόκειται για μια διαδικασία που συλλαμβάνεται, σχεδιάζεται και στην εκτέλεση της διορθώνεται σύμφωνα με το σχεδιασμό. Τέλος ο τύπος IV βασίζεται στον τύπο I, ο οποίος με τα τέσσερα στάδια την παρατήρηση, τον προγραμματισμό, στην εκτέλεση και την αξιολόγηση, αποτελεί τον κυριότερο εκπρόσωπο ενός σχεδίου εργασίας.

Στο σημείο αυτό θα αναφέρουμε κάποια βήματα υλοποίησης ενός project όπως αυτά προέκυψαν από την ελληνική και την διεθνή βιβλιογραφία.

1<sup>ο</sup> βήμα: Οι μαθητές συνειδητοποιούν την ύπαρξη ενός προβλήματος ή εντοπίζουν κάποιο αντικείμενο με το οποίο θα ήθελαν να ασχοληθούν, να μάθουν περισσότερα γι' αυτό. Έτσι εκδηλώνεται το ενδιαφέρον για ενασχόληση.

2<sup>ο</sup> βήμα: Οι μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό επισημαίνουν τις επιμέρους πλευρές του θέματος το οποίο και θα διερευνήσουν. Για δική τους διευκόλυνση γράφουν στον πίνακα ή σε ένα χαρτί το θεματογραφικό πίνακα. Στο στάδιο αυτό λοιπόν γίνεται κριτική ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία.

3<sup>ο</sup> βήμα: Γίνεται θεματολογικός περιορισμός και κατανομή του έργου. Καθορίζεται δηλαδή επακριβώς ποιος θα είναι ο ρόλος του καθενός, ποιες αρμοδιότητες αναλαμβάνει η κάθε ομάδα. Επειδή συνήθως οι μαθητές παρασύρονται από τον αυθορμητισμό τους και καταστρώνουν φιλόδοξα σχέδια ο εκπαιδευτικός πρέπει να τους βοηθήσει να κάνουν τους απαραίτητους περιορισμούς.

4<sup>ο</sup> βήμα: Ορίζονται οι διαδικασίες συνεργασίας, τίθενται τα χρονικά όρια ολοκλήρωσης του έργου και αποφασίζεται η μορφή παρουσίασης της εργασίας.

5<sup>ο</sup> βήμα: Οι υποομάδες εκτελούν το έργο που έχουν αναλάβει. Συλλέγουν και επεξεργάζονται το υλικό.

6<sup>ο</sup> βήμα: Στο μεσοδιάστημα της επεξεργασίας γίνεται μια συγκέντρωση ενημέρωσης ώστε να συζητηθούν τα προβλήματα που ανέκυψαν κατά την υλοποίηση της εργασίας και γενικά για να ανανεωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Αν χρειαστεί μπορεί να γίνουν και τροποποιήσεις.

7<sup>ο</sup> βήμα: Γίνεται η σύνθεση του τελικού έργου από την ομάδα με βάση την εργασία των υποομάδων.

8<sup>ο</sup> βήμα: Γίνεται η παρουσίαση του έργου της ομάδας στην τάξη ή στον ευρύτερο σχολικό χώρο. Η παρουσίαση μπορεί να γίνει με τη μορφή προφορικής ή γραπτής ανακοίνωσης ή με τη μορφή έκθεσης του υλικού που συνέλεξε ή των έργων που κατασκεύασε η ομάδα.

Βλέπουμε λοιπόν ότι αρχικά επιλέγεται το θέμα το οποίο θα τεθεί προς μελέτη, η διαφορά του όμως σε σχέση με τη διαθεματική προσέγγιση είναι ότι η επιλογή του γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές. Αφορμές και ερεθίσματα μπορεί να δοθούν είτε μέσα από το σχολείο είτε μέσα από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Όλα τα προτεινόμενα θέματα θα συζητηθούν και αφού διερευνηθούν οι δυνατότητες

που προσφέρουν, οι δυσκολίες και οι περιορισμοί που μπαίνουν από αντικειμενικά εμπόδια, συναποφασίζεται η επιλογή ενός από αυτά. Σημαντικό κριτήριο επιλογής ενός θέματος έχουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών ώστε να εξασφαλιστεί η κινητοποίηση τους. Από τη στιγμή που θα αποφασιστεί η επιλογή του θέματος αυτό γίνεται αντικείμενο εξέτασης στην τάξη συνολικά ή κατά ομάδες ώστε να διερευνηθεί η υπάρχουσα γνώμη για το θέμα, να δημιουργηθούν τα πρώτα ερωτηματικά και να γίνει η σκιαγράφησή του. Εδώ λοιπόν αρχίζει η ανακάλυψη του θέματος. Ταυτόχρονα έχει αρχίσει ο προβληματισμός για το πώς και από πού μπορούμε να μάθουμε περισσότερα, πράγμα το οποίο οδηγεί στην διερεύνηση των πηγών πληροφόρησης. Έτσι ξεκινά η συστηματικότερη οργάνωση. Η συμμετοχή των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια έχει ως στόχο την εξασφάλιση της όσο το δυνατόν μεγαλύτερης εμπλοκής τους στο πρόγραμμα. Έπειτα από μια πρώτη διερεύνηση γίνεται μια γενική συζήτηση ώστε να παρουσιαστεί οτιδήποτε έχει προκύψει και να αποφασιστεί που θα δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα. Στο σημείο αυτό η τάξη μπορεί να χωριστεί σε ομάδες εργασίας. Η συμμετοχή στις ομάδες θα πρέπει να είναι εθελοντική. Οι ομάδες αυτές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, σχεδιάζουν δραστηριότητες, προτείνουν πηγές πληροφόρησης, παίρνουν συνεντεύξεις, συναντούν ειδικούς κλπ. κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής είναι απαραίτητη η αλληλοενημέρωση των ομάδων. Αυτό αποτελεί μια άτυπη, μερική αξιολόγηση που βοηθά από τη μια στη μερική σύνθεσή της μέχρι τώρα μελέτης μέσα από την επεξεργασία του υλικού που υπάρχει μέχρι εκείνη τη στιγμή και από την άλλη διευκολύνει τον περαιτέρω προγραμματισμό. Συγχρόνως αρχίζουν να διατυπώνονται τα πρώτα συμπεράσματα και αρχίζει η διαμόρφωση των προτάσεων. Όταν ολοκληρωθεί η μελέτη γίνεται μια τελική σύνθεση όλων των στοιχείων, καταγράφονται τα τελικά συμπεράσματα, διατυπώνονται οι διαφορετικές απόψεις καθώς και οι απόψεις της ομάδας αν αυτή έχει καταλήξει σε κάποιες και γίνονται οι τελικές προτάσεις. Τα συμπεράσματα και οι προτάσεις κοινοποιούνται είτε με επιστολές στους αρμόδιους φορείς, είτε μέσα από τα μαζικά μέσα ενημέρωσης, είτε μέσα από εκδηλώσεις παρουσίασης του προγράμματος. Να σημειώσουμε ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος διατηρείται επικοινωνία με το υπόλοιπο σχολείο με ανακοινώσεις κλπ.

Η περάτωση του project μπορεί να γίνει με έναν από τους παρακάτω τρεις τρόπους:

- ❖ Το project τερματίζεται, όταν το αποτέλεσμα που επιδιώκταν έχει επιτευχθεί. Τα projects που αποβλέπουν σε ένα συγκεκριμένο

αποτέλεσμα τελειώνουν συνήθως με αυτό τον τρόπο. Σε εκείνα τα project όμως, που ρίχνουν το βάρος κυρίως στη διαδικασία και στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα, η περάτωση μπορεί να είναι διαφορετική. Οι συμμετέχοντες επιδιώκουν στην περίπτωση αυτή τη βελτίωση μιας συγκεκριμένης ικανότητας ή δεξιότητας και όταν την επιτυγχάνουν, τερματίζουν και το project. Ο τερματισμός συνοδεύεται τότε από μια ιδιαίτερα επιτυχή εκδήλωση, που δημιουργεί σε όλους μια κατάσταση εφορίας. Μπορεί ακόμη το project να τελειώσει με τη δυσάρεστη διαπίστωση ότι η συγκεκριμένοι στόχοι είναι ανεπίτευκτοι. Άλλες φορές τέλος η περάτωση του project συμπίπτει με την εξάντληση του χρόνου που είχαν τα μέλη στη διάθεσή τους (π.χ τέλος σχολικού έτους ), ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα.

- ❖ Μια αρνητική κριτική από μέρους των μελών ή από ειδήμονες μπορεί να σημάνει τον πρόωρο τερματισμό του project. Στην περίπτωση αυτή η πορεία των ενεργειών οδήγησε σε αποτέλεσμα διαφορετικό από αυτό που είχε τεθεί στην αρχή ως κοινός στόχος.
- ❖ Υπάρχουν τέλος περιπτώσεις κατά τις οποίες το κλείσιμο του project δε γίνεται με τυπικές διαδικασίες, η περάτωση δηλαδή δεν αποτελεί συνειδητή φάση του, αλλά σιγά-σιγά εφαρμόζονται στην καθημερινή πράξη όσα κατακτήθηκαν από την όλη προσπάθεια. Οι συμμετέχοντες έμαθαν κάτι που μπορούν να το χρησιμοποιήσουν. Αυτό που έμαθαν βρίσκει απευθείας εφαρμογή στην πράξη. Αυτό συμβαίνει κυρίως σε εκείνα τα projects που αποσκοπούν στην απόκτηση συγκεκριμένων τρόπων συμπεριφοράς. Ο τερματισμός του project με αυτόν τον τρόπο, όταν δηλαδή τα όρια ανάμεσα στην εφαρμογή των αποτελεσμάτων στην πράξη και την αυτοδιάλυση της ομάδας είναι εντελώς ρευστά, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως εκφυλισμός ή κατάληξη ενός χαλαρού στυλ διδασκαλίας, αλλά αντίθετα μπορεί να κάνει μεγαλύτερη την αποτελεσματικότητα της προσπάθειας και αυτό γιατί, όταν ένα project έχει διεξαχθεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι διάφορες δραστηριότητες ή τα αποτελέσματα που προήλθαν από αυτό να έχουν επίδραση στον ελεύθερο χρόνο, στο επάγγελμα ή στη σχολική διδασκαλία, τότε αυξάνεται σημαντικά η μορφωτική του επίδραση. Στην περίπτωση



δηλαδή αυτή η όλη προσπάθεια δεν καταλήγει στην απλή συσσώρευση γνώσεων χωρίς αντίκρισμα στην πράξη.

Στο τέλος της ενότητας αυτής θα αναφερθούμε σε ένα θέμα το οποίο απασχολεί και για το οποίο οι απόψεις δίστανται. Εννοούμε φυσικά το θέμα της αξιολόγησης στη διδακτική μέθοδο project. Αρχικά θα αναφέρουμε τα επιχειρήματα εναντίον των εξετάσεων:

1° : Το προϊόν που προέκυψε ή το πρόβλημα που επιλύθηκε είναι επαρκής απόδειξη της επίδοσης των μαθητών. Περαιτέρω αποδείξεις επίδοσης είναι περιττές.

2° : Όταν κάποιος προχωρά μαθαίνοντας μέσα από projects, τότε του δίνεται η δυνατότητα να αντιληφθεί από μόνος του τις προόδους που έχει κάνει και να τις αξιολογήσει άμεσα.

3° : Η βαθμολογία δίνει στον καθένα μια θέση (status). Τα μέλη ενός project αποκτούν ένα status και δε δείχνουν τη διάθεση να το αμφισβητήσουν, αλλά αντίθετα το αποδέχονται και ασχολούνται συνειδητά με αυτό, έχοντας περάσει όμως από τις φάσεις της ανταλλαγής απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία και υλοποίηση της πρωτοβουλίας στην πράξη, καθώς και από διαλείμματα ανατροφοδοτικής ανασκόπησης και συζήτησης των διαπροσωπικών σχέσεων έχουν καταλήξει σε μια διαφοροποιημένη στάση απέναντι στη θέση (status) του καθενός.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τα επιχειρήματα υπέρ των εξετάσεων και της βαθμολογίας:

1° : Όταν κάποιος έχει επιδείξει καλή επίδοση, πρέπει αυτή η επίδοση να πιστοποιηθεί, για να μπορεί, σε περίπτωση που απαιτηθεί, να αποτελέσει προσόν για εκείνον που την επέτυχε

2° : Η μέθοδος project είναι μια μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης όπως και κάθε άλλη. Αν δεν πιστοποιήσουμε επίσημα προς τα έξω την επίδοση των συμμετεχόντων, τότε δεν παίρνεται σοβαρά υπόψη ως μέθοδος

3° : Η μέθοδος project παίρνει υπόψη της ικανότητες που οι άλλες μέθοδοι τις αγνοούν. Η βαθμολογία που προέρχεται από τις διαδικασίες του project συμπληρώνει τη βαθμολογία που προέρχεται από τη συνήθη διδασκαλία.

4° : Η συνήθης έννοια της επίδοσης είναι πολύ στενή. Η μόρφωση θεωρείται ως εμπόρευμα με ανταλλακτική αξία. Σε ένα project οι μαθητές παράγουν από κοινού κάτι που μπορεί να χρησιμοποιηθεί (π.χ μια βιβλιοθήκη), έχει δηλαδή πρακτική αξία. Η έννοια της επίδοσης λοιπόν διευρύνεται κατά πολύ, όταν οι μαθητές αυτό-βαθμολογούνται μέσα στα πλαίσια των διαδικασιών του project.

Και στο σημείο αυτό αφού παραθέσαμε και τις δύο απόψεις σχετικά με την ανάγκη αξιολόγησης στη διδακτική μέθοδο project θα επιχειρήσουμε να πάρουμε θέση με βάση τα όσα ειπώθηκαν και από τις δυο πλευρές. Η θέση που θα πάρουμε δεν είναι απόλυτη από την άποψη ότι δεν θα ταχθούμε αποκλειστικά στο πλευρό της μίας ή της άλλης άποψης. Η άποψή μας είναι περισσότερο ένας συνδυασμός, κάτι πολύ ιδεατό ίσως για τα δεδομένα μας, το ιδανικό όμως σύμφωνα με την παιδεία και την εκπαίδευση που θέλουμε να καθιερώσουμε. Σαφώς η καλή επίδοση πρέπει να πιστοποιείται, διαφωνούμε όμως με την στενή έννοια του όρου που θέλει τη μόρφωση ως εμπορεύσιμη ύλη. Συμφωνούμε επίσης ότι ο καλύτερος τρόπος για να μάθει και να προχωρήσει κάποιος είναι το να έχει κατανοήσει ο ίδιος την πρόδοό του και τις αδυναμίες του αντίστοιχα. Όπως επίσης συμφωνούμε και με το γεγονός ότι η πιστοποίηση της γνώσης επιβάλλει ταυτόχρονα και μια ετικέτα του καλού ή του κακού μαθητή που υποτίθεται ότι δεν δέχεται αμφισβητήσεις και όμως ακολουθεί τον κάτοχό της άλλοτε με θετικές και άλλοτε με αρνητικές συνέπειες. Η άποψή μας λοιπόν είναι πως δεν έχουμε αντίρρηση στην αξιολόγηση που θα πιστοποιεί τη μόρφωση και τις γνώσεις του καθενός, θέτουμε όμως κάποια βασική προϋπόθεση. Δεχόμαστε την αξιολόγηση αρκεί αυτή αλλά και ο τρόπος που έχει προέλθει να μην είναι ανταγωνιστικός. Το τελευταίο πράγμα που θέλουμε είναι η δημιουργία στεγανών και η δημιουργία τεχνητών διαφοροποιήσεων ανάμεσα στα άτομα. Θέλουμε η έννοια της επίδοσης να ξεφύγει από το πατροπαράδοτο περιεχόμενό της και να μεταβληθεί σε παραγωγική διαδικασία, η οποία για κανένα λόγο δεν θα είναι αποκομμένη από την όλη διαδικασία.

Κλείνοντας την ενότητα αυτή θα αναφερθούμε περιληπτικά στα όρια της μεθόδου project. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι η μέθοδος project δεν ενδείκνυται στις εξής περιπτώσεις:

- I. Όταν η απόδοση των μαθητών πρέπει να είναι εμφανής αμέσως μετά το τέλος της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή αν πρέπει αμέσως να διαπιστωθούν ή να μετρηθούν οι γνώσεις που αποκόμισαν.
- II. Όταν για τις συγκεκριμένες επιδόσεις των μαθητών δεν υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χρόνος.
- III. Όταν η διάταξη της ύλης που πρέπει να διδαχθεί και ο τρόπος της μάθησης είναι στοιχεία με αυστηρά προκαθορισμένη θέση μέσα στη μαθησιακή διαδικασία.

Υπάρχουν όμως ενδείξεις ότι η γνώση που μεταδίδεται κατακερματισμένη σε μικρές ενότητες, με τη βοήθεια μόνο μίας ή δυο πηγών (δάσκαλος, διδακτικό βιβλίο) και κάτω από χρονική πίεση, ξεχνιέται αρκετά σύντομα. Γιατί η γνώση που μεταδίδεται κατακερματισμένα δεν έχει τη δυνατότητα να συνδεθεί με άλλες και να αποτελέσει τις λεγόμενες «γνωστικές δομές», οι οποίες με τη σειρά τους θα συνδεθούν με συναισθηματικά στοιχεία και στοιχεία της πράξης. Εξαίρεση σε αυτόν τον κανόνα αποτελούν τρόποι συμπεριφοράς ή μεμονωμένες γνώσεις που αποκρίθηκαν μέσα από εκγύμναση ή χαράχθηκαν στη μνήμη ως μοναδικές και ανεπανάληπτες εμπειρίες (π.χ παιδικές εμπειρίες, σοκ κλπ.). Στη δεύτερη περίπτωση (έλλειψη χρόνου) πρέπει να αναφερθούν τα εξής: μόνο οι τυποποιημένες μέθοδοι διδασκαλίας μπορούν να λειτουργήσουν επιτυχώς κάτω από την πίεση του χρόνου, και αυτό γιατί υποχρεώνουν το μαθητή μέσα στα πλαίσια του σχεδόν πάντα περιορισμένου χρόνου να ασχοληθεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα με αυτά καθ' αυτά τα σχολικά του καθήκοντα. Ο εκπαιδευτικός αφιερώνει μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε σχέση με την άτυπη διδασκαλία στη διδακτέα ύλη. Τέλος η μέθοδος του project αποδεικνύεται ανεπαρκής, όταν η προς μάθηση ύλη είναι αυστηρά δομημένη. Για παράδειγμα δε θα ήταν και τόσο λογικό να επιδιωχθεί η εντατική εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα με τη μέθοδο project. Ανακεφαλαιώνοντας τονίζουμε ότι η μέθοδος μάθησης μέσα από project δεν προσφέρεται για τη γρήγορη αποστήθιση εκ των προτέρων δοσμένων αντικειμένων (π.χ. τύπων, ημερομηνιών, ονομάτων, τρόπων χειρισμού μηχανών κλπ.) και για την επίτευξη ιδιαίτερα εξειδικευμένων στόχων.

#### ***4.B.5 Σύγκριση διδακτικής μεθόδου project και ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας***

Στο σημείο αυτό θα επιχειρήσουμε να κάνουμε τη σύγκριση της διδακτικής μεθόδου project με την ΕΣΔ. Θα μπορούσαμε να απαριθμήσουμε μια σειρά από κοινά χαρακτηριστικά τους. Το πρώτο κοινό χαρακτηριστικό είναι η εφαρμογή του διακλαδικού μαθήματος. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό είναι ότι τόσο η μέθοδος project όσο και η ΕΣΔ επιχειρούν να εστιάσουν τα ενδιαφέροντα και τους τομείς δράσης πολλών μαθημάτων κάτω από ένα κοινό θέμα, με κοινά ενδιαφέροντα και προβληματισμούς. Παρακάτω θα αναφέρουμε τα σημεία εκείνα που διαχωρίζουν τις δύο μεθόδους.

Ξεκινάμε με το πρώτο διαχωριστικό σημείο. Η μέθοδος project ξεκινάει από πρακτικά ενδιαφέροντα και οδηγεί σε πρακτικά χρήσιμα αποτελέσματα και όχι από ενδιαφέροντα που έχουν σχέση με το μάθημα. Αντίθετα η ΕΣΔ θεωρεί κινητήρια δύναμη τα ενδιαφέροντα του μαθήματος. Έτσι οι γνώσεις αποτελούν για την ΕΣΔ απόθεμα για τη μελλοντική ζωή ενώ στη μέθοδο project ο μαθητής μαθαίνει μέσα από την εργασία και τη δράση του συνόλου. Ενώ η μέθοδος επιχειρεί με βάση τα ενδιαφέροντα της ομάδας ή του ατόμου να αναζητήσει τη σχετική θεματική και να επιτύχει τη μάθηση μέσα από την αναζήτηση προβληματισμών, η ΕΣΔ προσπαθεί να προκαλέσει ενδιαφέροντα σχετικά με τη θεματική που τη θεωρεί απαραίτητη για τη δόμηση του ιδεατού χαρακτήρα. Ο εκπαιδευτικός της μεθόδου project δεν έχει προκαταλήψεις για τη σημασία και την αξία των θεμάτων σε αντίθεση με τον εκπαιδευτικό της ΕΣΔ για τον οποίο τα θέματα αξιολογούνται με βάση ένα κλειστό κύκλωμα γνώσεων. Έτσι η άποψη ότι είναι δυνατόν ορισμένα βασικά σημεία να παραβλεφθούν αφού δεν μπορούν να ενταχθούν στις αναζητήσεις της ομάδας αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς της παραδοσιακής διδασκαλίας μεγάλη παρεκτροπή. Η αντίληψη αυτή είναι διάχυτη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα που φτάνει στο σημείο να επαναλαμβάνει τα ίδια θέματα πολλές φορές από φόβο μήπως παραλείψει κάποιο.

Το δεύτερο διαχωριστικό σημείο έχει να κάνει με το γεγονός ότι η μέθοδος project επιχειρεί να επέμβει στη ζωή με πρόθεση να την αλλάξει και να τη βελτιώσει. Αντίθετα για την ΕΣΔ προέχει η ενίσχυση των υφιστάμενων δομών τόσο της κοινωνίας όσο και του σχολείου. Η διδακτική διαδικασία στοχεύει μόνο στην ένταξη και αποδοχή του συστήματος και όχι στην κριτική θεώρησή του.

Το τελευταίο διαχωριστικό σημείο είναι και καθοριστικό θα λέγαμε. Η διδακτική διαδικασία στη μέθοδο project καθορίζεται από τις προθέσεις και τα ενδιαφέροντα της ομάδας, των μαθητών. Στην ΕΣΔ αντίθετα οι προθέσεις και οι επιδιώξεις του εκπαιδευτικού προηγούνται και καθορίζουν τη δράση της ομάδας. Από τη στιγμή δηλαδή που θα δοθεί ο λόγος στους μαθητές να καταθέσουν τις απόψεις τους και να συμμετάσχουν στο σχεδιασμό της δράσης ανατρέπεται όλο το σκηνικό της παραδοσιακής διδασκαλίας και ανοίγονται νέοι ορίζοντες μόρφωσης.

**Πίνακας 4.1. Διαφοροποίηση διδακτικής μεθόδου project και ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας**

<b>ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT</b>	<b>ΕΝΙΑΙΑ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ</b>
Εφαρμογή διακλαδικού μαθήματος	Το ίδιο
Εστιάζουν τους τομείς δράσης των επιμέρους μαθημάτων κάτω από ένα κοινό θέμα	Το ίδιο
Σημείο εκκίνησης είναι τα πρακτικά ενδιαφέροντα σχετικά με το μάθημα	Σημείο εκκίνησης τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθήματος
Ο μαθητής μαθαίνει μέσα από την εργασία	Οι γνώσεις αποτελούν απόθεμα για τη μελλοντική ζωή
Δρα με βάση τα ενδιαφέροντα της ομάδας και αναζητά τη σχετική θεματική	Προκαλεί ενδιαφέροντα σχετικά με τη θεματική που θέλει
Η επιλογή των θεμάτων είναι ανοιχτή	Τα θέματα αξιολογούνται με βάση ένα κλειστό κύκλωμα γνώσεων
Επεμβαίνει στη ζωή με πρόθεση να τη βελτιώσει	Επεμβαίνει για να ενισχύσει τις υφιστάμενες δομές
Η διδακτική διαδικασία στοχεύει στην κριτική θεώρηση του συστήματος	Η κριτική διαδικασία στοχεύει στην αποδοχή του συστήματος
Η διδακτική διαδικασία καθορίζεται από τα ενδιαφέροντα των μαθητών	Η διδακτική διαδικασία καθορίζεται από τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού

### **Γ) ΠΟΙΑ ΤΑ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΖΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟ PROJECT**

Η όλη διαδικασία βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν επιδεξιότητες, ικανότητες, ενδιαφέροντα, να κάνουν επιλογές, να πάρουν αποφάσεις, να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους, τους άλλους και τη μάθηση, να μάθουν να συνεργάζονται με τους άλλους, να αναπτύξουν τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους, να νιώθουν υπεύθυνα και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να αναπτυχθούν ολόπλευρα, να αισθανθούν ικανοποίηση για τη συμβολή τους σε ένα κοινό έργο. Η συγκεκριμένη μέθοδος επίσης απαιτεί αυτό-οργάνωση και ανάληψη ευθυνών από την πλευρά των μαθητών. Ίσως το κυριότερο που προσφέρει η μέθοδος αυτή στους μαθητές να είναι ότι οι μαθητές αφήνονται ελεύθεροι να αισθανθούν, να σκεφθούν και να καταλήξουν σε λύση προβλημάτων που τους έχουν τεθεί. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που προσφέρει η μέθοδος αυτή στους μαθητές είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η ανάληψη πρωτοβουλιών. Οι μαθητές έχουν τη

δυνατότητα να σκεφθούν τι τους ενδιαφέρει, να διατυπώσουν σχετικά ερωτήματα με στόχο να εξερευνήσουν ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Μετά τον καταγισμό ιδεών δηλαδή που προκαλείται διαμορφώνουν οι ίδιοι τον κατάλογο με τα πιθανά θέματα. Σύμφωνα με τον Dewey «ένα θέμα για να μιλάει στους μαθητές πρέπει να συνδέεται με τις εμπειρίες της ζωής τους, θα πρέπει να επικυρώνει, να διευρύνει και να επεκτείνει ότι φέρνουν οι μαθητές στην τάξη. Θα πρέπει επίσης να γεννά δραστηριότητες που να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναζητούν και άλλες αξίες λόγου εμπειρίες» (Μπαγάκης, 2002, σ. 168). Στην διδακτική μέθοδο project ο μαθητής μπορεί να αναλάβει και κάποιους ρόλους όπως είναι ο ρόλος του συντονιστή, του υπεύθυνου εργασίας, του παρατηρητή, του γραμματέα, του βοηθού μέσα στην ομάδα του. Επίσης έχει τη δυνατότητα να ανακαλύψει το προσωπικό του στυλ μάθησης πειραματιζόμενος με τον εαυτό του. Έτσι ο μαθητής θα μαθαίνει μέσα από την εξερεύνηση της ίδιας της γνώσης, αναγνωρίζει τα λάθη του, κάνει κριτική στον εαυτό του και γενικά ενσωματώνεται σε ότι συμβαίνει γύρω του. Ως συνυπεύθυνος θα πρέπει να διαφωτίσει τον εαυτό του για το τι συμβαίνει και για το τι πρέπει να συμβεί για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις.

Η διδακτική μέθοδος project δίνει τη δυνατότητα και στον αδύνατο μαθητή όμως να ξεφύγει από τον μέχρι στιγμής ρόλο του και να ακολουθήσει την ομάδα. Η ορθή εφαρμογή του project αποκλείει οποιασδήποτε μορφής ανισότητες, αδικίες και περιθωριοποιήσεις μαθητών.

**Πίνακας 4.2. Οφέλη που αποκομίζει ο μαθητής από τη διδακτική μέθοδο project**

<b>ΟΦΕΛΗ ΜΑΘΗΤΗ ΑΠΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟ PROJECT</b>
Δρα με βάση τα ενδιαφέροντά του
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες
Αναπτύσσει θετικά συναισθήματα για τον εαυτό του (υπευθυνότητα και αυτοπεποίθηση)
Αναπτύσσει θετικά συναισθήματα για τους άλλους
Μαθαίνει να δρα ως μέλος μιας ομάδας
Αναπτύσσει τη συνεργατική ικανότητα
Αναπτύσσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του
Αναπτύσσει κριτική σκέψη

Πειραματίζεται και ανακαλύπτει το προσωπικό του στυλ μάθησης
Εξερευνά τη γνώση
Αναγνωρίζει τα λάθη του
Αποκτά τη γνώση ως ολότητα και συνδέει τις σχολικές γνώσεις με την καθημερινή του πραγματικότητα
Αποκτά μεταγνωστικές δεξιότητες
Καλλιεργεί την αυτόνομη μάθηση

## Δ) ΔΡΑΣΗ – ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟ PROJECT

Η μέθοδος της συλλογικής εργασίας (project), επινοήθηκε ως ένας τρόπος διδασκαλίας ενάντια στο παλαιό δασκαλοκεντρικό σχολείο γι' αυτό και ο ρόλος του εκπαιδευτικού δε θα μπορούσε να είναι κεντρικός. Αντίθετα μάλιστα η μέθοδος αυτή απαιτεί από το δάσκαλο να είναι ένα αθέατο πρόσωπο της διδακτικής διαδικασίας. Ο ρόλος του δασκάλου, ο οποίος καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας της διεξαγωγής της μεθόδου είναι παρών είναι καθαρά καθοδηγητικός που σημαίνει ότι η επέμβασή του γίνεται μόνο όταν θεωρεί ότι είναι απαραίτητη ή όταν του ζητηθεί από τους μαθητές. Ο δάσκαλος δεν βομβαρδίζει τους μαθητές με γνώσεις, δεν βρίσκεται διαρκώς στο κέντρο της συζήτησης και μάλιστα με δυσανάλογα περισσότερο χρόνο ομιλίας σε σχέση με αυτόν που διαθέτει στους μαθητές. Δρα και αυτός όπως και τα άλλα μέλη της ομάδας, με «ίσους όρους». Υπάρχουν εξάλλου έρευνες οι οποίες έχουν αποδείξει ότι η χρήση του γ' ενικού στην επικοινωνία μαθητών – δασκάλου δεν σημαίνει αυτόματα και την άρση του ιεραρχικού χάσματος που υπάρχει ανάμεσά τους (Κιτσαράς, 2004, σ. 128). Μόνο αν ξεφύγουμε από το πρότυπο του εκπαιδευτικού ως πηγή πληροφοριών και γνώσης μπορούμε να αντιληφθούμε τη δυναμική που κρύβει ο ρόλος του και τις δυνατότητες που βρίσκονται στη διάθεσή του ώστε να πετυχαίνει την προσωπική ενίσχυση της εξατομικευμένης μάθησης, χωρίς να αλλοιώνει την προσωπικότητα του παιδιού, δίνοντας προσοχή σε κάποιες μαθησιακές συνήθειές του.

Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τα παιδιά, αποτελεί τη «μνήμη» των δραστηριοτήτων τους, δοκιμάζει διάφορους τρόπους, υλικά και δραστηριότητες, για να προωθήσει τη διαδικασία και να διευκολύνει τη μάθηση, παρακολουθεί την

ανάπτυξη των μαθητών του, μαθαίνει και ο ίδιος από τα παιδιά μέσα από τα στάδια της όλης διαδικασίας, συνεργάζεται και με τους συναδέλφους του, με τους οποίους μοιράζεται τις διάφορες παρατηρήσεις που κάνει, αποτελώντας με τον τρόπο αυτό έναν συν-οικοδόμο της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μια ποικιλία στρατηγικών για να ενθαρρύνει τους μαθητές να προτείνουν θέματα. Το έργο του δασκάλου που εφαρμόζει τη διδακτική μέθοδο project και κατ' επέκταση τη συνεργατική οργάνωση και διδασκαλία διαφέρει κατά πολύ από το έργο του παραδοσιακού συναδέλφου του. Στις συνεργατικά οργανωμένες τάξεις δεν βρίσκεται στο κέντρο της σκηνής ο δάσκαλος αλλά η ομάδα, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι ο δάσκαλος μπαίνει στο περιθώριο της δράσης. Η ευθύνη της οργάνωσης, της καθοδήγησης, της αξιολόγησης της ομαδικής εργασίας παραμένει δική του. Όπως προείπαμε ο δάσκαλος θα οργανώσει αν και καλό είναι στα πρώτα βήματα της εφαρμογής να περιορίζεται σε μια φάση της διδασκαλίας, όπως π.χ. η φάση της παρουσίασης, της επεξεργασίας, της ανακεφαλαίωσης ή να περιορίζεται σε ένα διδακτικό αντικείμενο. Όπως προαναφέραμε, ο δάσκαλος θα καθοδηγεί. Έργο του δε θα είναι να επεμβαίνει για να δίνει λύσεις αλλά να βοηθά την ομάδα να συνειδητοποιήσει τα προβλήματα και να επιλέξει τις καλύτερες λύσεις. Επίσης προλαμβάνει απραγματοποίητους σχεδιασμούς και, όχι σπάνια, παίζει το ρόλο του μεσολαβητή μεταξύ της ομάδας και ατόμων. Μπορεί βέβαια όταν υπάρχει ανάγκη να λειτουργεί ως σύμβουλος. Ο δάσκαλος πρέπει να υπενθυμίζει ότι στόχος της ομάδας δεν είναι μόνο η επεξεργασία και η εκμάθηση του συγκεκριμένου διδακτικού αντικείμενου αλλά και να βελτιώνει τις διαδικασίες, τις μεθόδους κλπ. Τέλος ο δάσκαλος πρέπει να αξιολογήσει το έργο της ομάδας και την ακαδημαϊκή επίδοση του κάθε μαθητή. Ένα θετικό το οποίο συμβαίνει στην περίπτωση εφαρμογής της διδακτικής μεθόδου project είναι η αναθεώρηση της σχέσης δασκάλου – μαθητή και μαθητή – σχολείου. Αυτό που παλαιότερα εμφανιζόταν ως σχολική κόπωση και κορεσμός μάθησης μπορεί τώρα να οδηγήσει σε αυθόρμητη διάθεση για εργασία και ανάληψη ευθύνης. Κάτω από το βλέμμα του επιδέξιου δασκάλου τα παιδιά μαθαίνουν παραγωγικά, ωριμάζουν τις ιδέες τους, αναπτύσσουν τις δεξιότητες τους. Καθήκον του δασκάλου είναι να εξουδετερώνει τις κακές προθέσεις και να ευνοεί τις καλές. Και βέβαια ο δάσκαλος πρέπει να είναι εκπαιδευμένος ώστε να μην αδικεί κανένα μαθητή, να μην αφιερώνει λιγότερο χρόνο, ειδικά τον αγχώδη και συνεσταλμένο μαθητή, αυτόν που δεν τολμά να εκφράσει τις απόψεις του και κρύβεται στο πλήθος.



Θα κλείσουμε την ενότητα αυτή με τα λόγια του Kilpatrick ο οποίος έλεγε χαρακτηριστικά: «Ο δάσκαλος καθοδηγεί και κατευθύνει τον προγραμματισμό και επεμβαίνει μόνο τότε, όταν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια. Οι συμμετέχοντες, ακόμη και τα παιδιά, θα πρέπει να κάνουν κατά το δυνατό όλα τα βήματα μόνοι τους. ο δάσκαλος θα πρέπει να εργάζεται με τέτοιο τρόπο και να δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις που θα του παρέχουν την δυνατότητα να αποσύρεται από το προσκήνιο των διαδικασιών» (Frey, 1986, σ. 57).

**Πίνακας 4.3. Δράση / ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδακτική μέθοδο project**

<b>ΔΡΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟ PROJECT</b>
Κατέχει καθοδηγητικό ρόλο
Επεμβαίνει αν και όταν κριθεί αναγκαίο
Δεν βομβαρδίζει τους μαθητές με γνώσεις
Αποκτά τη συνεργατική ικανότητα και γίνεται ευέλικτος
Παρακολουθεί την ανάπτυξη και την μαθησιακή πορεία των μαθητών
Ενθαρρύνει τους μαθητές στην ανάλυση πρωτοβουλιών
Ο ρόλος του δεν είναι παρεμβατικός αλλά ούτε και ανύπαρκτος
Βελτιώνεται με συνεχή κατάρτιση

## *Περίληψη*

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάσαμε τη δεύτερη μέθοδο διδασκαλίας. Τη διδακτική μέθοδο project. Μιλήσαμε για την πορεία που ακολούθησε μέσα στο χρόνο μέχρι τη στιγμή της εδραίωσής της, αν όχι εξ' ολοκλήρου στις τάξεις διδασκαλίας των ελληνικών σχολείων, τουλάχιστον στα σχέδια της ελληνικής εκπαίδευσης. Παρουσιάσαμε τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μεθόδου και τα στάδια υλοποίησής της. Αυτό όμως που οφείλουμε να πούμε είναι ότι εστίασαμε ιδιαίτερα στο σημαντικό σημείο της μεθόδου, το οποίο είναι η βαρύτητα που δίνεται στο ρόλο που διαδραματίζουν οι μαθητές. Το χαρακτηριστικό της μεθόδου αυτής όπως περιγράψαμε και στο κυρίως μέρος του παρόντος κεφαλαίου είναι ότι ο εκπαιδευτικός είναι μεν παρών όμως ο ρόλος του είναι καθαρά καθοδηγητικός. Οι μαθητές ερευνούν, παίρνουν πρωτοβουλίες, καθορίζουν κατά κάποιο τρόπο την πορεία της μάθησης και ο εκπαιδευτικός είναι συν-ερευνητής και σύμβουλος όπου και όταν χρειάζεται. Αναφερθήκαμε επίσης στην Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία για να ξεκαθαρίσουμε ότι η ταύτιση με την διδακτική μέθοδο project στην οποία προβαίνουν ακόμη κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι άστοχη. Έτσι κάναμε μια σύντομη παρουσίαση της ΕΣΔ για να τη διαχωρίσουμε από τη μέθοδο που εξετάζουμε στην παρούσα εργασία. Τέλος αναφερθήκαμε στα πλεονεκτήματα που επιφέρει η διδακτική μέθοδος project στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές. Στο επόμενο κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τα στοιχεία εκείνα που διαχωρίζουν τη διαθεματική προσέγγιση από τη διδακτική μέθοδο project καθώς η ταύτιση των εννοιών όπως προέκυψε και από τα κεφάλαια 3 και 4 είναι λανθασμένη και μαρτυρά άγνοια.

## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσουμε να συνοψίσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της κάθε μεθόδου χωριστά και μέσα από αυτά θα εντοπίσουμε τα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούν τις δύο μεθόδους. Αρχικά θα κάνουμε μια σύντομη παρουσίαση των χαρακτηριστικών που διέπουν τη διδακτική μέθοδο project. Σε τι διαφέρει από τις άλλες μορφές της σχολικής εργασίας; Ικανοποιεί μήπως περισσότερο τις διδακτικές αρχές της αυτενέργειας, της εποπτείας, της εργασίας κ.ο.κ.

I. Το project δε δεσμεύεται από το αναλυτικό πρόγραμμα χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι το καταργεί ή το παραβιάζει. Με το project ο μαθητής έχει την ευχέρεια να επιλέγει το θέμα. Έτσι με την σύλληψη και κατανόηση των προβλημάτων προετοιμάζεται ο μαθητής για τις σωστές στάσεις ζωής. Άλλωστε η κοινωνία σήμερα εξελίσσεται ραγδαίως με συνέπεια να δημιουργούνται περισσότερα και συνθετότερα προβλήματα. Το project με την ελεύθερη εκλογή των θεμάτων δίνει τη δυνατότητα στο σχολείο να μπορεί να παρακολουθήσει τους γοργούς ρυθμούς με τους οποίους εξελίσσεται η κοινωνία και ικανοποιεί την απαίτηση για μια διαρκή ανανέωση του αναλυτικού προγράμματος.

II. Δεν πιέζεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα. Το χρόνο που θα δαπανήσουμε για την επεξεργασία μιας ενότητας από αυτές που περιλαμβάνονται στο Α.Π. μας τον καθορίζει το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων. Βέβαια υπάρχουν κάποια χρονικά όρια μέσα στα οποία μπορούμε να κινηθούμε αλλά αυτά είναι περιορισμένα. Αυτό όμως δεν συμβαίνει με την επεξεργασία ενός θέματος με τη μορφή του project. Εδώ τον χρόνο θα το καθορίσει το ίδιο το θέμα και από πλευράς ωρών διδασκαλίας που θα διατεθούν, για την επεξεργασία του, και από πλευράς χρονικής διάρκειας που θα απαιτηθεί για την ολοκλήρωσή του.

III. Δίνει στο μαθητή μεγάλη πρωτοβουλία και τον ενεργοποιεί. Αφήνει τους μαθητές να σκεφθούν, να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να συστηματοποιήσουν την εργασία τους. Τους επιτρέπει να συνεργαστούν και να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και δραστηριότητες τέτοιες που θα τους οδηγήσουν σε ενεργοποίηση του εαυτού τους στο δυνατό υψηλότερο βαθμό. Και τον δάσκαλο αξιοποιεί περισσότερο γιατί τον κάνει να σκέφτεται, να συλλαμβάνει, να οργανώνει,

να καθοδηγεί, να παρακολουθεί και να κατευθύνει ορθά τους μαθητές του σε όλη την προσπάθειά τους.

IV. Καλλιεργεί την ερευνητική μάθηση και κάνει το μαθητή ένα μικρό ερευνητή. Ο μαθητής σταματά το βερμπαλισμό και αρχίζει να αναζητά τη γνώση στις πηγές, όπως ακριβώς κάνει ο επιστήμονας – ερευνητής. Γίνεται συστηματικός στην εργασία του γιατί μαθαίνει πού και πώς μπορεί να βρει την γνώση.

V. Γίνεται γνώστης και κοινωνός των προβλημάτων της κοινωνίας και προσθέτει στον εαυτό του πλούσια και πολύτιμη πείρα την οποία παίρνει κατευθείαν από τη ζωή.

VI. Τον προετοιμάζει κατάλληλα για τη «δια βίου» εκπαίδευση η οποία αποτελεί το σκοπό της παιδείας, δίνοντάς του μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη σφαιρική μόρφωση.

