



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»

**Η χρήση της διδακτικής μεθόδου Project από εκπαιδευτικούς
ξενόγλωσσων μαθημάτων για την κατάκτηση της Γ2 και οι
εκτιμήσεις τους αναφορικά με τη χρησιμότητά της ως διδακτικό
εργαλείο.**

**Use of the Project method by foreign language teachers for the
acquisition of the target language and their assessments regarding its
utility as a teaching method.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ:

ΜΑΡΑΜΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

A.M. 4382020022

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΑΪΛΗ ΧΑΣΑΝ,
ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ**

**ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:
ΚΑΖΟΥΛΛΗ ΒΑΣΙΛΕΙΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΟΙΚΟΝΟΜΑΚΟΥ ΜΑΡΙΑΝΘΗ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ
ΑΙΓΑΙΟΥ**

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2022

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την περάτωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που με την πολύτιμη βοήθεια τους κατάφερα να ολοκληρώσω τις σπουδές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Ανάλυση και Διδασκαλία Πρώτης και Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας». Με αίσθημα ευγνωμοσύνης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Καϊλή Χασάν, για τον πολύτιμο χρόνο του, τη σωστή καθοδήγηση και την επιστημονική του υποστήριξη στην προσπάθειά μου. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, την κ. Καζούλλη Βασιλεία και την κ. Οικονομάκου Μαριάνθη, για τις χρήσιμες συμβουλές τους και την εποικοδομητική συνεργασία τους. Δεν θα ήταν σωστό να μην αναφερθώ και να μην ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες της έρευνας οι οποίοι αφιέρωσαν τον πολύτιμο χρόνο τους για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και χάρη στη δική τους συμμετοχή ήταν δυνατή η διεξαγωγή αυτής της έρευνας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου για την ηθική τους στήριξη και την κατανόηση τους σε όλες τις δυσκολίες που υπήρξαν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Συγκεκριμένα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη γυναίκα μου, Παρασκευή, η οποία με την αγάπη της, την κατανόηση και την υπομονή της ήταν και συνεχίζει να είναι πάντα πολύτιμος αρωγός σε όλες μου τις προσπάθειες. Παράλληλα, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Γιάννη και Καίτη, οι οποίοι είναι πάντα στο πλευρό μου, σε κάθε μου απόφαση, και με στηρίζουν ηθικά και οικονομικά στην επαγγελματική και προσωπική μου εξέλιξη.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	1
Εισαγωγή	3
1. Τα οφέλη της γλωσσομάθειας	7
1.1 Κοινωνικά οφέλη	7
1.2 Οικονομικά οφέλη	8
1.3 Πολιτισμικά οφέλη	9
2. Ιστορική αναδρομή διδακτικών μεθόδων	11
2.1 Γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος	11
2.2 Η Άμεση διδασκαλία	11
2.3 Η Προφορική προσέγγιση και η μέθοδος εκμάθησης μέσα από καταστάσεις	12
2.4 Η Ακουστικο-προφορική μέθοδος	12
2.5 Η Επικοινωνιακή προσέγγιση	13
3. Η μέθοδος Project	15
3.1 Η εισαγωγή της μεθόδου Project	15
3.2 Ορισμός και χαρακτηριστικά της μεθόδου Project	17
3.3 Τα βήματα της μεθόδου Project	20

3.4 Τα μοντέλα της μεθόδου Project	24
3.4.1 Κατηγοριοποίηση με βάση τη χρονική διάρκεια	24
3.4.2 Κατηγοριοποίηση με βάση το περιεχόμενο	25
3.4.3 Κατηγοριοποίηση με βάση τη θεματολογία	25
3.4.4 Κατηγοριοποίηση με βάση την πηγή	26
3.4.4.1 Μελέτες γραφείου	26
3.4.4.2 Έρευνες πεδίου	27
3.4.4.3 Κατασκευές	27
4. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας για την εφαρμογή της μεθόδου Project στη διδασκαλία γλωσσών.	28
5. Μεθοδολογία	41
5.1 Περιορισμοί της έρευνας	41
5.2 Συμμετέχοντες	42
5.3 Εργαλεία μέτρησης	47
5.4 Διαδικασία	49
6. Αποτελέσματα	50
7. Συζήτηση - Συμπεράσματα	77
Βιβλιογραφικές αναφορές	84
Παράρτημα	90

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Φύλο	42
Γράφημα 2: Ηλικία συμμετεχόντων	43
Γράφημα 3: Μορφωτικό επίπεδο συμμετεχόντων	43
Γράφημα 4: Γνώσεις γλωσσών	44
Γράφημα 5: Έτη προϋπηρεσίας	44
Γράφημα 6: Τομέας απασχόλησης	45
Γράφημα 7: Σχέση εργασίας	45
Γράφημα 8: Ώρες διδασκαλίας/ εβδομάδα	46
Γράφημα 9: Βαθμίδα εκπαίδευσης	46
Γράφημα 10: Γλώσσα διδασκαλίας	47
Γράφημα 11: Επαφή με τη μέθοδο Project	50
Γράφημα 12: Εκπαίδευση πάνω στη μέθοδο Project	51
Γράφημα 13: Είδος εκπαίδευσης	52
Γράφημα 14: Περαιτέρω εκπαίδευση πάνω στη μέθοδο Project	53
Γράφημα 15: Συμμετοχή σε σχέδιο εργασίας	54
Γράφημα 16: Εφαρμογή της μεθόδου Project	55
Γράφημα 17: Επιθυμία για τη χρήση της μεθόδου Project	56
Γράφημα 18: Χρονική διάρκεια project	57

Γράφημα 19: Μοντέλο project	58
Γράφημα 20: Διαθεματικότητα και project	59
Γράφημα 21: Τα βήματα του project	60
Γράφημα 22: Τελικό παραγόμενο και απαιτήσεις/ προσδοκίες παιδιών	61
Γράφημα 23: Επιλογή θέματος	62
Γράφημα 24: Διαχωρισμός σε ομάδες	63
Γράφημα 25: Ομαδοποίηση και στάση παιδιών	64
Γράφημα 26: Συνεργατικότητα	65
Γράφημα 27: Συμμετοχικότητα	66
Γράφημα 28: Ρόλοι μαθητών	67
Γράφημα 29: Κατάκτηση γλώσσας – στόχου και γλωσσομάθεια	68
Γράφημα 30: Επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες	69
Γράφημα 31: Αυθεντικά κείμενα και βιωματικές δραστηριότητες	70
Γράφημα 32: Παρουσίαση τελικού παραγόμενου	71
Γράφημα 33: Παρουσίαση τελικού παραγόμενου και στάση παιδιών	72
Γράφημα 34: Παρουσίαση τελικού παραγόμενου και στάση γονέων	73
Γράφημα 35: Μέθοδος Project ή μια παραδοσιακή μέθοδος;	74
Γράφημα 36: Μέθοδος Project και φόρτος εργασίας	75
Γράφημα 37: Φόρτος εργασίας και μαθησιακά οφέλη	76

Περίληψη

Η διδακτική μέθοδος Project είναι μια συνδυαστική μέθοδος η οποία μέσω της συνεργατικότητας και της ομαδικότητας έχει ως στόχο της την ορθότερη κατάκτηση της γλώσσας – στόχου και την εμβάθυνση των γνώσεων μέσα από τα βιώματα, τις εμπειρίες και την καθημερινότητα η οποία περιβάλλει τους συμμετέχοντες είτε σε κοινωνικό αλλά ίσως και σε παγκόσμιο επίπεδο. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν οποιαδήποτε γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη χρησιμοποιούν τη διδακτική μέθοδο Project στα πλαίσια της διδασκαλίας τους και ποιες είναι οι εκτιμήσεις τους σχετικά με τη χρησιμότητα της μεθόδου ως προς την κατάκτηση της γλώσσας – στόχου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 56 εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν οποιαδήποτε γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη, είτε στο δημόσιο τομέα είτε στον ιδιωτικό και ανεξάρτητα από τα έτη προϋπηρεσίας τα οποία είχαν στην εκπαίδευση. Η έρευνα έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο διαμοιράστηκε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, συμπληρώθηκε μέσω της πλατφόρμας Google forms και αποτελούνταν από τέσσερις ενότητες. Αρχικά, οι ερωτήσεις της πρώτης ενότητας είχαν να κάνουν με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων και η δεύτερη ενότητα αποσκοπούσε στην εξακρίβωση της εμπειρίας που είχαν οι ερωτηθέντες σχετικά με τη μέθοδο Project. Στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου σκοπός ήταν να απαντηθεί το εάν κατά την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας εφαρμόζονται όλα τα βήματα και ποιες είναι οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τα μοντέλα, τη χρονική διάρκεια και τις κατηγοριοποιήσεις που επιλέγουν να εφαρμόζουν στα πλαίσια της διδασκαλίας τους. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα το ζητούμενο ήταν οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν τη μέθοδο Project και να εκτιμηθεί αν η διαδικασία και τα όσα υποστηρίζει η συγκεκριμένη μέθοδος είναι τόσο επικερδή και προσοδοφόρα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα έδειξαν οι εκπαιδευτικοί να έχουν θετική άποψη για την εφαρμογή της μεθόδου Project κατά τη διδασκαλία και πως οι ίδιοι σκοπεύουν να συνεχίσουν να την εφαρμόζουν στα πλαίσια της διδασκαλίας τους. Συμπερασματικά, φαίνεται πως τα οφέλη της μεθόδου Project, πέρα από το γνωστικό επίπεδο το οποίο κατακτάται σε πιο σύντομο χρονικό διάστημα, επιδρούν επίσης σε κοινωνικό αλλά και σε επικοινωνιακό επίπεδο. Τα παιδιά μέσα από την εφαρμογή ενός σχεδίου εργασίας δραστηριοποιούνται πιο ενεργά, συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό και τους δίνονται κίνητρα για εξέλιξη και ενίσχυση των γνώσεων τους.

Λέξεις – Κλειδιά: μέθοδος Project, σχέδιο εργασίας, δεύτερη ή ξένη γλώσσα, γλώσσα – στόχος, κατάκτηση της γλώσσας, συνεργατικότητα, εργασία σε ομάδες

Abstract

The Project method is a combined teaching method which through collaboration and teamwork aims at the acquisition of the target - language and a more profound knowledge through the experiences, and everyday life that surrounds the participants either in a social but perhaps also in a global level. The purpose of this academic essay was to study whether teachers who teach any language as a second or foreign language use the Project method within their teaching framework and extract their assessments of the utility of the method regarding the acquisition of the target – language. The sample of the research consisted of 56 teachers who teach any language as a second or foreign language, either in the public sector or in the private sector, regardless of the years of service they had in education. The survey was conducted using a questionnaire which was distributed via e-mail and was filled out by the participants using the Google forms platform. It consisted of four sections. Initially, the questions of the first section were related to the demographics of the respondents and the second section intended to verify the experience of the respondents regarding the Project method. In the third section of the questionnaire, the purpose was to answer whether all the steps are applied during the implementation of a project and what are the teachers' preferences in terms of models, duration and categorizations that they choose to apply in the context of their teaching. Finally, in the fourth section the participants were asked to evaluate the Project method and to assess whether the process and what this method supports is both profitable and beneficial for both teachers and students. The results showed that teachers hold a positive view of the implementation of the Project method and that they intend to continue to apply it in their teaching. In conclusion, it seems that the benefits of the Project method go beyond the cognitive level, which is acquired in a shorter period of time, and affect students both at a social and communication level. Through the implementation of a project, children are more active, more eager to participate at greater extent and are given incentives to develop and enhance their knowledge.

Keywords: Project method, second or foreign language, target - language, language acquisition, collaboration, teamwork

Εισαγωγή

Η ανθρώπινη επικοινωνία ήταν μια βασική ανάγκη για την επιβίωση και την εξέλιξη ενός πολιτισμού εδώ και χιλιάδες χρόνια. Ένα από τα κυριότερα μέσα επικοινωνίας είναι η γλώσσα, την οποία ο άνθρωπος κατακτά μέσα στα πρώτα χρόνια της ζωής του και αναφέρεται ως μητρική ή πρώτη. Ωστόσο, η σύγχρονη κοινωνία με την ανάπτυξη της τεχνολογίας σε παγκόσμιο επίπεδο επιτάσσει την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα. Για τον λόγο αυτό πλέον, η εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί μια αναγκαιότητα τόσο για την εξέλιξη του ατόμου σε προσωπικό, αλλά και της κοινωνίας και του πολιτισμού, σε ένα πιο συλλογικό επίπεδο. Σε καθημερινό επίπεδο στο λεξιλόγιο του κάποιος ¹χρησιμοποιεί λέξεις οι οποίες είναι δανεισμένες από άλλες γλώσσες. Ως αποτέλεσμα αυτού, οι άνθρωποι από τη νεαρή τους κιάλας ηλικία καλούνται να μάθουν διάφορες ξένες γλώσσες και να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους σε αυτές ώστε να τις κατακτήσουν και να μπορούν να τις χρησιμοποιούν με τον όσο πιο δυνατόν αποδοτικότερο τρόπο.

Η εκπαιδευτική κοινότητα από τη μεριά της αναζητά τρόπους για την αποτελεσματικότερη και ταχύτερη μέθοδο προκειμένου να μπορέσει κάποιος να κατακτήσει μια ξένη γλώσσα. Πολλές μέθοδοι έχουν επικρατήσει κατά καιρούς με κοινό τους σκοπό την εμβάθυνση όσο το δυνατόν περισσότερο στην ξένη γλώσσα και στην ικανότητα χρήσης της από τον μαθητή με επάρκεια. Κάποιες από αυτές τις μεθόδους εστίασαν στον προφορικό λόγο μιας γλώσσας και άλλες έδωσαν έμφαση στους γραμματικο- συντακτικούς κανόνες που μπορεί να έχει αυτή. Κάποιες μέθοδοι υποστήριζαν πως η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας επιτυγχάνεται μέσα από τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών κατά τη διδασκαλία, ενώ άλλες την απέκλεισαν και έθεσαν ως προϋπόθεση διαφορετικούς παράγοντες. Τέλος, κάποιες από αυτές τις μεθόδους έδωσαν έμφαση στην καθημερινή επαφή των μαθητών με τη γλώσσα – στόχο ενώ κάποιες υποστήριζαν πως η κατάκτηση του στόχου επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από βιωματικές καταστάσεις και προσωπικές εμπειρίες όπως και η επικρατέστερη μέχρι σήμερα Επικοινωνιακή Προσέγγιση.

¹ Σε αυτό το σημείο θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε στο αρσενικό γένος το οποίο στην παρούσα εργασία εφαρμόζεται ως «γενικός τύπος». Χρησιμοποιείται κατ' αυτόν τον τρόπο χωρίς καμία πρόθεση να προσβάλλει ή /και να υπονοηθεί κάποια σεξιστική διάκριση προς οποιοδήποτε φύλο, αλλά με πρόθεση να διευκολύνει την ανάγνωση του κειμένου για τον/ την αναγνώστη/τρια.

Μια από αυτές τις μεθόδους που υποστηρίζουν τη βιωματική μάθηση είναι και η μέθοδος Project. Μέσα από επίκαιρα και κοινωνικά θέματα τα οποία εξάπτουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών στοχεύει στην ταχύτερη και αποτελεσματικότερη κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας. Τα παιδιά μέσα από τη συνεργασία και τη συλλογικότητα, εμβαθύνουν τις γνώσεις τους σε διάφορα θέματα που τους απασχολούν, και κατακτούν τόσο κοινωνικές αλλά και επικοινωνιακές δεξιότητες. Κατά την ενασχόληση των μαθητών με σχέδια εργασίας τα γραμματικο - συντακτικά φαινόμενα και το λεξιλόγιο ταυτίζονται με τη βιωματική εμπειρία και κατά συνέπεια η κατάκτηση της γλώσσας επιτυγχάνεται με έναν πιο ουσιώδη τρόπο.

Έχοντας λάβει σαν γνώση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω η παρούσα έρευνα διερευνά την εφαρμογή των project κατά τη διδασκαλία σε ξενόγλωσσα μαθήματα, τη συμβολή της τόσο σε γνωστικό αλλά και σε κοινωνικό – επικοινωνιακό επίπεδο καθώς επίσης και τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με αυτά. Αφορμή για την ενασχόληση με το θέμα αυτό ήταν η έλλειψη σχετικής βιβλιογραφίας αναφορικά με τα project και τις ξένες γλώσσες, παρ' ότι η θεωρία της μεθόδου υποστηρίζει την καταλληλότητα της ως διδακτικό εργαλείο για ξενόγλωσσα μαθήματα.

Η εργασία αποτελείται από επτά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της γλωσσομάθειας και τα οφέλη της. Τα οφέλη εντοπίζονται τόσο σε ατομικό επίπεδο για αυτόν που επιλέγει να μάθει ξένες γλώσσες, αναφορικά με οικονομικά, επαγγελματικά ή και πνευματικά εφόδια αλλά και σε συλλογικό επίπεδο για την κοινωνία χωρίς να περιορίζονται γεωγραφικά καθώς μπορεί να υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και αντιλήψεων ακόμα και από κράτος σε κράτος, παρουσιάζονται διαφορετικές κουλτούρες και έθιμα, η οικονομία κινείται σε παγκόσμιο επίπεδο κ.α.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για κάποιες από τις κυριότερες διδακτικές μεθόδους που είχαν επικρατήσει από το παρελθόν μέχρι και σήμερα πάνω στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Ξεκινώντας από τον 19^ο αιώνα και τη Γραμματικο-μεταφραστική μέθοδο, έμφαση δινόταν κυρίως στην ικανότητα της αποστήθισης τόσο του λεξιλογίου όσο και όλων των κανόνων του συντακτικού και της γραμματικής. Πολλές διδακτικές μέθοδοι έκαναν την εμφάνιση τους και χάθηκαν στο πέρασμα του χρόνου με τελευταία να επικρατεί η Επικοινωνιακή Προσέγγιση

κατά την οποία ο μαθητής κατακτά τη γλώσσα – στόχο μέσα από αυθεντικά κείμενα και η διαδικασία της μάθησης αποκτά επικοινωνιακό και βιωματικό χαρακτήρα.

Το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας περιλαμβάνει μια ιστορική αναδρομή αναφορικά με την εισαγωγή της μεθόδου Project σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και στον Ελλαδικό χώρο. Ακολουθούν ο ορισμός της μεθόδου και τα γνωρίσματα που τη χαρακτηρίζουν όπως η συνεργασία, η ομαδικότητα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού κ.α. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τα τέσσερα βασικά βήματα, που πρέπει να ακολουθηθούν προκειμένου να υλοποιηθεί ένα σχέδιο εργασίας, τα οποία θα οδηγήσουν στη δημιουργία του τελικού παραγόμενου και την προβολή αυτού μέσω κάποιου είδους παρουσίασης. Τέλος, παρουσιάζονται οι κατηγοριοποιήσεις τις οποίες επιδέχεται η μέθοδος αναφορικά με τα μοντέλα στα οποία έχει χωριστεί κατά καιρούς.

Στο επόμενο κεφάλαιο, μέσα από μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρουσιάζονται διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί πάνω στη μέθοδο Project και τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Σύγχρονοι ερευνητές σε παγκόσμια κλίμακα, αλλά και της Ελλάδας, στοχεύουν στη διερεύνηση των αποτελεσμάτων τα οποία υποστηρίζει πως επιφέρει η θεωρία της μεθόδου Project σχετικά με την κατάκτηση της γλώσσας – στόχου.

Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα. Αρχικά παρουσιάζονται οι στόχοι και οι σκοποί της έρευνας. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το εργαλείο μέτρησης το οποίο χρησιμοποιήθηκε, ο αριθμός και το προφίλ των συμμετεχόντων που θέλησαν να συμμετέχουν και να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Αναλύεται η διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε από τους συμμετέχοντες και τον ερευνητή για την ορθή και ειλικρινή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αλλά και κάποιοι περιορισμοί οι οποίοι μπορεί να λειτούργησαν ως ανασταλτικοί παράγοντες στα συμπεράσματα της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από την έρευνα. Παρουσιάζονται τα γραφήματα για κάθε ένα ερώτημα που περιλάμβανε το ερωτηματολόγιο και όπως αυτά προκύπτουν μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Τέλος, στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας ακολουθούν τα συμπεράσματα και η συζήτηση. Κατά τη συζήτηση παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν κατά την περάτωση της έρευνας, ενώ στο κομμάτι των συμπερασμάτων γίνεται μια συσχέτιση των ευρημάτων αναφορικά με τη θεωρία αλλά και με τις έρευνες οι οποίες μελετήθηκαν και αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Κλείνοντας, μέσα από την παρούσα έρευνα και τα αποτελέσματα της που παραθέτονται και αναλύονται παρακάτω φαίνεται ότι η μέθοδος Project δικαίως υποστηρίζεται όσον αφορά την καταλληλότητα της πάνω στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και τονίζονται τα οφέλη τα οποία προσφέρει στους μαθητές τόσο σε γνωστικό επίπεδο αλλά και σε κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Μέσα από την ενασχόληση με σχέδια εργασίας ενισχύονται η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα. Επιτυγχάνεται η απόκτηση γνώσεων πάνω σε κοινωνικά θέματα ή θέματα που προβληματίζουν την ανθρωπότητα σε παγκόσμιο επίπεδο και διαμορφώνεται μια κριτική άποψη πάνω σε αυτά. Τέλος, πολύ βασικό προτέρημα της μεθόδου Project είναι πως η γλώσσα – στόχος κατακτάται πιο γρήγορα και με πιο ουσιαστικό τρόπο καθώς μέσα από την όλη διαδικασία η μάθηση γίνεται μέσα από βιωματικές καταστάσεις και αυθεντικά κείμενα.

1. Τα οφέλη της γλωσσομάθειας

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι μια σύνθετη διαδικασία για τα δεδομένα της σύγχρονης κοινωνίας. Η πλειονότητα των ανθρώπων μιλούν τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα πέραν της μητρικής τους. Το επίπεδο εκμάθησης της γλώσσας αυτής μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο και εξαρτάται από τον τρόπο εκμάθησης αλλά και τον χρόνο εξάσκησης και χρήσης αυτής, ωστόσο στις περισσότερες χώρες του κόσμου η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας αρχίζει από την πρώτη κιόλας δεκαετία ενός παιδιού.

Οι απαιτήσεις και οι εξελίξεις της σύγχρονης κοινωνίας απαιτούν τη βασική γνώση κάποιων λέξεων και εννοιών σε διάφορες γλώσσες. Οι έμμεσες ή και άμεσες επαφές με αυτές είναι πλέον ένα καθημερινό φαινόμενο και το καθιστά σχεδόν αδύνατο κάποιος να κατακτήσει βασικούς στόχους όπως κοινωνικούς, οικονομικούς ή και πολιτισμικούς χωρίς τη γνώση αυτών. Η γνώση μιας ξένης γλώσσας συνεπώς μπορεί να προσφέρει αρκετά εφόδια, σε πολλά επίπεδα, είτε προσωπικά είτε συλλογικά. Για τον λόγο αυτό μιλάμε για μία κοινωνία στην οποία αξιοποιείται πλήρως η γλωσσομάθεια (multilingualism) (Δημητροπούλου, 2017).

Τα οφέλη εκμάθησης λοιπόν μιας ξένης γλώσσας είναι σημαντικά. Η γλωσσομάθεια μπορεί να συμβάλλει κοινωνικά στην καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των λαών, επίσης μπορεί να συμβάλλει οικονομικά με την ανάπτυξη για παράδειγμα της βιομηχανίας. Παράλληλα, ένα ακόμη όφελος μπορεί να είναι στο πολιτισμικό πλαίσιο καθώς μπορεί να παρέχει ευκαιρίες για την επαφή του ατόμου με διαφορετικές κουλτούρες, ήθη και παραδόσεις.

1.1 Κοινωνικά οφέλη

Με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης στις κοινωνίες πλέον παρατηρείται η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσικότητα. Καθημερινά πλέον στο περιβάλλον μας βλέπουμε ανθρώπους διαφορετικών εθνικοτήτων και αλλόγλωσσων με τους οποίους καλείται η κοινωνία να συνεργαστεί και να αλληλεπιδράσει είτε στις δουλειές τους, είτε στα σχολεία και σε διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες. Παράλληλα, έχοντας κατακτήσει κάποιος μια ξένη γλώσσα είναι δυνατόν να συναναστραφεί με ανθρώπους άλλης κουλτούρας και με αυτόν τον τρόπο

διευρύνονται οι αντιλήψεις και αναδιαμορφώνεται ο χαρακτήρας του (Κοΐλιαρη, 2005).

Ένας ακόμη κοινωνικός λόγος για να μάθει κάποιος μια ξένη γλώσσα είναι ότι με αυτόν τον τρόπο εξαλείφεται και το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού, είτε για τον ίδιο είτε όμως και για τον συνάνθρωπο του, καθώς η επικοινωνία είναι πολύ βασική για να ενταχθεί κάποιος στο κοινωνικό σύνολο. Είναι πολύ σημαντικό στην κοινωνία που ζούμε να μην υπάρχουν κοινωνικές αποκλίσεις και όλοι να εντάσσονται στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο καθώς το κοινωνικό περιβάλλον που μας περιβάλλει πλέον είναι πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό. Με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι δυνατό να δημιουργηθεί ένα κοινωνικό πλαίσιο ή μια κοινωνική ομάδα αλλόγλωσσων ανθρώπων με κοινό όραμα και στόχο και να αποφευχθούν τυχόν ρατσιστικές αντιλήψεις απέναντι σε αλλόγλωσσους ανθρώπους (Γαζάνη, 2016).

Συνεχίζοντας, όπως έχει ήδη αναφερθεί στην ελληνική κοινωνία σε διάφορες ταμπέλες αλλά και σχεδόν σε όλα πλέον τα προϊόντα της αγοράς όπως επίσης και στο καθημερινό λεξιλόγιο των Ελλήνων χρησιμοποιούνται όροι και λέξεις πέραν της ελληνικής με τις οποίες καθημερινά έρχεται αντιμέτωπος ο άνθρωπος. Πόσες φορές συναντάει κάποιος τις λέξεις «stop, welcome, ασανσέρ, project, studio, τατουάζ, μασάζ, ρεπορτάζ, ρεζουμέ, χάσταγκ, sorry, sales, ρεσεψιόν, takeaway κ.α.». Λέξεις τις οποίες χωρίς την κατοχή και κατανόηση αυτών ίσως και να μην βγάζει νόημα η πρόταση και ο συνομιλητής του να μην κατανοήσει το ζητούμενο μιας πρότασης με αποτέλεσμα τη μη επίτευξη μιας συνομιλίας και κατ' επέκταση την κατάρρευση της επικοινωνίας μεταξύ τους.

1.2 Οικονομικά οφέλη

Στους σύγχρονους καιρούς τους οποίους διανύουμε όσον αφορά τον επιχειρηματικό κλάδο η διεθνοποίηση έχει επηρεάσει πολύ και τις επιχειρήσεις. Ολοένα και διευρύνεται το κοινό στο οποίο απευθύνεται μια επιχείρηση, έχει εκπρόσωπους και προμηθευτές πέρα από τα σύνορα της χώρας της και οι γλώσσες στις οποίες απευθύνεται και αντιπροσωπεύουν την επιχείρηση είναι περισσότερες από μία. Με την ευρεία εξάπλωση του διαδικτύου η επιχείρηση δεν δεσμεύεται γεωγραφικά και δεν περιορίζεται μόνο στα σύνορα της χώρας της, ούτε σε συγκεκριμένες εθνικότητες και είναι πολυγλωσσική (Δημητροπούλου, 2017).

Παράλληλα και ο κόσμος τείνει να επιλέγει ηλεκτρονικές αγορές, προκειμένου να πετύχει καλύτερες προσφορές, με αποτέλεσμα η γνώση μιας ακόμη τουλάχιστον γλώσσας να είναι σημαντική.

Στα οικονομικά οφέλη του να μάθει κάποιος μια ξένη γλώσσα εμπίπτει και η φοίτηση σε κάποιο πανεπιστήμιο και η εύρεση εργασίας, καθώς ολοένα και περισσότεροι αναζητούν μια θέση εργασίας στο εξωτερικό με την ελπίδα ενός καλύτερου μέλλοντος. Η οικονομική κατάσταση που επικρατεί στον ελλαδικό χώρο αναγκάζει τον πληθυσμό της να στρέφει αλλού το ενδιαφέρον του προκειμένου να βελτιώσει τον καθημερινό του βίο. Κάτι όμως το οποίο είναι εφικτό μόνο με την κατάκτηση της γλώσσας την οποία μιλούν στη χώρα την οποία έχει θέσει ως χώρα - στόχο.

1.3 Πολιτισμικά οφέλη

Ένας ακόμη λόγος για τον οποίο μπορεί κάποιος να μάθει μια ξένη γλώσσα δεν μπορεί παρά να είναι για να ταξιδέψει και να δει τις ομορφιές του πλανήτη αυτού. Μέσω των ταξιδιών μπορεί κάποιος να δει και να γνωρίσει την ιστορία και τα αξιοθέατα διαφόρων λαών που υπήρχαν στο παρελθόν, που υπάρχουν σε αυτήν τη σύγχρονη κοινωνία που ζούμε, αλλά και να δει πιθανά κομμάτια του μέλλοντος. Με τη γνώση μιας ξένης γλώσσας μπορεί κάποιος να ταξιδέψει σε μέρη με διαφορετικά από τη χώρα του ήθη και έθιμα, να γνωρίσει και να δοκιμάσει εναλλακτικές κουζίνες και διατροφικές συνήθειες. Μπορεί να έρθει σε επαφή με νέα ακούσματα ήχων, με διάφορα άλλα μουσικά όργανα πέρα αυτών της χώρας του ακόμη και να έρθει σε επαφή με διάφορα είδη χορών. Ακόμη, μπορεί να δει εικόνες διαφορετικές των όσων μέχρι εκείνη τη στιγμή μπορεί να γνώριζε, πορτρέτα και τρόπους ζωγραφικής διαφορετικούς από αυτούς της χώρας του. Καλλιτεχνικά είδη από πηλό, μάρμαρο ή ξύλο που τυχόν στη χώρα του δεν αξιοποιούνται ("Ινστιτούτο του Goethe Griechenland", χ.χ.).

Επίσης, μπορεί κάποιος να έρθει σε επαφή με φυσικά φαινόμενα που ίσως ποτέ του ξανά να μην είχε συναντήσει όπως για παράδειγμα κάποιος από την Ελλάδα δεν έχει δει το βόρειο Σέλας ή κάποιος από την Ευρώπη πιθανότατα δεν θα έχει δει ποτέ του Αφρικανική έρημο και ούτε είχε την ευκαιρία να βιώσει τις ακραίες αλλά ταυτόχρονα συναρπαστικές συνθήκες που επικρατούν εκεί. Ο πλανήτης Γη έχει τόσους πολλούς θησαυρούς τους οποίους μπορεί κάποιος να ανακαλύψει μόνο αν έχει

τα κατάλληλα εφόδια και ένα από αυτά είναι η γνώση και η χρήση της εκάστοτε απαραίτητης γλώσσας ("Ινστιτούτο του Goethe", χ.χ.).

Κατά την πάροδο του χρόνου πολλοί είναι οι επιστήμονες που ασχολήθηκαν με τις διάφορες μεθόδους διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας και αναζητούσαν τις ορθότερες προσεγγίσεις έτσι ώστε ο μαθητής να κατακτήσει τη γλώσσα-στόχο αλλά και να εμβαθύνει τις γνώσεις του σχετικά με τη γλώσσα αυτή. Πολλές ήταν οι μέθοδοι οι οποίες επικράτησαν κατά καιρούς και η κάθε μία έχει τα δικά της γνωρίσματα. Άλλες είναι μαθητοκεντρικές ενώ άλλες παρουσιάζουν τον δάσκαλο σαν στείρα πηγή γνώσης, έχοντας τον πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία της διδασκαλίας. Άλλες έχουν σαν στόχο την αποστήθιση του λεξιλογίου και των συντακτικο-γραμματικών κανόνων ενώ σε κάποιες άλλες μέσα από αυθεντικά κείμενα ο μαθητής έρχεται σε επαφή με όλα τα γραμματικο- συντακτικά φαινόμενα της γλώσσας αυτής και μέσα από αυτά επέρχεται η κατάκτηση της γλώσσας και του λεξιλογίου.

2. Ιστορική αναδρομή διδακτικών μεθόδων

2.1 Γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος

Εδώ και πολλά χρόνια έχει αρχίσει ο επιστημονικός κλάδος των ξενόγλωσσων επιστημόνων να αναζητά τρόπους για τη σωστότερη και αποτελεσματικότερη κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας. Ξεκινώντας από τον 19^ο αιώνα, για πρώτη φορά συναντάμε τη Γραμματικο-μεταφραστική μέθοδο (Grammar Translation Method). Μια διδακτική μέθοδο κατά την οποία κύριος στόχος της ήταν η εκμάθηση συντακτικών και γραμματικών κανόνων και η αποφυγή λαθών μέσω των κανόνων της. Μέσω της ικανότητας της απομνημόνευσης το λεξιλόγιο διευρύνεται, η ορθογραφία αναπτύσσεται και μέσα από κλασσικά κείμενα οι μαθητές κατακτούν τη μετάφραση και την ερμηνεία (Mart, 2013).

