

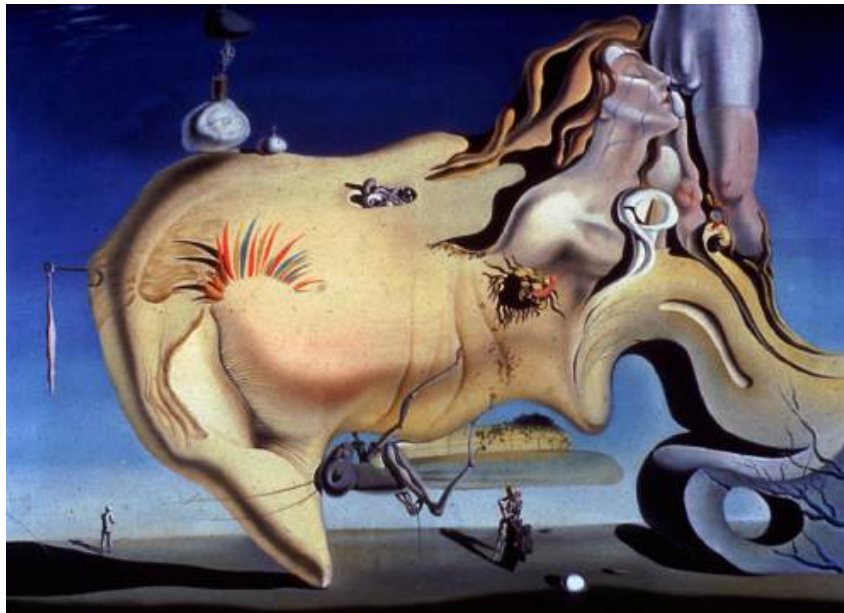


**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**  
**ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**  
**ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**



## **ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

### **3. Διδακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων**



**Αθήνα, 2006**

**Επιστημονική Ευθύνη - Συγγραφή**

Αναστάσιος Κοντάκος, Χρήστος Γκόβαρης

*Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό παράχθηκε στο πλαίσιο του Έργου «Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων II», το οποίο εντάσσεται στο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II του ΥΠ.Ε.Π.Θ., Μέτρο 1.1. Ενέργεια 1.1.2.Β. και συγχρηματοδοτείται κατά 75% από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Κ.Τ) και κατά 25% από το Ελληνικό Δημόσιο.*



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ  
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Εκπαίδευσης και Αρχικής  
Επαγγελματικής Κατάρτισης

# 1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

## 1.1 Η έννοια της Διδακτικής

Σε μια πρώτη προσέγγιση η Διδακτική μπορεί να ορισθεί ως οργάνωση των διαδικασιών διδασκαλίας-μάθησης με την έννοια της επιλογής και αξιολόγησης περιεχομένων, στόχων και μεθόδων. Αντικείμενο της Διδακτικής είναι το "τι" και "για ποιο σκοπό" οφείλει να διδαχθεί κάτι. Πέραν αυτού, η Διδακτική προσφέρει το θεωρητικό υπόβαθρο για την αιτιολόγηση των επιλογών μας ως προς τα περιεχόμενα και τους στόχους που αυτά εμπεριέχουν, καθώς και το θεωρητικό υπόβαθρο για την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας.

Η Διδακτική μεσολαβεί μεταξύ της *λογικής* που διέπει το αντικείμενο διδασκαλίας και της *λογικής* που χαρακτηρίζει την ψυχολογία των διδασκόμενων (π.χ. κίνητρα μάθησης, προσωπικά γνωρίσματα, κοινωνική κατάσταση) (Siebert (1997). Για τη Διδακτική έχουν ιδιαίτερη σημασία τα ερωτήματα:

- *ποιος, με ποιον*
- *πότε*
- *που*
- *τι*
- *πως και με τι*
- *γιατί*

θέλει να μάθει κάποιος (Meyer 1993).

Τα παραπάνω ερωτήματα μπορούν βέβαια να εξειδικευθούν και ως εξής:

- 1 **Ποιος μαθαίνει:** μαθαίνει ένα μεμονωμένο άτομο ή μια ομάδα; Πόσο ομοιογενής είναι η ομάδα; Ποιες γνώσεις και ποια κίνητρα φέρνουν μαζί τους και τι μπορούμε να υποθέσουμε ως προς αυτά;
- 2 **Πότε:** σε ποια περίοδο της ημέρας; πρόκειται για ένα απογευματινό σεμινάριο, για ένα σεμινάριο στο Σαββατοκύριακο; Πόσο χρόνο έχει ο διδάσκων στη διάθεσή του;
- 3 **Ποια ύλη και για ποιο λόγο:** Τι είναι σημαντικό και τι λιγότερο σημαντικό; Τι μπορεί να χρησιμεύσει ως παράδειγμα και για άλλες εφαρμογές; Τι είναι βασική και τι εξειδικευμένη γνώση; Τι είναι κοινωνικά και τι ατομικά χρήσιμη γνώση; Στην καλλιέργεια και στην περαιτέρω ανάπτυξη ποιων δεξιοτήτων συμβάλλει το αντικείμενο διδασκαλίας και η επιλεγμένη ύλη;
- 4 **Με ποιες μεθόδους και με ποια μέσα διδασκαλίας:** Ποια μέσα διδασκαλίας και ποιες μορφές εργασίας ενδείκνυνται;

Αφήνοντας το επίπεδο του γενικού ορισμού της Διδακτικής, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι στη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία η έννοια της *Διδακτικής* δεν εννοιολογείται κατά ένα ενιαίο και κοινά αποδεκτό τρόπο. Αντ' αυτού συναντάμε μια σειρά διαφορετικών και ως ένα σημαντικό βαθμό αλληλοσυγκρουόμενων μεταξύ τους θεωρητικών θέσεων και κατευθύνσεων.

Σύμφωνα με τον Kron (2004, 41-49, βλ. επ. Κοσσυβάκη 2001) η διδακτική μπορεί να ορισθεί ως:

- *επιστήμη της διδασκαλίας και της μάθησης*
- *επιστήμη του μαθήματος*
- *θεωρία των περιεχομένων της αγωγής και της διδασκαλίας*
- *θεωρία καθοδήγησης των διαδικασιών μάθησης*
- *ως εφαρμογή των ψυχολογικών θεωριών για τη διδασκαλία και τη μάθηση*

Όπως σημειώνει ο Arends (1994, 14, βρέθηκε στο Ματσαγγούρας 2001, 157), οι παραπάνω θεωρητικές κατευθύνσεις στη Διδακτική "είναι ό,τι είναι στην πολιτική οι μορφές πολιτεύματος, καθεμιά από τις οποίες εκφράζει συγκεκριμένη (ιδεολογική) θέση για τις πολιτικές αξίες και περιλαμβάνει σαφείς διαδικασίες για την υλοποίησή τους. Έτσι και τα διδακτικά μοντέλα εκφράζουν συγκεκριμένη παιδαγωγική ιδεολογία και παραπέμπουν σε συγκεκριμένες διδακτικές μαθησιακές δραστηριότητες, τις οποίες όμως συγκροτούν σε οργανωμένο σώμα οι στρατηγικές διδασκαλίας".

Ο ορισμός της Διδακτικής ως *επιστήμη της διδασκαλίας και της μάθησης* έχει γενικό χαρακτήρα και αναφέρεται σε όλες τις δυνατές κοινωνικές καταστάσεις και σχέσεις όπου μπορούν να λάβουν χώρα διδασκαλία και μάθηση.

Στον ορισμό της Διδακτικής ως *επιστήμη του μαθήματος* το ενδιαφέρον εστιάζεται στην κοινωνικά οργανωμένη και νομιμοποιημένη μάθηση, με απλά λόγια στο μάθημα. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην επεξεργασία ενός συστήματος σχέσεων μεταξύ όλων εκείνων των παραγόντων που επηρεάζουν και προσδιορίζουν το μάθημα ως διαδικασία. Σε αυτούς ανήκουν το αναλυτικό πρόγραμμα, οι βασικές αρχές και οι μέθοδοι διδασκαλίας (Kron, 44).

Η Διδακτική ως *θεωρία των περιεχομένων της αγωγής και της διδασκαλίας* ορίζεται το σύνολο των επιστημονικά τεκμηριωμένων αποφάσεων που αφορούν (α) στην επιλογή των γενικότερων στόχων της αγωγής και των ειδικότερων της διδασκαλίας, (β) στην επιλογή της ύλης η οποία θα αποτελέσει στο πλαίσιο του μαθήματος το αντικείμενο της διδασκαλίας και της μάθησης και (γ) στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας.

Στον ορισμό της Διδακτικής ως *θεωρία καθοδήγησης των διαδικασιών μάθησης* το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τα περιεχόμενα της αγωγής και της διδασκαλίας στην διάρθρωση, με τη σημασία της τεχνικής, και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Η εννοιολόγηση της Διδακτικής ως *πεδίο εφαρμογών των ψυχολογικών θεωριών για τη διδασκαλία και τη μάθηση τοποθετεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος* μια σειρά από παράγοντες που επηρεάζουν τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης. Σε αυτούς ανήκουν (Kron, ο.π., 47) τα ατομικά γνωρίσματα (π.χ. γνωστικά χαρακτηριστικά, κοινωνικές εμπειρίες, επικοινωνιακές δεξιότητες), πολιτισμικοί παράγοντες (π.χ. τα είδη των

διδασκόμενων μαθημάτων και τα περιεχόμενά τους), κοινωνικοί παράγοντες (π.χ. ισχύοντες κοινωνικοί κανόνες και δυνατότητες κριτικής αυτών), στόχοι που αφορούν στα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της μάθησης (π.χ. καθορισμένες νόρμες επιδόσεων). Ως απώτερος στόχος της διδακτικής ορίζεται η καλυτέρευση όλων των εμπλεκομένων στη διδασκαλία παραγόντων.

Βέβαια, η Διδακτική με την ευρεία έννοια δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια και μόνο σε μια από τις διαστάσεις που υπογραμμίζει η καθεμιά από τις προαναφερόμενες θεωρητικές κατευθύνσεις. Η διδακτική δεν μπορεί να περιοριστεί, για παράδειγμα, μόνο στους μαθησιακούς στόχους, αλλά οφείλει να ενδιαφερθεί εξίσου και για τις μεθόδους. Το ίδιο ισχύει και για τη διδακτική ως θεωρία των διαδικασιών μάθησης η οποία δεν μπορεί να αγνοήσει την αναγκαιότητα της διατύπωσης κριτηρίων επιλογής των περιεχομένων.

Οι θεωρητικές κατευθύνσεις που προαναφέραμε προτείνουν συγκεκριμένες *διδακτικές αρχές*. Πρόκειται για αρχές, θα αναφερθούμε στη συνέχεια πιο αναλυτικά σε αυτές, βάσει των οποίων υλοποιούμε και αξιολογούμε την *ενότητα διδασκαλία-μάθηση*.

Ο Kron (2004, 47), συνοψίζοντας τη θεωρητική συζήτηση καταλήγει σε βασικές θέσεις οι οποίες οριοθετούν τη **Διδακτική**:

- ως επιστήμη των διαδικασιών διάδοσης του πολιτισμού στα διάφορα πεδία του κοινωνικού κόσμου. Οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας δεν μπορούν παρά να νοηθούν ως διαδικασίες πρόσληψης ταυτόχρονης

δημιουργίας πολιτισμού

- ως επιστήμη προσανατολισμένη στη δράση. Βασικό ενδιαφέρον της Διδακτικής είναι ο διαφωτισμός των σχέσεων διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και η υποστήριξη των πρακτικών που συνδέονται με τη μάθηση.

Στο πεδίο της Γενικής Διδακτικής διαφοροποιούμε μεταξύ Μικροδιδακτικής και Μακροδιδακτικής (Siebert 1996). Με την έννοια της Μακροδιδακτικής εννοούμε το αναλυτικό πρόγραμμα ενός διδακτικού αντικειμένου (π.χ. των μαθηματικών). Στο αναλυτικό πρόγραμμα περιγράφονται και αιτιολογούνται τα περιεχόμενα, οι στόχοι και προτείνονται διδακτικές αρχές. Η έννοια της Μικροδιδακτικής αναφέρεται στην οργάνωση μιας συγκεκριμένης διδασκαλίας η οποία περιλαμβάνει περιεχόμενα, μεθόδους και μέσα διδασκαλίας.

Ο Mialaret (1996, 121, βρέθηκε στο Ματσαγγούρας 2001, 154) αναφέρει τα ακόλουθα στοιχεία μιας Μικροδιδακτικής (διδακτική ενότητα):

- Στόχοι της διδασκαλίας
- Περιεχόμενο διδασκαλίας
- Πληθυσμός στόχος
- Μέθοδοι
- Αναμενόμενα αποτελέσματα.

Συχνά τίθεται το ερώτημα αν τα μοντέλα διδακτικής που έχουν αναπτυχθεί και που αφορούν κυρίως στη σχολική μάθηση μπορούν να μεταφερθούν ως έχουν και στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η απάντηση είναι θετική, αλλά με όρους. Ένα διδακτικό μοντέλο που έχει σχεδιασθεί για τους μαθητές του σχολείου μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στην Εκπαίδευση



Ενηλίκων αρκεί να το εξειδικεύσουμε λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των ενηλίκων, όπως, για παράδειγμα, την επαγγελματικής τους κατάστασης, το γεγονός ότι έχουν αναπτύξει τεχνικές μάθησης. ότι παίρνουν μέρος με τη βούλησή τους σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης κτλ. Οφείλουμε, επιπλέον, να λάβουμε υπόψη μας και τις παρακάτω διαστάσεις και λειτουργίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων:

- Παρέχει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να μάθουν ότι δεν ήταν δυνατό στη μέχρι τώρα ζωή τους
- Παρέχει ευκαιρίες για επαγγελματικές δραστηριότητες, μέσω της απόκτησης αναλόγων ικανοτήτων, γνώσεων, δεξιοτήτων
- Ανοίγει ένα δεύτερο νέο επαγγελματικό δρόμο για κάποιους που έχασαν τη δουλειά τους ή αδυνατούν να τη συνεχίσουν
- Παρέχει δυνατότητες προώθησης της συμμετοχής σε όλους τους κοινωνικούς τομείς

## Σύνοψη

- Οι θεωρητικές κατευθύνσεις στο χώρο της Διδακτικής μας προσφέρουν μια σειρά αξιολογών ερεθισμάτων τα οποία αξίζει να λάβουμε υπόψη μας στη συζήτηση για τη Διδακτική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η πρώτη κατεύθυνση, για παράδειγμα, αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην αιτιολόγηση της επιλογής της διδακτέας ύλης η οποία θα αποτελέσει και το "μέσο" επίτευξης στόχων που μπορεί να είναι, για παράδειγμα, η ανάπτυξης συγκεκριμένων αντιλήψεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Πέραν αυτού, η επιλογή του αντικειμένου της διδασκαλίας οφείλει να απαντά σε ερωτήματα όπως: ποια η σχέση του αντικειμένου της διδασκαλίας με τα χαρακτηριστικά των βιόκοσμων των επιμορφούμενων και των εμπειριών; Ποιες ήδη υπάρχουσες ικανότητες και δεξιότητες μπορούν να αναπτύξουν περαιτέρω μέσω της ενασχόλησης και αντιπαράθεσης με το διδακτικό αντικείμενο;. Η τελευταία κατεύθυνση θέτει ζητήματα που αφορούν στους παράγοντες οι οποίοι συντελούν στην αποτελεσματικότητα της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα μας παραπέμπει σε ερωτήματα που σχετίζονται με τις προϋποθέσεις μάθησης των ενηλίκων και τα χαρακτηριστικά των μεθόδων διδασκαλίας.

Αφετηρία μας για τις αναφορές που ακολουθούν είναι η θέση ότι ο γενικός ορισμός της Διδακτικής ως επιστήμη της διδασκαλίας και της μάθησης μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο σύνθεσης εξειδικευμένων ορισμών και διδακτικών μοντέλων, λαμβάνοντας υπόψη νεότερα ευρήματα σχετικά με

τους παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης. Επειδή η Διδακτική αναφέρεται με το ίδιο τρόπο τόσο στη διδασκαλία όσο και στη μάθηση οφείλουμε να ξεκαθαρίσουμε τις έννοιες της διδασκαλίας και της μάθησης και να τις εξειδικεύσουμε σε σχέση με τον πληθυσμό των ενηλίκων. Στην προσπάθειά μας αυτή θα λάβουμε υπόψη μας μια σειρά θεωρητικών θέσεων και εμπειρικών δεδομένων από τους τομείς της Παιδαγωγικής και της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας.

## **2.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης**

Σύμφωνα με τον Einsiedler (1981, 87, βλ. επ. Κοσσυβάκη 2005, 29-30), ως διδασκαλία μπορούμε να ορίσουμε τη διαδικασία υποστήριξης εσωτερικών διαδικασιών μάθησης μέσω εξωτερικών ενεργειών που στοχεύουν στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης. Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης συνιστά το κριτήριο για την υποστήριξη της μάθησης. Βέβαια, το τι κατανοούμε ως περιβάλλον μάθησης και σύμφωνα με ποια κριτήρια οφείλει αυτό να δημιουργηθεί εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το πως ορίζουμε τη μάθηση.

Οι θεωρίες μάθησης ασχολούνται με εκείνες τις αλλαγές στην ανθρώπινη δράση και στην ανθρώπινη σκέψη οι οποίες δεν συνιστούν αποτέλεσμα της ίδιας της ψυχοσωματικής εξελικτικής διαδικασίας του ατόμου. Στα 100 περίπου χρόνια μοντέρνας ψυχολογικής έρευνας δεν κατέστη δυνατό να εννοιολογηθεί η έννοια της μάθησης κατά ενιαίο και κοινά αποδεκτό τρόπο. Στις βασικές θεωρίες περί μάθησης - στηρίζονται σε διαφορετικές φιλοσοφικές αντιλήψεις για τον άνθρωπο, καθώς και σε διαφορετικές

επιστημολογικές αρχές και προσεγγίσεις- ανήκουν οι ακόλουθες:

- **Μπιχεβιορισμός:** Η μάθηση είναι το αποτέλεσμα των αντιδράσεων σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος και μπορεί, κατά συνέπεια, να δομηθεί και να καθοδηγηθεί από το περιβάλλον του ανθρώπου. Διαδικασίες στο επίπεδο της συνείδησης του ατόμου δεν λαμβάνονται υπόψη (Μπιχεβιορισμός)
- **Γνωστικισμός:** Αυτή η προσέγγιση εστιάζει στο εσωτερικό του ανθρώπου και συγκεκριμένα σε εκείνες τις διαδικασίες που αφορούν στην επεξεργασία των πληροφοριών και στη λήψη αποφάσεων και στο πλαίσιο των οποίων το ενεργό υποκείμενο διαμορφώνει τις γνωστικές του δομές και σχηματίζει έννοιες.
- **Κονστрукτιβισμός:** Η μάθηση, ως μια αυτοκαθοδηγούμενη και ενεργός διαδικασία, είναι αποτέλεσμα των προσωπικών εμπειριών και ερμηνειών του υποκειμένου. Η γνώση είναι αποτέλεσμα υποκειμενικών ερμηνειών και κατασκευών.