Από την άλλη πλευρά στη διαθεματική προσέγγιση τα πράγματα διαφοροποιούνται κάπως. Εδώ το θέμα το οποίο είναι προς διερεύνηση θα τεθεί από τον εκπαιδευτικό. Κάτι το οποίο σημαίνει ότι στο επίκεντρο όσον αφορά τη θεματολογία, και όχι μόνο, τίθεται ο εκπαιδευτικός και όχι ο μαθητής. Το θέμα αφορά τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευτικού, και προκύπτει από τις στάσεις, τις αρχές, και τα «θέλω» του ίδιου έχοντας βέβαια πρώτα εξετάσει και τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών. Ίσως ακόμα να είναι κάτι με το οποίο έχει ασχοληθεί και στο παρελθόν και επαναφέρει στο περιβάλλον της τάξης αυτή τη φορά για περαιτέρω διερεύνηση. Όπως και να 'χει όμως, αυτό με το οποίο οι μαθητές καλούνται να ασχοληθούν, πρωταρχικά τουλάχιστον, έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού. Από αυτό το πρώτο στοιχείο που αναφέραμε για τη διαθεματική προσέγγιση απορρέουν και τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της. Από τη στιγμή λοιπόν που τίθεται επί τάπητος το θέμα από τον εκπαιδευτικό αυτομάτως τίθενται και οι ορίζουσες αυτού. Ο μαθητής δηλαδή δεν μπορεί να κινηθεί ελεύθερα και να κλίνει προς οτιδήποτε του εξάπτει την περιέργεια στο προσχεδιασμένο θέμα αλλά πρέπει να κινείται στα όρια που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό είτε συνειδητά είτε υποσυνείδητα εξ' αρχής. Ο μαθητής στην προκειμένη περίπτωση μπορεί να έχει το ρόλο του ερευνητή όμως ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το τελικό αποτέλεσμα αυτής της αναζήτησης άρα δεν είναι κυριολεκτικά συν-ερευνητής. Δεν αρνούμαστε βέβαια ότι ο μαθητής μέσα από αυτή την εξερεύνηση γίνεται γνώστης προβλημάτων των καταστάσεων που επικρατούν στην κοινωνία. Ούτε μπορούμε να μην επιβεβαιώσουμε ότι ο μαθητής αναπτύσσει την ερευνητική του, έμφυτη, τάση ακόμη

και αν οι ερευνητικές του υποθέσεις και τα ευρήματά του είναι κατά κάποιο τρόπο προκαθορισμένα, όπως επίσης δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε το γεγονός ότι μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση προωθείται η συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών. Αυτό όμως που οφείλουμε να επισημάνουμε είναι ότι η διαθεματική προσέγγιση αφαιρεί από τους μαθητές κάτι πολύ βασικό. Και εννοούμε την εκβάθους ενεργοποίηση του ίδιου τους του εαυτού. Τους στερεί την ευκαιρία να αναλάβουν μια πρωτοβουλία με βάση τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες τους και από κει κι έπειτα να σκεφθούν, να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να συστηματοποιήσουν την εργασία τους. Επιπτώσεις έχει και στον εκπαιδευτικό τον οποίο αφήνει να σκέφτεται, να συλλαμβάνει και να οργανώνει το «σχέδιο δράσης» μεν αλλά όχι με τη συνεργασία των μαθητών του. Αυτό το σημαντικό κομμάτι που μπορεί να ανοίξει τους ορίζοντες στην επικοινωνία δασκάλου-μαθητή φαίνεται ότι κάποιοι το προσπερνούν. Έτσι ο εκπαιδευτικός αρκείται στο να καθοδηγεί τους μαθητές σύμφωνα με τις ορίζουσες που ο ίδιος έχει θέσει αν και θα προσπαθεί να κατέχει το ρόλο του συμβούλου όπου και όποτε τον χρειάζονται οι μαθητές.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι τα βασικά στοιχεία που διαφοροποιούν τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδακτική μέθοδο project αφορούν τους εξής άξονες. Πρώτον στη διαθεματική προσέγγιση το θέμα επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό ενώ στη μέθοδο project από τους μαθητές. Στην πρώτη μέθοδο δίνεται βαρύτητα στα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες του εκπαιδευτικού ενώ στη δεύτερη στα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπως τα εκφράζουν οι ίδιοι. Στην πρώτη μέθοδο οι μαθητές κινούνται κατά κάποιο τρόπο εντός ορίων ενώ στη δεύτερη είναι ελεύθεροι να εξερευνήσουν καθετί που πέφτει στην αντίληψή τους. Στη δεύτερη μέθοδο οι μαθητές έχουν το ρόλο του ερευνητή και ο εκπαιδευτικός του συν-ερευνητή ενώ στην πρώτη τα πάντα κινούνται σε κάποια όρια. Στη δεύτερη μέθοδο οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ψάχνουν, σχεδιάζουν, προγραμματίζουν, οργανώνουν και στο τέλος αυτό-αξιολογούνται. Στην πρώτη μέθοδο αν και εκπαιδευτικός και μαθητές συνεργάζονται η υπεροχή του εκπαιδευτικού είναι φανερή. Στη δεύτερη μέθοδο και οι δυο πλευρές παίζουν με ίσους όρους. Τέλος να αναφέρουμε ότι στη μέθοδο project οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα, αφού πρότειναν και επέλεξαν το προς διερεύνηση θέμα, να ψάξουν τις πηγές που θα ανακαλύψουν τις πληροφορίες μόνοι τους και να αξιοποιήσουν το καθετί κάνοντας λάθη ή όχι και διορθώνοντάς τα. Τα παιδιά με την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project αναπτύσσουν την ικανότητα της κατανόησης και του αλληλοσεβασμού μεταξύ τους καθώς, ειδικά στο αρχικό στάδιο

της επιλογής του θέματος, συζητούν μεταξύ τους, ακούν άλλες απόψεις, διαφωνούν, μαθαίνουν πράγματα ακόμη και από τις εμπειρίες των άλλων συμμαθητών τους, μαθαίνουν να δέχονται το διαφορετικό και να αποκομίζουν γνώση και από αυτό κ.ο.κ. Στη διαθεματική προσέγγιση το στάδιο αυτό και τα οφέλη του που μόλις περιγράψαμε απουσιάζει και κατ' επέκταση στερεί από τα παιδιά τις σημαντικές ικανότητες-δεξιότητες που αναφέραμε. Στη μέθοδο project λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχουμε το ακατέργαστο υλικό που μπορεί να θεωρηθεί ακόμα και η περιέργεια των παιδιών ενώ στη διαθεματική προσέγγιση το υλικό που έχουμε δίνεται στα παιδιά αφού έχει υποστεί μια πρώτη κατεργασία.

**Πίνακας 5.1. Διαφοροποίηση διδακτικής μεθόδου project και διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας**

<b>ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT</b>	<b>ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</b>
Η μελέτη ενός project μπορεί να γίνει και διαθεματικά	Η διαθεματική προσέγγιση δεν παραπέμπει αυτόματα στη διδακτική μέθοδο project
Δε δεσμεύεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και δεν πιέζεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα	Οι παρεκκλίσεις από το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι λίγες
Δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών	Ο μαθητής δρα με βάση τις ορίζουσες που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός
Καλλιεργεί την ερευνητική μάθηση	Το ίδιο
Προετοιμάζει το μαθητή για τη δια βίου εκπαίδευση	Το ίδιο
Το θέμα, υπό διερεύνηση, αποφασίζεται από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό	Το θέμα, υπό διερεύνηση, αποφασίζεται κυρίως από τον εκπαιδευτικό
Ο μαθητής είναι ο ερευνητής της γνώσης	Ο μαθητής εξερευνά αλλά ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το αποτέλεσμα αφού αυτός έχει θέσει το θέμα και τις προεκτάσεις του
Η περιέργεια των μαθητών είναι η αφετηρία για τη διερεύνηση ενός θέματος	Η περιέργεια των μαθητών περιορίζεται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αφού η επιλογή του θέματος έγινε από τον εκπαιδευτικό
Το πλάνο διδασκαλίας οργανώνεται από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό	Το πλάνο διδασκαλίας οργανώνεται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό

Το πλάνο διδασκαλίας μπορεί να αλλάξει κατεύθυνση θεματικά	Το πλάνο διδασκαλίας είναι προκαθορισμένο και δεν επιδέχεται αλλαγές στις θεματικές του κατευθύνσεις
--	--

### *Περίληψη*

Στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο προσπαθήσαμε να συνοψίσουμε τα χαρακτηριστικά σημεία των δύο μεθόδων με σκοπό να πραγματοποιήσουμε επιτυχώς τη διαφοροποίησή τους. Οι δυο μέθοδοι έχουν κάποιους κοινούς σκοπούς και στόχους. Επίσης χρησιμοποιούν παρόμοια μεθοδολογία και διέπονται από τη φιλοσοφία του παιδοκεντρικού μοντέλου και της ενοποίησης της γνώσης. Παρόλα αυτά έχουν υπάρχουν κάποια σημεία που κάνουν τη διαφορά. Τα σημεία αυτά, εν συντομία, είναι ότι στη διδακτική μέθοδο project ο ρόλος τους εκπαιδευτικού είναι περισσότερο καθοδηγητικός, συν-ερευνητικός και συμβουλευτικός ενώ ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να αποφασίζει με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, να συμμετέχει στην σχεδίαση και την οργάνωση της διδασκαλίας, να ανατρέπει και να διαμορφώνει την πορεία του μαθήματος και να εξερευνά και να οικοδομεί τη γνώση. Στη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να κατέχει τον ηγετικό ρόλο και είναι αυτός που αποφασίζει, κατά κύριο λόγο για τη θεματολογία του μαθήματος και εκείνος που σχεδιάζει και οργανώνει το πλάνο διδασκαλίας ενώ ο μαθητής περιορίζει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την περιέργειά του στα όρια που θέτει ο εκπαιδευτικός εκ των προτέρων. Στο επόμενο κεφάλαιο θα κάνουμε μια ανασκόπηση στις έρευνες που έχουν γίνει στον διεθνή και τον ελλαδικό χώρο σχετικά με τις δυο μεθόδους που εξετάζουμε.

## 6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΣΤΟ ΔΙΕΘΝΗ ΚΑΙ ΕΛΛΑΔΙΚΟ ΧΩΡΟ

Στην ενότητα αυτή του 6<sup>ου</sup> κεφαλαίου θα αναφέρουμε έρευνες που έχουν γίνει και αφορούν τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και τη διδακτική μέθοδο project. Για την καλύτερη διάρθρωση του κειμένου θα ομαδοποιήσουμε τις έρευνες ανάλογα με τη θεματική τους.

Στην **πρώτη ομάδα** λοιπόν συμπεριλαμβάνονται οι έρευνες εκείνες που αφορούν την προώθηση της διαθεματικής προσέγγισης και έχουν ελέγξει το βαθμό εφαρμογής της.

Σύμφωνα με την πρώτη έρευνα που θα παρουσιάσουμε λοιπόν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο φυλλάδιο «Αναφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» αναφέρει ότι «σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν αναπτυχθεί πρωτοβουλίες για την προώθηση της έννοιας της διαθεματικότητας στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών η οποία μελετάται μέσα από τις θεματικές οριζόντιας διασύνδεσης των Προγραμμάτων Σπουδών» και συμπληρώνει ότι σε 27 χώρες της Ευρώπης, το 53% δεν έχει καμία εφαρμογή της διαθεματικότητας, το 10% την προπαρασκευάζει και το 37% την εφαρμόζει (Θεριανός, 2003, σ.20).

Μια ακόμη έρευνα που εντάσσεται στην ίδια κατηγορία και στην οποία θα αναφερθούμε αφορά το περιεχόμενο, το επίπεδο και την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα εθνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών 27 Ευρωπαϊκών χωρών. Η σχετική έρευνα έδειξε ότι η διαθεματικότητα εφαρμόζεται με διαφορετικούς τρόπους στο 27% των χωρών που δηλώνουν ότι η διαθεματικότητα υπάρχει στα Αναλυτικά τους Προγράμματα. Σε κάθε χώρα η προώθηση της διαθεματικότητας συνδέεται με το ιστορικό και κοινωνικό- πολιτισμικό πλαίσιο της κάθε χώρας, διαπίστωση την οποία καταδεικνύει και η ποικιλία των όρων που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν τις διαφορετικές μορφές ενδο-κλαδικής και δια-κλαδικής συνοχής, συσχέτισης και ενοποίησης της σχολικής γνώσης.

Η αναφορά στις συγκεκριμένες έρευνες γίνεται γιατί συνδέονται με τη δική μας έρευνα ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της οποίας ήταν να εξετάσουμε την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυο διδακτικές προσεγγίσεις και να ανιχνεύσουμε αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη διαθεματική προσέγγιση στη



διδασκαλίας τους. Σε ποιο βαθμό δηλαδή η διαθεματικότητα έχει προωθηθεί στα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα. Η δεύτερη έρευνα αυτής της κατηγορίας, που παρουσιάσαμε, μας δίνει μια επιπλέον πληροφορία την οποία η δική μας έρευνα δεν εξέτασε οπότε και είναι ενδιαφέρον να τονίσουμε. Τα αποτελέσματα λοιπόν της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι η διαθεματική προσέγγιση και ο τρόπος ένταξης αυτής στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων έχει άμεση σχέση με το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο της κάθε χώρας.

Η **δεύτερη ομάδα** περιλαμβάνει έρευνες που αφορούν τα σημεία εκείνα που διαφοροποιούν το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας με το προοδευτικό και πιο συγκεκριμένα το ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα σε καθένα από τα δυο μοντέλα.

Η έρευνα αυτή λοιπόν αφορά τη δράση του εκπαιδευτικού του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας σε σύγκριση με εκείνη του προοδευτικού μοντέλου διδασκαλίας. Επισημαίνουμε ότι αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού έγινε στα κεφάλαια 3 και 4 με βάση τη διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας και τη διδακτική μέθοδο project. Η έρευνα του N.Bennett και των συνεργατών (1979) διεξήχθη για να γίνει περισσότερο κατανοητός ο ρόλος του εκπαιδευτικού που δεν δεσπόζει με την παρουσία του στην ομάδα. Οι ερευνητές λοιπόν ήθελαν να εξετάσουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον μη παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και την απόδοση των μαθητών. Ζητήθηκε από τους διευθυντές και τους δασκάλους δώδεκα σχολείων να εκθέσουν τις απόψεις τους στο θέμα: ποιες είναι κατά τη γνώμη τους οι διαφορές ανάμεσα σε ένα δάσκαλο που διδάσκει με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και σε έναν άλλο που διδάσκει με τον προοδευτικό τρόπο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ταξινομήθηκαν από τους ερευνητές σε κατηγορίες με τα ακόλουθα 11 στοιχεία.

Προοδευτική διδασκαλία

1. Η διδασκαλία των διαφόρων θεμάτων γίνεται διεπιστημονικά.

2. Ο δάσκαλος δρα κυρίως ως σύμβουλος στην επεξεργασία των εμπειριών και βιωμάτων.

Παραδοσιακή διδασκαλία

Η διδασκαλία γίνεται σε χωρισμένα θέματα.

Ο δάσκαλος δρα κυρίως ως μεταδότης της γνώσης.

3. Οι μαθητές αναλαμβάνουν με δική τους πρωτοβουλία διάφορες δραστηριότητες.

4. Οι μαθητές παίρνουν μέρος στην συζήτηση για την επιλογή της ύλης, των θεμάτων κλπ.

5. Οι μαθητές προσπαθούν να λύσουν μόνοι τους τα προβλήματα.

6. Αμοιβές και ποινές δεν είναι αναγκαίες, δηλ. οι μαθητές ανακαλύπτουν κίνητρα για μάθηση στις ίδιες τις δραστηριότητές τους.

7. Ο δάσκαλος δεν δίνει και τόσο μεγάλη σημασία στην αποστήθιση μεγάλου μέρους γνώσεων, στην καλή μνήμη και στην άριστη απόδοση στα τεστ και στις εργασίες.

8. Ο δάσκαλος περιορίζεται σε λίγες μόνο εξετάσεις.

9. Οι μαθητές εργάζονται συχνά συλλογικά σε ομάδες.

Οι μαθητές κάνουν κυρίως αυτά που ο δάσκαλος έχει καθορίσει ή βρίσκει ενδιαφέροντα.

Ο δάσκαλος προετοιμάζει μόνος του τη διδασκαλία ή στηρίζεται αποκλειστικά Α.Π. ή στο σχολικό εγχειρίδιο

Η διδασκαλία προχωρεί με το ρυθμό: πρώτα εμπέδωση, κατόπιν εφαρμογή.

Αμοιβές και ποινές είναι απαραίτητες, δηλ. η μάθηση κατευθύνεται από εξωτερικά κίνητρα.

Ο δάσκαλος θεωρεί την αποστήθιση πολλών γνώσεων, την καλή μνήμη και απόδοση πρωταρχικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Διαγωνισμοί και εξετάσεις λαμβάνουν χώρα αρκετά συχνά.

Υπάρχει συναγωνισμός μεταξύ των μαθητών.

10. Η διδασκαλία δεν είναι απαραίτητο να γίνεται μέσα στη σχολική αίθουσα.

Η διδασκαλία γίνεται μόνο μέσα στην αίθουσα.

11. Οι μαθητές έχουν πολυσύνθετες ιδέες. Εκτιμάται ιδιαίτερα η δημιουργική έκφραση. (Frey, 1986, σσ. 59-61).

Οι δημιουργικές ιδέες και η έκφραση δεν παίζουν Και τόσο μεγάλο ρόλο.

Μια ακόμη σχετική έρευνα που θα παρουσιάσουμε παρακάτω και ανήκει στη δεύτερη ομάδα, αφορά την υποστήριξη της υπεροχής της ανοιχτής διδασκαλίας σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Τα American Institutes for Research στο Polo Alto συνέκριναν το 1976 δυο ομάδες παιδιών της τρίτης δημοτικού στην ανάγνωση και την αριθμητική. Η πρώτη ομάδα είχε διδαχθεί σύμφωνα με την άτυπη και η δεύτερη σύμφωνα με την παραδοσιακή διδασκαλία. Το αποτέλεσμα ήταν ότι όταν η εξατομίκευση και η ανοιχτή διδασκαλία ήταν πολύ έντονες τότε η απόδοση των μαθητών ήταν κατά μέσο όρο κατώτερη από ότι όταν και τα δυο αυτά χαρακτηριστικά εμφανίζονταν σε μέτρια ένταση (Frey, 1986, σ. 70).

Οι παραπάνω έρευνες σχετίζονται με τη δική μας έρευνα στο γενικότερο σκοπό που είχαμε καθώς η δική μας έρευνα εξέταζε τη χρήση της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project οι οποίες και πρεσβεύουν το προοδευτικό μοντέλο διδασκαλίας και αντιτάσσονται στο παραδοσιακό. Στην ουσία δηλαδή αυτό που θέλαμε να δούμε και από τη δική μας έρευνα ήταν αν οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν, με τη χρήση των δυο διδακτικών μεθόδων, το προοδευτικό μοντέλο διδασκαλίας.

Στην **τρίτη ομάδα** θα ενταχθούν οι έρευνες εκείνες που έχουν εξετάσει τα οφέλη της διδακτικής μεθόδου project για τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό.

Μια έρευνα σχετικά με τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης που προσφέρει η μέθοδος project έγινε από την Ruth Komleitner (1968) η οποία εξέτασε δέκα τμήματα της πέμπτης και της έκτης τάξης του δημοτικού στην ορθογραφία που εργάζονταν κυρίως ομαδικά και η διδασκαλία ήταν σε μικρό βαθμό προσανατολισμένη στον εκπαιδευτικό. Το αποτέλεσμα ήταν η απόδοση των παιδιών αυτών να είναι καλύτερη

από ότι η απόδοση των παιδιών εννέα τμημάτων των ίδιων τάξεων, που διδάσκονταν όμως σύμφωνα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Frey, 1986, σ. 70).

Μια παρόμοια έρευνα με την παραπάνω διεξήχθη για να εξετάσει το μοντέλο της ομαδικής επεξεργασίας (Group Investigation Model), η οποία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής μεθόδου project. Εισηγητές του μοντέλου αυτού είναι οι R.Lazarowitz και S. Sharan. Η μορφή αυτή διδασκαλίας αποτελείται από έξι στάδια, τα εξής:

1. Εκλογή του θέματος εργασίας
2. Κατάστρωση του προγράμματος με τη συνεργασία όλης της ομάδας
3. Διεξαγωγή των προγραμματισθέντων
4. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από τους μαθητές
5. Ανταλλαγή των αποτελεσμάτων και εμπειριών των υποομάδων στην ολομέλεια της ομάδας
6. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από το δάσκαλο και τους μαθητές.

Το παραπάνω μοντέλο εφαρμόστηκε πειραματικά με τα εξής βήματα: πρώτα οριοθέτησαν περιγραφικά τη μέθοδό τους, μετά εκπαίδευσαν για ένα χρόνο όλους τους δασκάλους τριών σχολείων μιας περιφέρειας στην πρακτική εφαρμογή των έξι φάσεων και συναφών τρόπων συμπεριφοράς. Τον επόμενο χρόνο οι δάσκαλοι δίδαξαν σύμφωνα με αυτόν τον τρόπο. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πείραμα αυτό ήταν 393 ενώ η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 217 μαθητές αντίστοιχων τάξεων ενός άλλου σχολείου. Η επίδοση των μαθητών διαπιστώθηκε με πέντε τεστ. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι τα εξής: οι μαθητές που εργάστηκαν σύμφωνα με το μοντέλο αυτό αντιμετώπιζαν επιτυχέστερα περισσότερο πολύπλοκα γνωστικά προβλήματα από ότι τα παιδιά που διδάχθηκαν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Έκαναν ορθότερη κριτική, πρότειναν δικές τους λύσεις, κατείχαν περισσότερες εξειδικευμένες λύσεις και επεξεργάζονταν καλύτερα πολυσύνθετα προβλήματα. Καλύτερα αποτελέσματα είχε η μέθοδος αυτή και στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων. Οι μαθητές ήταν πιο συνεργάσιμοι και έδειχναν μεγαλύτερη ετοιμότητα για την ανάληψη ευθυνών (Frey, 1986, σσ. 71-72).

Μια επιπλέον έρευνα που θα παρουσιάσουμε τώρα και ανήκει στην τρίτη κατηγορία αφορά ένα τμήμα της μεθόδου project που ονομάζεται «από κοινού προγραμματισμός». Η έρευνα διεξήχθη σε πειραματικό επίπεδο στο Ελσίνκι από τους Matti Koskenniemi, Erkki Komulainen και Pertti Kansanen (1978). Το χειμώνα του '73 οι ερευνητές ήρθαν σε επαφή με πέντε δασκάλους και την άνοιξη του '74 άρχισαν

να μαγνητοφωνούν τη συνήθη διδασκαλία στα μαθηματικά, τη γλώσσα και την αγωγή του πολίτη. Κατεγράφησαν πέντε διδακτικές ώρες από τον κάθε δάσκαλο. Το καλοκαίρι του '74 οι δάσκαλοι επιμορφώθηκαν στην εφαρμογή του μοντέλου που εξετάζεται. Τον χειμώνα και την άνοιξη του '75 οι ερευνητές επανέλαβαν την ίδια διαδικασία με το μαγνητόφωνο. Με τη βοήθεια ενός τεστ ερεύνησαν τις συνήθειες των μαθητών κατά τη μάθηση, τα ενδιαφέροντά τους και τις επιδόσεις τους. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι τα εξής: κατά τη φάση του από κοινού προγραμματισμού οι δάσκαλοι δεν μιλάνε λιγότερο από ότι συνήθως. Αυτό που δεν κάνουν συνήθως όμως είναι ότι δεν χρησιμοποιούν συχνά αυταρχικές εκφράσεις. Η επιμόρφωση των δασκάλων και κατ' επέκταση η εμπειρία που ολοένα αποκτούσαν βοήθησε και τους μαθητές ώστε να γίνουν πιο αυθόρμητοι. Βελτίωση παρουσίασαν και οι κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές. Επίσης σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία τα ενδιαφέροντα των μαθητών λαμβάνονται συχνότερα υπόψη. Οι μαθητές έπαιρναν συχνότερα το λόγο, εξέφραζαν τις επιθυμίες τους και συμμετείχαν στη διαμόρφωση της διδασκαλίας. Αυτό που οφείλουμε να αναφέρουμε είναι ότι κατά τη φάση της εκτέλεσης των όσων είχαν σχεδιαστεί οι δάσκαλοι επενέβαιναν εντονότερα από ότι συνήθως. Ίσως αυτό να οφείλεται στη νοοτροπία των δασκάλων να εκτελούν κατά γράμμα καθετί που έχει σχεδιαστεί. Η διδασκαλία που ακολουθούσε το μοντέλο αυτό δεν έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στην διδακτέα ύλη. Αντίθετα τις κυριότερες πηγές μάθησης αποτελούσαν το περιβάλλον διδασκαλίας και οι σχέσεις επικοινωνίας. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διδακτική μέθοδος project δεν ενδείκνυται όταν ο στόχος είναι η μάθηση μιας εκ των προτέρων αυστηρά δομημένης ύλης (Frey, 1986. σσ. 72-73).

Μια ακόμη έρευνα σχετική με τις παραπάνω, που θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τα σημαντικότερα σημεία της παρακάτω αποκαλύπτει πως μέσω της διδακτικής μεθόδου project μπορεί να προωθηθούν τέτοιες ικανότητες ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν αντιληπτικές ικανότητες, δεξιότητες ανάλυσης, υπόθεσης, πρόβλεψης και επίλυσης προβλημάτων. Η εφαρμογή ενός project, όπως τονίζει η έρευνα εξάπτει τη φαντασία των παιδιών, τα κινητοποιεί να αποκτήσουν ικανότητες όπως η υπολογιστική ικανότητα, η δημιουργία διαγραμμάτων, η απόκτηση επαρκούς λεξιλογίου ή ακόμα και το να μπορούν να παίρνουν την ουσία από ένα κείμενο κ.ο.κ. Ένα project προωθεί/ οδηγεί τη σκέψη των παιδιών σε ανώτερο επίπεδο, σκέψης, υποθέσεων, ανάκλησης γνώσεων κλπ. Όταν τα παιδιά έχουν ερωτήσεις, ενθαρρύνονται από τους εκπαιδευτικούς να προβλέψουν τις απαντήσεις και μετά να

τις ελέγξουν. Ενθαρρύνονται να αναρωτιούνται πως θα ήταν τα πράγματα..., να σκέφτονται δηλαδή δημιουργικά και όχι στατικά και επίσης να δουν πως η δημιουργική σκέψη μπορεί να τα βοηθήσει στην πράξη με το να μαθαίνουν πρακτικά πως δουλεύει το καθετί και όχι να ακούν τη διαδικασία απλά (Judy Harris Helm, 2004, p.58-62).

Η επόμενη έρευνα έχει να κάνει με τα οφέλη που αποκομίζει ο μαθητής από τη διδακτική μέθοδο project. Πιο αναλυτικά η διδακτική μέθοδος project ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και δίνει στο μαθητή την αίσθηση της υπερηφάνειας, ότι δηλαδή μπορεί να τα καταφέρει μόνος του και ότι αξίζει τον κόπο να προσπαθήσει. Εκτός αυτού ένας μαθητής με ενδιαφέροντα είναι και ένας μαθητής που έχει κίνητρα. Η μέθοδος project δεν προωθεί μια μόνο απάντηση, δεν περιορίζει τη συμμετοχικότητα των μαθητών και τη συνεργασία και δεν αποθαρρύνει τους μαθητές. Ο Hawell ανέφερε χαρακτηριστικά ότι ο καλύτερος τρόπος για να διδάξεις τις ομαδικές δεξιότητες είναι μέσω της μεθόδου project. Το να δουλεύεις με τη μέθοδο αυτή είναι ο καλύτερος τρόπος για το μαθητή να μάθει τι πρέπει να κάνει για να γίνει ένα ενεργό μέλος της ομάδας του. Το σημείο επίσης που τονίζει η έρευνα αυτή και αξίζει να σημειώσουμε αφορά το μάθημα της τεχνολογίας. Όπως αναφέρει ο Klein (2002), είναι σημαντικό να συνδυάζεις την τεχνολογία με τα αληθινά προβλήματα. Τα project που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο της τεχνολογίας πρέπει να σχεδιάζονται με βάση τη βιομηχανία της τεχνολογίας που αναπτύσσεται σήμερα. Οι ικανότητες που η κοινωνία προωθεί μπορεί να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου αλλά το να διδάξεις στους μαθητές τον τρόπο που θα ανακαλύπτουν και θα οικοδομούν τη μάθηση θα είναι πάντα μια διαχρονική μέθοδος οικοδόμησης της γνώσης (Howell,- Robert-T, 2003, p.80-6).

Η έρευνα που θα παρουσιάσουμε τώρα έχει να κάνει με τα οφέλη των μαθητών επίσης από τη διδακτική μέθοδο project. Η μέθοδος αυτή δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να απολαύσουν τη διαδικασία μάθησης και εν τέλει να μάθουν μέσα από την παραγωγική οικοδόμηση των ενδιαφερόντων τους. Όπως αναφέρεται στην έρευνα ένας μαθητής έγραψε χαρακτηριστικά, σχετικά με ένα σχέδιο εργασίας που εκπονήθηκε στην τάξη του: διασκέδασα τη διαδικασία περισσότερο από το να καθόμουν να τη διάβαζα. Σε ένα βαθμό όταν ένας μαθητής απολαμβάνει τη διαδικασία της μάθησης η μάθηση γίνεται κτήμα του με τον καλύτερο τρόπο. Αυτό είναι και ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής (Howell,- Robert; Mordini,- Robert, 2003, p.31-4).

Μια επιπλέον έρευνα που θα παρουσιάσουμε έχει να κάνει με τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από τη διδακτική μέθοδο project. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα ενδιαφέροντα των μαθητών δεν ταιριάζουν με το περιεχόμενο των βιβλίων. Παραδοσιακές μέθοδοι δεν εστιάζουν στις ικανότητες που μπορεί να αποκτήσει ο μαθητής να εξερευνήσει τη γνώση. Οι μαθητές όμως κινητοποιούνται περισσότερο να μάθουν όταν οι εκπαιδευτικοί ακούνε τα ενδιαφέροντά τους (Worthy,- M.-Jo, 2000, p. 298-9).

Η έρευνα που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια λοιπόν αφορά τα οφέλη του εκπαιδευτικού από τη διδακτική μέθοδο project. Πιο συγκεκριμένα η ανατροφοδοτική σχέση που μπορεί να υπάρξει ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή μέσω της εφαρμογής της διδακτικής μεθόδου project μπορεί να καταστήσει τον εκπαιδευτικό ικανό να αντιλαμβάνεται την πορεία που ακολουθούν οι μαθητές του στη μάθηση και το ρυθμό που αυτοί βαδίζουν. Οπότε αυτό που στην ουσία μαθαίνει ο εκπαιδευτικός είναι να συμβαδίζει με τις ανάγκες των μαθητών του, με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κλπ. Ένα άλλο σημείο που τονίζει η έρευνα αυτή έχει να κάνει με το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών και την αξιοποίηση αυτού μέσω της διδακτικής μεθόδου project. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά μπορούν να συνειδητοποιήσουν πώς τα μαθηματικά δεν είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής μας αλλά εντάσσονται στον πραγματικό κόσμο. Αυτό θα γίνει σαφές μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες που θα ανταποκρίνονται στην καθημερινότητα των παιδιών (Mc Grath, - Diane; Viner, - Mark; Sylvester, - Allen, 2003, p.32-9).

Η έρευνα που ακολουθεί αφορά τη δράση του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project. Πιο συγκεκριμένα λοιπόν ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στα μετόπισθεν και προσφέρει τις υπηρεσίες του σαν φίλος και σύμβουλος ενώ όπου χρειάζεται βοηθά στην επίλυση των προβλημάτων. Ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να εκμεταλλευτούν το δυναμικό της ομάδας και το πιο σημαντικό είναι ότι ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να ακούει (Foster, - Hal, 2003, p.174-7).

Η επόμενη έρευνα που θα παρουσιάσουμε έχει να κάνει με τα οφέλη που αποκομίζει και ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής από τη διδακτική μέθοδο project. Όπως έχουν τονίσει και οι Helm & Beneke (2003) η διδακτική μέθοδος project μπορεί να αποδειχθεί ουσιαστικής αξίας για κάθε αναλυτικό πρόγραμμα. Από τη μια πλευρά οι μαθητές που μελετούν θέματα, τα οποία άπτονται των ενδιαφερόντων τους ψάχνουν τις απαντήσεις μόνοι τους και δίνουν ζωή στις ιδέες τους. Η διδακτική μέθοδος project επιτρέπει στον εκπαιδευτικό, από την άλλη πλευρά, να μάθει από

τους μαθητές του και με βάση ότι έμαθε να το χρησιμοποιήσει για να οδηγήσει την επόμενη διδασκαλία. Ο καταγιγισμός ιδεών, στον οποίο συμμετέχει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του όταν θέτονται οι στόχοι του μαθήματος μπορεί να καθοδηγήσει τον εκπαιδευτικό σχετικά με το τι γνωρίζουν οι μαθητές ή τι νομίζουν ότι γνωρίζουν για ένα θέμα. Έτσι σκέφτεται τι πληροφορίες θέλει να τους παρουσιάσει, πως θα στήσει τις δραστηριότητες, οι οποίες θα οδηγήσουν στην ανακάλυψη της γνώσης, ποιες είναι οι καλύτερες μέθοδοι γι' αυτό κλπ. Επίσης καθιστούν τον εκπαιδευτικό ικανό να χρησιμοποιήσει τα ενδιαφέροντα των μαθητών ώστε να σχεδιάσει μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες θα κινητοποιήσουν τους μαθητές. Η προσφορά λοιπόν είναι ότι ο εκπαιδευτικός έχει πολλές ευκαιρίες να παρακολουθεί τη διαδικασία μάθησης που ακολουθεί ο κάθε μαθητής και να χρησιμοποιήσει αυτές τις παρατηρήσεις για περαιτέρω επεκτάσεις. Η ανακαλυπτική μάθηση είναι σημαντικό μέρος της διδακτικής μεθόδου project. Η κυκλική πορεία των μαθητών και του εκπαιδευτικού να θέτουν στόχους και να δουλεύουν μαζί για να τους πετύχουν οδηγεί σε θετικές εμπειρίες για όλους (Marie W. Sloane, 2004, p.175-9).

Οι συγκεκριμένες έρευνες συνδέονται με τη δική μας όσον αφορά τα οφέλη του μαθητή από τη διδακτική μέθοδο project. Όπως και εδώ, έτσι και στη δική μας έρευνα στόχος μας ήταν να εξετάσουμε αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είχαν εντοπίσει τα οφέλη της μεθόδου τα οποία και έχουμε παρουσιάσει αναλυτικά στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας (βλ. πίνακα 4.2., σ. 72). Ότι δηλαδή όταν εφαρμόζεται η διδακτική μέθοδος project οι μαθητές εργάζονται συλλογικά, αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, δεν είναι παθητικοί δέκτες των όσων προτείνει ο εκπαιδευτικός, δέχονται να αναλάβουν ευθύνες για να φέρουν εις πέρας την εκάστοτε δραστηριότητα και η προθυμία τους αυτή πηγάζει σε μεγάλο βαθμό από το γεγονός ότι το θέμα με το οποίο ασχολούνται έχει προέλθει από δική τους πρωτοβουλία, με βάση τα δικά του ενδιαφέροντα και ύστερα από συζήτηση μεταξύ τους και όχι από την επιβολή του εκπαιδευτικού. Επίσης αυτό το οποίο προσθέτουν οι συγκεκριμένες έρευνες αφορά τα οφέλη που αποκομίζει και ο εκπαιδευτικός από τη διδακτική μέθοδο project κάτι, το οποίο δεν εξέτασε η δική μας έρευνα.

**Η τέταρτη ομάδα** περιλαμβάνει μια έρευνα που αφορά τα οφέλη που αποκομίζει ο μαθητής από την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης.



Η έρευνα που θα παρουσιάσουμε έχει να κάνει με τις επιδόσεις των μαθητών που παρακολούθησαν διαθεματικά προγράμματα στο πλαίσιο εφαρμογής τους στα σχολεία. Μια τέτοια προσπάθεια έγινε στο πλαίσιο του Humanitas program (Aschbacher, 1991) ενός διαθεματικού προγράμματος που εφαρμόστηκε καθολικά σε ένα λύκειο και στο τέλος έγινε σύγκριση του σχολείου αυτού με άλλα 16 σχολεία που ακολουθούσαν τις παραδοσιακές μεθόδους. Ταυτόχρονα έγινε επεξεργασία συνεντεύξεων με δασκάλους και μαθητές, φακέλων εργασίας των μαθητών και φύλλων παρατηρήσεων από παρατηρητές κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα αυτό είχε στατιστικά σημαντικά θετικά αποτελέσματα στο γραπτό λόγο και το περιεχόμενο της γνώσης των μαθητών. Η πιο σημαντική διαφοροποίηση υπέρ των μαθητών που παρακολούθησαν το διαθεματικό πρόγραμμα ήταν η ικανότητα κατανόησης και επεξεργασίας εννοιών όπως επίσης και το γεγονός ότι αυτοί οι μαθητές δέχονταν να εργαστούν πιο σκληρά και ανέπτυξαν πιο θετικά συναισθήματα και στάσεις απέναντι στο σχολείο (Κούσουλας, 2004, σ. 43).

Η έρευνα που ανήκει σε αυτή την ομάδα συνδέεται με τη δική μας έρευνα όσον αφορά τα οφέλη που αποκομίζει ο μαθητής από τη διαθεματική προσέγγιση.

Στην **πέμπτη ομάδα** θα παρουσιάσουμε κάποιες έρευνες οι οποίες παρέχουν ενθαρρυντικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των διαθεματικών προσεγγίσεων.

Σύμφωνα με μια πρώτη έρευνα οι διαθεματικές προσεγγίσεις ενισχύουν την κατανόηση ειδικών μαθηματικών εννοιών (Levitan, 1991). Σύμφωνα με μια δεύτερη έρευνα οι διαθεματικές προσεγγίσεις αναπτύσσουν το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα των μαθητών (Maclver, 1990). Μια τρίτη έρευνα αποκαλύπτει ότι οι διαθεματικές προσεγγίσεις προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και αυξάνουν τη συμμετοχή τους (Yorks & Follo, 1993). Η τέταρτη έρευνα έδειξε ότι οι διαθεματικές προσεγγίσεις βοηθούν ιδιαίτερα μαθητές με δυσκολίες στη γλώσσα και τα μαθηματικά (Schubert & Melnick, 1997). Σε άλλη έρευνα (Bristor's, 1994) η διαπλοκή κατά τη διδασκαλία της γλώσσας με τις φυσικές επιστήμες είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές της πειραματικής ομάδας να έχουν καλύτερα αποτελέσματα από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου που ακολουθούσαν τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Στο τεστ συναισθηματικής ανταπόκρισης επίσης έδειξαν πιο θετικές στάσεις με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Σε ελληνική έρευνα (Μέγας, 2003) στο δημοτικό σχολείο η διδασκαλία της γλώσσας μέσα από διάφορες μορφές τέχνης είχε

ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της γραπτής έκφρασης των μαθητών, ενώ και σε άλλες γνωστικές διαστάσεις φάνηκε να ευνοούνται οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Σε πειραματική έρευνα τέλος διαπιστώθηκε ότι η διαθεματική διδασκαλία ευνοεί την πρόσκτηση πιο πλούσιας γνωστικής βάσης και επιδρά θετικά στη δημιουργική έκφραση των μαθητών σχετικά με το θέμα της διδασκαλίας, ενώ ευνοούνται κυρίως οι «μέτριοι» ή «αδύνατοι» μαθητές (Κούσουλας, 2003) (Κούσουλας, 2004, σσ. 43-44).

Στην **έκτη ομάδα** θα παρουσιάσουμε κάποιες εμπειρικές μελέτες (Beane, 1995, Boyer, 1991, Brunkhorst, 1991, Coate & White, 1996, Davenport & Jaeger, 1995, Drake, 1991, Jacobs, 1989, Martinello & Cook, 1994, Meinback, Rothlein & Fredericks, 1995, Shoemaker, 1991, Wicklein & schell, 1995) σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαθεματικής διδασκαλίας. Συνοψίζουμε τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρατήρηση των μαθητών:

- Βαθύτερη κατανόηση
- Αυτόνομη μάθηση
- Αυξημένα κίνητρα- ενδιαφέρον
- Ομαδοσυνεργατική μάθηση
- Μεταγνωστικές δεξιότητες
- Εμπλοκή του συνόλου των μαθητών
- Σύνδεση με την καθημερινή πραγματική ζωή (Κούσουλας, 2004, σσ. 45-46).

Από τις συγκεκριμένες εμπειρικές έρευνες προέκυψαν αποτελέσματα και για τους δασκάλους οι οποίοι αποκτούν διαφορετικό, πιο ενεργό ρόλο τόσο κατά το σχεδιασμό όσο και κατά τη εφαρμογή της διδασκαλίας. Ως τέτοια οφέλη παρατηρήθηκαν τα εξής:

- Αυξημένο ενδιαφέρον
- Ευελιξία και έλεγχος
- Συνεργασία
- Συνεχής κατάρτιση

Οι έρευνες βέβαια αντιμετώπισαν και κάποιες δυσκολίες όπως:

- Περιορισμοί σχετικά με την πρακτική εφαρμογή (χρονικός προγραμματισμός, πηγές, διοικητική υποστήριξη)

- ο Περιορισμοί που αφορούν στους δασκάλους (θεωρητική κατάρτιση, δεξιότητες συνεργασίας, αποδοχή της αναγκαιότητας)
- ο Περιορισμοί που αφορούν σε βασικές επιλογές (το είδος της διαθεματικής εμπλοκής, το διαθέσιμο χρόνο, την ισορροπία σε μονοθεματικές διδασκαλίες) (Κούσουλας, 2004, σσ. 46-48).

Οι έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω συνδέονται με τη δική μας έρευνα σε ότι αφορά τα οφέλη των μαθητών και των εκπαιδευτικών από τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδακτική μέθοδο project.

Στην **έβδομη ομάδα** συμπεριλαμβάνονται έρευνες που αφορούν την εφαρμογή είτε της διαθεματικής προσέγγισης είτε της διδακτικής μεθόδου project στα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος.

Η πρώτη έρευνα αφορά το γνωστικό αντικείμενο της ξένης γλώσσας. Μέσω της διδακτικής μεθόδου project τα παιδιά μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν την εκάστοτε γλώσσα υπέρ των ενδιαφερόντων και των αναγκών τους για σκοπούς δηλαδή που να έχουν σημασία γι' αυτά. Δίνεται η δυνατότητα να πειραματιστούν με τη γλώσσα σε πραγματικές καταστάσεις και βοηθούνται έτσι στην αυτονομία της μάθησης. Αν ο σχεδιασμός είναι προσεκτικός τα παιδιά μπορούν να βρουν την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας απίστευτα διασκεδαστική (Lee,- Icy, 2002, p.282-90).

Η πρώτη έρευνα προσθέτει ένα επιπλέον στοιχείο στα όσα μέχρι τώρα έχουν γραφεί. Βάζει στο προσκήνιο το γνωστικό αντικείμενο της ξένης γλώσσας το οποίο στη δική μας έρευνα δεν αναφέρθηκε. Είναι πολύ σημαντικό όπως έχει αναφερθεί πολλάκις οι γνώσεις που θα αποκτήσει ο μαθητής να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα του. Και η ξένη γλώσσα είναι αναμφίβολα μέρος της πραγματικότητας του κάθε μαθητή. Η συμβολή δε της διδακτικής μεθόδου project είναι και σε αυτό το σημείο πολύ σημαντική καθώς οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με τη ξένη γλώσσα με αφορμή τα ενδιαφέροντα και τις απορίες τους και όχι επειδή αυτό επιβάλλεται από το αναλυτικό πρόγραμμα.

