



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Φιλοσοφική Σχολή – Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του
Εκπαιδευτικού Έργου» - Κατεύθυνση Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης
της Εκπαίδευσης

*«Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Κοινωνία των
Ικανοτήτων: Μια διερεύνηση του μαθήματος Project στη
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως πεδίου ανάπτυξης και
εφαρμογής ενός νέου πλαισίου δεξιοτήτων των
εκπαιδευτικών»*

Διπλωματική Εργασία

Βανάκα Σοφία

ΑΘΗΝΑ 2017



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Φιλοσοφική Σχολή – Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του
Εκπαιδευτικού Έργου» - Κατεύθυνση Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης
της Εκπαίδευσης

*«Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Κοινωνία των
Ικανοτήτων: Μια διερεύνηση του μαθήματος Project στη
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως πεδίου ανάπτυξης και
εφαρμογής ενός νέου πλαισίου δεξιοτήτων των
εκπαιδευτικών»*

Διπλωματική Εργασία

Βανάκα Σοφία

Τριμελής Επιτροπή:

Επιβλέπων Καθηγητής: Γ. Πασιάς

Μέλη: Δ. Φωτεινός

Γ. Παπακωνσταντίνου

ΑΘΗΝΑ 2017

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ «Θ.Ε.Π.Α.Ε.Ε.» στην κατεύθυνση Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Πλήρους Φοίτησης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας.

Η Δηλούσα: **Σοφία Θ. Βανάκα**

Αριθμός Μητρώου: **214036**

Περίληψη

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιχειρείται η διερεύνηση των αλλαγών που συντελούνται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και αφορούν την καθιέρωση ενός νέου πλαισίου προσόντων και ικανοτήτων για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ακολουθώντας το πνεύμα και τις απαιτήσεις των διεθνών εξελίξεων στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς αυτή μεταλλάσσεται και στρέφεται στις ικανότητες, όπως επιτάσσει το όραμα της Κοινωνίας της Γνώσης. Αναλυτικότερα, η ποσοτική έρευνα επισκόπησης που ακολουθεί εστιάζει στην εισαγωγή των Ερευνητικών Εργασιών (Project) στο Γενικό Λύκειο και τις ικανότητες που αυτές συνεπάγονται από πλευράς εκπαιδευτικού προκειμένου να υλοποιηθούν αποτελεσματικά. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει ικανότητες και να υπηρετήσει ρόλους εκ διαμέτρου αντίθετους με αυτούς που αντιστοιχούν στη διεξαγωγή ενός παραδοσιακού δασκαλοκεντρικού μαθήματος, λειτουργώντας πλέον σε ένα διαθεματικό, ομαδοσυνεργατικό και μαθητοκεντικό περιβάλλον, στο οποίο προκειμένου να επιβιώσει οφείλει να επιμορφώνεται και να επανεκπαιδεύεται συνεχώς. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω δομημένων ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν σε Γενικά Λύκεια του νομού Αττικής. Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η αξιολόγηση των ικανοτήτων και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, η καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετώπισαν και η διερεύνηση των απόψεων, αντιλήψεων και εκτιμήσεών τους σχετικά με το Project. Τέλος, τα στοιχεία της έρευνας επεξεργάστηκαν στατιστικά, προκειμένου να διατυπωθούν ολοκληρωμένα και τεκμηριωμένα πορίσματα σχετικά με τους στόχους της.

Λέξεις – κλειδιά: κοινωνία της γνώσης, εκπαίδευση, διά βίου μάθηση, εκπαιδευτικός, ικανότητες, προσόντα, δεξιότητες, project, ερευνητικές εργασίες, διαθεματικότητα

Abstract

Through this dissertation, it is attempted to research the changes that take place in educational politics regarding the establishment of a new qualifications and competences framework for secondary education teachers, following the spirit and the requirements of the international developments in the field of education, while it is transformed and turned towards a competences base, as the vision of Knowledge Society mandates. To be more specific, the quantitative survey research that follows focuses on the introduction of Projects in Senior High School and the entailed competences for the teachers that will enable them to implement Projects effectively. In this context, teachers ought to develop skills and serve roles that are utterly adverse to those that correspond to a traditional, teacher-centered lesson, as they are now expected to teach in a cross-curricular, cooperative and student-centered environment, in which they have to keep on training and learning relentlessly in order to cope. The data of the research were collected via structured questionnaires that were given out to secondary teachers of any specialization who teach at Senior High Schools in Attica region. This research aims to assess the teachers' skills and the readiness, to record the obstacles that they dealt with and to explore their opinions, perceptions and estimations regarding Projects. Finally, the data of the survey were statistically processed, in order to deduce integrated and thoughtful conclusions concerning its aims.

Keywords: knowledge society, education, life-long learning, teacher, educator, skills, competences, qualifications, project cross-curricular learning

Περιεχόμενα

Πρόλογος	8
Α Μέρος – Θεωρητικό Πλαίσιο.....	9
1.0 Κοινωνία της Γνώσης και Εκπαιδευτική Πολιτική	10
1.1 Η Κοινωνία της Γνώσης	10
1.1.1 Η γνώση και η κοινωνική της αξία	10
1.1.2 Η Κοινωνία της Γνώσης. Έννοια και περιεχόμενο.....	12
1.1.3 Από την Κοινωνία της Γνώσης στην Κοινωνία των Ικανοτήτων.....	14
1.1.4 Οι ιδεολογικές βάσεις της Κοινωνίας της Γνώσης/ Κοινωνίας των Ικανοτήτων.....	17
1.2 Κοινωνία της Γνώσης και Εκπαίδευση.....	19
1.2.1 Κοινωνία της Γνώσης/ Κοινωνία των Ικανοτήτων και εκπαιδευτική πολιτική	19
1.2.2 Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην Κοινωνία των Ικανοτήτων	20
1.2.3 Εκπαιδευτική πολιτική και Υπερεθνικοί Οργανισμοί: Η Ευρωπαϊκή Ένωση και η πολιτική της Διά Βίου Μάθησης	24
1.2.4 Το εννοιολογικό πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης	26
2.0 Ο Εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης	29
2.1 Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού.....	29
2.1.1 Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού.....	29
2.1.2 Από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό σχολείο	30
2.1.3 Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο	31
2.2 Τα Προσόντα του Σύγχρονου Εκπαιδευτικού	34
2.2.1 Ο εκπαιδευτικός στην εποχή της Διά Βίου Μάθησης	34
2.2.2 Αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση.....	36
2.2.3 Το ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων του εκπαιδευτικού.....	41

3.0 Διδάσκοντας σε ένα ικανοκεντρικό περιβάλλον: Οι Διαθεματικές Ερευνητικές Εργασίες.....	49
3.1 Η έννοια της Διαθεματικότητας.....	49
3.1.1 Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού	49
3.1.2 Η εισαγωγή της διαθεματικότητας στην ελληνική εκπαίδευση.....	54
3.2 Οι Ερευνητικές Εργασίες (Project).....	58
3.2.1 Η μέθοδος των Ερευνητικών Εργασιών (Project)	58
3.2.2 Η εισαγωγή των Ερευνητικών Εργασιών (Project) στο Γενικό Λύκειο.....	63
3.2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπόνηση Ερευνητικών Εργασιών (Project)	66
4.0 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Σχετικών Ερευνών.....	72
B' Μέρος – Εμπειρική Έρευνα	78
1.0 Εισαγωγή	79
2.0 Ο Σκοπός και οι Στόχοι της Έρευνας	80
3.0 Τα Ερωτήματα της Έρευνας.....	81
4.0 Η Μεθοδολογία της Έρευνας.....	84
4.1 Η προσέγγιση και η μέθοδος της έρευνας	84
4.2. Το ερευνητικό εργαλείο	85
4.3 Το δείγμα της έρευνας και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων.....	88
4.4 Η μέθοδος ανάλυσης.....	88
4.5 Η αξιοπιστία της έρευνας και οι περιορισμοί της.....	88
5.0 Τα Αποτελέσματα της Έρευνας.....	90
5.1 Τα χαρακτηριστικά του δείγματος.....	90
5.2 Ανάλυση Συχνοτήτων	93
5.3 Ανάλυση Διακυμάνσεων και Συσχετίσεων	105
6.0 Συζήτηση.....	119
7.0 Συμπεράσματα	132
8.0 Προοπτικές για περαιτέρω διερεύνηση	137

Επίλογος.....	139
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	140
Παράρτημα.....	151

Πρόλογος

Η εκπαίδευση, ως δυναμικός κοινωνικός θεσμός, διαχρονικά ακολουθεί τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές, ιδεολογικές και οικονομικές εξελίξεις και μετατοπίσεις που συντελούνται. Ο χαρακτήρας αυτών των αλλαγών και μετατοπίσεων δεν είναι πια εθνικός αλλά παγκόσμιος, καθώς δεν αφορούν πλέον μια συγκεκριμένη περιοχή του πλανήτη –είτε αυτή είναι ένα εθνικό κράτος, είτε ένα σύμπλεγμα κρατών- αλλά ολόκληρο τον σύγχρονο δυτικό, και όχι μόνο, κόσμο. Στην εποχή που διανύουμε, οι ραγδαίες και ταχύτατα εξελισσόμενες και διαδιδόμενες μετατοπίσεις που λαμβάνουν χώρα μπορούν να συνοψιστούν στον όρο «Κοινωνία της Γνώσης». Η σημασία και το περιεχόμενο του όρου αυτού είναι μάλλον ασαφές, ή ακόμη και άγνωστο, στο ευρύ κοινό, ακόμη και αυτό που ασχολείται σε ένα βαθμό με θέματα που άπτονται της εκπαίδευσης. Παράλληλα, φλέγουσα διάσταση αυτού και των προεκτάσεών του στον εκπαιδευτικό θεσμό, είναι ο αντίκτυπος του στον κατεξοχήν ενεργητικό και κρίσιμο συντελεστή των εκπαιδευτικών διαδικασιών, τον εκπαιδευτικό. Ακόμη, εξαιρετικής σημασίας ζήτημα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα διεθνώς είναι ο ρόλος που διαμορφώνεται για τον εκπαιδευτικό στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο, καθώς και τα προσόντα που δυνητικά μπορούν να συμβάλλουν στην προσπάθειά του να ανταπεξέλθει στις νέες απαιτήσεις που διαμορφώνονται για αυτόν όχι μόνο από τους υπόλοιπους συντελεστές της εκπαίδευσης, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Με αφορμή τον προβληματισμό αυτό, στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση της σταδιακής αλλά συνάμα σταθερής μετατόπισης που παρατηρείται σε ό,τι αφορά το πλαίσιο προσόντων και δεξιοτήτων του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και η οποία εξελίσσεται υπό το βάρος του οράματος της Κοινωνίας της Γνώσης. Συγκεκριμένα, κέντρο εστίασης της εργασίας είναι οι ικανότητες που προωθούνται για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της εισαγωγής νέων αρχών και μεθόδων διδασκαλίας, όπως αυτές που πλαισιώνουν την καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών (Project) στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Α Μέρος – Θεωρητικό Πλαίσιο