Οι κλίσεις των χρόνων των ρημάτων και των ουσιαστικών αποστηθίζονται και η γραμματική παρουσιάζεται ενδελεχώς μέσω των γραμματικών φαινομένων, η πρακτική των οποίων βασίζεται σε ασκήσεις μετάφρασης και μηχανιστικής λειτουργίας (Μπέλλα, 2011). Ο προφορικός λόγος υστερεί έναντι της παραγωγής γραπτού λόγου, το κείμενο δεν επεξεργάζεται συλλογικά αλλά μεμονωμένα ανά πρόταση και όλη η διαδικασία μάθησης της γλώσσας-στόχου βασίζεται στη μητρική γλώσσα του μαθητή (Μπέλλα, 2011).

Με βάση τον Μήτση (2003) προκύπτει μια διαδικασία παθητικής μάθησης όπου μέσω της απομνημόνευσης και της συνεχούς επανάληψης κατακτάται η γλώσσα-στόχος. Παρόλα αυτά δεν επικράτησε σαν διδακτική μέθοδος καθώς δεν αναπτύσσονται δεξιότητες επικοινωνιακές και δεν παροτρύνεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών καθώς επικρατούσε η δασκαλοκεντρική διδασκαλία.

2.2 Η Άμεση διδασκαλία

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, εμφανίζεται μια άλλη διδακτική μέθοδος, η Άμεση διδασκαλία (Direct Method), η οποία είχε σαν στόχο της να κατακτήσει κάποιος τη γλώσσα-στόχο έχοντας αποκλείσει τη χρήση της μητρικής του γλώσσας από τη διαδικασία εκμάθησής της. Συνεπώς, με αυτόν τον τρόπο μέσω της ανάγνωσης και την έλλειψη της μετάφρασης παρουσιάζονται όλα τα στοιχεία της γλώσσας-στόχου και των γραμματικών κανόνων αυτής. Το λάθος έχει αρνητική αξιολόγηση (Μήτσης,

2003). Βασικός στόχος είναι η καθημερινή επαφή των μαθητών με τη γλώσσα-στόχο. Η προτεραιότητα δίνεται στον προφορικό λόγο του μαθητή και αφού έχει κατακτηθεί αυτός και μόνο τότε ο μαθητής είναι σε θέση να κατακτήσει και τον γραπτό λόγο (Larsen - Freeman, 2000, Σακελλαρίου, 2000).

Κατά τη διδακτική αυτή μέθοδο, ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τις συνθήκες ώστε να είναι κατάλληλες για επικοινωνία μέσω ερωτημάτων και προτρέπει τον μαθητή να απαντάει στις ερωτήσεις μόνο με τη χρήση της γλώσσας-στόχου (Mart, 2013). Η μάθηση εξακολουθεί να είναι παθητική και ο εκπαιδευτικός έχει στείρα γνώση την οποία μεταφέρει στον μαθητή και έχει κυρίαρχη θέση στη διδασκαλία. (Μήτσης, 2003).

2.3 Η Προφορική προσέγγιση και η μέθοδος εκμάθησης μέσα από καταστάσεις

Το 1920 ήρθε να βελτιώσει την προηγούμενη διδακτική μέθοδο η Προφορική προσέγγιση και η μέθοδος εκμάθησης μέσα από καταστάσεις (Oral Approach and Situational Method). Και πάλι εδώ φαίνεται να συνεχίζει να δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο και έπειτα να ακολουθεί ο γραπτός λόγος. Μέσω της δημιουργίας ενός κατάλληλου επικοινωνιακού πλαισίου για τον έλεγχο και τη χρήση γραμματικο-συντακτικών φαινομένων αλλά και του λεξιλογίου επιτυγχάνεται η αφομοίωση και η εκμάθηση της γλώσσας-στόχου (Richards & Rodgers, 1986). Στη συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο ο ρόλος του μαθητή αρχικά είναι παθητικός αλλά τείνει να γίνει πιο ενεργητικός καθώς ανεβαίνει το γνωστικό του επίπεδο και συμμετέχει σε ασκήσεις τύπου ερωταποκρίσεων (Ευσταθιάδης, 1993).

Ωστόσο, και πάλι ασκήθηκαν έντονες κριτικές στις διδακτικές μεθόδους που επικρατούσαν, σχετικά με τις επικοινωνιακές καταστάσεις που εφαρμόζονταν προκειμένου να μάθει κάποιος μια ξένη γλώσσα. Αυτές οι μέθοδοι είχαν σαν βάση και πάλι την εκμάθηση του λεξιλογίου και των συντακτικο-γραμματικών στοιχείων της γλώσσας-στόχου.

2.4 Η Ακουστικο-προφορική μέθοδος

Κατά συνέπεια, η επονομαζόμενη Ακουστικο-προφορική μέθοδος (Audio-lingual Method) κάνει την είσοδο της στον κόσμο της διδακτικής η οποία έχει σαν βάση της τον δομισμό αλλά και τον συμπεριφορισμό. Μέσω λοιπόν αυτής της μεθόδου οι στόχοι χωρίζονται σε βραδείας και μακράς προθεσμίας. Στους βραδείας

προθεσμίας, στόχος ήταν μέσω της μίμησης των ακουσμάτων της γλώσσας-στόχου και της ορθής προφοράς οι μαθητές να φτάσουν στην κατάκτηση αυτής και της παραγωγής σε γραπτό λόγο (Richards & Rodgers, 1986).

Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί ομιλούν μόνο τη γλώσσα-στόχο, αναλαμβάνουν ρόλο συντονιστή και εμπνευστή και απαιτείται η άμεση διόρθωση των λαθών για την πληρέστερη κατανόηση τους. Με αυτόν τον τρόπο μακροπρόθεσμα η γλώσσα-στόχος χρησιμοποιείται καθημερινά με τελικό σκοπό να αποκτήσει ο μαθητής την ευχέρεια να χρησιμοποιεί τη γλώσσα-στόχο όπως ακριβώς και τη μητρική του (Μήτσης, 2003).

2.5 Η Επικοινωνιακή προσέγγιση

Το 1970 λοιπόν μπαίνουν οι πρώτες βάσεις για μια καινούργια διδακτική μέθοδο, την Επικοινωνιακή προσέγγιση (Communicative Approach). Οι γλωσσολόγοι M. Halliday και D. Hymes κάνουν λόγο για μια ευρύτερη επικοινωνιακή ικανότητα και έρχονται σε αντίθεση με τις θεωρίες του γλωσσολόγου N. Chomsky (1960), ο οποίος είναι ο πρώτος που έκανε λόγο για επικοινωνιακή διδασκαλία των γλωσσών, σχετικά με τη γλωσσική ικανότητα. (Μπέλλα, 2011).

Κατά τα λεγόμενα του Chomsky δηλαδή, κάθε άνθρωπος από τα πρώτα χρόνια ζωής του λαμβάνει στοιχεία του γλωσσικού συστήματος του περιβάλλοντος του, όπως λεξιλόγιο και κανόνες εφαρμογής συντακτικού και γραμματικής. Επίσης, είναι αυτός που χρησιμοποιεί για πρώτη φορά τις έννοιες γλωσσική ικανότητα και γλωσσική επιτέλεση. Η πρώτη έννοια αναφέρεται στην κατάκτηση των κανόνων που απορρέουν στη δημιουργία συντακτικά και γραμματικά κατάλληλων προτάσεων και κατ' επέκταση να είναι γνώστης του γλωσσικού του συστήματος. Στη δεύτερη έννοια γίνεται λόγος για τη δεξιότητα που αποκτά ο άνθρωπος να χειρίζεται ικανοποιητικά και να πραγματώνει όσα έχει κατακτήσει σε πραγματικές συνθήκες, στις οποίες επιδρούν διάφοροι παράγοντες που σχετίζονται με το στρες, την ελλειμματική προσοχή κ.α.

Σε αντίθεση με τη γλωσσική ικανότητα έρχεται η επικοινωνιακή ικανότητα μια έννοια την οποία εισάγει ο γλωσσολόγος και ανθρωπολόγος Hymes. Κατά την επικοινωνιακή ικανότητα δηλαδή, ο άνθρωπος έχει τη γλωσσική ικανότητα αλλά είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει το γλωσσικό αυτό σύστημα και σε διάφορα άλλα πλαίσια με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό χαρακτήρα.

Κατά την Επικοινωνιακή προσέγγιση δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση των μαθητών και της επικοινωνίας μεταξύ τους μέσω των ασκήσεων. Μέσα από αυθεντικά κείμενα, τα οποία αντιμετωπίζονται σαν ένα ενιαίο σύνολο και όχι σαν μια μεμονωμένη πρόταση, έρχεται η εκμάθηση κανόνων και λεξιλογίου της γλώσσας στόχου και κατά συνέπεια ενισχύεται η χρήση της γλώσσας-στόχου σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Όλες οι δεξιότητες πρόσληψης πληροφοριών είναι ισότιμες, τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος είναι εξίσου σημαντικοί όπως επίσης η ανάγνωση και τα ακουστικά αποσπάσματα (Richards & Rodgers, 1986).

Ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο καθοδηγητή, συντονιστή και εμπυχωτή και τα λάθη έρχονται σαν αφορμές για αυτοβελτίωση και επανάληψη για την καλύτερη εκμάθηση και κατάκτηση της γλώσσας-στόχου. Ο εκπαιδευτικός μέσω της παρατήρησης αναδιαμορφώνει το διδακτικό του πλάνο, με στόχο να διορθώνει τα λάθη των μαθητών και αξιολογώντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής επεμβαίνει όπου χρειάζεται κατά τη διδασκαλία (Μήτσης, 2004).

3. Η μέθοδος Project

3.1 Η εισαγωγή της μεθόδου Project

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα στην Αμερική γίνεται λόγος για τον Πραγματισμό. Μέσα από την ανάγκη της γνώσης να μετατραπεί σε ενέργεια και πράξη ο J. Dewey μίλησε για μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση κατά την οποία ο μαθητής έχει ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Ανακαλύπτοντας τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή και μέσα από ρεαλιστικές καταστάσεις διδασκαλίας οδηγείται ο μαθητής στην καλύτερη γνώση και μάθηση (Χατζηγεωργίου, όπως αναφέρεται στο Δήμου, 2015).

Σύμφωνα με τον Dewey δηλαδή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να διδάξει στους μαθητές του την ικανότητα να ελίσσονται ανάμεσα σε γεγονότα και καταστάσεις που θα βρεθούν στη ζωή τους εκτός σχολείου. Παράλληλα θα πρέπει οι μαθητές να είναι σε θέση να υιοθετήσουν τον κατάλληλο ρόλο που θα τους ζητηθεί για να ανταπεξέλθουν στην κοινωνία και στις κοινωνικές τους συναναστροφές. Με αυτόν τον τρόπο η κοινωνία θα ευημερέψει και πέρα από επιστημονικότερο τρόπο σκέψης, θα έχει και πιο δημοκρατικό χαρακτήρα (Κατσαρού & Κορκίδα, 2018).

Συνεχιστής της ιδεολογίας του Dewey ήταν ο μαθητής του W. H. Kilpatrick (1918), ο οποίος κάνει λόγο για τη μέθοδο Project στην οποία συσσωρεύει τα στοιχεία της παιδαγωγικής του δασκάλου του σε μια πιο απλή μορφή. Διατηρώντας τη δημοκρατική αξία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές εξακολουθούν να έχουν ενεργό ρόλο καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης το μάθημα βασίζεται στα ενδιαφέροντα και στις καταστάσεις που ζουν οι μαθητές στον κοινωνικό τους περίγυρο.

Η μέθοδος αυτή βασιζόταν στο στάδιο της στόχευσης, στο στάδιο του προγραμματισμού, στο στάδιο της υλοποίησης και τέλος στο στάδιο της αξιολόγησης, μέσα από τα οποία θα εξαγόταν το τελικό αποτέλεσμα, το οποίο ήταν και το ζητούμενο της μεθόδου και το οποίο θα είχε και αντίκρισμα στη συναναστροφή του μαθητή με την υπόλοιπη κοινωνία. Βασικό ρόλο στη διεκπεραίωση της μεθόδου Project για τον Kilpatrick έχει το κομμάτι του προγραμματισμού. Μέσω μιας ορθής και μεθοδικής οργάνωσης της διαδικασίας μπορεί να προσομοιώσει πραγματικά βιώματα της ζωής και για τον λόγο αυτό η

μέθοδος είναι αποτελεσματική και ενώνει το σχολείο με τη ζωή (Röhrs, όπως αναφέρεται στο Δήμου, 2015).

Η συνεργατικότητα και η ομαδικότητα που ορίζει η μέθοδος Project προκειμένου να παραχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα έχει σαν αποτέλεσμα την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών με τρόπο ερευνητικό, καθώς ορίζουν εξ αρχής τις δράσεις του καθενός με στόχο την επιτυχή διεξαγωγή της κάθε μιας δράσης (Μουμουλίδου, 2006).

Σύμφωνα με τον K. Frey (1986), η μέθοδος Project είναι μια συνεργατική διδασκαλία η οποία είναι ανοικτή, χωρίς όρια και δομή. Ως μια δυναμική διδακτική μέθοδος συντελείται από ελεύθερες διαδικασίες στις οποίες το πεδίο δράσης, η επιλογή του θέματος και το περιεχόμενο καθορίζεται μέσα από μια συλλογική προσπάθεια από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα και με βάση τους την συνεργασία.

Ο Χρυσαφίδης το 2002, ξαναφέρει τη μέθοδο Project στον Ελλαδικό χώρο με μερικές διαφοροποιήσεις πλαισιωμένες όχι μόνο θεωρητικά αλλά και κοινωνικά. Έχοντας επιρροές από τον Κριτικό Γραμματισμό αλλά και από την Επικοινωνιακή Προσέγγιση, έμφαση δίνεται στην ουσιαστική μορφή των διάφορων ζητημάτων που απασχολούν την κοινωνία. Παρουσιάζεται ως ένα δίκτυο από διδακτικές διαδικασίες που έχουν ως πηγή έμπνευσης βιώματα και εμπειρίες. Δραστηριοποιείται δηλαδή πάνω στα ερωτήματα που απασχολούν έναν μαθητή στον καθημερινό του βίο, τα ζητήματα και τις ανάγκες οι οποίες μπορούν να δημιουργηθούν μέσα από το περιβάλλον της κοινωνίας το οποίο βιώνουν. Επίσης δίνει στον μαθητή την ευκαιρία να εξερευνήσει αυτόνομα τα μονοπάτια της επικοινωνίας και να ανακαλύψει τον κόσμο μέσα από αυτή. Οι βιωματικές καταστάσεις γίνονται η βάση της διδασκαλίας μέσω project και οι ανησυχίες των μαθητών έχουν τη δυνατότητα να γίνουν αφορμές για μάθηση. Έτσι, ο μαθητής κατά την εμπλοκή του σε τέτοιες δράσεις καταφέρνει να βιώσει την επιτυχία, τη συλλογικότητα και τη συμμετοχικότητα αλλά και να βελτιώσει την αυτονομία του και την αυτοπεποίθησή του.

3.2 Ορισμός και χαρακτηριστικά της Μεθόδου Project

Ακριβής ορισμός για τη μέθοδο Project, η οποία στα ελληνικά αναφέρεται και ως «σχέδιο εργασίας» (Ματσαγγούρας, 2002), δεν έχει αποδοθεί αλλά ουσιαστικά πρόκειται για ένα διδακτικό εργαλείο, το οποίο έρχεται να λειτουργήσει συνδυαστικά και συμπληρωματικά με κάποια άλλη διδακτική μέθοδο και μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη διαδικασία της μάθησης καθώς μέσω του μαθητοκεντρικού του χαρακτήρα παρακινεί και προτρέπει τα παιδιά να συμμετάσχουν όλα ενεργά. Ο κάθε μαθητής εκφέρει την προσωπική του γνώμη και άποψη. Η διδασκαλία, η οποία είναι βασισμένη και εμπνευσμένη από τα ενδιαφέροντα και τα προσωπικά βιώματα των μαθητών, στοχεύει στην καλύτερη και ορθότερη κατάκτηση της γλώσσας-στόχου και η απόκτηση των γνώσεων αυτών επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό καθώς συνδέονται με την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες του καθενός μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία του και έχει σαν στόχο τη μάθηση μέσα από ρεαλιστικές καταστάσεις. Ο ρόλος του είναι κυρίως καθοδηγητικός, συντονιστικός, υποστηρικτικός και εμπνευστικός και αποτελεί ισότιμο μέλος της ομάδας. Μέσω της αλληλεπίδρασης των παιδιών και της εκφοράς διαφόρων απόψεων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσεγγίσει τα θέματα πολύπλευρα και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να λάβουν πληροφορίες και αντιλήψεις διαφορετικές των όσων μέχρι εκείνη τη στιγμή γνώριζαν.

Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία δεν έχει όρια, δεν διέπεται από κανόνες και δεν είναι αυστηρά καθορισμένη. Ο εκπαιδευτικός πορεύεται ανάλογα με την εξέλιξη των πραγμάτων, τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τα ερωτήματα που γεννιούνται κατά την υλοποίηση του project. Η ομάδα, με λίγα λόγια, καθορίζει ένα θέμα το οποίο την απασχολεί, και αποφασίζει λοιπόν να το ερευνήσει και να εμβαθύνει τις γνώσεις της πάνω σε αυτό και καταλήγει στη διεκπεραίωση του θέματος αυτού.

Η μέθοδος Project έχει και αυτή τα δικά της ιδιαίτερα γνωρίσματα. Τα πιο σημαντικά από αυτά είναι τα εξής τέσσερα: Η θεματοθέτηση, η ομαδικότητα, η συλλογή των πληροφοριών και το τελικό αποτέλεσμα (Μουμουλίδου, 2006).

Το ένα από αυτά τα γνωρίσματα είναι η θεματολογία που θα έχει το εκάστοτε σχέδιο εργασίας. Μέσα από μια ατομική αναζήτηση αλλά παράλληλα και ομαδική

συζήτηση παρουσιάζονται διάφορα ζητήματα που τυχόν απασχολούν την κοινωνία ή το σχολικό περιβάλλον. Μέσα από τη συζήτηση και τον συντονισμό αυτής από τον εκπαιδευτικό, αποφασίζεται το θέμα με το οποίο τελικά θα ασχοληθεί η ομάδα. Το θέμα αυτό προέρχεται από τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα ή τους προβληματισμούς των παιδιών το οποίο έχει ως στόχο την εμβάθυνση του παιδιού στο ζήτημα, την αποδοχή μιας κατάστασης ή την επίλυση ενός προβλήματος. Η θεματολογία ωστόσο πολλές φορές μπορεί να προέλθει με έναυσμα του εκπαιδευτικού και όχι απαραίτητα από τα ίδια τα παιδιά. Βασικός όμως γνώμονας είναι η θεματολογία του project να προκύπτει μέσα από τις εμπειρίες των μαθητών, να έχει βιωματική εφαρμογή, να παρέχονται ίσες ευκαιρίες για όλους για συμμετοχή και όλοι οι μαθητές να κατακτήσουν δεξιότητες και γνώσεις (Μουμουλίδου, 2006).

Ένα άλλο γνώρισμα της μεθόδου είναι η ομαδική εργασία κατά τη διεξαγωγή του σχεδίου εργασίας. Μέσα από αυτήν την ομαδο-συνεργατική μορφή διδασκαλίας ενισχύεται ο διάλογος μεταξύ των μελών της ομάδας, μεταξύ των ομάδων αλλά και μεταξύ των ομάδων και του εκπαιδευτικού. Ως αποτέλεσμα, κατά τη διενέργεια του project η συζήτηση και η επικοινωνία αποτελούν το βασικό συστατικό για την επίτευξη του. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του project τα παιδιά καλούνται να ενημερώνουν τις άλλες ομάδες για τα αποτελέσματα και τα ευρήματα των ερευνών τους, να παραθέτουν τυχόν ερωτήματα που μπορεί να προκύψουν, να επιζητούν όλα μαζί λύσεις ή ακόμα και να διαφωνούν σχετικά με τα πλαίσια και τη δομή που θα έχει η τελική μορφή του project. Μέσα από όλη αυτήν τη διαδικασία επέρχεται και ο βασικός στόχος που δεν είναι άλλος από την επικοινωνία, τη συζήτηση και την αλληλεπίδραση των μαθητών, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει βοηθητικό – συντονιστικό και ισότιμο ρόλο στην όλη διαδικασία (Μουμουλίδου, 2006).

Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι η συλλογή πληροφοριών για την υλοποίηση του project. Η διαδικασία αναζήτησης πηγών για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι μαθητές έχουν στη διάθεση τους βιβλία, διαδικτυακές πηγές, περιοδικά, λεξικά και εγκυκλοπαίδειες ωστόσο μπορούν να χρησιμοποιηθούν και διάφορες συνεντεύξεις, ντοκιμαντέρ, ταινίες και οτιδήποτε άλλο είναι στη διάθεση τους και μπορούν να το παρουσιάσουν στην τάξη. Εκτός όμως από τη συλλογή αυτών των πληροφοριών σημαντικός είναι και ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν και θα παρουσιάσουν όλα όσα έχουν συλλέξει, όπως επίσης και το

πώς θα ερμηνεύσουν και το τι θα συμπεράνουν από το υλικό που έχουν αξιοποιήσει. Εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι ένα βασικό σημείο είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να εστιάζει στην καθοδήγηση, να αξιολογεί χωρίς να παρεμβαίνει, να παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλύψουν και να κατακτήσουν στρατηγικές οι οποίες θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν, να οργανώσουν και να επεξεργαστούν όλες αυτές τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν (Μουμουλίδου, 2006).

Τέλος, το τέταρτο κατά σειρά γνώρισμα της μεθόδου Project είναι το τελικό αποτέλεσμα που θα παραχθεί από τη διαδικασία αυτή και από την όλη προσπάθεια που κατέβαλε η ομάδα, κάτι το οποίο είναι και ένας από τους πρωταρχικούς στόχους στην υλοποίηση ενός project. Το τελικό παραγόμενο είναι αυτό το οποίο κάνει την όλη διαδικασία τόσο σημαντική και μέσα από αυτό φαίνεται η ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή και της κάθε ομάδας, καθώς με αυτόν τον τρόπο ξεδιπλώνουν τις σκέψεις τους και τις ανάγκες τους με μοναδικό τρόπο. Επίσης έχοντας διεξάγει μια έρευνα και καταλήγοντας σε ένα αποτέλεσμα δημιουργείται και η ιδανική συνθήκη για την εξαγωγή συμπερασμάτων, είτε σε πιο ειδικό πλαίσιο αλλά και πιο γενικευμένα συμπεράσματα πάνω στο θέμα το οποίο απασχόλησε την ομάδα. Ακόμα, πέρα από το κομμάτι των συμπερασμάτων, δίνεται και η ευκαιρία στην ομάδα για αναστοχασμό. Τα παιδιά είτε συλλογικά είτε ατομικά μπορούν να μουν σε μια διαδικασία να επαναδιατυπώσουν ή να υποστηρίξουν τα επιχειρήματα τους και τις απόψεις τους, καθώς πλέον έχουν προσεγγίσει το ζητούμενο πολύπλευρα και έχουν αποκομίσει επιπλέον απόψεις και βιώματα από ότι είχαν πριν ασχοληθούν με το σχέδιο εργασίας (Μουμουλίδου, 2006).

Παρά τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, σωστό θα ήταν να τονιστεί πως τα τέσσερα αυτά γνωρίσματα δεν είναι απόλυτα. Κατά την οργάνωση ενός τέτοιου project αποτελούν απαραίτητα συστατικά και φυσικά επακόλουθα για τη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο. Τα τέσσερα λοιπόν αυτά γνωρίσματα λειτουργούν βοηθητικά ως προς τη χρήση τους, για την καλύτερη οργάνωση και ορθότερη κατανόηση από τους άμεσα εμπλεκόμενους (Κατσαρού & Κορκίδα, 2018).

3.3 Τα βήματα της μεθόδου *Project*

Όπως αναφέρει και η Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2002) προκειμένου να εφαρμοστεί ένα σχέδιο εργασίας από τη θεωρία στην πράξη πρέπει να ακολουθηθούν τρία βασικά βήματα, από τα οποία το κάθε βήμα με τη σειρά του έχει και κάποιες υποκατηγορίες. Τα βήματα είναι η επιλογή του θέματος, ο προγραμματισμός και τέλος η υλοποίηση.

Αρχίζοντας από το πρώτο βήμα, αυτό το οποίο απασχολεί τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές είναι η επιλογή του θέματος το οποίο απασχολεί και προβληματίζει τα παιδιά. Όπως έχει ήδη προαναφερθεί το θέμα πηγάζει από τα ενδιαφέροντα και τον κοινωνικό περίγυρο των μαθητών, έτσι ώστε να έχουν βιώματα και εμπειρίες και να τους δημιουργεί κίνητρο για την ενεργή συμμετοχή τους στην όλη διάρκεια διεκπεραίωσης του project. Παράλληλα με την επιλογή του θέματος, καθορίζονται και οι στόχοι και οι σκοποί που θα έχουν οι μαθητές κατά την ενασχόληση τους με το συγκεκριμένο θέμα. Κάποιοι σκοποί για παράδειγμα θα μπορούσαν να είναι η κατανόηση εννοιών και η εμβάθυνση των γνώσεων τους πάνω σε ένα θέμα, η αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς απέναντι σε μια περίπτωση ή η δημιουργία νέων προτύπων σε θέματα ηθικής και συμπεριφοράς. Ενώ οι στόχοι που μπορούν να τεθούν κατά την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας είναι οι μέθοδοι έρευνας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, η διαδικασία της συνεργατικότητας και η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές για ένα κοινό αποτέλεσμα, η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας, η ενίσχυση του λόγου κ.α. Συνήθως, η θεματολογία ενός σχεδίου εργασίας βασίζεται σε κοινωνικά ζητήματα, την τεχνολογία, τον πολιτισμό ή και την επιστήμη η οποία προωθεί και ενισχύει τόσο την εντός σχολείου όσο και την εξωσχολική τους αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και πολιτισμούς αλλά και τη δια βίου ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο, τους κοινωνικούς κανόνες, τις νέες τεχνολογίες, την καινοτόμο ανάπτυξη κ.α. (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2002).

Το δεύτερο βήμα που ακολουθείται και είναι εξίσου σημαντικό είναι ο προγραμματισμός των διαδικασιών της ομάδας, όπου εντάσσεται και η ατομική πρωτοβουλία του κάθε μαθητή. Σαν ένα ενιαίο σύνολο ωστόσο, οι μαθητές θα κληθούν να διαμορφώσουν το πλαίσιο δράσης τους και να θέσουν στόχους για τη διεξαγωγή των δράσεων τους, να ορίσουν μια δομή για το κάθε κομμάτι που θα αναλάβει η κάθε ομάδα, να επιλέξουν και να καταθέσουν σωστά τις μεθόδους και τις

πηγές τις οποίες θα χρησιμοποιήσουν (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, βιβλία, εκπαιδευτικές ιστοσελίδες κ.α.), ακόμα και να χωρίσουν την τάξη σε ομάδες και γιατί όχι να ορίσουν και κάποιον συμμαθητή τους ως συντονιστή της κάθε ομάδας. Τα παιδιά εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις ως προς τον σχεδιασμό και τη μεθοδικότητα και μέσα από το διάλογο και την επιχειρηματολογία καλούνται να καταλήξουν σε μια απόφαση. Πάνω στην απόφαση αυτή θα βασιστεί και θα ακολουθήσει η κάθε ομάδα, έτσι ώστε το τελικό αποτέλεσμα να είναι εναρμονισμένο και με συνάφεια ώστε να αποτελέσει ένα ενιαίο σύνολο, να ακολουθηθεί μια ενιαία γραμμή και να εμφανίζεται σαν ένα σύνολο αντί για μικρά επιμέρους κομμάτια (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2002).

Τα παιδιά καλούνται να χωριστούν σε ομάδες και να συνεργαστούν. Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί η τάξη να χωριστεί σε ομάδες είναι είτε με βάση τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή (με βάση την προσωπική τους επιλογή), είτε με βάση τις φιλίες που έχουν αναπτυχθεί και τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους. Τέλος, ένας άλλος τρόπος είναι με τη μέθοδο της κλήρωσης ώστε να αποφευχθούν διακρίσεις ή διαμάχες ως προς το κομμάτι που θα ασχοληθεί ο κάθε μαθητής. Η διαδικασία της συνεργασίας του μαθητή με τα άλλα παιδιά είναι μια βασική δεξιότητα, η οποία πρέπει να καλλιεργηθεί στα παιδιά καθώς αργότερα στην ενήλικη ζωή τους θα κληθούν αρκετές φορές να συνεργαστούν με συνανθρώπους τους, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Μέσα από το κομμάτι της συνεργασίας ο μαθητής μαθαίνει να μην ενεργεί με το «εγώ» του αλλά ωστόσο φροντίζει να ακουστεί και η γνώμη του. Μέσω της ομαδικότητας ο μαθητής μπαίνει στη διαδικασία να ακούσει και να σεβαστεί τυχόν διαφορετικές απόψεις των μελών της ομάδας πέραν της δικιάς του και μέσω του διαλόγου μπορεί να αντικρούσει τα επιχειρήματα τους ή να ενισχύσει τον δικό του λόγο και γνώμη. Σε μια συλλογική ενέργεια δεν πρέπει να μάθει ο μαθητής να λειτουργεί με γνώμονα τον εγωκεντρισμό. Θα πρέπει να μάθει να μην εμμένει τόσο στις απόψεις και αντιλήψεις του και παράλληλα να δείχνει σεβασμό στις πεποιθήσεις των συμμαθητών του και με την κριτική σκέψη όλοι μαζί σαν σύνολο να πάρουν την τελική απόφαση πάνω στο ζήτημα που τους απασχολεί (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2002).

Στο πλαίσιο του προγραμματισμού μπαίνει και το κομμάτι του διαλείμματος ενημέρωσης και της ανατροφοδότησης. Επειδή όπως έχει ήδη προαναφερθεί το

τελικό προϊόν θα παραχθεί σαν ένα ενιαίο σύνολο, καλό θα ήταν ανά τακτά χρονικά διαστήματα οι ομάδες να κάνουν μια παύση από τις εργασίες τους με στόχο να ενημερωθούν όλες οι ομάδες για την εξέλιξη των επιμέρους κομματιών στα οποία έχουν χωρίσει το project, να συζητήσουν και να αποσαφηνίσουν τυχόν τεχνικούς όρους με σκοπό τη χρήση αυτών από όλη την ομάδα με την ίδια έννοια και λογική. Επίσης, καλό θα ήταν παράλληλα να συζητηθούν ένα προς ένα ξεχωριστά τα τμήματα, στα οποία έχει χωριστεί το σχέδιο εργασίας, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να είναι γνώστες του κάθε μέρους του project. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής καταφέρνει να πλαισιώσει την όλη διαδικασία πολύπλευρα και να εμβαθύνει πάνω στο ζήτημα το οποίο τους έχει απασχολήσει. Ακόμη, πολλές φορές στα πλαίσια της έρευνας μιας ομάδας μπορεί να βρεθούν πληροφορίες μη ωφέλιμες για την ενότητα του project την οποία έχει αναλάβει. Ωστόσο, οι πληροφορίες αυτές να μπορούν να ενταχθούν σε κομμάτια κάποιας άλλης ομάδας, τα οποία θα της είναι ωφέλιμα για την εξέλιξη και την καταγραφή του κομματιού της. Έτσι μέσα από αυτήν τη διαδικασία προκύπτει και η συνεργατικότητα μεταξύ των ομάδων καθώς όπως είπαμε όλη η τάξη δουλεύει συλλογικά και σαν ένα ενιαίο σύνολο και με αυτόν τον τρόπο αποφεύγονται και τυχόν ανταγωνισμοί μεταξύ των ομάδων που μπορεί να προκύψουν (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2002).

