

Το project ως εκπαιδευτικό εργαλείο ανάπτυξης δεξιοτήτων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

**Μπεκιάρη Ελένη¹, Δεληκάρη Παρασκευή² & Κασιμάτη
Αικατερίνη³**

¹MSc Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

² Δρ. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

³ Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη

Η εν λόγω ποιοτική έρευνα διερευνά τη συμβολή της μεθόδου project στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, και αφού προηγηθεί βιβλιογραφική ανασκόπηση των κεντρικών εννοιών στην εισαγωγή, ακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία εστιάζουν στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το project και τη συμβολή του στην καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές. Τα ερευνητικά ερωτήματα εξετάζονται έτσι μέσω δέκα ημιδομημένων συνεντεύξεων από εκπαιδευτικούς (γυναίκες και άνδρες) σε δύο σχολικά περιβάλλοντα (Πρότυπο και Γενικό Λύκειο), αναδεικνύοντας στα αποτελέσματα τη θετική στάση τους αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών στο πλαίσιο του project. Προκύπτει έτσι ότι οι δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσω της μεθόδου αυτής διακρίνονται στις εργαλειακές, διαπροσωπικές και λιγότερο στις συστημικές. Καταλήγοντας, η μελέτη περιλαμβάνει τα συμπεράσματα των ερευνητών σε σχέση με τη συμβολή του project σε μαθητοκεντρικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Λέξεις κλειδιά: project, δεξιότητες, μαθητές/μαθήτριες, εκπαιδευτικός, αξιολόγηση

Abstract

This qualitative research explores the contribution of the project method to the development of students' skills in the context of educational assessment. More specifically, after a bibliographic review of the central concepts in the Introduction, the following are the research questions that focus on exploring the views of teachers regarding the project and its contribution to the cultivation of students' skills. The research questions are thus examined through ten semi-structured interviews by teachers (women and men) in two school environments (Standard and General High School), highlighting in the Results their positive attitude regarding the development of students' skills within the project. It turns out, that the skills cultivated through this method are divided into instrumental, interpersonal and less systemic. In conclusion, the study includes the conclusions of the researchers in relation to the contribution of the project in student-centered educational environments.

Key-words: project, skills, students, teacher, assessment

1.Εισαγωγή

1.1 Project

Η σύνθετη ερευνητική εργασία (project) είναι καθοριστικής σημασίας στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αν λάβει κανείς υπόψη και τις εκπαιδευτικές αλλαγές που συντελούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι η εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

Σύμφωνα με τους Πετροπούλου, Κασιμάτη και Ρετάλη (2015: 89), το project νοείται ως «κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συνολικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων». Κατά τον τον Frey (1986) το project ορίζεται «ως μία ανοιχτή διαδικασία μάθησης τα όρια και οι διαδικασίες της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα, αλλά εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων» (Κιοσσέ, 2018: 2). Ταυτόχρονα, όπως παρατίθεται από τον Nguyen, 2011: 140, οι Moss & Van Duzer, υποστηρίζουν ότι συνιστά «μία διδακτική προσέγγιση μέσω της οποίας η μάθηση παρουσιάζεται στους μαθητές μέσα από τη λύση προβλημάτων ή προϊόντων που πρέπει οι ίδιοι να αναπτύξουν». Η μέθοδος project έτσι αποτελεί ένα μοντέλο στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στην μάθηση, θέτοντας ερωτήματα και αναζητώντας λύσεις σε προβλήματα που άπτονται της καθημερινής ζωής (Nguyen, 2011: 140-141).

Παράλληλα, σύμφωνα και με τους Dewey, Lewin και Piaget όπως παρατίθεται από την Μπρινιά (2007: 25-26), οι οποίοι διαμόρφωσαν τον όρο βιωματική μάθηση η μέθοδος project συνδέεται με το “learning by doing”, το οποίο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση, μέσω της οποίας οι μαθητές μπορούν ανακαλύπτουν αυτόνομα τη γνώση. Μάλιστα η βιωματική μάθηση εκφράστηκε από τον Χρυσανθίδη ως βιωματική επικοινωνιακή μάθηση στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται και το project (ο.π.).

1.2 Δεξιότητες και project

Ζητούμενο της σημερινής εκπαίδευσης η οποία μεταβάλλεται συνεχώς λόγω των ραγδαίων αλλαγών που λαμβάνουν χώρα, είναι να μπορέσει να ανταποκριθεί κατάλληλα στο πλαίσιο της κοινωνίας της μάθησης. Είναι σημαντικό έτσι να τεθεί ως στόχος όχι η από καθέδρας διδασκαλία που δεν λαμβάνει υπόψη της τα ενδιαφέροντα στο μαθητών, αλλά η διδασκαλία που εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στο μαθητή να ανταποκριθεί τόσο στις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και στο ρόλο του ως ενεργού πολίτη στην κοινωνία.

Το αίτημα αυτό τέθηκε και από την Αργυροπούλου (2007: 19-21) η οποία υπογράμμισε τη συζήτηση που έλαβε χώρα στη Σύνοδο της Λισαβόνας γύρω από τις δεξιότητες που είναι σημαντικό να καλλιεργηθούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές να ανταποκριθούν όχι μόνο εντός του σχολικού πλαισίου, αλλά και ως πολίτες της κοινωνίας. Επισημάνθηκε έτσι η σημαντικότητα της γλωσσομάθειας, αλλά και οι τεχνολογικές και κοινωνικές δεξιότητες που είναι σημαντικό να καλλιεργηθούν, προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε συλλογικές δραστηριότητες, αλλά

και σε περιστάσεις που προϋποθέτουν την επίλυση προβλημάτων, την επικοινωνία με άλλα άτομα και την ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης.

Η αναγκαιότητα καλλιέργειας δεξιοτήτων εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου έθεσε έτσι ως επιτακτική ανάγκη τόσο τον επαναπροσδιορισμό των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης, όσο και τον επανακαθορισμό του πλαισίου μάθησης και του τρόπου κατάκτησης της γνώσης από πλευράς των μαθητών. Παράλληλα, το πλαίσιο ανάπτυξης και καλλιέργειας των δεξιοτήτων είναι σημαντικό να βασίζεται στο κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα και στην υποστηρικτική μάθηση, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται και από «αυθεντία» γίνεται «εμπυχωτής» υποστηρίζοντας τη μάθηση του μαθητή, δημιουργώντας νέες προοπτικές και προσλαμβάνουσες προκειμένου να αναπτύξει σημαντικές δεξιότητες που δεν συνάδουν με την παραδοσιακή μάθηση, αλλά προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή του και την προβληματοποίηση της γνώσης (Ollala κ.ά. 2008: 33-34). Συνεπικουρικά σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, αφού καταργούνται τα διακριτά μαθήματα και προωθείται η πολυπρισματική προσέγγιση της γνώσης. Προκειμένου λοιπόν να καταστεί εφικτή η καλλιέργεια δεξιοτήτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντικά τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αυθεντική μάθηση, αναπτύσσοντας την δημιουργικότητά τους με παράλληλη αξιοποίηση των ΤΠΕ οι οποίες δρουν συνεπικουρικά στη μαθησιακή διαδικασία (Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015: 20-22).