Η παρακάτω έρευνα αφορά το μάθημα της γλώσσας- λογοτεχνίας και πως αυτό αξιοποιείται καλύτερα με την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project. Οι μαθητές βοηθούνται να αγαπήσουν τη λογοτεχνία ως εργαλείο που θα τους δώσει τη δύναμη να βρουν πληροφορίες που χρειάζονται για να εκφράσουν τις απόψεις τους και να πάρουν θέση (Chard,- Sylvia- C; Flockhart,- Marilyn- E, 2002, p. 53-6).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να κάνουμε μια συνολική αποτίμηση σχετικά με τον τρόπο, τον οποίο συνέβαλαν οι έρευνες που παρουσιάσαμε παραπάνω στη δική μας έρευνα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που υπήρχαν στη δική μας έρευνα αφορούσαν το αν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τι είναι η διαθεματική προσέγγιση και αντίστοιχα η διδακτική μέθοδος project, ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τα οφέλη των μεθόδων αυτών στον εκπαιδευτικό και το μαθητή, ποια είναι η συχνότητα χρήσης των μεθόδων αυτών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική τους και σε ποια γνωστικά αντικείμενα επιχειρούν την εφαρμογή τους και τέλος ποιο μοντέλο διδασκαλίας χρησιμοποιούν. Με βάση αυτά λοιπόν πιο συγκεκριμένα αναφερθήκαμε σε έρευνες που αφορούσαν τη διαφοροποίηση και συνάμα την υπεροχή του προοδευτικού τρόπου διδασκαλίας έναντι του παραδοσιακού, σε έρευνες που τόνιζαν τα οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής από την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project αλλά και σε έρευνες που επισήμαιναν ότι κάποια γνωστικά αντικείμενα γνωρίζουν μεγαλύτερη αποδοχή από εκπαιδευτικούς και μαθητές κατά την διδασκαλία του μέσω είτε της διαθεματικής προσέγγισης είτε της διδακτικής μεθόδου project. Δεν εντοπίστηκαν όμως, από τη γράφουσα, έρευνες οι οποίες να διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το τι σημαίνουν οι δύο αυτές μέθοδοι, αν ταυτίζονται μεταξύ τους όπως επίσης δεν εντοπίστηκαν έρευνες που να έχουν διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα χρήσης της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project. Τέλος δεν εντοπίστηκαν αντίστοιχα, από τη γράφουσα, έρευνες που να αφορούν τις πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδακτική μέθοδο project αλλά και για την άποψή τους σχετικά με το αν πιστεύουν ότι χρειάζονται επιπλέον ενημέρωση.

## *Περίληψη*

Στο κεφάλαιο που προηγήθηκε παρουσιάσαμε διάφορες έρευνες που έχουν γίνει και αφορούν τη διδακτική μέθοδο project και τη διαθεματικότητα. Οι έρευνες που αναφέραμε αποδεικνύουν ότι οι σύγχρονες μέθοδοι που εξετάζουμε έχουν να προσφέρουν σημαντικά στοιχεία στην εκπαίδευση και γι' αυτό το λόγο πρέπει να ενταχθούν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου το οποίο όπως προείπαμε πρέπει να αναμορφωθεί. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί περνάμε στο ερευνητικό μέρος της εργασίας και ξεκινάμε με τη μεθοδολογία της έρευνας μας.

## 7<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στην εργασία αυτή είναι ποιοτική και η μέθοδος είναι η συνέντευξη. Οι στόχοι της παρούσας εργασίας ήταν δυο: 1) η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδακτική μέθοδο project και 2) η διερεύνηση της χρήσης και της συχνότητας αυτής για τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδακτική μέθοδο project στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα για τους σκοπούς της εκπόνησης της παρούσας έρευνας: α) τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι είναι η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, β) τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι είναι η διδακτική μέθοδος project, γ) ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συχνότητα χρήσης της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας, δ) ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συχνότητα χρήσης της διδακτικής μεθόδου project, ε) πως συνδέουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα γνωστικά αντικείμενα με τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, ζ) πως συνδέουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα γνωστικά αντικείμενα με τη διδακτική μέθοδο project, η) ποιες είναι οι πηγές πληροφόρησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και για τη διδακτική μέθοδο project, θ) ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ανάγκη περαιτέρω ενημέρωσης για τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και τη διδακτική μέθοδο project και ι) ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τα οφέλη που αποκομίζει μαθητής και εκπαιδευτικός από τη διδακτική μέθοδο project και τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας αντίστοιχα. Αρχικά θα αναφερθούμε στην συνέντευξη, θα κάνουμε μια σύντομη παρουσίαση της μεθόδου αυτής και στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τον τρόπο με τον οποίο διεξήχθη η έρευνα της παρούσας εργασίας, τα βήματα τα οποία ακολουθήθηκαν ώστε να εξαχθούν τα αποτελέσματα που θα παρουσιάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο της παρουσίασης και ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

### **7. 1. Ορισμός συνέντευξης**

Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως «συζήτηση δυο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία» (Cohen & Manion, 1997, σ.374).

### **7. 2. Λίγα λόγια για τη συνέντευξη...**

Η συνέντευξη ως ερευνητική τεχνική θεωρείται ως μία μέθοδος από μια ευρεία γκάμα μεθόδων επισκόπησης. Οι στόχοι της συνέντευξης στο ευρύτερο πλαίσιο της ζωής είναι πολλοί και ποικίλοι. Μπορεί έτσι να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την αξιολόγηση ή την εκτίμηση ενός ατόμου από κάποια πλευρά, για την επιλογή ή την προώθηση ενός εργαζόμενου, για την επίτευξη θεραπευτικής αλλαγής, όπως στην ψυχιατρική συνέντευξη, για τον έλεγχο ή την ανάπτυξη των υποθέσεων, για τη συγκέντρωση στοιχείων, όπως σε επισκοπήσεις ή σε πειραματικές καταστάσεις ή για τη δειγματολψη απόψεων ερωτώμενων, όπως σε συνεντεύξεις σε σπίτια. Στην παρούσα φάση θα περιοριστούμε στη χρήση της συνέντευξης ως ειδικού εργαλείου έρευνας. Οι συνεντεύξεις με την έννοια αυτή ποικίλλουν από την (1) τυπική συνέντευξη στην οποία τίθενται συγκεκριμένες ερωτήσεις και οι απαντήσεις καταγράφονται σε τυποποιημένο διάγραμμα, (2) σε λιγότερο τυπικές συνεντεύξεις, στις οποίες ο συνεντευκτής είναι ελεύθερος να τροποποιήσει την αλληλουχία των ερωτήσεων, να αλλάξει τη διατύπωση, να τις εξηγήσει ή να κάνει προσθήκες σε αυτές, μέχρι την (3) απόλυτα άτυπη συνέντευξη, όπου ο συνεντευκτής μπορεί να έχει μια σειρά από θέματα- κλειδιά τα οποία αναπτύσσει σε ελεύθερη συζήτηση αντί να έχει ένα δεδομένο ερωτηματολόγιο. Πέρα από αυτό το σημείο βρίσκεται η (4) μη κατευθυντική συνέντευξη, στην οποία ο συνεντευκτής παίζει δευτερεύοντα ρόλο (Cohen & Manion, 1997, σ. 373). Η συνέντευξη είναι ασυνήθιστη μέθοδος δεδομένου ότι περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων (Cohen & Manion, 1997, σ. 374). Έχει επισημανθεί ότι η άμεση αλληλεπίδραση στη συνέντευξη είναι η πηγή τόσο των πλεονεκτημάτων όσο και των μειονεκτημάτων της ως τεχνικής έρευνας.

Ο Kitwood εκθέτει τρεις αντιλήψεις σχετικά με τη συνέντευξη. Η πρώτη θεωρεί τη συνέντευξη ως ένα δυναμικό μέσο μετάδοσης πληροφοριών. Λέει πως αν ο συνεντευκτής κάνει καλά τη δουλειά του και αν ο ερωτώμενος είναι ειλικρινής και

έχει παρακινηθεί κατάλληλα, μπορούν να αποκτηθούν ακριβή στοιχεία. Βέβαια, είναι πιθανό να υπεισέλθουν όλα τα είδη επιρροών, αλλά με την εξάσκηση αυτές μπορούν να περιοριστούν αισθητά. Στην πλήρη έκφρασή της, αυτή η άποψη συμφωνεί πολύ με εκείνη των ψυχομετρητών, οι οποίοι φαίνεται να πιστεύουν ότι υπάρχει ένας σχετικά σταθερός, αμετάβλητος πυρήνας της προσωπικότητας, για τον οποίο ένα άτομο θα δώσει πληροφορίες κάτω από ορισμένες συνθήκες. Χαρακτηριστικά όπως το ψέμα ή η τάση να δοθεί μια κοινωνικά επιθυμητή απάντηση, πρέπει να περιορίζονται όπου είναι δυνατόν. Η δεύτερη αντίληψη για τη συνέντευξη είναι ότι θεωρείται ως μια συνάντηση που αναγκαστικά μοιράζεται πολλά από τα χαρακτηριστικά της καθημερινής ζωής. Ο Kitwood ισχυρίζεται ότι αυτό που απαιτείται δεν είναι μια τεχνική που έχει να κάνει με τις προκαταλήψεις, αλλά μια θεωρία της καθημερινής ζωής, η οποία παίρνει υπόψη τα σχετικά χαρακτηριστικά των συνεντεύξεων. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν το παίξιμο ρόλων, στερεότυπα, αντίληψη και κατανόηση (στους Cohen & Manion, 1997, σσ. 377-378). Ένας από τους ισχυρότερους συνηγόρους αυτής της άποψης είναι ο Cicourel, ο οποίος απαριθμεί πέντε από τα αναπόφευκτα χαρακτηριστικά της κατάστασης της συνέντευξης, που κανονικά θεωρούνται ως προβλήματα:

1. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που αναπόφευκτα διαφέρουν από τη μία συνέντευξη στην άλλη, όπως η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η κοινωνική απόσταση και ο έλεγχος του συνεντευκτή.
2. Ο ερωτώμενος μπορεί εύκολα να αισθάνεται άβολα και να υιοθετεί τακτικές αποφυγής, αν οι ερωτήσεις πηγαίνουν πολύ σε βάθος.
3. Τόσο ο συνεντευκτής όσο και ο ερωτώμενος είναι αναγκασμένοι να συγκρατούν μέρος αυτών που εν δυνάμει μπορούν να δηλώσουν.
4. Πολλές από τις έννοιες οι οποίες είναι σαφείς στον έναν θα είναι σχετικά δυσνόητες για τον άλλον, ακόμη και αν η πρόθεση είναι η γνήσια επικοινωνία.
5. Είναι αδύνατον, όπως και στην καθημερινή ζωή, να υποβάλλει κανείς σε λογικό έλεγχο όλες τις πλευρές της συνάντησης (στους Cohen & Manion, 1997, σσ. 378-379).



### 7. 3. Στόχοι συνέντευξης

Ως ξεχωριστή ερευνητική τεχνική η συνέντευξη μπορεί να εξυπηρετήσει τρεις στόχους:

α) Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως το κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τα αντικείμενα της έρευνας

β) Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ελεγχθούν υποθέσεις ή να υποδειχθούν νέες ή ως ερμηνευτικό εργαλείο που βοηθά να εντοπιστούν οι μεταβλητές και οι σχέσεις και

γ) Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους στη διεξαγωγή μιας έρευνας (Cohen & Manion, 1997, σ. 374).

Στο σημείο αυτό θα αναφέρουμε τους στόχους της δικής μας έρευνας, οι οποίοι και έγινε προσπάθεια να επιτευχθούν με το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης. Σε συνδυασμό με τους στόχους που μόλις αναφέρθηκαν η δική μας έρευνα βρίσκει αντιστοιχία στον πρώτο στόχο. Αντικείμενο της έρευνας μας δηλαδή ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με δυο διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας, αυτή της διαθεματικής προσέγγισης και εκείνη της διδακτικής μεθόδου project και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή των δυο αυτών διδακτικών μεθόδων. Πιο συγκεκριμένα θέλαμε να εξετάσουμε:

- Αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατανοούν τη φύση της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της διδακτικής μεθόδου project;
- Αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τη διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη διδακτική μέθοδο project ;
- Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στη διδασκαλία και της διδακτικής μεθόδου project και ποια τα οφέλη που αποκομίζει εκπαιδευτικός και μαθητές;
- Ποιες είναι οι πηγές πληροφόρησης από, τις οποίες αντλούν πληροφορίες οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και τη διδακτική μέθοδο project;

#### 7. 4. *Είδη συνέντευξης*

Υπάρχουν τέσσερα είδη συνέντευξης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία έρευνας:

- α) η δομημένη συνέντευξη
- β) η μη δομημένη συνέντευξη
- γ) η μη κατευθυντική συνέντευξη και
- δ) η εστιασμένη συνέντευξη (Cohen & Manion, 1997, σσ. 375-376).

Η δομημένη συνέντευξη είναι αυτή στην οποία το περιεχόμενο και η διαδικασία είναι οργανωμένα εκ των προτέρων. Αυτό σημαίνει ότι η αλληλουχία και η διατύπωση των ερωτήσεων είναι καθορισμένα βάσει σχεδιαγράμματος και αφήνεται λίγη ελευθερία στο συνεντευκτή να κάνει τροποποιήσεις. Κάποια ελευθερία κινήσεων όπου του παρέχεται είναι επίσης καθορισμένη από την αρχή. Έτσι χαρακτηρίζεται ως κλειστή κατάσταση. Στο είδος της συνέντευξης αυτής χρησιμοποιούνται τρία είδη σχημάτων για τη δομή των σχεδίων. Πρώτον οι καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις επιτρέπουν στον ερωτώμενο να επιλέξει μεταξύ δυο ή περισσότερων εναλλακτικών απαντήσεων. Το συχνότερα χρησιμοποιούμενο είναι το διχοτομικό σχήμα, το οποίο παρέχει δύο δυνατότητες μόνο: «ναι-όχι» ή «συμφωνώ-διαφωνώ». Κάποιες φορές παρέχεται και μια τρίτη δυνατότητα όπως «αναποφάσιστος» ή «δε γνωρίζω». Ο Kerlinger έχει εντοπίσει τα κύρια πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των εναλλακτικών απαντήσεων. Έχουν το πλεονέκτημα ότι επιτυγχάνουν μεγαλύτερη ομοιομορφία στις μετρήσεις και κατά συνέπεια μεγαλύτερη αξιοπιστία, ότι βάζουν τους ερωτώμενους να απαντούν με τρόπο που να ταιριάζει στις κατηγορίες των απαντήσεων και ότι κωδικοποιούνται πιο εύκολα. Τα μειονεκτήματα περιλαμβάνουν τον επιφανειακό χαρακτήρα τους, την πιθανότητα να ενοχλήσουν τους ερωτώμενους που δε βρίσκουν κατάλληλη καμία από τις εναλλακτικές απαντήσεις και την πιθανότητα να εκβιάσουν απαντήσεις που είναι ακατάλληλες, είτε επειδή η εναλλακτική απάντηση που επιλέχθηκε αποκαλύπτει άγνοια από την πλευρά του ερωτώμενου είτε επειδή μπορεί να επιλέξει μια εναλλακτική απάντηση που δεν αντιπροσωπεύει ακριβώς την πραγματικότητα. Αυτές οι αδυναμίες μπορούν να ξεπεραστούν αν η συνέντευξη έχει σχεδιαστεί με προσοχή, συμπεριλαμβάνει και ανοιχτές ερωτήσεις και γίνεται σε συνδυασμό με προφορικές ερωτήσεις που υποβάλλει ο συνεντευκτής. Δεύτερον οι ανοικτές ερωτήσεις έχουν οριστεί από τον Kirlinger ως εκείνες που παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για τις απαντήσεις των ερωτώμενων αλλά βάζουν ελάχιστους περιορισμούς στις απαντήσεις

και στην έκφρασή τους. Οι ανοιχτές ερωτήσεις είναι ευέλικτες, επιτρέπουν στο συνεντευκτή να κάνει ερωτήσεις, έτσι ώστε να μπορεί να πάει σε μεγαλύτερο βάθος, αν το επιλέξει ή να διευκρινίσει οποιοδήποτε παρανοήσεις. Επίσης δίνουν τη δυνατότητα στον συνεντευκτή να ελέγξει τα όρια της γνώσης του ερωτώμενου, ενθαρρύνουν τη συνεργασία και βοηθούν στη δημιουργία επαφής, επιτρέπουν στον συνεντευκτή να κάνει πιο σωστή εκτίμηση αυτού που πράγματι πιστεύει ο ερωτώμενος. Οι ανοιχτές ερωτήσεις ακόμη μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα μη αναμενόμενες ή απρόβλεπτες απαντήσεις, οι οποίες μπορεί να υποδείξουν σχέσεις ή υποθέσεις που δεν έχουν εξεταστεί ως τώρα. Τρίτον η «κλίμακα» είναι ένα σύνολο λεκτικών απαντήσεων σε καθεμία από τις οποίες ο ερωτώμενος απαντά υποδεικνύοντας βαθμούς συμφωνίας ή ασυμφωνίας (Cohen & Manion, 1997, σ.376).

Η μη δομημένη συνέντευξη είναι μια ανοιχτή κατάσταση και έχει μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία.

Η μη κατευθυντική συνέντευξη ως ερευνητική τεχνική προέρχεται από τη θεραπευτική ή την ψυχιατρική συνέντευξη. Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι ότι ο συνεντευκτής εκδηλώνει ελάχιστη καθοδήγηση ή έλεγχο και ότι ο ερωτώμενος έχει την ελευθερία να εκφράσει τα υποκειμενικά του συναισθήματα όσο απόλυτα και όσο αυθόρμητα επιλέγει ή μπορεί.

Τέλος η εστιασμένη συνέντευξη εστιάζεται στις υποκειμενικές απαντήσεις του ερωτώμενου για μια γνωστή κατάσταση στην οποία έχει συμμετάσχει και η οποία έχει αναλυθεί από τον συνεντευκτή πριν από τη συνέντευξη. Έτσι έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει στοιχεία από τη συνέντευξη, για να τεκμηριώσει ή να απορρίψει υποθέσεις που δημιουργήθηκαν προηγουμένως.

Μετά τη σύντομη παρουσίαση των ειδών της συνέντευξης θα αναφέρουμε το είδος της συνέντευξης που χρησιμοποιήσαμε εμείς στην έρευνα μας. Το είδος στο οποίο εντάσσεται ο τρόπος που διεξήγαμε τις συνεντεύξεις είναι το πρώτο, δηλαδή η δομημένη συνέντευξη. Και αυτό γιατί όπως θα δούμε και παρακάτω το περιεχόμενο και η διαδικασία ήταν οργανωμένα εκ των προτέρων. Η διατύπωση των ερωτήσεων ήταν καθορισμένη βάση σχεδιαγράμματος και ως συνεντευκτής δεν είχα κάποια μεγάλη ελευθερία κινήσεων.

## 7. 5. *Μορφές ερωτήσεων*

α) Άμεση ή έμμεση μορφή. Ο Tuckman (1972) υποδεικνύει ότι κάνοντας το σκοπό των ερωτήσεων λιγότερο εμφανή η έμμεση προσέγγιση είναι πιθανότερο να προκαλέσει ειλικρινείς και ανοιχτές απαντήσεις.

β) Ερωτήσεις που ασχολούνται είτε με γενικό είτε με ένα εξειδικευμένο θέμα.

γ) Ερωτήσεις που ζητούν απαντήσεις στηριζόμενες σε γεγονότα ή σε εκείνες που ζητούν γνώμες.

δ) Ερώτηση η δήλωση (Cohen & Manion, 1997, σσ. 382-383).

Επίσης μπορεί να έχουμε τις εξής κατηγορίες:

α) Ερωτήσεις συμπεριφοράς. Οι ερωτήσεις αυτές έχουν στόχο να περιγράψουν εμπειρίες, στάσεις, δράσεις και ενέργειες.

β) Ερωτήσεις που καταγράφουν τις απόψεις των ερωτώμενων. Οι ερωτήσεις αυτές μας ενημερώνουν για τις απόψεις των ατόμων για τον κόσμο ή για συγκεκριμένα θέματα.

γ) Ερωτήσεις συναισθημάτων. Οι ερωτήσεις αυτές έχουν στόχο να κατανοήσουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων στις εμπειρίες και τις σκέψεις τους.

δ) Ερωτήσεις γνώσεων. Οι ερωτήσεις αυτές δεν αναζητούν απόψεις ή συναισθήματα αλλά αυτά που οι ερωτώμενοι πραγματικά γνωρίζουν.

ε) Αισθητηριακές ερωτήσεις. Αυτές οι ερωτήσεις αφορούν οτιδήποτε τα άτομα αντιλαμβάνονται με τις αισθήσεις τους.

στ) Δημογραφικές ερωτήσεις. Απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτού του τύπου βοηθούν να εντάξεις το κάθε άτομο σε κατηγορίες σε σχέση με τους υπόλοιπους ερωτώμενους (Patton, 1987, σσ. 115-123).

Σε αυτό το σημείο και με βάση τα παραπάνω θα αναφέρουμε ποιες μορφές ερωτήσεων επιλέξαμε να συγκαταλέγονται στις συνεντεύξεις που διεξήγαμε. Αρχικά είχαμε δημογραφικές ερωτήσεις με σκοπό να αποκτήσουμε μια πρώτη εικόνα για τον συνεντευξιαζόμενο (ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας κλπ.). Από εκεί και έπειτα όλες οι βασικές μας ερωτήσεις μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία των ερωτήσεων που ασχολούνται με ένα εξειδικευμένο θέμα. Πιο συγκεκριμένα, το θέμα, το οποίο εξετάζαμε ήταν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και τη διδακτική μέθοδο project. Αυτομάτως λοιπόν βρεθήκαμε και στην κατηγορία των ερωτήσεων εκείνων που ζητούν γνώμες (π.χ. «Ποια είναι η δική σας άποψη για τη χρήση της

διαθεματικότητας στη διδασκαλία;», «Ποια είναι η δική σας άποψη για τη χρήση της μεθόδου project στη διδασκαλία;»). Κατά βάση είχαμε ερωτήσεις γνώσεων (π.χ. «Τι είναι διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας κατά τη γνώμη σας;» «Τι είναι διδακτική μέθοδος project κατά τη γνώμη σας;»). Και τέλος είχαμε και ερωτήσεις συμπεριφοράς με στόχο να κατανοήσουμε τις στάσεις και τις δράσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και τη διδακτική μέθοδο project.

### **7. 6. Τύποι απαντήσεων**

Ο Tuckman απαριθμεί επτά τύπους:

α) Η μη δομημένη απάντηση. Επιτρέπει στον ερωτώμενο να δώσει την απάντησή του με οποιονδήποτε τρόπο επιλέξει.

β) Ο τύπος «απάντηση με τη μορφή συμπλήρωσης». Απαιτεί να παράσχει παρά να επιλέξει μια απάντηση ο ερωτώμενος.

γ) Μια «απάντηση με τη μορφή πίνακα». Είναι παρόμοια με το δεύτερο τύπο που προαναφέραμε αλλά πιο δομημένη.

δ) Μια «κλιμακούμενη απάντηση». Είναι αυτή που συγκροτείται από μια σειρά διαβαθμίσεων.

ε) Η «απάντηση ιεράρχησης». Είναι αυτή στην οποία απαιτείται από τον ερωτώμενο να ιεραρχήσει μια σειρά από λέξεις, φράσεις ή δηλώσεις σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο κριτήριο.

στ) Η «απάντηση με επιλογή από έναν κατάλογο». Απαιτεί να επιλέξει ο ερωτώμενος μια από τις εναλλακτικές επιλογές που του παρουσιάζονται και

η) Η «κατηγορική απάντηση». Προσφέρει στους ερωτώμενους μόνο δυο δυνατότητες (Cohen & Manion, 1997, σσ. 384-386).

Στη δική μας έρευνα οι αναμενόμενες απαντήσεις αντιστοιχούσαν, με βάση τα παραπάνω, στον τύπο «μη δομημένη απάντηση». Και αυτό γιατί όπως θα δούμε και αναλυτικότερα στο παρόν αλλά και στο επόμενο κεφάλαιο οι ερωτήσεις μας δεν ήταν συμπλήρωσης, ιεράρχησης, επιλογής από κατάλογο ή κατηγορικές. Δεν περιόριζαν κατ' αυτόν τον τρόπο τον ερωτώμενο, ο οποίος ήταν ελεύθερος να δώσει την απάντησή του με οποιονδήποτε τρόπο επιλέξει.

### **7. 7. Προβλήματα που αφορούν τη χρήση της συνέντευξης στην έρευνα**

Ένα από τα προβλήματα είναι εκείνο της μη εγκυρότητας. Η αιτία έλλειψης εγκυρότητας είναι μια τάση την οποία ορίζουν ως συστηματική ή μόνιμη τάση να γίνονται λάθη προς την ίδια κατεύθυνση. Ένας τρόπος για να γίνονται έγκυρες οι μετρήσεις των συνεντεύξεων είναι να συγκρίνεται η μέτρηση της συνέντευξης με κάποια άλλη μέτρηση που έχει ήδη αποδειχθεί έγκυρη. Αυτό το είδος της σύγκρισης είναι γνωστό ως «συγκλίνουσα εγκυρότητα». Πιθανόν ο πιο πρακτικός τρόπος για την επίτευξη μεγαλύτερης εγκυρότητας είναι να ελαχιστοποιηθούν οι μεροληψίες όσο το δυνατόν περισσότερο. Οι πηγές μεροληψίας είναι τα χαρακτηριστικά του συνεντευκτή, τα χαρακτηριστικά του ερωτώμενου και το ουσιαστικό περιεχόμενο των ερωτήσεων. Οι μελέτες έχουν δείξει επίσης ότι η φυλή, η θρησκεία, η κοινωνική τάξη και η ηλικία μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να είναι πηγές μεροληψίας (Cohen & Manion, 1997, 387-388).

### **7. 8. Τα πλεονεκτήματα του μαγνητοφώνου**

1. Ο δημοσιογράφος μπορεί να κάνει περισσότερες ερωτήσεις σε λιγότερο χρόνο. Περισσότερες ερωτήσεις σημαίνουν και πληρέστερες απαντήσεις.
2. Οι μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις χαρακτηρίζονται από εκείνη τη λεπτή αίσθηση της αυθεντικότητας της συζήτησης.
3. Ο συνεντευκτής μπορεί να προσηλωθεί στη συζήτηση με τον ερωτώμενο.
4. Η μαγνητοφώνηση μιας συνέντευξης εξασφαλίζει τον συνεντευκτή σε περίπτωση διαφωνίας με τον ερωτώμενο.
5. Η μαγνητοταινία λύνει τα χέρια του συνεντευκτή.
6. Όταν ο συνεντευκτής δε μπορεί να γράψει το μαγνητόφωνο γράφει για αυτόν.
7. Το μαγνητόφωνο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την καταγραφή εκτενών κειμένων (Brady, 1992, σσ. 234-237).

Στο σημείο αυτό και αφού παρουσιάσαμε τα πλεονεκτήματα ενός εργαλείου που μπορεί να δράσει επικουρικά στη συνέντευξη οφείλουμε να πούμε πως αν και υπήρχε η πρόθεση από τη γράφουσα εν τέλει δεν χρησιμοποιήθηκε αυτό το εργαλείο. Πιο συγκεκριμένα το εργαλείο υπήρχε σε κάθε συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς και φυσικά οι ίδιοι ρωτούνταν αν επιθυμούν να καταγραφεί η συνομιλία μας στο μαγνητόφωνο. Όμως κανείς εκπαιδευτικός δεν δέχθηκε τη μαγνητοφώνηση της συνομιλίας. Έτσι η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν ιδιόχειρα εκείνη τη στιγμή,

κατά τη διάρκεια δηλαδή της συνέντευξης. Όπως γίνεται φανερό αυτό είναι μια αδυναμία της έρευνας την οποία δεν κατάφερα να προσπεράσω όσο και αν εγγυήθηκα ότι οι απαντήσεις τους θα είναι δεδομένα τα οποία δεν επρόκειτο να διαρρεύσουν αλλά ο μόνος λόγος που το ζητούσα ήταν για να έχω ακέραιες και ολοκληρωμένες τις απαντήσεις τους σε περίπτωση που «με το χέρι» δεν προλάβαινα.

### **7. 9. Οι επικίνδυνες ζώνες**

Υπάρχουν κάποια κωλύματα τα οποία μπορούν να δυσκολέψουν την κατάσταση αν δεν ληφθούν υπόψη. Τέτοια είναι:

- Ακατάλληλες ώρες: Η επιλογή της ώρας για την πραγματοποίηση μιας συνέντευξης είναι σημαντική. Ο συνεντευκτής πρέπει να ορίσει την ώρα της συνάντησης σύμφωνα και με την επιθυμία του ερωτώμενου και αφού πρώτα εξασφαλίσει, όσο αυτό είναι δυνατόν, ότι ο ερωτώμενος θα διαθέτει αρκετό χρόνο ώστε να μπορεί να αφοσιωθεί στη συνέντευξη με ένα ελάχιστο εξωτερικών παρεμβάσεων.

- Καθυστερήσεις: Η μαγική λέξη στην περίπτωση αυτή είναι «υπομονή».

- Κόπωση: Η ανία, η πλήξη και η αδιαφορία από μέρους του ερωτώμενου συνήθως υποδηλώνονται με διατύπωση ανούσιων απαντήσεων και με βλέμμα που διαρκώς κατευθύνεται αλλού.

- Βιασύνη: Ο συνεντευκτής πρέπει να αφήνει τον ερωτώμενο να μιλά όσο εκείνο θέλει.

- Φόρτος εργασίας: Η δουλειά είναι δουλειά. Όταν η συνέντευξη λαμβάνει χώρα στο χώρο εργασίας του ερωτώμενου τότε θα πρέπει να υπάρχει σεβασμός στις ανάγκες της δουλειάς του.

- Η διαρρύθμιση του χώρου: Η ψυχιατρική υποστηρίζει ότι ακόμη και οι πιο κοινωνικοί ενήλικες, όταν συναντώνται για πρώτη φορά νιώθουν πολύ πιο άνετα γύρω από ένα τραπέζι παρά χωρίς να παρεμβάλλεται τίποτα ανάμεσά τους.

- Οχλήσεις τρίτων: Είναι πολύ σημαντικό ο συνεντευκτής με τον ερωτώμενο να βρίσκονται μόνοι τους σε μια ήσυχη γωνιά όσο αυτό είναι δυνατόν. Η παρουσία τρίτων προσώπων μπορεί να οδηγήσει σε διακοπές ή να προκαλέσει μεροληπτικές απαντήσεις (Brady, 1992, σσ. 249-261).

Στην έρευνα που διενεργήσαμε μπορούμε να πούμε ότι συναντήσαμε κάποιες από τις επικίνδυνες ζώνες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αρχικά πρέπει να ειπωθεί ότι οι συναντήσεις γίνονταν κατόπιν συνεννοήσεως με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, σε

ώρα που θα είχε ο καθένας κάποιο κενό. Παρόλα αυτά οι εξωτερικές παρεμβάσεις, οι οχλήσεις τρίτων, όπως αναφέρονται χαρακτηριστικά παραπάνω, δεν έλειπαν είτε από άλλους συναδέλφους για τρέχοντα ζητήματα είτε από διάφορους μαθητές. Καθυστερήσεις συναντήσεων δεν αντιμετωπίσαμε. Οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ακριβής. Αυτό το οποίο είχαμε να αντιμετωπίσουμε σε ένα βαθμό ήταν η κόπωση των εκπαιδευτικών και ο φόρτος εργασίας τους και αυτό λόγω της συγκεκριμένης περιόδου η οποία ήταν το τέλος της σχολικής χρονιάς. Δυο παραμέτρους, τις οποίες θα μπορούσαμε να είχαμε αποφύγει αν η χρονική στιγμή που θα διεξήγαμε τις συνεντεύξεις ήταν διαφορετική.

### **7. 10. Πορεία συνέντευξης**

Το προκαταρκτικό στάδιο μιας έρευνας συνεντεύξεων θα είναι το σημείο κατά το οποίο αποφασίζεται ο σκοπός της έρευνας. Μπορεί να αρχίσει με την περιγραφή της θεωρητικής βάσης της έρευνας, των ευρύτερων στόχων της, της πρακτικής της αξίας και των λόγων για τους οποίους επιλέχθηκε η προσέγγιση της συνέντευξης. Μπορεί μετά να ακολουθήσει η διατύπωση των γενικών σκοπών της έρευνας σε πιο λεπτομερείς και εξειδικευμένους στόχους.

Όταν έχει ολοκληρωθεί αυτό το στάδιο ακολουθεί η προετοιμασία του ίδιου διαγράμματος της συνέντευξης. Αυτή περιλαμβάνει τη μεταγραφή των στόχων της έρευνας σε ερωτήσεις οι οποίες θα διαμορφώσουν το κύριο σώμα του προγράμματος. Αυτό χρειάζεται να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε οι ερωτήσεις να αντανακλούν ικανοποιητικά αυτό που προσπαθεί να βρει ο ερευνητής.

Προτού ετοιμαστούν τα ερωτήματα της συνέντευξης είναι καλό να δοθεί κάποια σημασία στη μορφή των ερωτήσεων και στους τύπους των απαντήσεων.

Εφόσον έχουν εντοπιστεί οι μεταβλητές που θα μετρηθούν ή θα μελετηθούν, οι ερωτήσεις μπορούν να συνταχθούν έτσι ώστε να τις αντικατοπτρίζουν.

Η οργάνωση και η διεξαγωγή της συνέντευξης θα αποτελέσουν το επόμενο στάδιο της δοκιμασίας. Όταν ο συνεντευκτής πραγματοποιεί την έρευνα ο ίδιος, θα επιλέξει με προσοχή τους ερωτώμενούς του.

Κατά τη συνάντηση ο συνεντευκτής θα πρέπει να ενημερώσει τον ερωτώμενο για τη φύση ή το σκοπό της συνέντευξης και να προσπαθήσει να κάνει τον ερωτώμενο να αισθάνεται άνετα. Θα πρέπει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο θα καταγράψει τις απαντήσεις και, να σχεδιάζει να τις μαγνητοφωνήσει θα πρέπει να πάρει τη συγκατάθεση του ερωτώμενου. Σε κάθε περίπτωση, ένας συνεντευκτής



πρέπει να θυμάται ότι είναι όργανο συλλογής στοιχείων και να προσπαθεί να μην αφήνει τις δικές του προκαταλήψεις, τις απόψεις του ή την περιέργειά του να επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Είναι σημαντικό ο συνεντευκτής να μην παρεκκλίνει από τη μορφή και το σχέδιο της συνέντευξής του, αν και πολλά ερευνητικά σχέδια επιτρέπουν κάποια ευελιξία στην επιλογή των ερωτήσεων. Ο ερωτώμενος θα πρέπει να εμποδίζεται να απομακρυνθεί από την ουσία μιας ερώτησης, αλλά αυτό να γίνεται πάντα με ευγένεια.

Αφού έχουν συγκεντρωθεί τα δεδομένα των συνεντεύξεων, το επόμενο στάδιο περιλαμβάνει την κωδικοποίηση και τη βαθμολόγησή τους. Η κωδικοποίηση έχει οριστεί από τον Kerlinger ως η μεταφορά των απαντήσεων στις ερωτήσεις και των πληροφοριών των ερωτώμενων σε ειδικές κατηγορίες για να πραγματοποιηθεί η ανάλυσή τους. Πιθανόν το μεγαλύτερο πρόβλημα αφορά την κωδικοποίηση και τη βαθμολόγηση των ανοιχτών ερωτήσεων. Δυο λύσεις είναι δυνατές εδώ. Ακόμα και αν μια απάντηση είναι ανοιχτή, ο συνεντευκτής μπορεί να κωδικοποιήσει το σχέδιο της συνέντευξης, έτσι ώστε, ενώ ο ερωτώμενος απαντά ελεύθερα, ο συνεντευκτής κατανέμει το περιεχόμενο των απαντήσεων του, ή τμήματά του, σε προκαθορισμένες κωδικοποιημένες κατηγορίες (Cohen & Manion, 1997, σσ. 391-394).

### ***7.11. Αιτιολόγηση της επιλογής της μεθόδου της συνέντευξης στην παρούσα μελέτη***

Για την παρούσα εργασία όπως αναφέραμε και στην αρχή αυτού του κεφαλαίου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης. Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο έχει βασικά μειονεκτήματα όσον αφορά την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και θα μπορούσε να αποτελέσει επαρκές ερευνητικό εργαλείο στην περίπτωση που χρησιμοποιούνταν σε συνδυασμό με επιπλέον ερευνητικά εργαλεία όπως είναι για παράδειγμα η παρατήρηση ή και το ερωτηματολόγιο. Μολοταύτα επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της συνέντευξης για δυο κυρίως λόγους.

Πρώτον γιατί η μέθοδος αυτή έχει το βασικό πλεονέκτημα της οικειότητας. Οι συνεντεύξεις που θα παίρναμε δε θα ήταν από γνωστούς μας εκπαιδευτικούς αλλά τυχαία από ένα σύνολο εκπαιδευτικών και μάλιστα από διαφορετικά σχολεία. Η προσωπική επαφή μας λοιπόν μαζί τους θα έπαιζε, ίσως, καθοριστικό ρόλο στο κατά πόσο «ανοιχτοί» θα ήταν μαζί μας οι ερωτώμενοι και κατ' επέκταση στο κατά πόσο ακριβείς, αληθείς και ειλικρινείς θα ήταν οι απαντήσεις τους. Το ερωτηματολόγιο πιστεύεται πως θα ήταν κάπως απρόσωπο και ίσως να μην είχε την ανταπόκριση που

επιζητούσαμε. Θα ήταν πολύ εύκολο αφού δεν θα υπήρχαν δεσμεύσεις να δίνονταν τα ερωτηματολόγια και έπειτα στη συλλογή αυτών ο αριθμός μας να ήταν πολύ μικρότερος από τον αρχικό. Το ερωτηματολόγιο δεν θα δημιουργούσε καμία υποχρέωση επιστροφής σε μας οπότε θα έπρεπε να επαναπαυτούμε στη διακριτικότητα και το φιλότιμο του κάθε εκπαιδευτικού. Αντίθετα με την συζήτηση στην αρχή που αφορούσε τα δημογραφικά και κάποιες επιπλέον πληροφορίες για τους ίδιους «έσπαγε ο πάγος». Το στοιχείο της προσωπικής επαφής ήταν πολύ σημαντικό. Υπήρχαν περισσότερες πιθανότητες τουλάχιστον να αποκτηθεί η εμπιστοσύνη και η ανεκτικότητα και των πιο «δύσκολων» εκπαιδευτικών. Και εδώ περνάμε στον δεύτερο λόγο.

Η περίοδος που πραγματοποιούνταν οι συνεντεύξεις ήταν κάπως δύσκολη για τα σχολεία, όπως έγινε αντιληπτό. Και αυτό γιατί ήταν προς το τέλος της σχολικής χρονιάς όπου η ένταση και η όρεξη έχει πέσει αρκετά. Τα παιδιά ήταν ένα βήμα πριν τις καλοκαιρινές διακοπές τους και οι εκπαιδευτικοί ακόμη περισσότερο. Επίσης οι τελευταίοι έπρεπε, όπως έλεγαν, να ετοιμάσουν τους φακέλους των μαθητών το οποίο σήμαινε ότι είχαν δουλειά για το σπίτι οπότε και δεν είχαν διάθεση να επωμιστούν με κάτι περισσότερο. Ένα ερωτηματολόγιο λοιπόν θα ήταν, πιθανόν, η αυτοκαταστροφή μας ειδικά στη δεδομένη χρονική στιγμή. Έπρεπε λοιπόν να πέσει όλο μας το βάρος στο φιλότιμό τους κυριολεκτικά, στις περισσότερες τουλάχιστον περιπτώσεις. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όταν πληροφορούνταν ότι διενεργείται μια έρευνα και χρειάζεται η βοήθειά τους προσπαθούσαν να προεξοφλήσουν ότι η μέθοδος μας δε θα ήταν να τους ζητηθεί να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια και δη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η έρευνα που διεξήχθη δε θα μπορούσε να αρκестεί σε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου γιατί το ζητούμενο, όπως θα δείτε ήταν οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Αντίθετα ήταν σχετικά πρόθυμοι να δεχτούν ερωτήσεις και να απαντήσουν σε αυτές ότι γνώριζαν.

### ***7. 12. Επιλογή ερωτήσεων για τις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας***

Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε το λόγο για τον οποίο επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τις συγκεκριμένες ερωτήσεις στις συνεντεύξεις που διεξήγαμε. Η πρώτη και η δεύτερη ερώτηση ανήκουν κατά κάποιο τρόπο στην ίδια κατηγορία. Έχουν να κάνουν με δυο διαφορετικούς ορισμούς όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μας πουν τι γνωρίζουν για τη σημασία αυτών. Η **πρώτη ερώτηση**

λοιπόν αφορά τη διαθεματική προσέγγιση και η δεύτερη τη διδακτική μέθοδο project. Ο λόγος που συμπεριλάβαμε αυτές τις ερωτήσεις στις συνεντεύξεις και μάλιστα στην αρχή της κάθε συνέντευξης είναι πρώτον γιατί σε αυτές τις δύο έννοιες στηρίζεται η εργασία μας, δεύτερον γιατί είναι δυο έννοιες οι οποίες είναι στο επίκεντρο της αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση και τρίτον γιατί θέλαμε να δούμε πόσο ενημερωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί για κάτι το οποίο καλούνται ήδη να εφαρμόσουν στην καθημερινή τους διδακτική.

Η τρίτη ερώτηση θεωρούμε ότι ήταν πολύ σημαντική και έπαιξε καταλυτικό ρόλο όπως θα δούμε και στο επόμενο κεφάλαιο αυτό της ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Η ερώτηση ήταν η εξής: «θεωρείτε ότι η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας αντιστοιχεί στη μέθοδο project;» Επιλέξαμε να συμπεριλάβουμε αυτή την ερώτηση στις συνεντεύξεις μας με βάση τις πληροφορίες που είχαμε συλλέξει από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρουσιάσαμε παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα λοιπόν αυτό το οποίο είδαμε ήταν ότι οι δυο όροι διαθεματική προσέγγιση και διδακτική μέθοδος project κάποιες φορές συγχέονται, άλλες φορές ταυτίζονται και άλλες παρερμηνεύονται. Τα πράγματα δεν είναι τόσο ξεκάθαρα ακόμη και στη βιβλιογραφία. Αρκετές φορές δηλαδή θεωρούνται όροι συναφείς. Όπως είδαμε όμως παραπάνω κάτι τέτοιο δεν ισχύει και οι δυο αυτές μέθοδοι έχουν αρκετές και βασικές διαφορές. Ο λόγος λοιπόν που κάναμε χρήση μιας τέτοιας ερώτησης ήταν γιατί θέλαμε να εξακριβώσουμε τι συμβαίνει στην πράξη. Πόσο ενημερωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί πάνω στις μεθόδους αυτές; Θεωρούν ότι η διαθεματική προσέγγιση και η μέθοδος project είναι ταυτόσημες ή έχουν καταφέρει να τις διαχωρίσουν αντιλαμβανόμενοι τις διαφορές τους κάτι το οποίο σημαίνει ότι είναι σε θέση να τις χρησιμοποιήσουν σωστά;

Περνάμε στην τέταρτη ερώτηση η οποία ήταν εξής: «ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας για τον/την εκπαιδευτικό;» Ανατρέχοντας στην θεωρία και συγκεκριμένα στην ενότητα της διαθεματικής προσέγγισης στην παρούσα εργασία αλλά και στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία θα δούμε ότι η νέα αυτή μέθοδος που ονομάζεται διαθεματική προσέγγιση εντάχθηκε στα νέα αναλυτικά προγράμματα γιατί έχει να προσφέρει οφέλη και στον εκπαιδευτικό. Είναι πολύ σημαντικό μια μέθοδος που χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν και να οικοδομήσουν τη γνώση να μπορεί ταυτόχρονα να προσφέρει και στον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός παύει να θεωρείται ο φωτεινός παντογνώστης και θεωρείται ίσος με

τους μαθητές του από την άποψη ότι δεν αποκομίζουν μόνο οι μαθητές από το δάσκαλο αλλά και εκείνος από αυτούς και από τη γενικότερη πορεία που ακολουθεί η διδακτική που εφαρμόζει τη διαθεματική προσέγγιση. Θελήσαμε λοιπόν να εξετάσουμε αν οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τα οφέλη που προσφέρει η μέθοδος αυτή. Αν κάποια από τα οφέλη αυτά τα είχαν βιώσει στην καθημερινή τους πρακτική διδασκαλία. Με τις απαντήσεις που μας έδιναν στην ουσία μας βοηθούσαν να καταλάβουμε αν, κατ' επέκταση, θεωρούν ότι η διαθεματική προσέγγιση έχει λόγο ύπαρξης στα αναλυτικά προγράμματα.