Έπειτα, το τρίτο βήμα το οποίο παίρνει τη σκυτάλη είναι αυτό της υλοποίησης του project. Η τάξη καλείται να συγκεντρώσει και να ταξινομήσει το υλικό το οποίο έχει ετοιμάσει. Τα διάφορα μέρη θα πρέπει πλέον να ενωθούν σαν πάζλ και να καταλήξουν στο τελικό αποτέλεσμα. Το όραμα που είχαν τα παιδιά για αυτό το project θα πρέπει να πάρει μορφή και να συλλογιστούν αν έχουν επιτευχθεί οι σκοποί και οι στόχοι οι οποίοι εξαρχής είχαν τεθεί. Εφόσον το τελικό παραγόμενο είναι έτοιμο σειρά έχει η παρουσίαση του. Ο τρόπος παρουσίασης του τελικού προϊόντος μπορεί να γίνει μέσω μιας ανοιχτής εκδήλωσης, όπως μιας παρουσίασης ενός βιβλίου ή ενός θεατρικού έργου, ακόμα και μιας έκθεσης φωτογραφίας, ή οτιδήποτε άλλο αποφασιστεί από κοινού μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, στην οποία θα μπορέσουν να ευαισθητοποιήσουν και να ενημερώσουν και άλλους μαθητές ή και γονείς για το θέμα το οποίο τους απασχόλησε. Μια άλλη μορφή παρουσίασης του project είναι μέσω της ενεργής εφαρμογής του σε καθημερινή βάση και την ενσωμάτωση αυτού σαν πλέον τρόπο ζωής. Παράλληλα πρέπει να γίνεται προσπάθεια από τα παιδιά με σκοπό την ένταξη ολόένα και περισσότερων ανθρώπων από τον

κοινωνικό τους περίγυρο σε αυτόν τον συγκεκριμένο και επιθυμητό τρόπο ζωής, ώστε να επηρεάσει την αποδεκτότητα της κοινωνίας αλυσιδωτά σε όσο περισσότερο κόσμο είναι δυνατό. Για παράδειγμα η ευαισθητοποίηση και η αλλαγή στάσεων με θέμα την ανακύκλωση (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2002).

Έχοντας πλέον ολοκληρώσει το project και μετά από όλη αυτήν την ενεργή συμμετοχή και εμπάθυνση των παιδιών στο θέμα το οποίο επέλεξαν και αφού έχουν πλέον προσεγγίσει το θέμα σφαιρικά, τα παιδιά καλούνται εκ νέου να κάνουν μια συζήτηση και να εξάγουν καινούργια συμπεράσματα. Αξιολογούν το τελικό αποτέλεσμα και κρίνουν αν ανταποκρίνεται στο αρχικό ζητούμενο και στις προσδοκίες του καθενός. Τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας έχουν να κάνουν με την ποσότητα και το περιεχόμενο των ευρημάτων της έρευνας, αλλά και με τη μέθοδο συλλογής που επιλέχθηκε. Επίσης, ένα σημείο που θα πρέπει να αξιολογηθεί είναι η δομή, ο λόγος ο οποίος επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί, η τελική παρουσίαση του αποτελέσματος και τέλος ο τρόπος και η αμεσότητα την οποία μπορεί να είχε. Μέσω του διαλόγου και της κριτικής αντίληψης του καθενός, τα παιδιά ένα-ένα εκφράζουν τη γνώμη τους και τις εμπειρίες που αποκόμισαν μέσω της όλης αλληλεπίδρασης τους με το θέμα. Συζητούν για τυχόν ερωτήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια του project και προτείνουν ιδέες για πιθανότητα διεύρυνσης του θέματος ή κάποιου ζητήματος παραπλήσιου που θα μπορούσαν να ερευνήσουν εκ νέου (Παπαγιαννοπούλου, 2013, Μποτσάκης, 2016).

Μέσα από όλες αυτές τις ενέργειες επιτυγχάνεται η διαδικασία της μάθησης και με την ενεργή στάση των μαθητών οδηγείται πολύ πιο δραστικά ο μαθητής στην κατάκτηση του στόχου του εκπαιδευτικού που δεν είναι άλλος παρά η μάθηση και η επίτευξη των κατά μέρους διδακτικών στόχων τους οποίους έχει θέσει ο ίδιος (Μποτσάκης, 2016).

Μέσα από τη βιβλιογραφία τα βήματα αυτά μπορεί να διαφέρουν και να χωρίζονται σε άλλα στάδια και με διαφορετικές ονομασίες. Για παράδειγμα ο Frey (1986) χωρίζει σε πέντε στάδια (το στάδιο της πρωτοβουλίας, το στάδιο της ανταλλαγής των απόψεων, το στάδιο της διαμόρφωσης των πλαισίων δράσεων, το στάδιο της υλοποίησης και τέλος το στάδιο της περάτωσης), ενώ οι Katz & Chard (2011) και οι Helm & Katz (2016) χωρίζουν την όλη διαδικασία σε τρία στάδια. Αρχικά είναι ο προγραμματισμός/ εκκίνηση του project, ακολουθεί το στάδιο του

project σε εξέλιξη και τέλος είναι το στάδιο με τις σκέψεις και τα συμπεράσματα. Ο Χρυσυφίδης (2002) με βάση τη βιβλιογραφία του χωρίζει τη διεκπεραίωση ενός project στα εξής δυο στάδια: Αρχικά, είναι το στάδιο του προβληματισμού και ακολουθεί το στάδιο του προγραμματισμού. Μπορεί τα στάδια να διαφέρουν, όπως είπαμε, στον αριθμό και την ονομασία αυτών, όμως σχεδόν στα περισσότερα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα δύο τελευταία βήματα αυτά του προγραμματισμού και της υλοποίησης. Τα δυο αυτά στάδια είναι τα σημαντικότερα για την πραγμάτωση ενός σχεδίου εργασίας και μέσα από αυτά τα δυο στάδια τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το κομμάτι της διδασκαλίας. Μέσα από όλη αυτήν τη διαδικασία της εφαρμογής μιας τέτοιας διδακτικής προσέγγισης, ο εκπαιδευτικός βυθίζει τους μαθητές στο εκάστοτε ζητούμενο γνωστικό αντικείμενο το οποίο έχει θέσει προς κατάκτηση.

3.4 Τα μοντέλα της μεθόδου Project

Τα μοντέλα project χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες έχουν να κάνουν με τη χρονική διάρκεια που απαιτείται και προκαθορίζεται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, με βάση το περιεχόμενο που θα έχει το project, με βάση τον λόγο που το συγκεκριμένο θέμα θα κάνει τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό να καταλήξουν σε αυτό, αλλά και με βάση το μέσο που θα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά, προκειμένου να αντλήσουν το υλικό τους για την περάτωση του project.

3.4.1 Κατηγοριοποίηση με βάση τη χρονική διάρκεια

Ξεκινώντας με την κατηγοριοποίηση της χρονικής διάρκειας των project λοιπόν, με βάση τη βιβλιογραφία (Frey, 2005, Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2002), κατατάσσονται σε project μικρής, μεσαίας και μεγάλης διάρκειας. Τα project μικρής διάρκειας υλοποιούνται μέσα σε λίγες διδακτικές ώρες (συνήθως 2 - 3 δίωρα) και τα παιδιά απασχολούνται με διάφορες δραστηριότητες ή κατασκευές. Συνήθως ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου και εφαρμόζονται στα πλαίσια της διδακτικής ώρας. Τα μεσαίας διάρκειας project θα απασχολήσουν την τάξη από μια εβδομάδα έως και ένα μήνα και σε εβδομαδιαίο πλαίσιο τα παιδιά θα απασχοληθούν 2 - 4 διδακτικές ώρες. Για την περάτωση του σχεδίου εργασίας θα ακολουθηθούν τα βήματα που προαναφέρθηκαν και δύναται η συνεργασία των μελών της τάξης ή και διαφορετικών τμημάτων ή τάξεων. Τέλος, τα μεγάλης διάρκειας project προκειμένου να εφαρμοστούν θα λάβουν χρονικό όριο από ένα μήνα έως και

ολόκληρο το χρόνο ή και περισσότερο. Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία λαμβάνει χώρα σε ώρες εκτός σχολικού προγράμματος, τα βήματα στα οποία βασίζεται η μέθοδος Project ακολουθούνται ένα προς ένα και είναι μια διαδικασία η οποία επιτρέπει τη συνεργασία όλων των τάξεων ενός σχολείου και συνήθως το τελικό προϊόν παρουσιάζεται σε μια ανοιχτή, προς το κοινό, εκδήλωση.

3.4.2 Κατηγοριοποίηση με βάση το περιεχόμενο

Μια άλλη κατηγοριοποίηση σύμφωνα με Ταρατόρη -Τσαλκατίδου (2002) είναι με βάση το περιεχόμενο και χωρίζεται στο μοντέλο εντόπισης των δραστηριοτήτων και στο μοντέλο απόκτησης δεξιοτήτων. Στο πρώτο μοντέλο τα παιδιά καλούνται να βρουν δραστηριότητες μέσω των οποίων θα πραγματοποιηθεί το project και περιλαμβάνει κάποια στάδια. Αρχικά είναι η συλλογή των προτάσεων και η επιλογή του ιδανικού για αυτά θέματος, μετά είναι η ονομασία των διαδικασιών που θα ακολουθηθούν προκειμένου να υλοποιηθεί το project και τέλος είναι η πραγματοποίηση των διαδικασιών αυτών και η αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος. Στο δεύτερο μοντέλο απόκτησης δεξιοτήτων, σαν στόχος ορίζεται η ενίσχυση κάποιων δεξιοτήτων που τυχόν τα παιδιά υστερούν ή δεν έχουν κατακτήσει πλήρως. Τα στάδια που ακολουθούνται σε αυτήν τη διαδικασία είναι αρχικά ο προσδιορισμός της δεξιότητας αυτής με την οποία θέλουν τα παιδιά να ενασχοληθούν, έπειτα προχωράνε στην εύρεση δραστηριοτήτων προκειμένου να έρθουν σε επαφή με αυτή τη δεξιότητα και τέλος ακολουθεί η διενέργεια των δραστηριοτήτων αυτών.

3.4.3 Κατηγοριοποίηση με βάση τη θεματολογία

Η τρίτη κατηγοριοποίηση είναι αυτή της θεματολογίας. Σύμφωνα με τη Μπρίνια (2007) διακρίνεται σε απλά, σε επίκαιρα και σε ενδιαφέροντα project. Τα project με απλό θέμα είναι αυτά τα οποία το περιεχόμενό τους σχετίζεται με μακρό-δεξιότητες, οι οποίες διευκολύνουν τη μετάβαση από τον ένα γνωστικό τομέα σε κάποιον άλλο. Τα project με βάση την επικαιρότητα είναι αυτά στα οποία η επιλογή του θέματος πηγάζει από διάφορους προβληματισμούς και ζητήματα, τα οποία τα παιδιά καλούνται να αντιμετωπίσουν στον περίγυρό τους και στην τοπική κοινωνία από την οποία περιβάλλονται. Επίσης, σε αυτήν την κατηγορία εντάσσονται και θέματα διαχρονικά τα οποία προβληματίζουν την κοινωνία σε παγκόσμια κλίμακα και που συνάδουν με τη διαθεματικότητα και ενισχύουν τα Αναλυτικά Προγράμματα

του σχολείου. Τέλος, σε αυτήν την κατηγοριοποίηση ανήκουν και τα project ενδιαφέροντος, στα οποία το θέμα επιλέγεται με βάση τις απόψεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών με βάση την ηλικία τους.

3.4.4 Κατηγοριοποίηση με βάση την πηγή

Κλείνοντας, μια ακόμη κατηγοριοποίηση είναι αυτή με βάση την πηγή που θα επιλέξουν οι μαθητές για να αντλήσουν τις πληροφορίες τους. Σύμφωνα λοιπόν με τον North (1990) αυτή η κατηγοριοποίηση θα διαιρεθεί σε τέσσερις υποκατηγορίες και αυτές είναι οι μελέτες περίπτωσης, τα project βιβλιοθήκης, τα κοινωνικά project αλλά και τα πρακτικά project. Οι μελέτες περίπτωσης (case studies) έχουν να κάνουν με ζητήματα τα οποία, είτε μέσω πραγματικών είτε τεχνητών κειμένων ή και άλλων εντύπων, οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν, να τεκμηριώσουν και να επιδιορθώσουν ένα πρόβλημα. Στα project βιβλιοθήκης (library projects), τα παιδιά καλούνται να αναζητήσουν το υλικό τους από βιβλία και έγγραφα της βιβλιοθήκης. Αφού το συλλέξουν καλούνται να το αναδιατυπώσουν σε γραπτή μορφή. Όσον αφορά τα κοινωνικά σχέδια εργασίας (community projects) το υλικό το οποίο θα συλλεχθεί προκύπτει μέσα από κοινωνικούς πόρους όπως για παράδειγμα ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, επιστολών ή της παρατήρησης κ.α. Τελευταία είναι τα πρακτικά project (practical projects), κατά τα οποία οι μαθητές καλούνται να συλλέξουν κάποιον ειδικό εξοπλισμό ή κάποιο ειδικό υλικό ή συστατικό και να προβούν με αυτά σε κάποια πρακτική εργασία προκειμένου να υλοποιηθεί το σχέδιο εργασίας τους, όπως για παράδειγμα κάποιο πείραμα ή την κατασκευή κάποιου αντικειμένου ή ενός σχεδίου.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006), η τελευταία αυτή κατηγοριοποίηση μπορεί να υποδιαιρεθεί σε τρεις άλλες υποκατηγορίες. Τις χωρίζει λοιπόν σε μελέτες γραφείου, σε έρευνες πεδίου και σε κατασκευές.

3.4.4.1 Μελέτες γραφείου

Στην κατηγορία των μελετών γραφείου κατατάσσει κυρίως μελέτες, οι οποίες προκύπτουν από την ανασκόπηση των ήδη υπαρχών βιβλιογραφιών και είναι από τη φύση τους διερευνητικές όπως είναι οι μελέτες ορισμού, πρόβλεψης ή και υπόθεσης, οι μελέτες γνώμης αλλά και οι ιστορικές μελέτες. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μπαίνουν σε μια διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών, επεξήγησης εννοιών,

απόδοσης ορισμών αλλά και την επαναδιατύπωση του λόγου μέσα από την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία.

3.4.4.2 Έρευνες πεδίου

Στην κατηγορία των ερευνών πεδίου συγκαταλέγονται οι πειραματικές και οι περιγραφικές έρευνες, οι έρευνες επίλυσης προβλημάτων και τέλος οι μελέτες ανακάλυψης. Έρευνες δηλαδή, στις οποίες τα παιδιά καλούνται μέσα από την παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια αλλά και τις συνεντεύξεις να βγάλουν συμπεράσματα για φυσικά και κοινωνικά φάσματα.

3.4.4.3 Κατασκευές

Κλείνοντας, στις κατασκευές τα παιδιά καλούνται να ενασχοληθούν με καλλιτεχνικές συνθέσεις, με διάφορες συλλογές ή ταξινομήσεις αλλά και με την κατασκευή χρηστικών αντικειμένων. Τα παιδιά καλούνται να συλλέξουν αντικείμενα από την καθημερινή ζωή και τον κοινωνικό τους περίγυρο και με συλλογικό τρόπο να τα επεξεργαστούν ώστε να δημιουργήσουν το τελικό προϊόν.

4. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας για την εφαρμογή της μεθόδου Project στη διδασκαλία γλωσσών.

Πολλές έρευνες προσπάθησαν να μελετήσουν τη συμβολή της μεθόδου Project για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Ο Beckett (2002) μελέτησε τις εκτιμήσεις των καθηγητών και των μαθητών για τη διδασκαλία με τη χρήση project. Συγκεκριμένα, αναφέρει πως πρόκειται για μια διδακτική μέθοδο η οποία έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον τόσο στα γενικά μαθήματα όσο και στη διδασκαλία μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής έγινε μια ανασκόπηση βιβλιογραφίας και τα αποτελέσματα έδειξαν να υπάρχει μια διαφορά στις αξιολογήσεις που είχαν οι μαθητές γενικής εκπαίδευσης με τους μαθητές ξένων γλωσσών αλλά και με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών απέναντι στους μαθητές τους αναφορικά με τη μέθοδο Project. Αναφορικά με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης υποστήριξαν πως η διδασκαλία μέσω project αποτελεί μια ενδιαφέρουσα και μια αρκετά πρωτοποριακή διδακτική προσέγγιση, συγκριτικά με την παραδοσιακή διδακτική μέθοδο που επικρατούσε στον χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών που δίδασκαν μια ξένη ή δεύτερη γλώσσα ήταν αμφίδρομες. Κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η διδασκαλία μέσω project αποτελεί μια ευχάριστη διαδικασία και μέσα από δραστηριότητες τύπου project δίνεται η δυνατότητα για ένα ολοκληρωμένο και ένα κατανοητό αποτέλεσμα ως προς τη διδασκαλία γλωσσών. Κάποιοι ήταν όμως και αυτοί, οι οποίοι υποστήριξαν πως ήταν μια διαδικασία η οποία επέφερε εντάσεις και διαφωνίες κατά τη διαδικασία υλοποίησης του project. Μάλιστα ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε πως αισθάνθηκε να χάνει τον σεβασμό των μαθητών του και φάνηκε να μειώνονται τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή. Σε γενικές γραμμές όμως, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί γλωσσών στην πλειοψηφία τους σε αυτήν την έρευνα υποστήριξαν θετικά τη διδασκαλία μέσω project και ανέφεραν έναν ολοκληρωμένο και δομημένο, ως προς το περιεχόμενο και τις δεξιότητες τις οποίες καλλιεργούσε, τρόπο διδασκαλίας. Αναφορικά επίσης με τις αξιολογήσεις των μαθητών σχετικά με τη διδασκαλία μέσω project για τα μαθήματα της γενικής εκπαίδευσης, οι μαθητές είχαν μια θετική αξιολόγηση για τη διδασκαλία μέσω project σε αντίθεση με τους μαθητές ξένων γλωσσών, οι οποίοι δεν έδωσαν μια θετική εκτίμηση για τη διαδικασία παρά τα θετικά αποτελέσματα τα οποία παρουσίασαν στα project. Συγκεκριμένα, κάποιοι μαθητές υποστήριξαν ότι η

διαδικασία τους ήταν εμπόδιο προκειμένου να μάθουν από τον εκπαιδευτικό και τα σχολικά εγχειρίδια και πως δεν εστίαζε στην ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να μην κατακτούν στον επιθυμητό βαθμό τη γλώσσα - στόχο τους. Συμπερασματικά, με βάση τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών η εφαρμογή της μεθόδου project αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ενισχύεται η κριτική σκέψη. Καλό θα ήταν, πριν τη χρήση μιας τέτοιας μεθόδου στη διδασκαλία του κάθε εκπαιδευτικός πρώτα να συζητήσει και να εξηγήσει τα οφέλη που έχει μια τέτοια δραστηριότητα στους μαθητές του, προκειμένου να αποφευχθούν οι εντάσεις και οι διαφωνίες σε μελλοντικό χρόνο.

Επίσης, η Castañeda (2014) ασχολήθηκε με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας μέσω της μεθόδου Project σε μια αγροτική περιοχή. Συγκεκριμένα, μέσα από την εφαρμογή ενός project προσπάθησε να δει το κατά πως και πόσο συμβάλλει η μέθοδος αυτή στην εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας αλλά και αν αναπτύσσονται και ανθρώπινες αξίες μέσα από αυτήν τη διαδικασία. Παράλληλα, στόχος ήταν να αναλυθεί και το κατά πόσο μέσα από τη διαδικασία της μάθησης βελτιώνεται και η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Οι συμμετέχοντες σε αυτήν την έρευνα συμμετείχαν σε δυο project μικρής διάρκειας, ωστόσο για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων μόνο το δεύτερο project αξιοποιήθηκε. Σε ένα δημόσιο σχολείο της Μπογιακά η όγδοη τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας ασχολήθηκαν με τη διατροφική αξία των φρούτων και προσπάθησαν να βρουν συνταγές με τις οποίες η κατανάλωση των φρούτων θα ήταν σε μια πιο καθημερινή συχνότητα. Τα αποτελέσματα του project τους τα μοιράστηκαν με την ένατη και δέκατη τάξη του σχολείου τους μέσα από μια συζήτηση και τους πρόσφεραν φρουτοσαλάτες. Η ίδια διαδικασία έγινε και στις μικρότερες τάξεις αλλά ήταν στην Ισπανική και στην Αγγλική γλώσσα. Σε συνέχεια της έρευνας κάποιοι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν κάποιες ερωτήσεις στα πλαίσια μιας συνέντευξης με σκοπό τη διεξαγωγή και ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρουν πως οι μαθητές φαίνεται να είχαν ισχυρότερα κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα των αγγλικών καθώς ασχολούνταν με ένα θέμα το οποίο τους απασχολούσε. Εκτός από τα κίνητρα φάνηκε οι μαθητές να αναπτύσσουν τόσο ατομικές αλλά και κοινωνικές αξίες, με στόχο τη βελτίωση της συνύπαρξής τους. Μέσα από τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων οι μαθητές συνεργάστηκαν αρμονικά, χωρίς εγωισμούς και με αυτοπεποίθηση. Επίσης, μέσα από

όλη αυτή τη διαδικασία οι μαθητές κατάφεραν να κατακτήσουν περισσότερο λεξιλόγιο καθώς συνδύαζαν τις λέξεις με βιώματα και καταστάσεις και έτσι είχαν καλύτερα αποτελέσματα στο προφορικό κομμάτι της γλώσσας. Μέσα από τις παρουσιάσεις τις οποίες έκαναν για το project τους, ένιωσαν σίγουροι και με μεγαλύτερη άνεση να μιλήσουν στα αγγλικά και να αναπτύξουν το θέμα μέσα από τη συζήτηση. Τέλος, παρατηρήθηκε πως η σχέση που είχαν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές βελτιώθηκε καθώς ο εκπαιδευτικός μέσα από τη διαδικασία αυτή κατάφερε να αναδείξει την ανάγκη που προστάζει ο κόσμος για την εκμάθηση των Αγγλικών, και έτσι οι μαθητές κατάφεραν και απέκτησαν ακόμη μια δεξιότητα η οποία θα βελτιώσει τόσο σε ατομικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο την ποιότητα ζωής των μαθητών σε ένα πιο ευρύ φάσμα το οποίο είναι εκτός τάξης.

Όσον αφορά τον Ελλαδικό χώρο, η Σιδηροπούλου (2007) ασχολήθηκε με τον ρόλο του project σχετικά με την κατανόηση του λεξιλογίου της νεοελληνικής γλώσσας αλλά και με τον βαθμό που η διδακτική αυτή μέθοδος συμβάλλει στη διευκόλυνση της διαδικασίας στους αλλόγλωσσους μαθητές. Το δείγμα πάρθηκε από τους μαθητές, στο σύνολο τους είκοσι επτά, του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και συγκεκριμένα από τα δυο τμήματα των προχωρημένων μαθητών. Το Project ήταν μέσης διάρκειας και διήρκησε 3 εβδομάδες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές απασχολήθηκαν 11 διδακτικές ώρες, κατανεμημένες σε πέντε δίωρα τις δυο εβδομάδες και σε μια διδακτική ώρα την τρίτη εβδομάδα όπου πραγματοποιήθηκε ένα post-test. Οι μαθητές χωρίστηκαν στην ομάδα στόχου που διδάχτηκαν μέσω της μεθόδου Project και στην ομάδα ελέγχου η οποία διδάχτηκε χωρίς την εφαρμογή της μεθόδου Project στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Η θεματολογία που επιλέχθηκε ήταν τα μνημεία - μουσεία της πόλης και μέσω αυτού να μπορέσουν οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με κάποια αξιοθέατα και μνημεία της Θεσσαλονίκης. Στόχος του project ήταν η ενημέρωση των συμμετεχόντων για τα αξιοθέατα της πόλης, η επαφή τους με άρθρα και λεξικά, η αναζήτηση πηγών τόσο σε εγκυκλοπαίδειες αλλά και στο διαδίκτυο, η κατάκτηση καινούργιου λεξιλογίου, η συνεργατικότητα, η αυτονομία στη διαδικασία της μάθησης και η ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητας μέσω του project. Τα βήματα του project ακολουθήθηκαν ένα προς ένα καθ' όλη τη διάρκεια του στις δυο εβδομάδες, ενώ την τρίτη εβδομάδα ήρθε το κομμάτι της αξιολόγησης όπου μέσω ενός φυλλαδίου ελέγχθηκε η κατάκτηση του λεξιλογίου το οποίο είχε τεθεί ως στόχος

στους συμμετέχοντες. Από τα ευρήματα της έρευνας φάνηκε πως η μέθοδος αυτή συνέβαλε στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου της ομάδας στόχου συγκριτικά με τον βαθμό που ενισχύθηκε στην ομάδα ελέγχου. Επίσης η ομάδα στόχου κατά την ενασχόληση της με το project διδάχθηκε μέσα από αυθεντικά κείμενα και κατά συνέπεια η γλωσσική ικανότητα των παιδιών φάνηκε να είναι πιο αυξημένη αναλογικά με αυτή της ομάδας ελέγχου. Η συνεργασία των μαθητών ήταν ικανοποιητική και αυξήθηκε αρκετά η αυτονομία και η κινητροδότηση, αν και η αλληλεπίδραση τους με άλλους ομιλητές της γλώσσας – στόχου δεν ήταν σε μεγάλο βαθμό. Συμπερασματικά, το project έδειξε να αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο το οποίο μπορεί να ελιχθεί και ιδιαίτερα όταν η γλώσσα η οποία έχει τεθεί ως στόχος διδάσκεται ως δεύτερη.

Η Κωφού (2012) διερεύνησε τον τρόπο που εφαρμόζεται η μέθοδος Project αλλά και τα κίνητρα που προσφέρει στους μαθητές για συμμετοχή. Παράλληλα, προσπάθησε να ερμηνεύσει την στάση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση της μεθόδου αλλά και το κατά πόσο συμβάλλει αυτή στην επικοινωνία και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 49 σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Διεύθυνσης Κεντρική Μακεδονίας της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τα σχολικά έτη 2008 - 2010. Οι εφαρμογές των project ήταν βασισμένες σε Καινοτόμες Δράσεις Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων² με διάρκεια δυο ετών ή στη διάρκεια του μαθήματος ξένης γλώσσας και συγκεκριμένα της αγγλικής, καθώς τα διδακτικά εγχειρίδια του Γυμνασίου εμπεριέχουν ένα σχέδιο εργασίας σε κάθε ενότητα διδασκαλίας. Ο τρόπος με τον οποίο διεξήχθη η έρευνα ήταν μέσω της συμπλήρωσης κάποιων ανώνυμων ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αν και εφαρμόζονται project στο μάθημα της ξένης γλώσσας ή στα πλαίσια Ευρωπαϊκών ή περιβαλλοντικών προγραμμάτων, δεν προτιμούνται τα διαθεματικά project παρόλο που είναι σε αρκετά περίοπτη θέση στις προτιμήσεις τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις αναλύσεις φαίνεται να ενισχύονται τα κίνητρα των μαθητών με προσωπικό ενδιαφέρον ή μέσω της παρότρυνσης του εκπαιδευτικού κατά την

² Σαν Καινοτόμες Δράσεις Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων στα Ελληνικά σχολεία εντάσσονται τα Διεπιστημονικά Προγράμματα/ τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Σχολικές Δραστηριότητες σύμφωνα με τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας) και η Ευέλικτη ζώνη κατά την οποία συνδέονται η πραγματική ζωή με τη ζωή στο σχολείο μέσα από τα σχέδια εργασίας και τη διδασκαλία σε ομαδο-συνεργατικό πλαίσιο.

εφαρμογή ενός project. Ωστόσο, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών φαίνονται να είναι μικρά όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή, τον χρόνο, την παρότρυνση κ.α. Τα project τα οποία επιλέγουν κυρίως οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί είναι τα δομημένα και τα ημι-δομημένα ενώ επιλέγονται και τα μη δομημένα αλλά σε μικρότερο ποσοστό, ενώ σε θέμα διάρκειας φαίνεται να επιλέγονται και τα τρία (μικρά, μεσαία και μεγάλα) στον ίδιο βαθμό. Αναφορικά με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας η μέθοδος Project συμβάλλει ως προς τους μαθητές στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη μιας πολιτισμικής συνείδησης, την ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και λόγου, την επίτευξη μιας γρηγορότερης διαδικασίας μάθησης μέσω βιωματικών καταστάσεων και μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών, άρθρων και λεξικών. Ως προς τον εκπαιδευτικό πάλι, συμβάλλει ενεργά σε όλες τις δεξιότητες των μαθητών είτε προσληπτικές είτε παραγωγικές, ενισχύει τις στρατηγικές μάθησης και επικοινωνίας, εμβαθύνει στη γνώση χρήσης των νέων τεχνολογιών και συνδράμει στην αποδεκτικότητα της διαφοροποίησης.

Επίσης η Ψύρρα (2013), προσπάθησε να μελετήσει την απεικόνιση του φύλου στην ελληνική γλώσσα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 18 μαθητές της Α λυκείου και μέσω της εφαρμογής ενός project, κατά τη διάρκεια του μαθήματος Ερευνητική εργασία, σαν στόχος τέθηκε η κατανόηση της δύναμης που διαθέτει ο λόγος και πως μέσω αυτού δημιουργούνται σχέσεις εξουσίας ανισότιμες μεταξύ των δυο φύλων. Επιπλέον προσπάθησαν να πλαισιώσουν στρατηγικές για τη δημιουργία μιας ίσης, αναφορικά με τη γλώσσα, συνύπαρξης των δύο φύλων. Η ομαδοποίηση των παιδιών έγινε σε τρεις ισομερείς ομάδες των έξι ατόμων έχοντας η κάθε ομάδα αναλάβει από ένα κομμάτι της έρευνας. Μόλις οι ομάδες τελείωναν με τα εκάστοτε κομμάτια τους, η ένωση τους θα αποτελούσε την τελική εργασία. Το σχέδιο εργασίας ήταν μικρής χρονικής διάρκειας και τα παιδιά ενεπλάκησαν με αυτό συνολικά 6 ώρες, οι οποίες ήταν διασπασμένες σε δυο τρίωρα μαθήματα. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι μέσω του project είναι σε θέση να γίνει αντιληπτή στα παιδιά η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γλώσσα και στο φύλο ή και στην κοινωνία. Επίσης, έδειξε πως οι συμμετέχοντες μετά την ενασχόληση τους με το project μπορούσαν να αντιμετωπίσουν με κριτική αντίληψη τα κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή καθημερινά. Τέλος, τα παιδιά μπορούσαν να αναγνωρίσουν οποιαδήποτε απόδοση σεξισμού στον λόγο και τη γλώσσα αλλά και με προσωπική τους επιλογή να μη χρησιμοποιούν σεξιστικό λεξιλόγιο τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο

τους με την πρόθεση να συμβάλλουν στην εξάλειψη της ανισότητας σε κοινωνικό επίπεδο αναφορικά με το φύλο.