Ως δεξιότητα, ορίζεται από τους μελετητές « η καλή απόδοση σε ποικίλα και αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, βασισμένα στην ενσωμάτωση και ανάπτυξη της γνώσης των κανόνων και των προτύπων, των τεχνικών, των διαδικασιών, των ικανοτήτων, των αντιλήψεων, των συμπεριφορών και των αξιών» (Ollala κ.ά., 2008: 29).

Σύμφωνα με τη διάκριση του Πανεπιστημίου του Deusto μάλιστα (Sanchez κ.ά. 2008: 29-30), οι δεξιότητες διακρίνονται σε εργαλειακές, διαπροσωπικές και συστημικές. Πιο συγκεκριμένα οι εργαλειακές είναι αυτές που στοχεύουν σε έναν σκοπό και απαιτούν συνδυαστικά τόσο χειρωνακτικές όσο και γνωστικές ικανότητες, ενώ περιλαμβάνουν την ικανότητα της διαχείρισης των ιδεών και του περιβάλλοντος, τις τεχνικές και φυσικές ικανότητες, αλλά και τη γνωστική κατανόηση και γλωσσική ικανότητα που διαπλέκονται μεταξύ τους. Ακολουθώντας, οι διαπροσωπικές δεξιότητες που συνδέονται με τη δυνατότητα έκφρασης και κατανόησης μιας ποικιλίας συναισθημάτων και αισθημάτων προκειμένου να καταστεί δυνατή η συνεργασία βασισμένη σε κοινούς στόχους, ενώ βασίζονται στην κοινωνική διάδραση. Τέλος, οι συστημικές δεξιότητες περιλαμβάνουν ικανότητες που απαιτούν ένα συνδυασμό φαντασίας και ευαισθησίας δίνοντας τη δυνατότητα στο άτομο να αντιλαμβάνεται τα μέρη ενός συνόλου, οδηγούμενος πολλές φορές και στον σχεδιασμό νέων συστημάτων.

Πιο αναλυτικά, στις εργαλειακές δεξιότητες περιλαμβάνονται σύμφωνα πάλι με τους Sanchez κ.ά. (2008: 60-61) η γνωστική (αναλυτική, συστημική, κριτική, αναστοχαστική, λογική, αναλογική, πρακτική, ομαδική, δημιουργική και συμβουλευτική σκέψη), η μεθοδολογική (διαχείριση χρόνου, επίλυση προβλήματος, λήψη απόφασης), η τεχνολογική (ηλεκτρονικός υπολογιστής ως εργαλείο και χρήση βάσης δεδομένων) και η γλωσσική δεξιότητα (διαχείριση προφορικού και γραπτού λόγου και επάρκεια ξένων γλωσσών). Στις

διαπροσωπικές εντάσσονται οι ατομικές (αυτενέργεια, πολυμορφία και διαπολιτισμικότητα, αντίσταση και προσαρμογή στο περιβάλλον και αίσθημα ήθους) και οι κοινωνικές δεξιότητες (διαπροσωπική επικοινωνία, ομαδική εργασία, διαχείριση συγκρούσεων και διαπραγμάτευση). Τέλος, οι συστημικές περιλαμβάνουν την οργάνωση (αντικειμενική διαχείριση, διαχείριση project και ποιοτικός προσανατολισμός), το επιχειρηματικό πνεύμα (δημιουργικότητα, επιχειρηματικό πνεύμα και καινοτομία) και την ηγεσία (προσανατολισμός επίτευξης και ηγετική ικανότητα).

Οι Binkley κ.ά. (2012: 17-66) από την άλλη, ακολουθούν μία άλλη διάκριση όπου οι δεξιότητες κατηγοριοποιούνται με βάση τους τρόπους σκέψης, τους τρόπους εργασίας, τα εργαλεία εργασίας και τον τρόπο διαβίωσης στον κόσμο. Στους τρόπους σκέψης εντάσσονται δεξιότητες όπως η δημιουργικότητα και η καινοτομία, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλήματος συνδυαστικά με τη λήψη απόφασης και η μεταγνώση (μαθαίνω πώς να μαθαίνω). Στους τρόπους εργασίας περιλαμβάνονται ως δεξιότητες η επικοινωνία και η συνεργασία μέσω της ομαδικής εργασίας, όπου προωθείται η διάδραση και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Στα εργαλεία εργασίας περιλαμβάνονται ο πληροφοριακός γραμματισμός και ο γραμματισμός των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) με σημαντική τη συμβολή της πληροφορικής. Τέλος, στις δεξιότητες με βάση τον τρόπο διαβίωσης στον κόσμο, εντάσσεται η πολιτότητα τοπική και παγκόσμια, η ζωή συνδυαστικά με την καριέρα και η προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα μέσω της πολιτισμικής αφύπνισης και ικανότητας.

Όσον αφορά το μοντέλο των Binkley (2012) και την ομαδοποίηση των δεξιοτήτων με βάση τα εργαλεία εργασίας, ο Fatimah (2010: 15-16), επισημαίνει ότι με τη συμβολή των ΤΠΕ μπορούν να αποκτήσουν πληθώρα δεξιοτήτων και οι εκπαιδευτικοί, όπως παιδαγωγικές (θεωρίες μάθησης, σχεδιασμός διδασκαλίας, οργάνωση μαθήματος, ενθάρρυνση και κίνητρα μάθησης, προώθηση ομαδικής διάδρασης και στοχασμού, μοντέλα αξιολόγησης), περιεχομένου (αντικείμενο γνώσης, μαθησιακοί στόχοι, δραστηριότητες αξιολόγησης, διδακτικές προτάσεις, σύνδεση γνώσης-περιβάλλοντος, προγενέστερη-νέα γνώση), σχεδιασμού (αρχές σχεδίασης, οργάνωση, μαθησιακό υλικό, ανατροφοδότηση μαθητών), τεχνολογικές (ΤΠΕ, τεχνολογικά εργαλεία, πληροφορικός γραμματισμός, λογισμικά), διδακτικές και διαχείρισης (διάκριση ρόλων εκπαιδευτικού και μαθητή, κανόνες, διαχείριση ομάδων, εκπαιδευτικός-μέντορας) και κοινωνικές-επικοινωνιακές (σεβασμός, αξίες, ερωταπαντήσεις, επικοινωνιακές μέθοδοι, καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων, επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων, υποστηρικτικός ρόλος εκπαιδευτικού).