1.0 Κοινωνία της Γνώσης και Εκπαιδευτική Πολιτική

1.1 Η Κοινωνία της Γνώσης

1.1.1 Η γνώση και η κοινωνική της αξία

Ανέκαθεν η γνώση υπήρξε κεντρικός παράγοντας όλων των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, ενώ παράλληλα η απόκτηση και μεταφορά της συγκαταλέγονται στα χαρακτηριστικότερα γνωρίσματα της ανθρωπότητας. Πολυάριθμες αρχαίες κοινωνίες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως κοινωνίες της γνώσης. Όμως, τα ουσιώδη νέα στοιχεία της σημερινής συζήτησης για τις κοινωνίες της γνώσης συνδέονται με την ποσότητα της γνώσης, την ταχύτατη και συνεχή παραγωγή νέας γνώσης και το βαθμό στον οποίο διεισδύει σε όλα τα πεδία της ζωής. Η ραγδαία αύξηση της επιστημονικής και τεχνολογικής γνώσης, καθώς επίσης και η διεύρυνση του πεδίου και του αντίκτυπου των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας είναι επίσης κυρίαρχα γνωρίσματα. Ένα επιπλέον σημαντικό γνώρισμα είναι το γεγονός ότι η γνώση εξελίσσεται σε έναν κρίσιμο παράγοντα για τους οικονομικούς οργανισμούς (De Weert, 1999: 51). Η γνώση εκλαμβάνεται ως ένας εκ των συντελεστών της παραγωγής και ως ένα αγαθό προς πώληση και αγορά. Η γνώση δεν είναι μόνο δύναμη, όπως υποστηριζόταν πάντα, αλλά επιπλέον είναι πλούτος. Αυτό ακριβώς γίνεται προφανές μέσω του αυξανόμενου ενδιαφέροντος για την βασιζόμενη στη γνώση οικονομία.

Αν και η σημαντικότητα της γνώσης τονίζεται παντού, η έννοια και το περιεχόμενό της δεν αποσαφηνίζονται επαρκώς. Η έννοια της γνώσης αποτελεί μια εξαιρετικά σύνθετη και πολυδιάστατη νοητική κατασκευή, με ιδιαίτερα μεγάλο εύρος, στοιχεία που καθιστούν το πεδίο και τα όριά της δύσκολα ως προς τον προσδιορισμό τους (Tilak, 2002: 298). Η γνώση, λοιπόν, ως σημαίνον, αντιστοιχεί σε πολλές αναπαραστάσεις και επιδέχεται ποικίλες ερμηνείες. Υπάρχει η κοινή, καθημερινή γνώση που μπορούν να την αποκτήσουν όλοι, αλλά και η πρακτικού προσανατολισμού γνώση, ή η τεχνολογικού και επιστημονικού τύπου γνώση. Άλλοι συχνοί διαχωρισμοί της αναφέρονται σε οικουμενική και τοπική γνώση, ρητή και κωδικοποιημένη, εμπειρική και αντανακλαστική γνώση. Επιπλέον, η γνώση έχει οριστεί ως εκείνο που μπορεί να αναγνωριστεί μόνο μέσω ενός συγκεκριμένου επιστημονικού παραδείγματος ή μιας ακαδημαϊκής κοινότητας (De Weert, 1999: 52-

53). Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να διακρίνουμε τη γνώση σε δύο βασικές κατηγορίες. Πρώτον, υπάρχει η κοινή γνώση, η οποία μπορεί να αποκτηθεί μέσω της εμπειρίας, είτε σε τυπικές δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης είτε όχι. Δεύτερον, η γνώση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως αφηρημένη, η οποία προκύπτει από την έρευνα που πραγματοποιείται σε πανεπιστήμια, ερευνητικά ινστιτούτα και λοιπά ακαδημαϊκού τύπου ιδρύματα. Όταν γίνεται λόγος για την Κοινωνία της Γνώσης, εννοείται αυτή η δεύτερη κατηγορία γνώσης (Tilak, 2002: 298-299).

Γενικά, η γνώση μπορεί να κατανοηθεί μέσα σε διαφορετικά πλαίσια. Υπάρχει μια ποικιλία επιχειρημάτων για τη γνώση τα οποία γειτνιάζουν με ό,τι γίνεται αποδεκτό από την επιστήμη, αν και υπάρχει μια τάση ενστερνισμού της γνωστικής αυθεντίας της επιστήμης.

Η γνώση διαχρονικά λειτουργεί ως όρος αυτοσυντήρησης της ανθρώπινης κοινωνίας. Η δε αναπαραγωγή της εξασφαλίζει την ύπαρξη και συνέχειά της. Ο άνθρωπος κατόρθωσε –και συνεχίζει να κατορθώνει- να αναπτυχθεί και να παράγει υλικά και άυλα αγαθά παράγοντας και χρησιμοποιώντας τη γνώση. Πέραν, όμως, αυτής της χρηστικής αξίας, η γνώση αφορά και την ευρύτερη πνευματική διάπλαση του ανθρώπου, ενώ ανέκαθεν αποτελούσε κινητήριο δύναμη στην εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών (Tilak, 2002: 297). Επιπλέον, η γνώση λειτουργεί απελευθερωτικά, απεμπλέκοντας τον άνθρωπο από οποιαδήποτε εξωτερική και ετερόνομη καθοδήγηση (Σταμάτης, 2005: 123). Προάγοντας τη γνώση γύρω από την πραγματική ζωή, του δίνεται η ευκαιρία να αλλάξει και να γίνει ο ίδιος υπεύθυνος για την πορεία και την ποιότητά της. Χάρης στη γνώση, ο άνθρωπος κάνει συνειδητές επιλογές που καθορίζουν τον ίδιο και το κοινωνικό και φυσικό του περιβάλλον.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, καθώς η επιστήμη εξελισσόταν σε μια από τις καθοριστικότερες συνιστώσες της νεωτερικής κοινωνίας, πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες επεσήμαναν τον εξέχοντα ρόλο που διαδραμάτιζε η γνώση ως θεμελιώδης αρχή των νεωτερικών κοινωνιών. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Drucker (1969), *«οι θεμελιώδεις μηχανισμοί των μοντέρνων κοινωνιών καθοδηγούνται ολοένα και περισσότερο από τη γνώση»*. Επιπλέον, επισημαίνει ότι ο κοινωνικός και οικονομικός ρόλος της εκπαίδευσης έχει αλλάξει άρδην σε σχέση με τον 19^ο αιώνα, κατά τον οποίο η βιομηχανία βασιζόταν κυρίως στην εμπειρία παρά στη γνώση. Πλέον, όμως, η γνώση αποτελεί κεντρικό οικονομικό παράγοντα. *«Η συστηματική*

απόκτηση γνώσης, μέσω της οργανωμένης τυπικής εκπαίδευσης, έχει αντικαταστήσει την εμπειρία, η οποία παραδοσιακά αποκτάται μέσω της μαθητείας, ως θεμελιώδη παράγοντα της παραγωγικής ικανότητας και απόδοσης» (Drucker, 1969: 70) (Delanty, 1999: 54).

Στον 21^ο αιώνα, η χειραφετική λειτουργία της γνώσης έχει υποβαθμιστεί ένεκα της επιχειρηματικής της εκμετάλλευσης. Η παραγωγή και απόκτηση νέων, χρηστικών γνώσεων μέσω της κατάρτισης και όχι της μόρφωσης, αποσκοπεί στην αύξηση των οικονομικών μεγεθών, στην κερδοφορία και την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων. Η συνολική αντίληψη για τη γνώση γίνεται επιχειρηματική και συνδέεται άρρηκτα με την οικονομία, παραβλέποντας το γεγονός ότι η μόρφωση και η εκπαίδευση ευνοούν την ανάπτυξη θεωρητικών, πρακτικών και αισθητικών ικανοτήτων του ανθρώπου, μέσα σε ένα περιβάλλον ελευθερίας και ισονομίας. Επιπλέον, «καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από κοινωνικά συμφέροντα ως προς την κατεύθυνση της αναπαραγωγής του κοινωνικού βίου και τις θέσεις κυριαρχίας στο εσωτερικό του υπέρ ορισμένων ομάδων και τάξεων εναντίον άλλων [...], με ένα γενικό όριο προς τα κάτω, ωστόσο, ότι δεν πρέπει να θίγονται οι βασικοί όροι που συνθέτουν μια στοιχειωδώς καλή πολιτεία και κοινωνία» (Σταμάτης, 2005: 129-130).

1.1.2 Η Κοινωνία της Γνώσης. Έννοια και περιεχόμενο

Αναζητώντας τα βασικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας της μετα-καπιταλιστικής κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα, αναδεικνύονται τα εξής. Πρώτον, η ραγδαία εξέλιξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) οδηγεί σταδιακά αλλά σταθερά προς ένα νέο οικονομικό σύστημα, δημιουργώντας έναν οικονομικό μετασχηματισμό ανάλογο μεγέθους με εκείνον της Βιομηχανικής Επανάστασης (Σταμάτης, 2005: 111). Δεύτερον, αλλάζουν ριζικά οι δυνάμεις και οι σχέσεις παραγωγής. Βασικοί συντελεστές της οικονομίας είναι πλέον η γνώση, οι ικανότητες και οι εμπειρία, οι οποίες αποτελούν τη βάση του νέου οικονομικού μοντέλου. Επιπλέον, μετασχηματίζονται οι δομές των κοινωνιών, οι οποίες πια δεν καθορίζονται από εθνικά πολιτισμικά και πολιτικο-οικονομικά πλαίσια αναφοράς. Τέλος, εξαιτίας της διεθνοποίησης των οικονομικών θεσμών και διεργασιών, οι πολιτικές σχέσεις και διαδικασίες σε επίπεδο κράτους μεταβάλλονται ως προς το ρόλο και τη δυναμική τους. Μέσα σε αυτό το νέο κοινωνικό περιβάλλον, το άτομο

λογίζεται ως φορέας και χρήστης της γνώσης που λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας της οικονομίας (Σταμάτης, 2005: 112). Ο νέος αυτός κοινωνικός τύπος ονομάζεται Κοινωνία της Γνώσης.