Πέρα από τις πολύ σημαντικές διαφορές που παρουσιάζουν οι παραπάνω θεωρητικές απόψεις υπάρχουν και κάποιες κοινές παραδοχές:

- Η μάθηση είναι μια ανάγκη η οποία σύμφωνα και με τον Maslow, εμφανίζεται μετά την ικανοποίηση των βασικών ανθρώπινων αναγκών.(Μαλικιώση- Λοϊζου, 2001, Πασιαρδής,2004)
- Ο καθένας μας μαθαίνει με το δικό του τρόπο. Αυτός ο τρόπος μπορεί

- να έχει σχέση με πολλούς παράγοντες, όπως βιολογικοί, κοινωνικοί και πολιτιστικοί.
- Για να θέλει κάποιος να μάθει κάτι, πρέπει να υπάρχει ένα κίνητρο, μια ανάγκη, μια επιθυμία σε σχέση με το αντικείμενο της μάθησης.
  - Ο τρόπος με τον οποίο προσφέρουμε το μαθησιακό αντικείμενο είναι αποφασιστικής σημασίας. Π.χ. πρακτική άσκηση, εφαρμογή, απόκτηση και αξιοποίηση εμπειριών, διευκολύνουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της μάθησης.
  - Παρόλο που η σχέση της προϋπάρχουσας γνώσης ερμηνεύεται διαφορετικά από τις θεωρίες μάθησης, όλες συμφωνούν ότι η γνώση διευκολύνεται από τις προηγούμενες γνώσεις.
  - Ο άνθρωπος έχει δυνατότητες να μαθαίνει συνεχώς.

### **2.1.1 Διδασκαλία και μάθηση από τη σκοπιά του Μπιχεβιορισμού**

Βασική θέση αυτής της θεωρητικής κατεύθυνσης είναι ότι ο άνθρωπος αποτελεί "προϊόν" του περιβάλλοντός του. Μόνο η παρατηρούμενη συμπεριφορά του ανθρώπου τίθεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Οι εσωτερικές διαδικασίες στον άνθρωπο δεν διαδραματίζουν για αυτή τη θεωρία καμιά σημασία.

Στη διαδικασία μάθησης πρωτεύοντα ρόλο έχει ο διδάσκων ο οποίος οργανώνει το σύνολο των ερεθισμάτων και απαντά στις αντιδράσεις των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο, δηλαδή με τη θετική ή αρνητική απάντηση στις αντιδράσεις των εκπαιδευόμενων παρεμβαίνει στη διαδικασία μάθησης. Ο ρόλος του μαθητή είναι καθαρό παθητικός.

### 2.1.2 Διδασκαλία και μάθηση από τη σκοπιά του Γνωστικισμού

Όπως ήδη αναφέραμε το μοντέλο του Γνωστικισμού εστιάζει αποκλειστικά στις διαδικασίες επεξεργασίας πληροφοριών από το άτομο, καθώς και στις γνώσεις που προκύπτουν ως τελικό προϊόν αυτών των διαδικασιών.

Οι γνώσεις αυτές μπορούν να αποθηκευθούν στη μνήμη και να ανακληθούν όταν είναι αναγκαίο ή μπορούν να συνδυαστούν με άλλες γνώσεις, έτσι ώστε νέα προκύψει να γνώση ή να συγκριθούν μεταξύ τους για να διαπιστωθούν αποκλίσεις ή συγκλίσεις.

**Τα στάδια που συνθέτουν τη μάθηση είναι:**

- η πρόσληψη της πληροφορίας (Input)
- η γνωστική επεξεργασία της πληροφορίας
- η γνώση (Output)

Από τη σκοπιά του Γνωστικισμού ο μαθητής διαδραματίζει ένα ενεργό ρόλο, καθώς ενεργά προσλαμβάνει και επεξεργάζεται τις πληροφορίες του περιβάλλοντος κόσμου. Σημασία έχει λοιπόν και η προσφορά πληροφοριών (Input). Ως προς αυτό σημαντικό ρόλο καλείται να διαδραματίσει ο διδάσκων. Αυτός επιλέγει τις πληροφορίες και τις θέτει υπόψη των μαθητών, αυτός επίσης επιλέγει τα προβλήματα με τα οποία θα ενασχοληθούν οι μαθητές.

Το μοντέλο διδασκαλίας που στηρίζεται στον Γνωστικισμό έχει ως στόχο να παράσχει στους διδάσκοντες οδηγίες και πλάνα καθοδήγησης με σκοπό να στηρίξουν τον διδάσκοντα να επιλέξει.

Ο Issing (2002), συνοψίζει τα **βασικά στάδια** αυτού του διδακτικού μοντέλου ως εξής:

- διάγνωση των ειδικών αναγκών των επιμορφούμενων μέσω της εξακρίβωσης εκείνων των γνωστικών ελλείψεων που δεν επιτρέπουν στους επιμορφούμενους να επιλύσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα
- Ανάλυση των προϋποθέσεων των επιμορφούμενων και των συνθηκών μάθησης. Η οργάνωση της διδασκαλίας προϋποθέτει γνώσεις για μια σειρά χαρακτηριστικών των επιμορφούμενων, όπως κίνητρα μάθησης, ενδιαφέροντα, γνωστικές δεξιότητες, γνωρίσματα προσωπικότητας, αντιλήψεις. Σε ότι αφορά τις συνθήκες διδασκαλίας αυτές έχουν να κάνουν με το χρόνο, τον τόπο, το γνωστικό αντικείμενο, τη μέθοδο, τον αριθμό των επιμορφούμενων
- Ορισμός μαθησιακών στόχων, δηλαδή των επιδιωκόμενων αλλαγών μέσα από τη μεταφορά γνώσης.
- Επιλογή των περιεχομένων. Ο διδάσκων οφείλει να οριοθετήσει τα περιεχόμενα βάσει των οποίων θα επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι. Βασικό ρόλο στην επιλογή των περιεχομένων διαδραματίζουν τα χαρακτηριστικά των επιμορφούμενων
- Σχεδιασμός των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας
- Ανάπτυξη του μαθησιακού υλικού
- Αξιολόγηση των δράσεων βάσει των οποίων επιδιώκεται η επιτυχία των διδασκόμενων. Το αποτέλεσμα της μάθησης λειτουργεί ως κριτήριο αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Η **κριτική** που ασκείται στην παραπάνω θεωρία και στο αντίστοιχο διδακτικό μοντέλο εστιάζει κυρίως στο γεγονός ότι τόσο η πορεία μάθησης όσο και το αποτέλεσμα αυτής είναι προσχεδιασμένα. Αυτό που πρέπει να κάνει εκπαιδευόμενος είναι να ακολουθήσει το σχεδιασμένο από το διδάσκοντα πρόγραμμα. Βέβαια, θα φτάσει μέσα από το δικό του δρόμο στο “σωστό” αποτέλεσμα, αλλά το “σωστό” είναι ήδη εκ των προτέρων προσδιορισμένο, όπως επίσης και το “λάθος”.

### **2.1.3 Διδασκαλία και μάθηση από τη σκοπιά του Κονστρουκτιβισμού**

Ο Κονστρουκτιβισμός, σε αντίθεση με τον Μπιχεβιορισμό και τον Γνωστικισμό, δεν αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην επεξεργασία ερεθισμάτων / πληροφοριών, αλλά στην ατομική αντίληψη και ερμηνεία. Στο επίκεντρο δεν τίθεται, λοιπόν, η γνώση με τη μορφή μιας εξωτερικής του ατόμου αντικειμενικής πραγματικότητας, αλλά η αντίληψη και οι γνώσεις που κατασκευάζει το άτομο για τον κόσμο.

Κάθε άτομο κατασκευάζει τη δική του πραγματικότητα, η οποία σχετίζεται με τις εμπειρίες του, τις συνθήκες ζωής του και τις κοινωνικές του σχέσεις. Δεν υπάρχει μια ενιαία και κοινά αποδεκτή πραγματικότητα, παρά μόνο διαφορετικές κατασκευές αυτής. Η γνώση, κατά συνέπεια, είναι μια κατασκευή που παράγει κάθε άτομο στη βάση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του.



## Σύμφωνα με τον Κονστρουκτιβισμό

- Η μάθηση συνιστά μια αυτοκαθοδηγούμενη διαδικασία η οποία απαιτεί από το άτομο μια ενεργό συμμετοχή στην κατασκευή της γνώσης.
- Όλη η γνώση κατασκευάζεται στη βάση μιας αναστοχαστικής διαδικασίας και δεν μπορεί να μεταφερθεί από άτομο σε άτομο.
- Ο άνθρωπος μαθαίνει μέσω της δράσης.
- Η μάθηση διευκολύνεται αν ενταχθεί σε ένα προϋπάρχον εννοιολογικό πλαίσιο και συνδεθεί με τις υπάρχουσες γνώσεις.
- η μάθηση επιτελείται μέσα από αυτόνομη και ενεργή δράση των υποκειμένων και προϋποθέτει την αξιοποίηση των ήδη υπαρχόντων δομών και περιεχομένων γνώσης
- Η μάθηση συνιστά μια κοινωνική διαδικασία με την έννοια ότι προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και κοινωνική αλληλόδραση. Η κοινωνική αλληλόδραση νοείται ως ο χώρος όπου τα υποκείμενα αποκτούν εμπειρίες και αναπτύσσουν ικανότητες. Οι κοινωνικές επαφές εμπεριέχουν δυνατότητες για τα υποκείμενα να διαπραγματευτούν σημασίες.
- Μάθηση σημαίνει διαπραγμάτευση κοινωνικών σημασιών. Στη διάρκεια αυτής της διαπραγμάτευσης λαμβάνουν χώρα διαδικασίες διεύρυνσης και αλλαγών της ταυτότητας των υποκειμένων.
- η μάθηση είναι μια συναισθηματική διαδικασία με τη σημασία ότι η οικοδόμηση γνώσεων απαιτεί θετικά συναισθήματα
- Η μάθηση δεν επιτελείται μέσω της πρόσληψης κάποιων γνώσεων ή αφηρημένων ενοτήτων αλλά μέσω συνεχών κοινωνικών ανταλλαγών. Αυτή η αντίληψη μας οδηγεί στο συμπέρασμα για τη θεμελιώδη σημασία της ομαδικής επεξεργασίας των πληροφοριών από τους διδασκόμενους ως παράγοντα αποτελεσματικής μάθησης

Ο ορισμός της μάθησης στον Κονστρουκτιβισμό έχει συνέπειες για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Όπως θα αναφέρουμε αναλυτικότερα και στη συνέχεια, ο σχεδιασμός ενός περιβάλλοντος μάθησης σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική θεώρηση οφείλει να ικανοποιεί τα ακόλουθα κριτήρια / στόχους:

- αντιπαράθεση με πραγματικά προβλήματα και αυθεντικές καταστάσεις,
- πολλαπλά πλαίσια τα οποία επιτρέπουν τη μεταφορά της γνώσης σε άλλα πεδία εφαρμογών,
- συνεργατική μάθηση

**Συνοψίζοντας**, θέλουμε να επισημάνουμε τις πιο σημαντικές θέσεις του Κονστρουκτιβισμού για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Τα συμπεράσματα αυτά θα αποτελούν και την αφετηρία για τις αναφορές που ακολουθούν και σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά ενός περιβάλλοντος μάθησης και της διδακτικές αρχές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

1. **Διαδικασία μάθησης:** πρόκειται για μια ανοιχτή διαδικασία και το ενδιαφέρον δεν στρέφεται στην καθοδηγούμενη και ελεγχόμενη πρόσληψη περιεχομένων, αλλά στην ατομική επεξεργασία προβλημάτων
2. **Ρόλος του διδασκόμενου:** ο ρόλος του διδασκόμενου είναι κεντρικός. Σε αυτό προφέρονται πληροφορίες με στόχο ο ίδιος να διατυπώσει προβλήματα και να τα λύσει. Η καθοδήγηση είναι πάντοτε έμμεση, έτσι ώστε να υποστηρίζονται οι προσπάθειες αυτοοργάνωσής του. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις γνώσεις που φέρνει μαζί του ο εκπαιδευόμενος.
3. **Ο ρόλος του διδάσκοντα:** ο διδάσκων οφείλει να φροντίζει για τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης με κυρίαρχα γνωρίσματα αυτά της παροχής στήριξης και αναγνώρισης των διδασκόμενων.

## 2.2 Ζητήματα της Διδακτικής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Για την επιλογή των περιεχομένων και γενικότερα για την οργάνωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος για ενήλικες οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας τόσο το ρόλο και τις λειτουργίες που καλείται να επιτελέσει η εκπαίδευση ενηλίκων τόσο στο κοινωνικό όσο και στο ατομικό επίπεδο. Συγκεκριμένα η εκπαίδευση ενηλίκων καλείται να λειτουργήσει σε ένα πεδίο το οποίο χαρακτηρίζεται από εντάσεις. Οι εντάσεις αυτές είναι αποτέλεσμα των μη συναφών μεταξύ τους κοινωνικών προσδοκιών, αφενός, και προσωπικών στόχων των επιμορφούμενων αφετέρου. Σε ότι αφορά στο πεδίο των κοινωνικών προσδοκιών η εκπαίδευση ενηλίκων καλείται να λειτουργήσει ως θεσμός της οικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας στηρίζοντας τις διαδικασίες ρύθμισης της αγοράς εργασίας. Αυτή η λειτουργία επιτελείται μέσα από την παροχή εξειδικευμένων επαγγελματικών γνώσεων, στηρίζοντας έτσι τα επαγγελματικά προσόντα και τις επαγγελματικές δεξιότητες των ενηλίκων. Πέραν αυτού, οι κοινωνικές προσδοκίες αναφέρονται και στην διάχυση και εμπέδωση εκείνων των αξιών οι οποίες θεωρούνται θεμελιώδεις τόσο για την κοινωνική συνοχή όσο και για την κοινωνική δράση των ατόμων. Σε ότι αφορά τώρα τους ίδιους τους επιμορφούμενους η εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να ικανοποιήσει και ανάγκες της δικής τους προσωπικής εξέλιξης, ανάγκες εξέλιξης της ταυτότητάς τους. Σε αυτό το συγκρουσιακό πεδίο των αντιμαχόμενων προσδοκιών και στόχων η εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να θέσει προτεραιότητες. Στην ουσία πρόκειται για μια απόφαση αξιακού χαρακτήρα: Θα υπερισχύσουν οι κοινωνικές αναγκαιότητες και προσδοκίες ή οι ατομικές ανάγκες; Στη βιβλιογραφία συνήθως το προβάδισμα στην

εξέλιξη της προσωπικότητας και της ταυτότητας των εκπαιδευόμενων. Ο προσανατολισμός στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των υποκειμένων μας οδηγεί και στη διατύπωση μιας σειράς αρχών και κριτηρίων όχι μόνο επιλογής της μαθησιακής ύλης αλλά και ολόκληρου του διδακτικού μοντέλου.

Ο Mader (1991) διατυπώνει τα ακόλουθα κριτήρια αναφορικά με τη διαδικασία επιλογής ενός διδακτικού μοντέλου:

1. Κάθε διδακτική θεωρία οφείλει να παραχωρεί στους εκπαιδευόμενους ενήλικες ελεύθερο χώρο ως προς τη διαμόρφωση των περιεχομένων μάθησης, των σκοπών και των μεθόδων.
2. Κάθε διδακτική θεωρία οφείλει να παρέχει στους εκπαιδευόμενους ενήλικες, το δικαίωμα της κρίσης αξιών.
3. Επιστημονικά πορίσματα πρέπει να ενσωματώνονται στη διδακτική θεωρία με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να αναπτυχθεί η σχέση τους με τα προβλήματα της ανάπτυξης της ταυτότητας ενηλίκων και των πιθανών αλλαγών σε αυτή.

Σύμφωνα με τον Kaiser (1991) πριν αρχίσει κανείς να αναπτύσσει ιδέες για τη διδακτική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων οφείλει να λάβει υπόψη του τους παρακάτω συλλογισμούς: Αναλύοντας κανείς το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έρχεται αντιμέτωπος με μια σειρά διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων και κατευθύνσεων οι οποίες καθιστούν αδύνατο το λόγο για μια ενιαία Εκπαίδευση ενηλίκων και για μια και μοναδική διδακτική αυτής.

Μας είναι επίσης αδύνατο να σκεφτούμε την Εκπαίδευση ενηλίκων ως ομοιογενές μόρφωμα και εξαιτίας της διαφορετικότητας των φορέων που εμπλέκονται σε αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία και της ποικιλομορφίας των προγραμμάτων που προσφέρουν. Παρόλα αυτά υπάρχουν κοινοί παρονομαστές που χαρακτηρίζουν σε ένα γενικό επίπεδο αυτές τις προσεγγίσεις και που μας επιτρέπουν να μιλάμε για διδακτική και διδακτικές αρχές στην Εκπαίδευση ενηλίκων. Ο κοινοί αυτοί παρονομαστές είναι η έννοια της μάθησης, ο στόχος της αυτονομίας και της χειραφέτησης και ο προσανατολισμός της συνολικής εκπαιδευτικής δομής στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα μάθησης των ενηλίκων, με άλλα λόγια ο προσανατολισμός στην επίκαιρη προσωπική και κοινωνική τους κατάσταση. Βέβαια, έννοιες όπως αυτές της μάθησης και της προσωπικής και κοινωνικής κατάστασης χρήζουν μιας αναλυτικότερης περιγραφής εάν θέλουμε να αποτελέσουν ένα πλαίσιο σχεδιασμού των διδακτικών μας παρεμβάσεων. Στην έννοια της μάθησης έχουμε ήδη αναφερθεί. Από τη σύντομη συγκριτική παρουσίαση των θεωρητικών προσεγγίσεων προέκυψε ότι ο Κονστρουκτιβισμός προσφέρει την παιδαγωγικά αρτιότερη πρόταση. Η πρόταση αυτή μας καλεί να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας την επίκαιρη κατάσταση ζωής των εκπαιδευόμενων, τα προβλήματα και τις προκλήσεις που αυτοί αντιμετωπίζουν και που αποτελούν ένα σημαντικό κίνητρο παρακολούθησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

Θα ακολουθήσουμε εδώ την επιχειρηματολογία του Kaiser (1991) για να κατανοήσουμε την έννοια της “κατάστασης” ως αφετηρία προβληματισμού για τη Διδακτική γενικά και για να τεκμηριώσουμε συγκεκριμένες διδακτικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ο Kaiser υπογραμμίζει το εξής: αν παρακολουθήσουμε την ιστορία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων από τη διδακτική σκοπιά, τότε θα διαπιστώσουμε

ότι συντελέστηκε το πέρασμα από την παραδοσιακή διδασκαλία στην ενεργητική και προσανατολισμένη στους εκπαιδευόμενους διαδικασία μάθησης. Αυτή η αλλαγή φαίνεται στην κατανόηση του φαινομένου της μάθησης ως μια υποχρέωση να δώσουμε στους ενήλικες τη δυνατότητα να γίνουν ικανοί να επεξεργάζονται τις (προσωπικές, επαγγελματικές και κοινωνικο-πολιτικές) καταστάσεις που τους απασχολούν.