Στο μοντέλο των Binkley (2012) μάλιστα αναδεικνύεται και η σύνδεση δεξιοτήτων και σύνθετης ερευνητικής εργασίας (project), αφού το project εντάσσεται στην ομάδα δεξιοτήτων σχετικών με τους τρόπους εργασίας. Μάλιστα, η Bell (2010: 43), επισημαίνει ότι μέσω του project, τα μέλη αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αναπτύσσοντας πληθώρα κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ ο Hallerman (2011) υπογραμμίζει ότι οι δεξιότητες αποτελούν το δεύτερο βασικό συστατικό που προωθείται μέσω του project, αφού αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των μαθητών, η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση (Habok και Nagy, 2016: 4), οι οποίες συνδέονται και με την μετέπειτα επαγγελματική ζωή των μαθητών (Guo κ.ά. 2020:1). Ταυτόχρονα, οι Ayas και Zeniuk (2001: 63) αναδεικνύουν μέσα από τη

διάδραση με το project και την απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τη δημιουργική σκέψη και τη διαδικασία του στοχασμού, όπου οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.

1.3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Οι Charoenchai κ.ά. (2015) υπογραμμίζουν σε συνάφεια με την αυθεντική μάθηση την αυθεντική αξιολόγηση η οποία λαμβάνει χώρα σε σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προκειμένου να καλλιεργηθούν πολλαπλές δεξιότητες στους μαθητές. Παρόλα αυτά μέσα από την έρευνά τους υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν αυθεντική αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είτε λόγω έλλειψης επιμόρφωσης ή της ανάγκης τους για συνεχή έλεγχο της γνώσης. Τη μη χρήση εναλλακτικής αξιολόγησης στην πράξη αναδεικνύουν και οι Ηλιοπούλου & Ρουσουλιώτη (2019) οι οποίες τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας την προτιμούν μόνο θεωρητικά. Οι Keinamen κ.ά. (2018) υποστηρίζουν την ανάγκη μετασχηματισμού της μάθησης σε αυθεντικά περιβάλλοντα, όπου οι μαθητές θα μπορούν να αναπτύξουν τόσο δεξιότητες, όσο και στρατηγικές γνώσης.

Με το project έχουν ασχοληθεί πολλοί μελετητές μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιήσει εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά του στοιχείου. Έτσι, οι Bagheri κ.ά. (2013), υποστηρίζουν τη δόμηση της νέας γνώσης μέσω του project (κονστρουκτιβισμός), αλλά και τη συμβολή των ΤΠΕ ως υποστηρικτικού εργαλείου, που συνιστά πρόκληση για την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι Habok και Nagy (2016) επισημαίνουν τη σύνδεση του project με τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό (Vygotsky), στο πλαίσιο του οποίου και μέσω της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (ΖΕΑ) οι μαθητές αποκτούν μεταγνωστικές και συνεργατικές δεξιότητες ανταποκρινόμενοι και στη δημιουργικότητα, έννοια-πρόκληση για τη σημερινή εκπαίδευση. Αναδεικνύουν μάλιστα τη διαθεματικότητα ως πολύτιμο εργαλείο στο πλαίσιο της σύνθετης ερευνητικής εργασίας, που οδηγεί στην ουσιαστική γνώση (μη διακριτά γνωστικά αντικείμενα στη διδασκαλία). Επιπλέον, οι Ayas και Zeniuk (2001), αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της μεθόδου, επισημαίνοντας κυρίως την οργάνωση των μαθητών σε ομάδες, ενώ οι Scarbrough κ.ά. (2001), τονίζουν την έννοια του αναστοχασμού, μέσω της οποίας οι μαθητές αναπτύσσουν την αυτογνωσία τους.

Όσον αφορά στα στάδια εφαρμογής του project σύμφωνα με τους Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλη (2015) είναι πέντε. Το πρώτο αφορά στον προβληματισμό (decide), όπου ο εκπαιδευτικός προτείνει θέματα εργασίας και ταυτόχρονα ζητά από τους εκπαιδευόμενους να διατυπώσουν και δικές τους ιδέες. Το επόμενο στάδιο σχετίζεται με το σχεδιασμό του project (design), όπου καθορίζονται ο σκοπός και οι στόχοι του. Έπεται ως στάδιο η υλοποίηση (do), όπου οι ομάδες αναζητούν, ταξινομούν, επεξεργάζονται και αναλύουν το υλικό τους. Στη συνέχεια, ακολουθεί η παρουσίαση των εργασιών των μαθητών (present) και το project κλείνει με την αξιολόγηση (evaluate) η οποία είναι είτε ποσοτική, είτε ποιοτική και περιλαμβάνει τόσο την αυτοαξιολόγηση, όσο και την ετεροαξιολόγηση.

Παράλληλα, οι Mettas & Constantinou (2007) φανερώνουν τη σχέση του project με την επίλυση προβλήματος (problem solving: Dewey, 1990),

η οποία διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και εστιάζει στη μάθηση μέσα από εκφάνσεις της πραγματικής ζωής. Οι Graaff & Kolmos (2003), υπογραμμίζουν ότι το project συνδέεται ουσιαστικά με το problem solving, αφού οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με πραγματικά προβλήματα τα οποία επιδρούν στη δημιουργικότητά τους (Anazifa & Djukri, 2017), ενώ και οι δύο έννοιες συνδέονται με το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας που δίνει έμφαση στον ίδιο τον μαθητή. Παράλληλα, η από κοινού επίλυση προβλημάτων μέσα από τα έξι στάδια της Tan («εκκίνηση, υπάρχουσες ικανότητες των μαθητών, αυτοδιεθυνόμενη και συνεργατική μάθηση, συστηματική έρευνα, από κοινού επίλυση προβλήματος») ωφελεί σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές (Φρυδάκη, 2009). Το problem solving προσφέρει έτσι ποικιλία γνώσεων (Snyder, 2008) αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα του ατόμου (Guilford, 1968) ενώ, όπως και το project, μπορεί να αξιοποιεί τη συνδρομή των Νέων Τεχνολογιών στην πραγμάτωσή του (Middleton, 2005).