Οι όροι «Κοινωνία της Γνώσης» και «Οικονομία της Γνώσης» εισήχθησαν από τον F. Drucker το 1969. Ο Drucker ήταν ο πρώτος που κατονόμασε τη μεταβαλλόμενη αξία της γνώσης για την επιχειρηματικότητα ως «Κοινωνία της Γνώσης», αναφερόμενος στον ολοένα και σημαντικότερο ρόλο που διαδραματίζει για τη βιομηχανία η ανάπτυξη και η διάχυση της γνώσης. Όπως επεσήμανε αργότερα και ο Bell (1973), η γνώση και η εκπαίδευση κατέχουν κεντρικό ρόλο στη μεταβιομηχανική κοινωνία. Συγκεκριμένα, αν ένα τέτοιος τύπος κοινωνίας έλθει στο προσκήνιο, η εκπαίδευση οφείλει να ανταπεξέλθει στο ρόλο της ως μηχανισμού ενσωμάτωσης των πολιτών στο ισχύον επίπεδο ανάπτυξης των επαγγελματιών τους και ενίσχυσής τους ώστε να εξελιχθούν περαιτέρω. Οι πολιτικές συνέπειες που πηγάζουν από μια τέτοιου τύπου προσέγγιση είναι, για παράδειγμα, η αύξηση της ζήτησης στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων προκειμένου να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους ή στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης ώστε να καταστεί δυνατή η αντιμετώπιση της πρόκλησης που αποτελεί η ολοένα και συνθετότερη φύση της γνώσης (Jakobi, 2011: 42).

Η Κοινωνία της Γνώσης είναι ουσιαστικά μια τάση του σύγχρονου καπιταλισμού, στο πλαίσιο της οποίας η γνώση καθίσταται εξέχουσα παραγωγική δύναμη και χρησιμοποιείται ως συντελεστής της εργασίας, γεγονός που οδηγεί αναπόφευκτα σε μια νέα αντίληψη για τη μόρφωση και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς (Σταμάτης, 2005: 115). Στην κοινωνία αυτή, η βασική ανισότητα που προκύπτει είναι μεταξύ αυτών που έχουν και αυτών που δεν έχουν πρόσβαση στη γνώση και την πληροφορία, καθώς αυτή είναι ο κρίσιμος παράγοντας οικονομικής, κοινωνικής και ατομικής ανάπτυξης και ευημερίας. Η βασιζόμενη στη γνώση ατομική εργασία αποκτά τη δυναμική που παραδοσιακά κατείχε το κεφάλαιο στις παραγωγικές σχέσεις και διεργασίες. Οι υλικοί παράγοντες αντικαθίστανται από άυλους (γνώση, ικανότητες), με αποτέλεσμα η κατοχή υλικού πλούτου να αποδυναμώνεται (Σταμάτης, 2005: 117· Πασιάς, 2015: 177). Ο έλεγχος των παραγωγικών δυνάμεων ανήκει πια σε εκείνους που κατέχουν τη γνώση και καθορίζουν τις ροές μετάδοσης, αναπαραγωγής και εκμετάλλευσής της, μέσω υπερεθνικών δικτύων, δηλαδή σε πολυεθνικούς οργανισμούς και εταιρείες (Σταμάτης, 2005: 119).

1.1.3 Από την Κοινωνία της Γνώσης στην Κοινωνία των Ικανοτήτων

Σύμφωνα με τα έως το σημείο αυτό στοιχεία και δεδομένα, ο όρος γνώση έχει διαχρονικά μια ιδιαίτερη θέση στον προσδιορισμό και την εξέλιξη των ανθρωπίνων κοινωνιών, όμως το περιεχόμενο και οι συνεπαγόμενες του καταστάσεις διαφέρουν ανάλογα με το ιστορικό κοινωνικο-οικονομικό του συγκείμενο. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο όταν γίνεται λόγος για την Κοινωνία της Γνώσης, να καταστεί σαφής τόσο ο όρος «γνώση» καθαυτός, όσο και οι προεκτάσεις του στην κοινωνία και την εκπαίδευση. Σε ιδανικές συνθήκες, η Κοινωνία της Γνώσης προϋποθέτει ο πληθυσμός να είναι όχι μόνο εγγράμματος –ή ψηφιακά εγγράμματος- ή εκπαιδευμένος, αλλά απαιτεί ένα κοινωνικό σύνολο με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης που θα αποτελείται όχι από εργαζόμενους χαμηλών προσόντων και δεξιοτήτων, αλλά εργαζόμενους της γνώσης (knowledge workers). Η γνώση είναι ο κύριος ρυθμιστικός παράγων των κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών και απαραίτητο εφόδιο για κάθε πολίτη καθώς *«για πρώτη φορά στην ανθρώπινη ιστορία η γνώση αποτελεί ταυτόχρονα το σκοπό, το μέσο, το μηχανισμό, το προϊόν και το αποτέλεσμα του κοινωνικού μετασχηματισμού»* (Φλουρής & Πασιάς, 2000: 501). Επιπλέον, τρία είναι τα κεντρικά γνωρίσματα της Κοινωνίας της Γνώσης που διακρίνουν το νόημα της γνώσης από αυτό που είχε σε άλλους κοινωνικούς ιδεοτύπους: η δημιουργική ικανότητα, το ταλέντο για καινοτομία και η δυνατότητα σχεσιακού καθορισμού δυνάμεων (Anandakrishnan, 2001). Οι διαστάσεις αυτές, είναι δυνατό να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο ενός δραστήριου και ενεργητικού περιβάλλοντος εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το εκπαιδευτικό σύστημα κατέχει έναν εξέχοντα ρόλο στην Κοινωνία της Γνώσης. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση και η έρευνα είναι οι παράγοντες από τους οποίους προκύπτει η νέα γνώση και βελτιώνεται η υπάρχουσα. Καθώς, όμως, τόσο η εκπαίδευση όσο και η έρευνα λογίζονται ελεύθερα δημόσια αγαθά, και η ίδια η γνώση θεωρείται ένα δημόσιο κοινωνικό αγαθό, το οποίο μάλιστα δεν γνωρίζει σύνορα και μπορεί να καταστεί όχημα της εξωστρέφειας του προωθείται παγκοσμίως σε επίπεδο πολιτικής. Επομένως, τα κράτη που επιδιώκουν μέσω της εξωστρέφειας και της ανταλλαγής να μετέχουν στην Κοινωνία της Γνώσης, οφείλουν να επενδύσουν στο δημόσιο αγαθό της γνώσης (Tilak, 2002: 301).

Συναφείς της έννοιας «Κοινωνία της Γνώσης» είναι οι έννοιες «Παγκοσμιοποιημένη Κοινωνία», «Κοινωνία της Τεχνολογίας», «Κοινωνία της Πληροφορίας», με τις οποίες συνδέεται άρρηκτα χωρίς όμως να ταυτίζονται.

Προκειμένου, λοιπόν, να γίνει κατανοητό το εννοιολογικό σύστημα του όρου «Κοινωνία της Γνώσης», είναι αναγκαίο να μελετηθεί μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, της κυριαρχίας των όρων της αγοράς και της τεχνολογικής έκρηξης που νοηματοδοτούν το σύνολο των προαναφερθέντων εννοιών.

Ο όρος «Κοινωνία της Γνώσης» χρησιμοποιείται πλέον ευρύτατα στο δημόσιο πολιτικό λόγο, κυρίως δε των κρατών που επιδιώκουν να εξελιχθούν σε κοινωνίες της γνώσης, των οποίων ορισμένες διαστάσεις θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν έως και ανησυχητικές. Γίνεται συνεχώς προφανές το γεγονός ότι τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία αποτιμούνται η εγκυρότητα και η επάρκεια της γνώσης υπόκεινται σε τρομακτικές αλλαγές. Όλες οι παραδοσιακές διαδικασίες και δομές παραγωγής και διάχυσης της γνώσης αντικαθίστανται από νέες, διεπιστημονικές μεθόδους, όπως αυτή της επίλυσης προβλήματος (problem solving). Η μέθοδος αυτή επιτρέπει μια διεπιστημονική, δια-ιδρυματική και διεθνιστική προσέγγιση της γνώσης. Επιπλέον, στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Γνώσης, είναι δυνατή η σύγκλιση γνώσεων από διαφορετικούς κλάδους. Το νέο γνωστικό σύστημα μπορεί να λειτουργεί απαλλαγμένο από αυστηρά όρια μεταξύ θετικών, τεχνολογικών και ανθρωπιστικών επιστημών (Anandakrishnan, 2001). Η σύγκλιση όμως αυτή δεν επιτρέπει την ειδίκευση σε έναν συγκεκριμένο τομέα, όπως αυτή ήταν μέχρι σήμερα γνωστή στο χώρο της εκπαίδευσης και της έρευνας. Μάλιστα, αυτή η απο-εξειδίκευση μπορεί να αποβεί επιζήμια για τη δημιουργία βασικών γνωστικών αρχών (Tilak, 2002).

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, το εννοιολογικό πλαίσιο της Κοινωνίας της Γνώσης δεν συνδέεται με την παραδοσιακή αντίληψη για τη γνώση. Καθώς, όμως, η γνώση είναι η βασική διάσταση διάκρισης της Κοινωνίας της Γνώσης, είναι απαραίτητο να οριστεί επαρκώς και συγκεκριμένα, με όρους κατανοητούς και περιεκτικούς. Από όσα στοιχεία επισημάνθηκαν ως τώρα για το περιεχόμενο της γνώσης στην Κοινωνία της Γνώσης, είναι δυνατή η ερμηνεία και ο ορισμός της.