	<b>Παραδοσιακή Διδακτική</b>	<b>Σύγχρονη Διδακτική</b>
<b>Αντιλήψεις για τη διαδικασία της μάθησης</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Γραμμική διαδικασία</li> <li>• Περιορισμένη αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου</li> <li>• Προγραμματισμένες δράσεις</li> <li>• Ετεροπροσδιορισμένη πρόσληψη των γνώσεων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μη γραμμική διαδικασία</li> <li>• Πυκνές αλληλεπιδράσεις μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων, καθώς και μεταξύ διδασκόμενων</li> <li>• Δράσεις ανάλογα με τις καταστάσεις</li> <li>• Πρόσληψη της γνώσης μέσω αυτενέργειας</li> </ul>

Προσανατολισμός της μάθησης στην κατάσταση που απασχολεί τον/ τους ενήλικα / ενήλικες σημαίνει να πάρουμε σοβαρά υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του / τους αναδεικνύοντας τα γενικότερα κοινωνικά χαρακτηριστικά που αυτή εμπεριέχει και προσανατολίζοντας τις πρακτικές

μας στην κατανόηση αυτών των γενικότερων κοινωνικών γνωρισμάτων. Μάθηση προσανατολισμένη στην κατάσταση, στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, σημαίνει να καταστήσουμε ικανούς τους συμμετέχοντες να ξεπεράσουν την οποιαδήποτε κατάσταση την οποία βιώνουν ως προβληματική.

Οι διδακτικές αρχές που αναφέρει ο Kaiser – στηρίζονται στην κονστρουκτιβιστική έννοια της μάθησης και στον προσανατολισμό των προγραμμάτων στην κατάσταση ζωής των ενηλίκων – είναι οι εξής:

- **Αρχή του ενδιαφέροντος για την πραγματικότητα και τους προβληματισμούς των ενηλίκων.** Η αρχή αυτή εκφράζει το πνεύμα της προσέγγισης της "ερμηνευτικής μάθησης" (Deutungslernen), δηλαδή τη συστηματική, πολλαπλά αναστοχαστική και αυτόνομη αντιπαράθεση του ενήλικα με δικές του και ξένες ερμηνείες.
- **Αρχή της δομικής γνώσης.** Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να επεξεργαστεί αποτελεσματικότερα μια εμπειρία ή ένα πρόβλημά του εάν την / το ενσωματώσει σε έναν ευρύτερο πεδίο κοινωνικών σχέσεων. Με την οικοδόμηση νέων γνώσεων η “ιδιαιτέρη δική μου” κατάσταση τοποθετείται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο σχέσεων (πολιτικών, κοινωνικών εργασιακών κτλ), παρατηρείται και ερμηνεύεται από νέες οπτικές. Ο ενήλικας μπορεί να αναπτύξει έτσι νέες αντιλήψεις και νέα, διευρυμένα σχήματα ερμηνείας. Μέσα από την τοποθέτηση της κατάστασης ενός ενήλικα ή μια ομάδας ενηλίκων σε ένα ευρύτερο πεδίο σχέσεων μπορούμε να επιτύχουμε το εξής: η κατάσταση αυτή (δηλ. ένα πρόβλημα, ένας προβληματισμός, μια ανάγκη ή ένα ενδιαφέρον μάθησης) αποκτά τον χαρακτήρα της περίπτωσης ενός τύπου κοινωνικής κατάστασης, αποκτά με άλλα λόγια τον χαρακτήρα ενός παραδείγματος. Εάν μάλιστα διευρύνουμε το πλαίσιο της δομικής γνώσης κατά τέτοιο τρόπο που γίνει



κατανοητή από τα άτομα η κοινωνική διάσταση της δικής τους ατομικής κατάστασης τότε αποκτά η συνολική προσέγγισή μας και μια κριτική διάσταση. Πρόκειται για ένα αρκετά σημαντικό στόχο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

- **Αρχή της προσανατολισμένης στην επιστημονική γνώση μάθησης.** Η αντιπαράθεση με καταστάσεις απαιτεί μια συγκεκριμένη πορεία επεξεργασίας και διαχείρισης πληροφοριών, επιχειρημάτων και αιτιολογήσεων. Σε αυτή την πορεία αποκτά ιδιαίτερη σημασία, όσον αφορά την ερμηνεία κοινωνικών γεγονότων, η επιστημονική γνώση
  - **Αρχή του προσανατολισμού στη δράση.** Προσανατολισμός της μάθησης σε μια κατάσταση σημαίνει στήριξη των ενηλίκων στη διαδικασία επίλυσης και υπέρβασης του σημαντικού για αυτούς ζητήματος. Άμεση απόρροια αυτού του προσανατολισμού είναι η αρχή του προσανατολισμού στη δράση με τη σημασία οργάνωσης της μάθησης κατά τρόπο που οι ενήλικες να αποκτούν ετοιμότητα δράσης.

Σύμφωνα με τον Siebert (1996) οι παραπάνω αρχές μπορούν να εξειδικευθούν και να συμπληρωθούν με τις παρακάτω αρχές:

- 1 **Προσανατολισμός στην ομάδα στόχο.** Σύμφωνα με αυτή την αρχή η διδασκαλία μας οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τη συλλογική κοινωνική κατάσταση μιας κοινωνικής ομάδας (π.χ. μεταναστών).
- 2 **Προσανατολισμός στους συμμετέχοντες.** Επειδή στόχος μας είναι η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευόμενων είναι χρήσιμο να ξεκαθαρίσουμε εκ των προτέρων τι μπορούν και τι θέλουν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα.
- 3 **Αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση.** Σύμφωνα με αυτή την αρχή το

- πρόγραμμα οφείλει να στηρίζει τους συμμετέχοντες στην ανάπτυξη μιας μαθησιακής κουλτούρας που θα αποτελέσει τη βάση για τη διαβίου εκπαίδευση.
- 4 **Ερμηνευτικό πρότυπο της μάθησης** (Deutungsmusteransatz). Η πραγματικότητά μας στηρίζεται στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας. Στόχος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι η επεξεργασία και προσφορά ερμηνευτικών προτύπων της προσωπικής και κοινωνικής ζωής.
  - 5 **Γλώσσα**. Η διδακτική δράση είναι κυρίως μια γλωσσική δράση. Η μάθηση συνδέεται στο μεγαλύτερο μέρος της με τη γλώσσα. Μπορούμε να κατανοήσουμε κάτι αν κατανοήσουμε και τις αντίστοιχες έννοιες. Η γλώσσα είναι, κατά συνέπεια, μια σημαντική προϋπόθεση της μάθησης.

### **Αρχές οργάνωσης του περιβάλλοντος μάθησης**

Έχοντας ως αφετηρία και ως πλαίσιο τόσο την έννοια της μάθησης από τη σκοπιά του Κονστρουκτιβισμού όσο και τις παραπάνω διδακτικές αρχές θα προχωρήσουμε στην περιγραφή μιας σειράς παραγόντων που οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου για τους ενήλικες περιβάλλοντος μάθησης.

Από τα μέχρι τώρα έγινε σαφές ότι το μάθημα το οποίο θα προσφέρουμε δεν μπορεί να είναι μια κλειστή δομή, αλλά μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης. Ως κατευθυντήρια ερωτήματα που θα μπορούσαν να τον βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να αναφερθούν είναι και τα εξής:

- Ποια είναι η κατάσταση αφετηρίας των συμμετεχόντων;
- Ποιο είναι το πρόβλημα (θέμα) της κατάστασης;
- Υπάρχει ομοιογένεια του προβλήματος;
- Τι γνώσεις είναι απαραίτητες για να επεξεργαστούμε το πρόβλημα;
- Μπορούμε να πάρουμε το θέμα, πρόβλημα σαν αντιπροσωπευτικό και για ποιες καταστάσεις;
- Πώς επηρεάζουν οι προσωπικοί και οι κοινωνικοί παράγοντες;
- Ποιες πληροφορίες πρέπει να πάρω και από ποιες επιστήμες;
- Με ποιες μεθόδους βρίσκονται οι πληροφορίες;

Οι βασικότερες αρχές οργάνωσης του περιβάλλοντος μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι οι εξής (Mandl 2001):

**-Αυθεντικότητα και δυνατότητα άμεσης εφαρμογής.** Το περιβάλλον μάθησης οφείλει να είναι κατά τέτοι τρόπο δομημένο έτσι ώστε να είναι εφικτή η επαφή με αυθεντικές καταστάσεις και η αντιμετώπιση πραγματικών προβλημάτων έτσι ώστε η γνώση η οποία θα οικοδομηθεί να έχει άμεσες δυνατότητες εφαρμογής. Τα προβλήματα και οι ασκήσεις που καλούνται να επεξεργαστούν οι συμμετέχοντες είναι προσαρμοσμένες στα διαφορετικά επίπεδα μάθησης και αποκτούν με αργό ρυθμό μια πιο πολύπλοκη δομή στη διάρκεια της διδασκαλίας. Μέσα σε ένα στο

μαθησιακό περιβάλλον οφείλουμε να προσέξουμε το εξής: οι συμμετέχοντες να παρακινηθούν να εξωτερικεύσουν σκέψεις σχετικά με την προσωπική τους μάθηση. Με αυτό τον τρόπο ο διδάσκων διαμορφώνει μια εικόνα για την κάθε ιδιαίτερη μαθησιακή πορεία και μπορεί κατά περίπτωση να παρέμβει ρυθμιστικά

**-Πολλαπλά πλαίσια και προοπτικές.** Το περιβάλλον μάθησης να είναι κατά τέτοιο τρόπο δομημένο έτσι ώστε να είναι εφικτή η επαφή και η παρατήρηση των περιχομένων μάθησης σε διαφορετικές καταστάσεις και από διαφορετικές οπτικές. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούμε τις προϋποθέσεις για επιτυχή μεταφορά της γνώσης από μια κατάσταση σε μια άλλη.

**-Κοινωνικές σχέσεις.** Το περιβάλλον μάθησης οφείλει να προσφέρει ευκαιρίες συνεργατικής μάθησης και δυνατότητες δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης. Σύμφωνα με τον Wenger (1998) η έννοια της κοινότητας είναι συνυφασμένος με την έννοια της μάθησης, καθώς για το άτομο η μάθηση αποτελεί ζήτημα συμμετοχής και συνεισφοράς στις Πρακτικές μιας Κοινότητας. Για τη δε Κοινότητα η μάθηση είναι θέμα βελτίωσης των Πρακτικών της και εξασφάλισης νέων μελών. Ο Wenger επισημαίνει επίσης ότι η διαδικασία δημιουργίας μιας κοινότητας εμπεριέχει αμοιβαία δέσμευση, απαιτήσεις και κανόνες που αφορούν τον τρόπο αλληλεπίδρασης, την υπευθυνότητα, τη διαπραγμάτευση εννοιών και την κατανόηση και μάθηση μέσω της διαδικασίας δημιουργίας πρακτικών της Κοινότητας.

**-Διδακτική καθοδήγηση και υποστήριξη.** Η μάθηση σε ένα περιβάλλον όπου κυρίαρχο στοιχείο είναι η επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων προϋποθέτει την παροχή στήριξης εκ μέρους του διδάσκοντα. Η διδακτική καθοδήγηση εμπεριέχει το στοιχείο της παρέμβασης και απορρίπτει το στοιχείο του εξαναγκασμού. Όπως σημειώνει η Κοσσυβάκη (2005, 104), η

διδασκτική καθοδήγηση, όπως την εννοούμε εδώ, δεν θεωρεί την αυτονομία του υποκειμένου και την παρέμβαση του διδάσκοντα ως δυο αντίθετους πόλους: *ο διδάσκοντας χρησιμοποιεί τις γνώσεις του για να στηρίζει τον διδασκόμενο στην πορεία του προς την αυτόνομη δράση.* Για να υποστηρίξουμε την αυτενέργεια των ενηλίκων είναι απαραίτητα τα ακόλουθα: (α) είναι ουσιαστικό να περιγράψει ο ενήλικας το δικό του τρόπο σκέψης για να συνειδητοποιήσει τη δομή του και να επιτρέψει στον διδάσκοντα να του παράσχει ουσιαστική βοήθεια (β) να αναστοχαστεί τις στρατηγικές που χρησιμοποίησε για την επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος και (γ) να προσπαθήσει να εφαρμόσει τις γνώσεις του και σε άλλες καταστάσεις. Σημαντική βοήθεια μπορεί να προσφέρει εδώ ο διδάσκοντας δίνοντας ευκαιρίες στους συμμετέχοντες αντιπαράθεσης με διαφορετικές καταστάσεις στις οποίες μπορεί να εφαρμοστεί η νέα γνώση.

Επειδή η διαδικασία μάθησης αποτελεί στην ουσία μια μορφή επικοινωνίας με επίκεντρο ένα συγκεκριμένο θέμα είναι αναγκαίο να συμφωνήσουν οι συμβαλλόμενοι σε ένα διαλογικό μοντέλο σχέσεων. Το περιεχόμενο ενός τέτοιου μοντέλου περιγράφει ο Meuler (1994) ως εξής:

<b>Πεδία λήψης αποφάσεων</b>	<b>Ερωτήματα</b>
<b>Θέματα μάθησης</b>	·1 Με ποια προβλήματα και ζητήματα της συλλογικής ή ατομικής ζωής και με ποιες συγκεκριμένες καταστάσεις ή ανοιχτά ερωτήματα, τα οποία δεν μπορούν να απαντηθούν με τις συνήθεις καθημερινές μορφές σκέψης και δράσης, θέλουμε να ασχοληθούμε;

<b>Μαθησιακοί στόχοι</b>	·2 Ποιες προκλήσεις μάθησης απορρέουν από την παραπάνω ανάλυση; ·3 Ποιους στόχους θέλουμε να θέσουμε, σε σχέση με τα σημαντικά για μας προβλήματα και ζητήματα, έτσι ώστε να αποκτήσουμε τις απαραίτητες ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις;
<b>Μαθησιακές ανάγκες</b>	·1 Ποιες είναι οι συγκεκριμένες ανάγκες και επιθυμίες μάθησης των συμμετεχόντων;
<b>Περιεχόμενα μάθησης</b>	·2 Πως εναρμονίζουμε τις <i>αντικειμενικές</i> μαθησιακές προκλήσεις, όπως τις ορίζει ο διδάσκοντας, με τις <i>υποκειμενικές</i> ανάγκες μάθησης των συμμετεχόντων
<b>Διδακτικοί μέθοδοι</b>	Με ποιες μεθόδους θα εργαστούμε (σύζευξη προτάσεων εκ μέρους του διδάσκοντα με προτάσεις των συμμετεχόντων για μαθησιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι στην καθημερινότητά τους)
<b>Μορφές κοινωνικών ανταλλαγών</b>	Πως επιθυμούμε τις μεταξύ μας σχέσεις;
<b>Χρονοδιάγραμμα</b>	Ποια βήματα θα ακολουθήσουμε; (πως θα ξεκινήσουμε και τι θα ακολουθήσει μετά;)
<b>Κατανομή υποχρεώσεων</b>	Ποιος θέλει να αναλάβει τι;
<b>Μεταφορά</b>	Τι μπορεί να αλλάξει στην καθημερινή μας ζωή ως απόρροια της μάθησης στο συγκεκριμένο πρόγραμμα;

## *Προγραμματικός σχεδιασμός ως διδακτική πράξη*

Η διδακτική πράξη στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ποικίλει περισσότερο από ότι στο σχολείο. Για παράδειγμα, ο υπεύθυνος ενός τμήματος προετοιμάζει και διεξάγει ένα σεμινάριο. Ο υπεύθυνος ενός πεδίου συγκεντρώνει προτάσεις θεμάτων και συμβουλεύει τους εκπαιδευτές. Άλλος υπεύθυνος δρα οργανωτικά σε συνεργασία με άλλους φορείς (π.χ. το Γραφείο Ευρέσεως Εργασίας), ενώ άλλοι εργάζονται σε διάφορες επιτροπές π.χ. προπαρασκευής νόμων. Όλες αυτές οι ασχολίες δεν είναι απαραίτητα και διδακτικές πράξεις, αλλά όλες, από την κατασκευή ενός κτηρίου αιθουσών διδασκαλίας, μέχρι την προκήρυξη μιας θέσης εκπαιδευτή ή στελέχους, έχουν μια διδακτική διάσταση καθώς επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στη δομή και ποιότητα των εκπαιδευτικών προσφορών. Φαίνεται λοιπόν ότι στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ένας αυστηρός διαχωρισμός ανάμεσα σε διοικητικές και παιδαγωγικές δράσεις είναι προβληματικός.