Ακολουθώντας, το project συνδέεται με το brainstorming (καταιγισμός ιδεών) με το οποίο έχουν ασχοληθεί επίσης πολλοί μελετητές, όπως ο Osborn (1938) ο οποίος υπήρξε εισηγητής της τεχνικής αυτής. Επιπλέον, ο Kotb (2016), επισημαίνει ότι ο καταιγισμός ιδεών μπορεί να ενταχθεί δημιουργικά στο πλαίσιο της κονστρουκτιβιστικής και υποστηρικτικής μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη συζήτηση και την ενεργό συμμετοχή. Ακολουθώντας, οι Al Samarraie & Hurmuzan (2018), υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τρία είδη ιδεοθύελλας (παραδοσιακό, το ουσιαστικό/ εικονικό και το ηλεκτρονικό brainstorming) που διαπλέκονται μεταξύ τους, συμβάλλοντας το καθένα διαφορετικά στη μάθηση.

Ταυτόχρονα, η σύνδεση project και δημιουργικότητας είναι εξίσου φανερή, αφού μέσω αυτής, αλλά και με τη συμβολή της επίλυσης προβλημάτων και της ιδεοθύελλας αναπτύσσεται, η δημιουργικότητα των μαθητών και οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης κατά Gardner (1983), οι οποίοι είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να καλλιεργούνται στην ολότητά τους (Φλουρής & Μαυρόπουλος, 2012). Παράλληλα, η δημιουργικότητα των μαθητών αναπτύσσεται περισσότερο εντός της ομάδας, όπου ευνοείται και η αλληλεπίδραση των μαθητών μέσω του project.

Συνδυαστικά λοιπόν με τα παραπάνω, το project στο πλαίσιο της αυθεντικής μάθησης αναδεικνύεται ως η καλύτερη μέθοδος προκειμένου να καλλιεργηθεί ποικιλία δεξιοτήτων στους μαθητές (Guo κ.ά. 2020). Πιο αναλυτικά, η Bell (2010) υπογραμμίζει ότι μέσω του project οι μαθητές γίνονται πιο αυτόνομοι στο σχεδιασμό και την οργάνωση της μάθησής τους αποκτώντας συνεργατικές δεξιότητες και κίνητρα για μάθηση, ενώ παράλληλα υπογραμμίζει και την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων με τη συνδρομή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Οι Musa κ.ά. (2012) υπογραμμίζουν επιπροσθέτως ότι μέσω αυτού οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες οι οποίες βασίζονται στην αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της ομάδας, στη διαχείριση της ερευνητικής εργασίας εν γένει και στην απόκτηση επικοινωνιακών, διαπροσωπικών στρατηγικών. Παράλληλα, οι Blumenfeld κ.ά. (1991) υποστηρίζουν ότι μέσω του project διεγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών, αφού μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να εξασκούνται στην επίλυση του εκάστοτε πρόβληματος.

Ακολουθώντας, αρκετοί μελετητές συνδέουν το project με το γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά,

οι Σπανός και Μιχάλης (2012) αναλύουν σημαντικές συνιστώσες του, όπως την ένταξή του στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, την αξιολόγησή του, αλλά και προτεινόμενους σχεδιασμούς διδασκαλίας μέσα από εφαρμογές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παράλληλα, οι Κουτσογιάννης και Αλεξίου (2012) στοχεύουν στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη σεναρίων επικεντρωμένων στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από την οποία προωθούνται σημαντικές δεξιότητες στους μαθητές, ενώ οι Κουτσογιάννης, Παυλίδου & Χαλισιάνη (2011) στοχεύουν στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας με τη συνδρομή των Νέων Τεχνολογιών και την ανάπτυξη νέων γραμματισμών στη διδασκαλία. Παράλληλα, οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. (2015) αναφέρονται, χωρίς ιδιαίτερη έμφαση, στη σημασία του project στη διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας και στην αξιοποίηση των ΤΠΕ προκειμένου να καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός των μαθητών. Το project επίσης αναδεικνύεται ως σημαντική μέθοδος στη διδασκαλία της Γλώσσας οδηγώντας στην ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων, αφού οι μαθητές αλληλεπιδρώντας με πραγματικά προβλήματα αποκτούν επίγνωση της γλωσσικής χρήσης, μαθαίνουν να διαχειρίζονται το λόγο και αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες (Nguyen, 2011).

1.4 Στόχος έρευνας

Συμπερασματικά όπως προέκυψε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τα πορίσματα ερευνών που προηγούνται χρονικά, ενώ αναλύονται από τους μελετητές σημαντικές όψεις του υπό μελέτη θέματος όπως αυτές του project, της σύνδεσης του με τον κονστрукτιβισμό, την επίλυση προβλήματος, την ιδεοθύελλα, τη δημιουργικότητα και τη συμβολή του στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, εντοπίζεται ωστόσο έλλειψη στοιχείων ως προς τη συμβολή του project στην καλλιέργεια δεξιοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνολικά. Θα μελετηθεί λοιπόν εδώ και θα αποτυπωθεί ερευνητικά η σύνδεση του project με την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων και θα ληφθούν υπόψη προηγούμενες έρευνες που εστιάζουν στις ερευνητικές έννοιες.

2. Μεθοδολογία

2.1 Δείγμα

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι συνολικά δεκαεπτά και έχουν ως στόχο να διερευνήσουν τη συμβολή του project στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εργαλείου ανάπτυξης δεξιοτήτων στους μαθητές. Σε πρώτο επίπεδο οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το επίπεδο των σπουδών τους, αλλά και τη διδακτική τους εμπειρία, από τα οποία προκύπτουν (πίνακας 1) ότι οι εκπαιδευτικοί του Πρότυπου σχολείου έχουν από έναν μέχρι δύο μεταπτυχιακούς τίτλους, ενώ δύο από αυτούς και Διδακτορικό. Από την άλλη, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του Γενικού Λυκείου διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο (εκτός από έναν), ενώ κανένας δε διαθέτει διδακτορικό τίτλο. Έντονη διαφορά ανάμεσα στα δύο σχολεία παρουσιάζεται και στη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, όπου οι εκπαιδευτικοί του Πρότυπου Λυκείου έχουν εμπειρία που κυμαίνεται

γύρω στα 15 χρόνια (εκτός από έναν εκπαιδευτικό με εμπειρία 3 ετών), ενώ οι εκπαιδευτικοί του Γενικού Λυκείου έχουν διδακτική εμπειρία πάνω από 30 χρόνια (εκτός από έναν εκπαιδευτικό με εμπειρία 15 ετών). Το επίπεδο σπουδών έτσι, αλλά και η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών λαμβάνονται υπόψη στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων.