Αρχικά, η βασική λειτουργία της Κοινωνίας της Γνώσης είναι η διαχείριση της πολυπλοκότητας με τη βοήθεια της γνώσης ως πηγής αυτής καθαυτής και ως συστήματος στο πλαίσιο οργανώσεων (Qvortrup, 2006: 1). Παραδοσιακές προσεγγίσεις θα όριζαν τη γνώση ως μια νοητική υπόσταση ή ως ένα σύνολο πιστοποιημένων γνώσεων, οι ορισμοί όμως αυτοί είναι ανεπαρκείς και μονοδιάστατοι μέσα στο συγκεκριμένο της Κοινωνίας της Γνώσης. Η γνώση στην Κοινωνία της

Γνώσης δεν ταυτίζεται με τη φαινομενολογική οπτική των επιβεβαιωμένων παρατηρήσεων που εδραιώνονται μέσα στο χρόνο και μεταβιβάζονται μέσω της διδασκαλίας, αλλά με τις ικανότητες (competences). Ο όρος ικανότητα αναφέρεται σε έναν συνδυασμό γνωστικών δεξιοτήτων και γνώσεων, παρακινητικής και οικειοθελούς κοινωνικής ετοιμότητας και επιτυχούς δράσης. Η αλλαγή παραδείγματος σχετικά με τη γνώση είναι εμφανής και μέσω της εκπαίδευσης, καθώς ο προσανατολισμός όλων των βαθμίδων στρέφεται σταδιακά στις ικανότητες (Ehlers, 2013: 53).

Η έννοια της ικανότητας παρουσιάζει παρόμοια πολυπλοκότητα με εκείνη της γνώσης. Πρόκειται για μια πολυσχιδή νοητική κατασκευή της οποίας το περιεχόμενο έχει απασχολήσει τους κοινωνικούς και γνωστικούς επιστήμονες. Οι ικανότητες είναι προσωπικές, προσανατολισμένες σε συγκεκριμένο συγκείμενο και δεν μεταβιβάζονται από άτομο σε άτομο. Επιπλέον, εξαρτώνται από τις δραστηριότητες για τις οποίες χρησιμοποιούνται καθώς επίσης και από το περιβάλλον στο οποίο βρίσκουν εφαρμογή. Αν και οι ικανότητες δεν μπορούν να μεταβιβαστούν μέσω επικοινωνιακών διαδικασιών όπως οι πληροφορίες, είναι δυνατό να αποτελέσουν αντικείμενο μάθησης (Ehlers, 2013: 55). Οι δεξιότητες, οι δυνατότητες, οι γνώσεις και οι ειδικεύσεις αποτελούν διαστάσεις των προσωπικών ικανοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να διαχειρίζεται και να ανταπεξέρχεται σε ποικίλες προκλήσεις.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τη Roumois (2007, όπως αναφέρεται στο Ehlers, 2013: 56) στην έννοια της ικανότητας εμπεριέχεται η δεξιότητα αυτο-οργάνωσης της προσωπικής δράσης, δηλαδή η δυνατότητα του ατόμου να οργανώνει τη γνωστική του βάση, να την αξιολογεί, να τη χρησιμοποιεί αποτελεσματικά προκειμένου να επιλύει τα προβλήματά του και να την αναπτύσσει περαιτέρω. Γενικά, οι ικανότητες ενός ατόμου βασίζονται στην καθαρή γνώση, τα προσόντα, τις ακαδημαϊκές πιστοποιήσεις, όμως επιπλέον περιλαμβάνουν ένα σύνολο κανόνων, αξιών και νορμών. Ακόμη, οι ικανότητες μπορούν να ταξινομηθούν σε επαγγελματικές, μεθοδολογικές, κοινωνικές και προσωπικές (Ehlers, 2013: 56-57). Οι επαγγελματικές (professional) ικανότητες, αφορούν σε δυνατότητες και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη εργασιακών στόχων και επιτευγμάτων. Οι μεθοδολογικές (methodological) αποτελούν συνεκτικές δυνατότητες συντονισμού, διαχείρισης της μάθησης, της γνώσης και της επίλυσης προβλημάτων. Οι κοινωνικές

ικανότητες είναι στην ουσία δυνατότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, ενώ, τέλος, οι προσωπικές περιλαμβάνουν πεποιθήσεις, αξίες, κίνητρα και στοιχεία αυτο-αντίληψης και οργάνωσης.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι στην καθημερινή χρήση της γλώσσας υπάρχει αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των όρων «ικανότητα», «δεξιότητα», «προσόν», όμως η διαφοροποίησή τους είναι σημαντική. Η δεξιότητα αποτελεί την ικανότητα ανταπόκρισης σε πολυσχιδείς πράξεις με άνεση και δυνατότητα προσαρμογής, ενώ ο όρος προσόν αναφέρεται σε ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, προσαρμοσμένων σε έναν συγκεκριμένο τομέα (Πασιάς, Φλουρή & Φωτεινός, 2015: 489-490).

Συμπερασματικά, η ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων (key competences) αποτελεί μια αναγκαία συνθήκη προκειμένου το άτομο να δρα ενεργά μέσα σε ένα ολοένα και πιο σύνθετο και συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον, όπως επιτάσσει η πρόκληση της Διά Βίου Μάθησης. Η Διά Βίου Μάθηση γίνεται σταδιακά μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα για όλο και περισσότερους ανθρώπους, ενώ παράλληλα έχει εξελιχθεί σε ένα καθοριστικό και ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα ατομικής και συλλογικής ανάπτυξης στο πλαίσιο των σύγχρονων Κοινωνιών της Γνώσης.

1.1.4 Οι ιδεολογικές βάσεις της Κοινωνίας της Γνώσης/ Κοινωνίας των

Ικανοτήτων

Καθώς η Κοινωνία της Γνώσης εδραιώνεται στις σύγχρονες μεταμοντέρνες κοινωνίες, μαζί της ανελλίσσονται νέοι ιδεολογικοί προσανατολισμοί σχετικά με την κοινωνία, τη γνώση και την εκπαίδευση. Οι βασικότερες ιδεολογίες που έχουν προκύψει και καθορίζουν τις αρχές και τους προσανατολισμούς της Κοινωνίας της Γνώσης και των Ικανοτήτων είναι αυτές του μεταμοντερνισμού (postmodernism), του νεοφιλελευθερισμού (neo-liberalism) και του τρίτου τόξου (third wayism).

Ο μεταμοντερνισμός, αν και δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια ολοκληρωμένη ιδεολογία, εκφράζει την αντίληψη ότι η πολιτική μπορεί να βασιστεί σε μια θεμελιώδη ιδέα. Σχετικά με την κοινωνία, ο μεταμοντερνισμός αποτυπώνει πολλά από τα κεντρικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας της γνώσης. Αν και ο σκοπός της

ήταν αρχικά διαφορετικός, η ιδεολογική βάση του μεταμοντερνισμού έχει αναδείξει τη γνώση σε αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτικής και της συσχέτισης δυνάμεων (Delanty, 2003: 74). Συνολικά, η ιδεολογία του μεταμοντερνισμού έχει φέρει στο προσκήνιο του διαλόγου για την εκπαίδευση ζητήματα όπως αυτό της ελεύθερης επιλογής, της πολλαπλότητας και της αριστείας, δηλαδή εννοιών με ελεύθερο προς ερμηνεία περιεχόμενο. Είναι προφανές, λοιπόν, αφενός η γνωστική από-διαφοροποίηση και, αφετέρου, η διάδοση της πεποίθησης ότι η γνώση είναι μια έννοια με ανοιχτό και ασαφές νόημα, το οποίο δεν είναι απαραίτητο να υποστηρίζεται από ακαδημαϊκά τεκμήρια αλλά μπορεί να βασιστεί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς, αυτού της κουλτούρας.

Η δεύτερη ιδεολογία είναι μια από εκείνες με το μεγαλύτερο βαθμό επίδρασης στις μετανεωτερικές κοινωνίες, αυτή του νεοφιλελευθερισμού. Όπως ο μεταμοντερνισμός απορρίπτει την ιδέα της κοινωνίας έναντι μιας αντίληψης περί κουλτούρας, ο νεοφιλελευθερισμός απορρίπτει την κοινωνία για χάρη της παντοδύναμης αγοράς, γεγονός με τεράστιο αντίκτυπο στο χώρο της εκπαίδευσης. Η λογική της ιδεολογίας του νεοφιλελευθερισμού δηλώνει ότι δεν υπάρχει η κοινωνία, παρά μόνο οι αγορές και τα άτομα ως καταναλωτές. Συνεπώς, η εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα αναφαίρετο κοινωνικό δικαίωμα, αλλά ένα καταναλωτικό αγαθό (Delanty, 2003: 74-75).

Τέλος, η τρίτη ιδεολογία είναι αυτή του τρίτου τόξου που εμφανίστηκε ως μια εναλλακτική μπροστά στις ακρότητες του νεοφιλελευθερισμού. Πρόκειται για μια σύνθεση δεξιών οικονομικών πολιτικών και αριστερών κοινωνικών παροχών στο πλαίσιο ενός υπεύθυνου κράτους, δημιουργώντας έναν «τρίτο» πολιτικό προσανατολισμό απέναντι στο δίπολο αριστεράς – δεξιάς. Κεντρική ιδέα του ιδεολογικού αυτού σχήματος είναι αυτή της αντανάκλαστικότητας (reflexivity), σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γνώση ολοένα και περισσότερο σε ό,τι αφορά τη ζωή, την καριέρα, την υγεία και την εκπαίδευσή τους. Η γνώση αυτή αντανάκλαστική (reflexive) διότι χρησιμοποιείται προκειμένου να παραχθεί και να αποκτηθεί νέα γνώση. Βάσει αυτών, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως πρόκειται για μια αρκετά ασαφή και ανακριβή ιδεολογία που προσπαθεί να συνδυάσει αρχές του νεοφιλελευθερισμού και του κοινωνικού κράτους, στηριζόμενη όμως σε αντιφάσεις και γενικότητες (Delanty, 2003: 75-76).

1.2 Κοινωνία της Γνώσης και Εκπαίδευση

1.2.1 Κοινωνία της Γνώσης/ Κοινωνία των Ικανοτήτων και εκπαιδευτική πολιτική

Ήδη από τη δεκαετία του 1960, είναι ευρέως διαδεδομένη η θέση ότι ζούμε πλέον την εποχή της Κοινωνίας της Γνώσης και πως η γνώση διαδραματίζει έναν κρίσιμο ρόλο σε όλα τα επίπεδα του κοινωνικού και οικονομικού γίγνεσθαι. Όμως, μόλις τα τελευταία 20 χρόνια ο όρος έχει γίνει κυρίαρχος σε διαφορετικά πολιτικά πεδία και γίνεται ολοένα και περισσότερο ένας από τους πλέον σημαντικούς στόχους πολλών κυβερνήσεων (Τσαούσης, 2009:75). Υπάρχει μια κοινή λογική σε όλο το πολιτικό φάσμα σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση είναι το κλειδί για τη μελλοντική οικονομική ευημερία. Το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα των κρατών έχει ανακαθοριστεί σε όρους ποιότητας της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και τα εκπαιδευτικά συστήματα κρίνονται σύμφωνα με διεθνή κριτήρια (De Weert, 1999: 49-51).