Η Δρίκου (2018) εφάρμοσε ένα σχέδιο εργασίας σε μαθητές θέλοντας να διαπιστώσει πως η μέθοδος Project, συγκεκριμένα σε δίγλωσσους μαθητές, επηρεάζει τους μαθησιακούς στόχους οι οποίοι έχουν τεθεί δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να παρεκκλίνουν από τα σχολικά βιβλία. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν δυο μήνες και οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές Ρομά του 6/Θ Δημοτικού σχολείου Γιαννάδων στην Κέρκυρα, οι οποίοι ήταν μοιρασμένοι σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Συνολικά ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν δεκαέξι και χωρίστηκαν σε τέσσερις ισομερείς ομάδες με γνώμονα τις μαθησιακές τους ανάγκες. Η θεματολογία του project δεν πάρθηκε συλλογικά αλλά ήταν απόφαση των εκπαιδευτικών, καθώς η αδυναμία των μαθητών για καθημερινό διάλογο ήταν ιδιαίτερα σημαντική. Οι στόχοι του σχεδίου εργασίας ήταν οι συμμετέχοντες να μπορούν να συστηθούν, να χρησιμοποιούν το κατάλληλο λεξιλόγιο και τις σωστές προσφωνήσεις που ορίζει το σχολικό περιβάλλον, να κατανοούν και να εντοπίζουν αντικείμενα με τα οποία αλληλεπιδρούν καθημερινά, να συζητούν για τα θέματα και τις δραστηριότητες της προτίμησής τους, να μπορούν να κατανοούν οδηγίες και να είναι σε θέση να πραγματοποιούν προφορικές προτροπές. Στόχοι επίσης ήταν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα μέρη του σώματος, τις αισθήσεις και τα συναισθήματα, τα χρώματα αλλά και να μπορούν να εξάγουν το βασικό νόημα μιας ιστορίας. Από την έρευνα φάνηκε πως τα παιδιά ενίσχυσαν το γνωστικό τους επίπεδο και το λεξιλόγιο, αντιλήφθηκαν τον ρόλο των ατόμων του σχολικού περιβάλλοντος και άρχισαν να αποδέχονται και να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου. Επιπλέον, τα παιδιά κατάφεραν να εκφράζουν τη γνώμη και τα συναισθήματα τους αλλά και να επικοινωνούν στα πλαίσια ενός διαλόγου. Η συμμετοχικότητα στα μαθήματα αυξήθηκε καθώς το επικοινωνιακό κομμάτι είχε βελτιωθεί και κατά συνέπεια δεν υπήρχαν ενδοιασμοί για τον τρόπο αντιμετώπισης τους από τα άλλα παιδιά της τάξης. Πλέον, το σχολείο αποτελούσε για αυτούς μια βασική ανάγκη αλλά ταυτόχρονα μετατράπηκε σε μια ευχάριστη ενέργεια στην οποία αποτελούσαν ισότιμα μέλη μιας ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο η μέθοδος Project συνέβαλε σημαντικά τόσο στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών αλλά και στις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Επιπλέον, οι Τάκα & Κόζα (2009), εφάρμοσαν ένα σχέδιο εργασίας σε παιδιά δημοτικού με στόχο, μέσω της ανοιχτής και ελεύθερης μάθησης, να αναπτυχθεί η εξοικείωση και η ορθότερη χρήση της αγγλικής γλώσσας των παιδιών μέσω του διαδικτύου. Πιο συγκεκριμένα, σαν θεματολογία του project επιλέχθηκε, με αφορμή ενός φυλλαδίου, το πρόγραμμα E-Twinning, το οποίο μέσω ηλεκτρονικής μορφής συνδέει τα σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της Νορβηγίας, της Ισλανδίας, της Βουλγαρίας και της Ρουμανίας και στοχεύει στην αλληλεπίδραση των μαθητών διαφόρων χωρών, την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων αλλά και τη μάθηση μέσω της συνεργατικότητας. Η χρονική διάρκεια εφαρμογής του project ήταν κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής χρονιάς και τα παιδιά απασχολούνταν μια διδακτική ώρα ανά την εβδομάδα. Καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής του project τα παιδιά μιλούσαν μόνο στην αγγλική γλώσσα και οι στόχοι που τέθηκαν από τα παιδιά για την υλοποίηση του project ήταν κυρίως σε γνωστικό-συναισθηματικό και σε ψυχοκινητικό επίπεδο. Αρχικά, ανακοινώθηκαν οι χώρες με τις οποίες οι μαθητές θα αλληλογραφούσαν σε ηλεκτρονική μορφή και υπήρξε μια εκμάθηση της διαδικασίας συγγραφής ενός ηλεκτρονικού mail από τον δάσκαλο. Επίσης, στα πλαίσια της επικοινωνίας τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν ποιήματα, τραγούδια, παραμύθια αλλά και να ερευνήσουν τις απαντήσεις τους στα ερωτήματα που τους έθεταν τα παιδιά των ξένων χωρών. Τέλος, τα παιδιά μάζεψαν όλες αυτές τις πληροφορίες και δημιούργησαν μια έκθεση και παρουσίασαν τις ζωγραφιές, τα γράμματα και τις φωτογραφίες που είχαν μοιραστεί με τα παιδιά των άλλων χωρών. Τα παιδιά μετά το πέρας του project κατέληξαν σε συμπεράσματα και αξιολόγησαν την όλη διαδικασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι στόχοι οι οποίοι είχαν τεθεί από τους μαθητές είχαν κατακτηθεί σε όλους τους τομείς, ακόμα και στην ηλεκτρονική τους μορφή. Τα παιδιά στα πλαίσια του σχεδίου εργασίας συνεργάστηκαν σε ομάδες αλλά και όλοι μαζί σαν ένα ενιαίο σώμα. Οι στόχοι των δασκάλων για την ευχέρεια της χρήσης των αγγλικών και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης είχε επιτευχθεί. Τα παιδιά κατάφεραν να εφαρμόσουν και να αναλύσουν βασικούς μηχανισμούς της ξένης γλώσσας αλλά και έννοιες που τη διέπουν. Πολύ βασικό ήταν ότι εφαρμόστηκαν όλα τα στάδια της μεθόδου Project και τηρήθηκαν οι ρόλοι οι οποίοι είχαν τεθεί σε συνεννόηση μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου.

Ο Σάμιος (2015) ασχολήθηκε με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα μονοπάτια της τέχνης. Οι μαθητές της Β' και Γ' γυμνασίου σε ένα σχολείο της Άρτας

υλοποίησαν ένα project με θέμα «25 Μικροί δημιουργοί “βλέπουν” γαλλική ποίηση». Σκοπός της έρευνας ήταν η ανάδειξη, μέσω βιωματικών καταστάσεων, της αλληλεπίδρασης των καλών τεχνών με τη χρήση της γλώσσας. Στόχοι του project ήταν η επαφή των μαθητών με τον τρόπο ζωής και τα έργα των γάλλων ποιητών. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία οι μαθητές θα αναπτυχθούν σε κοινωνικά, συναισθηματικά και πολιτισμικά επίπεδα, θα επιτευχθεί η εμπλοκή τους με τη γαλλική αισθητική και γλώσσα αλλά και η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των παιδιών για τα διάφορα επιμέρους μαθήματα και τα μαθήματα της γαλλικής γλώσσας. Τα μαθήματα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στη διαθεματική προσέγγιση ήταν έξι στον αριθμό και ήταν: το μάθημα των γαλλικών, το μάθημα των εικαστικών, το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας, το μάθημα της γλώσσας, το μάθημα της ιστορίας και τέλος, το μάθημα της πληροφορικής. Στα πλαίσια της υλοποίησης του project τα παιδιά επέλεξαν κάποια γαλλικά ποιήματα, τα οποία άκουσαν σε ηχητική μορφή, μετέφρασαν και άντλησαν πληροφορίες για τη ζωή και τα έργα των συγγραφέων αυτών, τα κοινωνικο-ιστορικά γεγονότα κάτω από τα οποία οδηγήθηκαν στη συγγραφή του εκάστοτε ποιήματος. Έπειτα τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν εικόνες και ζωγραφιές οι οποίες πηγάζουν από αυτά τα ποιήματα, προσκλήσεις και αφίσες και να παρουσιάσουν μια έκθεση ζωγραφικής στον χώρο του σχολείου προκειμένου να εμπλέξουν και άλλους ενδιαφερόμενους στη γαλλική κουλτούρα. Παράλληλα, προέβησαν και στη δημιουργία ενός ηλεκτρονικού βιβλίου το οποίο ανέβασαν στο ιστολόγιο του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου. Τέλος, τα αποτελέσματα τα οποία προκύπτουν είναι ότι η μέθοδος project συνέβαλε στην ενίσχυση του γνωστικού, του συναισθηματικού, του ψυχοκινητικού αλλά και του δημιουργικού τομέα του παιδιού. Η γλώσσα της γαλλικής εμπλουτίστηκε σημαντικά μέσα από την ένταξη των μαθητών στο κομμάτι του πολιτισμού της χώρας αλλά και λόγω της βιωματικής συμμετοχής τους στην όλη διαδικασία.

Ακόμη, η Τριβέλλα (2017) παρατήρησε τα animation και την κινεζική γλώσσα και πως αυτός ο ψυχαγωγικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας συμβάλλει στην όλη διαδικασία κατάκτησης μιας γλώσσας. Το δείγμα αποτέλεσαν έλληνες μαθητές ενός δημοτικού σχολείου και σαν στόχος του project τέθηκε η σύνδεση της ελληνικής με την κινεζική γλώσσα και συγκεκριμένα η διδασκαλία των δέκα πρώτων αριθμών σε όλες τις μορφές τους γραπτή, ακουστική και προφορική. Τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα εμψυχωτικό σενάριο κινηματογράφου και αφού

πρώτα ήρθαν σε επαφή με τη διαδικασία δημιουργίας και επεξεργασίας εικόνων, να δημιουργήσουν ένα animation. Τα παιδιά για τη διεκπεραίωση του project χρειάστηκε να ζωγραφίσουν με στυλό, πινέλα και ακρυλικές μπογιές, ασχολήθηκαν με την πλαστελίνη και παράλληλα ασχολήθηκαν με τη χαρακτηριστική σε φελιζόλ. Μέσω της όλης διαδικασίας τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τον κινέζικο πολιτισμό και γλώσσα αλλά και με τον τρόπο ζωής που έχουν οι άνθρωποι εκείνης της χώρας. Επίσης παρατήρησαν τυχόν διαφορές αλλά και ομοιότητες που μπορεί να έχουν οι δυο πολιτισμοί σε θέματα όπως η γλώσσα αλλά και στις καθημερινές συνήθειες που έχει η κοινωνία στην Ελλάδα. Κάθε σκηνή αποτελούσε μια φωτογραφία και όλες οι φωτογραφίες μαζί δημιούργησαν ένα βίντεο με μουσική υπόκρουση. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως αν και η όλη διαδικασία αποτελεί μια μακροχρόνια διαδικασία, οι στόχοι ήρθαν εις πέρας και φαίνεται πως τα animation βοηθούν στη μάθηση της γλώσσας. Παράλληλα, μέσω της εφαρμογής του project φάνηκε πως η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών, αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών και ενισχύει τη διαδικασία της μάθησης.

Η Χουντάλου (2019) επίσης μελέτησε τις στρατηγικές διδασκαλίας σε τμήματα υποδοχής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη και τον αντίκτυπο που είχαν στους μαθητές. Το δείγμα αποτέλεσαν 13 εκπαιδευτικοί του τμήματος υποδοχής και η διαδικασία συλλογής δεδομένων ήταν μέσω της συνέντευξης. Σαν στόχοι τέθηκαν η ενίσχυση της ήδη υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, μέσα στις οποίες είναι και η μέθοδος Project, στα τμήματα υποδοχής για το μάθημα της γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι στρατηγικές αυτές αφορούν κυρίως το μάθημα της γλώσσας. Οι διδακτικές ώρες που αφιερώνονται για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας είναι αρκετές ενώ φαίνεται να μειώνονται όσο ανεβαίνουν τάξεις οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν ασκησιολόγιο σε ατομικό επίπεδο, βασισμένο σε μια ρουτίνα και φαίνεται να δίνεται σημασία πρώτα στις ακουστικές δεξιότητες και να ακολουθούν οι δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης. Σχετικά με το γνωστικό κομμάτι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμμερίζονται τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα, ώστε η διαδικασία της μάθησης να είναι πιο ευχάριστη και τα κίνητρα πιο ισχυρά. Μέσα από την παιγνιώδη μορφή των ασκήσεων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μάθηση επιτυγχάνεται τόσο σε κοινωνικό όσο και σε συναισθηματικό αλλά και μαθησιακό επίπεδο. Μια άλλη στρατηγική εκμάθησης μιας

ξένης γλώσσας η οποία χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς είναι η ενασχόληση των παιδιών με πολυτροπικά κείμενα. Η είσοδος της τεχνολογίας στη διαδικασία της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας είναι κάτι που κάνει την όλη διαδικασία πιο ευχάριστη και ελκύει την προσοχή των παιδιών. Παρά τα όσα όμως υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί τα οποία έχουν κάποια συνάφεια με τα χαρακτηριστικά της μεθόδου Project μόνο μία ήταν η εκπαιδευτικός η οποία σε ερώτηση για το εάν εφαρμόζει τη μέθοδο στην διδασκαλία της απάντησε θετικά ενώ οι υπόλοιποι απάντησαν πως δεν την προτιμούν.

Η Μιχαλοπούλου (2021), διερεύνησε τις πρακτικές υποστήριξης και τις προσεγγίσεις σχετικά με την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας καθώς και την ένταξη των παιδιών σε σχολεία. Παράλληλα μελετήθηκαν και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τάξεων υποδοχής (ΖΕΠ) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την περίπτωση προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Για τη διεκπεραίωση της έρευνας μοιράστηκε ένα ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή σε σχολεία με τάξεις ΖΕΠ, σε όλη την επικράτεια, από τα οποία τα απαντημένα στο σύνολο τους ήταν 101. Παράλληλα, πάρθηκε και μαγνητοσκοπημένη συνέντευξη μέσω τηλεφώνου από δέκα εκπαιδευτικούς τάξεων υποδοχής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους την καθημερινότητα των παιδιών και δεν εστιάζουν τόσο στην εκμάθηση των κανόνων της γλώσσας σαν στείρα γνώση αλλά μέσα από καθημερινά κείμενα στοχεύουν στην κατανόηση και την κατάκτηση λεξιλογίου. Μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών υποστηρίχτηκε πως μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση και η εστίαση στη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων αποκομμένη από κάθε άλλο πλαίσιο κάθε άλλο παρά διευκολύνει την όλη διαδικασία της μάθησης. Η επικοινωνιακή εκμάθηση της γλώσσας επιτυγχάνεται μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και γι' αυτόν τον λόγο προτιμούνται κατά το πλείστον από τους εκπαιδευτικούς. Οι περισσότερες δραστηριότητες εντάσσονται στις συλλογικές δραστηριότητες και φαίνεται ότι οι ομαδοσυνεργατικές πρακτικές βοηθούν στη διαδικασία της μάθησης. Αν και φαίνεται να προτιμούνται δραστηριότητες τύπου project, η μέθοδος Project δεν εφαρμόζεται και αυτό ίσως να οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα ή την έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών ή χρόνου και εμπειρίας.

Τέλος, οι Κάκαρη & Λάχλου (2013), ασχολήθηκαν με την κατάρτιση καθηγητών γαλλικής γλώσσας στη μέθοδο Project και στην παιδαγωγική Φρενέ³. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές γαλλικής γλώσσας του ακαδημαϊκού έτους 2012 - 2013 του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού τους προγράμματος περιλαμβάνονταν ατομικές αλλά και ομαδικές εργασίες. Από τις τέσσερις συνολικά εργασίες τους οι δυο βασιζόταν στη μέθοδο Project. Το πρώτο σχέδιο εργασίας είχε σαν θέμα τους στόχους και τις αρχές του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών. Με αυτόν τον τρόπο οι φοιτητές εξοικειωνόταν με το Πρόγραμμα Σπουδών και συγκεκριμένα με τις επίσημες οδηγίες σχεδιασμού της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας αλλά παράλληλα εμβάθυναν την εμπειρία τους στη διαδικασία εφαρμογής ενός σχεδίου εργασίας. Έπειτα οι φοιτητές κλήθηκαν να επεξεργαστούν τρεις διαφορετικούς τρόπους [οπτικοακουστικό απόσπασμα, οπτικό ερέθισμα (αφίσα) και γραπτή μορφή] μέσα από τους οποίους οι μαθητές ενός ελληνικού και ενός ρουμάνικου σχολείου στόχευαν στην κατάκτηση συγκεκριμένου λεξιλογίου. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία επιτεύχθηκε η εμπλοκή των μεταπτυχιακών φοιτητών με το περιεχόμενο διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας που εμπεριέχεται στο Πρόγραμμα Σπουδών. Η δεύτερη εργασία, η οποία τους ανατέθηκε είχε σαν θέμα την αξιολόγηση ενός project το οποίο εφαρμόστηκε στα πλαίσια του μαθήματος της γαλλικής γλώσσας σε ένα ελληνικό δημοτικό σχολείο κατά το σχολικό έτος 2011 - 2012. Αρχικά, οι φοιτητές έπρεπε να βρουν τα χαρακτηριστικά του σχεδίου εργασίας που έθεταν τη διαδικασία μάθησης διαφοροποιημένη σύμφωνα πάλι με το Πρόγραμμα Σπουδών. Στη δεύτερη φάση της εργασίας τους, έπρεπε να αξιολογήσουν τις παιδαγωγικές αρχές και πως αυτές ενισχύονται μέσα από τη διαδικασία εφαρμογής ενός project. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ελάχιστοι από τους εκπαιδευτικούς είχαν ξανά εμπλακεί σε μια τέτοιου είδους διαδικασία ενώ σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες κράτησαν μια θετική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση μιας τέτοιας μεθόδου στη διδασκαλία τους. Από τα συμπεράσματα της έρευνας φάνηκε πως χρήζει αναγκαία την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία και την υλοποίηση της μεθόδου Project.

³Ο Σελεστάν Φρενέ (1896 - 1966) ήταν Γάλλος παιδαγωγός ο οποίος ανέπτυξε μια Παιδαγωγική φιλοσοφία την οποία διέπουν κάποιες παιδαγωγικές αρχές και τεχνικές για την εφαρμογή της. Οι αρχές αυτές αποσκοπούν στη συνεργασία, στην οργάνωση της ζωής του σχολείου σε κοινοτικό – συνεταιριστικό πλαίσιο, στην επικοινωνία και στην ελεύθερη έκφραση, στη μάθηση με φυσικότητα, στη σύνδεση της κοινωνίας με το σχολείο, στον σεβασμό των δικαιωμάτων των παιδιών καθώς και στην έρευνα και τον πειραματισμό.

Συνοψίζοντας λοιπόν στο σύνολο τους, τις έρευνες οι οποίες αναφέρθηκαν παραπάνω, η μέθοδος Project αποτελεί μια διδακτική μέθοδο η οποία έχει να προσφέρει αρκετά οφέλη σε όλους τους εμπλεκόμενους. Μέσα από την εφαρμογή ενός project οι μαθητές φαίνεται να κατακτούν πιο γρήγορα και σε μεγαλύτερο βαθμό τη γλώσσα που έχουν θέσει ως στόχο καθώς η διαδικασία επέρχεται μέσα από βιωματικού τύπου δραστηριότητες και αυθεντικά κείμενα (Castañeda, 2013, Σιδηροπούλου, 2017, Κωφού, 2012). Οι συγγραφείς των ερευνών τόνισαν πως μέσα από τις δραστηριότητες project το επίπεδο των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών μεταβάλλεται θετικά κατά την ενασχόληση τους με τέτοιου είδους δραστηριότητες (Κωφού, 2012, Δρίκου 2018, Σάμιος, 2015).

Παράλληλα, σε πολύ μεγάλο βαθμό υποστηρίζεται πως η διδασκαλία μέσω project ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών και κατά συνέπεια αυξάνεται και η συμμετοχικότητα τους στο μάθημα (Κωφού, 2012, Σιδηροπούλου, 2017, Τριβελλα, 2017). Επίσης, ένα ακόμη ωφέλιμο προσόν το οποίο κερδίζουν οι μαθητές και είναι κάτι το οποίο θα το χρειαστούν και στη μετέπειτα πορεία τους είναι ότι μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες όπως το project, η οποία υποστηρίζει τη συνεργατικότητα, μαθαίνουν να ελίσσονται και να δρουν με συλλογικό τρόπο και σαν ένα ενιαίο σύνολο (Σιδηροπούλου, 2017, Τάκα & Κόζα, 2009, Μιχαλοπούλου, 2021) και να παίρνουν αποφάσεις εξαλείφοντας εγωισμούς και εγωκεντρισμούς (Castañeda, 2013). Τέλος, ένα ακόμη θετικό το οποίο παρουσιάζεται μέσα από τις έρευνες είναι πως οι μαθητές μέσα από την ενασχόληση τους με δραστηριότητες project αναπτύσσουν τόσο ατομικές δεξιότητες όπως για παράδειγμα η κριτική σκέψη (Beckett, 2002, Castañeda, 2013, Ψύρρα, 2013, Τάκα & Κόζα, 2009) αλλά όσο και κοινωνικές δεξιότητες όπως για παράδειγμα πολιτισμική συνείδηση κάτι το οποίο αργότερα θα συμβάλλει στην κοινωνία καθώς τα μέλη της θα είναι πιο ευσυνείδητοι πολίτες (Castañeda, 2013, Κωφού, 2012).

Παρά τα όσα θετικά όμως που παρουσιάζονται ότι επιφέρει η μέθοδος project, μέσα από τις έρευνες παρατηρείται ότι υπάρχει μια έλλειψη γνώσης και εμπειρίας πάνω σε αυτή. Η μη σωστή ή ακόμα και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στη μέθοδο Project αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα όσον αφορά την εφαρμογή της στα πλαίσια της διδασκαλίας τους (Κάκαρη & Λάχλου, 2013). Σε κάποιες έρευνες επίσης κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως αν και τη γνωρίζουν

σαν μέθοδο, δεν την προτιμούν για τη διδασκαλία τους λόγω της έλλειψης υλικοτεχνικών υποδομών ή χρόνου κ.α. (Κωφού, 2012, Χουντάλου, 2019, Μιχαλοπούλου, 2021) αλλά και κάποιοι μαθητές υποστηρίζουν πως η μέθοδος Project αποτελεί μια διαδικασία η οποία δεν τους επιτρέπει να μάθουν από τον εκπαιδευτικό και τους επιβραδύνει στη διαδικασία της μάθησης (Beckett, 2002).

5. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να ερευνηθεί το εάν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν οποιαδήποτε γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη εφαρμόζουν τη μέθοδο Project στα πλαίσια της διδασκαλίας τους αλλά και ποιες είναι οι απόψεις τους αναφορικά με τη χρησιμότητα αυτής ως προς την κατάκτηση της γλώσσας – στόχου. Για την περάτωση της έρευνας το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν οποιαδήποτε γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη, και με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου αντλήθηκαν τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας. Σχετικά με το ερωτηματολόγιο πρέπει να αναφερθεί πως απαρτιζόταν από τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αποσκοπούσε στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων και στο να δημιουργηθεί ένα προφίλ σχετικά με τους συμμετέχοντες της έρευνας. Η δεύτερη ενότητα είχε να κάνει με τον βαθμό της εμπειρίας που κατείχαν οι ερωτηθέντες πάνω στην εφαρμογή της μεθόδου Project. Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου στόχευε στο να απαντηθεί το εάν κατά την εφαρμογή ενός σχεδίου εργασίας ακολουθούνται όλα τα βήματα αλλά και να εκτιμηθούν οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα μοντέλα της μεθόδου Project, τη χρονική διάρκεια την οποία επιλέγουν για την περάτωση του project και επίσης με βάση ποιες κατηγοριοποιήσεις επιλέγουν το project το οποίο επιθυμούν να εφαρμόσουν στα πλαίσια της διδασκαλίας τους. Τέλος, το ζητούμενο στην τέταρτη ενότητα ήταν οι ερωτηθέντες να αξιολογήσουν τη διαδικασία και τα αποτελέσματα που επιφέρει η εφαρμογή της μεθόδου Project και να εκτιμηθεί αν αποτελεί μια διαδικασία η οποία όπως υποστηρίζει η θεωρία της είναι τόσο επικερδής και προσοδοφόρα απέναντι σε αυτούς που την εφαρμόζουν αλλά και σε όσους συμμετέχουν σε αυτή.

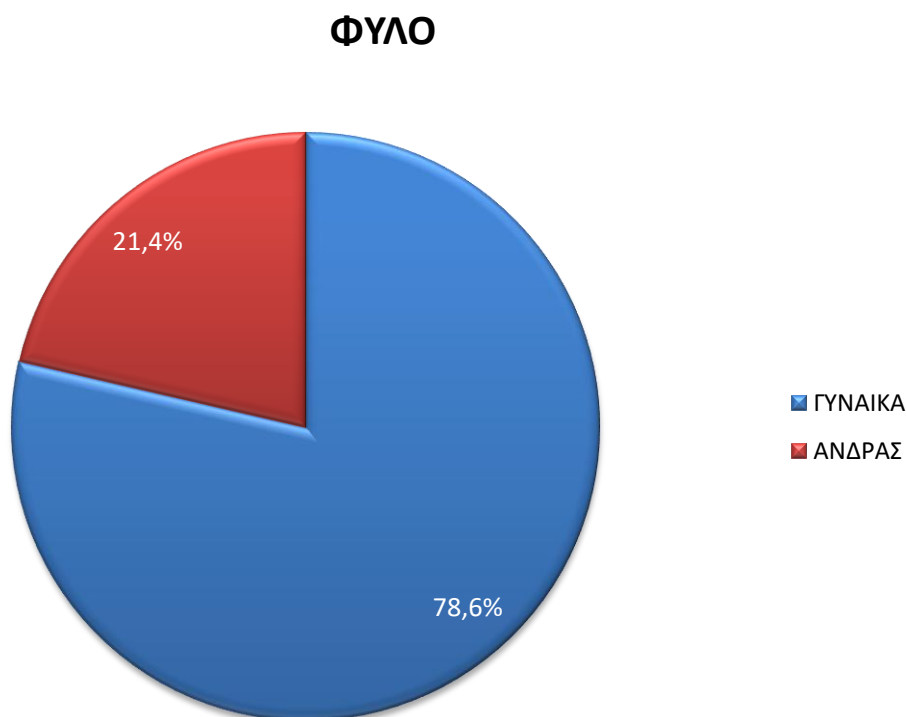
5.1 Περιορισμοί της έρευνας

Αρχικά, καλό θα ήταν να αναφέρουμε κάποιους από τους περιορισμούς τους οποίους μπορεί να έχει η παρούσα εργασία. Λόγω της ειδικότητας του συγγραφέα, ως εκπαιδευτικός Αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανταποκρίθηκε στο κάλεσμα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν σαν δεύτερη ή ξένη γλώσσα την Αγγλική. Για τον λόγο αυτό τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν και να θεωρηθούν ως αντιπροσωπευτικά και απόλυτα για όλους τους

εκπαιδευτικούς που διδάσκουν οποιαδήποτε γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη. Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας είναι ότι το δείγμα αποτέλεσαν, κατά την πλειοψηφία του, εκπαιδευτικοί της Δυτικής και Κεντρικής Μακεδονίας κάτι που δεν επιτρέπει με απόλυτη σιγουριά στο αποτέλεσμα να εκπροσωπεί τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μια γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη σε πανελλήνια εμβέλεια. Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός είναι και το γεγονός ότι η χρησιμότητα της μεθόδου Project μετρήθηκε μέσω ερωτηματολογίου, κάτι το οποίο σαφώς και δεν επιφέρει αναμφισβήτητα ασφαλή συμπεράσματα καθώς πολλές φορές υπάρχει υποτίμηση των οφελών που προσδίδει η μέθοδος ή υπερτίμηση από τον ερωτηθέντα εκπαιδευτικό.

5.2 Συμμετέχοντες

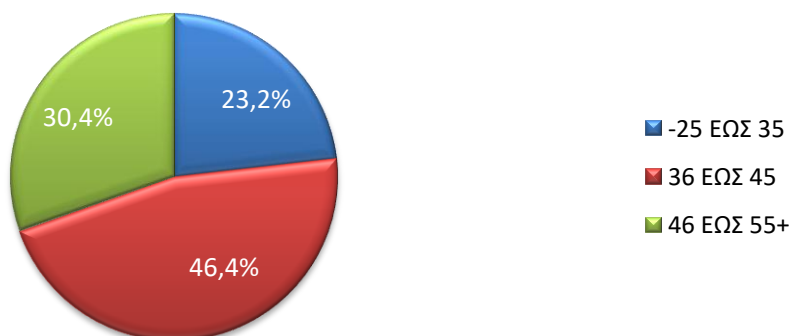
Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 56 εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν οποιαδήποτε γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη. Από το σύνολο των συμμετεχόντων οι 12 από αυτούς ήταν άντρες, δηλαδή το 21,4% και οι 44 ήταν γυναίκες που αντιστοιχεί στο 78,6% (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Φύλο

Η ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων η οποία ήταν από - 25 έως και 35 είχε το μικρότερο ποσοστό 23,2%, η ομάδα από 36 έως και 45 ετών συγκέντρωσε το πλειοψηφικό ποσοστό 46,4% και το ποσοστό 30,4% ήταν μεταξύ της ηλικιακής κατηγορίας από 46 έως 55 και άνω χρονών (Γράφημα 2).

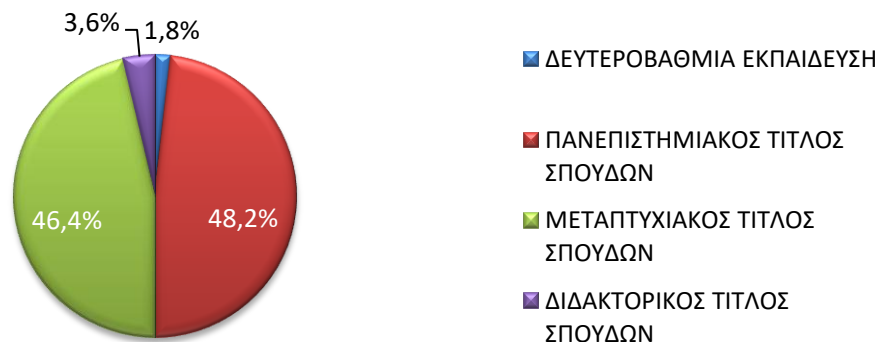
ΗΛΙΚΙΑ



Γράφημα 2. Ηλικία συμμετεχόντων

Επίσης αναφορικά με το μορφωτικό τους επίπεδο οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι κατείχαν πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών στην πλειοψηφία τους σε ποσοστό 48,2%, το 46,4% ότι κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και μόλις το 1,8% κατείχε τίτλο σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, το 3,6% του συνολικού αριθμού των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών (Γράφημα 3).

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ



Γράφημα 3. Μορφωτικό επίπεδο συμμετεχόντων

Σχετικά με τη γλωσσομάθεια, η μερίδα των ερωτηθέντων οι οποίοι έχουν άριστη γνώση από 2 έως και 3 γλώσσες συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό του 80,4%, ενώ το 12,5% από αυτούς ομιλούν μία μόνο γλώσσα. Το μικρότερο ποσοστό της τάξεως του 7,1% απάντησαν πως είναι γνώστες τεσσάρων γλωσσών και άνω (Γράφημα 4).

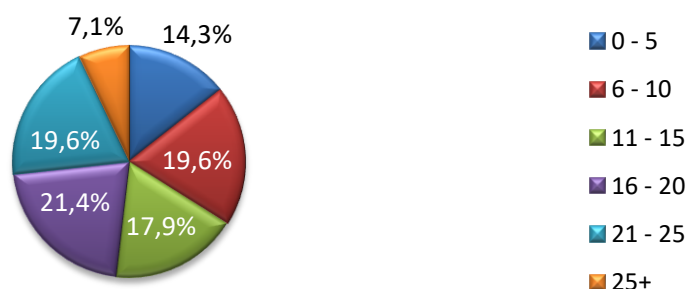
ΠΟΣΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ;



Γράφημα 4. Γνώσεις γλωσσών

Επίσης, σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας των ατόμων που αποτέλεσαν το δείγμα του ερωτηματολογίου το υψηλότερο ποσοστό του 21,4% συγκέντρωσαν όσοι είχαν από 16 έως και 20 χρόνια υπηρεσίας ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που είχαν πάνω από 25 έτη προϋπηρεσίας το μικρότερο της τάξεως του 7,1%. Από τις υπόλοιπες επιλογές 14,3% συγκέντρωσαν όσοι είχαν από 0 έως και 5 έτη προϋπηρεσίας, 19,6% όσοι είχαν από 6 έως και 10 έτη προϋπηρεσίας, 17,9% όσοι εργάζονται από 11 έως και 15 έτη, και τέλος το 19,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος αντιστοιχούσε σε από 21 έως και 25 έτη προϋπηρεσίας (Γράφημα 5).

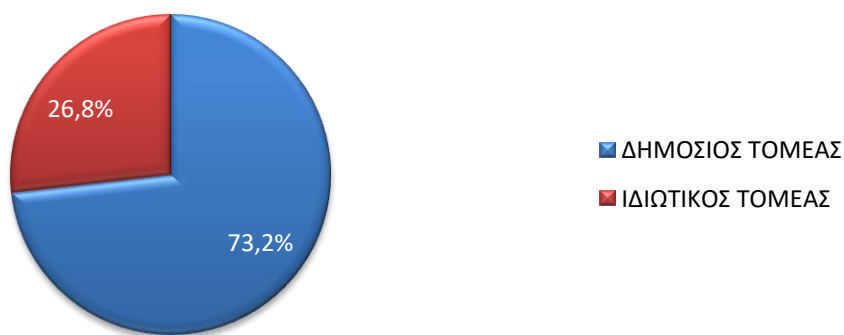
ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ



Γράφημα 5. Έτη προϋπηρεσίας

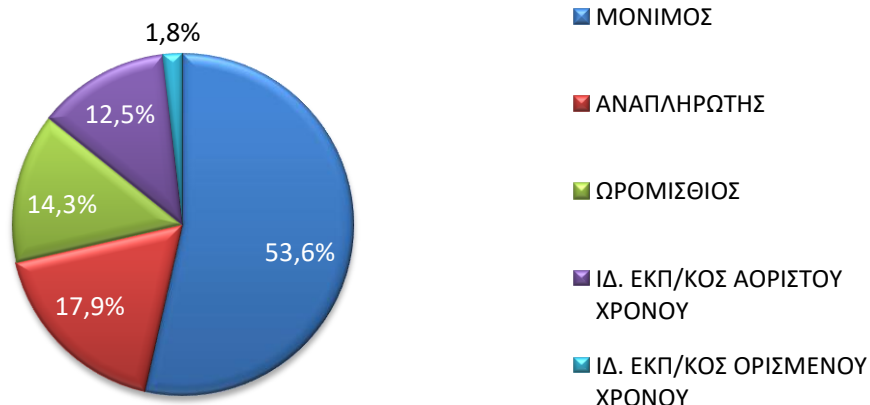
Όσον αφορά τον τομέα απασχόλησης το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων ήταν εκπαιδευτικοί του δημοσίου τομέα με ποσοστό 73,2% και από αυτούς το 53,6% εργαζόταν σε καθεστώς μόνιμης σύμβασης εργασίας και το 17,9% δούλευαν με σύμβαση ορισμένου χρόνου ως αναπληρωτές. Από την άλλη μεριά, οι εργαζόμενοι στην ιδιωτική εκπαίδευση αντιστοιχούσαν στο 26,8% του συνόλου από τους οποίους το 14,3% ήταν ωρομίσθιοι, το 12,5% είχαν υπογράψει σύμβαση αορίστου χρόνου και μόλις το 1,8% ήταν με σύμβαση ορισμένου χρόνου (Γράφημα 6 και 7).

ΤΟΜΕΑΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ



Γράφημα 6. Τομέας απασχόλησης

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



Γράφημα 7. Σχέση εργασίας

Αναφερόμενοι στις ώρες απασχόλησης των εκπαιδευτικών, το υψηλότερο ποσοστό του 87,5% δήλωσε ότι δούλευε έως και 24 ώρες σε εβδομαδιαία βάση ενώ μόνο το 5,4% απάντησαν ότι απασχολούνται εβδομαδιαίως έως και δώδεκα ώρες. Η τρίτη επιλογή σύμφωνα με την οποία ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ξεπερνούσαν τις 24 ώρες σε ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα συγκέντρωσε το 7,1% του συνολικού ποσοστού (Γράφημα 8).

ΩΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΕΒΔΟΜΑΔΑ



Γράφημα 8. Ώρες διδασκαλίας/ εβδομάδα

Η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία απασχολούνταν το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν με ποσοστό 44,6% η δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έπειτα, βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με αντίστοιχο ποσοστό 39,3%. Τέλος, η προσχολική, η μεταδευτεροβάθμια και η τριτοβάθμια εκπαίδευση μοιράζονται όλες αντιστοίχως και ισόποσα το μικρότερο ποσοστό του 5,4% (Γράφημα 9).

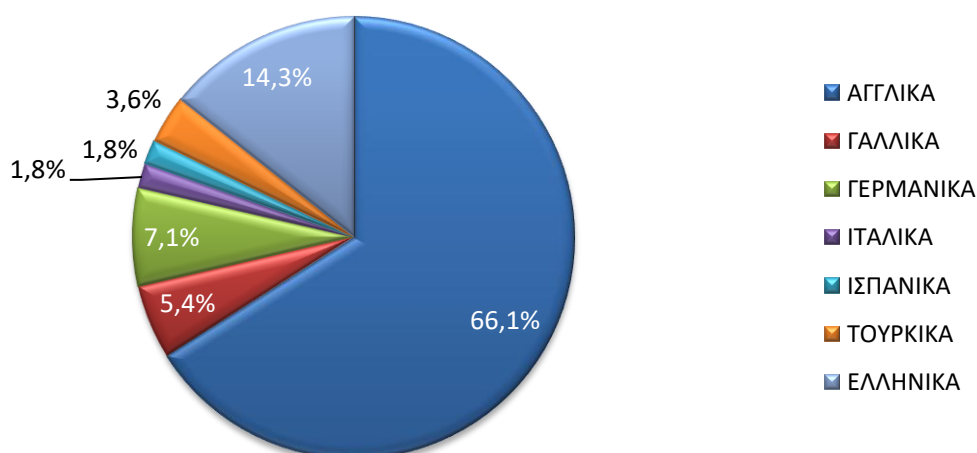
ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Γράφημα 9. Βαθμίδα εκπαίδευσης

Αναφορικά με τη γλώσσα διδασκαλίας που επέλεξαν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, η Αγγλική γλώσσα συγκέντρωσε το μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων και συγκέντρωσε το ποσοστό του 66,1%. Η δεύτερη προτιμώμενη επιλογή με ποσοστό 14,3% ήταν η Ελληνική γλώσσα, ενώ ακολουθεί στην τρίτη θέση με ποσοστό 7,1% η Γερμανική γλώσσα. Η Γαλλική γλώσσα επιλέχθηκε από τους ερωτηθέντες σε ποσοστό 5,4%, ενώ το 3,6% του συνόλου απάντησαν ότι διδάσκουν την Τουρκική γλώσσα. Η Ιταλική και η Ισπανική γλώσσα συγκέντρωσε το ποσοστό του 1,8% επί του συνόλου αντιστοίχως. Τέλος, αν και δόθηκε η επιλογή στους ερωτηθέντες για την καταχώρηση και άλλων γλωσσών δεν υπήρξε κάποια σχετική καταχώρηση (Γράφημα 10).

ΠΟΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ/ΞΕΝΗ;



Γράφημα 10. Γλώσσα διδασκαλίας

5.3 Εργαλεία Μέτρησης

Δημογραφικά χαρακτηριστικά: Για τη διεξαγωγή της έρευνας μοιράστηκε ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων που ζητούσε πληροφορίες σχετικά με το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, τις γνώσεις ξένων γλωσσών, τα έτη προϋπηρεσίας, τον τομέα απασχόλησης, τη σχέση εργασίας, τις ώρες διδασκαλίας ανά την εβδομάδα, τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι ερωτηθέντες και τέλος τη γλώσσα την οποία διδάσκουν.

Εμπειρία σχετικά με τη μέθοδο project: Δημιουργήθηκε ενότητα με βάση τις ανάγκες της έρευνας σχετικά με την επαφή των εκπαιδευτικών με τη μέθοδο Project. Οι ερωτήσεις αυτές αποσκοπούσαν στο να εξακριβωθεί το κατά πόσο γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μια γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη, την ύπαρξη της μεθόδου Project. Επίσης να διερευνηθεί η εκπαίδευση που έχουν οι ίδιοι λάβει, σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο και την πρακτική εφαρμογή της μεθόδου όπως επίσης και τα μέσα, μέσα από τα οποία εκπαιδεύτηκαν (π.χ. σεμινάρια, ημερίδες κ.α.). Τέλος, σημαντικό ήταν να γίνει μία αποτίμηση σχετικά με το αν η εκπαίδευση η οποία περιγράφεται από τους εκπαιδευτικούς θεωρείται επαρκής από αυτούς, όπως επίσης και το αν έχουν βιωματική εμπειρία οι ίδιοι με κάποιο σχέδιο εργασίας.

Εφαρμογή της μεθόδου Project: Στην επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν ερωτήσεις σχετικά με τη χρήση και την εφαρμογή της μεθόδου. Επίσης, έμφαση δόθηκε στα χαρακτηριστικά των σχεδίων εργασίας που προτιμούνται από τους εκπαιδευτικούς όπως για παράδειγμα η χρονική διάρκεια και το μοντέλο κατηγοριοποίησης (με βάση τις κατασκευές, τη θεματολογία κ.α.) καθώς και αν τα βήματα για τη διεξαγωγή ενός σχεδίου εργασίας ανταποκρίνονται, και σε ποιο βαθμό, κατά την πρακτική εφαρμογή του. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με τη διαθεματικότητα και τη συνεργασία τους με άλλους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια διεξαγωγής διαθεματικών σχεδίων εργασίας. Τέλος ζητήθηκε η εκτίμηση τους, με βάση την εμπειρία τους, σχετικά με το πως ανταποκρίνονται τα παιδιά στο παραγόμενο τελικό αποτέλεσμα και πώς τείνει να δημιουργήσει αυτό μια πιο θετική στάση απέναντι στην ενασχόληση με ένα σχέδιο εργασίας.

Αξιολόγηση της μεθόδου Project: Στην τέταρτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου, ζητείται η άποψη των εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση τους πάνω σε επιμέρους στοιχεία της διαδικασίας που ακολουθείται, καθώς και τα εκπαιδευτικά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές ή/ και οι δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι κατά την εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας. Ειδικότερα, τέθηκαν ερωτήματα που αφορούσαν τεχνικά ζητήματα όπως για παράδειγμα ο διαχωρισμός των παιδιών σε ομάδες ή η επιλογή θέματος, ερωτήματα αναφορικά με την κινητροδότηση και τη συμμετοχικότητα των παιδιών και τον βαθμό επίτευξης των στόχων του εκάστοτε project. Επιπροσθέτως, τέθηκαν ερωτήματα αναφορικά με το

κατά πόσο ένα σχέδιο εργασίας συμβάλλει σε μεγαλύτερο βαθμό και σε πιο σύντομο χρονικό διάστημα στην κατάκτηση της γλώσσας-στόχου αλλά και στην ταυτόχρονη ανάπτυξη και πρόσληψη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, ζητήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών όσον αφορά την παρουσίαση του τελικού παραγόμενου και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει αυτή, τόσο όσον αφορά τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και όσον αφορά τη θετική στάση και την ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δώσουν την εκτίμησή τους για το εάν η διαδικασία της εκπόνησης σχεδίων εργασίας τείνει να είναι μια ευχάριστη, μη απαιτητική μέθοδος, της οποίας τα εκτιμώμενα μαθησιακά οφέλη και αποτελέσματα κεντρίζουν το ενδιαφέρον και κρίνονται χρήσιμα από τους εκπαιδευτικούς.

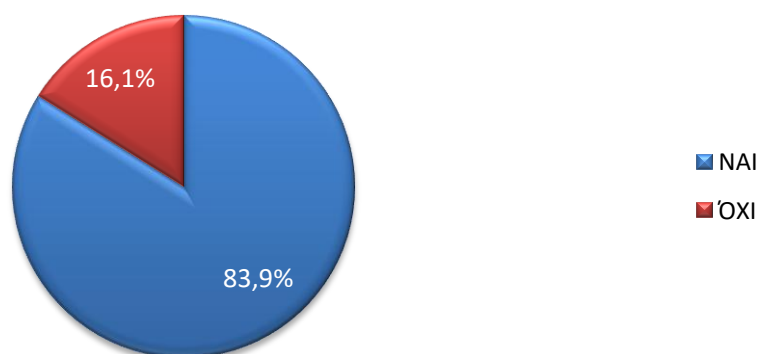
5.4 Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν οποιαδήποτε γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη ανεξαρτήτως των βαθμίδων εκπαίδευσης στην οποία απασχολούνται και ανεξαρτήτως από τα έτη εμπειρίας τους. Απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς είτε δημοσίου είτε ιδιωτικού τομέα και δεν υπήρχε περιορισμός σχετικά με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο που είχαν οι συμμετέχοντες. Το ερωτηματολόγιο ήταν σε ηλεκτρονική μορφή και πριν την έναρξη του δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις σχετικά με τον συγγραφέα, το πανεπιστήμιο, το θέμα και τη διαδικασία η οποία θα έπρεπε να ακολουθηθεί προκειμένου να συμπληρωθεί ορθά το παρόν ερωτηματολόγιο και συμπληρώθηκε με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες και απόψεις. Για την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούνταν περίπου πέντε με επτά λεπτά.

6. Αποτελέσματα

Παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα θα ξεκινήσουμε παρατηρώντας αρχικά την επαφή που είχαν οι συμμετέχοντες με τη μέθοδο Project. Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση αν γνωρίζουν τη συγκεκριμένη μέθοδο, καθώς είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διευκρινίσουμε το αν γνωρίζουν τη μέθοδο μόνο ονομαστικά χωρίς να έχουν εντυπώσει συστηματικά στη θεωρία και την εφαρμογή που τη χαρακτηρίζει ή αν όντως είναι γνώστες της όλης διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένων των βημάτων που έχει αλλά και των κατηγοριοποιήσεων που εμπεριέχονται σε αυτή. Σε αυτήν την ερώτηση οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν με ένα πολύ υψηλό θετικό ποσοστό που ανέρχεται στο 83,9% του συνόλου του δείγματος απαντώντας πως τη γνωρίζουν, ενώ αντιθέτως μόνο ένα πολύ μικρότερο ποσοστό με τιμή 16,1% ήταν αυτοί που απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση καθώς μπορεί να μη γνώριζαν την ακριβή διαδικασία και τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει κάποιος προκειμένου να περατωθεί ολοκληρωμένα ένα σχέδιο εργασίας (Γράφημα 11).

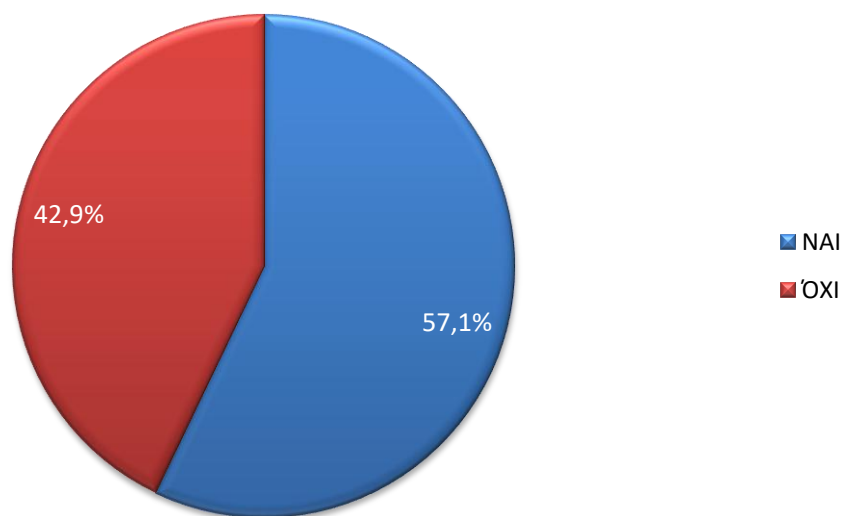
ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ PROJECT/ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ;



Γράφημα 11. Επαφή με τη μέθοδο Project

Επίσης, τέθηκε και ερώτηση σχετικά με το αν έχουν λάβει κάποια εκπαίδευση καθώς μπορεί να είναι γνώστες και να κατέχουν οι ίδιοι τις απαραίτητες γνώσεις, αλλά θέλαμε να δούμε και το κατά πόσο η γνώση αυτή αποκτήθηκε μέσα σε δομημένα και επιστημονικά τεκμηριωμένα εκπαιδευτικά πλαίσια. Έτσι, με ποσοστό 57,1% του συνόλου των ερωτηθέντων απάντησαν θετικά αυτοί οι οποίοι είχαν λάβει στο παρελθόν κάποια εκπαίδευση σχετικά με τη θεωρία που απαιτείται για την εφαρμογή της μεθόδου Project ενώ αντιθέτως το 42,9% των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν απάντησαν πως δεν είχαν λάβει στο παρελθόν κάποια ιδιαίτερη εκπαίδευση που να αφορά συγκεκριμένα τη μέθοδο Project (Γράφημα 12).

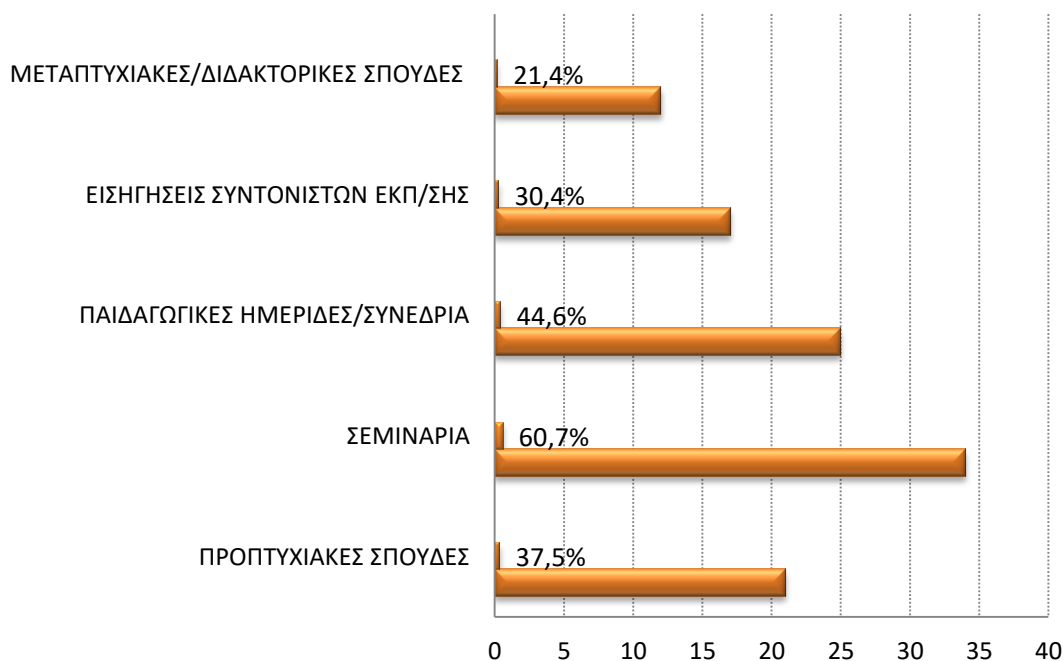
ΕΧΕΤΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΙ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT;



Γράφημα 12. Εκπαίδευση πάνω στη μέθοδο Project

Παραθέτοντας περαιτέρω τις πηγές μέσω των οποίων απέκτησαν γνώση οι ερωτηθέντες όσον αφορά τη συγκεκριμένη μέθοδο, διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέρχονται στο ποσοστό του 60,7% δήλωσαν τα σεμινάρια ως κύρια πηγή εκπαίδευσης τους. Ακολουθούν οι παιδαγωγικές ημερίδες και τα συνέδρια, συγκεντρώνοντας το αμέσως μικρότερο ποσοστό του 44,6% ως πηγή εκπαίδευσης. Σημαντικός είναι επίσης ο αριθμός των εκπαιδευτικών που ήρθαν σε επαφή και εκπαιδεύτηκαν στο πλαίσιο των προπτυχιακών τους σπουδών και αποτελούν το 37,5% των ερωτηθέντων. Το 30,4% απάντησε πως έχουν εκπαιδευτεί σχετικά με τη μέθοδο Project, μέσω των διαφόρων εισηγήσεων που παρέχουν οι συντονιστές εκπαίδευσης. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί επίσης ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που επέλεξε να εκπαιδευτεί μέσω μεταπτυχιακών ή/ και διδακτορικών σπουδών εμφανίζει το χαμηλότερο ποσοστό της τιμής του 21,4% (Γράφημα 13).

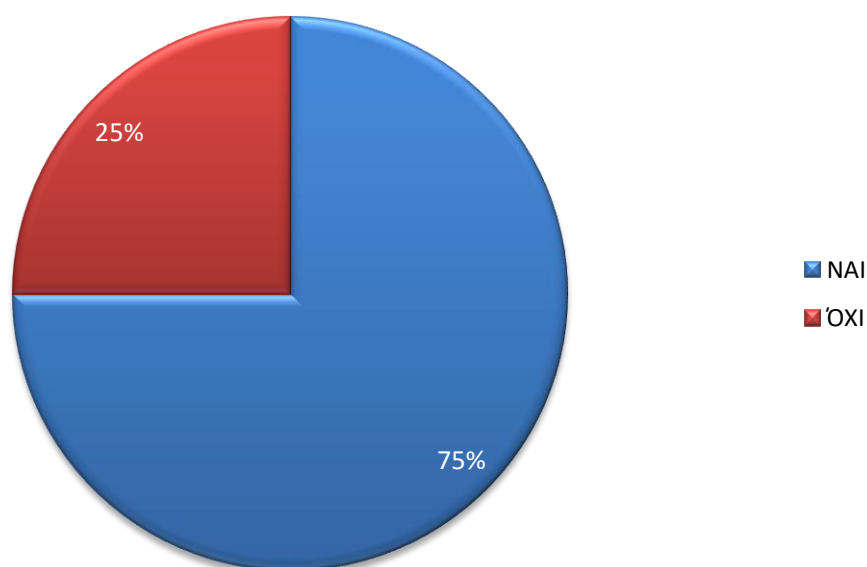
ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΤΕ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Γράφημα 13. Είδος εκπαίδευσης

Στην ερώτηση 14 που ακολουθεί, καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν θεωρούν χρήσιμο να λάβουν κάποια επιπρόσθετη εκπαίδευση αναφορικά με τη μέθοδο Project, πέραν από αυτή που οι ίδιοι μέχρι τώρα έχουν. Από το σύνολο των απαντήσεων, το 75% ανήκε στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δήλωσαν με θετική απάντηση το ενδιαφέρον τους για την ενίσχυση των ήδη υπάρχοντων γνώσεων που οι ίδιοι έχουν, ενώ από την άλλη μεριά το μικρότερο ποσοστό του 25% αντιστοιχεί σε αυτούς οι οποίοι δήλωσαν πως δε θεωρούν απαραίτητη κάποια επιπλέον εκπαίδευση πάνω σε αυτήν τη διδακτική μέθοδο (Γράφημα 14).

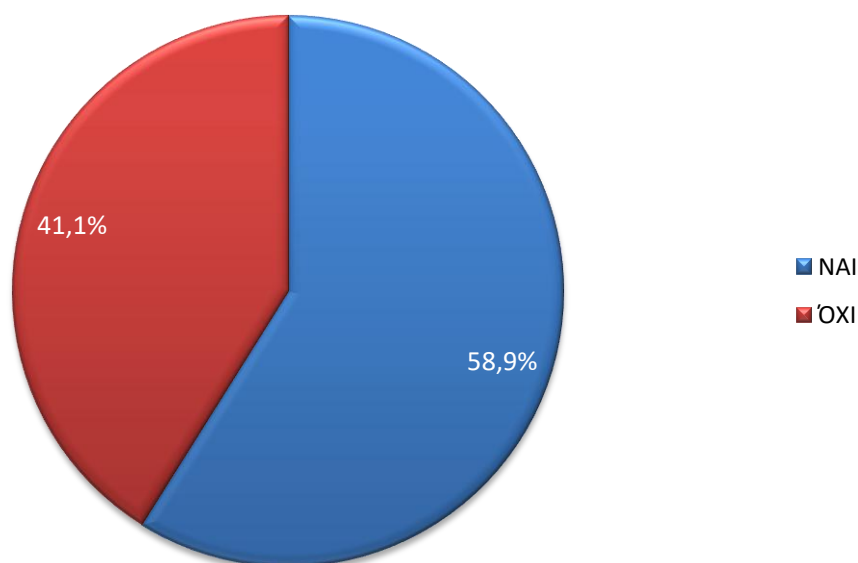
ΘΑ ΕΠΙΘΥΜΟΥΣΑΤΕ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΜΕΘΟΔΟ PROJECT;



Γράφημα 14. Περαιτέρω εκπαίδευση πάνω στη μέθοδο Project

Συνεχίζοντας, στην επόμενη ερώτηση γίνεται λόγος για το εάν οι συμμετέχοντες διαθέτουν κάποια βιωματική εμπειρία και άποψη. Ζητείται η άποψη των εκπαιδευτικών καθώς η ίδια η μέθοδος Project προωθεί τη βιωματική μάθηση και τα βιώματα των ερωτηθέντων που έχουν συμμετάσχει σε σχέδια εργασίας κρίνονται σημαντικά για την παρούσα έρευνα. Από τους συμμετέχοντες, η πλειοψηφία σε ποσοστό 58,9% απάντησαν πως έχουν συμμετάσχει και οι ίδιοι σε κάποιο σχέδιο εργασίας και επιπροσθέτως έχουν εμπειρία και ως συμμετέχοντες στη διαδικασία αυτή. Ωστόσο, το υπόλοιπο 41,1% του συνόλου αντιστοιχούσε σε αυτούς οι οποίοι δεν έχουν κάποια βιωματική εμπειρία ως συμμετέχοντες σε κάποιο σχέδιο εργασίας (Γράφημα 15).

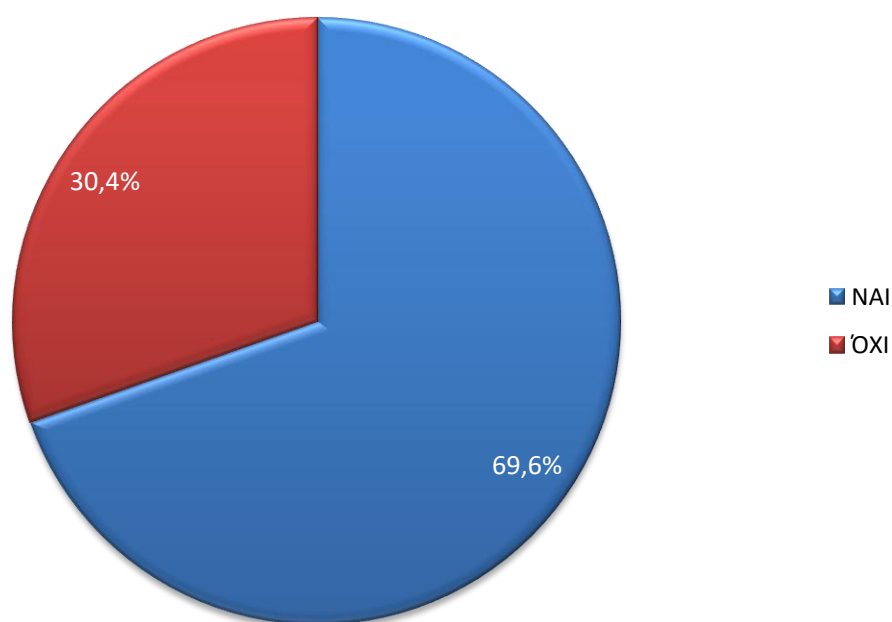
ΕΧΕΤΕ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΙ ΠΟΤΕ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ;



Γράφημα 15. Συμμετοχή σε σχέδιο εργασίας

Συνεχίζοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, θα αναλύσουμε τι έδειξαν τα ευρήματα σχετικά με την εφαρμογή της μεθόδου. Αρχικά, σε ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν εφαρμόσει κάποια στιγμή στα πλαίσια της διδασκαλίας τους κάποιο σχέδιο εργασίας το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων σε ποσοστό 69,6% απάντησε πως έχει υλοποιήσει στο παρελθόν κάποιο σχέδιο εργασίας. Σε αντίθεση με αυτό, το υπόλοιπο 30,4% των συμμετεχόντων απάντησαν αρνητικά και δήλωσαν πως ποτέ μέχρι τώρα δεν έχουν εφαρμόσει τη μέθοδο Project στη διδασκαλία τους (Γράφημα 16).

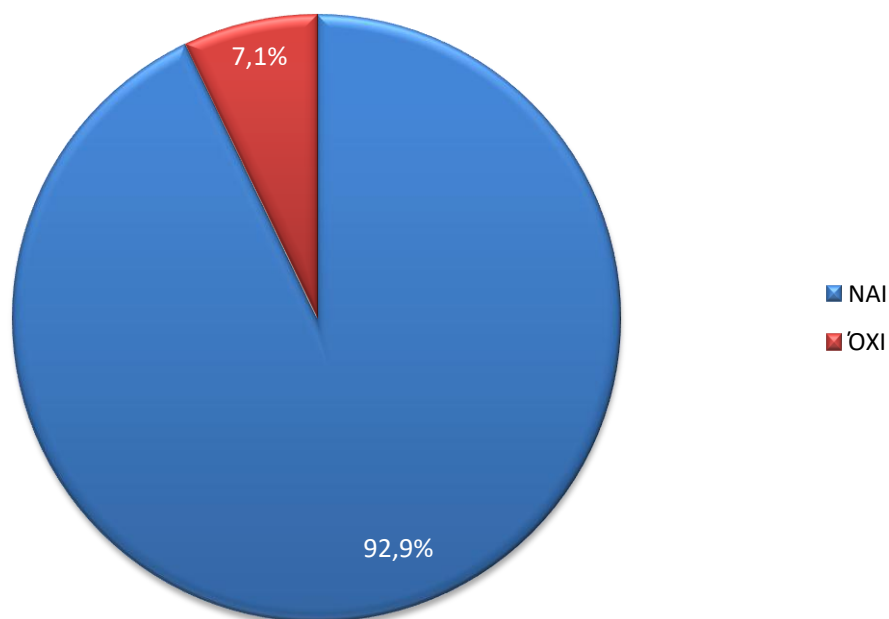
ΕΧΕΤΕ ΕΦΑΡΜΟΣΕΙ ΠΟΤΕ ΚΑΠΟΙΟ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΑΣ;



Γράφημα 16. Εφαρμογή της μεθόδου Project

Παρόλα αυτά στην ερώτηση που ακολουθεί για το εάν θα επιθυμούσαν να χρησιμοποιούν τη μέθοδο Project στη διδασκαλία τους, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με ένα πολύ υψηλό ποσοστό της τάξεως του 92,9% πως κρίνουν επιθυμητή την προοπτική να ενταχθούν στα πλαίσια της διδασκαλίας τους σε μελλοντικό χρόνο τα σχέδια εργασίας. Αντίθετη άποψη η οποία συνοψίζεται σε ένα πολύ μικρότερο ποσοστό που ανέρχεται στο 7,1% εκφράστηκε από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς οι οποίοι απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση και δεν θα επιθυμούσαν να εντάξουν τα σχέδια εργασίας στη διδασκαλία τους (Γράφημα 17).

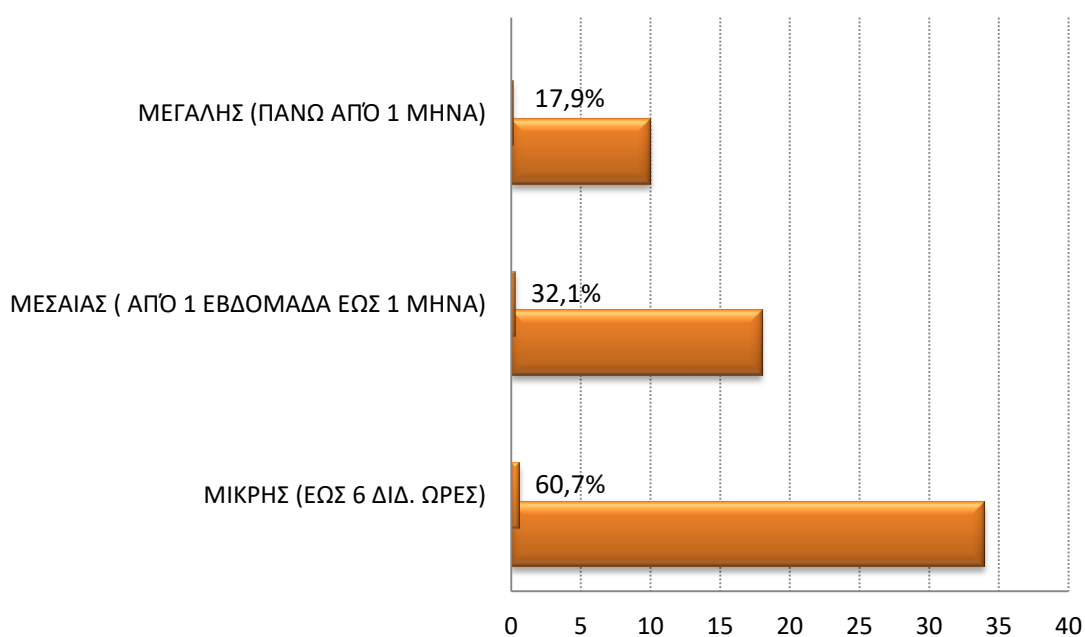
ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΕ ΤΑ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΑΣ;



Γράφημα 17. Επιθυμία για χρήση της μεθόδου Project

Σύμφωνα με τη θεωρία της μεθόδου Project τα σχέδια εργασίας κατηγοριοποιούνται και με βάση τη χρονική διάρκεια σε μικρά, μεσαία και μεγάλα. Σε μια σχετική ερώτηση τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 60,7% δείχνουν να προτιμούν τα project μικρής διάρκειας τα οποία ολοκληρώνονται στα πλαίσια 2 με 3 διδακτικών ωρών. Τα project μεσαίας χρονικής διάρκειας τα οποία για την ολοκλήρωσή τους χρειάζονται τουλάχιστον από μία εβδομάδα έως και ένα μήνα εμφανίζουν μικρότερη προτίμηση από τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 32,1%. Στην τελευταία θέση προτίμησης φαίνεται να βρίσκονται τα project μεγάλης χρονικής διάρκειας, τα οποία απαιτούν τουλάχιστον ένα μήνα και πάνω για την ολοκλήρωσή τους με ποσοστό 17,9% (Γράφημα 18).