Ο προγραμματικός σχεδιασμός απαιτεί αποφάσεις για:

- Τη στοχοθεσία και τις θεματικές κατευθύνσεις σε ένα φορέα
- Την καθιέρωση, διαφοροποίηση και κατάταξη των προσφορών (π.χ. βασικά και προχωρημένα τμήματα, συνδυασμός με επαγγελματική εκπαίδευση κλπ.)
- Την επιλογή και καθοδήγηση εκπαιδευτών
- Τη μορφή των προγραμμάτων
- Την επιλογή των κατάλληλων κατευθυντηρίων γραμμών και των αναλυτικών προγραμμάτων

Για να τεθούν και να αιτιολογηθούν οι στόχοι των εκπαιδευτικών μονάδων οφείλουν να εξετασθούν:

- 1 Σημαντικές συνθήκες ζωής των ενδιαφερομένων
- 2 Ποιοτικές απαιτήσεις και δεξιότητες του θεματικού τομέα
- 3 Μαθησιακές προϋποθέσεις, κίνητρα και ερμηνευτικά σχέδια της αναφερομένης ομάδας
- 4 Οι σχετικές υπάρχουσες γνώσεις και οι σχετικές με το θέμα επιστημονικές προσφορές.

Με βάση αυτά τα στοιχεία σχεδιασμού μετά πρέπει:

1. να προταθούν μαθησιακοί στόχοι
2. να επιλεχθούν περιεχόμενα μάθησης
3. να επιλεχθούν μέθοδοι και εποπτικά μέσα

Όπως επισημάναμε είναι σημαντικό η σχέση διδασκαλίας/ μάθησης να δομείται και να αιτιολογείται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Η άποψη εδώ είναι, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν ούτε τι είναι σημαντικό για τους εκπαιδευόμενους, αλλά ούτε και οι ίδιοι από μόνοι τους ξέρουν τι και γιατί πρέπει να μάθουν και ποιους εμπειρογνώμονες χρειάζονται.

Οι Forneck/Springer, in (Faulstich, P., Forneck, H. J., Knoll, J., u.a., 2005) θεωρούν ότι θα πρέπει οι ενδιαφερόμενοι να παρακολουθούν ένα εισαγωγικό τμήμα κατά ομάδες ή άτομα, στο οποίο θα γίνεται μια



καθοδήγηση για τη μάθηση, τους τρόπους και τις διαδικασίες μάθησης.

Αυτό επιτυγχάνεται σύμφωνα με τους Haessner/Knoll, (Faulstich, P., Forneck, H. J., Knoll, J., u.a., 2005) όχι με απλή πληροφόρηση, αλλά με συμμετοχική διαδικασία μάθησης. Σημαντικές μεθόδους για την επίτευξη του στόχου αυτού, θεωρούν τη βιογραφική συνέντευξη και τη συζήτηση σε ομάδες. Η μέθοδος της συζήτησης σε ομάδες, ξεκίνησε από τις Η.Π.Α. στην αρχή για σκοπούς έρευνας της αγοράς, γνώρισε τα τελευταία χρόνια σημαντική επιτυχία και θεωρείται βασική μέθοδος και στις κοινωνιολογικές έρευνες. Προσόντα της μεθόδου αναφέρονται:

- 1 Γίνονται επίκαιρες πάλι γνώμες και απόψεις οι οποίες βρίσκονται κάπου στην άκρη ξεχασμένες.
- 2 Η μέθοδος δεν μας προσφέρει μια στατική εικόνα της ατομικής γνώμης, όπως με τη μέθοδο ερωτήσεων, αλλά για το πώς σχηματίζεται η διαδικασία του σχηματισμού απόψεων των ατόμων σε συγκεκριμένες ομάδες.
- 3 Αποκτούμε μια πρώτη εκτίμηση για το είδος και το πλήθος των απόψεων, αξιών και διαφορών στις εκάστοτε δημιουργηθείσες ομάδες ενδιαφερομένων.

Μπορούμε έτσι να διαπιστώσουμε, και στη συνέχεια να επεξεργαστούμε, πιθανά προβλήματα που θα μπορούσαν να έχουν οι ενδιαφερόμενοι εμπλεκόμενοι σε διαδικασίες μάθησης και τα οποία φέρνει μαζί του σε κάθε τμήμα ο ενήλικας συμμετέχων, και μπορεί να επηρεάσουν την ατομική αλλά και συνολική επιτυχία του τμήματος.

Οι ενήλικες είναι αυτόνομα άτομα με διαφορετικές ανάγκες, διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετική κοινωνική και επαγγελματική θέση, και έτσι

πρέπει να τους βλέπουμε. Αυτές οι προϋποθέσεις είναι βασικές αρχές μιας δημοκρατικής και ελεύθερης κοινωνίας στην οποία το άτομο ζει και συνεισφέρει για τη διατήρηση και συνεχή ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων.

Δεν μπορεί λοιπόν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων να χρησιμοποιούμε αναλυτικά προγράμματα παρόμοια με τα σχολικά. Μαθησιακές προσφορές πρέπει να τις καταλαβαίνουμε ως αντίδραση στις επιθυμίες και τις ανάγκες των ενδιαφερομένων.

Σύμφωνα με τον Rogers, Alan (1999) σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους, ο εκπαιδευτής πρέπει να γνωρίζει, ότι:

- 1 Δεν επιθυμούν όλοι τον ίδιο βαθμό αυτονομίας στη μάθηση. Μερικοί απαιτούν να υπάρχει μια κατευθυνόμενη διδασκαλία και κάποιοι άλλοι επιζητούν την ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.
- 2 Δεν αναπτύσσονται όλοι με τον ίδιο ρυθμό και προς την ίδια κατεύθυνση.
- 3 Ο καθένας έχει αποκτήσει έναν δικό του τρόπο μάθησης που είναι διαφορετικός από του άλλου.
- 4 Διαθέτει ο καθένας τους διαφορετικές γνώσεις και εμπειρίες, άρα θα μάθει και διαφορετικά.
- 5 Υπάρχει συνήθως μια ποικιλία αναγκών και προθέσεων των συμμετεχόντων ατόμων.
- 6 Υπάρχουν επίσης τις περισσότερες φορές προσωπικοί, επαγγελματικοί ή άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τους συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα.

## **Κατευθυντήρια ερωτήματα για την προετοιμασία τμημάτων ενηλίκων**

<u>Διδακτικές Αρχές</u>	<b>Κατευθυντήρια Ερωτήματα</b>
<b>ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ</b>	<p>Ποια είναι η αρχική "θέση" (κατάσταση) των αποδεκτών;</p> <p>Πού βρίσκεται το Περιστασιακό πρόβλημα;</p> <p>Το πρόβλημα αφορά περισσότερους;</p>
<b>ΔΟΜΗΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ</b>	<p>Ποια γνώση είναι απαραίτητη για να τεθεί το πρόβλημα σε ένα πλαίσιο ικανό για ερμηνεία;</p> <p>Ως προς τι μπορεί να εκληφθεί το πρόβλημα (το θέμα) ως αντιπροσωπευτικό;</p>
<b>ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ</b>	<p>Ποιες κοινές βασικές δομές διαφωτίζονται για τους αποδέκτες;</p> <p>Πώς αλληλεπιδρούν ατομικοί και κοινωνικοί Παράγοντες;</p>
<b>ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ</b>	<p><b>Ποιες πληροφορίες και από ποιες επιστήμες πρέπει να αντληθούν;</b></p> <p><b>Ποιες δυνατότητες αιτιολόγησης μπορούν ν' αναφερθούν;</b></p>
<b>ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΔΡΑΣΗΣ</b>	<p>Με ποιες Μεθόδους:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-συγκεντρώνονται πληροφορίες</li> <li>-ευαισθητοποιούνται αισθήσεις (παιχνίδι ρόλων, ελεγχόμενος διάλογος, επιχειρηματολογία).</li> <li>-αναπαρίστανται δυνατότητες δράσης.</li> </ul>

Ερωτήματα που πρέπει να απασχολήσουν τον εκπαιδευτή ενός τμήματος κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας:

- 1 Είναι το θέμα στα ενδιαφέροντα των διδασκομένων;
- 2 Ποιες είναι οι γνώσεις των ενδιαφερομένων επί του θέματος;
- 3 Ποιες μεθόδους θα χρησιμοποιήσω;
- 4 Μέσα από ποιες δραστηριότητες θα υλοποιήσω στους στόχους;
- 5 Δίνονται δυνατότητες διαφοροποίησης και ποιες;
- 6 Ποια εποπτικά μέσα θα χρησιμοποιήσω;
- 7 Τρόποι αξιολόγησης

## **Μέθοδοι στην Εκπαίδευση Ενηλίκων**

Στις βασικές μεθόδους διδασκαλίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ανήκουν οι παρακάτω:

**Εισήγηση :** Η προετοιμασία και πραγματοποίησή της είναι, σε σχετικά πιο εύκολη από άλλες τεχνικές και έχει το πλεονέκτημα να καθιστά δυνατή τη μετάδοση συγκροτημένων γνώσεων και την ανάλυση εννοιών σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επίσης οι διδασκόμενοι αισθάνονται ασφαλέστεροι όταν παρακολουθούν τον διδάσκοντα και κρατούν σημειώσεις. Μειονέκτημα της μεθόδου είναι, ότι οι διδασκόμενοι είναι σε παθητική στάση.

**Πρακτική άσκηση:** πρόκειται για ατομική ή συλλογική εργασία, με πολλές μορφές. Ενδείκνυται είτε για την επεξεργασία ενός ζητήματος είτε στην επίλυση ενός προβλήματος κ.ά. κάτω από την επίβλεψη του εκπαιδευτή. Στόχος είναι οι διδασκόμενοι να ενεργήσουν οι ίδιοι, και να ακολουθήσει ανάλυση των

αποτελεσμάτων, άντληση γενικών αρχών, διασύνδεση με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες. Πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι ότι συνδέει τη θεωρία με την πράξη, αυξάνεται η ενεργή συμμετοχή και η αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων. Η εμπειρική μάθηση ξεκινάει από τη δράση (πρακτική άσκηση, απόκτηση νέων εμπειριών), που ακολουθείται από την ταξινόμηση, μελέτη και ανάλυση των δεδομένων. Επίσης δεν απαιτεί πολύ χρόνο και μπορεί να προωθήσει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Μειονέκτημά της είναι ότι απαιτεί προσεκτική προετοιμασία, και ότι δεν μπορούμε να τη χρησιμοποιήσουμε για αναλυτική εξέταση ενός θέματος..

**Ερωτήσεις – απαντήσεις:** αυτή η τεχνική συνήθως συνδυάζεται και εναλλάσσεται με μια άλλη ( π.χ. εισήγηση), γεγονός που προσδίδει ποικιλία και ενδιαφέρον και μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε στάδιο μιας διδασκαλίας. Δημιουργείται κλίμα επικοινωνίας και συμμετοχής μιας και οι συμμετέχοντες συμμετέχουν ενεργά και μπορούν να αυτενεργήσουν. Αναπτύσσει την κριτική σκέψη και ο εκπαιδευτής μπορεί να διαγνώσει καλύτερα τις δυσκολίες των συμμετεχόντων. Μειονέκτημα της μεθόδου είναι η απώλεια χρόνου από πιθανές εκτός θέματος παρεμβάσεις. Δεν πρέπει να θεωρούμε δεδομένη τη συμμετοχή όλων και η τεχνική δε βασίζεται στην πράξη αλλά στο λόγο.

**Καταιγισμός ιδεών:** η τεχνική αυτή εξετάζει μια κεντρική ιδέα ή ένα ζήτημα μέσω της υποκίνησης των διδασκόμενων, να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Μέσω του καταιγισμού, που σκόπιμο είναι να καταγράφεται στον πίνακα, αποσκοπείται η αποκάλυψη των πολλαπλών πτυχών ενός ζητήματος, ο εμπλουτισμός των γνώσεων, η αλλαγή ή η εδραίωση πεποιθήσεων. Η συμμετοχή είναι υψηλή, αξιοποιείται η εμπειρία των συμμετεχόντων και αναπτύσσεται η ελεύθερη έκφραση, η κριτική σκέψη και η συνεργασία. Όμως ορισμένοι διδασκόμενοι μπορεί να μην συμμετέχουν και ο καταιγισμός να ξεφύγει σε επίδειξη φαντασίας. Οι διδασκόμενοι αποτελούν

σημαντικούς συντελεστές στην πορεία της μάθησης, η οποία δεν μπορεί να διαμορφώνεται ερήμην τους. Σε κάποια φάση επεξεργασίας ενός θέματος, θα μπορούμε επίσης να εφαρμόσουμε τη συγκρουσιακή αντιμετώπιση διαφορετικών απόψεων, κατά την οποία οι αντιτιθέμενες απόψεις θα υπερασπίζονται από τους υποστηρικτές τους με τη διατύπωση επιχειρημάτων.

**Ομάδες εργασίας:** πρόκειται για την τεχνική όπου οι εκπαιδευόμενοι, χωρίζονται σε ομάδες εργασίας, ανταλλάσσουν εμπειρίες ή εκπονούν ασκήσεις με σκοπό την πληρέστερη επεξεργασία της διδακτέας ύλης. Εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων και η μεταξύ τους επικοινωνία. Όπως αναφέρει και η Courau, S. τα άτομα μαθαίνουν ευκολότερα στις υποομάδες γιατί μαθαίνουν από τους ομοίους τους. Το γεγονός ότι η εργασία γίνεται συλλογικά ελευθερώνει τους συμμετέχοντες από το φόβο της αποτυχίας. Για την επιτυχή εφαρμογή της, απαιτείται ο εκπαιδευτής να μην έχει την τάση να προβλέπει και να συντονίζει τα πάντα και να δείχνει εμπιστοσύνη στους συμμετέχοντες. Κάθε διδασκόμενος πρέπει να αισθάνεται ότι αναγνωρίζεται ως οντότητα και ότι γίνεται αποδεκτός γι' αυτό , τόσο για τα προσόντα του , όσο και για τις αδυναμίες του.

**Μέθοδος Projekt:** Τη μέθοδο ανέπτυξαν οι John Dewey και William H. Kilpatrick στην Αμερική στις αρχές του προηγούμενου αιώνα. Στην Ευρώπη έγινε κυρίως γνωστή στο ευρύτερο κοινό ανάμεσα στο 1960 και 1970. Από τότε αντιπρόσωποι όπως οι Bastian, Frey, Haensel, Gudjons, Suin de Boutemard, έκαναν γνωστή τη μέθοδο αυτή. Στα Ελληνικά αποδίδεται από τον Χρυσάφιδη (1994) ως «βιωματική επικοινωνιακή μάθηση», και από τον Ματσαγγούρα (2002) ως «σχέδια εργασίας» . Θα λέγαμε ότι δεν είναι απλά μόνο μια μέθοδος επίλυσης ενός προβλήματος με ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκομένων, αλλά μια παιδαγωγική εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των ενδιαφερομένων βρίσκονται το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Οι ενδιαφερόμενοι εργάζονται σε ομάδες και εκεί εκφράζουν και τις ατομικές τους απόψεις οι οποίες

συζητούνται και αποφασίζουν συλλογικά. Απαιτείται συνεργασία μεταξύ των ατόμων μιας ομάδας και μεταξύ των ομάδων ενός τμήματος. Έτσι βοηθούνται και κάποιοι συμμετέχοντες οι οποίοι δεν εκφράζονται με άνεση σε μεγάλες ομάδες. Ο εκπαιδευτής πρέπει να γνωρίζει τη μέθοδο, να προετοιμάζεται αρκετά για το αρχικό στάδιο του προγράμματος, να μπορεί να αφήνει τους συμμετέχοντες να αυτενεργούν και έχει το ρόλο του συνεργάτη και βοηθού. Είναι μια μέθοδος, μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης, θα λέγαμε που στηρίζει τις σημερινές απαιτήσεις της εκπαίδευσης, για να μπορούν τα άτομα να διαχειρίζονται την πληθώρα των πληροφοριών που δέχονται.

Όλες οι παραπάνω αναφερθείσες μέθοδοι διδασκαλίας, αλλά και άλλες ακόμη, θα πρέπει να εφαρμόζονται ανάλογα με το αντικείμενο διδασκαλίας και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων και έχουν και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, ανάλογα με το πότε και πώς τις εφαρμόζουμε. Ο εκπαιδευτής είναι αυτός που θα πρέπει να μπορεί να εφαρμόσει ανάλογα στην περίπτωση και τις κατάλληλες μεθόδους ώστε να έχει η διδασκαλία τα καλύτερα αποτελέσματα

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στη μέθοδο Project

### **3. Η Μέθοδος Project**

Εισαγωγή στη Μέθοδο Project

Για να είναι επιτυχής η διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέξει πορεία διδασκαλίας βασισμένη στα δεδομένα της Παιδαγωγικής επιστήμης και της Ψυχολογίας. Η Διδακτική έχει να παρουσιάσει πολλές θεωρίες,

απόψεις και μοντέλα διδασκαλίας που πληρούν την παραπάνω προϋπόθεση και επιθυμούν να βοηθήσουν το διδάσκοντα με μεθόδους, οι οποίες οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα. Για μια τέτοιου είδους προσέγγιση, χρήσιμα είναι τα σχέδια διδασκαλίας και εργασίας του εκπαιδευτικού που οδηγούν τους μαθητές στα μονοπάτια της γνώσης, διερευνώντας, ανακαλύπτοντας ατομικά και ομαδικά, μέσα σε ατμόσφαιρα χαράς, δημιουργίας και αισιοδοξίας.

Η μέθοδος project έχει τις καταβολές της στο δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα και συγκεκριμένα στο φιλοσοφικό ρεύμα του πραγματισμού το οποίο διαδόθηκε σφόδρα στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και αποτελεί μια παραλλαγή του υποκειμενικού ιδεαλισμού (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2003).

Η μέθοδος αυτή βασίζεται σε βασικές αρχές του πραγματισμού οι οποίες αφορούν τις έννοιες και γενικά τις γνώσεις των ανθρώπων που με βάση τη θεωρία αυτή παίζουν ένα ρόλο ρυθμιστικό και τελεολογικό και καθοδηγούν τη ζωή τους. Αληθινό είναι, ότι είναι αποτελεσματικό και όταν μπορεί να εξυπηρετήσει τη δράση και τη ζωή. Με άλλα λόγια ο όρος πραγματισμός προέρχεται από τη λέξη πράγμα και σημαίνει ενέργεια, πρακτική δράση. Αυτή η πρακτική δράση είναι ένας αποφασιστικός παράγοντας για να μετατρέπει τη γνώση σε ενέργεια και σε πράξη (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2003). Η μέθοδος project χαρακτηρίζεται σαν μέθοδος με έντονα ιδεολογικά στοιχεία που ανήκει στο προοδευτικό παιδαγωγικό κίνημα, όχι γιατί αναφέρεται σε προοδευτικά περιεχόμενα μάθησης, αλλά επειδή ανατρέπει μια σειρά αντιλήψεων που καθλώνουν τη σχολική ζωή σε απραξία, αδιαφορία, ανταγωνιστικότητα. Η μέθοδος αυτή ανατρέπει τις αντιλήψεις που υπάρχουν σε σχέση με το ρόλο του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, τη σημασία της καθημερινότητας στη



σχολική ζωή, τη διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων και γενικότερα τη σύνθεση της σχολικής δράσης, σε όλες τις εκφάνσεις της, με την καθημερινή πραγματικότητα ως μια προσπάθεια αυτονόμησης και αυτοδιάθεσης του ατόμου και της ομάδας (Helm & Katz, 2002).