Η Κοινωνία της Γνώσης λειτουργεί τόσο ως μηχανισμός ενεργοποίησης μεταρρυθμίσεων, όσο και ως πηγή δυναμικής. Πρόκειται για μια νοητική κατασκευή ιδιαίτερα ελκυστική, αφενός γιατί συμβάλλει στη «μοντερνοποίηση» (modernization) της κοινωνίας και, αφετέρου, διότι αποτελεί κομμάτι της μιας και μόνο ανάπτυξης όλου του κόσμου (Jakobi, 2001: 39). Επιπλέον, καθιστά ευκολότερη την ανταλλαγή πολιτικών καθώς υπό το πρίσμα αυτής τα κράτη αντιλαμβάνονται τις δομές ως όμοιες και το μέλλον τους κοινό.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα του φαινομένου της διάχυσης εκπαιδευτικών πολιτικών και στρατηγικών μεταξύ χωρών είναι η πολιτική της Μπολόνια (1998) στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης. Πρόκειται για παράδειγμα υιοθέτησης προτύπων «πετυχημένων» χωρών στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε υπερεθνικούς οργανισμούς (Ε.Ε., Ο.Ο.Σ.Α. κ.λπ.). Η ανταλλαγή εκπαιδευτικών πολιτικών είναι ένα σημαντικό τμήμα της δυναμικής που αναπτύσσεται μεταξύ κρατών σε διεθνές επίπεδο. Όροι και έννοιες όπως «μεταφορά» (transfer), «διάχυση» (diffusion) και «ανταλλαγή» (convergence) πολιτικών, καθιστούν αντιληπτές διάφορες πτυχές της διαδικασίας παγκοσμιοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής (Jakobi, 2001: 40-41).

Ως προς την εκπαιδευτική πολιτική, η Κοινωνία της Γνώσης συνδέεται άρρηκτα με την έννοια και το περιεχόμενο της Διά Βίου Μάθησης. Ακόμη, διευκολύνει τη

διάδοση της εκάστοτε προωθούμενης πολιτικής σε χώρες εξαιρετικά διαφορετικές. Η εκπαιδευτική πολιτική αναδεικνύεται σε κεντρικό άξονα της κρατικής και διεθνούς πολιτικής, καθώς συνδέεται άμεσα τόσο με την κοινωνική πολιτική εξαιτίας της αλληλεξάρτησης μεταξύ εκπαίδευσης, απασχολησιμότητας και επιπέδου διαβίωσης του πληθυσμού, όσο και με την εθνική οικονομική πολιτική λόγω της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης, παραγωγικότητας και διεθνούς ανταγωνιστικότητας της εθνικής οικονομίας (Τσαούσης, 2009: 154).

Ο φαινομενολογικός ρόλος της Κοινωνίας της Γνώσης μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της διαδικασίας παγκοσμιοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πολύ συχνά, συναντάται σε πολιτικά κείμενα η ιδέα ότι αυτός ο νέος τύπος κοινωνίας είναι πράγματι παγκόσμιος. Η Κοινωνία της Γνώσης αντιπροσωπεύει περισσότερο έναν στόχο ή ένα όραμα παρά προσδιορίζει μια πραγματικότητα. Πρόκειται κυρίως για μια ιδέα παγκόσμιας ανταλλαγής και δημιουργίας κοσμοπολιτισμού (globalism). Υπό αυτό το πρίσμα, χρησιμοποιείται η Κοινωνία της Γνώσης ως ένα επιχείρημα για την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Η ιδέα ότι όλοι ανήκουμε στην ίδια κοινωνία (της γνώσης) ή ότι μελλοντικά θα ανήκουμε σε αυτή, ενισχύει το αίσθημα της ομοιότητας μεταξύ των κρατών. Συνεπώς, οι διαδικασίες διάχυσης πολιτικών λειτουργούν ομαλότερα και τίθενται για τις χώρες κοινοί στόχοι που τις συνδέουν στενότερα. Καθίσταται, λοιπόν, η συμμετοχή ή η εξέλιξη σε μια Κοινωνία της Γνώσης στοιχείο της παγκόσμιας κουλτούρας (Jakobi, 2011: 43-44).

1.2.2 Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην Κοινωνία των Ικανοτήτων

Ένας εκ των σπουδαιότερων και κρισιμότερων θεσμών για την ύπαρξη και συνέχεια των ανθρωπίνων κοινωνιών, είναι αυτός της εκπαίδευσης. Πρόκειται για το θεσμό που κατ' εξοχήν συντηρεί τη συγκρότηση και πολιτική οργάνωση των κοινωνιών, διασφαλίζοντας την ομαλή και ισόρροπη λειτουργία τους (Τσαούσης, 2009: 185). Η εκπαίδευση ως θεσμός έχει συγκεκριμένο σκοπό και συστηματικά οργανωμένες δομές εξυπηρέτησης αυτού. Ο σκοπός και οι λειτουργίες της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης δεν παραμένουν αμετάβλητα μέσα στο χρόνο, αλλά αντιθέτως συναρτώνται με και αλληλεξαρτώνται από το ιστορικό συγκείμενο, τον τύπο της κοινωνίας και την κατεύθυνση των υπολοίπων βασικών της θεσμών. Επιπλέον, έχει καταγραφεί ιστορικά πως το κέντρο λήψης αποφάσεων και

διαμόρφωσης πολιτικών για την εκπαίδευση μεταβάλλεται. Πλέον, στον 21^ο αιώνα, το κέντρο αυτό δεν εντοπίζεται σε εθνικό καθαρά επίπεδο. Η Κοινωνία της Γνώσης είναι μια παγκόσμια κοινωνία, συνεπώς η εκπαίδευση, ως κυρίαρχος μηχανισμός διάδοσης και εξέλιξή της, έχει αποκτήσει μια αρχιτεκτονική διεθνούς εφαρμογής.

Μια πρώτη ριζική αλλαγή στο χώρο της εκπαίδευσης σημειώνεται στο ρόλο που διαδραματίζει το σύγχρονο κράτος. Τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης, όπως τα γνωρίζαμε ως σήμερα, αποτελούν ένα δημιούργημα των εθνικών κρατών διαμορφωμένο με τρόπο κατάλληλο για την εξυπηρέτηση των στόχων και των συμφερόντων των εθνικών κρατών, των οποίων οι δομές και οι υπηρεσίες ήταν αρχικά απλές και ολιγάριθμες. Καθώς, λοιπόν, αρχίζουν να διαμορφώνονται τον 19^ο αιώνα τα εθνικά κράτη, των οποίων πρωτεύων στόχος είναι η διαμόρφωση εθνικής συνείδησης και η πλήρης αποδοχή από τους λαούς τους, παράλληλα αναπτύσσεται το γραφειοκρατικό σύστημα οργάνωσης και διοίκησης. Το κράτος έχει το «μονοπώλιο» των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και ρυθμίζει το σύνολο των εκπαιδευτικών ζητημάτων (Νόβα, 2010). Η νομοθεσία είναι μια και ενιαία για όλους και κατ' επέκταση και το σχολείο είναι ένα και ίδιο για όλους. Το κράτος ρυθμίζει κεντρικά όλα τα εκπαιδευτικά ζητήματα και όλες οι υπόλοιπες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος είναι υποταγμένες στην κεντρική εξουσία, ενώ παράλληλα δεν υφίστανται εξωγενείς παράγοντες διαμόρφωσης πολιτικών (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 112-113).

Σε επίπεδο πολιτικής, η λειτουργία της κρατικής εκπαίδευσης είναι, κατά κύριο λόγο, κοινωνικοποιητική. Μέσω της εκπαίδευσης επιδιώκεται ο σχεδιασμός του εργατικού δυναμικού ώστε να επιτευχθεί μακροπρόθεσμα ή ακόμη και μεσοπρόθεσμα η πλήρης απασχόληση του εργατικού δυναμικού και η πλήρης εκμετάλλευση του κεφαλαιουχικού εξοπλισμού. Απώτερος σκοπός είναι φυσικά η αύξηση των οικονομικών μεγεθών. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η διόγκωση και μαζικοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο στον τομέα της προσφοράς, όσο και της ζήτησης με αποκλειστική πηγή χρηματοδότησης το κράτος.

Σταδιακά, ήδη από τη δεκαετία του 1960 αλλά κυρίως από τη δεκαετία του 1970 άρχισε να γίνεται εμφανής η αποτυχία της πολιτικής αυτής. Οι κρατικοί μηχανισμοί είναι πλέον ιδιαίτερα περίπλοκοι και οι επιδιώξεις κάθε κράτους δεν σχετίζονται πια μόνο με θέματα εθνικού περιεχομένου. Τα διεθνή οικονομικά

γεγονότα κρίσης και αστάθειας αφορούν όλα τα κράτη του δυτικού –και όχι μόνο– κόσμου και δεν αργούν να συνδεθούν και με τον τομέα της εκπαίδευσης. Η κρίση και η αμφισβήτηση του ρόλου του νεωτερικού εθνικού κράτους στον καιρό της παγκοσμιοποίησης εντείνεται συνεχώς, ενώ δεν είναι πια το κράτος ο κεντρικός ρυθμιστής των εκπαιδευτικών ζητημάτων, ή τουλάχιστον ο ρόλος του ως ρυθμιστή αυτών αλλάζει ριζικά (Κατσαρός, 2008).

Στη συνέχεια, η εκπαίδευση στην Κοινωνία των Ικανοτήτων υφίσταται σημαντικές αλλαγές ως προς το σκοπό λειτουργίας της και ως προς το περιεχόμενό της. Πλέον, βασικό μέλημα της εκπαίδευσης δεν είναι η παροχή γενικών γνώσεων προς εξυπηρέτηση της καθολικής πνευματικής διάπλασης των πολιτών αλλά η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η κατάρτιση σε συγκεκριμένα και εφαρμοσμένα γνωστικά πεδία. Το στοιχείο αυτό σχετίζεται απόλυτα με τις ανάγκες του νέου περιβάλλοντος εργασίας και απασχόλησης, στο οποίο για τον εργαζόμενο δεν είναι απαραίτητο ένα γενικό ανθρωπιστικό μορφωτικό υπόβαθρο αλλά η ικανότητα προσαρμογής στις συνεχείς αλλαγές και η υποταγή σε ένα καθεστώς εργασιακής και κοινωνικής αβεβαιότητας (Diaconescu, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, ο εργαζόμενος είναι αναγκαίο να είναι εφοδιασμένος από το εκπαιδευτικό σύστημα με ικανότητες αυτομάθησης και επανεκπαίδευσης ώστε να είναι αποτελεσματικός και αποδοτικός σε οποιαδήποτε εργασία του ανατεθεί. Συνεπώς, το άτομο γίνεται υπεύθυνο για τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτισή του (Σταμάτης, 2005: 138-139).