Η πέμπτη ερώτηση («ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από την εφαρμογή της μεθόδου project στη διδασκαλία για τον/ την μαθητή/ τρια;») είναι παρόμοια με την τέταρτη ερώτηση αφορά όμως τη διδακτική μέθοδο project και την επίδρασή της στους μαθητές. Όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που κάναμε και παρουσιάσαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας η διδακτική μέθοδος project είναι κατά βάση μια μέθοδος που δίνει μεγάλη βαρύτητα, την μεγαλύτερη ίσως στους μαθητές. Ακόμη και στην περιγραφή και την παρουσίαση της μεθόδου αυτής είναι φανερό ότι η βάση στην οποία στηρίζεται είναι τα παιδιά και το πώς θα βοηθηθούν αυτά ώστε να αποκτήσουν κριτική σκέψη, να αναπτύξουν δεξιότητες, να μην είναι θεατές της γνώσης κλπ. Η τόση ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνεται λοιπόν στα παιδιά είναι ο λόγος που μας κινητοποίησε και μας έκανε να χρησιμοποιήσουμε την ερώτηση αυτή για να δούμε αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί τα οφέλη της μεθόδου project ώστε να την εντάξουν στη διδασκαλία τους επειδή τη θεωρούν χρήσιμη και όχι επειδή τους επιβάλλεται. Επίσης θέλαμε να δούμε αν τα οφέλη που θα μας ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί συμπίπτουν με τα οφέλη τα οποία έχουν καταγραφεί από τη βιβλιογραφική έρευνα. Αυτό το οποίο μας ενδιαφέρει είναι αν η θεωρία βαδίζει παράλληλα με την πράξη και όχι αντίθετα από αυτή, αν δηλαδή τα οφέλη που υποστηρίζει η θεωρία ότι αποκομίζει ο μαθητής έχουν ανταπόκριση και συμβαίνουν όντως μέσα σε μια καθημερινή σχολική τάξη.

Συνεχίζουμε με την έκτη ερώτηση η οποία είναι η εξής: «χρησιμοποιείτε τη διαθεματικότητα στο πλαίσιο της διδασκαλίας σας; Αν ναι, πόσο συχνά;» Η ερώτηση αυτή μπορεί να δώσει αρκετές πληροφορίες σχετικά τη γνώμη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαθεματική προσέγγιση. Ο λόγος που εντάξαμε τη συγκεκριμένη ερώτηση ήταν γιατί θα μπορούσαμε να συλλέξουμε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το αν πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η ένταξη της διαθεματικής προσέγγισης μπορεί να ωφελήσει το υπάρχον σύστημα. Κατ' ουσία

αυτό το οποίο θέλαμε να δούμε ήταν αν οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν, να ξεφύγουν από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και να περάσουν στο μαθητοκεντρικό, να αφήσουν πρωτοβουλίες στα παιδιά, αν εν τέλει έχει αλλάξει η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού και αν αυτός έχει ξεφύγει από το ρόλο της αυθεντίας που για χρόνια πρωταγωνιστούσε στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα.

Η έβδομη ερώτηση είναι η εξής: «χρησιμοποιείτε τη μέθοδο project στο πλαίσιο της διδασκαλίας σας; Αν ναι, πόσο συχνά;» Ο σκοπός της ερώτησης αυτής είναι ίδιος με εκείνον της έκτης ερώτησης που μόλις προείπαμε.

Η όγδοη ερώτηση που θα εξετάσουμε τώρα είναι η εξής: «Σε ποια μαθήματα/τομείς του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιείτε πιο συχνά τη διαθεματικότητα; Γιατί;» Στη θεωρητική ενότητα της παρούσας εργασίας είδαμε από τη βιβλιογραφική μας έρευνα ότι η διαθεματική προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και να τα εμπλέξει μεταξύ τους. Συναντήσαμε όμως κάποια γνωστικά αντικείμενα πιο συχνά από τα υπόλοιπα και θέλαμε να δούμε αν η άποψη των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση συμπίπτει με αυτά που βρήκαμε. Πράγματι τα μαθήματα που συναντήσαμε στην βιβλιογραφία όπως η μελέτη περιβάλλοντος, η γλώσσα, η ιστορία ήταν αυτά που τόνισαν ιδιαίτερα και οι εκπαιδευτικοί.

Η επόμενη ερώτηση με την οποία θα ασχοληθούμε είναι η ένατη. («Σε ποια μαθήματα/τομείς του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιείτε πιο συχνά τη μέθοδο project; Γιατί;»). Το σκεπτικό και με αυτή την ερώτηση είναι το ίδιο με την προηγούμενη ερώτηση με τη διαφορά ότι για τη μέθοδο project τα γνωστικά αντικείμενα που συναντήσαμε ήταν περισσότερα κάτι το οποίο επιβεβαιώθηκε και από τους εκπαιδευτικούς.

Συνεχίζουμε με τη δέκατη ερώτηση («Ποια είναι η δική σας άποψη για τη χρήση της διαθεματικότητας στη διδασκαλία;»). Ο λόγος που επιλέξαμε αυτή την ερώτηση είναι για να συλλέξουμε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αλλαγές που θα επέλθουν με την εφαρμογή των νέων μεθόδων στα αναλυτικά προγράμματα. Θέλαμε να δούμε πόσο δεκτικοί είναι οι εκπαιδευτικοί στο «καινούριο». Θέλαμε να βεβαιωθούμε ότι οι αλλαγές που είναι ακόμη εν αναμονή θα βρουν ανταπόκριση και οι εκπαιδευτικοί θα τις εφαρμόσουν επειδή έχουν κατανοήσει ότι διαφέρουν αυτές οι μέθοδοι από τις παραδοσιακές και

ότι οι πρώτες είναι περισσότερο ωφέλιμες κυρίως για εκείνους που πρέπει να πρωταγωνιστούν στα εκπαιδευτικά δρώμενα, τους μαθητές.

Περνάμε στην ενδέκατη ερώτηση η οποία είναι η εξής: «Ποια είναι η δική σας άποψη για τη χρήση της μεθόδου project στη διδασκαλία;» Και σε αυτή την ερώτηση επικρατεί η ίδια λογική επιλογής με την προηγούμενη με τη διαφορά ότι ειδικά για τη μέθοδο project αυτό που μας ενδιέφερε ήταν να δούμε αν οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει την ουσία της μεθόδου αυτής. Όπως προείπαμε και τονίσαμε ιδιαίτερα στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας και έπειτα από τη βιβλιογραφική έρευνα το σημαντικότερο σημείο της μεθόδου αυτής είναι ότι στο επίκεντρο της διδακτικής και όχι μόνο βρίσκεται ο μαθητής, οι ανάγκες, οι επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά του. Μας ενδιέφερε λοιπόν άμεσα να δούμε αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ωφέλιμη τη χρήση της διδακτικής μεθόδου project και κατ' επέκταση αν είχαν εντοπίσει και αν τόνιζαν τη σπουδαιότητα του να βρίσκεται ο μαθητής στο επίκεντρο και να συμμετέχει ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης.

Η δωδέκατη ερώτηση που ακολουθεί είναι η εξής: «Θεωρείτε ότι ακολουθείτε το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας; Εξηγείστε;» Αυτή η ερώτηση ήταν πολύ σημαντική γιατί είναι και αντιφατική σε σχέση με το θέμα το οποίο διαπραγματεύεται η εργασία μας. Όπως είδαμε οι μέθοδοι που εξετάζουμε στηρίζονται στη χρήση του παιδοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας. Με αυτή την ερώτηση λοιπόν θα μπορούσαμε να καταλάβουμε τελικά πόσο πρόσφορο είναι το έδαφος για την ένταξη της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project στα αναλυτικά προγράμματα. Θέλαμε να δούμε τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία και το ρόλο τους γενικότερα σε σχέση με τους μαθητές τους. Για παράδειγμα η υποστήριξη του δασκαλοκεντρικού μοντέλου θα πρόδιδε την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών στις καινούριες μεθόδους που εξετάζουμε. Αυτό δυστυχώς θα μας έδινε και, όχι και τόσο αισιόδοξες, πληροφορίες σχετικά με την κατάσταση που θα συνεχίσει να επικρατεί στα σχολεία καθώς η αναμόρφωση για την οποία πασχίζουμε δε θα έβρισκε ανταπόκριση.

Συνεχίζουμε με τη δέκατη-τρίτη ερώτηση η οποία είναι η εξής: «Από πού ενημερωθήκατε για τη διαθεματικότητα και τη μέθοδο project; [Σεμινάρια, βιβλία, φίλους, συναδέλφους, από το πανεπιστήμιο κατά τη διάρκεια σπουδών, κλπ.]». Ορμώμενοι από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση θεωρήσαμε ότι η ερώτηση αυτή θα είναι σημαντική γιατί θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε το βαθμό σοβαρότητας με τον

οποίο αντιμετωπίζεται το θέμα της ένταξης καινούριων μεθόδων στα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα.

Η δέκατη-τέταρτη ερώτηση («Θεωρείτε ότι χρειάζεστε περαιτέρω ενημέρωση ή υποστήριξη για την εφαρμογή της διαθεματικότητας και της μεθόδου project; Γιατί;»), θεωρείται εξίσου σημαντική. Από τη βιβλιογραφία είδαμε ότι το έδαφος στα ελληνικά σχολεία δεν είναι ακόμη εξ' ολοκλήρου έτοιμο να δεχτεί τις καινούριες μεθόδους που παρουσιάζουμε στην εργασία μας. Και αυτό γιατί δεν έχει υπάρξει η κατάλληλη και ολοκληρωμένη επιμόρφωση ακόμα τουλάχιστον. Την πληροφορία αυτή την επιβεβαιώσαμε και από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα οι οποίοι τόνισαν ότι χρειάζονται περαιτέρω ενημέρωση γιατί πιστεύουν ότι και η διαθεματική προσέγγιση και η διδακτική μέθοδος project έχουν πολλά οφέλη.

Η δέκατη-πέμπτη ερώτηση είναι η εξής: «Χρησιμοποιείτε την ευέλικτη ζώνη; Ποια η γνώμη σας;»). Η ευέλικτη ζώνη είναι ένα πρόγραμμα το οποίο με τις κατάλληλες προϋποθέσεις έχει πολλές προοπτικές. Ο λόγος που συμπεριλάβαμε την ερώτηση αυτή στις συνεντεύξεις ήταν για να δούμε αν και κατά πόσο πρόθυμοι είναι οι εκπαιδευτικοί να ξεφύγουν από τα παραδοσιακά και τα τετριμμένα και να δεχθούν ένα καινούριο πρόγραμμα το οποίο τους αφήνει πιο ελεύθερους να δουλέψουν με τους δικούς τους ρυθμούς και με αυτόν τον τρόπο να ωφεληθούν και οι μαθητές κυρίως.

Η δέκατη-έκτη ερώτηση («Αν ναι, με ποια θέματα έχετε δουλέψει;») έγινε με σκοπό να δούμε αν οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν με θέματα που είναι επίκαιρα αλλά και με θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων των παιδιών (βλ. παράρτημα 1, σ. 173).

### *7.13. Πορεία παρούσας έρευνας - Περιγραφή εκτενούς πορείας συνεντεύξεων*

Πριν ξεκινήσουμε να περιγράψουμε τα βήματα που ακολουθήθηκαν για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας να επισημάνουμε ότι αρχικά διενεργήθηκε μια πιλοτική έρευνα από τη γράφουσα σε τρεις εκπαιδευτικούς με έναν ενδεικτικό σκελετό ερωτήσεων με σκοπό να καθοριστεί ο τελικός οδηγός των ερωτήσεων για τις συνεντεύξεις. Η χρονική περίοδος λοιπόν που πραγματοποιούνταν η έρευνα εντάσσεται στους μήνες Μάιο και Ιούνιο (ως μέσα Ιουνίου). Επισκεφθήκαμε διάφορα δημοτικά σχολεία των Αθηνών όπου από κάποια φεύγαμε άπραγοι. Δεν ήταν λίγοι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που αρνήθηκαν να συνεργαστούν λόγω φόρτου εργασίας. Κάποιοι άλλοι αρνήθηκαν λόγω φόβου και επιφυλακτικότητας μήπως τα αποτελέσματα που θα προέκυπταν από την έρευνα είχαν αρνητικό αντίκτυπο στους ίδιους, μήπως προδώσουν την άγνοιά τους. Συναντήσαμε και περιπτώσεις που οι ίδιοι οι διευθυντές των σχολείων δεν επέτρεπαν να έρθουμε σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς για να ερωτηθούν οι ίδιοι αν θέλουν να συνεργαστούν μαζί μας. Όπως επίσης και περιπτώσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών που αρνούσαν την συνεργασία γιατί δεν είχαν ξανακούσει για τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδακτική μέθοδο project οπότε και δε μπορούσαν να βοηθήσουν. Να αναφερθεί βέβαια στο σημείο αυτό ότι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί που προαναφέραμε ήταν κατά κύριο λόγο μεγάλοι σε ηλικία.

Το δείγμα μας αποτελείται από 27 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορα σχολεία του νομού Αττικής. Τα σχολεία ήταν όλα εξαθέσια. Στα πλαίσια της έρευνας καλύψαμε ολόκληρο το φάσμα των τάξεων από την πρώτη ως και την έκτη τάξη της δημοτικής εκπαίδευσης. Σχετικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, από το σύνολο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών οι έντεκα (11) ήταν απόφοιτοι παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης και οι 16 ήταν απόφοιτοι παιδαγωγικής ακαδημίας. Παρακάτω συνοψίζονται τα ακριβή στοιχεία που αφορούν το δείγμα της παρούσας έρευνας.



**Πίνακας 7.1. Συνοπτικά στοιχεία σχετικά με το δείγμα της παρούσας έρευνας**

<b>Φύλο</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Άνδρες	11	40.7
Γυναίκες	16	59.3
<b>Ηλικία</b>		
23-30	4	14.8
31-40	17	62.9
41-50	5	18.5
51-60	1	3.8
<b>Έτη υπηρεσίας</b>		
0-5	8	29.6
6-15	12	44.4
16-25	6	22.2
25 και άνω	1	3.8
<b>Σύνολο</b>	<b>27</b>	

Αρχικά πραγματοποιούνταν επίσκεψη της γράφουσας στο κάθε σχολείο όπου και ζητούνταν η άδεια από τον διευθυντή ώστε να επιτευχθεί η επαφή με τους εκπαιδευτικούς. Έπειτα, συνήθως στο διάλειμμα, που οι εκπαιδευτικοί ήταν συγκεντρωμένοι στο γραφείο των δασκάλων, πραγματοποιούνταν επίσκεψη της γράφουσας με τον διευθυντή και ζητώντας την προσοχή τους για λίγο ενημερώνονταν, από τη γράφουσα, για την έρευνα που θα διενεργούσε, το θέμα το οποίο ήταν υπό διερεύνηση και τους ζητούνταν η πολύτιμη βοήθειά τους αν αυτό βέβαια ήταν εφικτό. Ανάλογα με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που προθυμοποιούνταν να απαντήσουν στις ερωτήσεις γινόταν συμφωνία για την ώρα και τη μέρα που μπορούσαν. Τους ενημέρωνα ότι θα ήθελα να είμαστε μόνοι σε κάποια άδεια αίθουσα και αν γίνεται να μην έχουμε ενοχλήσεις από τρίτους. Τέλος, διευκρινιζόταν ότι η όλη διαδικασία θα διαρκούσε γύρω στη μισή ώρα με κάποιες αποκλίσεις.

Το επόμενο βήμα ήταν η συνάντηση για τη συνέντευξη. Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι αρχικά κάθε εκπαιδευτικός καλούνταν να απαντήσει στην ερώτηση

αν δέχεται η συνομιλία που θα ακολουθούσε να μαγνητοφωνηθεί. Δυστυχώς οι απαντήσεις από όλους τους εκπαιδευτικούς που συμπεριελήφθησαν στο δείγμα ήταν αρνητική και έτσι οι απαντήσεις τους γράφονταν επακριβώς την ίδια εκείνη στιγμή, από τη γράφουσα. Οι συνεντεύξεις λάμβαναν χώρα συνήθως σε ώρες που οι εκπαιδευτικοί είχαν «κενό». Οπότε ολόκληρη η διδακτική ώρα ήταν διαθέσιμη για τη συνέντευξη. Οι εξωτερικές παρεμβολές κάποιες φορές ήταν συχνές κάποιες άλλες όχι. Στο τέλος της κάθε συνέντευξης ευχαριστούσα τον κάθε εκπαιδευτικό για τη βοήθεια και τη συνεργασία.

#### **7. 14. Ανάλυση δεδομένων**

Μετά τη συλλογή όλων των δεδομένων αφού είχαν ολοκληρωθεί όλες οι συνεντεύξεις, το επόμενο βήμα ήταν να αναλυθούν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Ο πρώτος τρόπος που χρησιμοποιήθηκε ήταν να γίνει ανάλυση στον **οριζόντιο άξονα**. Αυτό πιο αναλυτικά και για να γίνει από όλους κατανοητό σημαίνει ότι έγινε προσπάθεια να καθοριστούν τα θέματα και να ομαδοποιηθούν σε νοηματικές ενότητες. Δηλαδή εξετάστηκαν όλες οι ομαδοποιημένες ενότητες για να καθοριστεί αν υπάρχει ένα κεντρικό θέμα που να εκφράζει τα κύρια χαρακτηριστικά αυτών των ομάδων. Με τον τρόπο αυτό κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις και έπειτα κατηγοριοποιήθηκαν. Εντοπίστηκαν είτε γενικά είτε μοναδικά θέματα. Έγινε αναζήτηση δηλαδή για θέματα κοινά στις περισσότερες ή σε όλες τις συνεντεύξεις, καθώς και για ατομικές παραλλαγές. Το πρώτο βήμα ήταν να σημειωθεί αν υπάρχουν θέματα κοινά σε όλες ή στις περισσότερες συνεντεύξεις. Το δεύτερο βήμα ήταν να σημειωθεί πότε υπάρχουν θέματα που είναι μοναδικά σε μια μόνο συνέντευξη ή σε μια μειοψηφία συνεντεύξεων. Έπειτα τοποθετήθηκαν τα θέματα στα πλαίσιά τους δηλαδή επανατοποθετήθηκαν τα θέματα στα γενικά πλαίσια ή στην προβληματική από την οποία αυτά τα θέματα προέκυψαν. Έπειτα από τον πρώτο αυτό τρόπο ανάλυσης επιχειρήθηκε να γίνει και ανάλυση σύμφωνα με τον **κάθετο άξονα**. Η λογική που ακολουθείται στην προκειμένη περίπτωση είναι η προσπάθεια σύνδεσης ερωτήσεων. Ανάλογα δηλαδή με το περιεχόμενο και τις πληροφορίες που μπορεί να μας παρέχει η κάθε ερώτηση βρίσκεται μία αντίστοιχη που κατά κάποιο τρόπο τη συμπληρώνει. Έτσι δημιουργούνται κάποια ζευγάρια ερωτήσεων. Οι απαντήσεις των δυο αυτών ερωτήσεων, για τον κάθε εκπαιδευτικό, εξετάζονται παράλληλα και με τον τρόπο αυτό τα συμπεράσματα που μπορούμε να εξάγουμε μπορεί να είναι είτε ότι η μια ερώτηση αποτελεί συνέχεια της άλλης οπότε και μας παρέχονται επιπλέον

πληροφορίες σχετικά με το θέμα που κάθε φορά εξετάζουμε, είτε ότι οι απαντήσεις της μιας ερώτησης δεν βρίσκουν ανταπόκριση στις απαντήσεις της άλλης ερώτησης οπότε και σε αυτή την περίπτωση τα συμπεράσματά μας μπορεί να είναι εξίσου σημαντικά.

### **7. 15. Αδυναμίες της παρούσας έρευνας**

Στην τελευταία αυτή ενότητα θα προσπαθήσουμε να επισημάνουμε τις αντικειμενικές αδυναμίες της παρούσας έρευνας. Ξεκινάμε λοιπόν με το δείγμα. Οι 27 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν και βοήθησαν για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας σαφώς και δεν μπορούν να θεωρηθούν επαρκές και αντιπροσωπευτικό δείγμα. Δεν είμαστε σε θέση δηλαδή να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα που έχουν εξαχθεί. Να σημειώσουμε βέβαια ότι η συγκεκριμένη χρονική περίοδος που διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις ήταν «δίκικοπο μαχαίρι» για μας καθώς το τέλος της σχολικής χρονιάς, όπως διαπιστώσαμε, σήμαινε και τέλος στα αποθέματα δύναμης και όρεξης του κάθε εκπαιδευτικού. Η κόπωση και η ανάγκη για ξεκούραση ήταν φανερές οπότε και η δική μας παρουσία σήμαινε μια επιπλέον υποχρέωση για αυτούς, όχι για όλους βέβαια. Το δεύτερο χαρακτηριστικό αδυναμίας της έρευνάς μας ήταν το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε ή καλύτερα το γεγονός ότι η συνέντευξη ήταν το μόνο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε. Η παρατήρηση θα μπορούσε να είναι μια μέθοδος, η οποία θα πρόσθετε κάποια σημαντικά ίσως στοιχεία που από τη φύση της δύναται να προσφέρει. Στο σημείο αυτό όμως θέλουμε να τονίσουμε ότι ακριβώς για να προσπαθήσουμε να μειώσουμε την αδυναμία αυτή της έρευνας και να αυξήσουμε το βαθμό αξιοπιστίας κάναμε χρήση κάποιων ερωτήσεων ελέγχου με τις οποίες προσπαθήσαμε να διασταυρώσουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Τους κάναμε δηλαδή κάποιες ερωτήσεις με διαφορετική διατύπωση για να επιβεβαιώσουμε την απάντηση που είχε προηγηθεί. Το τρίτο στοιχείο που μαρτυρά την αδυναμία της έρευνάς μας ήταν το γεγονός ότι δεν μας επιτράπη η χρήση του μαγνητοφώνου, τα πλεονεκτήματα, του οποίου εξετάσαμε παραπάνω (βλ. κεφ. 7, ενότητα Α', υπό- ενότητα 7.Α.8., σ. 105). Όμως δυστυχώς κάτι τέτοιο δεν μας επιτράπη. Θεωρούμε όμως πως η παρούσα εργασία- έρευνα μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο για περαιτέρω σχετικές έρευνες. Με βάση τα δεδομένα που έχουν προκύψει η παρούσα έρευνα μπορεί να συμπληρωθεί, να εμπλουτιστεί και να αποτελέσει τη φόρμα για περαιτέρω έρευνες που θα αποτελέσουν τη συνέχειά της.

## *Περίληψη*

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε για την εργασία. Πιο συγκεκριμένα λοιπόν παρουσιάστηκε η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μεθόδου αυτής, και πιο αναλυτικά τα είδη των ερωτήσεων, τα είδη των απαντήσεων, τα πλεονεκτήματα του μαγνητοφώνου, τις επικίνδυνες ζώνες της συνέντευξης, τους στόχους της συνέντευξης κλπ. Έπειτα έγινε προσπάθεια υποστήριξης της επιλογής της μεθόδου της συνέντευξης και ακολούθως έγινε περιγραφή της πορείας της συνέντευξης που πρέπει να ακολουθείται και τέλος παρουσίαση της πορείας που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Το κεφάλαιο που ακολουθεί αναφέρεται στην παρουσίαση των δεδομένων, την ανάλυσή τους και το σχολιασμό τους.

## 8<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Το δείγμα το οποίο χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από 27 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μέθοδός που ακολουθήθηκε ήταν η συνέντευξη τα αποτελέσματα των οποίων θα παρουσιαστούν αμέσως παρακάτω και θα επιχειρηθεί η ανάλυσή τους. Αρχικά τα δεδομένα που έχουν προκύψει θα αναλυθούν με βάση τον **οριζόντιο άξονα ανάλυσης των συνεντεύξεων**. Αυτό σημαίνει ότι κάθε ερώτηση θα εξετάζεται χωριστά από τις υπόλοιπες, θα τονίζονται τα σημαντικά στοιχεία της, ο, τι πληροφορία δηλαδή μας δίνει η εκάστοτε ερώτηση, θα δημιουργούνται ομάδες με βάση τα στοιχεία και έπειτα αφού αυτή η διαδικασία ακολουθηθεί για όλες τις ερωτήσεις χωριστά θα επιχειρηθεί να γίνει σύγκριση των ομάδων, των υποομάδων και των κατηγοριών που θα έχουν προκύψει από όλες τις ερωτήσεις. Θα γίνεται μια προσπάθεια δηλαδή να εντοπιστούν οι ομοιότητες, οι διαφορές και οι αποκλίσεις ανάμεσα στις απαντήσεις όλων των συνεντεύξεων για κάθε ερώτηση χωριστά.

Η πρώτη (1<sup>η</sup>) ερώτηση αφορούσε τη διαθεματικότητα και η δεύτερη (2<sup>η</sup>) τη διδακτική μέθοδο project, αν γνώριζαν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί τι είναι οι διδακτικές αυτές μέθοδοι. Σε αυτές τις ερωτήσεις -όπως φαίνεται άλλωστε- δεν είναι δυνατή η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων λόγω ποικιλότητας και πολλαπλότητας αυτών. Αυτό που θα κάνουμε λοιπόν και σε αυτή αλλά και στην επόμενη ερώτηση είναι να απομονώσουμε τα σημαντικά τους στοιχεία, αυτά δηλαδή που στην ουσία αποτελούν τα χαρακτηριστικά των ορισμών που ζητάμε από τους εκπαιδευτικούς να μας πουν αν γνωρίζουν τι είναι. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουμε πιο εύκολα να κάνουμε τη σύγκριση μεταξύ των δοθέντων απαντήσεων και να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα σχετικά με την άποψη των εκπαιδευτικών για τις δυο διδακτικές μεθόδους που εξετάζει η παρούσα εργασία.

Όσον αφορά λοιπόν την πρώτη (1<sup>η</sup>) ερώτηση («Τι είναι η διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας κατά τη γνώμη σας;»). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σημειώνονται τα εξής χαρακτηριστικά:

- Γνωστική προσέγγιση - μέθοδος- διδασκαλίας (Στέλλα, 02/05/06).
- Διαδικασία μάθησης με τους μαθητές να ενθαρρύνονται στη διερεύνηση (Κωνσταντίνα, 02/05/06).

- Αλλαγή της υπάρχουσας διδακτικής μεθοδολογίας (Μιχάλης, 04/05/06).
- Προσέγγιση ίδιου θέματος από διαφορετικά μαθήματα (Σπύρος, 04/05/06).
- Προσέγγιση ενός θέματος από πολλές πλευρές (Μαρίνα, 08/05/06).
- Προσέγγιση μιας διδακτικής ενότητας από πολλά μαθήματα (Παντελής, 08/05/06).
- Εξέταση και διερεύνηση ενός θέματος σε βάθος (Βικτώρια, 11/05/06).
- Προσέγγιση ενός θέματος μέσα από πολλές επιστήμες και η επεξεργασία του από πολλές οπτικές γωνίες (Αμαλία, 11/05/06).
- Έρευνα ενός θέματος και προσέγγιση αυτού μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα (Δημοσθένης, 16/05/06).
- Προσέγγιση μιας ενότητας από πολλά επιστημονικά πεδία (Άννα, 16/05/06).
- Επεξεργασία και πάντρεμα ιδεών, απόψεων, γεγονότων και φαντασίας (Λάμπρος, 17/05/06).
- Προσέγγιση ενός γνωστικού αντικειμένου μέσα από πολλά επιμέρους επιστημονικά πεδία (Γιώργος, 18/05/06).
- Ολιστική διερεύνηση ενός θέματος μέσα από διάφορα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (Θένια, 22/05/06).
- Ολική προσέγγιση ενός θέματος (Ελευθερία, 22/05/06).
- Προσέγγιση ενός θέματος από όλες τις πλευρές (Χρυσούλα, 23/05/06).
- Προσέγγιση ενός θέματος από όλες τις πλευρές (Αλέκα, 24/05/06).
- Επιλογή και επεξεργασία ενός θέματος μέσα από πολλά γνωστικά αντικείμενα (Θάνος, 24/05/06).
- Κατάλυση και ενοποίηση των γνωστικών αντικειμένων (Κυριάκος, 26/05/06).
- Κατάρρευση συνόρων επιστημών και γνωστικών αντικειμένων (Σωκράτης, 29/05/06).
- Προσέγγιση ενός θέματος από πολλά γνωστικά αντικείμενα (Κλειώ, 29/05/06).
- Προσέγγιση ενός θέματος από διάφορες πλευρές (Σοφία, 30/05/06).

- Το να δουλεύεις πάνω σε ένα διδακτικό αντικείμενο μέσα από όλα τα μαθήματα (Μαρία, 31/05/06).
- Προσέγγιση ενός γνωστικού αντικειμένου μέσα από διάφορα μαθήματα (Σία, 01/06/06).
- Γνώση μέσα από διερεύνηση (Ιωάννα, 05/06/06).
- Προσέγγιση ενός διδακτικού υποκειμένου μέσα από πολλά μαθήματα (Δημήτρης, 06/06/06).
- Διαφυγή από το βιβλίο (Χαρά, 07/06/06).
- Ανάλυση ενός θέματος μέσα από μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος και μη (Παναγιώτης, 09/06/06).

Υπενθυμίζουμε ότι το σύνολο των συνεντεύξεων που εξετάζεται είναι 27 στον αριθμό. Από τις απαντήσεις – κατηγορίες που προέκυψαν και παρουσιάστηκαν παραπάνω είναι φανερό ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από ταύτιση απόψεων. Η απάντηση που επικρατεί ολοκληρωτικά είναι ότι η διαθεματική προσέγγιση είναι η προσέγγιση και εις βάθος διερεύνηση ενός θέματος, ενός αντικειμένου μέσα από πολλά και επιμέρους μαθήματα- γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (25 από τους 27). Οι δυο απαντήσεις που διαφέρουν από αυτή που μόλις αναφέραμε και πρωταγωνιστεί είναι: «Αλλαγή της υπάρχουσας διδακτικής μεθοδολογίας» και «Διαφυγή από το βιβλίο» (βλ. πίνακα 8.1., σ. 121).

Το συμπέρασμα που εξάγεται στην προκειμένη περίπτωση λοιπόν είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν καταλάβει την ουσία της προσέγγισης αυτής ίσως σε πολύ γενικές γραμμές, όμως φαίνονται γνώστες του κεντρικού της άξονα που είναι στην ουσία η κατάλυση των διακριτών γνωστικών αντικειμένων, η ενοποίηση αυτών και η διερεύνηση διαφόρων θεμάτων με αυτή τη λογική μέσα από επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Η κεντρική φιλοσοφία της διαθεματικής προσέγγισης που αναδεικνύεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι φανερή και από τον ορισμό της Jacobs όπως αυτός αναφέρθηκε στο κεφ. 3, ενότητα Α, υπό-ενότητα 3.Α.1, σ. 19. Φαίνεται λοιπόν από το συγκεκριμένο δείγμα να υπάρχει συμφωνία απόψεων όσον αφορά τη διαθεματική προσέγγιση. Κανένας βέβαια δεν αναφέρεται στο ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή στην εφαρμογή της προσέγγισης αυτής κάτι το οποίο είναι πολύ σημαντικό γιατί όπως είδαμε και από τη βιβλιογραφική μας έρευνα στη διαθεματική προσέγγιση τον πρώτο ρόλο τον έχει ο εκπαιδευτικός και όχι τα

ενδιαφέροντα και οι πρωτοβουλίες που θα μπορούσε να αναλάβει ο μαθητής. Την «κυριαρχία» του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης την είδαμε αναλυτικά στην ενότητα που αφορούσε τη δράση του εκπαιδευτικού στη διαθεματική προσέγγιση όπου όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ο εκπαιδευτικός έχει τον πρώτο ρόλο αλλά δεν εμφανίζεται από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας (βλ. κεφ. 3, ενότητα ΣΤ, σ. 44).

Συνεχίζουμε με τη δεύτερη (2<sup>η</sup>) ερώτηση, η οποία είναι «Τι είναι η διδακτική μέθοδος project κατά τη γνώμη σας;». Στην ερώτηση αυτή θα εργαστούμε όπως και στην παραπάνω ερώτηση. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί προκύπτουν οι εξής κατηγορίες:

- Μέθοδος διδασκαλίας με έντονο το βιωματικό στοιχείο (Στέλλα, 02/05/06).
- Διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, διερεύνηση θεμάτων από όλους τους μαθητές (Κωνσταντίνα, 02/05/06).
- Ευέλικτα προγράμματα διδακτικής προσέγγισης (Μιχάλης, 04/05/06).
- Ανάλυση ενός θέματος μέσα από τα μαθήματα του σχολείου (Σπύρος, 04/05/06).
- Εξέταση ενός θέματος από όλες τις πλευρές (Μαρίνα, 08/05/06).
- Προσέγγιση θεμάτων, τα οποία άπτονται των ενδιαφερόντων των παιδιών (Παντελής, 08/05/06).
- Διαθεματική προσέγγιση ενός θέματος (Βικτώρια, 11/05/06).
- Ομαδοσυνεργατικός τρόπος εργασίας μέσα στην τάξη (Αμαλία, 11/05/06).
- Σχέδιο διερεύνησης του θέματος (Δημοσθένης, 16/05/06).
- Εκλογή ενός θέματος σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Άννα, 16/05/06).
- Μέθοδος εκπαιδευτικής διαδικασίας με μορφή παιχνιδιού, εκλογή θέματος από μαθητές (Λάμπρος, 17/05/06).
- Μάθημα σε μορφή παιχνιδιού, καθορισμός από τους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους, εργασία σε ομάδες (Γιώργος, 18/05/06).
- Σχέδιο εργασίας από τον εκπαιδευτικό για να διερευνήσει ένα θέμα από διάφορα μαθήματα (Θένια, 22/05/06).
- Ολική προσέγγιση ενός θέματος (Ελευθερία, 22/05/06).



- Εκπόνηση ενός συγκεκριμένου προγράμματος για ένα συγκεκριμένο θέμα (Χρυσούλα, 23/05/06).
- Επιλογή ενός θέματος και βιωματική προσέγγιση (Αλέκα, 24/05/06).
- Επιλογή ενός θέματος από τους μαθητές και ολόπλευρη ανάπτυξη αυτού (Θάνος, 24/05/06).
- Εξέταση ενός θέματος με πρωτοβουλία των μαθητών (Κυριάκος, 26/05/06).
- Διερεύνηση ενός θέματος από τους μαθητές (Σωκράτης, 29/05/06).
- Συλλογική διερεύνηση ενός θέματος με πρωτοβουλία των μαθητών (Κλειώ, 29/05/06).
- Διαθεματική προσέγγιση ενός θέματος, εργασία σε ομάδες, πρωτοβουλία μαθητών και εκπαιδευτικού (Σοφία, 30/05/06).
- Προγραμματισμός σε ένα διδακτικό πρόγραμμα (Μαρία, 31/05/06).
- Επιλογή ενός θέματος από τα παιδιά, χωρισμός σε μέρη και ανάληψη ρόλων και μερών από ομάδες παιδιών (Σία, 01/06/06).
- Γνώση μέσα από διερεύνηση (Ιωάννα, 05/06/06).
- Διερεύνηση ενός θέματος που έχουν επιλέξει τα παιδιά και άπτεται των ενδιαφερόντων τους (Δημήτρης, 06/06/06).
- Διερεύνηση ενός θέματος με εμπλοκή και άλλων μαθημάτων (Χαρά, 07/06/06).

Το δείγμα που θα εξετάσουμε στην παρούσα φάση είναι 26 από τους 27 εκπαιδευτικούς και αυτό γιατί ένας εκπαιδευτικός άφησε αναπάντητη την ερώτηση που εξετάζουμε. Από τις κατηγορίες που προέκυψαν λοιπόν παραπάνω έξι (6) από τους 26 εκπαιδευτικούς τονίζουν το στοιχείο της ομαδοσυνεργατικότητας που διακρίνει τη διδακτική μέθοδο project. Ένα από τα πρωτεύοντα στοιχεία της μεθόδου αυτής. Επίσης έντεκα (11) από τους 26 εκπαιδευτικούς τονίζουν στις απαντήσεις τους ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο της διδακτικής μεθόδου project εκείνο της ανάληψης πρωτοβουλιών από τα ίδια τα παιδιά και της επιλογής του προς διερεύνηση θέματος από τους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Σημαντικό επίσης είναι να τονίσουμε ότι μόνο δυο (2) από τους 26 εκπαιδευτικούς τόνισαν ότι η διδακτική μέθοδος project μπορεί να είναι και διαθεματική ενώ το αντίθετο δεν ισχύει όπως προέκυψε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας έπειτα από τη βιβλιογραφική

έρευνα. Ένα στοιχείο σημαντικό σχετικά με τη διαφοροποίηση των δυο μεθόδων που εξετάζουμε (βλ. πίνακα 8.1., σ. 121).

Το στοιχείο της ομαδικότητας που εντόπισαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως χαρακτηριστικό της μεθόδου αυτής το συναντήσαμε αρχικά στον ορισμό του Frey (κεφ. 4, ενότητα Α, υπό-ενότητα 4.Α.1, σ. 46). Από εκεί και έπειτα ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο, χαρακτηριστικό της μεθόδου, το οποίο και τη διαφοροποιεί από τη διαθεματική προσέγγιση είναι ότι η αφετηρία για την εφαρμογή της είναι οι πρωτοβουλίες που έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν οι μαθητές, αλλά και το γεγονός ότι κινητοποιούνται από τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα κάτι το οποίο έχει επισημανθεί από τον Kilpatrick ως ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της μεθόδου (κεφ. 4, ενότητα Α, υπό-ενότητα 4.Α.2, σ. 48). Το γεγονός δηλαδή ότι η συγκεκριμένη μέθοδος δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο μαθητή, στις ανάγκες και τις επιθυμίες του (Κιτσαράς, 2004, σ. 122).

Περνώντας στην τρίτη (3<sup>η</sup>) ερώτηση («θεωρείτε ότι η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας αντιστοιχεί στη μέθοδο project;»). Οι απαντήσεις που προκύπτουν από την ερώτηση αυτή είναι τρεις :

(1) «ναι» (αντιστοιχεί η διδακτική μέθοδος project στη διαθεματική προσέγγιση).

(2) «όχι» (δεν αντιστοιχεί η διδακτική μέθοδος project στην διαθεματική προσέγγιση).

(3) «δεν ξέρω».

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι ότι 12 από τους 27 εκπαιδευτικούς απάντησαν «ναι», ότι δηλαδή η διαθεματική προσέγγιση είναι ίδια με τη διδακτική μέθοδο project. Αντίθετα 14 από τους 27 απάντησαν «όχι», ότι δηλαδή η διαθεματική προσέγγιση δεν είναι ίδια με τη διδακτική μέθοδο project. Τέλος ένας (1) από τους 27 εκπαιδευτικούς έδωσε την απάντηση «δεν ξέρω». Είναι φανερό λοιπόν ότι οι περισσότεροι απαντούν «όχι», ότι η διδακτική μέθοδος project δεν αντιστοιχεί στη διαθεματική προσέγγιση, αν και η διαφορά είναι αμελητέα (βλ. πίνακα 8.1., σ. 121).

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να αποσαφηνίσει τη σύγχυση που φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στη διαθεματική προσέγγιση και τη διδακτική μέθοδο project. Η έρευνα που διενεργήθηκε στα πλαίσια της εργασίας αυτής έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ακόμα σε θέση να εντάξουν ολοκληρωμένα τις μεθόδους στην καθημερινή διδακτική τους δραστηριότητα και σίγουρα δεν είναι σε θέση να αξιοποιήσουν όλα

εκείνα που αυτές έχουν να προσφέρουν. Ας μην ξεχνάμε και τα κατάλοιπα της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας από τη μια πλευρά και της διεπιστημονικότητας από την άλλη που εξακολουθούν να περιπλέκουν την κατάσταση ειδικά όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, μια αρκετά μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών που δεν μπορούμε να αγνοήσουμε ούτε τις γνώσεις τους, ούτε την άγνοιά τους, αλλά ούτε και τις επιφυλάξεις τους. Το αποτέλεσμα που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων είναι ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχωρίσουν τις δυο μεθόδους και να εντοπίσουν το διαφορετικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η καθεμία στο εκπαιδευτικό προσκήνιο. Αυτή η πλειοψηφία όμως σίγουρα δεν είναι η συντριπτική, αντίθετα είναι πολύ κοντά στον αριθμό εκείνο των εκπαιδευτικών που ακόμα ταυτίζουν τη μια μέθοδο με την άλλη. Η διάταξη της παρούσας εργασίας στο θεωρητικό της μέρος μαρτυρά κατά κάποιο τρόπο ότι πρόκειται για διαφορετικές μεθόδους, ενώ πιο αναλυτικά οι διαφορές τους φαίνονται στο κεφ. 5, σσ. 73-76 όπου γίνεται εστίαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού, όπου στη διαθεματική προσέγγιση είναι πρωταγωνιστικός σε αντίθεση με εκείνον στη διδακτική μέθοδο project, και στη δράση του μαθητή όπου στη διδακτική μέθοδο project ο μαθητής αποτελεί τη αφετηρία του όλου εγχειρήματος.