Πίνακας 1: Επίπεδο σπουδών και διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικών Γενικού και Πειραματικού Λυκείου

Παραμαρτυρικό Πόκεϊου											
Γενική Κατηγορία	Θέμα - Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου									
		Πρότυπου					Γενικού				
		1	2	3	6	10	4	5	7	8	9
Επίπεδο σπουδών											
	2 ^ο πτυχίο						✓				✓
	1ο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
	2ο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	✓					✓				
	Διδακτορικό Δίπλωμα			✓	✓	✓					
Διδακτική εμπειρία											
	1-10 έτη προϋπηρεσίας										
	11-20 έτη προϋπηρεσίας	✓	✓	✓		✓	✓				
	>21 έτη προϋπηρεσίας				✓			✓	✓	✓	✓

2.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

2.2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο το σχέδιο δράσης (project) μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Με άλλα λόγια, εστιάζει στο να καταδειχθεί η σύνθετη ερευνητική εργασία ή αλλιώς project (κεντρικό φαινόμενο) ως δυναμικό εργαλείο απόκτησης δεξιοτήτων συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και στην αναβάθμιση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας συνολικά.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα θέτει τους εξής στόχους:

1. Να αξιοποιηθεί η σύνθετη ερευνητική εργασία στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας ως μέσο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

2. Να επικυρωθεί η σύνθετη ερευνητική εργασία ως σημαντική μέθοδος για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.2.2 Ερευνητικά ερωτήματα και Είδος έρευνας

Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων συνδέεται με το σκοπό της έρευνας και στοχεύει στο να περιοριστεί το ερευνητικό πεδίο σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα προκειμένου να αποτιμηθεί και να αξιολογηθεί η σύνθετη ερευνητική εργασία σε πραγματικό χρόνο. Έτσι λοιπόν τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του project κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση project;

Το είδος της έρευνας που επιλέγεται για την εξέταση του κεντρικού θέματος πραγμάτευσης είναι η ποιοτική έρευνα, η οποία ενδείκνυται ως είδος από τους Ίσαρη και Πουρκό (2015: 61) στην εκπαιδευτική έρευνα, συμβάλλοντας μάλιστα στην πολυπρισματική αντιμετώπιση ενός θέματος μέσα από τη συλλογή πληθώρας ερευνητικών δεδομένων.

3. Ανάλυση-Αποτελέσματα

Όσον αφορά στα αποτελέσματα, τόσο η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του project κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και οι απόψεις αναφορικά με τις δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση project είναι θετικές. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στις δεξιότητες που καλλιεργούν οι μαθητές μέσω της μεθόδου του project. Θα μπορούσε να ειπωθεί έτσι ότι οι δεξιότητες που αναδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν στην πλειονότητά τους το μοντέλο του Πανεπιστημίου του Deusto (Sanchez κ.ά., 2008: 60-61), σύμφωνα με το οποίο οι δεξιότητες διακρίνονται σε εργαλειακές, διαπροσωπικές και συστημικές.

3.1 Εργαλειακές δεξιότητες

Όσον αφορά στις εργαλειακές δεξιότητες, αυτές περιλαμβάνουν τις γνωστικές, τις μεθοδολογικές, τις τεχνολογικές και τις γλωσσικές.

• Γνωστικές δεξιότητες

Στις γνωστικές δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί 1 και 8 υπογραμμίζουν τη δεξιότητα του μαθαίνω πώς να μαθαίνω, η οποία αναδεικνύεται και στο μοντέλο των Binkley κ. ά. (Griffin κ.ά., 2012: 42). Συνδυαστικά με τη δεξιότητα αυτή υπογραμμίζουν και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης που καθιστά τους μαθητές κριτικούς γνώστες ενός ή περισσοτέρων αντικειμένου (κριτικός εγγραμματισμός) και όχι άκριτους αποδέκτες της γνώσης (εκπαιδευτικοί 4, 5, 9 και 10), ενώ ταυτόχρονα με την κριτική σκέψη αναδεικνύεται και η δημιουργική με εστίαση στην έννοια της διαθεματικότητας που φέρνει τους μαθητές σε επαφή με πολλαπλά γνωστικά αντικείμενα. Όπως διαφαίνεται έτσι από τα παραπάνω και τον Πίνακα 2, οι εκπαιδευτικοί ανιχνεύουν τη σύνδεση project και γνωστικής καλλιέργειας των μαθητών.

Πίνακας 2: Ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές μέσω του project

Γενική Κατηγορία	Θέμα - Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου									
		Πρότυπου					Γενικού				
		1	2	3	6	10	4	5	7	8	9

Γενική Κατηγορία	Θέμα - Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου									
		Πρότυπου					Γενικού				
		1	2	3	6	10	4	5	7	8	9
Ερευνητικό ερώτημα 2: Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση του project											
	Είδη δεξιοτήτων										
	Εργαλειακές δεξιότητες-Μεθοδολογικές										

	Ώθηση των μαθητών στην έρευνα			✓		✓			✓		
	Χρήση μεθοδολογίας			✓		✓			✓		
	Καλλιέργεια αφαιρετικής ικανότητας								✓		
	Ιεράρχηση γνώσης	✓							✓		
	Δεξιότητα επίλυσης προβλήματος	✓						✓			
	Παρατήρηση						✓		✓		

- Τεχνολογικές δεξιότητες

Από τις τεχνολογικές δεξιότητες (πίνακας 4) ξεχωρίζουν κυρίως οι ψηφιακές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς 2, 3, 6 και 9. Ο εκπαιδευτικός 2 αναδεικνύει έτσι τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός 3 αναφέρεται στη δημιουργία ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων και ράβδων από τους μαθητές στο πλαίσιο του project, ενώ ο εκπαιδευτικός 9 επισημαίνει πώς η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη μάθηση. Το πιο σημαντικό όμως, είναι σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό 6 τα θετικά συναισθήματα που προκύπτουν, όταν οι μαθητές καταστούν ικανοί να χειρίζονται τα ψηφιακά εργαλεία. Υπογραμμίζεται έτσι η σύνδεση project και τεχνολογικών δεξιοτήτων, όπου οι ΤΠΕ συνιστώντας απαραίτητο επικουρικό μέσο για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας (Αναστασίαδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2015: 58) οδηγεί στους μαθητές όχι μόνο στην καλύτερη κατανόηση της γνώσης, αλλά και σε ανώτερες διεργασίες κάνοντάς τους με αυτό τον τρόπο να ξεπερνούν τις παιδαγωγικές προκλήσεις (Bagheri κ.ά. 2013, 25-26).