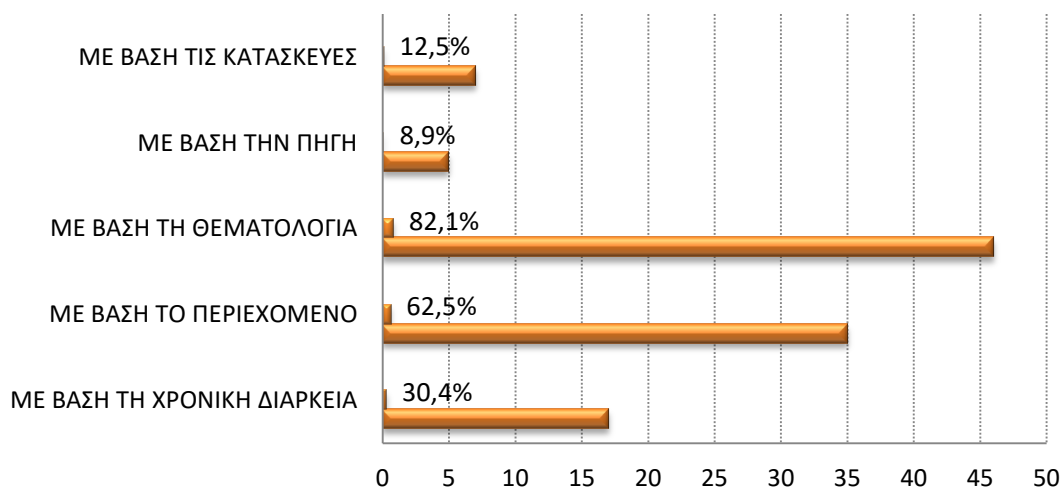
ΤΙ ΧΡΟΝΙΚΗΣ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ PROJECT ΠΡΟΤΙΜΑΤΕ;



Γράφημα 18. Χρονική διάρκεια Project

Για την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας υπάρχουν πολλά μοντέλα από τα οποία μπορεί να επιλέξει ο εκπαιδευτικός για να έχει ως βασικό τους κριτήριο. Στη σχετική ερώτηση 18 που ακολούθησε, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι η επιλογή τους γίνεται με βάση το θέμα που θα έχει το σχέδιο εργασίας με ποσοστό 82,1%. Η αμέσως επόμενη προτιμητέα απάντηση των ερωτηθέντων ήταν ότι η επιλογή του project γίνεται με βάση το περιεχόμενο του με ποσοστό 62,5%. Στην τρίτη θέση οι απαντήσεις έδειξαν ότι το 30,4% των συμμετεχόντων επιλέγουν το σχέδιο εργασίας με βάση τη χρονική διάρκεια που θα χρειαστεί για να πραγματοποιηθεί, ενώ το 12,5% επέλεξε με βάση τις κατασκευές. Τέλος, οι συμμετέχοντες προτίμησαν την επιλογή του σχεδίου εργασίας με βάση τις πηγές στις οποίες θα απευθυνθούν σε ποσοστό 8,9% (Γράφημα 19).

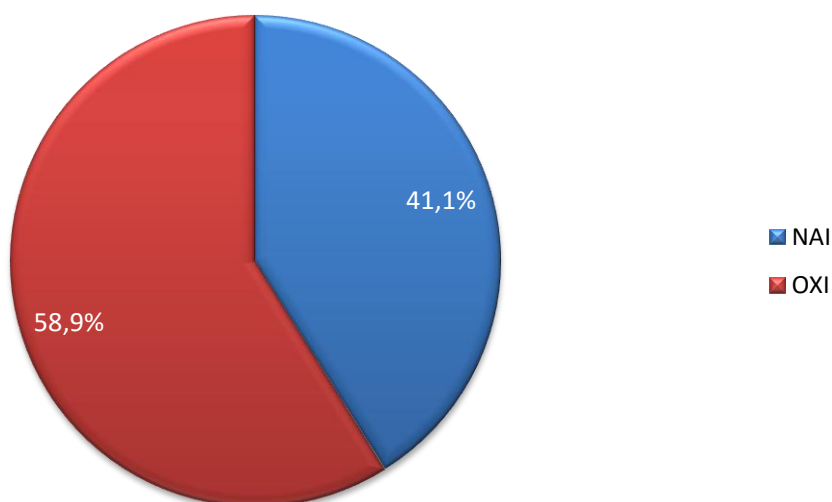
ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΠΟΙΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΠΙΛΕΓΕΤΕ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΑΣ;



Γράφημα 19. Μοντέλο project

Ένα ακόμη πολύ θεμιτό χαρακτηριστικό το οποίο μπορεί να συμπεριληφθεί στη μέθοδο Project είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η διαθεματικότητα. Με αυτήν τη σκέψη, στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με ποσοστό 58,9% πως μέσα στα πλαίσια των μαθημάτων τους και στα σχέδια εργασίας που έχουν υλοποιήσει δεν έχει τύχει να συνεργαστούν με κάποιον άλλο εκπαιδευτικό. Αντιθέτως, το 41,1% του συνόλου των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, έδειξαν να υποστηρίζουν και να εφαρμόζουν τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων και αξιοποίησαν αυτήν την πρακτική τους σε σχέδια εργασίας που εφάρμοσαν στη διδασκαλία τους (Γράφημα 20).

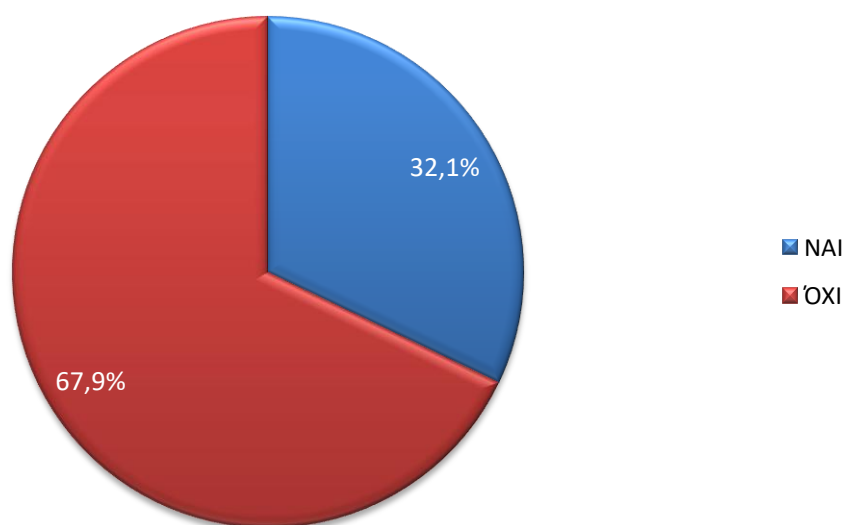
**ΕΧΕΤΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΕΙ ΜΕ ΚΑΠΟΙΟΝ/Α ΑΛΛΟ/Η
ΕΚΠ/ΚΟ (ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ) ΓΙΑ ΤΗΝ
ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΕΝΟΣ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ;**



Γράφημα 20. Διαθεματικότητα και project

Λαμβάνοντας υπόψη ότι για την εφαρμογή ενός σχεδίου εργασίας κρίνεται απαραίτητο να ακολουθηθούν κάποια συγκεκριμένα βήματα στα οποία ανήκουν η επιλογή του θέματος, ο προγραμματισμός και η υλοποίηση, δόθηκε η ερώτηση σχετικά με την ευκολία ή τη δυσκολία που παρατήρησαν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την εφαρμογή αυτών των βημάτων. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 67,9% πως παρατήρησαν δυσκολίες στην εφαρμογή τους, ενώ αντιθέτως το 32,1% του συνόλου των ερωτηθέντων έκρινε πως δεν τους είναι δύσκολο να εφαρμόσουν τα βήματα αυτά προκειμένου να εκπονήσουν ένα σχέδιο εργασίας (Γράφημα 21).

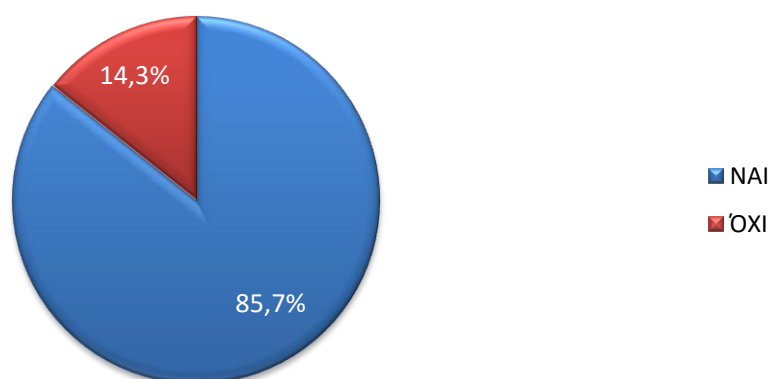
**ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΤΑ ΒΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ
ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΟΛΑ ΚΑΙ ΜΕ
ΕΥΚΟΛΙΑ;**



Γράφημα 21. Τα βήματα του project

Επίσης, ένα ακόμη βασικό βήμα της μεθόδου Project είναι αυτό της υλοποίησης και πραγμάτωσης του τελικού παραγόμενου. Το τελικό παραγόμενο το οποίο μπορεί να είναι κάποια ανοιχτή ή κλειστή εκδήλωση, ένα βιβλίο ή ένα φυλλάδιο, μια παρουσίαση ή μια κατασκευή ή και οτιδήποτε άλλο είναι αυτό το οποίο θα μείνει και θα αποτελέσει το κριτήριο για το αν το σχέδιο εργασίας είχε επιτυχία και συμβάλλει στο να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες μια θετική στάση προς αυτό ή όχι. Σε ερώτηση λοιπόν, σχετικά με το αν το τελικό παραγόμενο αντιπροσωπεύει τους στόχους και τις προσδοκίες τις οποίες είχαν θέσει και περίμεναν τα παιδιά το πλειοψηφικό ποσοστό του 85,7% των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά και δήλωσαν πως από τη δική τους οπτική πλευρά φαίνεται τα παιδιά να είναι καλυμμένα τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο από το τελικό παραγόμενο. Σε αντίθεση, το 14,3% του συνόλου των εκπαιδευτικών απάντησαν πως κάτι τέτοιο πολλές φορές δεν επιτυγχάνεται και τα παιδιά μένουν δυσαρεστημένα από το αποτέλεσμα το οποίο έχουν δημιουργήσει κατά την εφαρμογή ενός project (Γράφημα 22).

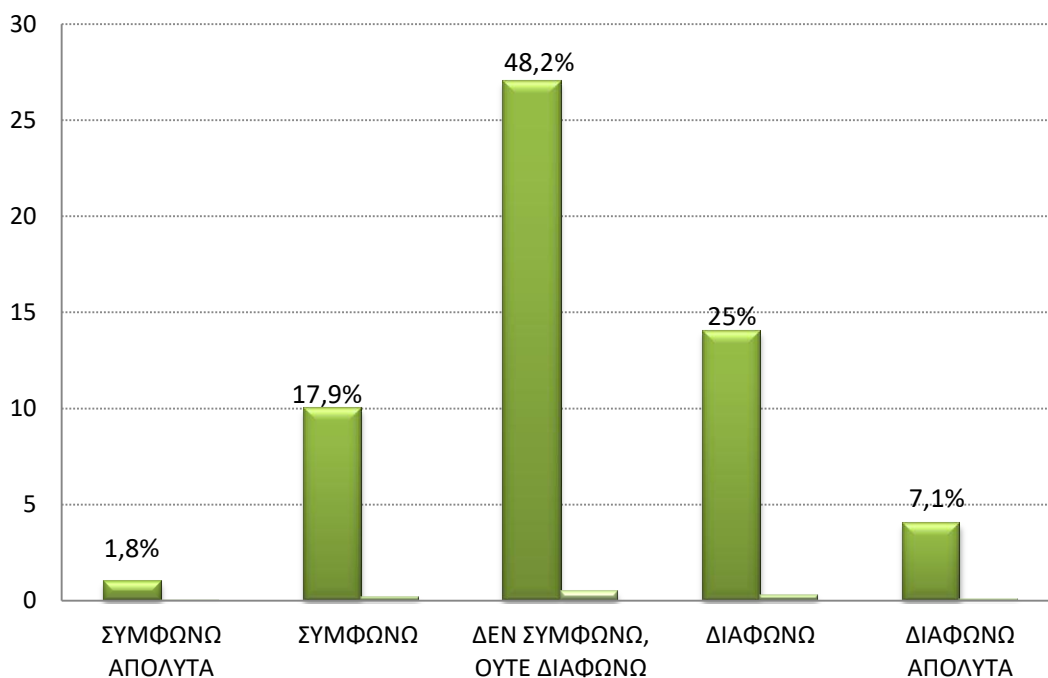
**ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΤΕΛΙΚΟ ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΟ
ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΕΤΑΙ ΣΤΙΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΙΣ
ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ;**



Γράφημα 22. Τελικό παραγόμενο και απαιτήσεις/ προσδοκίες παιδιών

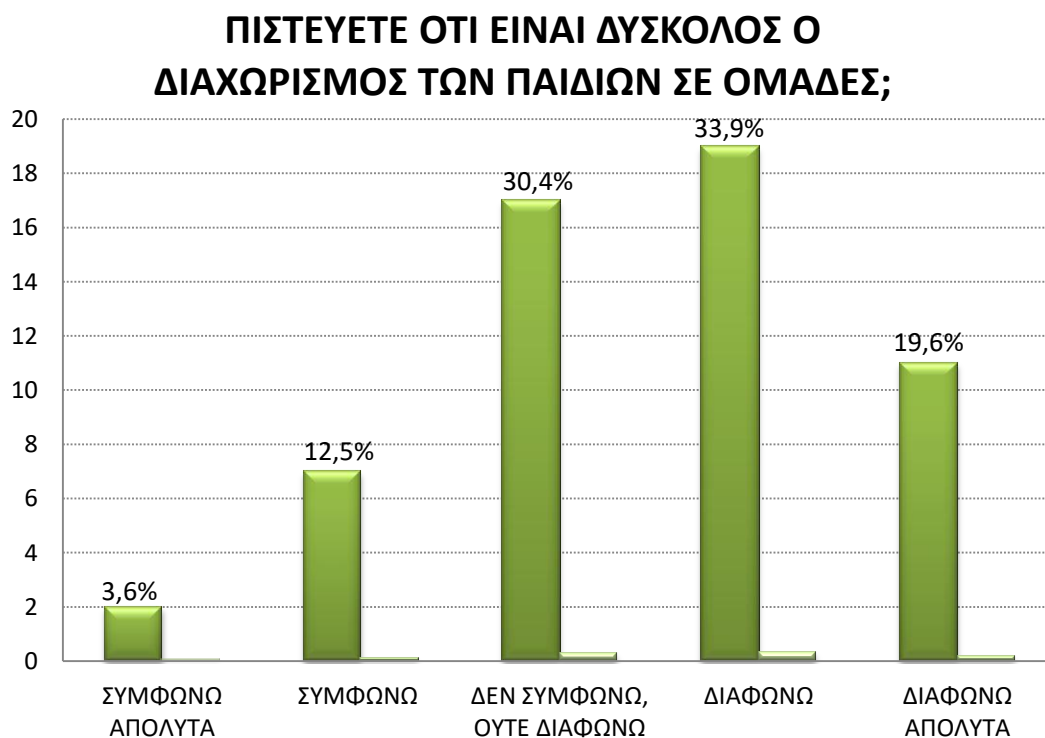
Σύμφωνα με τη θεωρία της μεθόδου Project η επιλογή του θέματος γίνεται κατά κύριο λόγο από τους συμμετέχοντες και η στάση του εκπαιδευτικού διατηρεί έναν ρόλο υποστηρικτικό και καθοδηγητικό. Οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 48,2% επέλεξαν να κρατήσουν μία ουδέτερη στάση αναφορικά με τη δυσκολία που έχουν τα παιδιά σε αυτό το στάδιο ενός project. Αντίθετα σε ποσοστό 25% απάντησαν πως διαφωνούν και θεωρούν ότι δεν είναι και τόσο δύσκολο για τα παιδιά να αποφασίσουν και να καταλήξουν σε ένα θέμα το οποίο θα καλύπτει τις ανάγκες τους και θα πηγάζει από την καθημερινότητά και τα βιώματα τους. Τέλος, μόλις το 1,8% από το σύνολο των ερωτηθέντων έκριναν πως η επιλογή του θέματος από τα ίδια τα παιδιά είναι μια δύσκολη διαδικασία και δυσχεραίνει την εφαρμογή ενός project (Γράφημα 23).

ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΚΟΛΗ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΜΑΤΟΣ;



Γράφημα 23. Επιλογή θέματος

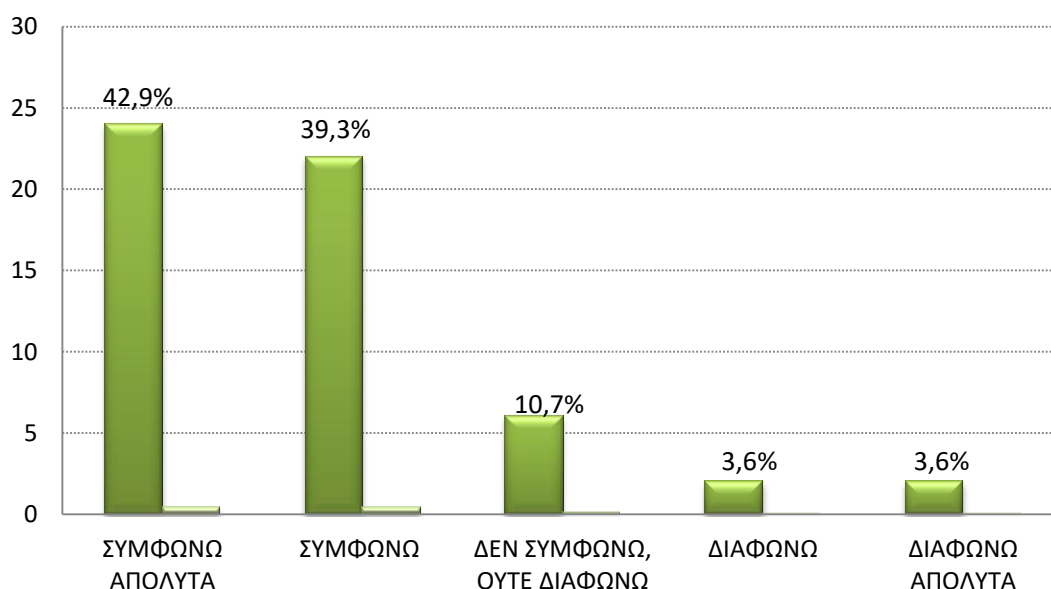
Επιπρόσθετα, κατά την εφαρμογή ενός project τα παιδιά πάντα δουλεύουν με γνώμονα την ομαδικότητα και τη συνεργατικότητα και για αυτόν τον λόγο οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες. Ωστόσο, πολλές φορές οι ομάδες δεν είναι σίγουρο πως θα μπορέσουν να είναι λειτουργικές και η συνεργατικότητα μεταξύ των μελών της δεν είναι δεδομένη. Στην ερώτηση αναφορικά με τη δυσκολία που μπορεί να έχει η κατανομή των μελών σε ομάδες οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με ποσοστό 33,9% ότι διαφωνούν, καθώς δεν πιστεύουν ότι η διαδικασία αυτή αποτελεί μια δυσμενή κατάσταση κατά την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας. Με ελάχιστη διαφορά όμως και σε ποσοστό που ανέρχεται στο 30,4% είναι και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κράτησαν μια ουδέτερη στάση στην ερώτηση αυτή, καθώς η λειτουργικότητα της κάθε ομάδας μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες. Τέλος, έρχεται σε αντίθεση το μικρότερο μέρος του συνόλου των ερωτηθέντων σε ποσοστό 3,6%, οι οποίοι υποστηρίζουν πως μια τέτοια απόφαση είναι αρκετά δύσκολη (Γράφημα 24).



Γράφημα 24. Διαχωρισμός σε ομάδες

Σε σύγκριση με μια παραδοσιακή διδακτική μέθοδο η οποία υποστηρίζει την ατομική εργασία και η διαδικασία της μάθησης επιτυγχάνεται μέσω μιας κυρίως ατομικής προσπάθειας και μιας συνεχόμενης προσωπικής βελτίωσης, η μέθοδος Project βασίζεται κυρίως στην ομαδικότητα και τη συνεργατικότητα ανάμεσα στα μέλη της. Ως ένα ενιαίο σύνολο στοχεύει στην ενίσχυση της συνολικής βελτίωσης και στην ενίσχυση των κινήτρων και των ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών μέσω της ομαδικότητας επιτυγχάνονται όλα αυτά και σε ποσοστό 42,9% απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα. Ακόμη, απάντησαν επίσης ότι συμφωνούν με τη θετική στάση που δημιουργεί η ομαδικότητα σε ποσοστό 39,3%. Οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν να κρατήσουν μια ουδέτερη στάση ανήλθαν στο 10,7% του συνόλου και στο μικρότερο ποσοστό του 3,6% αντιστοιχούν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υποστήριζαν πως η ομαδικότητα δεν βοηθάει στην ενίσχυση των κινήτρων και δεν ενεργοποιεί τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Γράφημα 25).

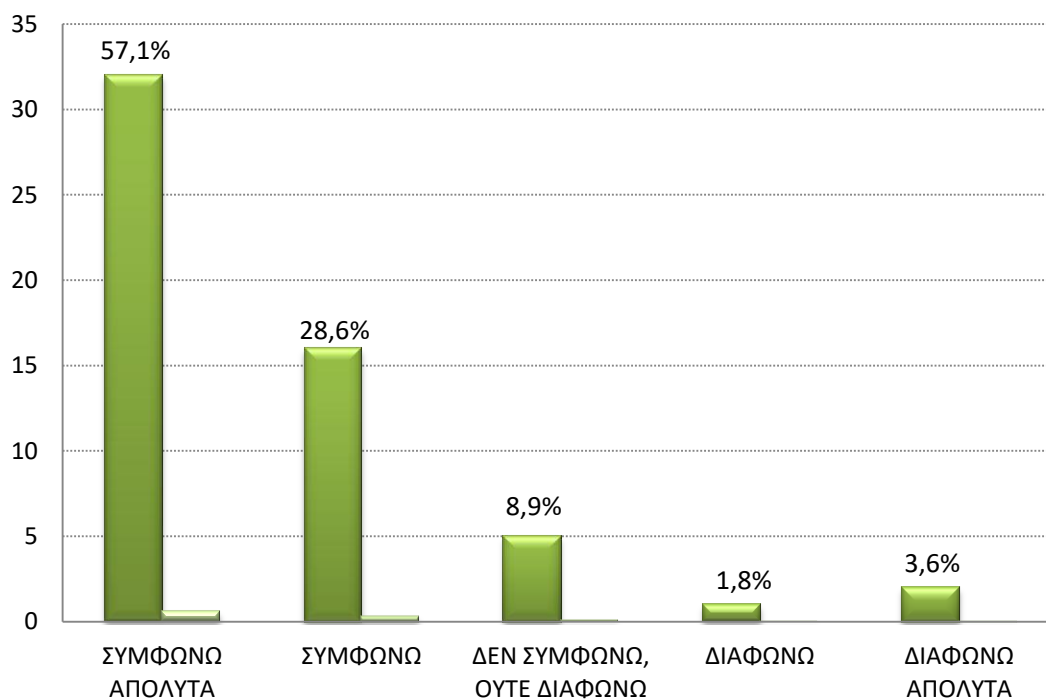
**ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΕΙ
ΜΙΑ ΘΕΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΑΥΞΑΝΕΙ ΤΟ
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ;**



Γράφημα 25. Ομαδοποίηση και στάση παιδιών

Αξίζει επιπλέον να προσθέσουμε ότι και η συνεργατικότητα των παιδιών φαίνεται να βελτιώνεται κατά την εφαρμογή ενός σχεδίου εργασίας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, μιας και σε σχετική ερώτηση απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα με ποσοστό 57,1% και ομοίως με ποσοστό 28,6% ήταν και αυτοί οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι απάντησαν πως συμφωνούν σε αυτήν την ερώτηση. Σε αντίθεση, εμφανίζεται ένα πολύ μικρό ποσοστό του 1,8% το οποίο αντιστοιχεί σε αυτούς οι οποίοι έδειξαν να υποστηρίζουν πως η ενασχόληση των παιδιών με τα σχέδια εργασίας δεν ενισχύουν την ικανότητα της συνεργατικότητας τους (Γράφημα 26).

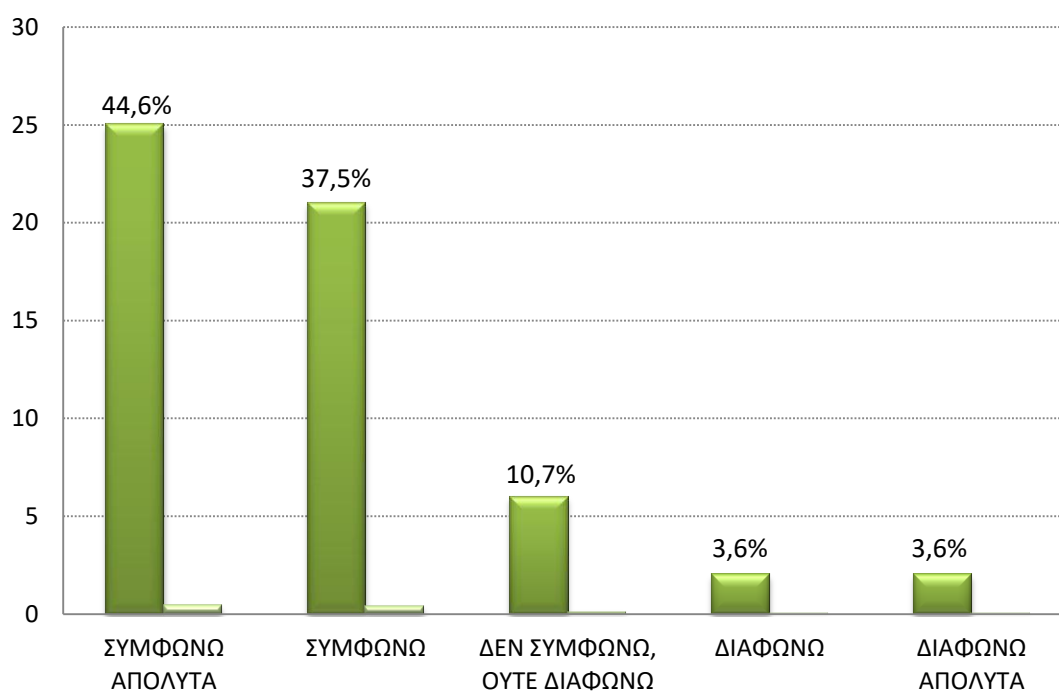
ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΕΝΙΣΧΥΕΤΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ;



Γράφημα 26. Συνεργατικότητα

Μια ακόμη ερώτηση η οποία τέθηκε στους εκπαιδευτικούς ήταν και το κατά πόσο ενεργοποιούνται οι συμμετέχοντες και δραστηριοποιούνται πιο ενεργά κατά τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες τύπου project. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 44,6%, δηλαδή ότι οι συμμετέχοντες τείνουν να είναι πιο ενεργοί και να συμμετέχουν πιο έντονα και επιπλέον άλλοι 37,5% των ερωτηθέντων απάντησαν πως συμφωνούν ότι η συμμετοχικότητα των παιδιών αυξάνεται λόγω της ενασχόλησης τους με τα σχέδια εργασίας. Στην αντίπερα όχθη, με ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 3,6% είναι αυτοί οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως κάτι τέτοιο δεν υφίσταται και διαφωνούν απόλυτα και άλλο ένα 3,6% οι οποίοι απλά διαφωνούν με αυτήν την άποψη (Γράφημα 27).

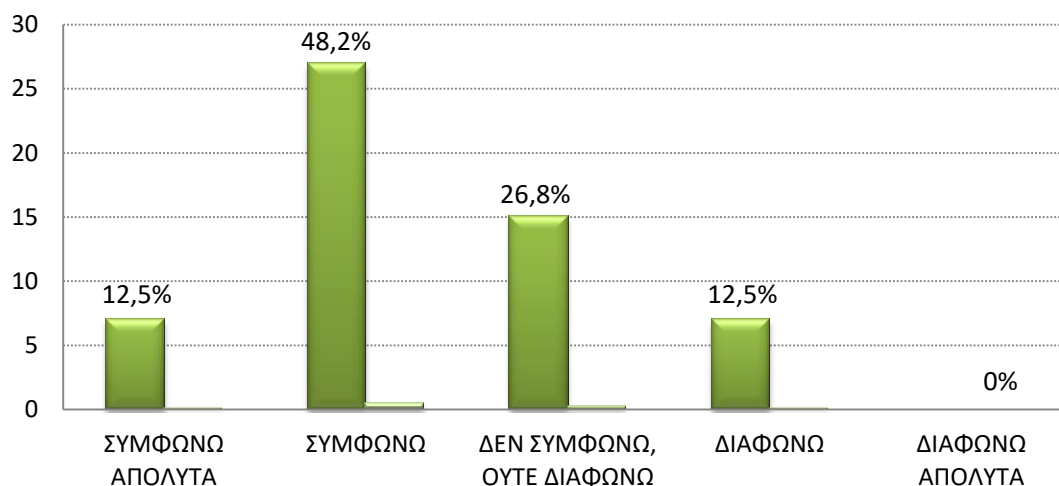
ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΑΥΞΑΝΕΤΑΙ Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ;



Γράφημα 27. Συμμετοχικότητα

Κατά τη διάρκεια των project οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και η κάθε ομάδα και ο κάθε ένας μαθητής ατομικά στο πλαίσιο της ομάδας αναλαμβάνουν έναν ρόλο και μια επιμέρους δραστηριότητα στην οποία καλείται να ανταποκριθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Στην ερώτηση η οποία τέθηκε για το ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι μαθητές καταφέρνουν να εκπληρώσουν και να επιτελέσουν σωστά τις αρμοδιότητες που τους έχουν ανατεθεί οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με ποσοστό 48,2%, πως οι συμμετέχοντες ανταποκρίνονται στους ρόλους και τις απαιτήσεις που έχουν κατά την εφαρμογή ενός σχεδίου εργασίας. Παράλληλα, κάποιοι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 26,8% δήλωσαν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν σχετικά με την ερώτηση για το εάν οι μαθητές ανταποκρίνονται στους ρόλους αυτούς και τα καθήκοντά τους ικανοποιητικά. Αν και υπήρξε ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών της τάξεως του 12,5% που έκρινε ότι οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται ικανοποιητικά, ωστόσο κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν υποστήριξε με απόλυτη βεβαιότητα ότι οι μαθητές δεν καταφέρνουν να υποστηρίξουν τους ρόλους αυτούς επαρκώς (Γράφημα 28).

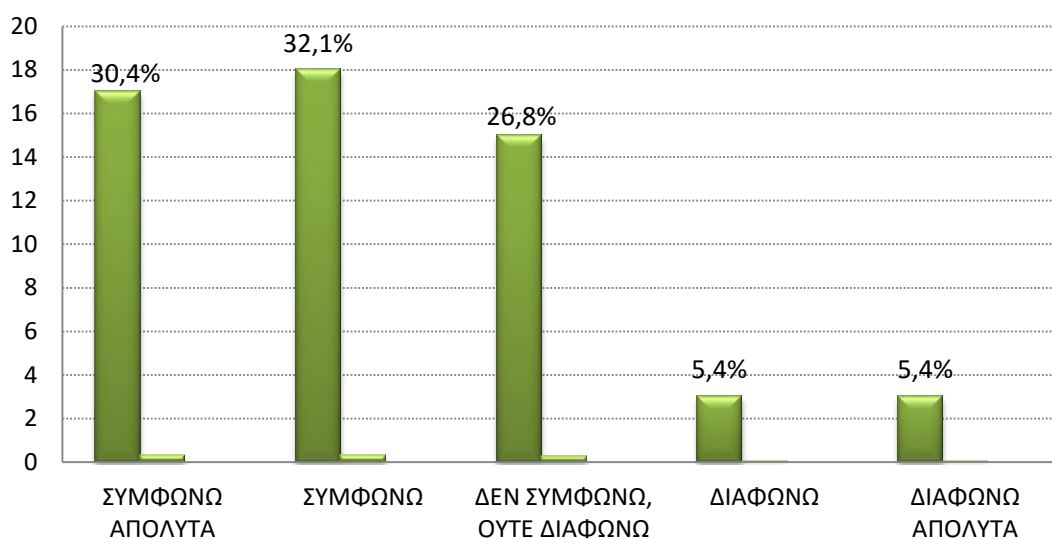
**ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΟΝΤΑΙ
ΚΑΙ ΕΚΠΛΗΡΩΝΟΥΝ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ ΠΟΥ ΤΟΥΣ
ΑΝΑΤΙΘΕΝΤΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ;**



Γράφημα 28. Ρόλοι μαθητών

Είναι γεγονός ότι ένας από τους στόχους που τίθενται κατά την εφαρμογή ενός project είναι και η κατάκτηση της γλώσσας - στόχου και μέσα από βιωματικά και καθημερινά θέματα να ενισχυθεί το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με ποσοστό 32,1% ότι συμφωνούν και με ποσοστό 30,4% ότι συμφωνούν απόλυτα στην ερώτηση πως μέσω της μεθόδου project επιτυγχάνεται η κατάκτηση της γλώσσας – στόχου και οι μαθητές καταφέρνουν να χειρίζονται τη γλώσσα με ευχέρεια αναφορικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας που έχει τεθεί ως στόχος. Παρόλα αυτά, καταγράφηκε και η αντίθετη άποψη εκπαιδευτικών οι οποίοι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα και αποτελούν ένα πολύ μικρό ποσοστό του 5,4% (Γράφημα 29).