Ουσιαστικά, παρατηρείται μια ριζική αλλαγή του διαφωτιστικού μορφωτικού ιδεώδους, καθώς η μόρφωση, η παιδεία και η πνευματική καλλιέργεια αντικαθίστανται από την κατάρτιση και την τεχνοκρατική αντίληψη για τη γνώση, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση οφείλει να παρέχει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που μπορούν να εφαρμοστούν στην αγορά εργασίας. Επικρατεί, λοιπόν, μια εργαλειακή και χρησιμοθηρική θεώρηση της γνώσης και της εκπαίδευσης προς όφελος της οικονομίας (Σταμάτης, 2005: 211-212). Το σχολείο λειτουργεί πια όχι ως χώρος κοινωνικής και πνευματικής ανάπτυξης των νέων αλλά ως διάυλος εισαγωγής τους στον κόσμο της τεχνολογίας, των ικανοτήτων και της διά βίου μάθησης και κατάρτισης (Σταμάτης, 2005: 224).

Η εκπαίδευση στην Κοινωνία των Ικανοτήτων είναι μια διαδικασία που εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια του βίου ως μηχανισμός επιβίωσης στην αγορά

εργασίας. Ο κάθε άνθρωπος είναι υπεύθυνος για την επένδυση στην εκπαίδευσή του και την ανάπτυξη του ατομικού του «ανθρώπινου κεφαλαίου» καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής, το οποίο κεφάλαιο θα αξιοποιήσει στο εργασιακό του περιβάλλον. Μετατρέπονται, δηλαδή, οι γνώσεις και οι ικανότητές του σε εμπορεύσιμο κεφάλαιο προκειμένου να καταστεί «απασχολήσιμος» (Σταμάτης, 2005: 146).

Όλες αυτές οι αλλαγές που επιφέρει η Κοινωνία των Ικανοτήτων στην εκπαίδευση εγκυμονούν ανησυχητικούς κινδύνους για την πορεία εξέλιξης του θεσμού. Το πνεύμα της εκπαίδευσης δεν είναι πια μορφωτικό αλλά επιχειρηματικό, ενώ παράλληλα είναι ολοένα και εμφανέστερα τα στοιχεία ιδιωτικοποίησης και εμπορευματοποίησης του θεσμού. Επιπλέον, το έλλειμμα ισότητας και κοινωνικών δικαιωμάτων γίνεται συνεχώς ισχυρότερο καθώς η εκπαίδευση εξελίσσεται σε ένα προνόμιο για λίγους. Ακόμη, ο εκπαιδευόμενος καθίσταται υπεύθυνος για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του και οι διαδικασίες ελέγχου και λογοδοσίας γίνονται ασφυκτικές για όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε βάρος της δημιουργικότητας και του πλουραλισμού (Πασιάς, 2015: 181-182).

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η εισχώρηση του παραδείγματος της οικονομίας στο θεσμό της εκπαίδευσης επιφέρει μια συνολική αλλαγή όχι μόνο του προσανατολισμού της αλλά και των περιεχομένων της. Η θέση της παιδείας καταλαμβάνεται από τη Διά Βίου Μάθηση, ενώ εκείνη της γνώσης από τις ικανότητες. Πρόκειται για νέες θεωρήσεις οι οποίες ανατρέπουν τον έως τώρα γνωστό ρόλο του σχολείου. Η έμφαση στις ικανότητες και τη διαδικασία της μάθησης σηματοδοτούν ριζικές μεταβολές και για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ο οποίος πλέον καλείται να ασκήσει τα ανανεωμένα –σύμφωνα με τις επιταγές της Κοινωνίας της Γνώσης και της Διά Βίου Μάθησης- καθήκοντά του σε ευέλικτα, πολυπρισματικά, πολυπολιτισμικά και τεχνολογικά εξελιγμένα περιβάλλοντα μάθησης ενός νέου παιδαγωγικού παραδείγματος λογοδοσίας και επιτελεστικότητας (Πασιάς, 2015: 193-195).

1.2.3 Εκπαιδευτική πολιτική και Υπερεθνικοί Οργανισμοί: Η Ευρωπαϊκή Ένωση και η πολιτική της Διά Βίου Μάθησης

Η διερεύνηση των αλλαγών που επιφέρει σταδιακά η Κοινωνία της Γνώσης στο χώρο της εκπαίδευσης και του σχολείου, καθιστά απαραίτητη έστω και μια συνοπτική αναφορά στους θεσμούς που ελέγχουν και κατευθύνουν τις εξελίξεις. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της Κοινωνίας της Γνώσης δεν είναι τα εθνικά κράτη οι κύριοι παράγοντες διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πολιτικών και προώθησης μεταρρυθμίσεων, αλλά υπερεθνικοί σχηματισμοί δυνάμεων με παγκόσμια ισχύ και κυριαρχία. Πρόκειται και Υπερεθνικούς Οργανισμούς, κυρίως οικονομικού χαρακτήρα, οι οποίοι έχουν επεκτείνει το πεδίο εξουσίας τους και στην εκπαίδευση.

Παραδοσιακά, Υπερεθνικοί Οργανισμοί όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), κύριοι ρυθμιστές των διαδικασιών και εποπτευόντων του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης, η Παγκόσμια Τράπεζα και η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.), είχαν στραμμένο το ενδιαφέρον τους στις παραγωγικές διαδικασίες, στην απελευθέρωση των αγορών, τους οικονομικούς δείκτες και τη διαχείριση των παγκόσμιων χρηματοοικονομικών ροών. Καθώς όμως στην πορεία του 20^{ου} αιώνα η οικονομία και η παραγωγή συνδέθηκαν με την εκπαίδευση, η οποία θεωρήθηκε συντελεστής της οικονομικής ανάπτυξης και ατομική οικονομική εκπαίδευση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, οι οργανισμοί αυτοί εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον για το θεσμό της εκπαίδευσης, τη διαμόρφωση παγκόσμιων εκπαιδευτικών πολιτικών και τα περιεχόμενα της μαθησιακής διαδικασίας (Resnik, 2006: 176), ενώ παράλληλα έγινε αντιληπτή η ανάγκη μετατόπισης του μελήματός τους από τη δημιουργία «εθνικών γνωστικών ελίτ» στη δημιουργία μιας παγκόσμιας (Jakobi, 2011: 44). Η αρχή της σύνδεσης της οικονομίας με την εκπαίδευση έγινε από τον Ο.Ο.Σ.Α. κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1980, για να ακολουθήσουν κι άλλοι υπερεθνικοί οργανισμοί όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Με στόχο την αύξηση των οικονομικών μεγεθών, οι Υπερεθνικοί Οργανισμοί εκπονούν μελέτες για την εκπαίδευση, δημιουργούν διακρατικά εκπαιδευτικά προγράμματα για όλες τις βαθμίδες και προωθούν δείκτες και βέλτιστες πολιτικές προκειμένου να επέλθει μια σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων προς ένα κοινό μοντέλο. Παράλληλα, παρατηρείται διεθνώς πως οι χώρες αντιδρούν θετικά στη νέα έμφαση στις διεθνείς δράσεις για την εκπαίδευση. Οι ανταλλαγές πολιτικών έχουν οδηγήσει στο φαινόμενο του «ισομορφισμού» (isomorphism) (Jakobi, 2011:

45). Τα κράτη τείνουν να συγκλίνουν σε κοινές πρακτικές για την εκπαίδευση. Ο οργανισμός στον οποίο πρέπει να γίνει ιδιαίτερη μνεία στο πλαίσιο της παρούσης διερεύνησης είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Αν και βασικό πεδίο δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης -από την ίδρυσή της ως Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας το 1958- είναι η οικονομία, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ύπαρξής της έγινε φανερό ότι προκειμένου να προωθηθεί η ανάπτυξη ενός υψηλού επιπέδου και διεθνώς ανταγωνιστικού τομέα παραγωγής είναι απαραίτητες οι μεταρρυθμίσεις όχι μόνο στο χώρο της οικονομίας αλλά και σε αυτόν της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Τσαούσης, 2009: 41). Η συνθήκη του Μάαστριχ (1992) προέβλεψε και θεσμικά το ρόλο της Ένωσης στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής περιφερειακής ολοκλήρωσης των κρατών μελών, κάτι που δεν προβλεπόταν στις διακηρύξεις της Ε.Ο.Κ, ορίζοντας ότι οφείλει να συμβάλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου και να διαμορφώνει πολιτικές για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Ιδιαίτερα κρίσιμη περίοδος για τη διαμόρφωση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών στρατηγικών και δράσεων, υπήρξε η δεκαετία του 1990. Ο ρόλος της εκπαίδευσης ως καθοριστικού παράγοντα εξέλιξης των Κοινωνιών και Οικονομιών της Γνώσης και των Ικανοτήτων έγινε περαιτέρω αισθητός και συνέβαλε αποφασιστικά στη διαμόρφωση των προωθούμενων πολιτικών. Επιπλέον, οι ραγδαίες αλλαγές στο χώρο της παραγωγής και των υπηρεσιών που προκλήθηκαν από την εξέλιξη και εξάπλωση των ψηφιακών τεχνολογιών, κατέστησαν σαφές το γεγονός ότι η υπάρχουσα γνώση έχει απαξιωθεί και είναι απαραίτητη η ανανέωσή της μέσω των αρμόδιων τυπικών δομών. Κινητήριο δύναμή της οικονομίας, της παραγωγής, της κοινωνικής και ατομικής ανέλιξης και προόδου είναι πλέον η παραγωγή, απόκτηση και διάχυση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων προσανατολισμένων στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), ενώ παράλληλα είναι αναγκαία η συνεχής προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Παντίδης & Πασιάς, 2004: 236-238). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, λοιπόν, τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προχώρησαν στη σύνταξη επίσημων κειμένων και την εφαρμογή αντίστοιχων στρατηγικών με στόχο να συγκροτηθεί κοινός κοινοτικός λόγος και πολιτικές σχετικά με την εκπαίδευση.