### Πίνακας 8.1. Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων από ερωτήσεις 1,2 & 3

	<b>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ</b>
<b>ΕΡΩΤΗΣΗ 1</b>	«Τι είναι η διαθεματική προσέγγιση κατά τη γνώμη σας;»	Η εις βάθος προσέγγιση & διερεύνηση ενός θέματος μέσω επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (25 από τους 27)
<b>ΕΡΩΤΗΣΗ 2</b>	«Τι είναι η διδακτική μέθοδος project κατά τη γνώμη σας;»	Η διερεύνηση ενός θέματος <ul style="list-style-type: none"> <li>• Με συνεργατική μάθηση (6 από τους 26)</li> <li>• Με ανάληψη πρωτοβουλιών από τα παιδιά και κινητοποίηση με βάση τα ενδιαφέροντά τους</li> </ul>

		(11 από τους 26)
<b>ΕΡΩΤΗΣΗ 3</b>	«Θεωρείτε ότι η διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας αντιστοιχεί στη μέθοδο project;»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Ναι» (12 από τους 27)</li> <li>• «Όχι» (14 από τους 27)</li> <li>• «Δεν ξέρω» (1 από τους 27)</li> </ul>

Σε αυτό το σημείο πρέπει να ειπωθεί πως οι ερωτήσεις τέσσερα (4) («ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας για τον/ την εκπαιδευτικό;») και πέντε (5) (ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από την εφαρμογή της μεθόδου project στη διδασκαλία για τον/ την μαθητή/ τρια;») θα εξεταστούν σε δύο εκδοχές. Αρχικά θα εξεταστούν χωριστά για τις συνεντεύξεις που οι ερωτώμενοι στην ερώτηση τρία (3) απάντησαν «όχι», ότι δηλαδή η διδακτική μέθοδος project δεν αντιστοιχεί στη διαθεματική προσέγγιση (πρώτη εκδοχή). Έπειτα θα εξεταστούν ως ζευγάρι για τις περιπτώσεις εκείνες που οι ερωτώμενοι στην 3<sup>η</sup> ερώτηση απάντησαν «ναι», ότι δηλαδή η διδακτική μέθοδος project αντιστοιχεί στην διαθεματική προσέγγιση (δεύτερη εκδοχή). Και αυτό γιατί αν οι ερωτώμενοι απάντησαν πως η διαθεματική προσέγγιση δεν είναι διαφορετική από τη διδακτική μέθοδο project τότε δεν μπορούμε να εξετάσουμε τις ερωτήσεις τέσσερα (4) και πέντε (5) χωριστά. Με το ίδιο τρόπο –ως ζευγάρια- θα εξεταστούν και οι ερωτήσεις έξι (6) και επτά (7), οχτώ (8) και εννιά (9) και δέκα (10) και έντεκα (11), καθώς ισχύει ο, τι ειπώθηκε παραπάνω.

Ξεκινάμε λοιπόν με την πρώτη εκδοχή (όπου η συγκεκριμένη ερώτηση θα εξεταστεί ως αυτόνομη), για την ερώτηση τέσσερα (4) η οποία αφορά τα οφέλη του εκπαιδευτικού από τη διαθεματική προσέγγιση. Η ερώτηση αυτή θα εξεταστεί με βάση δεκατρείς (13) συνεντεύξεις.<sup>1</sup>

Οι κατηγορίες που προκύπτουν λοιπόν σχετικά με τα οφέλη του εκπαιδευτικού είναι:

- (1) ότι ξεφεύγει από το βιβλίο (2 στους 13)
- (2) ότι γίνεται περισσότερο ευέλικτος (6 στους 13)

<sup>1</sup> Πρόκειται για τις συνεντεύξεις 1<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup>, 10<sup>η</sup>, 17<sup>η</sup>, 18<sup>η</sup>, 19<sup>η</sup>, 20<sup>η</sup>, 21<sup>η</sup>, 23<sup>η</sup>, 25<sup>η</sup> και 26<sup>η</sup>.

- (3) ότι κάνει χρήση επιπλέον υλικών (1 στους 13)
- (4) ότι αποκτά ικανότητες συνεργατικότητας (5 στους 13)
- (5) ότι επιθυμεί να επιμορφωθεί (2 στους 13)
- (6) ότι ενδιαφέρεται για την πρόοδο των μαθητών (3 στους 13)
- (7) ότι προσπαθεί για την ολότητα της γνώσης (1 στους 13).

Αυτό που εμφανώς προκύπτει είναι ότι οι έξι (6) από τους 13 εκπαιδευτικούς συμφωνούν πως ο εκπαιδευτικός αποκτά μεγαλύτερη ευελιξία και οι πέντε (5) από τους 13 εκπαιδευτικούς επισημαίνουν την ικανότητα της συνεργατικότητας που μπορεί να αναπτύξει οι εκπαιδευτικός. Αυτομάτως λοιπόν έχουν αναδειχθεί τα δυο δημοφιλέστερα οφέλη για τον εκπαιδευτικό, εκείνο της ευελιξίας και της συνεργατικότητας (βλ. πίνακα 8.2., σσ. 124-125).

Η ερώτηση αυτή εντάχθηκε στη διαδικασία των συνεντεύξεων καθώς είναι το πρώτο βήμα για να γίνει ένας διαχωρισμός ανάμεσα στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και στις νεότερες που παρουσιάζουμε στην παρούσα εργασία. Θελήσαμε να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει ότι οι παλαιότερες μέθοδοι διακατέχονταν από αυταρχισμό και αυτό που έκαναν στην ουσία ήταν να μεταφέρουν ψυχρά γνώσεις χωρίς να είναι σίγουρη και η επιτυχία της μεταβίβασης αυτής. Η διαθεματική προσέγγιση, σε ένα μεγάλο βαθμό, ξεφεύγει από αυτή τη φιλοσοφία. Το ζητούμενο είναι λοιπόν αρχικά ο κάθε εκπαιδευτικός να κατανοήσει τι προσφέρει η μέθοδος που εξετάζουμε πρωτίστως στον ίδιο ως άτομο και έπειτα ως εκπαιδευτικό. Η βιβλιογραφική έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια της εργασίας έδειξε ότι το στοιχείο που προωθεί η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης είναι η ολότητα της «παρεχόμενης» γνώσης. Καταλύεται δηλαδή η αποσπασματικότητα και ο κατακερματισμός των γνωστικών αντικειμένων και κατ'επέκταση και της γνώσης και επιχειρείται η σύνδεση αυτής. Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας εντόπισαν τα στοιχεία της συνεργατικότητας και της ευελιξίας που αποκτά ο εκπαιδευτικός. Το στοιχείο της ευελιξίας έχει αποδειχθεί και ερευνητικά (βλ. κεφ. 6, σ. 85). Δεν αναγνώρισαν όμως το στοιχείο εκείνο της προσπάθειας για την ολότητα της γνώσης που είναι όπως προαναφέρθηκε ένα από τα βασικά σημεία της διαθεματικής προσέγγισης. Πρέπει να σημειωθεί ότι το σημαντικό αυτό σημείο, το οποίο και δεν αναγνωρίστηκε είναι και το προφανές, μπορεί δηλαδή εύκολα να εξαχθεί από τον ορισμό, και στους ορισμούς που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί σε αντίστοιχη ερώτηση, η συντριπτική πλειοψηφία τους τόνισε την προσέγγιση ενός θέματος μέσα από επιμέρους και διαφορετικά μαθήματα.

Συνεχίζουμε με την πρώτη εκδοχή (η ερώτηση θα εξεταστεί ως αυτόνομη) της ερώτησης πέντε (5) η οποία θα εξεταστεί με βάση τις συνεντεύξεις που εξετάστηκε και η ερώτηση τέσσερα (4) αμέσως παραπάνω. Για την ερώτηση αυτή λοιπόν που αφορά τα οφέλη του μαθητή από τη διδακτική μέθοδο project, από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτουν οι εξής κατηγορίες:

- (1) η σχέση εμπιστοσύνης δασκάλου- μαθητή (1 από τους 13)
- (2) η αύξηση ενδιαφέροντος του μαθητή (5 από τους 13)
- (3) η δημιουργία ευχάριστου κλίματος (1 από τους 13)
- (4) η δημιουργία μη ανιαρού μαθήματος (1 από τους 13)
- (5) η ανάληψη του ερευνητικού ρόλου από το μαθητή (3 από τους 13)
- (6) η ανάπτυξη συνεργατικότητας και συλλογικότητας (7 από τους 13)
- (7) η κατανόηση της γνώσης από το μαθητή ως ολότητα και όχι αποσπασματικά (4 από τους 13)
- (8) η μάθηση μέσω παιχνιδιού (1 από τους 13)
- (9) η ανάπτυξη δεξιοτήτων (1 από τους 13)
- (10) η ανάπτυξη πρωτοβουλιών (1 από τους 13)
- (11) η σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή, πραγματική ζωή (2 από τους 13).

Από όλες αυτές τις κατηγορίες βέβαια και κατ' επέκταση από τα οφέλη που προέκυψαν εκείνα που ξεχωρίζουν καθώς ανταποκρίνονται στους περισσότερους είναι η ανάπτυξη της συνεργατικότητας, συλλογικότητας (7 από τους 13), η αύξηση του ενδιαφέροντος του μαθητή (5 από τους 13) και η κατανόηση της γνώσης ως ολότητα (4 από τους 13), (βλ. πίνακα 8.2., σσ. 124-125).

Όπως έχει γίνει και εκτενής αναφορά και παραπάνω η διδακτική μέθοδος project δίνει, ως μας επιτραπεί η έκφραση, τα ηνία στο μαθητή. Κάτι, το οποίο σημαίνει πως αυτό που αναμένεται να προκύψει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι κάτι ανάλογο. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, όπως φαίνεται από την ανάλυση που προηγήθηκε τόνισαν ιδιαίτερα τη συνεργατικότητα (βλ. κεφ. 4, ενότητα Α', υπό-ενότητα 4.Α.2., σ. 50), τα ενδιαφέροντα του μαθητή και την κατανόηση της γνώσης ως ολότητα. Από τη βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της παρούσας εργασίας προέκυψε ότι ένα από τα σημαντικότερα, ίσως και το σημαντικότερο σημείο της διδακτικής μεθόδου project είναι η εκκίνηση για τους μαθητές με σκοπό την οικοδόμηση της γνώσης να είναι τα

ενδιαφέροντά τους, όπως άλλωστε έχει σχετικά επισημάνει και ο Dewey πως ένα θέμα για να αγγίξει τους μαθητές και να βρει ανταπόκριση από αυτούς πρέπει να συνδέεται με τις εμπειρίες τους (κεφ. 4, ενότητα Δ, σσ. 68-69). Το χαρακτηριστικό της συνεργατικότητας και της ολότητας της γνώσης είναι επίσης σημαντικά στοιχεία της μεθόδου, τα οποία και εντοπίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα για τη συνεργατικότητα και το όφελος αυτής έγινε μνεία στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο, σ. 81 & σ. 84, όπου αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι οι επιδόσεις των παιδιών που εργάζονται με συλλογικό τρόπο είναι πολύ πιο υψηλές από τα παιδιά που εργάζονται σύμφωνα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Αυτό, το οποίο στην ουσία οι εκπαιδευτικοί δεν του έδωσαν και τόσο μεγάλη βαρύτητα είναι εκείνο που θέλει το μαθητή να αναλαμβάνει το ρόλο του ερευνητή.

**Πίνακας 8.2. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τα οφέλη του εκπαιδευτικού από τη διαθεματική προσέγγιση και του μαθητή από τη διδακτική μέθοδο project όσον αφορά την 1<sup>η</sup> εκδοχή**

<b>1<sup>Η</sup> ΕΚΔΟΧΗ</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ</b>
<b>ΕΡΩΤΗΣΗ 4</b>	«Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας για τον/την εκπαιδευτικό;»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ο εκπαιδευτικός αποκτά ευελιξία (6 από τους 13)</li> <li>• Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει τη συνεργατική ικανότητα (5 από τους 13)</li> </ul>
<b>ΕΡΩΤΗΣΗ 5</b>	«Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από την εφαρμογή της μεθόδου project για τον/την μαθητή/τρια;»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανάπτυξη συνεργατικότητας (7 από τους 13)</li> <li>• Αύξηση ενδιαφέροντος από τους μαθητές (5 από τους 13)</li> <li>• Κατανόηση γνώσης ως ολότητα (4 από τους 13)</li> </ul>

**- 1<sup>Η</sup> ΕΚΔΟΧΗ:** Ανήκουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι στην ερώτηση τρία (3) απάντησαν ότι η διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας δεν αντιστοιχεί στη διδακτική μέθοδο project.

Περνάμε στη δεύτερη εκδοχή όπου οι ερωτήσεις τέσσερα (4) και πέντε (5) θα εξεταστούν ως ζευγάρι σύμφωνα με δεκατρείς (13) συνεντεύξεις.<sup>2</sup> Οι κατηγορίες που προέκυψαν εδώ είναι αρκετές. Θα παρουσιαστούν όλες και στο τέλος θα υπογραμμιστούν οι επικρατέστερες. Έχουμε λοιπόν:

- (1) οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από τη βιωματικότητα (1 από τους 13)
- (2) οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση (3 από τους 13)
- (3) οι εκπαιδευτικοί βοηθούν στην οικοδόμηση της γνώσης (1 από τους 13)
- (4) οι εκπαιδευτικοί ξεφεύγουν από την παραδοσιακή διδασκαλία, γίνονται περισσότερο ευέλικτοι (3 από τους 13)
- (5) οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (1 από τους 13)
- (6) ενισχύεται η διαφορετικότητα (1 από τους 13)
- (7) ο εκπαιδευτικός εργάζεται με σύγχρονα θέματα (1 από τους 13)
- (8) ο μαθητής γίνεται ερευνητής (3 από τους 13)
- (9) ο εκπαιδευτικός γίνεται συν- ερευνητής (3 από τους 13)
- (10) οι μαθητές κατανοούν την ολότητα της γνώσης (6 από τους 13)
- (11) η διδασκαλία γίνεται μαθητοκεντρική (1 από τους 13)
- (12) η διδασκαλία παύει να είναι τυπική και γίνεται και συναισθηματική (2 από τους 13)
- (13) οι μαθητές αποκτούν αντιληπτικότητα (1 από τους 13)
- (14) αναπτύσσεται η συνεργατικότητα (3 από τους 13)
- (15) αναπτύσσονται δεξιότητες (2 από τους 13)
- (16) οι μαθητές αποκτούν αυτοαντίληψη (1 από τους 13)
- (17) οι μαθητές αποκτούν κριτική ικανότητα (1 από τους 13).

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την παραπάνω παρουσίαση των δεδομένων είναι τα εξής: τρεις (3) από τους 13 εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι μέσω της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project οι μαθητές γίνονται ερευνητές ενώ έξι (6) από τους 13 τονίζουν το όφελος της κατανόησης της γνώσης ως ολότητα και όχι ο κατακερματισμός αυτής. Ακολουθεί το όφελος της συνεργατικότητας (3 από τους 13) που ισοψηφεί με την ενεργή συμμετοχή που διακατέχει το μαθητή, με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να γίνεται συν- ερευνητής και με το γεγονός ότι μέσω των μεθόδων αυτών ξεφεύγουν από την παραδοσιακή

---

<sup>2</sup> Πρόκειται για τις συνεντεύξεις 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup>, 11<sup>η</sup>, 12<sup>η</sup>, 13<sup>η</sup>, 14<sup>η</sup>, 15<sup>η</sup>, 16<sup>η</sup>, 22<sup>η</sup> και 24<sup>η</sup>.



διδασκαλία. Η και επί τω πρακτέω επιβεβαίωση του ισχυρισμού ότι οι μαθητές μινούνται στην εξερεύνηση του εκάστοτε θέματος και εν τέλει αποκτούν ενοποιημένη τη γνώση και όχι κατακερματισμένη και διαχωρισμένη στα όρια που έχουν τεθεί και χωρίζουν τα γνωστικά αντικείμενα μεταξύ τους έρχεται όπως μόλις είδαμε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας (βλ. κεφ. 3, ενότητα Ε', σ. 44).

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι στην δεύτερη αυτή εκδοχή που εξετάζουμε τώρα οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διαθεματική προσέγγιση αντιστοιχεί στη διδακτική μέθοδο project. Στην περίπτωση αυτή η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τονίζουν το πρωτεύον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σημείο των νέων μεθόδων που εξετάζουμε και, το οποίο είναι η ολότητα της γνώσης. Ακολουθούν βέβαια τα εξίσου σημαντικά στοιχεία όπως είναι η ανάληψη από τον μαθητή του ρόλου του ερευνητή και η ανάπτυξη της συνεργατικότητας (βλ. πίνακα 8.3., σ. 127).

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα για όλες τις περιπτώσεις εξάγονται κάποια συμπεράσματα. Έτσι στο σύνολο είναι φανερό ότι τονίζεται ιδιαίτερα η ύπαρξη πλέον ενός εκπαιδευτικού στο ρόλο του συν- ερευνητή, η συνεργατικότητα, με την οποία εργάζονται οι μαθητές, το γεγονός ότι τους δίνεται η ευκαιρία να κινητοποιηθούν με βάση τα ενδιαφέροντά τους και ότι το αποτέλεσμα που επιτυγχάνεται είναι πως οι μαθητές οικοδομούν ενιαία γνώση.

Πίνακας 8.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τα οφέλη του εκπαιδευτικού από τη διαθεματική προσέγγιση και του μαθητή από τη διδακτική μέθοδο project όσον αφορά την 2<sup>η</sup> εκδοχή

2 <sup>Η</sup> ΕΚΔΟΧΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
ΕΡΩΤΗΣΗ 4	«Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας για τον/την εκπαιδευτικό;»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Οι μαθητές αποκτούν το ρόλο του ερευνητή (3 από τους 13)</li> <li>• Οι μαθητές κατανοούν τη γνώση ως ολότητα (6 από τους 13)</li> <li>• Αναπτύσσεται η συνεργατικότητα (3 από τους 13)</li> <li>• Ο εκπαιδευτικός γίνεται συν-ερευνητής (3 από τους 13)</li> </ul>
ΕΡΩΤΗΣΗ 5	«Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από την εφαρμογή της μεθόδου project για τον/την μαθητή/τρια;»	

- 2<sup>Η</sup> ΕΚΔΟΧΗ: Ανήκουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι στην ερώτηση τρία (3) απάντησαν ότι η διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας αντιστοιχεί στη διδακτική μέθοδο project.

Με τον ίδιο τρόπο που δουλέψαμε για τις ερωτήσεις τέσσερα (4) και πέντε (5) θα συνεχίσουμε και για τις ερωτήσεις έξι (6) («χρησιμοποιείτε τη διαθεματικότητα στο πλαίσιο της διδασκαλίας σας; Αν ναι, πόσο συχνά;») και επτά (7) («χρησιμοποιείτε τη μέθοδο project στο πλαίσιο της διδασκαλίας σας; Αν ναι, πόσο συχνά;»). Θα ξεκινήσουμε λοιπόν με την πρώτη εκδοχή, όπου οι ερωτήσεις θα εξεταστούν ξεχωριστά η μια από την άλλη και ως αυτόνομες. Θα εξεταστούν δηλαδή τις δυο αυτές ερωτήσεις χωριστά για 13 συνεντεύξεις.<sup>3</sup> Σε ότι αφορά λοιπόν την ερώτηση έξι (6), η οποία εξετάζει τη συχνότητα χρήσης της διαθεματικότητας από τους εκπαιδευτικούς οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής:

<sup>3</sup> Πρόκειται για τις συνεντεύξεις 1<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup>, 10<sup>η</sup>, 17<sup>η</sup>, 18<sup>η</sup>, 19<sup>η</sup>, 20<sup>η</sup>, 21<sup>η</sup>, 23<sup>η</sup>, 25<sup>η</sup> και 26<sup>η</sup>.

- (1) καθημερινά (2 από τους 13)
- (2) αρκετά συχνά (4 από τους 13)
- (3) μια – δυο φορές την εβδομάδα (4 από τους 13)
- (4) ανάλογα με το χρόνο (1 από τους 13)
- (5) τρεις φορές την εβδομάδα (1 από τους 13)
- (6) όχι συστηματικά (1 από τους 13).

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τα παραπάνω δεδομένα είναι ότι τέσσερις (4) από τους 13 εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν μια – δυο φορές την εβδομάδα τη διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία τους ενώ άλλοι 4 τη χρησιμοποιούν «αρκετά συχνά». Επομένως, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματός μας δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν τη διαθεματική προσέγγιση, σχεδόν σε εβδομαδιαία βάση. Επομένως παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματός μας δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν σχεδόν σε εβδομαδιαία βάση τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας. Οι υπόλοιπες κατηγορίες που αναφέρθηκαν δε φάνηκαν πολύ δημοφιλείς. Αυτά τα αποτελέσματα δεν μπορούμε να τα συγκρίνουμε με συμπεράσματα που έχουν προκύψει από άλλες έρευνες γιατί δεν εντοπίστηκαν από τη γράφουσα έρευνες που να αφορούν τη συχνότητα χρήσης της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας.

Περνάμε στην ερώτηση εφτά (7), η οποία αφορά τη συχνότητα χρήσης της διδακτικής μεθόδου project από τους εκπαιδευτικούς. Οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής:

- (1) καθημερινά (2 από τους 13)
- (2) ελάχιστα (3 από τους 13)
- (3) μια- δυο φορές την εβδομάδα (5 από τους 13)
- (4) ανάλογα με το χρόνο (3 από τους 13)

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα δίνονται τα εξής αποτελέσματα: πέντε (5) από τους 13 εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν τη διδακτική μέθοδο project στη διδασκαλία τους μια- δυο φορές την εβδομάδα και τρεις (3) από τους 13 εκπαιδευτικούς τη χρησιμοποιούν είτε ελάχιστα είτε ανάλογα με το χρόνο που έχουν διαθέσιμο. Όπως και προηγούμενα, για αυτή την ερώτηση δεν εντοπίστηκαν από τη γράφουσα ερευνητικά συμπεράσματα από έρευνες που να αφορούν τη συχνότητα χρήσης της διδακτικής μεθόδου project.

Αυτό που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι γίνεται εμφάνιση του κοινού βαθμού δυο (2) από τους 13 εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν και τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδακτική μέθοδο project καθημερινά.

**Πίνακας 8.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τη συχνότητα χρήσης της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project όσον αφορά την 1<sup>η</sup> εκδοχή**

<b>1<sup>Η</sup> ΕΚΔΟΧΗ</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ</b>
<b>ΕΡΩΤΗΣΗ 6</b>	«Χρησιμοποιείτε τη διαθεματικότητα στο πλαίσιο της διδασκαλίας σας; Αν ναι, πόσο συχνά ;»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μια με δυο φορές την εβδομάδα (4 από τους 13)</li> <li>• Αρκετά (4 από τους 13)</li> </ul>
<b>ΕΡΩΤΗΣΗ 7</b>	«Χρησιμοποιείτε τη μέθοδο project στο πλαίσιο της διδασκαλίας σας; Αν ναι, πόσο συχνά ;»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μια με δυο φορές την εβδομάδα (5 από τους 13)</li> <li>• Ελάχιστα (3 από τους 13)</li> </ul>

- **1<sup>Η</sup> ΕΚΔΟΧΗ:** Ανήκουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι στην ερώτηση τρία (3) απάντησαν ότι η διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας δεν αντιστοιχεί στη διδακτική μέθοδο project.

Περνάμε στη δεύτερη εκδοχή όπου οι ερωτήσεις έξι (6) και επτά (7) θα εξεταστούν ως ζευγάρι σύμφωνα με δεκατρείς (13) συνεντεύξεις.<sup>4</sup> Οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι :

- (1) όχι (5 από τους 13)
- (2) σε μικρή συχνότητα (1 από τους 13)
- (3) όχι τόσο συχνά (3 από τους 13)
- (4) καθημερινά (1 από τους 13)
- (5) σπάνια, σχεδόν ποτέ (1 από τους 13)
- (6) αρκετά συχνά (2 από τους 13).

Τα αποτελέσματα που πηγάζουν με βάση τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν είναι ότι οι περισσότεροι δηλαδή πέντε (5) από τους 13 εκπαιδευτικούς δεν

<sup>4</sup> Πρόκειται για τις συνεντεύξεις 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup>, 11<sup>η</sup>, 12<sup>η</sup>, 13<sup>η</sup>, 14<sup>η</sup>, 15<sup>η</sup>, 16<sup>η</sup>, 22<sup>η</sup>, και 24<sup>η</sup>.

χρησιμοποιούν τις δύο αυτές μεθόδους. Αντίθετα τρεις (3) από τους 13 εκπαιδευτικούς τις χρησιμοποιούν αλλά όχι και τόσο συχνά και μόνο δυο (2) από τους 13 τις χρησιμοποιούν αρκετά συχνά (βλ. πίνακα 8.5., σ. 130).

Αυτό το οποίο αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο είναι ότι παρότι οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν ή τουλάχιστον δεν κατανοούν πλήρως τις δυο διδακτικές μεθόδους και τη διαφοροποίηση αυτών, παρόλα αυτά δηλώνουν ότι τις χρησιμοποιούν, όχι όλοι βέβαια. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί ως εξής: οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν –όντως- πλήρως τις δυο διδακτικές προσεγγίσεις που μελετούμε και προσπαθούν να πείσουν το συνεντευκτή (τη γράφουσα στην προκειμένη περίπτωση) ότι τη χρησιμοποιούν, εφόσον πρόκειται για δυο (2) διδακτικές προσεγγίσεις που οφείλουν να συμπεριλάβουν στη διδασκαλία τους σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΕΠΘ. Επομένως, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα (συνέντευξη) δεν επιτρέπει τον πλήρη έλεγχο των δηλώσεων των εκπαιδευτικών. Εάν είχαμε το χρονικό περιθώριο και την εξασφαλισμένη πρόσβαση να παρακολουθήσουμε τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε εάν- όντως – χρησιμοποιούν ή ενσωματώνουν στοιχεία των δυο (2) διδακτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία τους. Θεωρούμε απίθανο να τη χρησιμοποιούν υποσυνείδητα χωρίς να αντιλαμβάνονται πλήρως τα βασικά σημεία και δομή των διδακτικών αυτών προσεγγίσεων.

**Πίνακας 8.5. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τη συχνότητα χρήσης της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project όσον αφορά την 2<sup>η</sup> εκδοχή**

2 <sup>Η</sup> ΕΚΔΟΧΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
<b>ΕΡΩΤΗΣΗ 6</b>	«Χρησιμοποιείτε τη διαθεματικότητα στο πλαίσιο της διδασκαλίας σας; Αν ναι, πόσο συχνά ;»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δεν χρησιμοποιούν τις δυο μεθόδους (5 από τους 13)</li> <li>• Τις χρησιμοποιούν , όχι και τόσο συχνά (3 από τους 13)</li> <li>• Τις χρησιμοποιούν αρκετά συχνά</li> </ul>
<b>ΕΡΩΤΗΣΗ 7</b>	«Χρησιμοποιείτε τη μέθοδο project στο	

	πλαίσιο της διδασκαλίας σας; Αν ναι, πόσο συχνά;»	(2 από τους 13)
--	---	-----------------

- 2<sup>η</sup> ΕΚΔΟΧΗ: Ανήκουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι στην ερώτηση τρία (3) απάντησαν ότι η διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας αντιστοιχεί στη διδακτική μέθοδο project.

Με τον τρόπο που εργαστήκαμε για τις ερωτήσεις έξι (6) και επτά (7) θα παρουσιάσουμε και τις ερωτήσεις οχτώ (8) («Σε ποια μαθήματα/ τομείς του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιείτε πιο συχνά τη διαθεματικότητα; Γιατί;») και εννιά (9) («Σε ποια μαθήματα/ τομείς του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιείτε πιο συχνά τη μέθοδο project; Γιατί;»). Θα ξεκινήσουμε λοιπόν με την πρώτη εκδοχή. Θα εξετάσουμε δηλαδή τις δυο αυτές ερωτήσεις χωριστά για δεκατρείς (13) συνεντεύξεις.<sup>5</sup> Σε ότι αφορά λοιπόν την ερώτηση οχτώ (8), η οποία εξετάζει σε ποια μαθήματα χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη διαθεματική προσέγγιση έχουμε τις εξής κατηγορίες- μαθήματα:

- (1) γλώσσα (10 από τους 13)
- (2) ιστορία (9 από τους 13)
- (3) θρησκευτικά (2 από τους 13)
- (4) μελέτη περιβάλλοντος (5 από τους 13)
- (5) φυσική (2 από τους 13)
- (6) γεωγραφία (3 από τους 13)
- (7) καλλιτεχνικά (1 από τους 13)
- (8) μουσική (1 από τους 13)
- (9) μαθηματικά (2 από τους 13)
- (10) όλα τα μαθήματα (1 από τους 13).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα παραπάνω δεδομένα είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (10 στους 13) χρησιμοποιούν τη διαθεματική προσέγγιση στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας. Επίσης δημοφιλές είναι και το μάθημα της ιστορίας με εννιά (9) από τους 13 εκπαιδευτικούς. Τέλος πέντε (5) από τους 13 εκπαιδευτικούς διαλέγουν το μάθημα της μελέτης περιβάλλοντος και τρεις (3) από τους 13 εκείνο της γεωγραφίας (βλ, πίνακα 8.6., σ. 133).

<sup>5</sup> Πρόκειται για τις συνεντεύξεις 1<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup>, 10<sup>η</sup>, 17<sup>η</sup>, 18<sup>η</sup>, 19<sup>η</sup>, 20<sup>η</sup>, 21<sup>η</sup>, 23<sup>η</sup>, 25<sup>η</sup> και 26<sup>η</sup>.

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω το γνωστικό αντικείμενο που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί περισσότερο για την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης είναι η γλώσσα. Η υπεροχή του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου ώστε να γίνεται η διδασκαλία του διαθεματικά και ερευνητικά έχει αποδειχθεί και ερευνητικά όπως και εκείνη των φυσικών επιστημών που τονίζουν και στην παρούσα φάση οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας (βλ. κεφ. 6, σ. 85, έρευνες: Schubert & Melnick, 1997 και Bristor's, 1994).

Περνώντας στην ερώτηση εννιά (9) θα εξετάσουμε σε ποια μαθήματα χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη διδακτική μέθοδο project. Οι κατηγορίες – μαθήματα που προέκυψαν είναι οι εξής:

- (1) γλώσσα (6 από τους 13)
- (2) γεωγραφία (5 από τους 13)
- (3) ιστορία (4 από τους 13)
- (4) μελέτη περιβάλλοντος (4 από τους 13)
- (5) καλλιτεχνικά (3 από τους 13)
- (6) φυσική (3 από τους 13)
- (7) μουσική (2 από τους 13)
- (8) όλα τα μαθήματα (1 από τους 13).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, έξι (6) από τους 13 χρησιμοποιούν τη διδακτική μέθοδο project στο μάθημα της γλώσσας. Το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό είναι πέντε (5) από τους 13 που τη χρησιμοποιούν στο μάθημα της γεωγραφίας. Τέσσερις (4) από τους 13 τη χρησιμοποιούν είτε στο μάθημα της ιστορίας είτε στο μάθημα της μελέτης περιβάλλοντος ενώ τρεις (3) από τους 13 στο μάθημα των καλλιτεχνικών και της φυσικής. Την προτίμηση στο μάθημα της γλώσσας τη συναντήσαμε και σε μια ακόμη έρευνα, η οποία μάλιστα θεωρούσε το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας ένα δυνατό εργαλείο, το οποίο επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους και ταυτόχρονα να αναπτύξουν κριτική σκέψη (βλ. κεφ. 6, σ 91, έρευνα Chard,- Sylvia-C; Flockhart,- Marilyn- E). Ιδιαίτερα για το γνωστικό αντικείμενο της γεωγραφίας το οποίο, συναντάται πολύ συχνά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project και μάλιστα σε υψηλές θέσεις έχουμε να πούμε ότι αυτό συμβαίνει γιατί είναι ένα μάθημα, το οποίο ενδείκνυται για

προεκτάσεις και εξερευνήσεις, είναι ένα μάθημα, το οποίο δίνει τη δυνατότητα ενασχόλησης με μια πληθώρα θεμάτων που ενδιαφέρουν τα παιδιά. Άλλωστε όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως πολιτισμικής ταυτότητας, φύλλου ή κοινωνικού υπόβαθρου πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο προωθεί την οικονομική, τεχνολογική και πολιτισμική γνώση και κατανόηση (Harrison & Rainey, 1994, σ. 61), (βλ. πίνακα 8.6., σ. 133). Αυτό το οποίο προκύπτει από τη βιβλιογραφική έρευνα που έχει γίνει για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας είναι ότι υπάρχουν και κάποια γνωστικά αντικείμενα που τα ενδιαφέροντα των μαθητών βρίσκουν αντίκρισμα με τη γενικότερη φιλοσοφία των μαθημάτων αυτών. Τέτοια μαθήματα είναι η γεωγραφία και η μελέτη περιβάλλοντος, μαθήματα που όπως θα δούμε και στην ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις βρίσκονται σε υψηλή θέση στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Τέτοιου είδους γνωστικά αντικείμενα δίνουν βαρύτητα σε ότι μπορεί επιτυχώς να καλλιεργήσει ο κάθε μαθητής, δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις οι οποίες μάλιστα, μακροπρόθεσμα ή βραχυπρόθεσμα θα απαντηθούν στην κοινωνική και διαπροσωπική πραγματικότητα του καθενός. Ένα τέτοιο αναλυτικό πρόγραμμα προετοιμάζει τα παιδιά για την πλουραλιστική κοινωνία, στην οποία καλούνται να δράσουν, τα καθιστά ικανά να αντιμετωπίσουν την πολυτισμικότητα και τα φαινόμενα του ρατσισμού και των στερεοτύπων, τα βοηθά να αναπτύξουν στάσεις ήθους, δημοκρατίας, σεβασμού κ.ο.κ. (Harrison & Rainey, 1994, σ. 84). Τέλος, ένα πολύ σημαντικό κομμάτι που αναπτύσσεται είναι ότι οι μαθητές βοηθούνται να ταυτοποιήσουν και να αξιοποιήσουν τις αξίες τους και τις στάσεις τους (Tilbury & Williams, 1997, σ. 128).

Το μάθημα, το οποίο, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο τόσο με τη μέθοδο της διαθεματικής προσέγγισης όσο και με τη διδακτική μέθοδο project είναι η γλώσσα. Το επόμενο δημοφιλέστερο στη μέθοδο της διαθεματικής προσέγγισης είναι η ιστορία ενώ στη διδακτική μέθοδο project είναι η γεωγραφία.



Πίνακας 8.6. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα που χρησιμοποιούνται περισσότερο στη διαθεματική προσέγγιση και στη διδακτική μέθοδο project όσον αφορά την 1<sup>η</sup> εκδοχή

1 <sup>Η</sup> ΕΚΔΟΧΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
ΕΡΩΤΗΣΗ 8	«Σε ποια μαθήματα/ τομείς του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιείτε πιο συχνά τη διαθεματικότητα; Γιατί ;»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Στη γλώσσα (10 από τους 13)</li> <li>• Ιστορία (9 από τους 13)</li> <li>• Μελέτη περιβάλλοντος (5 από τους 13)</li> <li>• Γεωγραφία (3 από τους 13)</li> </ul>
ΕΡΩΤΗΣΗ 9	«Σε ποια μαθήματα/ τομείς του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιείτε πιο συχνά τη μέθοδο project; Γιατί;»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Γλώσσα (6 από τους 13)</li> <li>• Γεωγραφία (5 από τους 13)</li> <li>• Ιστορία &amp; μελέτη περιβάλλοντος (4 από τους 13)</li> <li>• Καλλιτεχνικά &amp; φυσική (3 από τους 13)</li> </ul>

- 1<sup>Η</sup> ΕΚΔΟΧΗ: Ανήκουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι στην ερώτηση τρία (3) απάντησαν ότι η διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας δεν αντιστοιχεί στη διδακτική μέθοδο project.

Περνάμε στη δεύτερη εκδοχή όπου οι ερωτήσεις οχτώ (8) και εννιά (9) θα εξεταστούν ως ζευγάρι σύμφωνα με δεκατρείς συνεντεύξεις.<sup>6</sup> Πριν παρουσιάσουμε τις κατηγορίες να αναφέρουμε ότι από τις 13 περιπτώσεις που αναλύουμε στο σημείο αυτό στις δυο (δεύτερη και τέταρτη συνέντευξη) οι ερωτήσεις E8 και E9 είναι αναπάντητες. Ως εκ τούτου το σημείο αναφοράς μας δεν θα είναι το 13 αλλά το 11. Οι κατηγορίες – μαθήματα που προέκυψαν είναι:

- (1) η θεατρική αγωγή (1 από τους 11)
- (2) περιβαλλοντική εκπαίδευση (1 από τους 11)
- (3) γλώσσα (6 από τους 11)
- (4) μελέτη περιβάλλοντος (4 στους 11)

<sup>6</sup> Πρόκειται για τις συνεντεύξεις 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup>, 11<sup>η</sup>, 12<sup>η</sup>, 13<sup>η</sup>, 14<sup>η</sup>, 15<sup>η</sup>, 16<sup>η</sup>, 22<sup>η</sup> και 24<sup>η</sup>.

- (5) ιστορία (4 από τους 11)
- (6) καλλιτεχνικά (2 από τους 11)
- (7) γεωγραφία (2 από τους 11)
- (8) όλα τα μαθήματα (1 από τους 11).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι ότι έξι (6) από τους 11 εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι το μάθημα στο οποίο χρησιμοποιούν και με τις δυο μεθόδους είναι η γλώσσα, ώστε να γίνεται η διδασκαλία διαθεματικά. Τέσσερις (4) από τους 11 εκπαιδευτικούς τις χρησιμοποιούν στο μάθημα της ιστορίας και της μελέτης περιβάλλοντος (βλ. πίνακα 8.7., σσ. 134-135). Σε αυτό το σημείο να υπενθυμίσουμε ότι διάφορες έρευνες που έχουμε εξετάσει και αναφέρει στο έκτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας ενδείκνυται και κατ' επέκταση προτιμάται στην εφαρμογή των μεθόδων που εξετάζουμε στην παρούσα εργασία (βλ. κεφ. 6, έρευνα Chard & Flockhart, σ. 95).

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα όλων των περιπτώσεων προκύπτει ότι το δημοφιλέστερο γνωστικό αντικείμενο που χρησιμοποιείται για την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project είναι η γλώσσα. Το δεύτερο κατά σειρά δημοφιλέστερο μάθημα είναι η ιστορία και ακολουθεί η μελέτη περιβάλλοντος.

Πίνακας 8.7. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα που χρησιμοποιούνται περισσότερο στη διαθεματική προσέγγιση και στη διδακτική μέθοδο project όσον αφορά την 2<sup>η</sup> εκδοχή

2 <sup>Η</sup> ΕΚΔΟΧΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
ΕΡΩΤΗΣΗ 8	«Σε ποια μαθήματα/ τομείς του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιείτε πιο συχνά τη διαθεματικότητα; Γιατί;»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Γλώσσα (6 από τους 11)</li> <li>• Ιστορία (4 από τους 11)</li> </ul>
ΕΡΩΤΗΣΗ 9	«Σε ποια μαθήματα/ τομείς του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιείτε πιο συχνά τη μέθοδο project; Γιατί;»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μελέτη περιβάλλοντος (4 από τους 11)</li> </ul>

- 2<sup>Η</sup> ΕΚΔΟΧΗ: Ανήκουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι στην ερώτηση τρία (3) απάντησαν ότι η διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας αντιστοιχεί στη διδακτική μέθοδο project.

Με τον τρόπο που εργαστήκαμε για τις ερωτήσεις οχτώ (8) και εννιά (9) θα δουλέψουμε και για τις ερωτήσεις δέκα (10) («Ποια είναι η δική σας άποψη για τη χρήση της διαθεματικότητας στη διδασκαλία;») και έντεκα (11) («Ποια είναι η δική σας άποψη για τη χρήση της μεθόδου project στη διδασκαλία;»). Θα ξεκινήσουμε λοιπόν με την πρώτη εκδοχή. Θα εξετάσουμε δηλαδή τις δυο αυτές ερωτήσεις χωριστά για δεκατρείς συνεντεύξεις.<sup>7</sup> Η ερώτηση δέκα (10) διερευνά την άποψη των εκπαιδευτικών για τη διαθεματική προσέγγιση. Οι κατηγορίες οι οποίες προέκυψαν είναι οι εξής:

- (1) συμφωνώ στην εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης (2 από τους 13)
- (2) συμφωνώ στην επέκταση της διαθεματικής προσέγγισης (1 από τους 13)

<sup>7</sup> Πρόκειται για τις συνεντεύξεις 1<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup>, 10<sup>η</sup>, 17<sup>η</sup>, 18<sup>η</sup>, 19<sup>η</sup>, 20<sup>η</sup>, 21<sup>η</sup>, 23<sup>η</sup>, 25<sup>η</sup> και 26.

- (3) επιτακτική ανάγκη για χρήση με τα κατάλληλα μέσα (2 από τους 13)
- (4) συνεισφέρει στην οικοδόμηση της γνώσης (2 από τους 13)
- (5) συνδέει τη θεωρία με την πράξη (2 από τους 13)
- (6) αναπτύσσει τη συνεργατικότητα (2 από τους 13)
- (7) σε αποδεσμεύει από το παραδοσιακό πρόγραμμα (1 από τους 13)
- (8) συνεισφέρει στην κατανόηση της γνώσης από τους μαθητές ως ολότητα (5 από τους 13).

Το αισιόδοξο στοιχείο που προκύπτει από τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν είναι πως όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να προσφέρει η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία κυρίως για να μην παρουσιάζεται η γνώση στα παιδιά αποσπασματικά (5 στους 13). Αυτά τα αποτελέσματα δεν μπορούμε να τα συνδέσουμε με συμπεράσματα από άλλες έρευνες γιατί δεν εντοπίστηκαν από τη γράφουσα, έρευνες που να αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της διδακτικής μεθόδου project (βλ. πίνακα 8.8., σ. 137). Το σημείο εκείνο, το οποίο θεωρούμε σημαντικό να τονίσουμε είναι με άλλα λόγια εκείνο που θέλει την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να τονίζει ότι η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης προωθεί την ενοποίηση της γνώσης και έτσι δεν την προσφέρει στα παιδιά κατακερματισμένη κάτι το οποίο αναφέρεται και στα παραπάνω χαρακτηριστικά τα οποία δηλώνουν που στοχεύει η διαθεματική προσέγγιση (κεφ. 3, ενότητα Β', υπό-ενότητα 3.Β.3., σ.30).

Περνάμε τώρα στην ερώτηση έντεκα (11), η οποία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση της διδακτικής μεθόδου project . Οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής:

- (1) έλλειψη χρόνου (1 από τους 13)
- (2) ανάγκη για μείωση της υπάρχουσας ύλης (1 από τους 13)
- (3) ύπαρξη των κατάλληλων μέσων (2 από τους 13)
- (4) βοηθά στην παραγωγή- οικοδόμηση της γνώσης (3 από τους 13)
- (5) δίνεται βαρύτητα στα ενδιαφέροντα των μαθητών (3 από τους 13)
- (6) ξεφεύγει από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας (1 από τους 13)
- (7) επιτυγχάνεται καλύτερη κατανόηση της γνώσης (2 από τους 13)
- (8) αναπτύσσεται η συνεργατικότητα (3 από τους 13).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ισοψηφία σε τρεις κατηγορίες. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν συμφωνούν ότι η διδακτική μέθοδος project προωθεί τη συνεργατικότητα (βλ. κεφ. 4, ενότητα Α', υπό-ενότητα 4.Α.2., σ. 50), την οικοδόμηση – παραγωγή της γνώσης και κινητοποιεί τα παιδιά μέσω των ενδιαφερόντων τους (3 στους 13 αντίστοιχα). Το γεγονός της κινητοποίησης των μαθητών σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους το συναντήσαμε και σε κάποια ερευνητικά δεδομένα του έκτου κεφαλαίου (βλ. κεφ. 6, σσ. 87-91, έρευνες: Marie W. Sloane, Howell,- Robert-T, Howell,- Robert; Mordini,- Robert, Lee,- Icy, Chard,- Sylvia- C; Flockhart,- Marilyn- E και Worthy,- M.- Jo). Συναντήσαμε όμως και το στοιχείο της συνεργατικότητας σε αντίστοιχη έρευνα (βλ. κεφ. 6, σ. 89, έρευνα: Howell,- Robert-T), (βλ. πίνακα 8.8., σ. 137).