Πίνακας 4: Ανάπτυξη τεχνολογικών δεξιοτήτων στους μαθητές μέσω του project

Γενική Κατηγορία	Θέμα - Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου									
		Πρότυπου					Γενικού				
		1	2	3	6	10	4	5	7	8	9
Ερευνητικό ερώτημα 2: Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση του project											
	Είδη δεξιοτήτων										
	Εργαλειακές δεξιότητες-Τεχνολογικές										
	Σημαντικότητα των Νέων Τεχνολογιών		√								
	Υποστηρικτικός ρόλος της τεχνολογίας στη μάθηση										√
	Απόκτηση θετικών συναισθημάτων στους μαθητές μέσα από τον χειρισμό ψηφιακών εργαλείων										√

- Γλωσσικές δεξιότητες

Εξίσου σημαντικό στοιχείο που συνδέεται με τις γλωσσικές δεξιότητες και την γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών είναι και η πολυτροπικότητα των κειμένων. Μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα δηλαδή, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με κείμενα συνδυασμένα με εικόνες που αναπτύσσουν τη δημιουργική τους σκέψη και τους απομακρύνουν από την μονοτροπικότητα (Κουτσογιάννης, 2011: 36).

Γενική Κατηγορία	Θέμα - Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου									
		Πρότυπου					Γενικού				
		1	2	3	6	10	4	5	7	8	9
Ερευνητικό ερώτημα 2: Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση του project											
	Είδη δεξιοτήτων										
	Εργαλειακές δεξιότητες- Γλωσσικές δεξιότητες										

	Ανάπτυξη γλωσσικής καλλιέργειας μαθητών	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Συμβολή στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου των μαθητών	✓	✓					✓			✓
	Συμβολή στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των μαθητών	✓		✓		✓	✓	✓			✓
	Χρήση τεχνική της ιδεοθύελλας								✓		
	Ανάγνωση και κατανόηση κειμένων		✓	✓	✓		✓	✓	✓		
	Δόμηση κειμένου από τους μαθητές									✓	
	Κριτική επεξεργασία κειμένου από τους μαθητών							✓		✓	
	Επαφή με πολυτροπικά κείμενα				✓						

Οι εργαλειακές δεξιότητες έτσι που αποτελούνται από τις γνωστικές, τις μεθοδολογικές, τις τεχνολογικές και τις γλωσσικές που αναλύθηκαν παραπάνω, απαιτούν ένα συνδυασμό δεξιοτήτων διαχείρισης, διανοητικών ικανοτήτων και γλωσσικού χειρισμού προκειμένου να καλλιεργηθούν σε σημαντικό βαθμό (Sanchez κ.ά. 2008: 29).

3.2 Διαπροσωπικές δεξιότητες

Όσον αφορά στις διαπροσωπικές δεξιότητες αυτές διακρίνονται σε ατομικές και κοινωνικές. Ωστόσο, ενώ στις ατομικές αναφέρεται μόνο ένας εκπαιδευτικός (αυτοπειθαρχία μαθητών: εκ.8) οι υπόλοιποι εστιάζουν στις κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες αφορούν στην αλληλεπίδραση των μαθητών σε ομάδες (κοινωνική διάδραση), στην επίλυση συγκρούσεων (εκ.1) και στις διαπραγματεύσεις που οδηγούνται οι μαθητές μεταξύ τους προκειμένου να επιλύσουν ένα ζήτημα (εκ.1).

Πίνακας 6 : Ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων στους μαθητές μέσω του project

Γενική Κατηγορία	Θέμα - Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου									
		Πρότυπου					Γενικού				
		1	2	3	6	10	4	5	7	8	9
Ερευνητικό ερώτημα 2: Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση του project											
	Είδη δεξιοτήτων										
	Διαπροσωπικές δεξιότητες-Ατομικές-Κοινωνικές										
	Ατομικές δεξιότητες									✓	
	Κοινωνικές δεξιότητες	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	

	Αλληλεπίδραση μαθητών	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	
	Επίλυση συγκρούσεων	✓									
	Διαπραγματεύσεις	✓									

Από τα παραπάνω λοιπόν και από τον πίνακα 5 καταδεικνύεται ότι μέσω του project καλλιεργούνται τόσο ατομικές, όσο και κοινωνικές δεξιότητες. Εντούτοις η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι πιο σημαντική, αφού η συνεργασία μεταξύ των ατόμων αποτελεί την πιο σημαντική δεξιότητα του εικοστού πρώτου αιώνα (Lobczowski κ.ά., 2021: 1). Στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων δηλαδή οι μαθητές καλούνται πολλές φορές να λειτουργήσουν στο πλαίσιο της ομάδας προκειμένου να προσεγγίσουν ένα ζήτημα αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους. Η εμπλοκή τους επίσης σε συνεργατικό πλαίσιο εντός της σχολικής κοινότητας τους προετοιμάζει και για την ενήλικη ζωή τους στο πλαίσιο της κοινωνίας. Αναδεικνύεται έτσι η σημαντικότητα του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού που εισηγήθηκε ο Vygotsky (1978) στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αναπτύσσουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες (Habok & Nagy, 2016: 3). Οι κοινωνικές δεξιότητες έτσι είναι σημαντικό να αποτελούν προτεραιότητα των εκπαιδευτικών θέτοντας στο κέντρο της μάθησης τον ίδιο το μαθητή ο οποίος είναι σημαντικό να λειτουργεί με βάση το συνεργατικό μοντέλο μάθησης, βασιζόμενο στις αρχές του διαλόγου της ενεργητικής ακρόασης και της αποδοχής του διαφορετικού.

3.3 Συστημικές δεξιότητες

Τέλος, ακολουθούν με βάση το μοντέλο του Deusto οι συστημικές δεξιότητες (πίνακας 6) στις οποίες δε δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση από τους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά, όσον αφορά αυτού του τύπου τις δεξιότητες, εστιάζουν τόσο στην οργάνωση με την έννοια της ιεράρχησης της γνώσης (εκ.6), όσο στο επιχειρησιακό πνεύμα με τις πρωτοβουλίες που παίρνουν οι μαθητές (εκ.5) και στην παρουσίαση του παραγόμενου αποτελέσματος που ακολουθεί στο τέλος (εκ.1). Η πρωτοβουλία μάλιστα αναδεικνύεται ως σημαντικό στοιχείο από τους μελετητές τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο στο πλαίσιο του project (Habok & Nagy, 2016: 3). Όσον αφορά στην ηγεσία, αυτή συνδέεται από τους εκπαιδευτικούς με την αυτοπειθαρχία (εκ. 5) στοιχείο με το οποίο έρχονται οι μαθητές σε επαφή στο πλαίσιο του project.