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αι. οι J. Dewey και W. H. Kilpatrick σε μια προσπάθεια αντιπαράθεσης με την παλιά Παιδαγωγική μιλούν για νέες προσεγγίσεις που θα πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη την ενεργό δράση του παιδιού. Έτσι διαμορφώνεται ένα μεταρρυθμιστικό κίνημα που στηρίζεται σε κάποιες βασικές αρχές οι οποίες εκφράζουν σε μεγάλο βαθμό την ουσία της μεθόδου Project.

Οι αρχές αυτές είναι:

1. Η διδασκαλία δεν πρέπει να προσφέρει έτοιμες λύσεις, αλλά να βοηθάει το μαθητή να αναπτύξει μόνος του μεθόδους δράσης.
2. Το αίτημα για αυτοδιάθεση δίνει στο παιδί το δικαίωμα να μπορεί να σκέπτεται και να αποφασίζει μόνο του.
3. Αυτοκαθορισμός της προσωπικότητας σημαίνει ταυτόχρονα υποχρέωση του ατόμου να αναλαμβάνει τις ευθύνες της δράσης του.
4. Η χρήση συμβόλων μάθησης πρέπει να τίθεται στην υπηρεσία πραγματικών εμπειριών.
5. Δεν είναι δυνατό να πετύχει μια μορφωτική διαδικασία, αν η προσφορά εμπειριών δε σχετίζεται με ό,τι βλέπει, αισθάνεται και αγαπάει ήδη το παιδί (Helm & Katz, 2002).

Την εισαγωγή της μεθόδου Project στην εκπαίδευση υποστηρίζουν δύο επιστημολογικά αντίθετες αντιλήψεις: Η κριτική θεωρία η οποία αποβλέπει στην ενίσχυση κάθε πρωτοβουλίας που οδηγεί το άτομο στην αυτονομία και

ο κριτικός ορθολογισμός που έχει σαν στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. Αυτή η επιστημολογική συνύπαρξη είναι αποτέλεσμα του ότι και οι δύο αντιλήψεις είναι αντίθετες με κάθε ιδέα παροχής έτοιμων απόψεων επειδή οδηγούν στην αλλοτρίωση του ατόμου. Έτσι η μέθοδος Project αναλαμβάνει το ρόλο διδακτικής στρατηγικής στην υπηρεσία συγκεκριμένων στόχων αφού ο πετυχημένος άνθρωπος του μέλλοντος θα είναι εκείνος που θα έχει την ικανότητα να ενεργεί αυτόνομα, δημιουργικά, ευέλικτα, αξιοποιώντας όλες τις πτυχές της προσωπικότητάς του και όχι ο κάτοχος θεσμοθετημένων γνώσεων (Helm & Katz, 2002).

Όταν αναφερόμαστε στις μελέτες-έρευνες ή σχέδια εργασίας (project), εννοούμε τις μικρές ατομικές ή δημιουργικές εργασίες. Τα project μολονότι σχεδόν πάντοτε είναι μικτά, διακρίνονται σε:

1. Βιβλιοθήκης, αν οι πληροφορίες και τα στοιχεία συγκεντρώνονται από τη βιβλιοθήκη.
2. Περιβάλλοντος, αν η συγκέντρωση των πληροφοριών και στοιχείων γίνεται από το φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό, τεχνολογικό ή άλλο περιβάλλον.
3. Στατιστικών στοιχείων, όταν γίνεται επεξεργασία στατιστικών δεδομένων για εξαγωγή συμπερασμάτων για βραχύχρονες ή μακροχρόνιες μεταβολές / τάσεις.

### ***Παρουσίαση της μεθόδου Project***

Project ή μικρή ερευνητική μελέτη ή συνθετική δημιουργική εργασία είναι μια μέθοδος μάθησης κατά την οποία ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων αποφασίζει να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο θέμα, προγραμματίζει την

πορεία ενεργειών που θα ακολουθήσει σε μεθοδολογικό και χρονικό επίπεδο και διεκπεραιώνει αυτά που έχει προγραμματίσει. Είναι, δηλαδή, ο συνδυασμός δύο στοιχείων: μιας διερεύνησης γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα και ενός σχεδίου/προγραμματισμού εργασίας.

### Φιλοσοφία του project

Η χρησιμοποίηση της μεθόδου του project επιδιώκει την αναγωγή του μαθητή στο επίπεδο της αυτόνομης μάθησης που είναι βασικός στόχος της εκπαίδευσης. Με τη διεκπεραίωση μικρών ερευνητικών μελετών (project) ο μαθητής ασκείται λειτουργώντας αυτόνομα στο να οργανώνει τις ιδέες και ενέργειές του και να αξιοποιεί όλες τις δυνατότητες που διαθέτει αποσκοπώντας στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Παράλληλα, επιτυγχάνει τη σε βάθος κατάκτηση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων.

Στη μέθοδο project σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι ανάγκες, οι προδιαθέσεις και τα ενδιαφέροντα του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2003α). Γι' αυτό ο μαθητής καθορίζει ο ίδιος τους στόχους και τα κριτήρια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής του δραστηριότητας προτού δραστηριοποιηθεί, ενώ ολοκληρώνοντας την εργασία του, ελέγχει ο ίδιος την επίτευξη των στόχων του. Είναι επίσης σημαντικό να διασφαλιστεί ότι το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί ο μαθητής στα πλαίσια μιας εργασίας τύπου project είναι σύμμετρο με τις ικανότητες και δεξιότητές του, έτσι ώστε ο μαθητής, με την κατάλληλη ενθάρρυνση και αναγνώριση, να βιώσει αισθήματα επιτυχίας.

Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, συνεργάζεται με το μαθητή για τον καθορισμό των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης και παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση κατά τη

διάρκεια ετοιμασίας του project. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού βοηθά συχνά στην αντιμετώπιση διάφορων δύσκολων καταστάσεων και την επίλυσή τους (Αναγνωστοπούλου, 2005). Στο τελικό στάδιο αξιολογεί μαζί με το μαθητή το βαθμό επίτευξης των στόχων έχοντας ως βάση τα κριτήρια που καθορίστηκαν από την αρχή. Ως εκπαιδευτική διαδικασία, η εργασία τύπου project ανατίθεται από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, πέρα από τις εργασίες που αναλαμβάνει για την καθημερινή προετοιμασία, στα πλαίσια του μαθήματος της ημέρας. Οι εργασίες τύπου project είναι εργασίες ψηλότερων απαιτήσεων που στοχεύουν στην καλλιέργεια ανώτερων νοητικών λειτουργιών και αντλούν τα θέματά τους τόσο από το περιεχόμενο των καθημερινών μαθημάτων όσο και από την ευρύτερη σχολική και κοινωνική ζωή.

#### Σκοπός και χρησιμότητα του project

Η ανάθεση στους μαθητές ενός project έχει τους πιο κάτω σκοπούς:

- α. Την άμεση εμπλοκή του μαθητή στις διαδικασίες μάθησης.
- β. Την αποτελεσματική μάθηση και τη διατήρηση της γνώσης στη μνήμη του μαθητή.
- γ. Την ανάπτυξη ποικίλων ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων, όπως:
  - α. την αναλυτική-συνθετική ικανότητα του μαθητή.
  - β. την κριτική σκέψη και τη διερευνητική και επιστημονική στάση απέναντι στη γνώση (μέσα από τον ορθό τρόπο συλλογής και καταγραφής πληροφοριών από πολλαπλές πηγές, την κριτική επιλογή και διερεύνησή τους, και την αντικειμενική αξιολόγηση και παρουσίασή τους).
  - γ. την ικανότητα εκτίμησης της γνώσης.
  - δ. την παρατηρητικότητα, τη δημιουργικότητα, τη συνεργατικότητα, τη συλλογικότητα και την υπευθυνότητα προσφέροντας παράλληλα στο

μαθητή την ικανοποίηση ότι παράγει κάτι ο/η ίδιος/α.

- 1 Την αυτόνομη μάθηση, την αυτενέργεια, το υπεύθυνο πνεύμα και την πρωτοβουλία του μαθητή.
- 2 Την ανάπτυξη της αυτογνωσίας του μαθητή και την καλλιέργεια των κλίσεων και των ενδιαφερόντων του.
- 3 Τη διερεύνηση θεμάτων του ενδιαφέροντος του μαθητή.
- 4 Την παραγωγή αυθεντικού και πρωτότυπου έργου εκ μέρους του
- 5 Τη δραστηριοποίηση του μαθητή δίνοντάς του την ευκαιρία να εργαστεί ατομικά ή ομαδικά (κυρίως όταν του δίνεται η ελευθερία να προτείνει ο ίδιος θέματα, να τα διαμορφώσει και μετά να τα διερευνήσει).
- 6 Την επέκταση των δεξιοτήτων επικοινωνίας που χρειάζεται ο μαθητής.
- 7 Τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με την τεχνολογία, την κοινωνία και το περιβάλλον.
- 8 Την ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή.

Πέρα από την δυνατότητα των project να προσφέρουν πολυδιάστατες μαθησιακές εμπειρίες στους μαθητές και να χρησιμοποιηθούν ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, δίνουν παράλληλα πολλές ευκαιρίες για περαιτέρω αξιοποίησή τους. Τέτοιες δυνατότητες για περαιτέρω αξιοποίηση των project στα πλαίσια της λειτουργίας του σχολείου είναι:

- q Στα πλαίσια του ίδιου του μαθήματος: είτε για να καλυφθεί ορισμένη ύλη είτε για να γίνει επέκτασή της σε νέους τομείς σχετικούς με την ύλη.
- q Στους ομίλους ελεύθερων δραστηριοτήτων και σε ομάδες ενδιαφερόντων πάνω σε προαιρετική βάση.
- q Σε προβλεπόμενες περιόδους κατά τον τριμηνιαίο/ετήσιο προγραμματισμό.
- q Στις επαναλήψεις του έτους.

α Είδη projects για τους μαθητές:

Ανάλογα με το περιεχόμενο		
<p>α. Τύπος έκθεσης (Report Project):</p> <p>Είναι κυρίως μια έκθεση της γνώσης που ο μαθητής έχει αποκτήσει με τη μελέτη μιας συγκεκριμένης βιβλιογραφίας.</p>	<p>β. Τύπος επίδειξης (Demonstration Project):</p> <p>Περιλαμβάνει επιπλέον υλικά ή συσκευές.</p>	<p>γ. Τύπος έρευνας (Research Project):</p> <p>Εμπλέκει την αληθινή επιστημονική διερεύνηση.</p>
Ανάλογα με τον αριθμό των εμπλεκομένων στη διεκπεραίωσή τους		
α. Ατομικά		β. Ομαδικά

Σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα		
<p>α. Εντός του Α.Π.:</p> <p>Σχετικό με θέματα άλλων σχολικών εργασιών</p>	<p>β. Εκτός του Α.Π.:</p> <p>Ανεξάρτητο θέμα, σχετικό με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή</p>	<p>γ. Προέκταση του Α.Π.</p>
Ανάλογα με τη διάρκεια του project		
α. Βραχυπρόθεσμα		β. Μακρόχρονα

Ανάλογα με την προέλευση των πληροφοριών που θα χρησιμοποιηθούν		
α. Βιβλιοθήκης	β. Περιβάλλοντος: Οι πληροφορίες προέρχονται από το φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό ή εκπαιδευτικό περιβάλλον.	γ. Μεικτά: Οι πληροφορίες προέρχονται τόσο από τη βιβλιοθήκη όσο και από το περιβάλλον.
Ανάλογα με το επίπεδο δυσκολίας		
α. Απλά	β. Απαιτητικά	

### Σχεδιασμός και στάδια διεξαγωγής ενός project

Η εκπόνηση ενός project αποτελεί στην ουσία μια σύνθετη εκπαιδευτική διαδικασία που οδηγεί στη μάθηση μέσα από μια συγκεκριμένη πορεία (Katz & Chard, 2004). Συνεπώς, θα πρέπει να δίνεται μεγάλη έμφαση στις διαδικασίες που επιστρατεύονται για την ολοκλήρωση ενός project, χωρίς φυσικά να υποβαθμίζεται η σημασία του τελικού αποτελέσματος. Απαραίτητα, ο τερματισμός των εργασιών ενός project θα πρέπει να συνοδεύεται πάντοτε από ένα τελικό προϊόν (έκθεση, παρουσίαση) που να είναι αντιπροσωπευτικό της συνολικής ποιότητας του project.

Σε γενικές γραμμές, τα βασικά στάδια διεξαγωγής ενός project είναι τα ακόλουθα:

- 1 Εκφράζεται μια πρόταση ή αναπτύσσεται μια πρωτοβουλία (έκφραση ιδεών, σκέψεων, εύρεση, εκλογή ενός θέματος).
- 2 Τα μέλη συζητούν ομαδικά για το θέμα και συμφωνούν γι' αυτό που πρόκειται να πράξουν (περιορισμός του θέματος, καθορισμός των στόχων, εξέταση νομικών προϋποθέσεων για την εκτέλεση του project, αποσαφήνιση αναγκών των μελών, εξεύρεση οικονομικών πόρων κτλ.).
- 3 Τα μέλη καθορίζουν τους τομείς δράσης, καθορίζουν δηλαδή τα πλαίσια μέσα στα οποία θα κινηθούν, προγραμματίζουν τις ενέργειές τους (χωρισμός των μελών σε ομάδες εργασίας, κατανομή εργασιών και καθηκόντων στις ομάδες).
- 4 Διακόπτονται οι δραστηριότητες για να ξανασκεφτούν τα μέλη σχετικά με ό,τι έχουν κάνει και να συζητήσουν πάνω σ' αυτά (διάλειμμα ενημέρωσης σε κοινή σύσκεψη, ανταλλαγή πορισμάτων).

Η όλη διαδικασία καταλήγει συνειδητά σε ένα τέλος ή μετά από ομόφωνη απόφαση των μελών αλλάζει μορφή ή διακόπτεται εντελώς (συζήτηση αποτελεσμάτων ή προγραμματισμός λήψης μέτρων, κριτική του όλου χειρισμού του θέματος, ανασκόπηση, εφαρμογή του project στην καθημερινή πράξη).

### Επιλογή και υλοποίηση του Project

Μια εργασία τύπου project εμπλέκει ένα μαθητή ή μια ομάδα μαθητών που δουλεύουν με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Η επιλογή του θέματος του project είναι ένα πολύ δύσκολο στάδιο στην όλη διαδικασία. Το θέμα επιλέγεται είτε από τον εκπαιδευτικό, είτε από τους ίδιους τους



μαθητές. Μια άλλη δυνατότητα είναι οι μαθητές μαζί με τον εκπαιδευτικό να συζητήσουν και να συμφωνήσουν συλλογικά για ένα κατάλογο θεμάτων που προσφέρονται για διερεύνηση και από τον κατάλογο αυτό ο κάθε μαθητής ή ομάδα μαθητών να επιλέξει το θέμα που τους ενδιαφέρει πιο άμεσα. Βασικός σκοπός του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι να διασφαλιστεί η ελευθερία στην επιλογή του θέματος με έμφαση στο προσωπικό ενδιαφέρον του μαθητή.

Σ' αυτό το πρώτο στάδιο απαιτείται όπως ο μαθητής σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό να εξειδικεύσουν το θέμα του project. Με την εξειδίκευση του θέματος ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή του project καθίσταται ευκολότερη. Η θεματολογία ενδείκνυται να μην εμπίπτει στα πλαίσια της καθιερωμένης σχολικής εργασίας αποτελώντας έτσι ευκαιρία για διεύρυνση των εμπειριών των μαθητών πέρα από την «κλειστή» κοινωνία του σχολείου. Ένα καλό θέμα πρέπει επίσης να είναι προσιτό, να έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί ποικίλες αλλά συνάμα συνδεδεμένες γραμμές σκέψης και δραστηριότητας, να είναι παραγωγικό σε πληροφορίες οι οποίες να μπορούν να εξασφαλιστούν σε μικρό χρονικό διάστημα και να προάγει τις διαπροσωπικές επικοινωνιακές σχέσεις (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται σ' αυτό το αρχικό στάδιο να επισημαίνει και αναφέρει τα σημεία εκείνα τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν εμπόδιο στην ομαλή διεκπεραίωση του project, καθώς ο μαθητής ίσως δυσκολευτεί να αντιληφθεί ότι και ασήμαντα πράγματα μπορούν να αποτελέσουν πιθανά εμπόδια. Τέτοια προβλήματα που παρουσιάζονται συνήθως είναι ο περιοριστικός παράγοντας του χρόνου, η έλλειψη σχετικής βιβλιογραφίας και το κόστος για την υλοποίηση του project. Στις περιπτώσεις αυτές, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να διαπραγματευθεί με το μαθητή ή την ομάδα ένα επανασχεδιασμό μερικών

δραστηριοτήτων του project με σκοπό την αποφυγή των σχετικών προβλημάτων.

Το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί ο μαθητής στα πλαίσια μιας εργασίας τύπου project πρέπει να είναι σύμμετρο με τις ικανότητες και δεξιότητές του, έτσι ώστε ο μαθητής, με την κατάλληλη ενθάρρυνση και αναγνώριση, να βιώσει αισθήματα επιτυχίας.

Ανεξάρτητα από τον τρόπο επιλογής του θέματος, αν δηλαδή οι μαθητές αποφασίσουν από μόνοι τους το θέμα που θα διερευνήσουν ή καταλήξουν σ' αυτό μετά από συζήτηση με τον εκπαιδευτικό, για την επιτυχή διεκπεραίωση της όλης εργασίας, απαραίτητη είναι η καλή διατύπωση σκοπών και στόχων της εργασίας, καθώς επίσης και διασαφήνιση του τρόπου με τον οποίο θα επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Πολύ σημαντική είναι σε αυτό το στάδιο η συμμετοχή του μαθητή στη συζήτηση και καθορισμό των σκοπών και στόχων του project.