**Πίνακας 8.8. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project όσον αφορά την 1<sup>η</sup> εκδοχή**

<b>1<sup>Η</sup> ΕΚΔΟΧΗ</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ</b>
<b>ΕΡΩΤΗΣΗ 10</b>	«Ποια είναι η δική σας άποψη για τη χρήση της διαθεματικότητας στη διδασκαλία;»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Θετική</li> </ul>
<b>ΕΡΩΤΗΣΗ 11</b>	«Ποια είναι η δική σας άποψη για τη χρήση της μεθόδου project στη διδασκαλία;»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Προωθεί τη συνεργατικότητα (3 από τους 13)</li> <li>• Οι μαθητές μαθαίνουν να οικοδομούν τη γνώση (3 από τους 13)</li> <li>• Οι μαθητές κινητοποιούνται με βάση τα ενδιαφέροντά τους (3 από τους 13)</li> </ul>

**- 1<sup>Η</sup> ΕΚΔΟΧΗ:** Ανήκουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι στην ερώτηση τρία (3) απάντησαν ότι η διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας δεν αντιστοιχεί στη διδακτική μέθοδο project.

Περνάμε στη δεύτερη εκδοχή όπου οι ερωτήσεις δέκα (10) και έντεκα (11) θα εξεταστούν ως ζευγάρι σύμφωνα με δεκατρείς (13) συνεντεύξεις.<sup>8</sup> Οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι παρακάτω:

- (1) οι δυο μέθοδοι προσφέρουν το πλεονέκτημα της καινοτομίας (1 από τους 13)
- (2) αναπτύσσονται δεξιότητες (1 από τους 13)
- (3) αναπτύσσονται πρωτοβουλίες (1 από τους 13)
- (4) ενισχύεται η διαφορετικότητα (1 από τους 13)
- (5) χρειάζεται υποστήριξη, κατάλληλη υποδομή και επιμόρφωση (4 από τους 13)
- (6) βοηθά στην οικοδόμηση της γνώσης (2 από τους 13)
- (7) καλλιεργείται η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη (1 από τους 13)
- (8) ενισχύεται το στοιχείο της βιωματικότητας (1 από τους 13)
- (9) αναπτύσσεται η συναισθηματική νοημοσύνη (1 από τους 13)
- (10) απαιτεί καλό επίπεδο μαθητών (1 από τους 13)
- (11) συνδέει τη γνώση με την πραγματικότητα (1 από τους 13).

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι τα εξής: τέσσερις (4) από τους 13 εκπαιδευτικούς τονίζουν την ανάγκη για κατάλληλη υποδομή, υποστήριξη, υλικοτεχνικά μέσα κ.ο.κ. Τέλος δυο (2) από τους 13 εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι είναι πολύ θετικό αυτό που επιτυγχάνεται μέσω των μεθόδων αυτών και εννοούν φυσικά την οικοδόμηση- παραγωγή της γνώσης από τους μαθητές (βλ. πίνακας 8.9., σ. 138).

---

<sup>8</sup> Πρόκειται για τις συνεντεύξεις 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup>, 11<sup>η</sup>, 12<sup>η</sup>, 13<sup>η</sup>, 14<sup>η</sup>, 15<sup>η</sup>, 16<sup>η</sup>, 22<sup>η</sup> και 24<sup>η</sup>.

Πίνακας 8.9. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project όσον αφορά την 2<sup>η</sup> εκδοχή

2 <sup>Η</sup> ΕΚΔΟΧΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
ΕΡΩΤΗΣΗ 10	«Ποια είναι η δική σας άποψη για τη χρήση της διαθεματικότητας στη διδασκαλία;»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανάγκη για υλικοτεχνική υποδομή (4 από τους 13)</li> </ul>
ΕΡΩΤΗΣΗ 11	«Ποια είναι η δική σας άποψη για τη χρήση της μεθόδου project στη διδασκαλία;»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Οι μαθητές μαθαίνουν να οικοδομούν τη γνώση (2 από τους 13)</li> </ul>

- 2<sup>Η</sup> ΕΚΔΟΧΗ: Ανήκουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι στην ερώτηση τρία (3) απάντησαν ότι η διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας αντιστοιχεί στη διδακτική μέθοδο project.

Συνεχίζουμε με την δώδεκα (12) ερώτηση («Θεωρείτε ότι ακολουθείτε το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας; Εξηγείστε;»). Οι απαντήσεις μας έδωσαν τις εξής κατηγορίες:

- (1) ναι (11 από τους 27)
- (2) όχι (6 από τους 27)
- (3) ανάμικτο (10 από τους 27).

Τα αποτελέσματα που εξάγονται από τα δεδομένα που προέκυψαν και, τα οποία μόλις παρουσιάστηκαν είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας (11 από τους 27). Κύριος λόγος είναι η έλλειψη χρόνου και το «κυνήγι της ύλης» όπως το αποκάλεσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και αυτό το συναντήσαμε σε επτά περιπτώσεις ( 3<sup>η</sup> , 7<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup>, 13<sup>η</sup>, 14<sup>η</sup>, 15<sup>η</sup>, 16<sup>η</sup> συνέντευξη), ενώ έξι περιπτώσεις ισχυρίστηκαν πως ακολουθούν το

συγκεκριμένο μοντέλο γιατί δε θεωρούν πως η διδακτική μέθοδος project μπορεί να προσφέρει κάτι περισσότερο από αυτά που προσφέρουν ήδη οι υπάρχουσες μέθοδοι (6 από τους 27). Σε έξι επιπλέον περιπτώσεις (6 από τους 27) αναφέρεται πως δε χρησιμοποιούν το δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Μια εκ των περιπτώσεων γιατί πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι «αυθεντία» (17<sup>η</sup> συνέντευξη), μια ακόμη περίπτωση γιατί πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει δικαίωμα να είναι καταχραστής εξουσίας (18<sup>η</sup> συνέντευξη), σε άλλη μια περίπτωση γιατί θεωρεί πως ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να είναι αυταρχικός (19<sup>η</sup> συνέντευξη) και σε μια τελευταία περίπτωση γιατί ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός πιστεύει ότι δεν πρέπει να είναι αποκομμένος από την τάξη του (20<sup>η</sup> συνέντευξη). Τέλος δέκα περιπτώσεις, αν και αναγνωρίζουν τα θετικά του μαθητοκεντρικού μοντέλου δεν καταφέρνουν να το εφαρμόσουν εξ' ολοκλήρου κυρίως λόγω πίεσης διδακτικού χρόνου και ύλης και έτσι χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό και των δύο μοντέλων.

#### **Πίνακας 8.10. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας**

<b>ΕΡΩΤΗΣΗ 12</b>	<b>ΑΠΑΝΤΗΣΗ</b>
«Θεωρείτε ότι ακολουθείτε το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας; Εξηγήστε;»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Ναι» (11 από τους 27)</li> <li>• «Όχι» (6 από τους 27)</li> <li>• «Ανάμικτο (10 από τους 27)</li> </ul>

Περνάμε στην δεκατρία (13) ερώτηση («Από πού ενημερωθήκατε για τη διαθεματικότητα και τη μέθοδο project; [Σεμινάρια, βιβλία, φίλους, συναδέλφους, από το πανεπιστήμιο κατά τη διάρκεια σπουδών, κλπ.]»). Τον τρόπο δηλαδή που ο κάθε εκπαιδευτικός ενημερώθηκε για τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδακτική μέθοδο project. Οι κατηγορίες που προκύπτουν λοιπόν είναι οι παρακάτω:

- (1) πανεπιστήμιο (6 από τους 27)
- (2) από φίλους – συναδέλφους (10 από τους 27)
- (3) από σεμινάρια (18 από τους 27)
- (4) από βιβλία (10 από τους 27)
- (5) από προσωπικό ενδιαφέρον (3 από τους 27)
- (6) από το διδασκαλείο (1 από τους 27)
- (7) από το internet (1 από τους 27)



(8) από το σχολικό σύμβουλο (1 από τους 27).

Πριν παρουσιαστούν τα αποτελέσματα αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιες από τις κατηγορίες ήταν προτεινόμενες ενδεικτικές πηγές πληροφόρησης που δίνονταν στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ώστε να βοηθηθούν. Το δεύτερο στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι τα σεμινάρια, τα οποία δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί ως πηγή πληροφόρησης είναι μικρής διάρκειας, δηλαδή διαρκούσαν συνήθως ένα με τρία (1-3) τρίωρα. Μετά από τα στοιχεία που παραθέσαμε παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα. Βλέπουμε ότι 18 από τους 27 εκπαιδευτικούς ενημερώθηκαν από σεμινάρια ενώ το επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό είναι 10 από τους 27 που δήλωσαν ότι ενημερώθηκαν από βιβλία σε ισοψηφία με τη κατηγορία φίλοι- συνάδελφοι. Ακολουθεί το πανεπιστήμιο με βαθμό έξι (6) από τους 27 και τέλος ένας (1) από τους 27 ενημερώθηκε από το internet, τρεις (3) από τους 27 από προσωπικό ενδιαφέρον, ένας (1) από τους 27 από το διδασκαλείο και ένας (1) ακόμη από το σχολικό σύμβουλο (βλ. πίνακα 8.11., σσ. 141-142). Δεν βρέθηκαν σχετικές έρευνες να μας πληροφορούν για τις πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ώστε να συνδέσουμε τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας με άλλες εργασίες/ μελέτες.

Στην δέκατη-τέταρτη (14<sup>η</sup>) ερώτηση («Θεωρείτε ότι χρειάζεστε περαιτέρω ενημέρωση ή υποστήριξη για την εφαρμογή της διαθεματικότητας και της μεθόδου project; Γιατί;»), οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής δύο:

(1) ναι (25 από τους 27)

(2) όχι (2 από τους 27).

Ας δούμε αναλυτικά τώρα τα αποτελέσματα. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντά πως χρειάζεται επιπλέον ενημέρωση για την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project αναφερόμενοι στο ότι οι συγκεκριμένες μέθοδοι μπορούν να προσφέρουν πολλά και να αποβούν αποδοτικές και αποτελεσματικές ενώ ταυτόχρονα θα βοηθήσουν να ξεφύγουμε από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο (7<sup>η</sup> συνέντευξη). Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός αξίζει να αναφέρουμε ότι δήλωσε πως χρησιμοποιεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Μια περίπτωση μιλά για την ανάγκη εξοπλισμού και τη γενικότερη ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής (12<sup>η</sup> συνέντευξη) ενώ σε ακόμη μια περίπτωση (13<sup>η</sup> συνέντευξη) τονίζονται τα οικονομικά κίνητρα. Αντίθετα μόνο δυο εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δε χρειάζονται ενημέρωση και επικεντρώνουν στα υλικά στοιχεία που πρέπει να εμπλουτίσουν τις μεθόδους. Τέλος μια περίπτωση (10<sup>η</sup> συνέντευξη) επικεντρώνεται

στα οικονομικά κίνητρα που πρέπει να δοθούν και στην υλικοτεχνική υποδομή (βλ. πίνακα 8.11., σσ. 141-142). Δεν βρέθηκαν σχετικές έρευνες να μας πληροφορούν για τις πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ώστε να συνδέσουμε τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας με άλλες εργασίες/ μελέτες.

**Πίνακας 8.11. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τις πηγές πληροφόρησης των εκπαιδευτικών για τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδακτική μέθοδο project και την ανάγκη για περαιτέρω ενημέρωση**

	<b>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ</b>
<b>ΕΡΩΤΗΣΗ 13</b>	«Από πού ενημερωθήκατε για τη διαθεματικότητα και τη μέθοδο project; [Σεμινάρια, βιβλία, φίλους, συναδέλφους, από το πανεπιστήμιο κατά τη διάρκεια σπουδών, κλπ.];»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Σεμινάρια (18 από τους 27)</li> <li>• Βιβλία (10 από τους 27)</li> <li>• Φίλοι- συνάδελφοι (10 από τους 27)</li> <li>• Πανεπιστήμιο (6 από τους 27)</li> <li>• Προσωπικό ενδιαφέρον (3 από τους 27)</li> <li>• Internet (1 από τους 27)</li> <li>• Διδασκαλείο (1 από τους 27)</li> <li>• Σχολικό σύμβουλο (1 από τους 27)</li> </ul>
<b>ΕΡΩΤΗΣΗ 14</b>	«Θεωρείτε ότι χρειάζεστε περαιτέρω ενημέρωση ή υποστήριξη για την εφαρμογή της διαθεματικότητας και της μεθόδου project; Γιατί;»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Ναι» (25 από τους 27)</li> <li>• «Όχι» (2 από τους 27)</li> </ul>

Θα προχωρήσουμε με την δέκατη-πέμπτη (15<sup>η</sup>) ερώτηση («Χρησιμοποιείτε την ευέλικτη ζώνη; Ποια η γνώμη σας;»). Οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής δύο:

(1) ναι (12 από τους 27)

(2) όχι (15 από τους 27).

Αναλυτικότερα τα αποτελέσματα είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιούν την ευέλικτη ζώνη. Σε δύο περιπτώσεις οι αιτίες είναι η έλλειψη και ο περιορισμός του διατιθέμενου χρόνου (5<sup>η</sup> και 15<sup>η</sup> συνέντευξη). Υπήρξαν και κάποιοι που απάντησαν ότι χρησιμοποιούν την ευέλικτη ζώνη. Μια περίπτωση βλέπουμε ότι δεν παρέλειψε να τονίσει τις δυσκολίες που συναντά (1<sup>η</sup> συνέντευξη), ενώ από πέντε (5) ακόμη περιπτώσεις τονίστηκε το όφελος της βιωματικότητας και της ελευθερίας που βιώνουν τα παιδιά (3<sup>η</sup>, 17<sup>η</sup>, 18<sup>η</sup>, 19<sup>η</sup> και 20<sup>η</sup> συνέντευξη). Από μια περίπτωση (6<sup>η</sup> συνέντευξη), αναφέρθηκε ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα και τέλος σε μια ακόμη περίπτωση τονίστηκε ο περιορισμός του διδακτικού χρόνου (14<sup>η</sup> συνέντευξη). Ακόμη και ένας από τους εκπαιδευτικούς που δουλεύει την ευέλικτη ζώνη τονίζει ιδιαίτερα τις δυσκολίες και την ανυπαρξία της υποστήριξης (27<sup>η</sup> συνέντευξη), (βλ. πίνακα 8.12., σ. 143).

Το αποτέλεσμα, το οποίο προέκυψε από την ερώτηση αυτή είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν την ευέλικτη ζώνη. Όταν όμως ρωτήθηκαν αν χρησιμοποιούν τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδακτική μέθοδο project η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε πως τις χρησιμοποιούν. Αυτό, το οποίο είναι φανερό στο σημείο αυτό είναι η αντίφαση. Τα καινούρια προγράμματα που προωθήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας αφορούσαν την εδραίωση της ευέλικτης ζώνης με σκοπό σε αυτές τις διαθέσιμες ώρες οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν και τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδακτική μέθοδο project. Με δεδομένο αυτό, το οποίο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τονίζει έντονα, την έλλειψη χρόνου δηλαδή και το κυνήγι της ύλης, τελικά τότε καταφέρνουν και εφαρμόζουν τις μεθόδους που εξετάζονται στην παρούσα εργασία;

### Πίνακας 8.12. Αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση της ευέλικτης ζώνης

ΕΡΩΤΗΣΗ 15	ΑΠΑΝΤΗΣΗ
«Χρησιμοποιείτε την ευέλικτη ζώνη; Ποια η γνώμη σας;»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Ναι» (12 από τους 27)</li> <li>• «Όχι» (15 από τους 27)</li> </ul>

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τη συγκεκριμένη ερώτηση περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δεν χρησιμοποιούν της ευέλικτη ζώνη. Όμως στις ερωτήσεις που αφορούσαν τη συχνότητα χρήσης της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project τα αποτελέσματα που

πρόεκυψαν είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σχεδόν εβδομαδιαία τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδακτική μέθοδο project (βλ. κεφ. 8, σσ. 132-133). Στο σημείο αυτό οι εκπαιδευτικοί πέφτουν σε μια κατάσταση αντίφασης αφού γενικότερα τονίζουν ότι ο διαθέσιμος διδακτικός τους χρόνος είναι περιορισμένος και αναλώνονται οι ίδιοι και οι μαθητές σε ένα ατελείωτο κυνήγι της ύλης. Που βρίσκουν λοιπόν το χρόνο και εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδακτική μέθοδο project όταν, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, ότι δεν κάνουν χρήση του χρόνου που τους παρέχεται μέσω του προγράμματος της ευέλικτης ζώνης; Η ερώτηση αυτή (15<sup>η</sup>) όπως έγινε φανερό χρησιμοποιήθηκε για να μπορέσουμε με κάποιο τρόπο να ελέγξουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, όπως παρουσιάσαμε και στο έβδομο κεφάλαιο (7), το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας είναι η συνέντευξη. Όπως επίσης τονίσαμε στο ίδιο κεφάλαιο το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο όταν χρησιμοποιείται μόνο του έχει κάποιες αδυναμίες (βλ. κεφ. 7, ενότητα Α, υπό-ενότητα 7.Α.15, σ. 117). Η χρήση της συνέντευξης και μόνο στην παρούσα έρευνα παραμένει βασική αδυναμία. Παρόλα αυτά όμως έγινε προσπάθεια να διασταυρωθούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ελέγχοντας τις ερωτήσεις με άλλες παρόμοιες ερωτήσεις διαφορετικά διατυπωμένες (βλ. παράρτημα 1, σελ. ερωτήσεις 6, 7 & 15). Προσπαθήσαμε λοιπόν να μειώσουμε την αδυναμία της έρευνας για να υπάρξει σχετική αξιοπιστία από τα αποτελέσματα. Δεδομένης λοιπόν της αδυναμίας αυτής δεν γενικεύουμε τα αποτελέσματα που εξάγαμε από την παρούσα έρευνα, τα χρησιμοποιούμε όμως για να λάβουμε μια εικόνα σχετικά με το τι συμβαίνει στις σχολικές αίθουσες όσον αφορά την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου δείγματος.

Φτάνοντας στο τέλος θα δούμε την δέκατη-έκτη (16<sup>η</sup>) ερώτηση («Αν ναι, με ποια θέματα έχετε δουλέψει;»). Γι' αυτό και η ερώτηση αυτή θα εξεταστεί με βάση δώδεκα (12) συνεντεύξεις.<sup>9</sup> Αναφέρουμε λοιπόν τους τίτλους των θεμάτων:

- «Πορτοκαλιά», (1<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Οι 12 μήνες», (1<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Η εφημερίδα μας», (1<sup>η</sup> συνέντευξη)

---

<sup>9</sup> Πρόκειται για τις συνεντεύξεις 1<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup>, 14<sup>η</sup>, 17<sup>η</sup>, 18<sup>η</sup>, 19<sup>η</sup>, 10<sup>η</sup>, 21<sup>η</sup>, 22<sup>η</sup> και 27<sup>η</sup>.

- «Ένα παραμύθι», (1<sup>η</sup> και 20<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Οι τέσσερις εποχές», (3<sup>η</sup> και 17<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Τα ναρκωτικά», (6<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Τα βιβλία που διάβαζαν οι γονείς των παιδιών», (6<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Αντικαπιλιστική εκστρατεία», (8<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Τρέφομαι σωστά- τροφική πυραμίδα», (8<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Λαϊκός πολιτισμός», (14<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Το περιβάλλον», (17<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Ειρήνη», (17<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Τα έθιμά μας», (18<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Τα λουλούδια», (18<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Η φύση και το περιβάλλον», (19<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Η επαρχία και η πόλη», (19<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Η ατμόσφαιρα και οι ρύποι», (20<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Ρατσισμός», (20<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Το λιμάνι μας», (21<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Η τέχνη στην αρχαία Ελλάδα», (27<sup>η</sup> συνέντευξη)
- «Το διάστημα», (27<sup>η</sup> συνέντευξη).

Να αναφέρουμε ότι από το σύνολο των θεμάτων δυο (2) από τους (9) εκπαιδευτικούς επέλεξαν το θέμα «τα παραμύθια» και (2) από τους (9) επέλεξαν το θέμα «οι 4 εποχές».

Τα θέματα που αναφέραμε παραπάνω θεωρούμε ότι μπορούν να ενταχθούν σε κάποιες ευρύτερες κατηγορίες οι οποίες και να αντιστοιχούν σε κάποια γνωστικά αντικείμενα. Έτσι έχουμε τα θέματα: «Η εφημερίδα μας», «Ένα παραμύθι», «Τα ναρκωτικά», «Τα βιβλία που διάβαζαν οι γονείς των παιδιών», «Ρατσισμός» και «Η τέχνη στην αρχαία Ελλάδα» μπορούν να ενταχθούν στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας. Αντίστοιχα τα θέματα: «Πορτοκαλιά», «Οι 12 μήνες», «Οι τέσσερις εποχές», «Αντικαπιλιστική εκστρατεία», «Τρέφομαι σωστά- τροφική πυραμίδα», «Το περιβάλλον», «Τα λουλούδια», «Η φύση και το περιβάλλον», «Η επαρχία και η πόλη», «Η ατμόσφαιρα και οι ρύποι», «Το λιμάνι μας» και «Το διάστημα» μπορούν να ενταχθούν στο γνωστικό αντικείμενο της μελέτης περιβάλλοντος. Επίσης τα θέματα: «Λαϊκός πολιτισμός», «Ειρήνη», «Τα έθιμά μας» και «Ρατσισμός»

εντάσσονται στο γνωστικό αντικείμενο της γεωγραφίας. Τα τρία γνωστικά αντικείμενα που προέκυψαν μετά την κατηγοριοποίηση αυτή βρίσκονται και στις πρώτες θέσεις προτίμησης από τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project (βλ. πίνακα 8.6., σ. 137).

Εκτός από την ανάλυση που κάναμε παραπάνω θα επιχειρήσουμε να κάνουμε και μια άλλου είδους ανάλυση. **Μια ανάλυση στον κάθετο άξονα των συνεντεύξεων.** Στο σημείο αυτό θα χρησιμοποιήσουμε κάποια ζευγάρια ερωτήσεων, τα οποία θεωρούμε ότι εξεταζόμενα παράλληλα μπορούν να δώσουν επιπρόσθετες πληροφορίες για κάθε ερωτώμενο/ εκπαιδευτικό. Θα ξεκινήσουμε με τις ερωτήσεις δυο (2) και πέντε (5). Η δεύτερη (2<sup>η</sup>) ερώτηση αφορούσε τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι είναι η μέθοδος project. Η πέμπτη (5<sup>η</sup>) ερώτηση εξέταζε την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της μεθόδου project στους μαθητές. Θεωρούμε ότι οι δύο αυτές ερωτήσεις μπορούν να συνδεθούν μεταξύ τους και να δώσουν κάποια αποτελέσματα.

Πριν αναφέρουμε τα σημαντικότερα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση που προηγήθηκε να πούμε ότι το δείγμα μας στο σημείο αυτό είναι 18 εκπαιδευτικοί όσοι δηλαδή έδωσαν απαντήσεις στις συγκεκριμένες ερωτήσεις. Έτσι έχουμε την πλειοψηφία, δηλαδή 12 από τους 18 εκπαιδευτικούς, να διακρίνονται από συνέπεια στις απαντήσεις τους και η κάθε απάντηση τους να συνδέεται και να επιβεβαιώνεται από μια αντίστοιχη σχετική της. Αντίθετα έξι (6) από τους 18 δεν παρουσιάζουν κάποια σχετικά σημεία αναφοράς στις απαντήσεις μεταξύ τους (βλ. σχετικά αποσπάσματα συνεντεύξεων παράρτημα 2, σ. 125).

Παρακάτω αναφέρουμε δυο παραδείγματα εκπαιδευτικών οι οποίοι χαρακτηρίζονται από συνέπεια στις απαντήσεις τους. Επιλέξαμε ενδεικτικά δυο παραδείγματα όπου οι εκπαιδευτικοί με τις απαντήσεις τους τονίζουν και σημαντικά χαρακτηριστικά της διδακτικής μεθόδου project που αφορά και η μια εκ των δυο ερωτήσεων που εξετάζουμε. Τονίζουν λοιπόν το χαρακτηριστικό στοιχείο της οικοδόμησης της γνώσης από τους μαθητές σε συνδυασμό και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους.

✓ Σε μια περίπτωση για τη 2<sup>η</sup> ερώτηση ο Παντελής αναφέρει ότι η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην κινητοποίηση των παιδιών με αφορμή τα

ενδιαφέροντά τους. Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση ο ίδιος εκπαιδευτικός πιστεύει ότι η μέθοδος αυτή αυξάνει τα ενδιαφέροντα και την προσοχή των μαθητών (6<sup>η</sup> συνέντευξη).

π.χ. «...αύξηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής του μαθητή...» (Παντελής, , 08-05-2006).

✓ Σε μια άλλη περίπτωση για τη 2<sup>η</sup> ερώτηση η Ιωάννα αναφέρεται στη διδακτική μέθοδο project λέγοντας ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από τη διερεύνηση των μαθητών. Και στην 5<sup>η</sup> ερώτηση το συνδέει με την άποψή του για το οφέλη της μεθόδου στο μαθητή (24<sup>η</sup> συνέντευξη).

π.χ. «...το παιδί μαθαίνει μόνο του, με παρατήρηση του γίνεται κτήμα...» (Ιωάννα, 05-06-2006).

Παραθέτουμε επίσης και ένα παράδειγμα, στο οποίο η απάντηση της εκπαιδευτικού δεν εμφανίζει κάποιο σημείο αναφοράς, σχετικά.

✓ Η Κωνσταντίνα για τη 2<sup>η</sup> ερώτηση κάνει λόγο για την ομαδοσυνεργατικότητα που προωθείται διαμέσου της διδακτικής μεθόδου project. Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση όμως δεν αναφέρει κάτι παρόμοιο (02/05/06).

Κατά τον ίδιο τρόπο θα συνεχίσουμε για τις ερωτήσεις έξι (6) και δέκα (10). Η έκτη (6<sup>η</sup>) ερώτηση διερευνούσε το αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία τους και αν ναι σε ποια συχνότητα. Από την άλλη πλευρά η δέκατη (10<sup>η</sup>) ερώτηση διερευνούσε την άποψη των εκπαιδευτικών για τη διαθεματική προσέγγιση. Θεωρείται λογικό ότι αν κάποιος κάνει χρήση μιας μεθόδου, όπως στην προκειμένη περίπτωση, τότε έχει σχηματίσει γι' αυτή και μια ανάλογη, θετική δηλαδή και τεκμηριωμένη άποψη.

Τα αποτελέσματα λοιπόν που εξάγονται κατόπιν τούτου είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 18 από τους 24, που χρησιμοποιούν τη διαθεματική προσέγγιση διακρίνονται για τη συνέπεια στις απαντήσεις τους. Αφού δηλαδή είναι θετικοί στην έκτη (6<sup>η</sup>) ερώτηση ακολουθούν την αντίστοιχη αναμενόμενη πορεία απάντησης και στην δέκατη (10<sup>η</sup>) ερώτηση. Από την άλλη πλευρά μόνο έξι (6) από τους 24 που είτε δεν τη χρησιμοποιούν καθόλου είτε τη χρησιμοποιούν σε μικρή συχνότητα εξηγούν το γιατί και κάποιοι προσθέτουν και τις προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρξουν κατά την άποψή τους για την καλύτερη εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project. (βλ. σχετικά αποσπάσματα συνεντεύξεων παράρτημα 3, σ. 128).

Παραθέτουμε παρακάτω ένα παράδειγμα στο οποίο φαίνεται ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός ακόμα και με αρνητική απάντηση καταφέρνει και έχει αντίκρισμα και στις δυο ερωτήσεις και αυτό γιατί στη δεύτερη ερώτηση του ζεύγους που εξετάζουμε αιτιολογεί την απάντηση της πρώτης ερώτησης.

✓ Για την 6<sup>η</sup> ερώτηση η Κωνσταντίνα απαντά πως δεν χρησιμοποιεί τη διαθεματική προσέγγιση και στην 10<sup>η</sup> ερώτηση εξηγεί το γιατί όπως και θα περιμέναμε άλλωστε (2<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...Νομίζω ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να καινοτομήσουν αρκεί να υπάρξουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις στα σχολεία, πράγμα που δεν ισχύει...»(Κωνσταντίνα, 02-05-2006).*

Αναφέρουμε επίσης και ένα παράδειγμα το οποίο έχει συνέπεια στις απαντήσεις του. Αφού δηλαδή η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός απαντά θετικά στην 6<sup>η</sup> ερώτηση, έπειτα στην ερώτηση που θεωρούμε συνέχειά της και για αυτό τις εξετάζουμε και ως ζευγάρι σπεύδει να εξηγήσει και γιατί το κάνει, γιατί τη χρησιμοποιεί.

✓ Για την 6<sup>η</sup> ερώτηση η Σοφία απαντά ότι τη χρησιμοποιεί σε καθημερινή βάση και το γιατί βρίσκεται στην 10<sup>η</sup> ερώτηση (21<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...καλλιεργεί την ολότητα...» (Σοφία, 30-05-2006).*

Περνάμε τώρα στις ερωτήσεις επτά (7) και έντεκα (11) τις οποίες θα εξετάσουμε όπως και παραπάνω. Η έβδομη (7<sup>η</sup>) ερώτηση αφορούσε τη συχνότητα χρήσης της διδακτικής μεθόδου project και η ενδέκατη (11<sup>η</sup>) ερώτηση την άποψη των εκπαιδευτικών για τη μέθοδο αυτή. Να τονιστεί ότι σε αυτή την ενότητα των συγκεκριμένων ερωτήσεων οι απαντήσεις αρκετές φορές είναι ίδιες και αυτό συμβαίνει γιατί σε όσες συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση τρία (3) απαντούσαν «ναι» οι ερωτήσεις έξι (6) & επτά (7) και δέκα (10) & έντεκα (11) γινόντουσαν από μια φορά.

Και εδώ το ενεργό μας δείγμα είναι 24 εκπαιδευτικοί με «απώλεια» των τριών για τους ίδιους λόγους που προαναφέραμε και για το ζευγάρι των ερωτήσεων έξι (6) & δέκα (10). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το ζευγάρι που εξετάστηκε τελευταία είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 20 από τους 24 που χρησιμοποιούν τη διδακτική μέθοδο project εξηγούν τα θετικά και τα οφέλη της σύμφωνα με την άποψή τους άρα δικαιολογούν τις απαντήσεις. Ενώ και τέσσερις (4)



από τους 24 που είτε δεν τη χρησιμοποιούν είτε τη χρησιμοποιούν ελάχιστα εξηγούν το γιατί. (βλ. σχετικά αποσπάσματα συνεντεύξεων παράρτημα 4, σ. 132).

Παρακάτω παραθέτουμε δυο παραδείγματα που οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά στη χρήση της διδακτικής μεθόδου project και όπως ήταν αναμενόμενο στην επόμενη ερώτηση του συγκεκριμένου ζεύγους εξηγούν το γιατί.

✓ Για την 7<sup>η</sup> ερώτηση ο Θάνος λέει ότι τη χρησιμοποιεί μεν αλλά όχι τόσο συχνά όσο θα ήθελε. Και στην ουσία στην 11<sup>η</sup> ερώτηση εξηγεί το λόγο που θα ήθελε να τη χρησιμοποιεί περισσότερο (17<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...δίνει μεγάλη βαρύτητα στα ενδιαφέροντα των μαθητών...» (Θάνος, 24-05-2006).*

✓ Για την 7<sup>η</sup> ερώτηση ο Κυριάκος απαντά πως τη χρησιμοποιεί μια φορά στις δυο εβδομάδες. Στην 11<sup>η</sup> ερώτηση ενισχύει την απάντηση που έδωσε (18<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...συμβάλλει σημαντικά στο να ξεφύγουμε από το παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό μοντέλο...» (Κυριάκος, 26-05-2006).*

Τέλος δίνουμε δυο επιπλέον παραδείγματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά στην 7<sup>η</sup> ερώτηση και στην 11<sup>η</sup> εξήγησαν το γιατί.

✓ Για την 7<sup>η</sup> ερώτηση η Χρυσούλα λέει πως δεν τη χρησιμοποιεί σχεδόν ποτέ και φυσικά στην 11<sup>η</sup> ερώτηση περιμένουμε να μάθουμε το γιατί όπως και γίνεται (15<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...πιστεύω ότι απαιτούνται γνώσεις...και ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σχολείο...» (Χρυσούλα, 23-05-2006).*

✓ Για την 7<sup>η</sup> ερώτηση η Σία απαντά ότι δεν τη χρησιμοποιεί και στην 11<sup>η</sup> ερώτηση μας εξηγεί το γιατί (23<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...στα παιδιά προσφέρει κυρίως γιατί στο δάσκαλο κυρίως δυσκολία...» (Σία, 01-06-2006).*

Λίγο πριν το τέλος θα επιχειρηθεί ανάλυση με βάση τον κάθετο άξονα και για τις ερωτήσεις ένα (1), δύο (2) και τρία (3). Θεωρούμε ότι οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αποτελούν συνέχεια η μία της άλλης και ειδικότερα η τρίτη (3<sup>η</sup>) ερώτηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των δύο προηγούμενων. Πιο αναλυτικά, πιστεύουμε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι, στην τρίτη (3<sup>η</sup>) ερώτηση απαντούν ότι η διδακτική μέθοδος project αντιστοιχεί στην διαθεματική προσέγγιση τότε πρέπει, για να υπάρχει και συνέπεια στα λεγόμενά τους, στις ερωτήσεις ένα (1) και δυο (2) οι απαντήσεις τους

να είναι συναφείς και κατά κύριο λόγο παρόμοιες. Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι μόνο τέσσερις (4) περιπτώσεις που απάντησαν πως η διαθεματική προσέγγιση είναι ίδια με τη διδακτική μέθοδο project στην τρίτη (3<sup>η</sup>) ερώτηση, αντίστοιχα στις ερωτήσεις ένα (1) και δυο (2) οι απαντήσεις τους ήταν ταιριαστές (βλ. τέταρτη, πέμπτη, δέκατη-τρίτη, δέκατη -τέταρτη συνέντευξη). Ο χαμηλός βαθμός που παρατηρείται να διακρίνεται από συνέπεια στις απαντήσεις του δεν είναι καθόλου ενθαρρυντικός γιατί προτρέπει στην εξαγωγή συμπερασμάτων τα οποία είναι ότι επικρατεί μια σύγχυση στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το τι είναι αυτές οι μέθοδοι και τι εξυπηρετούν αλλά και για το αν είναι κάτι διαφορετικό η μια από την άλλη ή εν τέλει ταυτίζονται.

Η τελευταία ανάλυση που θα επιχειρήσουμε να κάνουμε με τον «κάθετο» τρόπο που προαναφέραμε αφορά τις ερωτήσεις τρία (3) & δεκατέσσερα (14). Η τρίτη (3<sup>η</sup>) ερώτηση εξέταζε την άποψη των εκπαιδευτικών για το αν η διαθεματική προσέγγιση ταυτίζεται με τη διδακτική μέθοδο project. Η δέκατη-τέταρτη (14<sup>η</sup>) ερώτηση από την άλλη πλευρά διερευνούσε την άποψη τους για το αν θεωρούν ότι χρειάζονται περαιτέρω ενημέρωση για τις μεθόδους αυτές. Θεωρούμε πως οι εκπαιδευτικοί που η απάντησή τους στην τρίτη (3<sup>η</sup>) ερώτηση ήταν «ναι» θα έπρεπε και στην δέκατη- τέταρτη (14<sup>η</sup>) ερώτηση αντίστοιχα να απαντούσαν πως χρειάζονται επιπλέον ενημέρωση, περισσότερο από τους υπόλοιπους που θα ζητούσαν ενημέρωση για να εμπλουτίσουν τις υπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά, ενώ οι πρώτοι ίσως να ζητούν ενημέρωση ακόμη και για να ξεκαθαρίσουν τι ακριβώς είναι οι μέθοδοι αυτές και τι τις διαχωρίζει εκτός από την διαφορετική ονομασία. Γι' αυτό και θα εξεταστούν μόνο οι συνεντεύξεις που στη ερώτηση τρία (3) απάντησαν «ναι» (2<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup>, 11<sup>η</sup>, 12<sup>η</sup>, 13<sup>η</sup>, 14<sup>η</sup>, 15<sup>η</sup>, 16<sup>η</sup>, 22<sup>η</sup> και 24<sup>η</sup>).

Από αυτές τις περιπτώσεις οι 11 από τους 12 εκπαιδευτικούς συμφωνούν ότι χρειάζονται επιπρόσθετη ενημέρωση κάτι το οποίο και αναμέναμε. Μόνο ένας εξ' αυτών απαντά αρνητικά στην επιπλέον ενημέρωση. Ίσως με αυτόν τον τρόπο να δικαιολογείται και το γεγονός ότι θεωρούν τη διαθεματική προσέγγιση ταυτόσημη με τη διδακτική μέθοδο project.

Πριν κλείσουμε και αυτήν την τελευταία ενότητα πρέπει να αναφερθεί ότι, όπως θα διαπιστώσετε ενώ οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν 27 στην ουσία ασχοληθήκαμε με τις 26 και αυτό έγινε διότι ο κ. Παναγιώτης ήταν αρνητικός και αντίθετος και στην εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής

μεθόδου project. Ανέφερε κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες που είχε ως εκπαιδευτικός αλλά και από συναδέλφους του και το συμπέρασμα στο οποίο κατέληγε ήταν ότι επικρατεί γενικότερα άγνοια και μια σύγχυση στην εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με τις μεθόδους αυτές. Ο κ. Παναγιώτης πιστεύει ότι τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να παραμείνουν ανεξάρτητα, ως έχουν δηλαδή, γιατί πιστεύει ότι οι μέθοδοι που εξετάζουμε δεν έχουν να προσφέρουν ούτε και στους μαθητές τίποτα παραπάνω από ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας. Το ίδιο αντίθετος είναι και με την ευέλικτη ζώνη. Γενικότερα πιστεύει πως τα πράγματα θα έπρεπε να είναι πιο ελεύθερα και να μην τίθενται τέτοια όρια στους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή των μεθόδων αυτών.

### *Περίληψη*

Στο κεφάλαιο που προηγήθηκε παρουσιάστηκαν τα δεδομένα όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε. Στη συνέχεια επιχειρήσαμε να ομαδοποιήσουμε και να κατηγοριοποιήσουμε τα δεδομένα μας. Έτσι δημιουργήθηκαν κατηγορίες δεδομένων και κατ' επέκταση μπορέσαμε να εξάγουμε συμπεράσματα για το συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας μας. Συνεπώς καταφέραμε να γενικεύσουμε όπου ήταν εφικτό σύμφωνα με την ευρύτητα των αποτελεσμάτων και να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα για το συγκεκριμένο δείγμα της έρευνάς μας.

## 9<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Φτάνοντας στο τέλος θα συνοψίσουμε τα σημαντικότερα σημεία που προέρχονται από το θεωρητικό μέρος της εργασίας και στη συνέχεια εκείνα που προέρχονται από το ερευνητικό. Το θέμα, το οποίο αρχικά επιλέχθηκε από τη γράφουσα και στη συνέχεια παρουσιάστηκε και αναπτύχθηκε, αφορούσε δυο νέες διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας διαφορετικές μεταξύ τους, οι οποίες όμως ταυτόχρονα αντιβαίνουν στις παραδοσιακές μεθόδους. Ο κύριος στόχος πραγματοποίησης αυτής της εργασίας ήταν να μελετήσουμε τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με δυο νέες διδακτικές προσεγγίσεις, τη διαθεματική και τη διδακτική μέθοδο project, τις οποίες καλούνται να εντάξουν στα πλαίσια της διδασκαλίας τους. Ο λόγος ήταν οι αλλαγές που υφίστανται τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα, τα νέα δεδομένα που προκύπτουν, οι νέοι στόχοι που τίθενται κ.ο.κ. Θελήσαμε να δούμε πόσο έτοιμοι είναι τελικά οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στην καινούρια φιλοσοφία που θα διέπει τα αναλυτικά προγράμματα και την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Να αναφέρουμε βέβαια στο σημείο αυτό ότι παρά το γεγονός πως δόθηκε ιδιαίτερα αυξημένη βαρύτητα στους εκπαιδευτικούς η συγκεκριμένη μελέτη μπορεί κάλλιστα να απευθυνθεί και να αποβεί χρήσιμη και στους διευθυντές της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Άλλωστε ας μην παραβλέπουμε το γεγονός ότι ο διευθυντής είναι εκείνος, ο οποίος θα έρθει αρχικά σε επαφή με οτιδήποτε καινούριο επιχειρήσει να ενταχθεί στα πλαίσια του κάθε σχολείου, σε πρακτικό επίπεδο όπως είναι στην συγκεκριμένη στιγμή οι δυο διδακτικές προσεγγίσεις που εξετάσαμε. Ο διευθυντής είναι εκείνος που θα πρέπει να το κατανοήσει για να μπορέσει έπειτα να το μεταφέρει με επιτυχία στους εκπαιδευτικούς και όλοι μαζί να το επεξεργαστούν και να το υλοποιήσουν. Ο διευθυντής είναι εκείνος, ο οποίος οφείλει να προωθήσει τις εκάστοτε εκπαιδευτικές καινοτομίες που στόχο θα έχουν τη θετική εξέλιξη της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας χωριστά και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά και τέλος, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος, ο οποίος θα πρέπει να είναι σε θέση να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς της μονάδας του και να γίνει συν-οδοιπόρος τους στην πορεία προς την αλλαγή. Έχοντας ολοκληρώσει αυτό το εγχείρημα είμαστε σε θέση να πούμε ότι καταφέραμε να πάρουμε μια εικόνα σχετικά με τα συμβαίνοντα στο χώρο της εκπαίδευσης, στα πλαίσια που μελετήσαμε βέβαια και όχι γενικευμένα. Αυτό, το

οποίο όμως είναι σημαντικό να αναφέρουμε είναι ότι καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως το έδαφος της εκπαιδευτικής κοινότητας δεν είναι ακόμη έτοιμο να δεχτεί εξ' ολοκλήρου τις αλλαγές που επέρχονται. Αυτός είναι και ένας σημαντικός λόγος για να μας κινητοποιήσει να διερευνήσουμε το συγκεκριμένο θέμα σε μια άλλη βάση και με περισσότερες παραμέτρους. Στην παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια να εξαντληθεί κάθε πτυχή του θέματος ώστε τελικά να έχουμε μια εμπειριστατωμένη άποψη.