Πίνακας 7: Ανάπτυξη συστημικών δεξιοτήτων στους μαθητές μέσω του project

Γενική Κατηγορία	Θέμα - Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου									
		Πρότυπου					Γενικού				
		1	2	3	6	10	4	5	7	8	9
Ερευνητικό ερώτημα 2: Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση του project											
	Είδη δεξιοτήτων										
	Συστημικές δεξιότητες										

	Ιεράρχησης της γνώσης				✓						
	Επιχειρησιακό πνεύμα μαθητών (πρωτοβουλίες)							✓			
	Παρουσίαση του παραγόμενου αποτελέσματος που ακολουθεί στο τέλος	✓									
	Αυτοπειθαρχία μαθητών							✓			

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από τη στάση που μπορεί να έχουν αναφορικά με τη χρήση της μεθόδου εν γένει στο σχολείο, αναγνωρίζουν τις δεξιότητες που καλλιεργούνται στους μαθητές μέσω του project.

4.Συζήτηση

4.1 Καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσω του project

Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση του project είναι θετικές, ενώ η κατηγοριοποίησή τους συνάδει περισσότερο με το μοντέλο του Deusto που περιλαμβάνει τις εργαλειακές δεξιότητες (γνωστικές, μεθοδολογικές, τεχνολογικές και γλωσσικές), τις διαπροσωπικές (ατομικές και κοινωνικές) και τις συστημικές (οργάνωση, επιχειρησιακό πνεύμα και ηγεσία).

Όσον αφορά στις εργαλειακές γνωστικές δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι μέσω του project οι μαθητές καλλιεργούν τη δεξιότητα του μαθαίνω πώς να μαθαίνω (Griffin κά., 2012), την κριτική σκέψη, αλλά και τη δημιουργικότητά τους (Anazifa και Djukri, 2017). Αναφορικά με τις εργαλειακές μεθοδολογικές δεξιότητες οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην εμπλοκή των μαθητών στην έρευνα (Blumenfeld κ.α. 1991), στη χρήση μεθοδολογίας, στην καλλιέργεια αφαιρετικής ικανότητας, στην ιεράρχηση γνώσης, στη δεξιότητα επίλυσης προβλήματος (Mettas & Constantinou 2007) και στην παρατήρηση. Στις εργαλειακές τεχνολογικές δεξιότητες οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τον επικουρικό ρόλο των Νέων Τεχνολογιών (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2020) στη μάθηση και την απόκτηση θετικών συναισθημάτων από πλευράς των μαθητών μέσα από τον χειρισμό ψηφιακών εργαλείων.

Στις γλωσσικές δεξιότητες που καλλιεργούνται στους μαθητές στο project που υλοποιείται κυρίως στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας εντάσσονται η καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών, η χρήση τεχνικών όπως αυτή της ιδεοθύελλας (Bonnardel & Didier, 2020) και η επαφή των μαθητών με τεχνικές ανάγνωσης και κατανόησης, δόμησης, κριτικής επεξεργασίας και πολυτροπικότητας κειμένων (Guo κ. ά., 2020· Κουτσογιάννης, 2012).

Αναφορικά με τις διαπροσωπικές δεξιότητες οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν κυρίως σε κοινωνικό επίπεδο με τις κοινωνικές δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσω του project, αφού οι μαθητές καλούνται να αλληλεπιδράσουν σε ιδέες, (Lobczowski κ.ά., 2021· Vygotsky, 1978· Habok & Nagy, 2016), ενώ

υπογραμμίζονται και δεξιότητες όπως αυτές της επίλυσης συγκρούσεων και της διαπραγμάτευσης.

Τέλος, στις συστημικές δεξιότητες και στην οργάνωση, εντάσσεται η ιεράρχηση της γνώσης, στο επιχειρησιακό πνεύμα, οι πρωτοβουλίες των μαθητών (Habok & Nagy, 2016) και η παρουσίαση του παραγόμενου αποτελέσματος τους, ενώ στην ηγεσία η αυτοπειθαρχία.

4.2 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού ή προσκόλληση σε οικείες παιδαγωγικές ρουτίνες;

Τα δεδομένα που προέκυψαν μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, ανάδειξαν τη σημαντικότητα της μεθόδου project στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού μέσω αυτής οι μαθητές αντλούν πολλαπλά οφέλη. Παρόλα αυτά, προκειμένου να υπάρξει αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντικό να μεταβληθεί πρωτίστως ο ρόλος των εκπαιδευτικών (να εισαχθεί στις στοχεύσεις τους η αλλαγή του ρόλου). Χρησιμοποιώντας μεθόδους όπως αυτή του project είναι αναγκαίο να πειστούν να αναζητήσουν τρόπους προκειμένου να αυτοβελτιωθούν και να απομακρυνθούν από την αναπαράσταση, μοντέλο του εκπαιδευτικού- αυθεντία. Προκειμένου να επιτευχθεί όμως αυτό είναι σημαντικό, αφενός να συνειδητοποιήσουν τα παιδαγωγικά οφέλη που αυτή η αλλαγή διδακτικού μοντέλου θα φέρει και να πειστούν να υιοθετήσουν καλές πρακτικές, απομακρυνόμενοι από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, και να μετατρέψουν έτσι τη διδασκαλία σε μαθησιακή διαδικασία για τους ίδιους. Μέσα από τις παραπάνω επιλογές και διαδικασίες μπορούν να αντλήσουν σημαντικές προοπτικές και κίνητρα που θα τους οδηγήσουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Frydaki & Mamoura, 2008: 1498). Η διδασκαλία άλλωστε δεν είναι μονοδιάστατη και μονοφωνική, αλλά αποτελεί μία σύνθετη διεργασία που διαπλέκει διαφορετικές συνιστώσες και φωνές (Φρυδάκη, 2009: 458-460). Είναι σημαντικό λοιπόν να συμβαδίζει και να διενεργείται σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, στα οποία το project θα μπορούσε να παίξει καταλυτικό ρόλο, είτε ως μέθοδος διδασκαλίας, είτε ως μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωσταντίνου, 2017: 259), παρασύροντας και τους μαθητές σε μεθοδευμένες μορφές δράσης, διερεύνηση γνώσεων και στην εμπλοκή τους στη διαχείριση καταστάσεων της πραγματικότητας, άρα αναγνωρίζοντάς τους έναν πιο ενεργό και δημοκρατικό ρόλο στη μαθησιακή αλληλεπίδραση!