Πριν διεξαχθεί το project, οι μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό πρέπει να προσδιορίσουν με σαφήνεια τις δραστηριότητες, τα στάδια και τα χρονοδιαγράμματα που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των σκοπών και στόχων του project καθώς επίσης και να διασαφηνίσουν τους ρόλους και να καταμερίσουν υπευθυνότητες στα μέλη της ομάδας.

Συγκεκριμένα θα πρέπει να καθορίσουν:

- α. συνοπτικά τα στάδια της διαδικασίας που θα ακολουθηθεί
- β. ένα διάγραμμα που να δείχνει τις σχέσεις μεταξύ των εργασιών που θα αναληφθούν και το χρονοδιάγραμμα που θα ακολουθηθεί για το κάθε στάδιο
- γ. τις απαιτούμενες πηγές πληροφοριών και τα μέσα συλλογής δεδομένων (βιβλία, περιοδικά, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια)
- δ. τον καταμερισμό του έργου, και

ε. τις ευθύνες του κάθε μέλους της ομάδας.

Οι μαθητές σ' αυτό το στάδιο του project συλλέγουν τα δεδομένα τα οποία θα αξιοποιήσουν για να συγγράψουν την τελική τους εργασία. Αναλόγως των πηγών που θα χρησιμοποιηθούν, ο τρόπος με τον οποίο θα συγκεντρώσουν και θα επεξεργαστούν τις πληροφορίες ποικίλει. Αν, για παράδειγμα, η μελέτη θα είναι βιβλιογραφική, οι μαθητές θα βρουν τη σχετική βιβλιογραφία, θα καταμερίσουν την εργασία, θα αποδελτιώσουν και ταξινομήσουν τις πληροφορίες. Αν σε άλλη περίπτωση, οι μαθητές επιλέξουν να χορηγήσουν ένα ερωτηματολόγιο σε σχέση με το θέμα τους, θα πρέπει να κατασκευάσουν το σχετικό ερωτηματολόγιο, να το χορηγήσουν για συμπλήρωση, και να συγκεντρώσουν τα δεδομένα για επεξεργασία. Τέλος, αν το project προϋποθέτει μίαν κατασκευή, τότε απαραίτητη θα είναι η συλλογή των υλικών.

Μετά τη διεκπεραίωση της συλλογής και επεξεργασίας των πληροφοριών και των δεδομένων, παράγεται το τελικό προϊόν/έκθεση της όλης διαδικασίας το οποίο θα πρέπει να παρουσιαστεί στον εκπαιδευτικό ή μπροστά στην τάξη. Η παρουσίασή του μπορεί να γίνει γραπτά ή προφορικά και θα πρέπει να περιλαμβάνει απαραίτητα την περιγραφή της διαδικασίας συλλογής και ανάλυσης των πληροφοριών, του τι έχει επιτευχθεί και των συμπερασμάτων τα οποία έχουν εξαχθεί. Για την παρουσίαση των πληροφοριών που έχουν συλλεχτεί ενδείκνυται όπως οι μαθητές χρησιμοποιούν ποικίλες μεθόδους, όπως πίνακες, χάρτες, διαγράμματα, γραφικές παραστάσεις, φωτογραφίες, κ.ά.

Η ανταμοιβή, δηλαδή, της όλης προσπάθειας των μαθητών, γίνεται με την παρουσίαση του έργου τους και των αποτελεσμάτων της εργασίας τους. Για να υπάρξει μια ολοκληρωμένη εικόνα της εργασίας ενότητας πρέπει να γίνει λοιπόν, παρουσίασή της ώστε να επανεξεταστούν κάποιες πτυχές της

ενότητας και να γίνει εμβάθυνση πάνω σε αυτές. Στην παρουσίαση θα πρέπει να επεξηγούνται σχεδιαγράμματα, να οργανώνονται συζητήσεις, να γίνεται δραματοποίηση ρόλων.

Η παρουσίαση της θεματικής ενότητας προτιμάται να γίνεται ενώπιον όλων των παιδιών του σχολείου και εξυπηρετεί τους παρακάτω βασικούς σκοπούς:

- 1 Τα παιδιά σχηματίζουν μια ολική εικόνα της ενότητας.
- 2 Τα παιδιά, παρουσιάζοντας μέσα από τις ομάδες την εργασία τους, νιώθουν ότι συμβάλλουν στην επίτευξη του κοινού σκοπού. Τα παιδιά ασκούνται στη γόνιμη ανταλλαγή ιδεών, σχολιάζοντας και αξιολογώντας. Η παρουσίαση ενέχει και καταμερισμό ευθυνών στα μέλη των ομάδων ώστε να έχουμε το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.
- 5 Δίνεται η ευκαιρία για κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τις δραστηριότητες της παρουσίασης ενώπιον προσκεκλημένων.
- 6 Δίνεται η ευκαιρία και στον εκπαιδευτικό να εξακριβώσει σε ποιο βαθμό πραγματοποιήθηκαν οι στόχοι της ενότητας και
- 7 Η εμπειρία που αποκτούν οι μαθητές μέσα από την παρουσίαση δραστηριοτήτων - δεξιοτήτων βοηθά και τους ίδιους τονώνοντας την αυτοπεποίθησή τους. Ο τερματισμός των εργασιών, λοιπόν, συνοδεύεται και από ένα προϊόν, δηλαδή τη δημιουργία μιας έκθεσης, ενός βιβλίου ή την οργάνωση μιας εκδήλωσης.

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι στη μέθοδο project σημασία δεν έχει το τι θα παραχθεί στο τέλος ή το τι αποτέλεσμα θα έχει η όλη διαδικασία. Μεγαλύτερη σημασία έχει η διαδικασία που ακολουθείται μέχρι την επίτευξη του αρχικού σκοπού, γιατί αυτός θα φέρει τους μαθητές στην αντιμετώπιση διάφορων καταστάσεων και θα τους δώσει την ευκαιρία να αποκτήσουν εμπειρίες. Οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με προβληματικές

καταστάσεις που ζητούν επίλυση. Απ' την επίλυση τέτοιων καταστάσεων πηγάζει τελικά η γνώση και η απόκτηση ποικίλων δεξιοτήτων. Θα πρέπει να τονιστεί ότι σε όλες τις φάσεις διεξαγωγής ενός project όλοι οι συμμετέχοντες πρέπει να εμπλακούν ενεργά στην κριτική ανασκόπηση κάθε φάσης- σταδίου του project με σκοπό την διαμορφωτική αξιολόγησή του.

### Αξιολόγηση του project

Για να είναι επιτυχής μια εργασία τύπου project, η αξιολόγησή της πρέπει να είναι τόσο συνεχής (διαμορφωτική), όσο και τελική. Γι' αυτό, κατά την αξιολόγηση ενός project δίνεται βαρύτητα όχι μόνο στο τελικό προϊόν αλλά και στη διαδικασία που ακολουθήθηκε. Η αξιολόγηση ενός project είναι μια σύνθετη και κυκλική διαδικασία. Στα αρχικά στάδια της διαδικασίας αυτής, δύο βασικά ερωτήματα που θα πρέπει να απασχολήσουν τον/ τους αξιολογητή/ές είναι τα εξής:

1. Ποιος είναι ο σκοπός της αξιολόγησης;
2. Ποια είναι τα άτομα εκείνα που θα έχουν λόγο στη διατύπωση του σκοπού και των κριτηρίων της αξιολόγησης του project;

Ανάλογα με τις απαντήσεις που θα δοθούν στα πιο πάνω ερωτήματα διαμορφώνονται και τα κατάλληλα για κάθε περίπτωση κριτήρια αξιολόγησης. Ενδεικτικά, κάποια πιθανά κριτήρια αξιολόγησης παρατίθενται πιο κάτω:

§ Ποιοι είναι οι σκοποί και οι στόχοι του project; Είναι ξεκάθαρα διατυπωμένοι;

§ Διαφαίνονται μέσα από το project οι βασικές διαδικασίες που ακολουθήθηκαν;

§ Οι διαδικασίες που υιοθετήθηκαν συνέβαλαν ουσιαστικά στην επίτευξη των σκοπών και στόχων του project;

§ Ποιες διορθωτικές κινήσεις έχουν γίνει κατά την διάρκεια διεξαγωγής του project για αποτελεσματικότερη επίτευξη των σκοπών και στόχων του;

§ Σε ποιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι σκοποί και στόχοι του project;

§ Σε ποιο βαθμό το τελικό προϊόν του project (έκθεση, παρουσίαση κ.ά.) αντιπροσωπεύει το επίπεδο της εργασίας που έγινε;

Παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση ενός project είναι:

- 1 Η προσπάθεια του μαθητή
- 2 Η δημιουργικότητα
- 3 Η καταλληλότητα και ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιήθηκαν οι πηγές.

### Προϋποθέσεις εφαρμογής της μεθόδου project

1 **Η διάθεση του χρόνου.** Η διευθέτηση του χρόνου είναι γεγονός σημαντικότατο. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά ιδρύματα χαρακτηρίζονται από αυστηρή οργάνωση. Κάθε διδακτική ώρα αντιστοιχεί σε διαφορετικό μάθημα. Γι' αυτό, πρέπει, λοιπόν, στο ωρολόγιο πρόγραμμα να προβλέπεται ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα για τη διεξαγωγή ενός project.

2 **Η διαμόρφωση περιβάλλοντος** (τάξη, σχολείο). Είναι σ' όλους γνωστό πόσο πολύ επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου και κατ' επέκταση το ίδιο το γεγονός της μάθησης, το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και εργάζεται. Η άνεση του χώρου, η σωστή αισθητική του, η σωστή διάταξη των θρανίων, η ύπαρξη βιβλιοθήκης κ.λ.π. αποτελούν βασικά στοιχεία δημιουργίας μιας ατμόσφαιρας κατάλληλης για δημιουργική εργασία και επίτευξη των διδακτικών στόχων.

3 Επιζητούμε τη **συνεργασία με άλλους παράγοντες** που επηρεάζουν τη δουλειά μας. Γνωρίζουμε τις προθέσεις μας και συζητούμε με το διευθυντή του σχολείου, ανταλλάσσουμε απόψεις με τους υπόλοιπους συναδέλφους μας κι επιζητούμε την όποια βοήθειά τους. Ακόμα ενημερώνουμε τους γονείς των μαθητών για τα σχέδιά μας και ζητούμε τη βοήθειά τους σ' ό,τι νομίζουμε ότι μπορούν να συνεισφέρουν.

### Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή κατά τη διεξαγωγή ενός project

Τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής πρέπει να βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία κατά τη διάρκεια όλων των σταδίων διεξαγωγής του project. Η επικοινωνία αυτή έχει ως βασικό χαρακτηριστικό τη «διαπραγμάτευση» μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή των εκάστοτε επιλογών, υπό την έννοια της κοινής αναζήτησης των καταλληλότερων για

κάθε περίπτωση διαδικασιών. Η επικοινωνιακή διαδικασία, σε λεκτικό και μη λεκτικό επίπεδο, αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα ‘παιδαγωγικής συνεύρεσης’ και συμβάλλει θετικά στη διαμόρφωση άριστων διαπροσωπικών σχέσεων που αποτελούν την πεμπουσία της αποτελεσματικής υλοποίησης κάθε διδακτικής και αγωγικής διαδικασίας ειδικότερα στο χώρο της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000. Σταμάτης, 2005).

Σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες σε ένα project:

§ Συμμετέχουν στην επιλογή και εξειδίκευση του θέματος και υιοθετούν την τελική πρόταση για ανάληψη του project.

§ Θέτουν συγκεκριμένους στόχους

§ Οργανώνουν συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας

§ Συζητούν και συναποφασίζουν τους ρόλους που θα αναλάβουν κατά τη διάρκεια του project και καθορίζουν τόσο τα σχετικά χρονοδιαγράμματα και τους τομείς δράσης όσο και την κατανομή υπευθυνοτήτων

§ Εμπλέκονται ενεργά στην διαδικασία της συνεχούς και διαμορφωτικής αξιολόγησης του project και κάνουν εισηγήσεις για διορθωτικές κινήσεις

§ Συμμετέχουν στην παραγωγή του τελικού προϊόντος (έκθεση, παρουσίαση κ.ά.) και στην κριτική ανασκόπηση της όλης διαδικασίας.

Επιπλέον, εξίσου σημαντικοί στόχοι για τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να είναι και οι πιο κάτω:

- 1 Να εμπλέξει όλους τους μαθητές
- 2 Να εμπνεύσει αγάπη για τη γνώση και την έρευνα
- 3 Να βεβαιώνεται ότι οι μαθητές έχουν σαφή αντίληψη για τους στόχους της όλης διαδικασίας
- 4 Να φροντίζει για την αποφυγή υπερφόρτωσης των ικανών και πιο μελετηρών μαθητών (τόσο στην περίπτωση ομαδικών project όσο και στην



περίπτωση ατομικών)

5 Να καθοδηγεί και κατευθύνει τον προγραμματισμό

6 Να δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε ο/η ίδιος/α να μην επιβαρύνεται με υπερβολικό φόρτο εργασίας και να αποσύρεται στο παρασκήνιο των διαδικασιών.

Αναλυτικότερα μπορούμε να πούμε ότι ο ρόλος του δασκάλου στην επιτυχία ενός project είναι πολύ σημαντικός και είναι διαφοροποιημένος σε σχέση με αυτόν που αναλαμβάνει κατά την παραδοσιακή διδασκαλία. Ο δάσκαλος είναι όσο το δυνατόν πιο αφανής. Δεν είναι ο κυρίαρχος της τάξης. Από φορέας – μεταδότης της γνώσης και κέντρο της διδακτικής διαδικασίας μετατρέπεται σε συνερευνητή, συνεργάτη και καθοδηγητή, εμπυχωτή, συντονιστή. Παρακολουθεί τις δραστηριότητες των μαθητών, είναι αρωγός στις δυσκολίες που θα παρουσιαστούν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του σχεδίου εργασίας, όχι ως αυθεντία, αλλά ως εμπειρότερος συμμετοχός (Καΐλα, 1999).

Συμμετέχει κι ο ίδιος στην ομάδα σαν ίσος προς ίσον κι επεμβαίνει, μόνο, όταν οι μαθητές του χρειάζονται βοήθεια. Αξιοποιεί συχνά το ρόλο της άμεσης διδασκαλίας, για να διδάξει, μέσα σε συνθήκες εξατομικευμένης υποστήριξης, στρατηγικές και τεχνικές σκέψης, διερεύνησης, επικοινωνίας, συνεργασίας και αντιπαράθεσης (Καΐλα & Θεοδοροπούλου, 1997). Διευκολύνει, δηλαδή, και συμβουλεύει, ώστε να επιτυγχάνεται η κατάκτηση της γνώσης και η καλλιέργεια των στάσεων και των δεξιοτήτων που απαιτεί η σημερινή κοινωνία της Πληροφορικής και της Γνώσης.

Συγκεκριμένα ο νέος ρόλος του δασκάλου διακρίνεται από τα εξής χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

α) Δράση από το παρασκήνιο. Ο δάσκαλος θα πρέπει να δημιουργήσει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που θα του παρέχουν τη δυνατότητα να

αποσύρεται από το προσκήνιο των διαδικασιών. Θα επεμβαίνει μόνο όταν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια.

β) Παροχή βοήθειας, όταν είναι απαραίτητη. Ο δάσκαλος που δρα από το παρασκήνιο δεν είναι αθέατη φιγούρα. Είναι πάντοτε παρών και σπεύδει σε βοήθεια, όταν αυτή είναι απαραίτητη.

γ) Συμμετοχή με ίσους όρους. Και ο δάσκαλος ενσωματώνεται στην ομάδα και δρα όπως και τα υπόλοιπα μέλη της.

δ) Υπομονή, όχι παρέμβαση. Ο δάσκαλος δεν εγκαταλείπει στην πράξη ποτέ το ρόλο και τη νοοτροπία του καθοδηγητή και γι' αυτό το λόγο αγωνιά αν θα φανεί αντάξιος του ρόλου του και, αν τα καταφέρει, τότε αυτό επιβεβαιώνεται.

Όσον αφορά το ρόλο του μαθητή έχουμε τα εξής:

1 Ο ρόλος των μαθητών αναβαθμίζεται. Οι μαθητές, μέσα απ' την ανάπτυξη ενός project, έχουν περισσότερα περιθώρια επιλογών, αλλά και εμπλοκής τους σε ενεργητικές μορφές μάθησης και έκφρασης του περιεχομένου της μάθησης με ποικίλους τρόπους, που δεν περιορίζονται στο γλωσσικό και λογικομαθηματικό κώδικα.

2 Οι μαθητές αυτονομούνται, ωριμάζει η συμπεριφορά τους, ικανοποιούν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, συνεργάζονται με άλλους, επεξεργάζονται πληροφορίες και έρχονται σε επαφή με διάφορα ιδρύματα και κοινωνικούς θεσμούς.

3 Σημαντική είναι η εμπειρία που αποκτούν τα μέλη κατά τη διάρκεια των εργασιών, η οποία αποτελεί σημαντική πηγή μάθησης. Το θέμα ενός project μπορεί να μην έχει σχέση με τις καθιερωμένες σχολικές εργασίες. Αυτό δίνει τη δυνατότητα να «ανοίξει» η κλειστή κοινωνία του σχολείου προς τον «έξω κόσμο», ο οποίος αποτελεί ανεξάντλητη πηγή εμπειρίας για τους μαθητές. Η μάθηση, δηλαδή, πηγάζει από την εμπειρία που αποκτούν

τα μέλη μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στις διαδικασίες.

4 Οι ομάδες εργασίας που συγκροτούνται είναι μεικτές από την άποψη σχολικών επιδόσεων, εθνικής προέλευσης και κοινωνικού φύλου κι έτσι, δίνονται περισσότερες δυνατότητες να βοηθηθούν οι «κακοί» μαθητές (δηλαδή οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις) και να μειωθεί ο ανταγωνισμός στη σχολική τάξη, καθώς και να αμφισβητηθούν οι ρατσιστικές αντιλήψεις και τα σεξιστικά στερεότυπα. Αν στο εσωτερικό των ομάδων οι μαθητές συμμετέχουν τόσο σε πρακτικές όσο και σε θεωρητικές εργασίες με συστηματική εναλλαγή ρόλων, δίνονται περισσότερες δυνατότητες για να βγουν οι «κακοί» μαθητές από το περιθώριο της σχολικής τάξης.