Στο *πρώτο κεφάλαιο* έγινε μια εισαγωγή στο χώρο της εκπαίδευσης και στους σκοπούς όπως αυτοί ισχύουν και ακολουθούν κατά γράμμα τις εκάστοτε αλλαγές που λαμβάνουν χώρα ανά διαστήματα. Με βάση τους σκοπούς της εκπαίδευσης κινείται το καθετί που προσπαθεί να εισέλθει στο χώρο και να τον αναμορφώσει, διαφοροποιήσει ή εμπλουτίσει. Το επόμενο βήμα ήταν να γίνει παρουσίαση του μοντέλου διδασκαλίας που ίσχυε, έτσι ώστε να δούμε ποια είναι η διαφορά του από το προοδευτικό που τα τελευταία χρόνια προσπαθεί να ενταχθεί. Με αυτόν τον τρόπο περάσαμε στο *δεύτερο κεφάλαιο* ως συνέχεια του πρώτου και από το γενικό φτάσαμε στα πιο ειδικά. Έγινε λοιπόν παρουσίαση των ισχυόντων αναλυτικών προγραμμάτων, της φιλοσοφίας με βάση, την οποία κινούνται αυτά και της σκοπιμότητάς τους στους απολαύοντες, δηλαδή στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Αντιπαραθέσαμε το *curriculum*, το οποίο πλησιάζει στα δεδομένα των προοδευτικών μοντέλων, εντοπίσαμε τις διαφορές τους με σκοπό να καταλήξουμε ποιο υπερισχύει ή καλύτερα για να επιβεβαιώσουμε την πολλάκις αποδεδειγμένη άποψη ότι το παραδοσιακό μοντέλο θεωρείται πλέον, από πολλές απόψεις, παρωχημένο. Παράλληλα έγινε αναφορά και στο μοντέλο που προωθείται από τον προοδευτικό τρόπο διδασκαλίας και εννοούμε το παιδοκεντρικό μοντέλο, το οποίο και αντιδιαστήσαμε με το δασκαλοκεντρικό. Έγινε μια προσπάθεια προτροπής, ώστε να μνηθούμε στο παιδοκεντρικό μοντέλο καθώς αυτό αντιπροσωπεύει τις αντιλήψεις που θέλουν τον μαθητή στο προσκήνιο και όχι στα παρασκήνια. Θεωρώντας ότι έγινε σωστή και επαρκής προετοιμασία περάσαμε στο κύριο θέμα της εργασίας. Έτσι φτάνουμε στο *τρίτο κεφάλαιο*, το οποίο αφορά τη διαθεματική προσέγγιση. Ξεκινώντας από τους ορισμούς που έχουν κάνει την εμφάνισή τους, την πορεία εδραίωσής της, την περιγραφή, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τους τρόπους υλοποίησης και τα στάδια, τη σύντομη αναφορά στη διεπιστημονική προσέγγιση που είναι συναφής, αλλά όχι ίδια και γι' αυτό την εντάξαμε, καταλήξαμε στα οφέλη του εκπαιδευτικού και του μαθητή από την προσέγγιση αυτή, ώστε να γίνει κατανοητό γιατί προτείνεται η

ένταξή της στο σχολικό πρόγραμμα και γιατί θεωρείται ικανή να συμπληρώσει και σε κάποια σημεία να αντικαταστήσει τις παραδοσιακές μεθόδους. Το *τέταρτο κεφάλαιο* είναι αντίστοιχο με το προηγούμενο με τη διαφορά ότι αυτό αφορά τη διδακτική μέθοδο project, τη δεύτερη δηλαδή μέθοδο που πραγματεύεται η εργασία. Θεωρήσαμε απαραίτητο να συμπεριλάβουμε μια ξεχωριστή ενότητα επιπλέον το *πέμπτο κεφάλαιο*, στο οποίο συμπεριλάβαμε συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά της κάθε μεθόδου και έπειτα όλα εκείνα τα στοιχεία που διαφοροποιούν τις δυο μεθόδους μεταξύ τους. Κάτι τέτοιο θεωρήθηκε αναγκαίο δεδομένης της σύγχυσης που επικρατεί στην εκπαιδευτική κοινότητα και της ταύτισης που εξακολουθεί να συμβαίνει από κάποιους εκπαιδευτικούς των δυο μεθόδων. Περνάμε έτσι στο *έκτο κεφάλαιο*, στο οποίο αναφέρουμε μια σειρά από έρευνες σχετικές με το θέμα που πραγματεύεται η εργασία, μια σειρά από έρευνες που ενίσχυσαν και τη δική μας έρευνα. Πιο συγκεκριμένα οι έρευνες που παρουσιάστηκαν ενδυνάμωσαν την δική μας έρευνα σχετικά με τα οφέλη της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project αναφορικά με τον εκπαιδευτικό και το μαθητή, με τα γνωστικά αντικείμενα που ενδείκνυνται για την εφαρμογή των διδακτικών μεθόδων που προείπαμε και γενικότερα με την ανάγκη για αναδιάρθρωση και αναπροσαρμογή, αν όχι αντικατάσταση, του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας με στόχο την καθιέρωση του προοδευτικού μοντέλου. Συνεχίζοντας στο *έβδομο κεφάλαιο* θεωρήσαμε συνετό να αναφερθούμε εκτενώς στη μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για το σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της παρούσας εργασίας, το ερευνητικό μέρος. Έτσι έγινε αναφορά στη μέθοδο της συνέντευξης, έγινε περιγραφή της, αναλύθηκαν οι στόχοι της, τα είδη, οι μορφές των ερωτήσεων, οι τύποι των απαντήσεων, τα προβλήματα, οι επικίνδυνες ζώνες, η επιλογή της ως ερευνητικό εργαλείο στην παρούσα έρευνα, η επιλογή των συγκεκριμένων ερωτήσεων από τις οποίες απαρτίζονταν οι συνεντεύξεις και η πορεία και η περιγραφή των συνεντεύξεων της παρούσας εργασίας. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε την αδυναμία της παρούσας έρευνας. Αυτό το οποίο θέλουμε να σημειώσουμε είναι ότι πιστεύουμε πως τα ερευνητικά αποτελέσματα που εξήχθησαν από την παρούσα έρευνα μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για περαιτέρω έρευνες. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δηλαδή μπορούν να εμπλουτιστούν με περισσότερες πληροφορίες και επεκτάσεις μέσω άλλων ερευνών, συναφών βέβαια με τη συγκεκριμένη, που θα έχουν όμως ως εργαλείο και την παρατήρηση ή ακόμα και μεγαλύτερο αριθμό δείγματος. Τέλος στο *όγδοο κεφάλαιο* έγινε η παρουσίαση, η ανάλυση και ο σχολιασμός των

δεδομένων. Επιχειρήθηκαν δυο τύποι ανάλυσης, ο οριζόντιος και ο κάθετος έτσι ώστε να εξαντλήσουμε όλα τα περιθώρια και να εξάγουμε και το παραμικρό συμπέρασμα, το οποίο σε συνδυασμό με κάτι άλλο μπορούσε να κάνει τη διαφορά. Η διασταύρωση δηλαδή των ερωτήσεων και κατ' επέκταση των απαντήσεων που επιχειρήθηκε με κάποιες ερωτήσεις ελέγχου, είχε σκοπό την πιο αξιόπιστη εξαγωγή συμπερασμάτων.

Αμέσως παρακάτω θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση για να τα υπενθυμίσουμε.

Σχετικά με το τι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαθεματική προσέγγιση φαίνεται να υπάρχει σε πολύ μεγάλο βαθμό συμφωνία στις απαντήσεις τους. Αυτό, το οποίο πρέπει να αναφερθεί είναι ότι οι απαντήσεις της συντριπτικής πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών κινούνται στο βασικό άξονα της διαθεματικής προσέγγισης (25 από τους 27 απάντησαν ότι η διαθεματική προσέγγιση είναι η εις βάθος διερεύνηση ενός θέματος μέσα από επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος). Βέβαια οι απαντήσεις τους είναι αρκετά περιορισμένες, ακριβείς όμως όσον αφορά την ουσία. Αυτό, το οποίο τονίστηκε στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας μας και για, το οποίο δεν έγινε αναφορά από κανέναν εκπαιδευτικό του δείγματός μας είναι ότι στη διαθεματική προσέγγιση τον πρωταγωνιστικό ρόλο όσον αφορά κυρίως την οργάνωση και το σχεδιασμό του μαθήματος εξακολουθεί να τον έχει ο εκπαιδευτικός. Όσον αφορά στο τι είναι η διδακτική μέθοδος project σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, αν εξαιρεθεί το γεγονός ότι ένας εκπαιδευτικός δεν έδωσε απάντηση, όλοι οι υπόλοιποι αναφέρθηκαν σε αυτή τη μέθοδο ως τη διερεύνηση ενός θέματος. Στην προκειμένη περίπτωση βέβαια οι απαντήσεις εμπλουτίστηκαν από στοιχεία, διαπροσωπικής φύσεως, που ενέχει η διαδικασία. Ποικίλουν βέβαια, όμως κινούνται στα πλαίσια αυτού που πραγματικά προωθεί η διδακτική μέθοδος project, όπως έχει προκύψει και βιβλιογραφικά και εμπειρικά σύμφωνα με έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά λίγοι εκπαιδευτικοί (έξι (6) από τους 26), τόνισαν την ομαδοσυνεργατικότητα που προωθείται και λιγότεροι από τους μισούς (έντεκα (11) από τους 26), τόνισαν την ανάληψη πρωτοβουλιών από τα παιδιά και την κινητοποίησή τους με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Τα στοιχεία αυτά έχουν τονιστεί και από τη βιβλιογραφική έρευνα που έγινε (βλ. κεφ. 4, ενότητα Β, υπό-ενότητα 4.Β.3., σσ. 56-58).

Στη συνέχεια εξετάζοντας αν η διαθεματική προσέγγιση αντιστοιχεί στη διδακτική μέθοδο project συναντήσαμε ένα πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί, ένα πρόβλημα, το οποίο έχει τις ρίζες του στην ανεπαρκή ενημέρωση των

εκπαιδευτικών, στις παρωχημένες, κάποιες φορές, απόψεις τους αλλά και στους, όχι και τόσο, αβάσιμους φόβους τους. Η μικρή διαφορά ανάμεσα στις θετικές και αρνητικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών αν η διαθεματική προσέγγιση αντιστοιχεί στη διδακτική μέθοδο project ή όχι, μαρτυρά ότι εξακολουθεί να επικρατεί σύγχυση. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας θεωρήσαμε αναγκαία την ένταξη μιας ξεχωριστής ενότητας, στην οποία παρουσιάστηκαν τα κυριότερα σημεία της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project και έπειτα επισημάνθηκαν και οι βασικές τους διαφορές οι οποίες αποδεικνύουν ότι οι δυο μέθοδοι δεν δύναται να ταυτιστούν (βλ. κεφ. 5, σσ. 73-76).

Σχετικά με τα οφέλη του εκπαιδευτικού από τη διαθεματική προσέγγιση οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς (6 από τους 13) τονίζουν το στοιχείο της ευελιξίας και κάτι λιγότερο από τους μισούς (πέντε (5) από τους 13) εκείνο της συνεργατικότητας. Τα δυο στοιχεία, της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας έχουν προκύψει και από τη βιβλιογραφία αφού ο εκπαιδευτικός ξεφεύγει από το προβλεπόμενο και προβλέψιμο αναλυτικό πρόγραμμα (βλ. κεφ. 3, ενότητα ΣΤ, σ.44). Αυτό όμως που δεν αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς και, το οποίο είναι το σημαντικότερο και πιο αντιπροσωπευτικό σημείο της διαθεματικής προσέγγισης είναι η απόκτηση της γνώσης ως ολότητα πλέον και όχι κατακερματισμένη. Αναφορικά με τα οφέλη του μαθητή από τη διδακτική μέθοδο project περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (εφτά (7) από τους 13) τόνισαν το όφελος της συνεργατικότητας, σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς (πέντε (5) από τους 13) την κινητοποίηση των μαθητών με βάση τα ενδιαφέροντά τους και λιγότεροι από τους μισούς (τέσσερις (4) από τους 13) την κατάκτηση της γνώσης ως ολότητα. Η βιβλιογραφία καθώς και σχετικές έρευνες έχουν τονίσει ιδιαίτερα την αξία που δίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, στοιχείο που τονίζεται και από τους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου δείγματος (βλ. κεφ. 4, ενότητα Δ, σσ. 68-69). Από τους εκπαιδευτικούς που είπαν ότι η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας αντιστοιχεί στη διδακτική μέθοδο project και ήταν συνολικά 13 από τους 27, οι τρεις (3) τόνισαν ότι οι μαθητές γίνονται ερευνητές της γνώσης, έξι (6) σημείωσαν την ολότητα της γνώσης και τρεις (3) τόνισαν την ανάπτυξη της συνεργατικότητας.

Όσον αφορά τη συχνότητα χρήσης της διαθεματικής προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς λίγοι (τέσσερις (4) από τους 13) τη χρησιμοποιούν μια (1) με δυο (2) φορές την εβδομάδα.



Στην ερώτηση που αφορά αντίστοιχα τη συχνότητα χρήσης της διδακτικής μεθόδου project λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (πέντε (5) από τους 13) δηλώνουν ότι τη χρησιμοποιούν μια (1) με δυο (2) φορές την εβδομάδα. Τα αποτελέσματα αυτών των ερωτήσεων αντιβαίνουν στα αποτελέσματα της 15<sup>ης</sup> ερώτησης που λένε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν την ευέλικτη ζώνη, το πρόγραμμα δηλαδή, το οποίο στην ουσία δημιουργήθηκε για να έχουν το χρόνο οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν στη διδακτική τους τις νέες μεθόδους που εξετάζουμε. Ίσως τελικά οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν αντιληφθεί το εύρος που έχουν τα οφέλη, τα οποία μπορούν να προσφέρουν αυτές οι μέθοδοι. Στη δεύτερη εκδοχή της (ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που στην 3<sup>η</sup> ερώτηση απάντησαν πως η διαθεματική προσέγγιση αντιστοιχεί στη διδακτική μέθοδο project) λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (πέντε (5) από τους 13) δεν χρησιμοποιούν τις μεθόδους ενώ πολύ λίγοι (τρεις (3) από τους 13) δεν τις χρησιμοποιούν και τόσο συχνά. Αυτό βέβαια είναι κάπως αντιφατικό και ίσως πρέπει να μας προβληματίσει γιατί οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας είναι αυτοί που δήλωσαν ότι οι δύο μέθοδοι ταυτίζονται. Το γεγονός λοιπόν ότι παρότι δεν τις κατανοούν εν τούτοις τις χρησιμοποιούν έστω και σε περιορισμένη συχνότητα.

Σχετικά με ποια μαθήματα χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (δέκα (10) από τους 13) ανέφεραν το μάθημα της γλώσσας ενώ επίσης αρκετοί (εννιά (9) από τους 13) ανέφεραν εκείνο της ιστορίας.

Στην επόμενη ερώτηση που εξετάζει αντίστοιχα, αλλά για τη διδακτική μέθοδο project αυτή τη φορά οι μισοί εκπαιδευτικοί (έξι (6) από τους 13) ανέφεραν το μάθημα της γλώσσας, λιγότεροι από τους μισούς (πέντε (5) από τους 13) της γεωγραφίας και σχετικά λίγοι (τέσσερις (4) από τους 13) εκείνο της ιστορίας και της μελέτης του περιβάλλοντος. Οι σχετικές έρευνες που έχουμε παρουσιάσει στο έκτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αλλά και η βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε φέρνουν το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας στην πρώτη θέση (βλ. κεφ. 6, σ. 91). Δημοφιλή είναι επίσης και η ιστορία, η γεωγραφία και η μελέτη περιβάλλοντος. Στη δεύτερη εκδοχή της η συγκεκριμένη ερώτηση (ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που στην 3<sup>η</sup> ερώτηση απάντησαν πως η διαθεματική προσέγγιση αντιστοιχεί στη διδακτική μέθοδο project) βρίσκει παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (έξι (6) από τους 11) (βρέθηκαν δυο (2) αναπάντητες ) να τονίζουν το μάθημα της γλώσσας και κάτι

λιγότερο από τους μισούς (τέσσερις (4) από τους 11) να αναφέρονται στα μαθήματα της ιστορίας και της μελέτης περιβάλλοντος.

Αναφορικά με την άποψη των εκπαιδευτικών για τη διαθεματική προσέγγιση όλοι οι εκπαιδευτικοί την αντιμετωπίζουν θετικά ενώ σχεδόν οι μισοί (πέντε (5) από τους 13) εξειδικεύουν και δικαιολογούν τη θετική τους στάση ως προς το γεγονός ότι προωθείται η ολότητα της γνώσης.

Σχετικά τώρα με την άποψη των εκπαιδευτικών για τη διδακτική μέθοδο project συναντάμε τρία (3) χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης μεθόδου να έχουν επισημανθεί και από τους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου δείγματος. Αυτά είναι η συνεργατικότητα, η οικοδόμηση της γνώσης και η προώθηση των ενδιαφερόντων των μαθητών. Στη δεύτερη εκδοχή της (ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που στην 3<sup>η</sup> ερώτηση απάντησαν πως η διαθεματική προσέγγιση αντιστοιχεί στη διδακτική μέθοδο project) βρίσκει τους εκπαιδευτικούς να τονίζουν την ανάγκη για υλικοτεχνική υποστήριξη.

Σε ότι αφορά το μοντέλο διδασκαλίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (έντεκα (11) από τους 27) χρησιμοποιούν το δασκαλοκεντρικό μοντέλο ενώ πολύ λίγοι (έξι (6) από τους 27) δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν το μαθητοκεντρικό μοντέλο. Ακόμα και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (δέκα (10) στον αριθμό) που «παλεύουν να βρουν την ισορροπία» ανάμεσα στα δυο δεν αποτελούν ενθαρρυντικό δείγμα αφού έστω και σε κάποιο βαθμό κλίνουν και προς το δασκαλοκεντρικό, ένα μοντέλο που οι νέες μέθοδοι που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία δουλεύουν για να το καταργήσουν.

Συνεχίζουμε με τις πηγές πληροφόρησης των εκπαιδευτικών για τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδακτική μέθοδο project. Εδώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (18 από τους 27) δήλωσαν ότι ενημερώθηκαν από μικρής και περιορισμένης διάρκειας σεμινάρια τα οποία τονίστηκε ότι ήταν και ανεπαρκή και λιγότεροι από τους μισούς (δέκα (10) στους 27) από βιβλία και φίλους. Οι απαντήσεις αυτές δείχνουν το μέγεθος και τον τρόπο που αντιμετωπίζεται το όλο εγχείρημα της ένταξης των νέων μεθόδων στα αναλυτικά προγράμματα. Με μια λέξη θα λέγαμε ότι δεν υπάρχει οργάνωση στο σχεδιασμό.

Η επόμενη ερώτηση έρχεται να επιβεβαιώσει αυτά που μόλις ειπώθηκαν καθώς τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (25 από τους 27) θεωρούν ότι χρειάζονται περαιτέρω ενημέρωση. Στη συνέχεια εξετάζοντας αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ευέλικτη ζώνη προκύπτει ότι λιγότεροι από τους

μισούς εκπαιδευτικούς (12 από τους 27) τη χρησιμοποιούν ενώ περισσότεροι από τους μισούς (15 από τους 27) δεν τη χρησιμοποιούν.

Τέλος στην δέκατη-έκτη ερώτηση συναντάμε μια πληθώρα θεμάτων των οποίων οι θεματολογίες, σε γενικές γραμμές, εντάσσονται σε θέματα για τη φύση, τον πολιτισμό, τη γλώσσα και εμπίπτουν στα γνωστικά αντικείμενα της μελέτης περιβάλλοντος, της γεωγραφίας και της γλώσσας αντίστοιχα.

Στο σημείο αυτό θα αναφέρουμε επιγραμματικά στα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από μια σειρά ερευνών, οι οποίες και παρουσιάστηκαν στο έκτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα λοιπόν οι έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδακτική μέθοδο project μπορούν να αναπτύξουν κάποια χαρακτηριστικά όπως η ευελιξία, η συνεργατική διάθεση προς τους μαθητές τους και γενικότερα η θετική στάση προς αυτούς με στόχο όχι να τους μεταδώσουν γνώσεις αλλά να τους γνωρίσουν ως άτομα, να τους βοηθήσουν να καταλάβουν τις αδυναμίες τους και να εκμεταλλευτούν τις κλίσεις τους και τελικά να τους οδηγήσουν σε ένα επίπεδο που αυτοί πλέον θα κατακτήσουν τη γνώση. Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά τους μαθητές, οι έρευνες έδειξαν ότι τα οφέλη τους από τις μεθόδους που εξετάζουμε είναι πολυποίκιλα. Οι μαθητές παύουν να είναι παθητικοί δέκτες και γίνονται ενεργοί εξερευνητές. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Μαθαίνουν να είναι μέλη μιας ομάδας και να δρουν μέσα σε αυτή. Έρχονται αντιμέτωποι με αληθινές καταστάσεις της πραγματικότητας και έτσι οι γνώσεις τους γίνονται χρηστικές και λειτουργικές. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν παραγωγικά και δημιουργικά τα ταλέντα, τα ενδιαφέροντα και τις εκάστοτε ανάγκες τους. Οικοδομούν τη γνώση ως ολότητα και όχι αποσπασματικά. Σχεδιάζουν, οργανώνουν, δρουν και τελικά «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν». Κάποιες από τις έρευνες επίσης προέβησαν στην σύγκριση των παραδοσιακών μεθόδων και των προοδευτικών, του δασκαλοκεντρικού μοντέλου με το μαθητοκεντρικό, των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων με τα νέα για να καταλήξουν στην υπεροχή του προοδευτικού μοντέλου, στην ανάγκη αναμόρφωσης των παραδοσιακών προγραμμάτων και στην ανάγκη ένταξης των νέων μεθόδων στα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα. Επίσης από διάφορες έρευνες έγινε φανερό αυτό το οποίο προέκυψε και από την παρούσα έρευνα. Ότι δηλαδή το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας και της γεωγραφίας – μελέτη περιβάλλοντος είναι τα μαθήματα, τα οποία κερδίζουν τα σκήπτρα, αυτά τα μαθήματα ενδείκνυνται περισσότερο για την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project. Βέβαια

κάποιες έρευνες έκαναν λόγο και για το μάθημα της ξένης γλώσσας, της τεχνολογίας και των μαθηματικών, τα οποία στη δική μας έρευνα δεν αναφέρθηκαν.

Στο συγκεκριμένο σημείο και αφού συνοψίσαμε τα όσα παρουσιάστηκαν, περιγράφηκαν και αναλύθηκαν στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να κάνουμε μια σύνδεση με ο, τι ισχύει στα εκπαιδευτικά δρώμενα και με ο, τι προτείνεται κατά καιρούς με σκοπό την εξελικτική πορεία της εκπαίδευσης στο βαθμό που θα καρπώνεται τις δυνατότητες του κάθε μαθητή και δεν θα τον αντιμετωπίζει σαν άνουων και που δεν θα ανακυκλώνεται το μοντέλο του εκπαιδευτικού- αυθεντία. Στο μέτρο που το σχολείο αναλαμβάνει το έργο της προετοιμασίας για μια διαρκώς μεταβαλλόμενη ζωή και δεν υπάρχει καμία αμφιβολία πως βασικός του σκοπός είναι να προετοιμάζει το παιδί για τη ζωή πρέπει να συμπεριλάβει τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας που περιγράψαμε καθ' όλη την πορεία της εργασίας. Με τον τρόπο αυτό η μάθηση θα μετατραπεί σε μια αδιάκοπη διαδικασία προγραμματισμού που κάνει το άτομο σε αλληλεπίδραση με την γύρω του πραγματικότητα που μεταβάλλεται διαρκώς. Κάθε καινούρια διαδικασία μάθησης συμβάλλει έτσι στη μεταβολή της δομής της προσωπικότητας του ατόμου. Γιατί στη διαδικασία αυτή συγχωνεύεται το παλιό με το νέο και το καθένα λίγο ή πολύ συμβάλλει στην ανανέωση του άλλου επειδή το νέο ενσωματώνεται στο παλιό. Η προσωπικότητα λοιπόν βρίσκεται κατ' αυτόν τον τρόπο σε μια διαδικασία συνεχούς αναδιάρθρωσης. Η διδακτική μέθοδος project και η διαθεματική προσέγγιση στην εφαρμογή τους στη διδασκαλία βγάζουν το σχολείο από τις σχολικές τάξεις και το φέρνουν εκεί όπου τα υπό μελέτη θέματα υπάρχουν μέσα σε αυθεντικά πλαίσια. Ανοίγουν τις πόρτες του σχολείου σε πρόσωπα που έχουν εμπειρίες και εμπλοκή στα υπό μελέτη θέματα. Με τον τρόπο αυτό η σχολική γνώση συνδέεται άμεσα και φυσικά με αυθεντικές καταστάσεις που σε τελική φάση προκαλούν τους μαθητές για δράση.

Οι πρωτοπόροι των σύγχρονων αυτών μεθόδων προέρχονται από τις τάξεις των προοδευτικών παιδαγωγών και έχουν έντονο κοινωνικό προσανατολισμό. Αυτό σημαίνει ότι εμπλουτίζουν το γνωσιοκεντρικό περιεχόμενο του παραδοσιακού αναλυτικού προγράμματος με θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές και απασχολούν την κοινωνία τόσο ως θεωρητικοί προβληματισμοί όσο και ως τομείς δράσης. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης η επιστημονική γνώση διασώζεται και νομιμοποιείται στο βαθμό που συμβάλλει στην κατανόηση και την αντιμετώπιση αυτών των θεμάτων. Η επιστημονική γνώση δεν είναι αυτό- σκοπός αλλά αποτελεί μέσο στην

προσπάθεια του ατόμου να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο και να ρυθμίσει ανάλογα τις πράξεις του. Με τις επιλογές τους οι ποικίλες μορφές γνώσης ενοποιούνται στα πλαίσια των θεμάτων και μέσα από την ενοποιημένη τους μορφή συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και στην κοινωνική τους ενσωμάτωση ασχέτως κοινωνικής προέλευσης. Όταν το σχολείο λειτουργεί με τον τρόπο αυτό εκπληρώνει τις υποχρεώσεις έναντι της δημοκρατίας και καθίσταται παιδαγωγικότερο, αφού λαμβάνει υπόψη του την ανάγκη των μαθητών για προσωπική νοηματοδότηση του εαυτού του και του κόσμου. Εγγύηση για όλα αυτά αποτελεί η συλλογική επιλογή και επεξεργασία θεμάτων προσωπικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος. Αυτό καθιστά το πρόγραμμα του σχολείου ευέλικτο και το συνδέει με πραγματικές καταστάσεις άμεσου ενδιαφέροντος.

Οι προσεγγίσεις αυτές (μέθοδος project και διαθεματικότητα), οργανώνουν την πορεία οικοδόμησης της ποικιλόμορφης γνώσης μέσα από τη συστηματική διερεύνηση θεμάτων προσωπικού, κοινωνικού ή επιστημονικού ενδιαφέροντος, ζητημάτων που προκαλούν προβληματισμούς και διλήμματα στα άτομα και αντιπαραθέσεις στην κοινωνία και τέλος προβληματικών καταστάσεων που απαιτούν λύση. Τα αυθεντικά προβλήματα, για να γίνουν κατανοητά και πολύ περισσότερο για να επιλυθούν προϋποθέτουν την ουσιαστική εμπλοκή δύο ή περισσότερων επιστημών. Σύμφωνα με τα όσα προαναφέρθηκαν και με δεδομένο τα συμπεράσματα που εξάγαμε και τα οποία μας πληροφόρησαν για την αβέβαιη και μετέωρη κατάσταση στην οποία βρίσκονται ακόμη τα πράγματα σχετικά με την αναμόρφωση της υπάρχουσας φιλοσοφίας της εκπαιδευτικής δομής, θεωρούμε ότι κρίνεται αναγκαίο να προβούμε σε κάποιες προτάσεις, σε βραχυπρόθεσμο, μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο επίπεδο, οι οποίες καλό θα ήταν να γίνουν δράσεις. Θα ξεκινήσουμε με το βραχυπρόθεσμο επίπεδο.

**Βραχυπρόθεσμο θα πρέπει:** Να υπάρχει διαφάνεια στη σύνταξη των προγραμμάτων διδασκαλίας, της συγγραφής των βιβλίων και της παραγωγής διδακτικού υλικού.

Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων να εντάσσεται στη φιλοσοφία της κατάλυσης του διαχωρισμού των μαθημάτων και της ενοποίησης της γνώσης.

Τα προγράμματα διδασκαλίας να αποσαφηνίζουν την ορολογία ώστε να μην επικρατεί σύγχυση στους εκπαιδευτικούς από μάθημα σε μάθημα.

Να δημιουργηθούν βιβλιογραφικοί κατάλογοι και φύλλα αξιολόγησης για όλα τα μαθήματα.

Να εισαχθεί η ποιοτική αξιολόγηση, η αυτό-αξιολόγηση και η ετερο-αξιολόγηση και των δυο σκελών της διδακτικής διαδικασίας.

Να αντικατασταθούν τα παλιότερα βιβλία τα οποία είναι σε κάποιο βαθμό αναχρονιστικά και παρωχημένα και να γραφούν νέα, προσαρμοσμένα στα κοινωνικά δεδομένα της εποχής τα οποία θα προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας και θα αποβλέπουν στον κριτικό γραμματισμό στην κοινωνία της πληροφορίας.

Να υπάρχει διαρκής αξιολόγηση, ανατροφοδότηση και βελτίωση όλων των προγραμμάτων διδασκαλίας.

Να υπάρξει εξισορρόπηση μεταξύ γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών στόχων στα προγράμματα και εισαγωγή δραστηριοτήτων οι οποίες θα προάγουν την αυτογνωσία, την αυτενέργεια, την ερευνητική μάθηση, τη μάθηση του μανθάνει και την κριτική σκέψη.

Να υπάρξει ένα πακέτο προδιαγραφών διδασκαλίας ανοιχτού και ευέλικτου, ευπροσάρμοστου στις εκπαιδευτικές ανάγκες. Το πακέτο αυτό θα περιέχει εναλλακτικά προγράμματα σπουδών, πολλαπλά βιβλία, τετράδια, βιβλιογραφικό κατάλογο, πηγές, διευθύνσεις στο διαδίκτυο, πολυμέσα, βιντεοταινίες. Προτάσεις, οι οποίες βρίσκουν ανταπόκριση σε αυτό, το οποίο έχει αναφερθεί και αφορά το γεγονός ότι τα ενδιαφέροντα του μαθητή δεν συμβαδίζουν με τα σημερινά σχολικά εγχειρίδια εξ' ου και η επιτακτική ανάγκη αναπροσαρμογής στις ανάγκες του μαθητή και της κοινωνίας.

**Μεσοπρόθεσμα θα πρέπει:** Να υπάρξει εκπαίδευση και διαρκής κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα θεωρίας, τεχνογνωσίας και κοινωνιολογίας των προγραμμάτων και των μέσων διδασκαλίας αλλά και στο σχεδιασμό προγραμμάτων διδασκαλίας, από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους μαθητές μέσα από τη διαδικασία της έρευνας δράσης. Ας μην ξεχνάμε ότι και οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας τόνισαν και συμφώνησαν πως χρειάζονται περαιτέρω ενημέρωση για ο, τι καινούριο εισάγεται στα σχολεία, ενώ μιλώντας ειδικά για τις μεθόδους που

εξετάστηκαν ανέφεραν πως επιθυμούν επιπλέον κατάρτιση αφού πιστεύουν πως τα οφέλη μπορεί να είναι πολλά και για τους ίδιους αλλά κυρίως για τους μαθητές.

**Μακροπρόθεσμα θα πρέπει:** να γίνει από-συγκέντρωση στη διαδικασία παραγωγής των προγραμμάτων διδασκαλίας, σύνταξής τους σε επίπεδο εκπαιδευτικής περιφέρειας ή και σχολικής μονάδας βάσει ενός καλά σχεδιασμένου προγράμματος και των τοπικών εκπαιδευτικών αναγκών και εντέλει αυτονομία του εκπαιδευτικού στον τομέα αυτό.

Ρόλος και χρέος του δασκάλου είναι να διασφαλίζει συνθήκες έκφρασης των αντίθετων απόψεων και να καθοδηγεί διακριτικά τους μαθητές στις διαδικασίες διαλεκτικής σύνθεσης των αντίθετων θέσεων. Για να γίνει αυτό είναι ανάγκη (α) να αναδειξει η διδασκαλία τις έννοιες και τις αρχές που εμπλέκονται στη διαπραγμάτευση του ζητήματος και (β) να ακολουθήσει η διδακτική πορεία τις φάσεις της διαλεκτικής αντιπαράθεσης.

Θεωρητικά καθετί μπορεί να αποτελέσει θέμα μελέτης αλλά παιδαγωγικά ενδείκνυται τα επιλεγόμενα θέματα (α) να παρουσιάζουν ενδιαφέρον, (β) να υποδιαιρούνται εύκολα και σε πολλές διαστάσεις και (γ) να διαφοροποιούνται σημαντικά στο χρόνο και στο χώρο. Ο E.Boyer και η Nel Noddings έχουν προτείνει σειρά θεμάτων που αποτελούν βάση ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών και διαθέτουν το χαρακτηριστικό του καθολικού ενδιαφέροντος (στο Ματσαγγούρα, 2003, σ. 100).

Τέλος, κλείνοντας οφείλουμε να υπενθυμίσουμε τη γνωστή ρήση του Σάντλερ, ότι «το σχολείο δεν αλλάζει αλλάζοντας μόνο το σχολείο. Η αλλαγή του σχολείου προϋποθέτει ευρύτερες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές» (Θεριανός, 2003 ,σ. 21).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελάκος, Κ. (2003). (επιμέλεια) Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Αγγελάκος, Κ., Κόκκινος, Γ. (2004). (επιμέλεια) Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Abercrombie, M.L.J. (1986, 2000). Δημιουργική διδασκαλία και μάθηση: η ανατομία της σκέψης, (μετ. Μπακαλάκη), (πρόλογος Χρ. Π. Φράγκος), Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Alasuutari, P. (1998). An invitation to social research, London: Sage.
- Βαϊνά, Μ. (2002). Δραστηριότητες τοπικής ιστορίας: ένα εργαλείο εφαρμογής της μεθόδου project στα σχολεία με παράρτημα για τον εκπαιδευτικό, (εικονογράφηση Μάρω Μίσιου), Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- ✓ ▪ Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (1989). «Διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία» στο *Παιδαγωγική και Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, (τόμ. 3), Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Bellak, L. (1975). The thematic apperception test the children's apperception test and the senior apperception technique in clinical use, (3<sup>η</sup> έκδοση), New York: Grune & Stratton.
- Bernard, M. (1965). Handbook of projective techniques, (2<sup>η</sup> έκδοση), New York: Basic book.
- Berry, R. (1994). The research project: how to write it, (3<sup>rd</sup> edition), London Routledge.



- Βουδρισλής, Ν., Αυγερινου, Μ. (2004). Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εφαρμογής της μεθόδου project στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και στην αγωγή υγείας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 137, σ.116.
- Βρεττός, Ε. Γ., Καψάλης, Α. Γ. (1994). Αναλυτικά προγράμματα, Θεσσαλονίκη: Art of text.
- Brady, J. (1992). Η τεχνική της συνέντευξης, *The graft of interviewing. Η φύση και η τεχνική των συνεντεύξεων, πρόσωπο με πρόσωπο*, διατυπώνοντας ερωτήσεις, όταν η συνέντευξη οξύνεται, συζήτηση «off the record», οι γραπτές και τηλεφωνικές συνεντεύξεις, οι επικύνδυνες ζώνες, (μετ. Αχιλλέας Φακατσέλης, Ελένη Σιαφάρη), Αθήνα: Εκδόσεις «Νέα Σύνορα» Α.Α. Λιβάνη.
- Burden, R., Williams, M. (1998). *Thinking through the curriculum*, London: Routledge.
- Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (2003). Περιβαλλοντική εκπαίδευση: αρχές, φιλοσοφία, μεθοδολογία, παιχνίδια και ασκήσεις, (5<sup>η</sup> ανατύπωση), Αθήνα: Εκδόσεις Guyenberg.
- Cole, M., Cole, R.S. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, (β' τόμος), (μετ. Σόλμαν, Μ.), (επιμ. Μπαμπλέκου, Ζ.), Αθήνα: τυποθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Chard, C. S., Flockhart, E. M. (2002). *Learning in the park*, *Educational Leadership*, v 60, no 3, pp. 53-6.
- Cohen, L., Manion, L. (1989). *A guide to teaching practice*, (3<sup>η</sup> έκδοση), London: Routledge.

- Cohen, A., Garner, N. (1965). A student's guide to teaching, UNI Books, University of London press, Ltd.
- Cohen, L., Manion, L. (1997). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, (μετ. Χρυσούλα Μητσοπούλου και Μάνια Φιλοπούλου), (υπεύθυνος σειράς Νόντας Παπαγεωργίου), Εκδόσεις: Μεταίχμιο- Έκφραση.
- Dewey, J. (1980). Εμπειρία και εκπαίδευση, (μετ. Λέανδρος Πολενάκης), Αθήνα: Γλάρος.
- Dewey, J. (1930). How we think, (μετ. Κάτσαμος. Σ. Γιώργος), Αθήνα.
- Dewey, J. (1902), The child and the curriculum. The university of Chicago press, s.11.
- Dreakwell, G. (1999). Η συνέντευξη, (επιμέλεια Αριστοτέλης Κάντας), (β' έκδοση), Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Duverger, M. (1989). Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών II, (5<sup>η</sup> έκδοση), (μετ. Ν. Παπαδόδημας), Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Foster, H. (2003). The Crazy Curriculum: Teaching that matters, *Educational Horizons*, v 81, no 4, pp. 174-7.
- Frey, K. (2002). Η «Μέθοδος project»: Die projektmethod: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, (μετ. Κλ. Μάλλιου), Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, (2<sup>η</sup> έκδοση), Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- ✓ ▪ Θεριανός, Κ. (2003). Η διαθεματικότητα στην εκπαίδευση: μπορούν να αλλάξουν το σχολείο τα ΔΕΠΠΣ και η ευέλικτη ζώνη αν δεν

καταργηθούν οι εξετάσεις και οι βαθμοί, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.67, σσ. 18-23.

- Ιγνατιάδης, Γ. (2004). « Τα “νέα” προγράμματα και τα νέα βιβλία», *Φιλολογος*, τχ. 114.
- James, H., Jaber, G. (1995). *The active interview*, Thousand Oaks, California, Sage.
- Harrison, M., Rainey, D. (1994). “Economics and industrial understanding”, στους Verma & Pumfrey (ed.), *Cross curricular contexts, themes & dimensions in primary schools*, London: The Falmer Press.
- Helm, J. (2004). Projects that power young minds, *Educational Leadership*, v 62, no 1, pp. 58-62.
- Howell, T. R. (2003). The Importance of the Project Method in Technology Education, *Journal of Industrial Teacher Education*, v 40, no 3, pp. 80-6.
- Howell, R., Mordini, R. (2003). The Project Method Increases Student Learning and Interest, *Tech Directions*, v 62, no 8, pp. 31-4.
- Καμαρινού, Δ. (1998). Βιωματική μάθηση στο σχολείο, (3<sup>η</sup> [επαν]έκδοση).
- Katz, L.G., Chard, S.C. (2004). Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, (επιμέλεια- εισαγωγή: Μάνος Κόνσολας), Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Kilpatrick, H.W. (1923). *An experiment with a project method, with an introduction*, New York: Ellesworth Collings.

- Kilpatrick, H.W. (1918). The project method, in: *Teachers College Record*, Vol. XIX, s. 319.
- Κιτσαράς, Δ.Γ. (2004). Προγράμματα. Διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής με σχέδια εργασίας, (1<sup>η</sup> έκδοση), Αθήνα.
- Κιτσαράς, Δ.Γ. (1991). Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική, (2<sup>η</sup> έκδοση), Αθήνα: Παπαζήσης.
- ✓ ▪ Κούσουλας, Φ. (2004). Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας, Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Λάζος, Γ. (1998). Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: θεωρία και πράξη, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Lee, I. (2002). Project Work in Second/ Foreign Language Classrooms, *Canadian Modern Language Review*, v 59, no 2, pp. 282-90.
- Lawry, J.R. (1991). Σχεδίων μέθοδος στο *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lloyd, C., Beard J. (1995). *Managing classroom collaboration*, London: Cassell c.
- Λολώνης, Π.Δ. (1981). Η διεθνής εκπαίδευση και η εφαρμογή του project στα σχολεία, Αθήνα.
- Mc Grath, D., Viner, M., Sylvester, A. (2003). Building Better Projects, *Learning and Leading with Technology*, v 31, no 3, pp. 32-9.
- Magel, G.N. (1996). Learning through read- world problem solving: the power of integrative teaching, Thousand Oaks, California: press c.

- Ματσαγγούρας, Γ.Η. (2003). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοικεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Γ.Η. (1987). Επιστήμες της αγωγής, ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπαγάκης, Γ. (2002). Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2003). «Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο “πραγματικό” πρόγραμμα, προοπτικές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 131, σσ. 25-40.
- Μωραΐτου, Ε. (1969). Η ενιαία διδασκαλία και η σχολική πράξη. Θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής, Αθήνα: Ζηρίδης.
- Ντίνας, Κ., Αλεξίου, Β., Γαλάνη, Α., Ξανθόπουλος, Α. (2003). «Πόσο πιο “διαθεματικό” και ανανεωμένο είναι τελικώς το ΔΕΠΠΣ» *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 131.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2001). «*Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών*» στο: ΦΕΚ 1366/ τ. Β', 1373/ τ. Β', 1376/ τ. Β' στις 18-10-2001.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). «*Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών*» στο: ΦΕΚ 303/ τ. Β' και 304/ τ. Β' / 2003 (ειδική έκδοση Π.Ι. τομ. Α' και Β' 2002).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/CIDREE, (1999). «*Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση*», Αθήνα.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1999). «Προγράμματα σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», στο: (ΦΕΚ 93/ τ. Β' / 10-02-1999), Αθήνα.
- Patton, M. (1987). How to use qualitative methods in evaluation, by the regents of the university of California.
- Πηγιάκη, Π. (2003). Προετοιμασία σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Διδακτική μεθοδολογία, (4<sup>η</sup> έκδοση), Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Puttnam, D. (1999). Young people creativity and new technologies: the challenge of digital arts, edited by Julian Seflan- Green Forerword, London: Routledge c.
- Robin, A. (1968). Projective techniques: in personality assessment a modern introduction, New York: springer publishers.
- Röhrs, H. (1990). Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, (διεύθυνση σειράς: Π.Δ. Ξωχέλλης – Ν.Π. Τερζής – Α.Γ. Καψάλης), Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Sloane, W. M. (2004). Tailoring your Teaching with the Project Approach, *Kappa Delta Pi Record*, v 40, no 4, pp. 175-9.
- Τσαγκαρλή- Διαμαντή, Ε. (2003). Σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα και μοντέλα διδασκαλίας: θεωρία και πράξη της διδασκαλίας – παραδείγματα, (α' τεύχος), Αθήνα: Λύχνος.
- Τσαγκαρλή- Διαμαντή, Ε. (2003). Σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα και μοντέλα διδασκαλίας: θεωρία και πράξη της διδασκαλίας – παραδείγματα, (β' τεύχος), Αθήνα: Λύχνος.