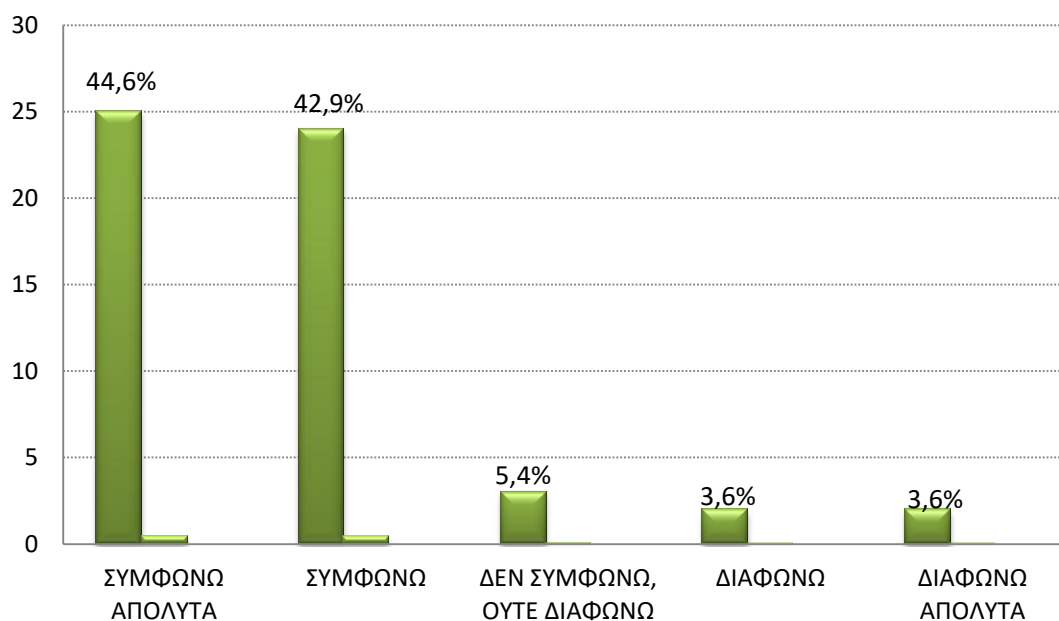
**ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT
ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΘΕΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ - ΣΤΟΧΟΥ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΠΙΘΥΜΗΤΟ
ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ;**



Γράφημα 29. Κατάκτηση γλώσσας - στόχου και γλωσσομάθεια

Παράλληλα, δύο άλλοι στόχοι οι οποίοι μπορούν να κατακτηθούν ή και να ενισχυθούν σε μεγαλύτερο βαθμό από το βαθμό που ήδη κατέχουν οι συμμετέχοντες κατά την εφαρμογή ενός σχεδίου εργασίας είναι οι επικοινωνιακές αλλά και οι κοινωνικές τους δεξιότητες. Με ποσοστό 44,6% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν απόλυτα με την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων κατά την ενασχόληση των παιδιών με σχέδια εργασίας όπως επίσης και άλλο ένα ποσοστό της τάξεως του 42,9% ήταν αυτοί οι οποίοι συμφώνησαν όσον αφορά την ενίσχυση των προαναφερθέντων δεξιοτήτων. Από την άλλη πλευρά, υπήρξε και μία μικρή μερίδα εκπαιδευτικών που διαφώνησαν απόλυτα η απλώς διαφώνησαν και αποτελούν το 3,6% του συνολικού ποσοστού στα πεδία 4 και 5 του γραφήματος (Γράφημα 30).

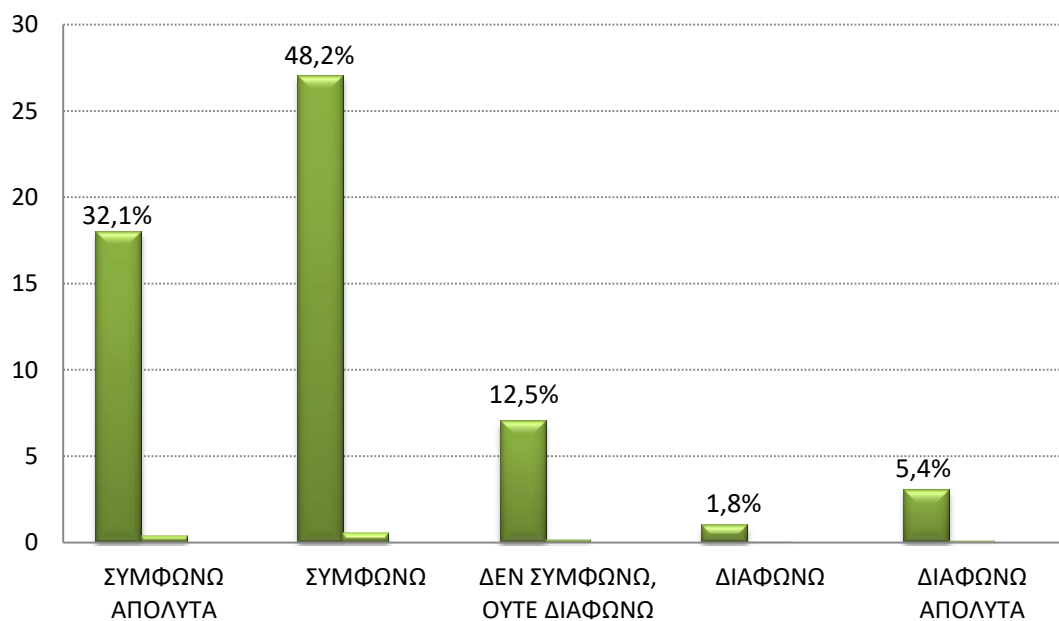
ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΥΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ;



Γράφημα 30. Επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες

Επιπλέον, τα παιδιά κατά την ενασχόληση τους με τα project έρχονται σε επαφή με αυθεντικά κείμενα και βιωματικού τύπου δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν κατά την άποψη τους μειώνεται ο χρόνος ο οποίος είναι απαραίτητος για την κατάκτηση της γλώσσας – στόχου μέσα από την ενασχόληση τους με σχέδια εργασίας και κατά συνέπεια με αυθεντικά κείμενα και βιωματικές δραστηριότητες. Με ποσοστό 48,2% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν και επιπλέον το 32,1% πως συμφωνούν απόλυτα, πως η γλώσσα - στόχος κατακτάται σε συντομότερο χρονικό διάστημα μέσω αυτών. Βεβαίως, σε αντίθεση έρχεται και η άποψη των εκπαιδευτικών που συγκέντρωσαν ποσοστό του 1,8% οι οποίοι εκτιμούν πως κάτι τέτοιο δεν υποστηρίζεται και ότι η χρονική διάρκεια για την κατάκτηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας δεν μειώνεται εξαιτίας των αυθεντικών κειμένων και των βιωματικών δράσεων που εφαρμόζονται στα πλαίσια των project (Γράφημα 31).

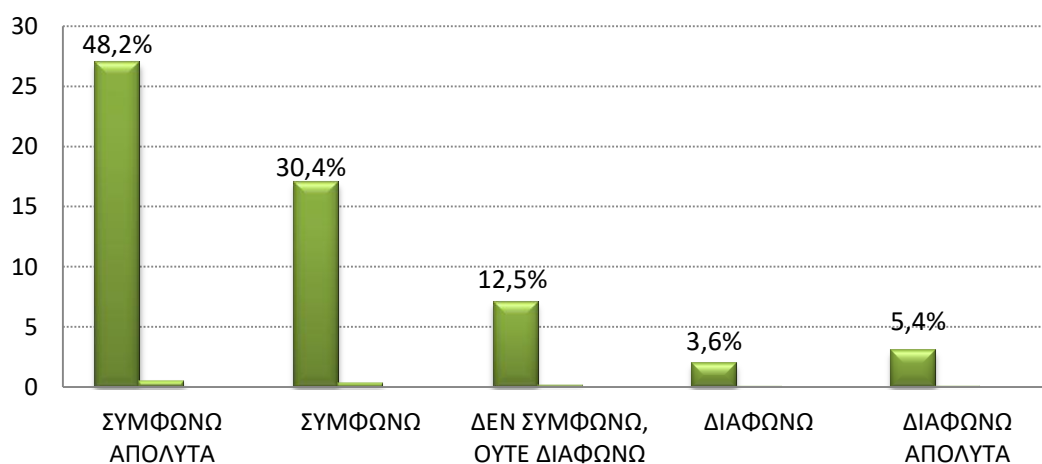
ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΑΥΘΕΝΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΝΟΣ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΝΙΣΧΥΕΤΑΙ ΣΕ ΠΙΟ ΣΥΝΤΟΜΟ ΧΡΟΝΟ Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ;



Γράφημα 31. Αυθεντικά κείμενα και βιωματικές δραστηριότητες

Ένα σχέδιο εργασίας, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, δύναται να ολοκληρωθεί με μια εκδήλωση ή μια παρουσίαση. Μέσα από αυτή οι συμμετέχοντες θα μπορέσουν να δείξουν τη δουλειά τους και τον κόπο τους, να μοιραστούν τα ευρήματά τους και να ενημερώσουν την κοινωνία για θέματα και προβληματισμούς που απασχολούν την τοπική κοινωνία ή και τον κόσμο γενικότερα. Τέθηκε η ερώτηση στους εκπαιδευτικούς για το εάν πιστεύουν ότι μια ανοικτή προς το κοινό εκδήλωση με σκοπό την παρουσίαση του τελικού παραγόμενου είναι σημαντική για την ολοκλήρωση του project ή είναι ένα από τα βήματα που θα μπορούσαν να παραληφθούν. Με ποσοστό 48,2% οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν πως συμφωνούν απόλυτα για τη σημαντικότητα που έχει η παρουσίαση του τελικού παραγόμενου και επιπλέον άλλο ένα ποσοστό του 30,4% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως συμφωνούν με την ιδέα της παρουσίασης του τελικού παραγόμενου σε μια ανοικτού τύπου εκδήλωση. Στον αντίποδα, ένα μικρό ποσοστό με 3,6% και ένα με 5,4% είναι αυτοί οι οποίοι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα αντιστοίχως και υποστηρίζουν πως η παρουσίαση του τελικού παραγόμενου δεν είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό βήμα στη διαδικασία υλοποίησης ενός project (Γράφημα 32).

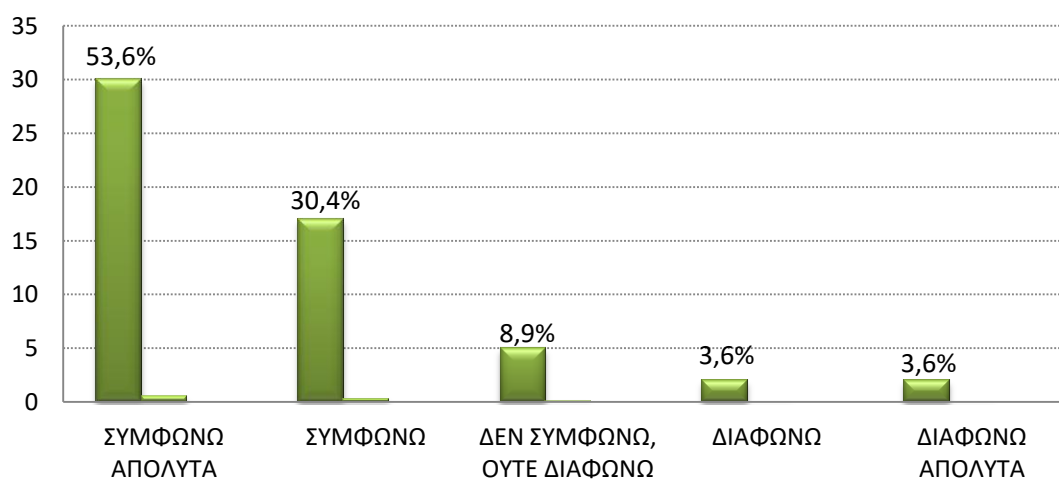
ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΤΕΛΙΚΟΥ ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΟΥ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ Ή ΣΕ ΜΙΑ ΑΝΟΙΚΤΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗ;



Γράφημα 32. Παρουσίαση τελικού παραγόμενου

Μέσα από τη διαδικασία της εκδήλωσης ή και με οποιοδήποτε άλλο τρόπο παρουσίασης του τελικού παραγόμενου δημιουργείται μια καλή ευκαιρία για τους συμμετέχοντες να επιβραβεύσουν τους εαυτούς τους αλλά παράλληλα είναι μια ευκαιρία έτσι ώστε και άλλοι μαθητές μέσω του τελικού παραγόμενου να δουν τη διαδικασία που ακολουθήθηκε, να δουν την πρόοδο που σημείωσαν οι συμμετέχοντες κατά την ενασχόληση τους με κάποιο project και πιθανότητα να ενισχυθούν τα κίνητρα τους για μελλοντικές ενασχολήσεις τους με τέτοιου είδους δραστηριότητες. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών το 53,6% συμφωνεί απόλυτα και πιστεύει πως με την επιλογή της παρουσίασης του τελικού παραγόμενου τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών αυξάνονται και ενισχύονται. Ομοιοτρόπως και άλλο ένα ποσοστό του 30,4% των συμμετεχόντων δήλωσε πως συμφωνεί για τη θετικότητα που επιφέρει η παρουσίαση στη στάση των παιδιών. Εντούτοις, κάποιοι εκπαιδευτικοί που διαμορφώνουν το ποσοστό του 3,6% σε κάθε μία από τις δύο αντίθετες απόψεις, υποστηρίζουν πως το τελικό παραγόμενο δεν επηρεάζει τη στάση και τα κίνητρα των παιδιών απέναντι στη διαδικασία ενασχόλησης τους με εργασίες τύπου project και ως αποτέλεσμα διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα. (Γράφημα 33).

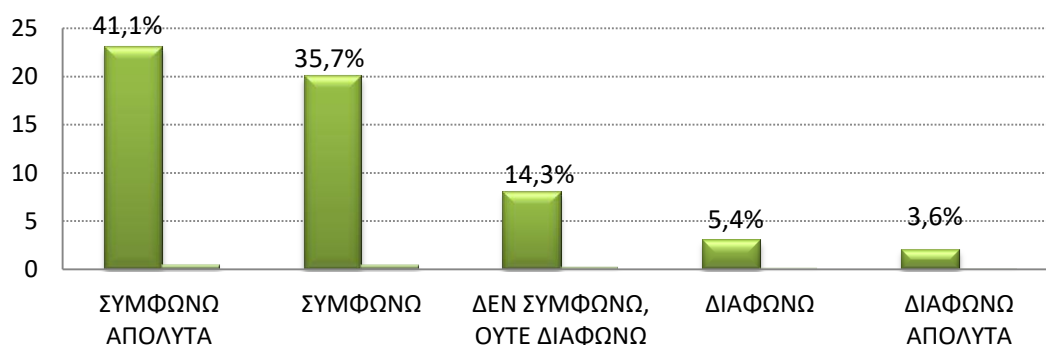
ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΤΕΛΙΚΟΥ ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΟΥ ΑΥΞΑΝΕΙ ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΤΗ ΘΕΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ;



Γράφημα 33. Παρουσίαση τελικού παραγόμενου και στάση παιδιών

Σε μια εκδήλωση ανοικτού τύπου ωστόσο, εκτός από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους οποίους παρευρίσκονται σε αυτή, καλεσμένοι μπορεί να είναι και οι γονείς. Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο εντάσσει την οικογένεια σε ένα πλαίσιο αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα τους. Τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο δουλεύουν έχοντας έναν κοινό στόχο ο οποίος δεν είναι άλλος από την καλύτερη ανάπτυξη, ενσωμάτωση, και ένταξη του παιδιού στο σχολικό κοινωνικό πλαίσιο και τα κοινωνικά δρώμενα. Στην ερώτηση που αφορά το αν η παρουσίαση του τελικού παραγόμενου ενισχύει τη θετική στάση και τη συνεργατικότητα ανάμεσα στις σχέσεις των γονέων, των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με ποσοστά 41,1% και επιπλέον 35,7% ότι συμφωνούν απόλυτα και ότι συμφωνούν, πως μια τέτοια εκδήλωση παρέχει την ευκαιρία τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς και τους μαθητές να εναρμονιστούν με το σχολικό περιβάλλον και να βελτιώσουν τις σχέσεις και τη συνεργατικότητα τους. Αντιθέτως, με ποσοστό 3,6% και 5,4% αντιστοίχως, πήραν θέση οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαφωνούν απόλυτα ή διαφωνούν και υποστηρίζουν πως με την παρουσίαση του τελικού παραγόμενου δεν επηρεάζεται η στάση των γονέων και δεν ενισχύεται η συνεργατικότητα μεταξύ αυτών, των παιδιών και των εκπαιδευτικών (Γράφημα 34).

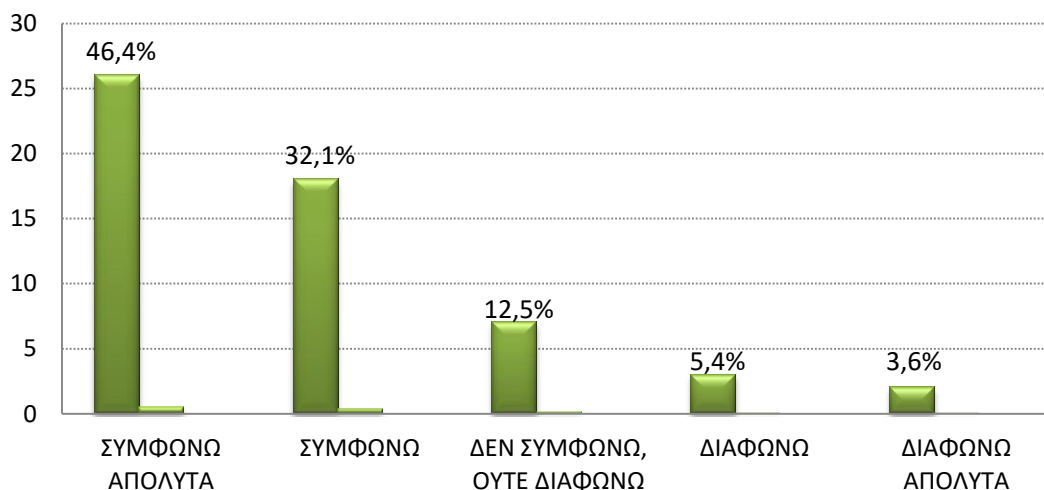
**ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΠΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΤΕΛΙΚΟΥ
ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΟΥ ΣΕ ΜΙΑ ΑΝΟΙΧΤΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΕΝΙΣΧΥΕΙ
ΤΗ ΘΕΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΔΙΝΕΙ
ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΜΙΑ ΠΙΟ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ
ΓΟΝΕΩΝ - ΜΑΘΗΤΩΝ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ;**



Γράφημα 34. Παρουσίαση τελικού παραγόμενου και στάση γονέων

Η μέθοδος Project είναι μια προοδευτική μέθοδος η οποία λειτουργεί συμπληρωματικά με τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού αν και διαφοροποιείται κατά πολύ από την παραδοσιακή, δασκαλοκεντρική μέθοδο η οποία εφαρμοζόταν κάποτε. Έχοντας σαν βάση της τη συνεργατικότητα και την ομαδικότητα, ο εκπαιδευτικός παύει να είναι πηγή στείρας γνώσης και γίνεται σύμβουλος και καθοδηγητής ενώ ο μαθητής είναι το επίκεντρο της διδασκαλίας ο οποίος μαθαίνει μέσα από τα λάθη του και μέσα από τα αυθεντικά κείμενα και τα βιώματα των συμμαθητών και τα δικά του. Με ποσοστό 46,4% το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι συμφωνούν απόλυτα και με ποσοστό 32,1% δηλώνουν ότι συμφωνούν και πως κατά την άποψή τους η μέθοδος Project αποτελεί μια πιο ευχάριστη και μια πιο παραγωγική διδακτική μέθοδο αναφορικά με την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδακτική μεθοδολογία. Σε αντίθεση με όλα αυτά, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών με ανάλογα ποσοστά 3,6% και 5,4% διαφωνεί απόλυτα ή διαφωνεί και υιοθετεί την άποψη πως μία παραδοσιακή, δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας τείνει να είναι πιο ευχάριστη και παραγωγική (Γράφημα 35).

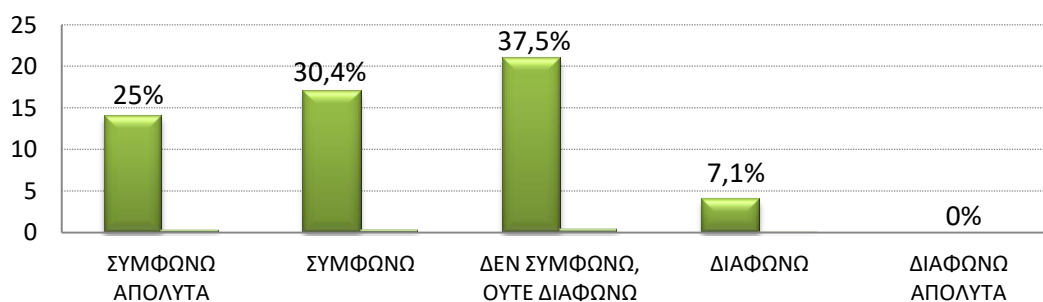
**ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΕΝΟΣ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ ΠΙΟ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΑ ΜΕ ΜΙΑ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ,
ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟ;**



Γράφημα 35. Μέθοδος Project ή μια παραδοσιακή μέθοδος;

Θα πρέπει ακόμη να αναφερθεί το γεγονός ότι για να εφαρμοστούν όλα τα βήματα, να ολοκληρωθεί ένα project και να γίνει η παρουσίαση του τελικού παραγόμενου απαιτείται αρκετός χρόνος και προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να οργανώσει και να προγραμματίσει την όλη διαδικασία και τις ομάδες σωστά και κατάλληλα, για να μπορέσει ένα project να είναι σωστά δομημένο και κατάλληλο έτσι ώστε να ανταπεξέλθει και να είναι έτοιμο για να υποστηριχθεί μια εκδήλωση. Στην ερώτηση σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η εφαρμογή ενός σχεδίου εργασίας στα πλαίσια της διδασκαλίας τους αποτελεί μια διαδικασία απαιτητική η οποία αυξάνει τον φόρτο εργασίας τους, οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό της τάξεως του 37,5% αποφάσισαν να κρατήσουν μία ουδέτερη στάση. Παράλληλα, πολλοί από τους συμμετέχοντες επέλεξαν να απαντήσουν ότι συμφωνούν απόλυτα και ότι συμφωνούν με ποσοστά 30,4% και 25% αντιστοίχως και να δηλώσουν πως σύμφωνα με την άποψη τους η διαδικασία υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας κατά τη διδασκαλία είναι μια διαδικασία η οποία αυξάνει σε αρκετά μεγάλο βαθμό τον φόρτο εργασίας τους και σαφώς είναι μια διαδικασία η οποία έχει αρκετές απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό. Παρόλα αυτά, σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν επέλεξε να απαντήσει ότι διαφωνεί απόλυτα με αυτήν την ερώτηση και κατά συνέπεια να υποστηρίξει πως η επιλογή εφαρμογής ενός σχεδίου εργασίας είναι μια διαδικασία η οποία θα αυξήσει σημαντικά την επιπλέον εργασία για τον εκπαιδευτικό πέρα από τον φόρτο που ήδη έχει για την επιτέλεση των διδακτικών και διοικητικών καθηκόντων του (Γράφημα 36).

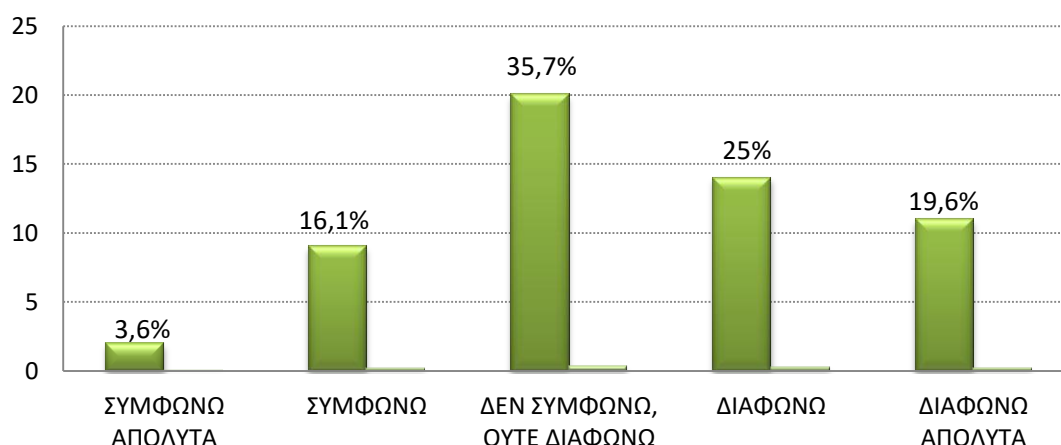
ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ Η ΟΠΟΙΑ ΑΥΞΑΝΕΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΤΟΝ ΦΟΡΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ;



Γράφημα 36. Μέθοδος Project και φόρτος εργασίας

Τέλος, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η εφαρμογή ενός σχεδίου εργασίας είναι μια επίπονη και φορτική εργασία για τους ίδιους, η επόμενη ερώτηση που τους τέθηκε ήταν εάν η διαδικασία αυτή είναι δυσανάλογη ως προς τα εκτιμώμενα μαθησιακά οφέλη και αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 35,7% απάντησαν πως ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν σχετικά με το ότι ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών είναι δυσανάλογος συγκριτικά με τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από την ενασχόληση τους με εργασίες τύπου project. Ακόμη, ένα ποσοστό του 25% των ερωτηθέντων πιστεύει πως τα οφέλη και τα αποτελέσματα που επιφέρει ένα σχέδιο εργασίας είναι σημαντικότερα και μεγαλύτερα συγκριτικά με τον φόρτο εργασίας και τις απαιτήσεις που έχει ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή ενός project. Τέλος, με ποσοστό 3,6% και 16,1% οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα και συμφωνούν πως ο επιπλέον φόρτος εργασίας με τον οποίο επιβαρύνεται ο εκπαιδευτικός υπερτερεί συγκριτικά με τα οφέλη και τα αποτελέσματα τα οποία λαμβάνουν οι συμμετέχοντες από την όλη διαδικασία (Γράφημα 37).

ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Ο ΦΟΡΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΟΥ ΑΠΑΙΤΕΙΤΑΙ ΑΠΟ ΕΝΑΝ/ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΕΝΟΣ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΑΝΑΛΟΓΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΕΚΤΙΜΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ;



Γράφημα 37. Φόρτος εργασίας και μαθησιακά οφέλη

7. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διερευνηθεί το εάν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν οποιαδήποτε γλώσσα είτε ως δεύτερη είτε ως ξένη χρησιμοποιούν το Project ως διδακτική μέθοδο αλλά και να αναφέρουν τις εκτιμήσεις τους όσον αφορά τη χρησιμότητα της μεθόδου τόσο ως προς την κατάκτηση της γλώσσας – στόχου αλλά και ως προς τα οφέλη τα οποία έχει να προσφέρει σε όλους τους είτε άμεσα αλλά και είτε ως έμμεσα εμπλεκόμενους με αυτό.

Τα τελευταία χρόνια όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους ο εκπαιδευτικός κόσμος έχει πλέον αποστασιοποιηθεί από την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μέθοδο και τη θέση της παίρνουν μέθοδοι οι οποίες βασίζονται σε πιο μαθητοκεντρικές μεθόδους και πρακτικές. Ο εκπαιδευτικός πλέον χάνει τη θέση της αυθεντίας που κατείχε στο παρελθόν και με κατευθυντήριο ρόλο βοηθάει τους μαθητές να μάθουν μέσα από τα λάθη και τα βιώματα τους, να αναπτύξουν μια κριτική σκέψη πάνω σε οποιοδήποτε θέμα και να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο όλοι μαζί οδεύουν προς τη γνώση.

Αυτό που συμπεραίνουμε λοιπόν από τα αποτελέσματα μας, είναι πως οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών τείνουν να εφαρμόζουν διδακτικές μεθόδους, όπως είναι η μέθοδος Project, οι οποίες υποστηρίζουν την ανάπτυξη των γνωστικών, των κοινωνικών, των επικοινωνιακών αλλά και των κριτικών δεξιοτήτων των παιδιών. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία και με κάποια από τα ευρήματα των ερευνών οι οποίες παρουσιάζονται και στο κεφάλαιο 4 της παρούσας εργασίας. Τα ευρήματα αυτά αφορούν τη συνεργατικότητα, τη συμμετοχικότητα αλλά και την ενίσχυση των κινήτρων πάνω στο κομμάτι της μάθησης. Επιπλέον, σε συμφωνία έρχεται και η αντίληψη που αφορά τη γρηγορότερη και ουσιαστικότερη μάθηση μέσα από βιωματικού τύπου δραστηριότητες και αυθεντικά κείμενα. Τέλος, κοινό εύρημα αποτελεί και η ανάπτυξη γνωστικών αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που ασχολήθηκαν με σχέδια εργασίας.

Γενικότερα, σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους εφαρμόζουν εργασίες project και παροτρύνουν τα παιδιά να συμμετάσχουν σε αυτές. Στο σύνολό τους τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων δείχνουν μια θετική στάση των εκπαιδευτικών στη χρήση της μεθόδου και την παρουσιάζουν ως μια

κερδοφόρα διαδικασία για τα παιδιά, τα οποία λαμβάνουν πολλά οφέλη από αυτή, ακόμη και αν στο σύνολο της η διαδικασία είναι απαιτητική και επιβαρύνει τη δουλειά και το χρόνο του εκπαιδευτικού.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους γνώριζαν τη μέθοδο Project και τα βήματα που έπρεπε να ακολουθήσουν για την περάτωση ενός σχεδίου εργασίας. Ωστόσο, με ελάχιστη διαφορά στα ποσοστά, υπερτερούσαν αυτοί οι οποίοι δήλωσαν πως είχαν παρακολουθήσει κάποια εκπαίδευση πάνω στο θεωρητικό και στο πρακτικό κομμάτι εφαρμογής ενός project. Από αυτούς που είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση η πλειοψηφία δήλωσε ότι αυτή έγινε στα πλαίσια διαφόρων σεμιναρίων και στα πλαίσια ημερίδων ή παιδαγωγικών συνεδρίων. Θετικό ήταν, και με μεγάλο ποσοστό, το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιθυμούν περαιτέρω εξειδίκευση πάνω στη μέθοδο Project, κάτι το οποίο είναι και ελπιδοφόρο, καθώς μας δείχνει πως οι εκπρόσωποι της εκπαίδευσης δεν παραμένουν προσηλωμένοι σε μια διδακτική μέθοδο αλλά υπάρχει συνεχής ενημέρωση και προσπάθεια να ενημερώνονται για τις νέες εξελίξεις έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται με ευκολία στις απαιτήσεις της σημερινής εποχής.

Η μέθοδος Project βασίζεται πολύ στον βιωματικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων, τα βιώματα των παιδιών αλλά και στην καθημερινότητα στην οποία εκτίθενται οι μαθητές, όπως το σχολικό αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο τα οποία τους περιβάλλουν. Με μικρή διαφορά οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως και οι ίδιοι τους έχουν βιωματική εμπειρία πάνω στην εφαρμογή σχεδίων εργασίας, καθώς είναι σημαντικό ο ίδιος ο διοργανωτής να έχει βρεθεί και να έχει μπει και ο ίδιος στη διαδικασία υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να έχει μια πιο σφαιρική εικόνα για την όλη διαδικασία εφαρμογής ενός σχεδίου εργασίας και έχει μπει ο ίδιος στη θέση την οποία αργότερα θα καλέσει τους συμμετέχοντες να δραστηριοποιηθούν και να ανταπεξέλθουν στους ρόλους και τις αρμοδιότητες τις οποίες θα τους αναθέσει.

Μια πολύ σημαντική απάντηση που τέθηκε και σε πολύ μεγάλο βαθμό απαντήθηκε θετικά, ήταν αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν εφαρμόσει στη διδασκαλία τους project, αλλά και το εάν θα ήταν μια διαδικασία την οποία έχουν σκοπό να την επαναλάβουν μελλοντικά. Είναι σημαντικό μιας και συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εφαρμόσει project και τα αποτελέσματα ήταν αρκετά επαρκή,

έτσι ώστε να θέλουν να εφαρμόσουν και άλλα στα πλαίσια της διδασκαλίας τους. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα project τα οποία ξεχωρίζουν στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι αυτά τα οποία για την εφαρμογή τους απαιτούνται ελάχιστες διδακτικές ώρες, κάτι το οποίο πιθανότατα να οφείλεται στις λιγιστές ώρες τις οποίες έχουν στη διάθεση τους οι εκπαιδευτικοί τόσο λόγω ωραρίων αλλά ίσως και του πολύ αυξημένου όγκου της διδακτέας ύλης που έχουν να διδάξουν ανά τάξη και βαθμίδα.