5 Οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και την ενδυνάμωση των ικανοτήτων τους να προβαίνουν σε σωστές επιλογές. Ευνοείται η συμμετοχική και συλλογική προσπάθεια, η ευεξία, η αποδοχή του άλλου, η ψυχολογική στήριξη αλλά και η καθιέρωση δημοκρατικών διαδικασιών.

6 Αξιοποιείται η σχολική ζωή, καθώς δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναλάβει πρωτοβουλίες, να αποκτήσει περισσότερη διδακτική αυτονομία και να ξεφεύγει από το ασφυκτικό πλαίσιο της τυπικής διδασκαλίας.

### Δραστηριότητες που αναπτύσσονται στα πλαίσια της μεθόδου project

Διερευνητικές δραστηριότητες. Δραστηριότητες που αφορούν: 1) την αναζήτηση και καταγραφή πληροφοριακών δεδομένων, 2) την επεξεργασία των πληροφοριακών δεδομένων και 3) την παρουσίαση των ερευνητικών συμπερασμάτων.

Επισκέψεις σε χώρους ενδιαφέροντος. Στους χώρους αυτούς συμπεριλαμβάνονται τα ιστορικά μνημεία, οι βιότοποι, τα άλση, τα τοπία φυσικού κάλους, τα μουσεία, τα εργοστάσια και τα εργαστήρια, τα οικιστικά συστήματα, τα πάρκα, οι ζωολογικοί κήποι, τα αγροκτήματα, τα κτίσματα αρχιτεκτονικής αξίας κτλ. Για να αποκτήσουν οι επισκέψεις εκπαιδευτική διάσταση πρέπει να οργανώνονται μεθοδικά.

Αναπαραστάσεις κοινωνικών γεγονότων ή καταστάσεων. Αφού οι μαθητές μελετήσουν με άμεση παρατήρηση ή μέσω δευτερογενών πηγών τα γεγονότα και τις καταστάσεις τα παρουσιάζουν «επί σκηνής», με παντομίμα, κουκλοθέατρο, θεατρικό αυτοσχεδιασμό, παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση, προσομοίωση, θεατρικό αναλόγιο, θεατρικό δρώμενο, θέατρο σκιών, σκετς ή θεατρική παράσταση.

Αξιοποίηση του προφορικού λόγου και ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι μαθητές εμπλέκονται σε: α) συζητήσεις στρογγυλής τραπέζης, όπου κατατίθενται στοιχεία και αναπτύσσονται απόψεις, β) σε διαλεκτικές αντιπαραθέσεις, γ) σε απλές εισηγήσεις σύντομης έκτασης, δ) σε συνεντεύξεις και ε) σε εκφωνήσεις, απαγγελίες, θεατρικούς διαλόγους, σε περιγραφές και σχολιασμούς του θεατρικού αφηγητή και σε αφηγήσεις ιστοριών και παραμυθιών, που απαιτούν την έντεχνη αξιοποίηση της ορθής εκφοράς του λόγου και την αξιοποίηση των

εκφραστικών δυνατοτήτων της φωνής σύμφωνα με τις αρχές της υποκριτικής τέχνης.

Ενεργοποίηση δημιουργικότητας. Η δημιουργικότητα των μαθητών μπορεί να λάβει τη μορφή αφηγηματικού λόγου, θεατρικού λόγου ή τη μορφή ποιητικής, εικαστικής ή μουσικο-κινητικής έκφρασης.

Η μέθοδος project έχει προταθεί από την UNESCO (1986) για τη μελέτη προβλημάτων σχετικών με το περιβάλλον. Τα βήματα που ακολουθούνται έχουν ως εξής (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993):

1 Επισήμανση του προβλήματος

Συλλογή αποκομμάτων από εφημερίδες.

Συζήτηση σε ομάδες.

Εντοπισμός των διαστάσεων του προβλήματος.

2 Αρχή της έρευνας

Έρευνα στη βιβλιοθήκη.

Επίσκεψη σε περιοχή ενδιαφέροντος.

Συνεντεύξεις με κατοίκους, εργαζομένους, ειδικούς.

Γράψιμο επιστολών.

Προετοιμασία ερωτηματολογίου.

Διεξαγωγή πειραμάτων.

3 Προτάσεις, επεξεργασία πιθανών λύσεων

Καταιγισμός λύσεων.

Καταγραφή πιθανών συνεπειών των λύσεων.

Συζήτηση βαθμού επιθυμητότητας κάθε λύσης.

4 Εμπλοκή με το πρόβλημα

Επισήμανση ατόμων, ομάδων ατόμων που σχετίζονται με το πρόβλημα.

Παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση.

Συζήτηση της «ρεαλιστικότητας» των διαφορών των κοινωνικών ομάδων.

Συζήτηση προσωπικών συναισθημάτων για το πρόβλημα.

5 Επισήμανση πιθανών στρατηγικών για δράση

Καταγραφή όλων των δυνατών μορφών δράσης.

Επιλογή και ιεράρχηση μορφών δράσης σύμφωνα με κριτήρια κόστους, αποτελεσματικότητας, απαιτούμενου χρόνου, προσωπικής προτίμησης.

Συζήτηση για επισήμανση της καταλληλότερης δράσης.

6 Αξιολόγηση της στρατηγικής της δράσης

Κατάρτιση πίνακα κριτηρίων για την αξιολόγηση.

Η μόλυνση της θάλασσας, η κατάρρευση μιας γέφυρας μετά από κάποια πλημμύρα ή σεισμό, η μείωση του πληθυσμού κάποιου παραμεθόριου χωριού, η μοναξιά των ανθρώπων της τρίτης ηλικίας ή γενικότερα των ανθρώπων, το Aids, η ανεργία και γενικά τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν με τη διαδικασία που αναφέρθηκε προηγουμένως.

Ένα project μπορεί να γίνει και στην περίπτωση κάποιου θέματος, όπως η βελτίωση της τουριστικής ανάπτυξης μιας περιοχής, η συλλογή λαογραφικών στοιχείων ενός χωριού. Σ' αυτή την περίπτωση θα μπορούσαν να ακολουθηθούν παρόμοια βήματα.

Για τα θέματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, η πορεία που θα μπορούσε να ακολουθηθεί είναι η εξής:

7 Επιλογή του θέματος.

8 Ορισμός καθηκόντων σε διάφορα άτομα-Κατανομή εργασίας.

9 Ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες.

10 Συσκέψεις ομάδων-Συζητήσεις.

11 Κοινοποιήσεις αποτελεσμάτων και δραστηριοτήτων.

12 Συζήτηση των αποτελεσμάτων.

13 Κριτική αξιολόγηση της όλης διαδικασίας.

### Χώροι άντλησης θεμάτων

Με βάση το επιστημολογικό, αναπτυξιακό και κοινωνικοπολιτικό προσανατολισμό τα θέματα μπορούν να επιλέγονται από τους παρακάτω χώρους:

1) **Θέματα από τα διδασκόμενα μαθήματα.** Θέματα που ήδη διδάσκονται στα πλαίσια των μαθημάτων, κεντρίζουν το ενδιαφέρον του επιμορφούμενου και προσφέρονται για περαιτέρω μελέτη.

2) **Θέματα καθολικής αναφοράς.** Είναι θέματα που αφορούν διαφορετικούς τόπους, χρόνους και πολιτικοκοινωνικά στάδια ανάπτυξης της ανθρωπότητας και είναι :

- Ο κύκλος της ζωής
- Η χρήση των συμβόλων
- Μέλη σε ομάδες
- Η αίσθηση του χρόνου
- Ανταπόκριση στην αισθητική
- Σχέσεις με τη φύση
- Παραγωγή και κατανάλωση

Ζώντας για ένα σκοπό

3) **Θέματα από το χώρο των μακρο-εννοιών.** Πρόκειται για έννοιες όπως σύστημα, τάξη, ισορροπία ευθύνη. Οι μακροέννοιες προσφέρονται για επιστημονική πραγματεία, αν εξετάζονται ως δίπολα αντίθετων εννοιών.

Αναφέρουμε τα «Φανταστικά διώνυμα» του Τζιάνι Ροντάρι.

4) **Θέματα από το χώρο των μακρο-δεξιοτήτων.** Τα θέματα αυτά αναφέρονται στη διαδικαστική γνώση (μεταγνώση). Τα θέματα που θα επιλεχθούν θα έχουν ως σκοπό οι μαθητές να ασκηθούν στις μακροδεξιότητες διεπιστημονικής φύσης, (πως επικοινωνούν, να ασκήσουν την κριτική σκέψη μέσα από τη διαδικασία ).

5) **Θέματα και ζητήματα κοινωνικού προβληματισμού,** όπως ναρκωτικά, ρατσισμός.

6) **Θέματα σχετικά με προβληματισμούς των επιμορφούμενων.** Η προσωπική ζωή, τα επγγελματικά προβλήματα, οι επαγγελματικές προοπτικές και γενικά το μέλλον τους αποτελούν χώρους άντλησης θεμάτων ουσιαστικών.

8) **Θέματα πειραματικής διερεύνησης.** Τα θέματα αυτά απαιτούν διεξαγωγή πειραμάτων προκειμένου να καταμερισθεί και να διαπιστωθεί ο ρόλος συγκεκριμένων μεταβλητών.

9) **Θέματα δημιουργικής σύνθεσης.** Εικαστικά έργα, χρηστικές κατασκευές, θεατρικά έργα αποτελούν θέματα για τα σχέδια εργασίας.

Αυτός ο τρόπος εργασίας, λοιπόν, βοηθά να ξεπεραστεί η ακαδημαϊκή αντίληψη που κάνει διάκριση μεταξύ θεωρίας και πράξης.



### Διάρκεια σχεδίων εργασίας

Ανάλογα με το χρόνο που απαιτεί η διεξαγωγή ενός project, μπορούν να χωριστούν σε **μικρά** (2-6 ώρες), **μέτρια** (από μια μέρα μέχρι μια εβδομάδα) και **μεγάλα** (από μια εβδομάδα μέχρι χρόνο) .

Η διαφοροποίηση στη θεματολογία, το περιεχόμενο και το τελικό προϊόν του σχεδίου εργασίας είναι συνάρτηση και της ηλικίας

### Συλλογικότητα στα σχέδια εργασίας

Τα σχέδια εργασίας νοούνται ως συλλογική δραστηριότητα για τρεις λόγους:

1) Η συλλογική εμπλοκή όλων των μελών της ομάδας στο κοινό έργο εξασφαλίζει πληρέστερη και πιο ολοκληρωμένη πραγμάτευση. Σύμφωνα με τη θεωρία του γνωστικού εμπλουτισμού το άτομο μαθαίνει αποτελεσματικά και αναπτύσσεται ανεμπόδιστα, όταν έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει και να αναδιοργανώσει τη γνώση.

2) Δεύτερος λόγος που συνηγορεί υπέρ της συλλογικότητας είναι ότι τα σχέδια εργασίας μέσα από τη συλλογικότητα εμπλέκουν στα σχέδια μάθησης με φυσικό και αυθεντικό τρόπο τη σκέψη, τη γνώση, τα συναισθήματα και τη δράση. Τομείς που πρέπει συντονισμένα να απευθύνεται το σχολείο. Άλλωστε οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες υποστηρίζουν πως ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα αλλά και την ανάγκη να οικοδομήσει συλλογικά τη γνώση.

3) Ένας τρίτος λόγος καθιέρωσης της συλλογικότητας είναι ότι αναβαθμίζει τις δασκαλο-μαθητικές σχέσεις καθώς και τις διαμαθητικές και ακόμη εντάσσει στην ίδια ομάδα και σε κοινή δράση μαθητές διαφορετικού

φύλου και διαφορετικής κοινωνικής, εθνικής και πολιτιστικής προέλευσης.

### Φάσεις σχεδίου εργασίας

#### 1<sup>η</sup> ΦΑΣΗ

Μέσα από τον καταιγισμό ιδεών και συζήτηση καταλήγουμε στο θέμα.

#### 2<sup>η</sup> ΦΑΣΗ

Προσωπικός προγραμματισμός του εκπαιδευτικού με βάση το θέμα που επιλέχθηκε.

1) Ο εκπαιδευτικός θέτει τους σκοπούς που μπορεί να είναι:

α) Γνωστικοί (ακαδημαϊκή γνώση)

β) Διαδικαστικοί – δεξιότητες

γ) Στάσεις και αξίες που θα αποκτηθούν από εκπόνηση της εργασίας.

2) Προβαίνει στην εξακτίωση του θέματος με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών ή το αναλυτικό πρόγραμμα ή τους τύπους νοημοσύνης του H. Gardner (γλωσσική, λογικομαθηματική, χωρική, κιναισθητική, μουσική, νατουραλιστική, ενδο-προσωπική, διαπροσωπική).

3) Θέτει στόχους για την κάθε διάσταση της εξακτίωσης, π.χ. για τη γλωσσική, ορίζει τις δραστηριότητες που θα συνοδεύουν την κάθε διάσταση.

#### 3<sup>η</sup> ΦΑΣΗ

Γίνεται συλλογικός προγραμματισμός με βάση τον προσωπικό προγραμματισμό του δασκάλου, που μπορεί ανά πάσα στιγμή να αναιρεθεί. Ο Dewey, ο Bruner, ο Piaget προτείνουν να υπάρχει συμμετοχή του

δασκάλου στον προγραμματισμό του σχεδίου εργασίας. Στη διάρκεια του συλλογικού προγραμματισμού πρέπει να προστατεύεται το γνήσιο μαθητικό ενδιαφέρον .

Στη φάση αυτή γίνεται:

- α) χωρισμός των παιδιών σε ομάδες (ομοιογενής-ανομοιογενής)(ανάλογα με το μήνα γέννησης, με το χρώμα των ρούχων εκείνης της ημέρας, ανάλογα με το αρχικό του ονόματος τους). Προτεινόμενες ομάδες 4 μαθητών και ανομοιογενής.
- β) διευθέτηση του χώρου εργασίας (θρανία, υλικό).
- γ) στοχοθεσία με βάση την οποία θα γίνει η τελική αξιολόγηση
- δ) κατανομή των διαστάσεων του εξακτινομένου θέματος στις ομάδες
- ε) γνωστοποίηση της προσδοκώμενης κοινωνικής συμπεριφοράς
- στ) γνωστοποίηση τρόπων συνεργασίας
- ζ) πρόχειρο χρονοδιάγραμμα.

#### 4<sup>η</sup> ΦΑΣΗ

Αν οι υποομάδες είναι μεγάλες, γίνεται καταμερισμός των υποθεμάτων σε μικρότερα τμήματα. Προγραμματίζουμε πως θα δουλέψουμε πάλι.

#### 5<sup>η</sup> ΦΑΣΗ

Αναζήτηση πληροφοριών :

- α) με έρευνα γραφείου ( βιβλία, σημειώσεις, περιοδικά, CD, διαδίκτυο)
- β) με έρευνα πεδίου ( πειράματα, συνεντεύξεις, επισκέψεις. Παρατήρηση)

#### 6<sup>η</sup> ΦΑΣΗ

Μετά τη συγκέντρωση στοιχείων ελέγχεται η αντικειμενικότητα

πληροφοριών και γίνεται η σύνθεση της εργασίας των υποομάδων, διακριτική είναι η παρέμβαση του δασκάλου, γιατί τα παιδιά αδυνατούν να απορρίψουν και να συγκρατήσουν πληροφορίες.

Σύνθεση των εργασιών των υποομάδων.

### *7<sup>η</sup> ΦΑΣΗ*

Παρουσίαση της εργασίας είτε από τις υποομάδες μέσα στην τάξη είτε όλη η ομάδα στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου είτε σε ολόκληρο το σχολείο είτε στην ευρύτερη κοινωνία.

### *8<sup>η</sup> ΦΑΣΗ*

Αξιολόγηση μέσα στις υποομάδες και σε ολόκληρη την ομάδα με βάση το συλλογικό προγραμματισμό που ορίστηκε αρχικά.

Αξιολογούμε:

- 1 Την ακαδημαϊκή γνώση που προσκόμισαν οι μαθητές
- 2 Τις δεξιότητες
- 3 Στάσεις και αξίες

Αξιολόγηση μεταγνωστική – κατανόηση του τρόπου με τον οποίο δούλεψαν (προγραμματισμός, καθοδήγηση- αξιολόγηση, συναισθήματα, γνώσεις και στάσεις που απέκτησαν).

### **Εξακτίωση του θέματος**

Για να γίνει η εξακτίωση του θέματος με συστηματικό και όχι τυχαίο τρόπο, πρέπει να γίνει με τη βοήθεια ενός πλαισίου, όπως είναι τα μαθητικά ενδιαφέροντα, το αναλυτικό πρόγραμμα και οι θεωρίες για τους τύπους νοημοσύνης.

### **Τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων ως πλαίσιο εξακτίωσης**

Το πλαίσιο των ενδιαφερόντων είναι χαλαρό και απρόβλεπτο. Δεν υπάρχουν τομείς που πρέπει να καλυφθούν. Οι τομείς προτείνονται από τη φύση του θέματος και επιλέγονται από τα ενδιαφέροντα των μαθητών τα οποία δεν είναι δεδομένα και σταθερά και ούτε βιολογικώς προκαθορισμένα. Αντίθετα, τα ενδιαφέροντα είναι κοινωνικώς προσδιορισμένα και γι' αυτό ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να τα διευρύνει.

Παραλλαγή της εξακτίωσης του θέματος με βάση τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων αποτελεί η εξακτίωση με βάση ερωτήσεις του εκπαιδευτικού. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός με βάση τη φύση του θέματος, τα δεδομένα της τάξης, υποβάλλει ερωτήματα που αναδεικνύουν διαστάσεις του θέματος. Θεωρητικοί, όπως ο Dewey και ο Piaget κρίνουν ως απολύτως αναγκαίο το συνδυασμό της μαθητικής ελευθερίας και της δασκαλικής καθοδήγησης.

### ***Οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης ως πλαίσιο εξακτίωσης***

Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης του Gardner είναι:

1) *Γλωσσική νοημοσύνη*. Εδράζεται στο αριστερό ημισφαίριο και αφορά την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται αποτελεσματικά την επικοινωνία του, την επικοινωνία με τη χρήση λέξεων, προτασιακών και κειμενικών δομών για να πληροφορήσει, να εξηγήσει και να συγκινήσει άλλους. Οι μαθητές που έχουν ανεπτυγμένη τη γλωσσική νοημοσύνη ξεχωρίζουν στο μάθημα της λογοτεχνίας και γραπτής έκφρασης, αρέσκονται στις αφηγήσεις.