Κομβικό σημείο των εξελίξεων αυτών, αλλά και βασικός παράγοντας όσων θα μας απασχολήσουν στη συνέχεια, αποτελεί το έτος 2000 (Στρατηγική της Λισαβόνας) κατά το οποίο ορίζεται ως κεντρικός σκοπός της Ε.Ε. για τις προσεχείς δεκαετίες η εξέλιξή της ως της σημαντικότερης και ανταγωνιστικότερης οικονομίας της γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό, τίθενται ως σημαντικές προϋποθέσεις πρώτον η προώθηση ενός πλαισίου βασικών δεξιοτήτων για την Κοινωνία της Γνώσης και, δεύτερον, η εγκαθίδρυση και ανάπτυξη δομών Διά Βίου Μάθησης και κατάρτισης (Παντίδης & Πασιάς, 2004: 242-246· Τσαούσης, 2009: 43). Το παράδειγμα της Διά Βίου Μάθησης αναδεικνύει την αλληλεξάρτηση μεταξύ διάχυσης των πολιτικών και της κοινωνίας της γνώσης. Η άνοδος της Κοινωνίας της Γνώσης ως μιας ιδέας στο χώρο της πολιτικής συνοδεύεται από μια άνοδο της διά βίου μάθησης ως ενός μέσου ανταπόκρισης στις προκλήσεις του μέλλοντος. Στο πλαίσιο μιας φονξιοναλιστικής λογικής, η ιδέα μιας Κοινωνίας της Γνώσης έχει βοηθήσει στην ανάδειξη της Διά Βίου Μάθησης ως πρωταρχικού στόχου στην ατζέντα της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής, ως απαραίτητου μέσου για την εξυπηρέτηση της ανάγκης για συνεχή αναβάθμιση και ενημέρωση των προσόντων του εργατικού δυναμικού. Επιπλέον, οι συνέπειες της Κοινωνίας της Γνώσης έχουν βοηθήσει στη διάδοση της Διά Βίου Μάθησης μεταξύ των χωρών, υποδεικνύοντας ότι, θεωρητικά, πρόκειται για μια κοινή στρατηγική για όλες τις χώρες που επιδιώκουν να γίνουν μέρος αυτής της παγκόσμιας κοινωνίας (Jakobi, 2011: 47).

1.2.4 Το εννοιολογικό πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης

Ο όρος Διά Βίου Μάθηση αποτελεί έναν από τους ταχύτερα διαδιδόμενους στις σύγχρονες κοινωνίες. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών έχει σταδιακά καταστεί όρος της καθημερινότητας των ίδιων των πολιτών και δεν συναντάται πια μόνο σε προγραμματικά κείμενα οργανισμών ή σχέδια εκπαιδευτικών στρατηγικών. Τα στοιχεία που παρατέθηκαν στις προηγούμενες ενότητες καθιστούν δυνατή μια τεκμηριωμένη προσέγγιση των λόγων εξάπλωσης του όρου, αλλά και απαραίτητη μια συνεκτική εννοιολογική παρουσίασή του.

Η μετεξέλιξη των σύγχρονων μεταβιομηχανικών κοινωνιών σε μια παγκόσμια Κοινωνία της Γνώσης απαιτεί το σχεδιασμό και τη χρήση κατάλληλων μηχανισμών που θα επιτρέψουν την ομαλή μετάβαση στο νέο αυτό κοινωνικό ιδεότυπο. Ο πλέον

αποτελεσματικός μηχανισμός για το μετασχηματισμό μιας κοινωνίας δεν είναι άλλος από το θεσμό της εκπαίδευσης ως βασικού πυλώνα διαμόρφωσης κοινωνικών ταυτοτήτων και αξιών. Η Διά Βίου Μάθηση είναι αυτή ακριβώς η εκπαιδευτική στρατηγική την οποία πρέπει να υιοθετήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα προκειμένου να εξυπηρετήσουν αποτελεσματικά τη μετεξέλιξη των κοινωνιών προς μια Κοινωνία της Γνώσης.

Ο όρος Διά Βίου Μάθηση αναφέρεται σε ένα φιλοσοφικό πλαίσιο υπό το πρίσμα του οποίου οι εκπαιδευτικές διαδικασίες ξεκινούν ταυτόχρονα με τη γέννηση του ανθρώπου και διαρκεί καθ' όλη τη ζωή του. Η επιλογή του όρου «μάθηση» αντί του όρου «εκπαίδευση» δεν είναι τυχαία. Η μάθηση εκλαμβάνεται ως μια ατομική υπόθεση, για την οποία υπεύθυνος είναι ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος, ενώ αντίθετα η εκπαίδευση προϋποθέτει οργανωμένες και συλλογικές διαδικασίες, θεσμοθετημένες από το κράτος (Βεργίδης, 2001: 130). Παρά ταύτα, στη βιβλιογραφία οι όροι Διά Βίου Μάθηση και Διά Βίου Εκπαίδευση χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2001: 138) *«η Διά Βίου Εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης) όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η Διά Βίου Εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ευκαμψία στο χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας»*.

Σε επίπεδο πολιτικής, η Διά Βίου Μάθηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα διεθνές εννοιολογικό σχήμα το οποίο επηρεάζει ολοένα και περισσότερο τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης, αν και δεν είναι ακόμη σαφές αν υπάρχουν κατευθυντήριες πολιτικές ή επαρκής συναίνεση προς έναν κοινό σκοπό μεταξύ κρατών. Οι Υπερεθνικοί Οργανισμοί που θεμελίωσαν και προωθούν τη Διά Βίου Μάθηση, υποστηρίζουν πως αποτελεί τη μοναδική λύση για κάθε εκπαιδευτικό πρόβλημα, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε κοινωνικό συγκείμενο (Prokou, 2008: 124).

Η Διά Βίου Μάθηση αποτελεί ένα εννοιολογικό σχήμα σύμφωνα με το οποίο το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να αναμορφωθεί ριζικά, ούτως ώστε η εκπαίδευση και η μάθηση να μην περιορίζονται στις τυπικές βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά να εκτείνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Ακόμη, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες στο πλαίσιο λειτουργίας της Διά Βίου Μάθησης οφείλουν να παρέχουν

στον εκπαιδευόμενο ικανότητες και δεξιότητες χειρισμού όλων των γνωστικών κλάδων, ώστε να είναι δυνατή η *«επίτευξη προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής τόσο των ατόμων όσο και των κοινοτήτων τους»* (Dave, 1976: 34, όπως αναφέρεται στον Jarvis, 2003). Η εφαρμογή μιας ολοκληρωμένης πολιτικής Διά Βίου Μάθησης βασίζεται αφενός στη διάνοιξη διαύλων επικοινωνίας μεταξύ δομών τυπικής εκπαίδευσης και μαθησιακών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που συνεχίζονται διά βίου και, αφετέρου, την αναγνώριση του συνόλου των προσόντων που οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν μέσω αυτών των πολλαπλών μαθησιακών δραστηριοτήτων (Καραλής, 2010: 33).

Καθώς, λοιπόν, η Διά Βίου Μάθηση, ως νέα βάση της εκπαίδευσης, εξυπηρετεί τη κοινωνική μεταβολή προς την Κοινωνία της Γνώσης και εφόσον η Κοινωνία της Γνώσης έχει κατ' αρχήν οικονομικό ιδεολογικό υπόβαθρο, η σύνδεση μεταξύ Διά Βίου Μάθησης και οικονομίας προκύπτει αβίαστα. Η Διά Βίου Μάθηση προέρχεται ακριβώς από την άποψη ότι στο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον της ελεύθερης αγοράς, ο κάθε πολίτης είναι ο ίδιος υπεύθυνος και «ελεύθερος» για τον τρόπο με τον οποίο θα επιβιώσει. Συνεπώς, είναι ο ίδιος υπεύθυνος για την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιό του και την απόκτηση βασικών ικανοτήτων, που θα τον καταστήσει ανταγωνιστικό και απασχολήσιμο στην αγορά εργασίας (Σταμάτης, 2005: 145-146).

Συμπερασματικά, η εγκαθίδρυση της Διά Βίου Μάθησης και των πολιτικών των βασικών ικανοτήτων της Κοινωνίας της Γνώσης επιφέρουν σταδιακά μια συνολική και συντονισμένη ανατροπή των παραδοσιακών εκπαιδευτικών συστημάτων και μαθησιακών διαδικασιών. Το ικανοκεντρικό μοντέλο, ως *«οργανωτική αρχή της Διά Βίου Μάθησης»* στρέφει το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης στα αποτελέσματα. Στο πλαίσιο αυτό, μεταβάλλεται άρδην το προφίλ και η λειτουργία του κρισιμότερου ρυθμιστικού παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα της μάθησης και της γνώσης οφείλει να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στις νέες προκλήσεις που επιφέρει στην εκπαίδευση η Κοινωνία της Γνώσης και να αποκτήσει τις αναγκαίες βασικές ικανότητες και τα απαιτούμενα προσόντα προκειμένου να εργαστεί σε νέα, ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης και να λειτουργήσει ως «οδηγός» του οχήματος της Διά Βίου Μάθησης (Πασιάς, 2015: 193-195).