- Tilbury, D., Williams, M. (1997). *Teaching and learning geography*, London & New York : Routledge.
- Φλουρής, Στ. Γ. (2000). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*, (4<sup>η</sup> έκδοση), Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*, Newbury Park, London: Sage.
- Worthy, M. Jo. (2000). Conducting research on topics of student interest, *The reading Teacher*, v 54, no 3, pp. 298-9.
- Χατζηγεωργίου, Ι. Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής, Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2003). Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα. Μια ολιστική – οικολογική προοπτική, Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Χρυσafiδης ,Κ. (1998). Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία: η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Χρυσafiδης ,Κ., Κουτσουβάνου, Ευγ., Helm, J., Katz, L. (2002). (επιστημονική – επιμέλεια- εισαγωγή), Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ PROJECT

1. Τι είναι διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας κατά τη γνώμη σας;
2. Τι είναι διδακτική μέθοδος project κατά τη γνώμη σας;
3. Θεωρείτε ότι η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας αντιστοιχεί στη μέθοδο project; Εάν ο ερωτώμενος απαντήσει «ναι» οι παρακάτω ερωτήσεις θα προσαρμόζονται σε μια που θα περιλαμβάνει τη διαθεματικότητα και τη μέθοδο project, δηλαδή οι ερωτήσεις 4 & 5 θα γίνουν μία φορά, το ίδιο και για τις ερωτήσεις 6 & 7, 8 & 9, 10 & 11.
4. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας για τον/ την εκπαιδευτικό; (μπορεί το άτομο πριν τη συνέντευξη να δώσει ένα παράδειγμα όπως είναι στο ερωτηματολόγιο).
5. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από την εφαρμογή της μεθόδου project στη διδασκαλία για τον / την μαθητή / τρια ;
6. Χρησιμοποιείτε τη διαθεματικότητα στο πλαίσιο της διδασκαλίας σας; Αν ναι, πόσο συχνά;
7. Χρησιμοποιείτε τη μέθοδο project στο πλαίσιο της διδασκαλίας σας; Αν ναι, πόσο συχνά;
8. Σε ποια μαθήματα/ τομείς του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιείτε πιο συχνά τη διαθεματικότητα; Γιατί;
9. Σε ποια μαθήματα/ τομείς του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιείτε πιο συχνά τη μέθοδο project; Γιατί;
10. Ποια είναι η δική σας άποψη για τη χρήση της διαθεματικότητας στη διδασκαλία;
11. Ποια είναι η δική σας άποψη για τη χρήση της μεθόδου project στη διδασκαλία;
12. Θεωρείτε ότι ακολουθείτε το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας; Εξηγείστε.
13. Από πού ενημερωθήκατε για τη διαθεματικότητα και τη μέθοδο project; (Σεμινάρια, βιβλία, φίλους- συναδέλφους, από το



πανεπιστήμιο κατά τη διάρκεια σπουδών κλπ.). Εάν πρόκειται για απόφοιτους πανεπιστημίου ρωτήστε για μαθήματα που τυχόν παρακολούθησαν και εμπειρείχαν διαθεματικότητα κλπ.

14. Θεωρείτε ότι χρειάζεστε περαιτέρω ενημέρωση ή υποστήριξη για την εφαρμογή της διαθεματικότητας και της μεθόδου project; Γιατί;
15. Χρησιμοποιείτε την «ευέλικτη ζώνη»; Ποια η γνώμη σας;
16. Αν ναι, με ποια θέματα έχετε δουλέψει;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Στο δεύτερο παράρτημα παρατίθενται αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις σχετικά με τις ερωτήσεις δυο (2) και πέντε (5) οι οποίες εξετάζονται υπό το πρίσμα της ανάλυσης με βάση τον κάθετο άξονα που επιχειρήθηκε στο κεφάλαιο της παρουσίασης και ανάλυσης δεδομένων.

Σε μια περίπτωση όσον αφορά τη 2<sup>η</sup> ερώτηση η Στέλλα κάνει λόγο για το βιωματικό στοιχείο που ενέχει η διδακτική μέθοδος project. Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση όμως που αναφέρει την άποψή της για τη μέθοδο αυτή δεν κάνει λόγο για τίποτα σχετικό (1<sup>η</sup> συνέντευξη).

Σε μια άλλη περίπτωση για τη 2<sup>η</sup> ερώτηση έχουμε την Κωνσταντίνα η οποία κάνει λόγο για την ομαδοσυνεργατικότητα που προωθείται. Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση όμως δεν αναφέρει κάτι παρόμοιο (2<sup>η</sup> συνέντευξη).

Σε μια ακόμη περίπτωση για τη 2<sup>η</sup> συνέντευξη ο Σπύρος δεν αναφέρει κάτι που να μας αφήνει να κάνουμε τη σύνδεση με την 5<sup>η</sup> ερώτηση. Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση όμως αναφέρει πως οι μαθητές μέσω αυτής της μεθόδου ανακαλύπτουν τις γνώσεις μόνοι τους (4<sup>η</sup> συνέντευξη).

Σε μια περίπτωση για τη 2<sup>η</sup> ερώτηση ο Παντελής αναφέρει ότι η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην κινητοποίηση των παιδιών με αφορμή τα ενδιαφέροντά τους. Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση ο ίδιος εκπαιδευτικός πιστεύει ότι η μέθοδος αυτή αυξάνει τα ενδιαφέροντα και την προσοχή των μαθητών (6<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...αύξηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής του μαθητή...» (Παντελής, , 08-05-2006).*

Σε μια άλλη περίπτωση για τη 2<sup>η</sup> ερώτηση βλέπουμε ότι η Βικτώρια δεν αναφέρει κάτι που να συνδέεται με την 5<sup>η</sup> ερώτηση. Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση όμως ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι ο μαθητής γίνεται ένας μικρός ερευνητής (7<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...ο μαθητής γίνεται ένας μικρός ερευνητής, ενθουσιάζεται και τελικά μαθαίνει πώς να μαθαίνει...» (Βικτώρια, 11-05-2006).*

Σε μια ακόμη περίπτωση για τη 2<sup>η</sup> ερώτηση η Αμαλία κάνει λόγο για την ομαδοσυνεργατικότητα όμως στην 5<sup>η</sup> ερώτηση δεν αναφέρει κάτι σχετικό (8<sup>η</sup> συνέντευξη).

Σε μια περίπτωση για τη 2<sup>η</sup> ερώτηση η Άννα αναφέρει πως χαρακτηριστικό της μεθόδου αυτής είναι το γεγονός ότι η εκλογή του θέματος γίνεται από τους

μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση κάνει λόγο για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από την πλευρά των μαθητών (10<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...προσφέρει συνοχή, συναισθηματισμό, συλλογικότητα, πρωτοβουλία...» (Άννα, 16-05-2006).*

Σε μια άλλη περίπτωση για τη 2<sup>η</sup> ερώτηση ο Λάμπρος γνωρίζει πως η επιλογή του εκάστοτε θέματος μπορεί να γίνει από την ομάδα. Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση το επιβεβαιώνει (11<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...προσφέρει διαλλακτική ικανότητα, συναίσθημα, αντίληψη, ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων, συνεργασία, συλλογικότητα...» (Λάμπρος, 17-05-2006).*

Σε μια ακόμη περίπτωση για τη 2<sup>η</sup> ερώτηση ο Γιώργος αναφέρει πως με την εφαρμογή της μεθόδου αυτής το μάθημα παίρνει τη μορφή παιχνιδιού και πως η επιλογή των θεμάτων γίνεται από τους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντα τους. Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση επισημαίνει την συνεργατική εργασία που επιδιώκεται (12<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας...» (Γιώργος, 18-05-2006).*

Σε μια περίπτωση για τη 2<sup>η</sup> ερώτηση η Θένια δεν αναφέρεται σε κάτι σχετικό με την απάντηση της 5<sup>ης</sup> ερώτησης. Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση όμως μιλάει για ολότητα γνώσης, βιωματική προσέγγιση, και κινητοποίηση μέσω των άμεσων ενδιαφερόντων των παιδιών (13<sup>η</sup> συνέντευξη).

Σε μια άλλη περίπτωση για τη 2<sup>η</sup> ερώτηση η Ελευθερία δεν αναφέρει κάτι συναφές με την 5<sup>η</sup> ερώτηση. Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση από την άλλη πλευρά επισημαίνει την ιδιότητα του ερευνητή που αποκτά ο κάθε μαθητής (14<sup>η</sup> συνέντευξη).

Σε μια ακόμη περίπτωση για τη 2<sup>η</sup> ερώτηση η Αλέκα αναφέρει ότι η διδακτική μέθοδος project είναι βιωματική στην 5<sup>η</sup> ερώτηση όμως δεν μας το επιβεβαιώνει (16<sup>η</sup> συνέντευξη).

Σε μια περίπτωση για τη 2<sup>η</sup> ερώτηση ο Κυριάκος αναφέρει ότι οι μαθητές έχουν την πρωτοβουλία να αποφασίσουν για το υπό διερεύνηση θέμα. Και στην 5<sup>η</sup> ερώτηση το επιβεβαιώνει (18<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...και κάνουν πράξη τα άμεσα ενδιαφέροντά τους...» (Κυριάκος, 26-05-2006).*

Σε μια άλλη περίπτωση για τη 2<sup>η</sup> ερώτηση ο Σωκράτης δεν αναφέρει κάτι παρόμοιο με την άποψη που εκφράζει στην 5<sup>η</sup> ερώτηση. Σε αυτή την τελευταία όμως κάνει λόγο για τη συνεργατικότητα των μαθητών (19<sup>η</sup> συνέντευξη).

Σε μια ακόμη περίπτωση για τη 2<sup>η</sup> ερώτηση η Κλειώ κάνει λόγο για την ανάπτυξη της συλλογικότητας. Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση επιβεβαιώνει την άποψή του (20<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...ομαδική εργασία κλπ...» (Κλειώ, 29-05-2006).*

Σε μια περίπτωση για τη 2<sup>η</sup> ερώτηση η Σοφία μιλάει για το όφελος της ομαδοσυνεργατικότητας. Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση όμως δεν αναφέρει κάτι σχετικό (21<sup>η</sup> συνέντευξη).

Σε μια άλλη περίπτωση για τη 2<sup>η</sup> ερώτηση η Ιωάννα αναφέρεται στη διδακτική μέθοδο project λέγοντας ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από τη διερεύνηση των μαθητών. Και στην 5<sup>η</sup> ερώτηση το συνδέει με την άποψή του για το οφέλη της μεθόδου στο μαθητή (24<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...το παιδί μαθαίνει μόνο του, με παρατήρηση του γίνεται κτήμα...» (Ιωάννα, 05-06-2006).*

Τέλος σε μια ακόμη περίπτωση για την 2<sup>η</sup> ερώτηση ο Δημήτρης τονίζει πως η μέθοδος αυτή στηρίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος της στα θέματα που επιλέγουν τα ίδια τα παιδιά με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση στηρίζει αυτό που προείπε (25<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...το παιδί ικανοποιεί και κάποιες ανάγκες που έχει...» (Δημήτρης, 06-06-2006).*

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Στο δεύτερο παράρτημα παρατίθενται αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις σχετικά με τις ερωτήσεις 6 και 10 οι οποίες εξετάζονται υπό το πρίσμα της ανάλυσης με βάση τον κάθετο άξονα που επιχειρήθηκε στο κεφάλαιο της παρουσίασης και ανάλυσης δεδομένων.

Σε μια περίπτωση λοιπόν για την 6<sup>η</sup> ερώτηση η Στέλλα απαντά πως προσπαθεί να τη χρησιμοποιεί καθημερινά. Στην 10<sup>η</sup> ερώτηση εκφράζει τη θετική του άποψη για τη μέθοδο εξ' ου και τη χρησιμοποιεί και μάλιστα σε καθημερινή βάση (1<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...θα ήταν καλό να εφαρμόζεται...» (Στέλλα, 02-05-2006).*

Σε μια άλλη περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση η Κωνσταντίνα απαντά πως δεν χρησιμοποιεί τη διαθεματική προσέγγιση και στην 10<sup>η</sup> ερώτηση εξηγεί το γιατί όπως και θα περιμέναμε άλλωστε (2<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...Νομίζω ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να καινοτομήσουν αρκεί να υπάρξουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις στα σχολεία, πράγμα που δεν ισχύει...»(Κωνσταντίνα, 02-05-2006).*

Σε μια ακόμη περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση ο Μιχάλης τονίζει ότι τη χρησιμοποιεί με δική του πρωτοβουλία και στη 10<sup>η</sup> ερώτηση το αιτιολογεί (3<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...οφέλη πολλαπλά...ενίσχυση πρωτοβουλίας δασκάλων...» (Μιχάλης, 04-05-2006).*

Σε μια περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση ο Σπύρος μας λέει ότι δεν τη χρησιμοποιεί και τόσο συχνά και εξηγεί στη 10<sup>η</sup> ερώτηση το γιατί (4<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...είναι αρκετά χρήσιμη αρκεί να υπάρχει και η καθοδήγηση από τα σχολικά βιβλία...» (Σπύρος, 04-05-2006).*

Σε μια άλλη περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση η Μαρίνα απαντά ότι δεν τη χρησιμοποιεί πολύ συχνά. Στην 10<sup>η</sup> ερώτηση ξεκαθαρίζει τη θέση του (5<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...αν υπάρχει όμως η κατάλληλη υποδομή και το απαραίτητο υλικό...» (Μαρίνα, 08-05-2006).*

Σε μια ακόμη περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση ο Παντελής χρησιμοποιεί αρκετά συχνά τη διαθεματική προσέγγιση και μάλιστα στην 10<sup>η</sup> ερώτηση συνοψίζει σε μια

φράση την άποψη του, την πρότασή του και τα πιστεύω του για τα οφέλη της (6<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...πρέπει να επεκταθεί...» (Παντελής, 08-05-2006).*

Σε μια περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση η Βικτώρια λέει πως τη χρησιμοποιεί μια με δυο φορές την εβδομάδα και στην 10<sup>η</sup> ερώτηση περνάει με κάποιο τρόπο την άποψή του για επέκταση και υποστήριξη της μεθόδου (7<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...αν υπάρχουν οι προϋποθέσεις και τα κατάλληλα μέσα η μέθοδος αυτή βοηθάει και το δάσκαλο...» (Βικτώρια, 11-05-2006).*

Σε μια άλλη περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση η Αμαλία λέει ότι τη χρησιμοποιεί αλλά όχι πολύ συχνά. Και στην 10<sup>η</sup> ερώτηση λέει την άποψη του για τη μέθοδο (8<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...θετική...» (Αμαλία, 11-05-2006).*

Σε μια ακόμη περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση ο Δημοσθένης λέει ότι τη χρησιμοποιεί ανάλογα με το χρόνο και το μάθημα. Και στην 10<sup>η</sup> ερώτηση εκφράζει την άποψή του (9<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...το αντιμετωπίζω θετικά...» (Δημοσθένης, 16-05-2006).*

Σε μια περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση η Άννα αναφέρει πως τη χρησιμοποιεί καθημερινά και στην 10<sup>η</sup> ερώτηση επεξηγεί αυτό που προείπε (10<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...μπορεί να προσφέρει πολλά και στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές...» (Άννα, 16-05-2006).*

Σε μια άλλη περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση ο Γιώργος απαντά ότι τη χρησιμοποιεί καθημερινά και στη 10<sup>η</sup> ερώτηση αιτιολογεί την απάντηση του στην προηγούμενη ερώτηση (12<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...έχει ανεκτίμητα οφέλη...» (Γιώργος, 18-05-2006).*

Σε μια ακόμη περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση η Ελευθερία είναι εξ' αρχής επιφυλακτικός. Αναφέρει πως είναι βασική προϋπόθεση ο εξοπλισμός. Με αυτό το δεδομένο δεν αλλάζει την θετική του άποψη στην 10<sup>η</sup> ερώτηση (14<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...αναπτύσσεται η δημιουργική και κριτική σκέψη του μαθητή...» (Ελευθερία, 22-05-2006).*

Σε μια περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση η Χρυσούλα λέει πως δεν τη χρησιμοποιεί σχεδόν ποτέ και φυσικά στην 10<sup>η</sup> ερώτηση περιμένουμε να μάθουμε το γιατί όπως και γίνεται (15<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...πιστεύω ότι απαιτούνται γνώσεις...και ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σχολείο...» (Χρυσούλα, 23-05-2006).*

Σε μια άλλη περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση η Αλέκα λέει πως τη χρησιμοποιεί αρκετά συχνά και στην 10<sup>η</sup> θέτει και μια προϋπόθεση (16<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...προϋποθέτει ένα καλό επίπεδο μαθητών...» (Αλέκα, 24-05-2006).*

Σε μια ακόμη περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση ο Θάνος λέει ότι τη χρησιμοποιεί μεν αλλά όχι τόσο συχνά όσο θα ήθελε. Και στην ουσία στην 10<sup>η</sup> ερώτηση εξηγεί το λόγο που θα ήθελε να τη χρησιμοποιεί περισσότερο (17<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...πιστεύω ότι μπορεί να προσφέρει και στο δάσκαλο και στο μαθητή...» (Θάνος, 24-05-2006).*

Σε μια περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση ο Κυριάκος απαντά πως τη χρησιμοποιεί δυο φορές την εβδομάδα. Στην 10<sup>η</sup> ερώτηση ενισχύει την απάντηση που έδωσε (18<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...βοηθάει να ξεφύγουμε από την πίεση...» (Κυριάκος, 26-05-2006).*

Σε μια άλλη περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση ο Σωκράτης λέει πως προσπαθεί να τη χρησιμοποιεί τρεις φορές την εβδομάδα. Και τον λόγο μας τον δίνει στην 10<sup>η</sup> ερώτηση (19<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...προωθεί το βαθύτερο νόημα της γνώσης...» (Σωκράτης, 29-05-2006).*

Σε μια ακόμη περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση η Κλειώ απαντά πως τη χρησιμοποιεί όσο πιο συχνά μπορεί και στην 10<sup>η</sup> ερώτηση αιτιολογεί (20<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...η ενοποίηση της γνώσης μόνο θετικά μπορεί να φέρει...» (Κλειώ, 29-05-2006).*

Σε μια περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση η Σοφία απαντά ότι τη χρησιμοποιεί σε καθημερινή βάση και το γιατί βρίσκεται στην 10<sup>η</sup> ερώτηση (21<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...καλλιεργεί την ολότητα...» (Σοφία, 30-05-2006).*

Σε μια άλλη περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση η Μαρία απαντά ότι προσπαθεί και ο λόγος γίνεται εμφανής στην 10<sup>η</sup> ερώτηση (22<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...βοηθάει τα παιδιά να μάθουν ότι το σχολείο δεν είναι ξεχωριστό από την κοινωνία...» (Μαρία, 31-05-2006).*

Σε μια ακόμη περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση η Σία απαντά ότι δεν τη χρησιμοποιεί και στην 10<sup>η</sup> ερώτηση μας εξηγεί το γιατί (23<sup>η</sup> συνέντευξη).

π.χ. «...στα παιδιά προσφέρει κυρίως γιατί στο δάσκαλο κυρίως δυσκολία...» (Σία, 01-06-2006).

Σε μια περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση η Ιωάννα απαντά ότι δεν τη χρησιμοποιεί αν και στην 10<sup>η</sup> ερώτηση μιλάει για τα θετικά της μεθόδου (24<sup>η</sup> συνέντευξη).

π.χ. «...μαθαίνει το παιδί μόνο του με την παρατήρηση...» (Ιωάννα, 05-06-2006).

Σε μια άλλη περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση ο Δημήτρης απαντά ότι τη χρησιμοποιεί αν και στην 10<sup>η</sup> ερώτηση δεν τεκμηριώνει απόλυτα την προηγούμενη του απάντηση (25<sup>η</sup> συνέντευξη).

π.χ. «...χρειάζεται η διαθεματικότητα στη διδασκαλία...» (Δημήτρης, 06-06-2006).

Τέλος σε μια ακόμη περίπτωση για την 6<sup>η</sup> ερώτηση η Χαρά απαντά ότι τη χρησιμοποιεί αγνά. Στην 10<sup>η</sup> ερώτηση όμως αν και δεν τη χρησιμοποιεί και πολύ συχνά δικαιολογεί το γιατί τη χρησιμοποιεί (26<sup>η</sup> συνέντευξη).

π.χ. «...προκαλεί ενδιαφέρον στα παιδιά γι' αυτό και πιστεύω ότι ξεκουράζει το δάσκαλο...» (Χαρά, 07-06-2006).



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Στο δεύτερο παράρτημα παρατίθενται αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις σχετικά με τις ερωτήσεις 7 και 11 οι οποίες εξετάζονται υπό το πρίσμα της ανάλυσης με βάση τον κάθετο άξονα που επιχειρήθηκε στο κεφάλαιο της παρουσίασης και ανάλυσης δεδομένων.

Σε μια περίπτωση λοιπόν για την 7<sup>η</sup> ερώτηση η Στέλλα απαντά πως προσπαθεί να τη χρησιμοποιεί καθημερινά. Στην 11<sup>η</sup> ερώτηση εκφράζει τη θετική του άποψη για τη μέθοδο εξ' ου και τη χρησιμοποιεί και μάλιστα σε καθημερινή βάση (1<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...καλό θα ήταν να χρησιμοποιείται...» (Στέλλα, 02-05-2006).*

Σε μια άλλη περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση η Κωνσταντίνα απαντά πως δεν χρησιμοποιεί τη διδακτική μέθοδο project και στην 11<sup>η</sup> ερώτηση εξηγεί το γιατί όπως και θα περιμέναμε άλλωστε (2<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...Νομίζω ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να καινοτομήσουν αρκεί να υπάρξουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις στα σχολεία, πράγμα που δεν ισχύει...» (Κωνσταντίνα, 02-05-2006).*

Σε μια ακόμη περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση ο Μιχάλης τονίζει ότι τη χρησιμοποιεί με δική του πρωτοβουλία και στη 11<sup>η</sup> ερώτηση το αιτιολογεί (3<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...οφέλη πολλαπλά...ενίσχυση πρωτοβουλίας δασκάλων...» (Μιχάλης, 04-05-2006).*

Σε μια περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση ο Σπύρος μας λέει ότι δεν τη χρησιμοποιεί και τόσο συχνά και εξηγεί στη 11<sup>η</sup> ερώτηση το γιατί (4<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...είναι αρκετά χρήσιμη αρκεί να υπάρχει και η καθοδήγηση από τα σχολικά βιβλία...» (Σπύρος, 04-05-2006).*

Σε μια άλλη περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση η Μαρίνα απαντά ότι δεν τη χρησιμοποιεί πολύ συχνά. Στην 11<sup>η</sup> ερώτηση ξεκαθαρίζει τη θέση του (5<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...αν υπάρχει όμως η κατάλληλη υποδομή και το απαραίτητο υλικό...» (Μαρίνα, 08-05-2006).*

Σε μια ακόμη περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση ο Παντελής χρησιμοποιεί ελάχιστα ως καθόλου λόγω έλλειψης χρόνου τη διαθεματική προσέγγιση και μάλιστα

στην 11<sup>η</sup> τονίζει ότι πρέπει να επεκταθεί αναγνωρίζοντας προφανώς τα οφέλη της (6<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...πρέπει να επεκταθεί...» (Παντελής, 08-05-2006).*

Σε μια περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση η Βικτώρια λέει πως τη χρησιμοποιεί μια φορά την εβδομάδα και στην 11<sup>η</sup> ερώτηση περνάει με κάποιο τρόπο την άποψή του για επέκταση και υποστήριξη της μεθόδου (7<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...αν υπάρχουν οι προϋποθέσεις και τα κατάλληλα μέσα η μέθοδος αυτή βοηθάει και το δάσκαλο...» (Βικτώρια, 11-05-2006).*

Σε μια άλλη περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση η Αμαλία λέει ότι τη χρησιμοποιεί αλλά όχι πολύ συχνά. Και στην 11<sup>η</sup> ερώτηση λέει την άποψη του για τη μέθοδο (8<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...θετική...» (Αμαλία, 11-05-2006.)*

Σε μια ακόμη περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση ο Δημοσθένης λέει ότι τη χρησιμοποιεί ανάλογα με το χρόνο και το μάθημα. Και στην 11<sup>η</sup> ερώτηση εκφράζει την άποψή του (9<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...το αντιμετωπίζω θετικά...» (Δημοσθένης, 16-05-2006).*

Σε μια περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση η Άννα αναφέρει πως τη χρησιμοποιεί καθημερινά και στην 11<sup>η</sup> ερώτηση επεξηγεί αυτό που προείπε (10<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...μπορεί να προσφέρει πολλά και στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές...» (Άννα, 16-05-2006).*

Σε μια άλλη περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση ο Γιώργος απαντά ότι τη χρησιμοποιεί καθημερινά και στη 11<sup>η</sup> ερώτηση αιτιολογεί την απάντηση του στην προηγούμενη ερώτηση (12<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...έχει ανεκτίμητα οφέλη...» (Γιώργος, 18-05-2006).*

Σε μια ακόμη περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση η Ελευθερία είναι εξ' αρχής επιφυλακτική. Αναφέρει πως είναι βασική προϋπόθεση ο εξοπλισμός. Με αυτό το δεδομένο δεν αλλάζει την θετική της άποψη στην 11<sup>η</sup> ερώτηση (14<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...αναπτύσσεται η δημιουργική και κριτική σκέψη του μαθητή...» (Ελευθερία, 22-05-2006).*

Σε μια περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση η Χρυσούλα λέει πως δεν τη χρησιμοποιεί σχεδόν ποτέ και φυσικά στην 11<sup>η</sup> ερώτηση περιμένουμε να μάθουμε το γιατί όπως και γίνεται (15<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...πιστεύω ότι απαιτούνται γνώσεις...και ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σχολείο...» (Χρυσούλα, 23-05-2006).*

Σε μια άλλη περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση η Αλέκα λέει πως τη χρησιμοποιεί αρκετά συχνά και στην 11<sup>η</sup> θέτει και μια προϋπόθεση (16<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...προϋποθέτει ένα καλό επίπεδο μαθητών...» (Αλέκα, 24-05-2006).*

Σε μια ακόμη περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση ο Θάνος λέει ότι τη χρησιμοποιεί μεν αλλά όχι τόσο συχνά όσο θα ήθελε. Και στην ουσία στην 11<sup>η</sup> ερώτηση εξηγεί το λόγο που θα ήθελε να τη χρησιμοποιεί περισσότερο (17<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...δίνει μεγάλη βαρύτητα στα ενδιαφέροντα των μαθητών...» (Θάνος, 24-05-2006).*

Σε μια περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση ο Κυριάκος απαντά πως τη χρησιμοποιεί μια φορά στις δυο εβδομάδες. Στην 11<sup>η</sup> ερώτηση ενισχύει την απάντηση που έδωσε (18<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...συμβάλλει σημαντικά στο να ξεφύγουμε από το παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό μοντέλο...» (Κυριάκος, 26-05-2006).*

Σε μια άλλη περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση ο Σωκράτης λέει πως τη χρησιμοποιεί σχεδόν κάθε εβδομάδα. Και τον λόγο μας τον δίνει στην 11<sup>η</sup> ερώτηση (19<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...παρέχει πολλά οφέλη όσον αφορά την κατανόηση των γνώσεων από τα παιδιά...» (Σωκράτης, 29-05-2006).*

Σε μια ακόμη περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση η Κλειώ απαντά πως τη χρησιμοποιεί δυο φορές την εβδομάδα και στην 11<sup>η</sup> ερώτηση αιτιολογεί (20<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...η συνεργασία που επιτυγχάνεται μεταξύ των μαθητών είναι πολύ σημαντική...» (Κλειώ, 29-05-2006).*

Σε μια περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση η Σοφία απαντά ότι τη χρησιμοποιεί σε καθημερινή βάση και το γιατί βρίσκεται στην 11<sup>η</sup> ερώτηση (21<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...τα ίδια τα παιδιά ανακαλύπτουν την γνώση...» (Σοφία, 30-05-2006).*

Σε μια άλλη περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση η Μαρία απαντά ότι προσπαθεί και ο λόγος γίνεται εμφανής στην 11<sup>η</sup> ερώτηση (22<sup>η</sup> συνέντευξη).

*π.χ. «...βοηθάει τα παιδιά να μάθουν ότι το σχολείο δεν είναι ξεχωριστό από την κοινωνία...» (Μαρία, 31-05-2006).*

Σε μια ακόμη περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση η Σία απαντά ότι δεν τη χρησιμοποιεί και στην 11<sup>η</sup> ερώτηση μας εξηγεί το γιατί (23<sup>η</sup> συνέντευξη).

π.χ. «...στα παιδιά προσφέρει κυρίως γιατί στο δάσκαλο κυρίως δυσκολία...» (Σία, 01-06-2006).

Σε μια περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση η Ιωάννα απαντά ότι δεν τη χρησιμοποιεί αν και στην 11<sup>η</sup> ερώτηση μιλάει για τα θετικά της μεθόδου (24<sup>η</sup> συνέντευξη).

π.χ. «...μαθαίνει το παιδί μόνο του με την παρατήρηση...» (Ιωάννα, 05-06-2006).

Σε μια άλλη περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση ο Δημήτρης απαντά ότι τη χρησιμοποιεί αν και στην 11<sup>η</sup> εξηγεί (25<sup>η</sup> συνέντευξη).

π.χ. «...και η μέθοδος project για τους λόγους που προανέφερα...» (Δημήτρης, 06-06-2006).

Τέλος σε μια ακόμη περίπτωση για την 7<sup>η</sup> ερώτηση η Χαρά απαντά ότι τη χρησιμοποιεί αγνά. Στην 11<sup>η</sup> ερώτηση όμως αν και δεν τη χρησιμοποιεί και πολύ συχνά δικαιολογεί το γιατί τη χρησιμοποιεί (26<sup>η</sup> συνέντευξη).

π.χ. «...προκαλεί ενδιαφέρον στα παιδιά γι' αυτό και πιστεύω ότι ξεκουράζει το δάσκαλο...» (Χαρά, 07-06-2006).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Στο παράρτημα 5 θα παραθέσουμε ενδεικτικά κάποιες συνεντεύξεις.

**ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΕΤΑΡΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ (Σωτήρης- Σπύρος, απόφοιτος παιδαγωγικής ακαδημίας χωρίς επιμόρφωση και μεταπτυχιακό. Κατέχει θέση αναπληρωτή εκπαιδευτικού και διδάσκει στην πέμπτη τάξη σε εξαθέσιο δημοτικό σχολείο. Έχει χρόνια υπηρεσίας που ανήκουν στην ομάδα 0-5 έτη. Ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40).**

E1: Μέσα από διαφορετικά μαθήματα να προσεγγίζεις το ίδιο θέμα που αναλύεις.

E2: Ανάλυση ενός θέματος μέσα από τα μαθήματα του σχολείου.

E3: Ναι.

E4 & E5: **Για τον εκπαιδευτικό:** Μπορεί να αναπτύξει θέματα πιο σύγχρονα που αφορούν τους μαθητές του.

**Για το μαθητή :** ενδιαφέρεται και μαθαίνει από μόνος του για τα θέματα που εξετάζονται, άρα «ανακαλύπτει» γνώσεις.

E6: Δεν τη χρησιμοποιώ τόσο συχνά.

E7: Το ίδιο με την 6.

E8: Γλώσσα, μελέτη περιβάλλοντος.

E9: Γλώσσα, μελέτη περιβάλλοντος, καλλιτεχνικά και ιστορία.

E10: Είναι αρκετά χρήσιμες αρκεί να υπάρχει και η καθοδήγηση από τα σχολικά βιβλία, έτσι ώστε και ο μαθητής να καταλαβαίνει ότι υποχρεούται να ανακαλύψει γνώσεις.

E11: Το ίδιο με την 10.

E12: Ναι νομίζω πως το ακολουθώ, γιατί εγώ επιλέγω κυρίως τα θέματα με τα οποία ασχοληθούμε.

E13: Σεμινάρια.

E14: Όχι.

E15 (Χρησιμοποιείτε την «ευέλικτη ζώνη»; Ποια η γνώμη σας;): Δεν τη χρησιμοποιώ. Τα παιδιά τη θεωρούν σαν «ώρα του παιδιού» αφού δεν παίρνουν βαθμούς.

Προσωπικές παρατηρήσεις σχετικά με την αίσθηση που μου έδωσε ο κάθε εκπαιδευτικός όσον αφορά την προσωπικότητά του κ.λ.π.

Ο κ. Σπύρος έδινε την εντύπωση ενός ανθρώπου απόλυτα προσηλωμένου στο σύστημα. Ενώ αρχικά φάνηκε να τονίζει ιδιαίτερα το θετικό στοιχείο της ανακαλυπτικής γνώσης που προωθείται μέσω της διαθεματικής προσέγγισης και της μεθόδου project στη συνέχεια επιβεβαίωσε την αρχική μου άποψη. Ο Σπύρος έδειξε να θέλει να ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα όπως είναι αυτό δοσμένο. Φάνηκε να έχει ανάγκη τον οδηγό που λέγεται Α.Π., μια ανάγκη την οποία παρουσίασε και ως ανάγκη των παιδιών. Ακόμη και σε μια καινοτόμο δράση χρειάζεται καθοδήγηση ώστε να κάνει τα πράγματα με τον παραδοσιακό, «στενό» τρόπο χωρίς να αφήνει πρωτοβουλίες στα παιδιά.

**ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΔΕΚΑΤΗ –ΕΒΔΟΜΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ (Θοδωρής- Θάνος, απόφοιτος παιδαγωγικής ακαδημίας με επιμόρφωση <εξομοίωση> και χωρίς μεταπτυχιακό. Κατέχει θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και διδάσκει στην τετάρτη τάξη σε εξαθέσιο δημοτικό σχολείο. Έχει χρόνια υπηρεσίας που ανήκουν στην ομάδα 16-25 έτη. Ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50).**

E1: Όταν έχω επιλέξει ένα θέμα με σκοπό να το επεξεργαστούν οι μαθητές και να προσπαθήσουμε να το εξετάσουμε από όλες τις πλευρές του οι οποίες αντίστοιχα θα εμπίπτουν και στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται τα παιδιά.

E2: Η επιλογή ενός θέματος από τους μαθητές και η ολόπλευρη ανάπτυξη αυτού.

E3: Θεωρώ ότι αν και μοιάζουν ταυτόσημες ως έννοιες έχουν βασικές διαφορές.

E4: Θεωρώ ότι ο δάσκαλος αποκτά ενδιαφέρον για την πρόοδο των μαθητών, γίνεται πιο ευέλικτος στο χειρισμό τους, αποκτά ικανότητες συνεργάτη και επιθυμία για επιμόρφωση στο αντικείμενό του.

E5: Οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται ομαδικά, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ένα ακόμη πλεονέκτημα της μεθόδου είναι η σύνδεση με την καθημερινή πραγματική ζωή και κατ' επέκταση με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

E6: Η αλήθεια είναι ότι τη χρησιμοποιώ αλλά όχι όσο συχνά θα ήθελα. Δηλαδή περίπου μια φορά την εβδομάδα, γιατί ο χρόνος μας είναι πολύ πιεστικός.

E7: Πάνω- κάτω το ίδιο με τη διαθεματικότητα.

E8: Στην ιστορία και τη γλώσσα, θεωρώ ότι αυτά τα μαθήματα ενδείκνυται περισσότερο.

E9: Στην ιστορία, τη γλώσσα και τη μελέτη του περιβάλλοντος γιατί έχω δει ότι είναι μεγαλύτερη και η ανταπόκριση των παιδιών.

E10: Πιστεύω ότι μπορεί να προσφέρει και στον δάσκαλο και στον μαθητή. Το πνεύμα της συνεργασίας που αναπτύσσεται είναι πολύ σημαντικό όπως και η διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη.

E11: Το σημαντικότερο πλεονέκτημα που προσφέρει είναι ότι δίνει μεγάλη βαρύτητα στα ενδιαφέροντα των μαθητών, απ' όπου και πηγάζει δηλαδή.

E12: Όχι, δε νομίζω. Θεωρώ ότι αφήνω αρκετές πρωτοβουλίες στα παιδιά και γενικά προτιμώ να μην παριστάνω την «αυθεντία».

E13: Και από το πανεπιστήμιο με ειδικό ομόλογο μάθημα, επίσης από βιβλία και κατά καιρούς κάποια σεμινάρια.

E14: Νομίζω ότι επιπλέον ενημέρωση χρειαζόμαστε, ναι. Άλλωστε πρέπει να συμβαδίζουμε με τα σύγχρονα δεδομένα.

E15 (Χρησιμοποιείτε την «ευέλικτη ζώνη»; Ποια η γνώμη σας;): Κάποιες φορές τη χρησιμοποιώ. Πιστεύω ότι απελευθερώνει από το στενό, ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα.

E16 («Αν ναι, με ποια θέματα έχετε δουλέψει»): « Περιβάλλον», « Οι τέσσερις εποχές», « Η ειρήνη».

Προσωπικές παρατηρήσεις σχετικά με την αίσθηση που μου έδωσε ο κάθε εκπαιδευτικός όσον αφορά την προσωπικότητά του κ.λ.π.

Ο κ. Θάνος έδινε μια αίσθηση σιγουριάς σε αυτά που έλεγε. Έδειχνε να έχει ασχοληθεί σχετικά με το θέμα και μάλιστα περισσότερο με δική του πρωτοβουλία. Έδειχνε πολύ κατασταλαγμένος σχετικά με το ρόλο του και απόλυτα σίγουρος για το τι είναι αυτό που θα βοηθήσει τα παιδιά στην οικοδόμηση της γνώσης. Έδειχνε να ενδιαφέρεται πραγματικά για «το καλό» των παιδιών.

**ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΕΙΚΟΣΤΗ –ΕΒΔΟΜΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ (Πολυκράτης- Παναγιώτης, απόφοιτος του '97. Κατέχει θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και διδάσκει στην πέμπτη τάξη σε εξαθέσιο δημοτικό σχολείο).**

**27. Παναγιώτης (Ε' τάξη) – αποφοίτησε το 1997 από Αθήνα**

E1: Το να πάρεις ένα θέμα περιορισμένο και να το αναλύσεις μέσα από μαθήματα του Α.Π. και μη.

E2: .....

E3: Είναι μάλλον συγκεκριμένο στο μυαλό μου. Δεν έχω παρακολουθήσει κάτι που να μου έχει διευκρινίσει τι είναι το ένα και τι είναι το άλλο...



E6+E7: Για μένα είναι περιττό να υπάρχει μέθοδος πρότζεκτ, διαθεματικότητα. Καλύτερα να μείνουν ξεχωριστά τα μαθήματα του Α.Π. γιατί δεν προσφέρει στους μαθητές. Π.χ. όταν λέμε ότι κάνουμε ομάδες και θα εργαστεί και ο τελευταίος μαθητής, τελικά στην ομάδα ο τελευταίος παραμένει τελευταίος και ο πρώτος πάντα τελειώνει την εργασία πρώτος, γι αυτό και φέτος έκανα το πρότζεκτ ως τάξη, είχα βέβαια και 13 παιδιά.

E15: Μέσα από μια ημερίδα που αναλύθηκε η ευέλικτη ζώνη, η μέθοδος πρότζεκτ και οι συνάδελφοι που μίλησα μαζί τους δεν είχαν κατανοήσει τι ήταν και έπραξαν κατά το δοκούν...

E: Ποιες ήταν οι εμπειρίες σας από την ευέλικτη ζώνη;

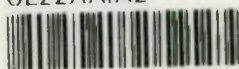
A: Κατ' αρχήν θα έλεγα ότι είμαι αντίθετος με την E.Z. 1) γιατί θεωρώ ότι σαν καινούρια μέθοδος δεν προσφέρει κάτι από αυτό που γινόταν ήδη, από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Γενικά ως μέθοδος πιστεύω ότι γινόταν και ήταν πιο εύκολα αποδεκτό, τώρα είναι υποχρεωτικό και αντιμετωπίζεται ως καταναγκαστικό για παιδιά και δασκάλους και 2) γιατί έχει περιορισμένο πλαίσιο αναφοράς. Η θεματολογία θα έπρεπε να είναι πιο ανοιχτή και όχι τόσο συγκεκριμένη. Τα θέματα προτείνονται τόσο από τα βιβλία που μας στείλει όσο και από τους συμβούλους. Όταν διαλέγουμε ένα θέμα ευρύ μας λένε να εστιάσουμε περισσότερο. Π.χ. θάλασσα και κάνεις για τα θηλαστικά της θάλασσας και μετά σου λένε «κάνε κάτι για το μπαρμπούνη!» Με συγκεκριμένο θέμα είναι δύσκολο να βρουν τα παιδιά πληροφορίες γιατί δεν υπάρχουν πάντα πηγές, βιβλία, εξειδικευμένα μέσα. Το πρόγραμμα της E.Z. δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Παράδειγμα: πέρυσι είδαμε στον Πειραιά μια τάξη όπου η δασκάλα είχε θέμα στην E.Z. «η παραγωγή γιαουρτιού». Εκτός του ότι στην τάξη μέσα είχε φτιάξει κουζίνα όπου έβραζε κάθε μέρα το γάλα για να δουν τα παιδιά πως γίνεται το γιαούρτι, αναρωτήθηκε αν τα παιδιά γνωρίζουν από που βγαίνει το γάλα; Ή μήπως απαντούν πως οι άσπρες αγελάδες κάνουν το άσπρο γάλα και οι καφέ το κακάο;!

Πέρυσι που ήμουν στον Πειραιά είχαμε E.Z. Από σεμινάρια που έχω παρακολουθήσει, έχω καταλάβει ότι ο κάθε εκπαιδευτικός ερμηνεύει την E.Z. κατά το δοκούν και τι είναι περισσότερο παραγωγικό και δημιουργικό για τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί έχουν συγκεκριμένη ιδέα για το τι κάνουν... Η E.Z. ξεκίνησε πολύ στραβά από την αρχή. Από το πιλοτικό της E.Z. που υποσχέθηκαν ότι θα δώσουν βιβλία, CD, θα γίνει ενημέρωση από ειδικούς... και τίποτα δεν έγινε ολοκληρωμένα...

Εγώ πέρυσι έκανα Ε.Ζ. με θέμα που δεν είχε κείμενο αλλά μόνο εικόνες «Η τέχνη στην Αρχαία Ελλάδα». Είδαμε την τέχνη στην αρχαία Ελλάδα μέσα από αγγεία, αγάλματα· αγγειοπλαστική, γλυπτική δηλαδή. Κατάφερα μέσα από μια εικόνα να αναπλάσουν οι μαθητές ιστορικά γεγονότα της αρχαίας Ελλάδας, ακόμη και οι Αλβανοί μαθητές! Δεν ξέρω όμως αν θα το καταλάβαιναν κάποιοι... Φέτος αποφάσισα να διαλέξουν τα παιδιά και 10 από τα 13 διάλεξαν το «Διάστημα» από μόνα τους, χωρίς προσυνεννόηση! Στην αρχή προβληματίστηκα για το αν θα καταλάβουν τους όρους και τις έννοιες. Έφεραν πληροφορίες για τους πλανήτες, τους κομήτες, είχα κι εγώ δικά μου DVD, δείχναμε τις εικόνες και συζητούσαμε πάνω σ' αυτές, δουλέψαμε μέσα από το DVD κι έτσι κατανοούσαν αυτό για το οποίο είχαν γράψει. Ξεκίνησα από τη γη και προχωρούσαμε στην εξέλιξη του διαστήματος, τι είναι δορυφόρος, διαστημόπλοια, ταξίδια στο διάστημα κλπ. Το θέμα αυτό ξεκίνησε λίγο πριν τα Χριστούγεννα και είχε διάρκεια 3-4 μήνες. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχει ελευθερία να ξεπερνάς τα όρια και προς τα εμπρός και προς τα πίσω και δυστυχώς η Ε.Ζ. δεν δίνει αυτή τη δυνατότητα γιατί μας λένε πως πρέπει να είναι σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια...



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000089150