Βιβλιογραφία

- Al Samarraie, H. & Hurmuzan, S. (2018). A review of brainstorming techniques in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 78-91. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.002>
- Anazifa, R. D. & Djukri, D. (2017). Project-based learning and problem-based learning: are they effective to improve student's thinking skills? *IPIL*, 6 (2), 346-355. Doi: 10.15294/jpii.v6i2.11100
- Ayas, K. & Zeniuk, N. (2001). Project-based learning: Building communities of reflective practitioners. *Management learning*, 32 (1), 61-76. Doi: <https://doi.org/10.1177/1350507601321005>
- Bagheri, M., Ali, W. W. Z., Abdulah, M. C. B. & Daud, S. M. (2013). Effects of project-based learning strategy on self-directed learning skills of educational

- technology students. *Contemporary Educational Technology*, 4 (1), 15-29. Διαθέσιμο στο: <https://eric.ed.gov/>
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: skills for the future. *The Clearing House*, 83, 39-43. Doi: 10.1080/00098650903505415
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M & Palinscar, A. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3&4) 369-398.
- Bonnardel, N. & Didier, J. (2020). Brainstorming variants to favor creative design. *Applied Ergonomics*, 83, 1-8. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2019.102987>
- Charoenchai, C., Phuseeorn, S. & Phengsawat, W. (2015). Teachers' development model to authentic assessment by empowerment evaluation approach. *Education Research and Reviews*, 10(17), 2524-2530. Διαθέσιμο στο: <https://files.eric.ed.gov/>
- Graaff, E. & Kolmos, A. (2003). Characteristics of problem-based learning. *Int. J. Engng Ed* 19(5), 657-662.
- Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (2012). Assessment and teaching of 21st century skills. *Springer Science + Business Media*. Doi: 10.1007/978-94-007-2324-5
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, creativity and their educational implications*. San Diego, California: Robert R Knapp.
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S. & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 1-13. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
- Habok, A. & Nagy, J. (2016). In-service teachers' perceptions of project-based learning. *SpringerPlus* 5(83), 1-14. Doi: 10.1186/s40064-016-1725-4
- Ismuwardani, Z., Nuryatin, A. & Doyin, M. (2019). Implementation of project based learning model to increased creativity and self-reliance of students on poetry writing skills. *Journal of Primary Education*, 8 (1), 51-58. Doi: <https://doi.org/10.15294/ipe.v8i1.25229>
- Keinamen, M., Ursin, J. & Nissinen, K. (2018). How to measure students' innovation competences in higher education: Evaluation of an assessment tool in authentic learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 30-36. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.007>
- Lobczowski, N. G., Lyons, K., Greene, J. A & McLaughlin, J. E. (2021). Socioemotional regulation strategies in a project-based learning environment. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 1-17. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101968>
- Mettas, A. C. & Constantinou, C. C. (2007). The technology fair: a project-based learning approach for enhancing problem solving skills and interest in design and technology education. *Int J Technol Des Educ*, 18, 79-100. Doi: 10.1007/s10798-006-9011-3
- Middleton, H. (2005). Creative thinking, values and design and technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 15, 61-71.
- Musa, F., Mufti, N., Latiff, R. A & Mohamed, M. A. (2011). Project-based learning (PjBL): inculcating soft skills in 21st century workplace. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 565-573. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.315

- Ngygen, T. V. L. (2011). Project-based learning in teaching English as a foreign language. *VNU Journal of Sciences, Foreign Languages*, 27, 140-146.
- Sanchez, A. V. & Ruiz, M. P., Olalla, A. G., Mora, G. M., Paredes, J. A. M., Otero, J. M., Ildefonso, I. M. S. & Eizaguirre, J. S. (2008). *Competence-based learning: A proposal for the assessment of generic competencies*. University of Deusto.
- Scarborough, H., Bresnen, M., Edelman, L.F., Laurent, S., Newell, S. & Swan, J. (2004). The processes of project-based learning an exploratory study. *Management Learning*, 35 (4), 491-506. Doi: 10.1177/1350507604048275
- Snyder, L. G. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 2, 90-99.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ε., Αποστολίδου, Β., Ιορδανίδου, Α., Καραντζόλα, Ε., Κοσεγιάν, Χ., Μητσιάκη, Μ., Παπαδοπούλου, Μ., Φλιάτουρας, Α., Χατζησαββίδης, Σ. & Χοντολίδου, Ε. (2015). Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 36, 55-66.
- Αργυροπούλου, Χ., Κούτουλα, Α. Κ., Πολύζος, Γ., Βαρέση, Ε., Γατσίου, Μ., Γεωργιάδου, Α., Γκότσης, Κ., Κατσιμπάρδης, Μ., Κίτσιρα-Soderquist, Μ., Νικηφοράκη, Μ. & Πατούνα, Α. (2007). *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα και τα σχέδια εργασίας/ project*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ηλιοπούλου, Κ. & Ρουσουλιώτη, Θ. (2019). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την εναλλακτική αξιολόγηση στη διδασκαλία της γλώσσας: πορίσματα έρευνας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 1(1), 415-434.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: www.kallipos.gr
- Κιοσσέ, Ε. (2018). *Η εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών-project σε πολυπολιτισμικές τάξεις Λυκείου από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών*. Εισήγηση στο 2ο Διεθνές και Βιωματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής «Διδακτικές τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης», Δράμα, 27-29 Απριλίου 2018.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Αλεξίου, Μ. (2012). *Μελέτη για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ., Παυλίδου, Μ. & Χαλσιάνη, Ι. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/p3.1.2_glwssa_bthmia.pdfhttp://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/anaptuxe_senarion_-_glossa_deuterobathmia_ekpaideuse..pdf
- Μπρίνια, Β. (2007). *Η εισαγωγή της μεθόδου project (βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία) στη διδασκαλία των οικονομικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr>

- Σπανός, Γ. Ι. & Μιχάλης, Α. Ν. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διδακτική μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.
- Φλουρής, Γ. & Μαυρόπουλος, Α. (2012). *Διδακτική Εφαρμογή της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης για μια ποιοτική διδασκαλία-μάθηση*. Στο Α. Τριλιανόα κ.ά. (επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*. Πρακτικά Συνεδρίου, Α Τόμος, Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2012, 356-368.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.