Ένα αρνητικό το οποίο προκύπτει από τα αποτελέσματα εντοπίζεται στο πεδίο της διαθεματικότητας. Πολύ βασικό κομμάτι στη διδασκαλία τα τελευταία χρόνια είναι ο συνδυασμός των γνώσεων από διάφορα γνωστικά αντικείμενα με τα οποία έρχεται σε επαφή ο μαθητής. Είναι πολύ σημαντικό για την ολοκληρωμένη και αντικειμενική άποψη του μαθητή ο ίδιος να είναι σε θέση να μπορεί να συνδυάσει για παράδειγμα γλωσσικά στοιχεία με το μάθημα της πληροφορικής ή ιστορικές γνώσεις με το μάθημα των εικαστικών κ.α. Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν έχουν συνεργαστεί με κάποιον συνάδελφο διαφορετικής ειδικότητας, προκειμένου να υλοποιήσουν ένα διαθεματικό σχέδιο εργασίας. Παράδοξο επίσης σε αυτήν την απάντηση είναι, πως η ίδια η μέθοδος Project βασίζεται στη συνεργατικότητα μεταξύ των ομάδων που έχουν δημιουργηθεί αλλά και των μελών που απαρτίζουν την κάθε ομάδα. Παρόλα αυτά, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν υποστηρίζουν για τους ίδιους τη συνεργατικότητα με άλλους συναδέλφους και προτιμούν να εργάζονται μεμονωμένα και ατομικά.

Ακόμη, άξιο αναφοράς είναι πως οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως κατά την εφαρμογή ενός σχεδίου εργασίας πολλά βήματα από αυτά που παραθέτει η θεωρία παραλείπονται ή δεν εφαρμόζονται με σχετική ευκολία. Κάτι τέτοιο είναι πιθανό καθώς πολλές είναι οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιος εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή ενός project. Κάποιες από αυτές ίσως έχουν να κάνουν με τα χρονικά περιθώρια τα οποία έχει στη διάθεση του ο εκπαιδευτικός, αλλά και η διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή, η οποία είναι πολύ συχνά ελλιπής. Ίσως πολλές φορές εμπόδιο στην εφαρμογή όλων των βημάτων να είναι ο πολύ μικρός αριθμός των ατόμων οι οποίοι είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε κάποια δραστηριότητα τύπου project. Ένας ακόμα ανασταλτικός παράγοντας για την υλοποίηση κάποιων βημάτων, ή την υλοποίηση σχεδίων εργασίας γενικότερα, είναι και η απορριπτική

αντιμετώπιση που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός και οι συμμετέχοντες από εξωτερικούς παράγοντες όπως οι γονείς, οι συνάδελφοι και οι συμμαθητές ή και η κοινωνία στο σύνολο της, μιας και πολλές φορές οι παραπάνω μπορεί να μη γνωρίζουν ή να μην έχουν πειστεί για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου.

Από τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι η μέθοδος Project φαίνεται να είναι ένα εργαλείο το οποίο επιφέρει πολλά θετικά στη διαδικασία της μάθησης και εξοπλίζει τους μαθητές με πολλές δεξιότητες όπως είναι η ομαδικότητα, η συνεργατικότητα κ.α. Η ομαδοποίηση, στην οποία καλούνται οι μαθητές να χωριστούν, φάνηκε να είναι μια ευχάριστη διαδικασία μέσα από την οποία τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των παιδιών ενισχύονται. Τα παιδιά καλούνται να συνεργαστούν αποδοτικά με τα μέλη της ομάδας τους για ένα κοινό αποτέλεσμα. Χρειάζεται να ολοκληρώσουν τα επιμέρους κομμάτια της εργασίας με τα οποία έχουν επιφορτιστεί, αλλά παράλληλα καλούνται να συνεργαστούν και με τις υπόλοιπες ομάδες αναλαμβάνοντας να εκπληρώσουν έναν κοινό στόχο, ο οποίος δεν είναι άλλος παρά το τελικό παραγόμενο. Μέσα από όλα αυτά ένα επιπρόσθετο θετικό στοιχείο το οποίο παρατηρήθηκε, είναι πως αυξήθηκε και η συμμετοχή των παιδιών στα πλαίσια του μαθήματος και ταυτόχρονα το ενδιαφέρον τους τόσο στο γνωστικό κομμάτι αλλά και στο επικοινωνιακό και το κοινωνικό επίσης. Πιο συγκεκριμένα, για το γνωστικό κομμάτι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν στην πλειοψηφία τους ότι οι μαθητές κατακτούν τη γλώσσα – στόχο την οποία επιθυμούν, με μεγαλύτερη ευκολία και ενισχύεται το επίπεδο γλωσσομάθειας τους. Με τη χρήση αυθεντικών κειμένων με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές και τις βιωματικές εμπειρίες που είτε ήδη έχουν είτε αποκτούν κατά τη διάρκεια του project, δίνεται το έναυσμα για γρηγορότερη μάθηση και πιο εμπειριστατωμένη γνώση.

Ένα ακόμη σημαντικό βήμα που περιλαμβάνεται σε ένα σχέδιο εργασίας προκειμένου να ολοκληρωθεί είναι αυτό της παρουσίασης του τελικού παραγόμενου. Οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν τόνισαν τη σπουδαιότητα αυτής της παρουσίασης καθώς σε μεγάλο βαθμό υποστήριξαν, πως μέσω αυτού έρχεται και η επιβράβευση των παιδιών για τη συνολική αλλά και την ατομική τους προσπάθεια. Μέσα από την παρουσίαση του τελικού παραγόμενου τα παιδιά μπορούν να μοιραστούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που απέκτησαν καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής του σχεδίου εργασίας με άλλους ανθρώπους. Η διαδικασία αυτή είναι μια ευχάριστη διαδικασία η

οποία αυξάνει την επιθυμία των παιδιών για συμμετοχή και σε άλλες δραστηριότητες τύπου project και παράλληλα κινητοποιεί και τους υπόλοιπους μαθητές να αναπτύξουν μια θετική στάση απέναντι σε αυτές τις δραστηριότητες και συνεπώς να επιθυμούν και τη δικιά τους συμμετοχή σε μελλοντικές δραστηριότητες project.

Πολλές είναι οι φορές που κάποιος μπορεί να προβληματιστεί για τη διδακτική αυτή μέθοδο μιας και διαφέρει από τα πλαίσια της παλαιότερης παραδοσιακής μεθόδου και να αμφισβητήσει τη διαδικασία και τα θετικά αποτελέσματα τα οποία επιφέρει. Τα αποτελέσματα εντούτοις έδειξαν πως η μέθοδος Project αποτελεί μια πιο ευχάριστη και παραγωγική μέθοδο και πως έχει επιφέρει περισσότερα οφέλη, τόσο ως προς τους μαθητές αλλά και ως προς τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, μέσω της παρουσίασης του τελικού παραγόμενου καταφέρνει να μοιραστεί με το κοινό τα οφέλη τα οποία έχουν λάβει οι συμμετέχοντες καθ' όλη τη διαδικασία εφαρμογής του σχεδίου εργασίας με αποτέλεσμα να ενισχύεται και η θετική στάση του κοινού απέναντι στις δραστηριότητες τύπου Project. Παράλληλα, μέσα από την παρουσίαση του τελικού παραγόμενου τα αποτελέσματα έδειξαν πως με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται και η θετικότητα των γονέων ως προς το σχολείο και κατά συνέπεια ενισχύεται και η συνεργατικότητα ανάμεσα στους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, ένα ακόμη συμπέρασμα το οποίο μπορούμε να εξάγουμε από τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις απαιτήσεις τις οποίες έχει η υλοποίηση ενός project και τον φόρτο εργασίας τον οποίο θα πρέπει να επωμιστεί ο εκπαιδευτικός, τείνει να είναι από μέτριος όπου ήταν το πλειοψηφικό ποσοστό προς το αυξημένος όπου είναι τα αμέσως δυο επόμενα μεγαλύτερα ποσοστά. Όπως έχουμε ήδη πει, για την περάτωση ενός σχεδίου εργασίας θα πρέπει να ακολουθηθούν κάποια διακριτά βήματα και σαφώς ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο καθοδηγητή αλλά σίγουρα πρέπει να υπάρχει και μια σχετική οργάνωση, ένας προγραμματισμός και ένα χρονοδιάγραμμα πίσω από όλο αυτό. Το σχέδιο το οποίο θα ακολουθηθεί, προκειμένου όλο αυτό να είναι βάσιμο, χρειάζεται να είναι μεθοδευμένο και καταχωρημένο μέσα σε χρονικά πλαίσια για την ορθή ολοκλήρωση του. Παράλληλα, ουδέτερη φαίνεται να είναι και πάλι η στάση των εκπαιδευτικών στην πλειοψηφία της, αλλά αντίθετα αυτή τη φορά, με τα ποσοστά να ακολουθούν θετική στάση αναφορικά με τη συσχέτιση του φόρτου εργασίας προς τα οφέλη και τα

αποτελέσματα που αποκομίζουν οι μαθητές κατά την εφαρμογή ενός project. Οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντα τα οποία έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί τείνουν να κατακλύζουν εκτός από τον εργάσιμο και ένα σημαντικό μέρος του ελεύθερου χρόνου τους, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Έχοντας αυτό στο μυαλό μας, μπορεί να εξηγηθεί η ουδέτερη στάση την οποία υιοθέτησαν πολλοί εκπαιδευτικοί. Στον αντίποδα όμως, είναι και αυτοί οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα οφέλη υπερτερούν και τα αποτελέσματα δικαιώνουν τους κόπους των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να μελετήσει το κατά πόσο η μέθοδος Project είναι μια διδακτική μέθοδος η οποία επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου οι μαθητές τους να κατακτήσουν την γλώσσα – στόχο την οποία έχουν θέσει. Παράλληλα, εστιάζει και στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα οφέλη που επιφέρει η εφαρμογή της μεθόδου Project σε όλους όσους συμβάλλουν είτε άμεσα αλλά και είτε έμμεσα για την υλοποίηση και την παρουσίαση του τελικού παραγόμενου ενός project. Μέσα από τη διαδικασία συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου οι ερωτηθέντες απάντησαν σε κάποιες ερωτήσεις οι οποίες είχαν να κάνουν με την προηγούμενη εμπειρία τους πάνω στη μέθοδο Project, τη διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου και τέλος απάντησαν κάποιες ερωτήσεις αξιολόγησης σχετικά με τα αποτελέσματα και τη χρησιμότητα της μεθόδου κατά την εφαρμογή της αλλά και κατά την παρουσίαση του τελικού παραγόμενου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι ακόμα και αν η μέθοδος Project επιβαρύνει τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών σε μικρό ή ίσως μεγαλύτερο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως αξίζει η εφαρμογή της μεθόδου κατά τη διδασκαλία τους. Τα οφέλη τα οποία επιφέρει η διαδικασία κατά την εφαρμογή της στους συμμετέχοντες, υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί, ότι είναι πολλά. Επίσης, μέσω της παρουσίασης του τελικού παραγόμενου τα οφέλη αυτά επιδρούν όχι μόνο στους συμμετέχοντες αλλά και στους παρευρισκόμενους κατά την παρουσίαση, οι οποίοι μπορεί να είναι μαθητές άλλων τάξεων αλλά και γονείς των παιδιών, έχοντας πάντα σαν γνώμονα τον κύριο σκοπό των εκπαιδευτικών ο οποίος δεν είναι άλλος παρά η προσπάθεια να αποκτηθούν γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες από τους μαθητές με τον καλύτερο και πιο ορθά παιδαγωγικό τρόπο καθιστώντας τους καταρτισμένους και με κριτική σκέψη πολίτες του μέλλοντος. Με αυτό σαν σκέψη παραθέτονται κάποιες ενδεικτικές προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και

ανάπτυξη του θέματος. Αρχικά, θα μπορούσε να διεξαχθεί μια νέα έρευνα, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογήσουν τη χρησιμότητα της μεθόδου Project κατά τη διάρκεια εφαρμογής της στα πλαίσια της διδασκαλίας τους, όπου τα αποτελέσματα θα μπορούν να βασιστούν πάνω σε στοιχεία και δεδομένα τα οποία θα συλλέγονται την ίδια ακριβώς στιγμή. Άλλη μια πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση της χρησιμότητας της μεθόδου Project από την πλευρά των μαθητών και κατά πόσο τα παιδιά θεωρούν την ενασχόληση τους με σχέδια εργασίας επικερδή και χρήσιμη. Επίσης, μια πολύ καλή σκέψη θα ήταν η δημιουργία ενός εγχειριδίου το οποίο θα παρουσιάζει κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες τύπου Project με στόχο την πιο εύκολη περάτωση του και με σκοπό να μειώσει τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών με τον οποίο επιβαρύνονται επιπλέον. Κάτι που αποτελεί έναν από τους βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες για τη χρήση της μεθόδου. Τέλος, πρόταση θα μπορούσε επίσης να αποτελέσει η άποψη των γονέων σχετικά με την εφαρμογή ενός σχεδίου εργασίας στα διδακτικά πλαίσια των παιδιών τους. Να διερευνηθεί δηλαδή, αν οι ίδιοι άραγε κατανοούν και υποστηρίζουν τα οφέλη τα οποία λαμβάνουν τα παιδιά τους μέσα από την ενασχόληση τους με project και αν προτρέπουν ίσως τα παιδιά τους να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία:

- Γαζάνη, Χρ. (2016). *Προκαταλήψεις, Στάσεις και Ρατσισμός των Βρεφονηπιοκόμων του Δήμου Καβάλας, απέναντι στα δίγλωσσα παιδιά* (Μεταπτυχιακή εργασία). Διαθέσιμο από: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή. Ανακτήθηκε από: <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/210>.
- Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα Διγλωσσίας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δημητροπούλου, Α. (2017). *Σύγχρονη Επιχείρηση: Γλωσσομάθεια και Συναισθηματική Νοημοσύνη* (Μεταπτυχιακή διατριβή). Διαθέσιμο από: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Οργάνωσης & Διοίκησης Επιχειρήσεων. Ανακτήθηκε από: <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/10432>.
- Δήμος, Α. (2015). *Μέθοδος Project και δημιουργική σκέψη: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμβολή της μεθόδου Project στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36373#page/1/mode/2up>.
- Δρίκου, Μ. Α. (2018). Μαθαίνω τον εαυτό μου και τους γύρω μου: Ένα σχέδιο εργασίας σε Ρομά μαθητές Δημοτικού Σχολείου. Στο Φ. Γούσιας (επιμ.), *Τα Πρακτικά του 5ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός» Αθήνα, 28 και 29 Απριλίου 2018: πρακτικά* (σ.3151 – 3158). Αθήνα.
- Ευσταθιάδης, Στ. (1993). *A Survey in FLLT Methodology: Principles, problems, prospects*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Ινστιτούτο του Goethe Griechenland (χ.χ), ανακτήθηκε από: <https://www.goethe.de/ins/gr/el/index.html>.
- Ινστιτούτο του Goethe (χ.χ), , ανακτήθηκε από: [Soziale Medien - Goethe-Institut](https://www.goethe.de/ins/gr/el/index.html).
- Κάκαρη, Δ. & Λάχλου, Σ. (2013). Καταρτίζοντας τους καθηγητές γαλλικής γλώσσας στην παιδαγωγική των Σχεδίων εργασίας - μέθοδο πρότζεκτ και στην παιδαγωγική Φρενέ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Γνώμες και στάσεις των φοιτητών. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Μεθοδολογίες Μάθησης, 7^ο Συνέδριο για την Ανοιχτή και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου 2013 (Τόμ. 7, Αρ. 7B)*. Αθήνα, Ελληνικό Δίκτυο Ανοιχτής και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση.

- Καλδή, Σ. (2008). Η διδακτική μέθοδος project στη σχολική τάξη: Χαρακτηριστικά και τρόποι διεξαγωγής στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. *Επιστήμες της Αγωγής*, Τομ. 4,σελ. 91-103.
- Κατσαρού, Α. & Κορκίδα, Δ. (2018). *Αθλητισμός και φύλο: Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης (project) για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με αξιοποίηση των μουσείων της Θεσσαλονίκης (Μεταπτυχιακή διατριβή)*. Διαθέσιμο από: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/297023>.
- Κοΐλιαρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*. Αθήνα: Βάνιας.
- Κωφού, Ι. (2012). *Η συμβολή του Project, πυρήνα των καινοτόμων δράσεων, στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Διδακτορική διατριβή)*. Διαθέσιμο από: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/29195>.
- Μάγος, Κ. (2002). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Για τη μέθοδο Project*. Διαθέσιμο από: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε από <https://keys.museduc-mm.gr/book2/KMagos2.pdf>.
- Ματσαγούρας, Η. Γ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη των καινοτομιών: Διαθεματικές Δραστηριότητες και Σχέδια Εργασίας, Οδηγός Σχεδίων Εργασίας για τον εκπαιδευτικό, σ. 11- 17, Αθήνα :Π.Ι.
- Ματσαγούρας, Η. Γ. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδιο εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μήτσης, Ν. (2003). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαλοπούλου, Γ. (2021). *Προσεγγίσεις και Πρακτικές υποστήριξης για την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και την ένταξη στο σχολείο. Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής (ΖΕΠ) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την περίπτωση προσφύγων και μεταναστών μαθητών (μεταπτυχιακή εργασία)*. Διαθέσιμο από: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Ανακτήθηκε από:https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/52345/1/129485_%ce%9c%ce%99%ce%a7%ce%91%ce%9b%ce%9f%ce%a0%ce%9f%ce%a5%ce%9b%ce%9f%ce%a5_%ce%93%ce%95%ce%a9%ce%a1%ce%93%ce%99%ce%91.pdf.

- Μουμουλίδου, Μ. (2006). *Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Μποτσάκης, Δ. (2016). *Η μέθοδος «Project» σε «βήματα»*. Ανακτήθηκε από: http://vaigaiou.pde.sch.gr/newsch/files/Sxolikoι%20Symvouloi/botsakis_2.pdf.
- Μπρίνια, Β. (2007). *Η εισαγωγή της μεθόδου Project (Βιοματικής – Επικοινωνιακή Διδασκαλία) στη διδασκαλία των Οικονομικών Επιστημών. Ένας Οδηγός Εφαρμογής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαγιαννοπούλου, Τζ. (2013). *Η μέθοδος project σε δώδεκα βήματα*. Ανακτήθηκε από: <http://dide.fth.sch.gr/grepr/wp-content/uploads/2013/02/PROJECT-12-steps.pdf?fbclid=IwAR05MGvP3VLw88fd0QayOhDoKFeYuNiNli7rzNhT5x2i-U-Na77zTUQpU-4>.
- Σακελλαρίου, Α. (2000). *Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σιδηροπούλου, Π. (2007). *Ο ρόλο της μεθόδου Project στη κατανόηση λεξιλογίου την νέα ελληνικής από αλλόγλωσσους μαθητές (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Διαθέσιμο από: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/101422>.
- Σάμιος, Γ. (2015). Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα μονοπάτια της τέχνης. Παρουσίαση εφαρμογής στο μάθημα των γαλλικών. Στο Γ. Παπαδάτος, Στ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στην συμπεριφορά στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα 19-21 Ιουνίου 2015 (Τόμ. 2015, Αρ. 2, σ. 1197-1206)*. Αθήνα, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Ταρατόρη – Τσαγκατίδου, Ε. (2002) *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Εκδόσεις Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη.
- Τάκα, Α. & Κόζα, Χρ. (2009). Η πρακτική εξάσκηση των αγγλικών με τη βοήθεια του Διαδικτύου. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Open & Distance Learning for Global Collaboration and Educational Development, 27-29 Νοεμβρίου 2009 (Τόμ. 5, Αρ. 3B, σ. 95-102)*. Αθήνα, International Conference in Open & Distance Learning (ICODL).
- Τριβέλλα, Λ. (2017). Animation και Κινέζικη γλώσσα. Ένας ψυχαγωγικός τρόπος μάθησης των κινεζικών. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γκ, Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου & Α. Αποστολίδου (επιμ.), *Ο Σχεδιασμός της Μάθησης, 9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση, 23-26*

Νοεμβρίου 2017 (Τόμ. 9, Μερ. 2B, σ. 252-259). Αθήνα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Χρυσυφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική - Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα, Gutenberg.

Χουντάλλου, Γ. (2019). *Οι διδακτικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών Τμημάτων Υποδοχής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Διαθέσιμο από: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από:

<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2867492/theFile>.

Ψύρρα, Β. (2013). *Η αναπαράσταση του φύλου στην ελληνική γλώσσα. (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Διαθέσιμο από: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/44154>.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία:

Baş, G. & Beyhan, Ö. (2010). Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education*. (Vol.2, Issue 3, pp. 365-385). Ανακτήθηκε από: <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/issue/view/27>.

Beckett, G. H. (2002). Teacher and Student Evaluations of Project-Based Instruction. Teachers of English as a second Language (TESL). *Canada Journal*. (Vol. 19, Issue 2, pp 52-66). Ανακτήθηκε από: <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/issue/view/111>.

Bell, S. (2010). *Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future*. The Clearing House (Vol. 83, pp. 39-43).

Bender, W. N. (2012). *Project-Based Learning: Differentiated instruction for the 21st Century*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Castañeda, R. J. P. (2014). *English teaching through project based learning method, in rural area*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (23), pp. 151–170. Ανακτήθηκε από: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/2344.

Chard, S. C., & Katz, L. (2000). *Engaging children's minds: The Project Approach*. Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation.

Condliffe, B., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., & Saco, L. (2015). *Project-Based Learning: A Literature Review*. MDRC. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED578933>.

- Dori, Y. (2003). *A Framework for Project-Based Assessment in Science Education*. In M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar, (Eds.). *Optimizing New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*, (pp. 89-118). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Frey, K. (1986). *Η Μέθοδος Project: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. (Μτφρ. Κ. Μάλλιου) Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Fried – booth, D. (2002). *Project work: Second edition*. Oxford University Press, Oxford.
- Gallacher, L. (2004). *Project work with teenagers*. British Council, Spain. Ανακτήθηκε από: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/project-work-teenagers>.
- Gülbahar, Y. & Tinmaz, H. (2006). Implementing Project-Based Learning And E-Portfolio Assessment In an Undergraduate Course. *Journal of Researce on Technology in Education* (Vol. 38, Issue3, pp. 309-327).
- Helm, J.H. & Beneke, S. (2003). *The Power of Projects: Meeting Contemporary Challenges in Early Childhood Classrooms – Strategies and Solutions*. Teachers College Press, Columbia University.
- Helm, J.H. & Katz L. (2016). *Young investigators: The Project Approach in the Early Years* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Kaldi, S., Filippatou, D. & Govaris, C. (2011). *Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes*. *Education 3–13*, (Vol.39, Issue 1, pp. 35-47).
- Katz, L. & Chard, S.C. (2011). *Engaging children's mind: The Project Approach* (Ρ. Λαμπρέλλη, Μετ.). *Η Μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Διάδραση.
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method*. Teachers College Record, vol.19.
- Larmer, J. & Mergendoller, J.R. (2010). *Essentials for Project- Based Learning*. *Educational Leadership* (Vol.68 Issue 1 pp. 52-55).
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University press.
- Lavonen, J., Mahlamäki-Kultanen, S., Vahtivuori-Hänninen, S. & Mikkola, A. (2021). Implementation of a National Teacher Education Strategy in Finland through Pilot Projects. *Australian Journal of Teacher Education* (Vol. 46, Issue 10). Ανακτήθηκε από: <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol46/iss10/2/>
- Mart, C.T. (2013). The Grammar – Translation Method and the Use of Translation to Facilitate Learning in ESL Classes. *European Online Journal of Natural and Social*

- Sciences*. (Vol.1, No.4, pp.103-105). *Journal of Advances in English Language Teaching*. Ανακτήθηκε από: <https://core.ac.uk/download/pdf/230051217.pdf>
- Manoban, A. (2021). Project-Based Learning and E-Portfolios for Preservice Teachers in Japanese Language Education. *Journal of Education and Learning* (Vol. 10, No. 4, pp. 40-50). Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?q=Project-Based+Learning+and+foreign+languages+&ft=on&id=EJ1309666>.
- Mouroutsou, K. (2019) *Der Einsatz von Märchen im interkulturellen DaF-Unterricht in den öffentlichen griechischen Schulen: Ein Didaktisierungsvorschlag (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Διαθέσιμο από: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43106?mode=full>.
- North, S. (1990) Resource materials for library project work. *ELT Journal* 44 (3) p222-2229.
- Puspitasari, E. (2020). Project-based Learning Implementation to Cultivate Preservice English Teachers' 21st Century Skills. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*. (Vol. 5, Issue 1, pp. 191-203). Ανακτήθηκε από: [Project-based Learning Implementation to Cultivate Preservice English Teachers' 21st Century Skills | Puspitasari | IJELTAL \(Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics\)](#)
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*: Ανακτήθηκε από: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf>.
- Sudjimat , D. A., Nyoto, A. & Maftuchin R. (2021). Implementation of Project-Based Learning Model and Workforce Character Development for the 21st Century in Vocational High School. *International Journal of Instruction*. (Vol.14, No.1, pp. 181-198). Ανακτήθηκε από: [International Journal of Instruction \(e-iji.net\)](http://International Journal of Instruction (e-iji.net))
- Tamim, S. R. & Grant, M. M. (2013). Definitions and Uses: Case Study of Teachers Implementing Project-based Learning Interdisciplinary. *Journal of Problem-based Learning*. (Vol. 7, Issue 2.) Ανακτήθηκε από: <https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol7/iss2/3/>.
- Trimble, E.A. (2017). *Project-Based Learning: A pathway to Success*. College of Education, Morehead State University, Kentucky. Ανακτήθηκε από: https://scholarworks.moreheadstate.edu/msu_theses_dissertations/124/.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Εισαγωγή

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε για ερευνητικούς σκοπούς, που αφορούν στη διεξαγωγή της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο του Δ.Π.Μ.Σ. «Ανάλυση και διδασκαλία πρώτης και δεύτερης/ξένης γλώσσας» του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι/ες έχουν πρότερη εμπειρία με σχέδια εργασίας, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, που διδάσκουν οποιοδήποτε γλωσσικό μάθημα ως Γ2 και αποσκοπεί στη διερεύνηση της χρησιμότητας της μεθόδου Project ως διδακτικό εργαλείο από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Η συνεισφορά σας κρίνεται πολύτιμη για την υλοποίηση της έρευνάς μου και η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υπολογίζεται περίπου στα πέντε λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο, τη συμμετοχή και τη βοήθειά σας!

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

* Απαιτείται

1. 1. ΦΥΛΟ *

- ΓΥΝΑΙΚΑ
 ΑΝΔΡΑΣ

2. 2. ΗΛΙΚΙΑ *

- 25 ΕΩΣ 35
 36 ΕΩΣ 45
 46 ΕΩΣ 55+

3. 3. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ *

- ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
- ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
- ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
- ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

4. 4. ΠΟΣΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ *

- 1
- 2-3
- 4+

5. 5. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ *

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 25+

6. 6. ΤΟΜΕΑΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ *

 ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ

7. 7. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ *

 ΜΟΝΙΜΟΣ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ ΙΔ. ΕΚΠ/ΚΟΣ ΑΟΡΙΣΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΙΔ. ΕΚΠ/ΚΟΣ ΟΡΙΣΜΕΝΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

8. 8. ΩΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΕΒΔΟΜΑΔΑ *

 ΕΩΣ 12 ΩΡΕΣ ΕΩΣ 24 ΩΡΕΣ ΠΑΝΩ ΑΠΟ 24 ΩΡΕΣ

9. 9. ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ *

- ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ
- ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
- ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
- ΜΕΤΑΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
- ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ

10. 10. ΠΟΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ/ΞΕΝΗ; *

- ΑΓΓΛΙΚΑ
- ΓΑΛΛΙΚΑ
- ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ
- ΙΤΑΛΙΚΑ
- ΙΣΠΑΝΙΚΑ
- Άλλο: _____

B. ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ PROJECT

11. 11. ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ PROJECT /ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ; *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

12. 12. ΕΧΕΤΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΙ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ *
ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

13. 13. ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΤΕ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (μπορείτε να επιλέξετε *
πάνω από μία επιλογή)

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΗΜΕΡΙΔΕΣ/ΣΥΝΕΔΡΙΑ

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΩΝ ΕΚΠ/ΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ/ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

14. 14. ΘΑ ΕΠΙΘΥΜΟΥΣΑΤΕ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΝΩ ΣΤΗ *
ΜΕΘΟΔΟ PROJECT;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

15. 15. ΕΧΕΤΕ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΙ ΠΟΤΕ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ; *

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Γ. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT

16. 16. ΕΧΕΤΕ ΕΦΑΡΜΟΣΕΙ ΠΟΤΕ ΚΑΠΟΙΟ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΑΣ; *

ΝΑΙ

ΟΧΙ

17. 17. ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΕ ΤΑ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΑΣ; *

ΝΑΙ

ΟΧΙ

18. 18. ΤΙ ΧΡΟΝΙΚΗΣ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ PROJECT ΠΡΟΤΙΜΑΤΕ; *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

ΜΙΚΡΗΣ (ΕΩΣ 6 ΔΙΔ. ΩΡΕΣ)

ΜΕΣΑΙΑΣ (1 ΕΒΔΟΜ. ΕΩΣ ΕΝΑ ΜΗΝΑ)

ΜΕΓΑΛΗΣ (ΠΑΝΩ ΑΠΟ 1 ΜΗΝΑ)

19. 19. ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΠΟΙΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΠΙΛΕΓΕΤΕ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΑΣ; (μπορείτε να επιλέξετε πάνω από μία επιλογή) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ
- ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
- ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ
- ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΗΓΗ
- ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ

20. 20. ΕΧΕΤΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΕΙ ΠΟΤΕ ΜΕ ΚΑΠΟΙΟΝ/Α ΑΛΛΟ/Η ΕΚΠ/ΚΟ (ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ) ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΕΝΟΣ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ; *

ΝΑΙ

ΟΧΙ

21. 21. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΤΑ ΒΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΟΛΑ ΚΑΙ ΜΕ ΕΥΚΟΛΙΑ; *

ΝΑΙ

ΟΧΙ

22. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΤΕΛΙΚΟ ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΟ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΕΤΑΙ ΣΤΙΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ; *

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

(1=ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ, 2=ΣΥΜΦΩΝΩ, 3=ΔΕΝ ΣΥΜΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, 4= ΔΙΑΦΩΝΩ, 5=ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ)

23. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΚΟΛΗ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΜΑΤΟΣ; *

1 2 3 4 5

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

24. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΚΟΛΟΣ Ο ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ; *

1 2 3 4 5

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

25. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΕΙ ΜΙΑ ΘΕΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΑΥΞΑΝΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ; *

1 2 3 4 5

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

26. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΕΝΙΣΧΥΕΤΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ; *

1 2 3 4 5

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

27. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΑΥΞΑΝΕΤΑΙ Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ; *

1 2 3 4 5

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

28. 28. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΟΝΤΑΙ ΚΑΙ ΕΚΠΛΗΡΩΝΟΥΝ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ ΠΟΥ ΤΟΥΣ ΑΝΑΤΙΘΕΝΤΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ; *

1 2 3 4 5

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

29. 29. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΘΕΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ- ΣΤΟΧΟΥ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΠΙΘΥΜΗΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ; *

1 2 3 4 5

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

30. 30. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΥΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ; *

1 2 3 4 5

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

31. 31. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΑΥΘΕΝΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΤΙΣ *
ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΝΟΣ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΝΙΣΧΥΕΤΑΙ
ΣΕ ΠΙΟ ΣΥΝΤΟΜΟ ΧΡΟΝΟ Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ;

1 2 3 4 5

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

32. 32. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΤΕΛΙΚΟΥ *
ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΟΥ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ Ή ΣΕ ΜΙΑ ΑΝΟΙΚΤΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗ;

1 2 3 4 5

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

33. 33. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΤΕΛΙΚΟΥ ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΟΥ *
ΑΥΞΑΝΕΙ ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΤΗ ΘΕΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ;

1 2 3 4 5

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

34. 34. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΤΕΛΙΚΟΥ ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΟΥ ΣΕ *
ΜΙΑ ΑΝΟΙΚΤΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΗ ΘΕΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ
ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΔΙΝΕΙ
ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΜΙΑ ΠΙΟ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΟΝΕΩΝ-
ΜΑΘΗΤΩΝ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ;

1 2 3 4 5

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

35. 35. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΕΝΟΣ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ *
ΠΙΟ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΑ ΜΕ ΜΙΑ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ, ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟ;

1 2 3 4 5

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

36. 36. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΗ *
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ Η ΟΠΟΙΑ ΑΥΞΑΝΕΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΤΟΝ ΦΟΡΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΤΟΥ/ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ;

1 2 3 4 5

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

37. 37. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Ο ΦΟΡΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΟΥ ΑΠΑΙΤΕΙΤΑΙ ΑΠΟ ΕΝΑΝ/ *
ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΕΝΟΣ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΑΝΑΛΟΓΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΕΚΤΙΜΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ
ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ;

1 2 3 4 5

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την
Google.

Google