2) *Λογικο-μαθηματική νοημοσύνη.* Εμφανίζεται κατά τη νηπιακή ηλικία και αρχίζει με το χειρισμό συγκεκριμένων αντικειμένων και στη συνέχεια παίρνει τη μορφή εσωτερικοποιημένων πράξεων. Εδράζεται στο αριστερό ημισφαίριο και αναφέρεται στην κατανόηση και χρήση αφηρημένων σχέσεων για την περιγραφή, εξήγηση και αποτίμηση του κοινωνικού και φυσικού κόσμου. Οι μαθητές με λογικομαθηματική ικανότητα έχουν αναλυτική σκέψη και τεκμηριωμένο λόγο, κατανοούν ποσοτικά μεγέθη και τα αποδίδουν με συμβολικό τρόπο. Από παιχνίδια προτιμούν το σκάκι και τον κύβο του Rubik.

3) *Χωρική νοημοσύνη.* Εδράζεται στο δεξί ημισφαίριο. Το άτομο προσλαμβάνει χωρικές, σχηματικές και χρωματικές πληροφορίες, δημιουργεί νοητικές κατασκευές και εικαστικές συνθέσεις. Οι μαθητές του τύπου αυτού νοημοσύνης, είναι οπτικοί τύποι και ξεχωρίζουν στις εικαστικές τέχνες. Κατανοούν εύκολα χάρτες, σχεδιαγράμματα και αρέσκονται στα παιχνίδια όπως παζλ, μαγικές εικόνες.

4) *Κινησθητική νοημοσύνη.* Εδράζεται κατά μεγάλο μέρος στο αριστερό ημισφαίριο για τους δεξιόχειρες και σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί το σώμα και τα μέλη του. Πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι η κινησθητική νοημοσύνη δε συμβάλει μόνο στην διατήρηση της κατεχόμενης γνώσης, αλλά αποτελεί και άριστο μέσο νοητικής ανάπτυξης και μάθησης. Οργανισμοί που δεν κινούνται δεν αναπτύσσουν τον εγκέφαλο. Οι μαθητές του τύπου αυτού νοημοσύνης επιδίδονται σε κατασκευές, χορευτικές-θεατρικές παραστάσεις και συνοδεύουν το λόγο τους με κινήσει των χεριών. Αρέσκονται σε επικίνδυνα παιχνίδια κίνησης.

5) *Μουσική νοημοσύνη.* Εδράζεται στο δεξί ημισφαίριο της δημιουργικότητας και αφορά την ικανότητα σύλληψης, διάκρισης και μετασχηματισμού μουσικών σχημάτων που εκφράζεται με συνθέσεις ή

αποδόσεις μουσικών έργων. Οι μαθητές, οι κατέχοντες τη μουσική ευφυΐα συμμετέχουν σε χορωδίες, σιγοτραγουδούν και χτυπούν ρυθμικά τα χέρια τους ή τα πόδια τους στο θρανίο.

6) *Ενδοπροσωπική νοημοσύνη.* Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί, να διακρίνει, να ονοματίζει και να ελέγχει τα συναισθήματα, να σχηματίζει ακριβή εικόνα για τον εαυτό του και τέλος να ασκεί μεταγνωστικό έλεγχο στις νοητικές λειτουργίες. Άτομα με ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι οι λογοτέχνες που κάνουν ψυχολογικές αναλύσεις μέσω των ηρώων τους, οι ασθενείς που περιγράφουν με μεγάλη ακρίβεια τα εσωτερικά τους συμπτώματα. Οι ενήλικες που με τον πλούτο των εμπειριών τους μπορούν να καθοδηγούν τους νεότερους. Οι μαθητές με ενδοπροσωπική νοημοσύνη έχουν αυτοπειθαρχία και μπορούν να ολοκληρώνουν ατομικά έργα χωρίς να έχουν ανάγκη από τη συνεχή στήριξη και παρότρυνση του δασκάλου.

7) *Διαπροσωπική νοημοσύνη.* Πρόκειται για μαθητές που έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα, τις προθέσεις, τις επιθυμίες τρίτων, να κατανοούν την οπτική θεώρηση πραγμάτων που υιοθετούν οι άλλοι. Να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μαζί τους χωρίς προστριβές. Οι μαθητές με τον τύπο αυτό νοημοσύνης προτιμούν τις ομαδικές εργασίες, είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και διαμεσολαβούν για τη επίλυση διαπροσωπικών διαφορών.

8) *Νατουραλιστική νοημοσύνη.* Αφορά την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται το γεωφυσικό χώρο και να κάνει διακρίσεις ανάμεσα στην πανίδα και τη χλωρίδα. Διακρίνει κυρίως κοινωνικο-πολιτιστικά μοτίβα όπως ο τρόπος ομιλίας, το στυλ της ένδυσης, οι παραγωγιστικές κινήσεις και με βάση αυτά να κατατάσσει και να αναγνωρίζει πρόσωπα στις ομάδες από τις οποίες προέρχονται. Γεωργοί, βοτανολόγοι και γεωλόγοι αξιοποιούν τον

τύπο αυτό της νοημοσύνης. Οι μαθητές που έχουν αυξημένη τη νατουραλιστική νοημοσύνη διακρίνονται στις πάσης φύσης ταξινομικές δραστηριότητες και συχνά ασχολούνται με συλλογές, με είδη και τύπους αυτοκινήτων και είναι ιδιαίτερα παρατηρητικοί. Από τις σχολικές εκδρομές επιστρέφουν κρατώντας πετρώματα ή λουλούδια και καρπούς.

Τέλος οι δύο νέοι τύποι νοημοσύνης είναι η πνευματική και η υπαρξιακή. Οι τύποι αυτοί είναι ακόμη υπό μελέτη.

### ***Ανάπτυξη θέματος στα οκτώ είδη νοημοσύνης***

#### Γλωσσική

- 1 Αφηγήσεις
- 2 Μονολογικές παρουσιάσεις
- 3 Συζήτηση
- 4 Διαλεκτικές αντιπαραθέσεις
- 5 Γραπτές εργασίες
- 6 Ημερολογιακές καταγραφές
- 7 Περιλήψεις
- 8 Απαγγελίες
- 9 Γλωσσοδέτες
- 10 Ανάγνωση
- 11 Έμμετρες αποδόσεις

#### Λογικο-μαθηματική

- 1 Ποσοτικοποιήσεις
- 2 Μαθηματικοί υπολογισμοί αξίας, μεγέθους, βάρους, απόστασης, χρόνου
- 3 Ιεραρχήσεις



- 4 Κατηγοριοποιήσεις
- 5 Διερευνήσεις
- 6 Συλλογισμοί
- 7 Γενικεύσεις
- 8 Αιτιολογήσεις
- 9 Ερμηνείες
- 10 Αναλύσεις
- 11 Συμπερασμοί
- 12 Αξιολογήσεις
- 13 Υποθέσεις

#### Ενδοπροσωπική

- 1 Έκφραση συναισθημάτων
- 2 Αναπολήσεις
- 3 Αναστοχασμοί
- 4 Προσωπικές νοηματοδοτήσεις
- 5 Προσωπικές επιλογές
- 6 Ατομικές εργασίες
- 7 Αυτοαξιολόγηση
- 8 Αυτορυθμιζόμενη μάθηση
- 9 Προσωπικοί προγραμματισμοί

#### Διαπροσωπική

- 1 Συλλογικές διαδικασίες
- 2 Ομαδικές εργασίες
- 3 Διαχείριση κρίσεων
- 4 Διαπροσωπικές διαμεσολαβήσεις

## 5 Αλληλοδιδασκαλία

### Μουσική

- 1 Ηχητικές επενδύσεις
- 2 Μουσικές αποδόσεις εννοιών-καταστάσεων
- 3 Ρυθμικές εκφράσεις

### Κινησθητική

- 1 Δραματοποιήσεις
- 2 Κατασκευές

### Νατουραλιστική

- 1 Παρατήρηση
- 2 Κατηγοριοποίηση
- 3 Αξιοποίηση χαρακτηριστικών περιβάλλοντος

### Χωρική

- 1 Γραφικές αναπαραστάσεις
- 2 Μοντελοποιήσεις
- 3 Εικαστικές αποδόσεις

### ***Ο ρόλος των σχεδίων εργασίας στη σύγχρονη εκπαίδευση***

Τα σχέδια εργασίας χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαίδευση όλο τον 20<sup>ο</sup> αιώνα για διαφορετικούς κάθε φορά λόγους και με διαφορετικές προτεραιότητες. Σήμερα εμφανίζονται δυναμικά στο προσκήνιο της εκπαίδευσης για τους παρακάτω συγκεκριμένους λόγους:

- 1) Θεωρούνται άριστη εναλλακτική προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης που εξασφαλίζει υψηλά ποσοστά ενεργοποίησης των μαθητών.
- 2) Αποτελούν ιδανικό πλαίσιο για προαιρετικά προγράμματα που από τη φύση τους προδιαγράφουν τη συλλογική διερεύνηση και οργάνωση.
- 3) Προσφέρουν χώρο συνάντησης της επιστημονικής και της εμπειρικο-βιωματικής γνώσης των μαθητών.
- 4) Αποτελούν μοναδική επιλογή για τους εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να ξεφύγουν από τα στεγανά του αναλυτικού προγράμματος και βλέπουν το σχολείο ως χώρο προγραμματισμού μορφών παρέμβασης στο άμεσο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον.
- 5) Οδηγούν με φυσικό και αβίαστο τρόπο σε διεπιστημονικές συμπράξεις και διαθεματικές προεκτάσεις.

Θετικές είναι και οι επιδράσεις της εφαρμογής του σχεδίου εργασίας στον αναπτυξιακό και μαθησιακό τομέα γιατί:

A) Εξετάζει τη γνώση μέσα σε αυθεντικά πλαίσια τα οποία ενεργοποιούν όλες τις αισθήσεις που κινητοποιούν και πληροφορούν με αυτό τον τρόπο τον εγκέφαλο.

B) Δημιουργούνται ομάδες δράσης που στηρίζουν την προσωπική ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού.

Γ) Προωθούν τις συλλογικές διερευνήσεις, τις επιστημονικές δεξιότητες και στάσεις που οικοδομούν τις προϋποθέσεις αυτομάθησης.

Δ) Συνδέουν την επιστημονική γνώση με αυθεντικές καταστάσεις ζωής και έτσι θέτουν την επιστημονική γνώση στην υπηρεσία των κοινωνικών προβλημάτων.

E) Ενισχύουν την εσωσχολική και εξωσχολική ζωή και δράση.

ΣΤ) Παρέχουν δυνατότητα κριτικής ανάλυσης και ελέγχου της γνώσης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω τα σχέδια αποτελούν σχεδόν μονόδρομο στη

μετάβαση από τη διεπιστημονική συσχέτιση στο στάδιο της διαθεματικής ενιαιοποίησης. Ταυτόχρονα αποτελούν άριστο πλαίσιο υλοποίησης των κοινωνικο-πολιτικών επιδιώξεων.

Πέρα, όμως, από τα θετικά υπάρχουν και κάποια προβλήματα στην εφαρμογή του σχεδίου εργασίας, όπως οι αυξημένες επικοινωνιακές, συνεργατικές και ερευνητικές δεξιότητες που απαιτούνται και δεν είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένες στα παιδιά.

Ακόμη οι αλυσιδωτές συνέχειες των δομημένων προς διερεύνηση θεμάτων αλλά και η οριοθέτηση και συλλογή των πληροφοριών.

### **Σκοποί χρησιμότητας project**

Η ανάθεση στους συμμετέχοντες ενός project έχει τους πιο κάτω σκοπούς:

- 1 Την άμεση εμπλοκή τους στις διαδικασίες μάθησης.
- 2 Την αποτελεσματική μάθηση και τη διατήρηση της γνώσης στη μνήμη τους.
- 3 Την ανάπτυξη ποικίλων ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων, όπως: α) την αναλυτικο-συνθετική ικανότητα του μαθητή, β) την κριτική σκέψη και τη διερευνητική και επιστημονική στάση απέναντι στη γνώση, γ) την ικανότητα εκτίμησης της γνώσης και δ) την παρατηρητικότητα, τη δημιουργικότητα, τη συνεργατικότητα, τη συλλογικότητα και την υπευθυνότητα προσφέροντας παράλληλα στο μαθητή την ικανοποίηση ότι παράγει κάτι ο ίδιος.
- 4 Την αυτόνομη μάθηση, την αυτενέργεια, το υπεύθυνο πνεύμα και την πρωτοβουλία.
- 5 Την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και την καλλιέργεια των κλίσεων και των ενδιαφερόντων τους.

- 6 Τη διερεύνηση θεμάτων του ενδιαφέροντος του εκπαιδευόμενου.
- 7 Την παραγωγή αυθεντικού και πρωτότυπου έργου εκ μέρους του εκπαιδευόμενου.
- 8 Τη δραστηριοποίηση του εκπαιδευόμενου δίνοντάς του την ευκαιρία να εργαστεί ατομικά ή ομαδικά (κυρίως όταν του δίνεται η ελευθερία να προτείνει ο ίδιος θέματα, να τα διαμορφώσει και μετά να τα διερευνήσει).
- 9 Την επέκταση των δεξιοτήτων επικοινωνίας που χρειάζεται ο εκπαιδευόμενος.
- 10 Τη σύνδεση της γνώσης με την τεχνολογία, την κοινωνία και το περιβάλλον.
- 11 Την ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευόμενο.
- 12 Συγκεκριμένα, οι διδακτικές συνέπειες της διδασκαλίας με τη μέθοδο project, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στα ακόλουθα:
- 13 Συνδυασμός του διδακτέου με την καθημερινή ζωή. Ο εκπαιδευόμενος γίνεται ενεργό κομμάτι μιας ζωντανής διαδικασίας απόκτησης γνώσης (Βιωματική –Επικοινωνιακή διδασκαλία)
- 14 Δραστηριοποίηση των μαθητών. Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τη διαδικασία δημιουργίας αναζητούν οι ίδιοι τη γνώση, καθορίζοντας μόνοι τους τα όρια που θα σταματήσουν.
- 15 Καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να δημιουργήσει σύμφωνα με τα δικά του κριτήρια, τη δική του αισθητική και τις δικές τους εμπειρίες.
- 16 Συνεργατικότητα. Η επικοινωνιακή σχέση δασκάλου –εκπαιδευόμενου στην παραδοσιακή διδασκαλία, σπάει και έτσι όλοι οι μαθητές που συμμετέχουν στην ομάδα συνεργάζονται μεταξύ τους.
- 17 Ο κάθε εκπαιδευόμενος ασχολείται με το κομμάτι του project που είναι

πιο κοντά στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του.

18 Διαθεματική προσέγγιση. Η ολοκλήρωση του project περιλαμβάνει γνώσεις από διάφορους τομείς που πρέπει να συνδυαστούν για το τελικό αποτέλεσμα.

19 Ένταξη της σχολικής ζωής στην Κοινωνία. Εμπλοκή της Κοινωνίας στη σχολική ζωή. Η μέθοδος project ως μία Βιωματική –Επικοινωνιακή διδασκαλία είναι φυσικό να συλλέγει βιώματα από τον κοινωνικό περίγυρο. Ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει να δρα δημοκρατικά και μεταφέρει τα βιώματά του σαν άτομο αλλά και σαν ομάδα στην τοπική κοινωνία.

20 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο φορέας της γνώσης, αλλά ο συντονιστής των διαδικασιών, ο βοηθός στις αναζητήσεις και ο συνεργάτης των μαθητών. Δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες που προκαλούν στους μαθητές προβληματισμούς και διάθεση για αναζήτηση και δημιουργία.

### **Παιδαγωγικά οφέλη μεθόδου project**

Η διαδικασία της μάθησης μέσω Project στηρίζεται συνήθως στη φυσική εποπτεία και την αυτενεργό επενέργεια του μαθητή στο αντικείμενο διδασκαλίας. Έτσι η γνώση ανακαλύπτεται και δεν είναι αποτέλεσμα συσσωρευτικής μεταβίβασης πληροφοριών από το δάσκαλο στο μαθητή. Είναι μια γνώση την οποία οικοδομεί ο ίδιος ο μαθητής με τη διαδικασία του μετασχηματισμού και ανακατασκευής του συνόλου των γνώσεων του. Ο εκπαιδευόμενος δεν είναι θεατής των διαδραματιζομένων στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά ο ίδιος δρα και συμμετέχει ενεργά. Δημιουργούνται με τον τρόπο αυτό οι προϋποθέσεις για έναν ερευνητικό προσανατολισμό στη

μάθηση με τον οποίο ο μαθητής μαθαίνει πώς να μαθαίνει διαμορφώνοντας εννοιολογικά εργαλεία μέσα από τη συλλογική – ομαδική εργασία. Οι εκπαιδευόμενοι που εργάζονται με τη μέθοδο αυτή μαθαίνουν να συνεργάζονται, να επεξεργάζονται πληροφορίες και να είναι δεκτικοί στις γνώμες των άλλων. Η μάθηση σχετίζεται με δεξιότητες, γνώσεις, έννοιες – αρχές και η σχολική ζωή είναι μια εμπειρία και άσκηση συνειδητής επιλογής. Οι μαθητές ασκούνται στην προσωπική εργασία, στην αυθόρμητη δραστηριότητα και οικοδομούν οι ίδιοι τα δικά τους πνευματικά σχήματα.

## Βιβλιογραφία

- Frey, K. (1986). *Η Μέθοδος project, Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Helm, J. H. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση, μικροί ερευνητές*. Επιμ. Κ. Χρυσafiίδης, Ε. Κουτσουβάνου, Μετ. Α. Βεργιοπούλου. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Katz, L.G. & Chard, S. C., (2004). *Η μέθοδος Project. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. (Επιμ. Μ. Κόνσολας, Μετ. Ρ. Παμαρέλλη). Αθήνα: Ατραπός.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: αρχές - φιλοσοφία - μεθοδολογία, παιχνίδια και ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καΐλα, Μ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα.
- Καΐλα, Μ., & Θεοδοροπούλου, Ε., (1997). *Ο εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν., (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντάκος, Α. & Σταμάτης Π. Ι. (2002). *Αρχές μιας επικοινωνιακής υγιεινής στο Νηπιαγωγείο. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης (επιμ.), «Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία», τ. Γ', Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός, σελ. 358-385.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2001). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000α). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000β). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003α). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας Η. (2003β) *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία, Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2003). *Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χρυσafiίδης, Κ. (1996). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.