2.0 Ο Εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης

2.1 Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού

2.1.1 Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι σύγχρονες κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα βρίσκονται καθημερινά αντιμέτωπες με ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, ταχύτατα αναπτυσσόμενες ροές της πληροφορίας και μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών μεταξύ των εθνικών κρατών, φαινόμενα που δεν θα μπορούσαν παρά να άλλαζαν πλήρως τη δομή και τη σύστασή τους. Ο θεσμός της εκπαίδευσης, ως βασικός πυλώνας διαμόρφωσης και διατήρησης κοινωνικών ταυτοτήτων, είναι φυσικό να βρίσκεται εξίσου σε μια συνεχή διαδικασία αναμόρφωσης και μετασχηματισμού. Το σχολείο, ως φύσει δυναμικός θεσμός, μεταβάλλεται μέσα στο χρόνο, ακολουθώντας τις ευρύτερες μεταβολές της κοινωνίας. Οι μεταβολές αυτές δεν θα μπορούσαν παρά να επεκτείνονται και στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ως κινητήριου μοχλού του σχολικού θεσμού. Κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών *«οι κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, η εξέλιξη της τεχνολογίας (Κοινωνία της Πληροφορίας) και η ταχύτητα διακίνησης των πληροφοριών, σε συνδυασμό με τη συνεχή αύξηση της γνώσης, διαμόρφωσαν μια άλλη αντίληψη για το ρόλο και το έργο του εκπαιδευτικού, η οποία ενισχύεται και με τη θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου ως κοινωνικού ρόλου»* (Ντούσκας, 2006:36). Σε καμία πάντως περίπτωση, οι μεταβολές αυτές δεν μετέτρεψαν τον εκπαιδευτικό σε έναν δευτερεύοντα ή παθητικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός, ως κινητήριος μοχλός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βρίσκεται σε μια νέα φάση επαναπροσδιορισμού του ρόλου και της αποστολής του, σύμφωνα με το παρόν ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Οι νέες προκλήσεις της εποχής απαιτούν ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση προκειμένου να είναι ικανός να αναγνωρίσει τις ιδιαιτερότητες του νέου πλαισίου δράσης του, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του (Τσαρδάκης, 1992).

Ακολουθώντας, λοιπόν, τις απαιτήσεις της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, της Κοινωνίας της Γνώσης, το σύγχρονο σχολείο επιδιώκει την εναρμόνισή του με τους νέους διεθνείς προσανατολισμούς της γνώσης ώστε να επιτευχθεί η διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση (Βεργόπουλος, 1999). Σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών που έχουν

διαμορφωθεί σε εθνικό επίπεδο, τηρώντας βέβαια τις κατευθύνσεις υπερεθνικών πολιτικών και στρατηγικών, προβλέπεται η παροχή των αναγκαίων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων προκειμένου οι μαθητές να εφοδιαστούν με τα απαραίτητα για την συνεχώς μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας προσόντα. Συνεπώς, ζητούμενο των νέων εκπαιδευτικών στόχων είναι η δημιουργία ενός εργατικού δυναμικού με ικανότητες προσαρμοστικότητας, ευελιξίας και συνεχούς επανεκπαίδευσης (Γρόλιος, 2001:75). Επιπλέον, βασικός άξονας της εκπαίδευσης είναι ο εγγραμματισμός των μαθητών στη χρήση νέων τεχνολογιών και την επικοινωνία σε περισσότερες από μια γλώσσες καθώς και η προετοιμασία τους για το ρόλο του πολίτη του κόσμου.

2.1.2 Από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό σχολείο

Βασικό χαρακτηριστικό της μεταβατικής διαδικασίας στην οποία βρίσκεται η εκπαίδευση και ο εκπαιδευτικός είναι η αλλαγή εκπαιδευτικού παραδείγματος από την «παραδοσιακή» στη «νέα» παιδαγωγική. Η μετάβαση από την παραδοσιακή στη νέα παιδαγωγική δεν μπορεί να καθοριστεί αυστηρά ως προς το χρόνο, καθώς μια πληθώρα στοιχείων της παραδοσιακής παιδαγωγικής συνεχίζουν να εφαρμόζονται έως και σήμερα σε πολλά εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού. Παραδοσιακή και νέα παιδαγωγική συμφωνούν ως προς το βασικό σημείο της ύπαρξης των δύο συντελεστών της παιδαγωγικής πράξης · αφενός του παιδαγωγού και του παιδιού και, αφετέρου, του χώρου, δηλαδή του σχολείου, μέσα στο οποίο συντελείται η πράξη αυτή. Σύμφωνα, όμως, με την παραδοσιακή παιδαγωγική, βασικός συντελεστής του παιδαγωγικού έργου είναι ο δάσκαλος, ενώ κατά τις αρχές της νέας παιδαγωγικής πρωταγωνιστής και κύριος συντελεστής είναι ο μαθητής. Μεταξύ των δύο προσεγγίσεων, λοιπόν, σημείο τομής αποτελεί η ύπαρξη των δύο αυστηρά διαχωρισμένων παραγόντων της μαθησιακής διαδικασίας ενώ σημείο απόκλισης η βαρύτητα του ρόλου που η κάθε προσέγγιση γίνει σε έναν από τους δύο παράγοντες. Η διαφορά των ρόλων των δύο συντελεστών μεταξύ των δύο προσεγγίσεων δύναται σε ακραίες περιπτώσεις να είναι πολύ μεγάλη.

Μια από τις κεντρικότερες αρχές της παραδοσιακής παιδαγωγικής αφορά την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία έχει ο δάσκαλος τόσο αποτελεσματικότερος είναι στο παιδαγωγικό του έργο. Η

εμπειρία όμως δεν είναι μια έννοια μονοδιάστατη, καθώς υπάρχουν πολλά και διαφορετικά είδη εμπειριών, των οποίων οι εφαρμογές είναι εξίσου ποικίλες και η επιλογή της ορθότερης εμπειρίας είναι από δύσκολη έως ανέφικτη καθώς δεν είναι δυνατός ο καθορισμός αντικειμενικών κριτηρίων. Επιπλέον, κοινή παραδοχή των υποστηρικτών της παραδοσιακής παιδαγωγικής είναι ότι η συνεχής άσκηση, η επιμονή και η επαναληπτική διδακτική διαδικασία μπορούν να επιφέρουν τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα.

Από την άλλη πλευρά, βασικός παράγοντας της διδακτικής πράξης για τη νέα παιδαγωγική δεν είναι άλλος από το μαθητή. Η εισαγωγή του μαθητοκεντρισμού είναι ένα από τα βασικότερα σημεία διαφοράς μεταξύ νέας και παραδοσιακής παιδαγωγικής. Εκτός όμως αυτού, η νέα παιδαγωγική, σε αντίθεση με την παραδοσιακή, στηρίζει κάθε παιδαγωγική της αρχή στην επιστημονική έρευνα και θεμελίωση. Η μαθητοκεντρική προσέγγιση της νέας παιδαγωγικής δεν αποτελεί μόνο μια νέα θεωρητική αρχή αλλά και ένα ολόκληρο πεδίο εκπαιδευτικών επιστημονικών ερευνών. Η επιστημονική διερεύνηση, η μεθοδική παρατήρηση και η έρευνα των προβλημάτων του παιδαγωγικού έργου και των συντελεστών του είναι οι διαστάσεις της νέας παιδαγωγικής που διαχωρίζουν πλήρως τις αρχές και τις μεθόδους της από εκείνες της παραδοσιακής, η οποία στηριζόταν στην εμπειρική διερεύνηση των προβλημάτων.

Επιπροσθέτως, η νέα παιδαγωγική μεταφέρει το κέντρο βάρους του εκπαιδευτικού έργου από τη διδασκαλία στη μάθηση. Η παραδοσιακή παιδαγωγική θεωρούσε σημείο εκκίνησης τον εκπαιδευτικό, έργο του οποίου ήταν να διδάσκει. Η θεώρηση αυτή αντιστρέφεται από τις παραδοχές της νέας παιδαγωγικής, σύμφωνα με τις οποίες κέντρο βάρους της παιδαγωγικής πράξης είναι ο μαθητής και οι αρχές μάθησης, όχι οι διδακτικές αρχές.

2.1.3 Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις αρχές του νέου παιδαγωγικού μοντέλου, είναι απαραίτητο ο ρόλος του εκπαιδευτικού να διαμορφωθεί αναλόγως και να επαναπροσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά και τα αναγκαία για την αποτελεσματική άσκηση του επαγγέλματός του προσόντα. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τα χαρακτηριστικά και ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελούν

ζητήματα για τα οποία έχουν διατυπωθεί ποικίλες προσεγγίσεις και απόψεις. Κατ' αρχάς, ο εκπαιδευτικός θεωρείται πως πρέπει να έχει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, παιδαγωγικές ικανότητες και να τρέφει αγάπη και φροντίδα προς τους μαθητές (Ντούσκας, 2006:36). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός, ως κάτοχος σοφίας και γνώσης, οφείλει να μεταφέρει στους μαθητές του τη γνώση που φέρει καθώς και πανανθρώπινες και διαχρονικές αξίες. Στο πλαίσιο του παραδοσιακού τύπου σχολείου, στο οποίο είναι ευδιάκριτες οι τάσεις και πρακτικές αυταρχισμού, ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του μεταδότη γνώσεων και αξιών στη νέα γενιά, του παντογνώστη και πάνσοφου που οφείλει να διαπλάσει ηθικά, ψυχικά και πνευματικά τους μαθητές (Παπάς, 1994:243). Πρόκειται για τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει και τις απαιτήσεις στις οποίες πρέπει να ανταπεξέλθει στο πλαίσιο την κοινωνικής και πολιτισμικής αποστολής του σχολείου, ως οργανωμένου κοινωνικού θεσμού.

Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθορίζεται και από τις απαιτήσεις και προσδοκίες που διαμορφώνουν για αυτόν – συνειδητά ή ασυνείδητα- οι σχετιζόμενοι με την εκπαιδευτική διαδικασία κοινωνικοί φορείς και κοινωνικές ομάδες. Καθώς οι παράγοντες αυτοί μεταβάλλονται, μεταβάλλεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, αξιοσημείωτος παράγοντας προσδιορισμού του ρόλου αυτού είναι η επιστημονική του εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και η αυτοαντίληψη του ίδιου του εκπαιδευτικού σχετικά με την αποστολή του (Ντούσκας, 2006:36).

Καθώς, λοιπόν, ο σχολικός θεσμός και ο εκπαιδευτικός ακολουθούν και επηρεάζονται από τις κοινωνικές απαιτήσεις, οι λειτουργίες και οι ρόλοι τους διαμορφώνονται αντίστοιχα. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει περισσότερους από έναν ρόλους, όπως το ρόλο του παιδαγωγού, του εκπαιδευτή, του συμβούλου, του ανανεωτή, του δημοσίου υπαλλήλου. Μάλιστα, ο ρόλος του στο σύγχρονο σχολείο επεκτείνεται από την απλή μετάδοση γνώσεων σε ρόλο συμβούλου, συνεργάτη και παρωθητικού και γνωστικού βοηθού του μαθητή (Κοσσυβάκη, 1997:263). Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι εκ των πραγμάτων πολύπλευρος, καθώς το ιστορικό του συγκεκριμένο χαρακτηρίζεται από διαδικασίες διαρκούς ανακατάταξης και αναθεώρησης της γνώσης, αλλαγής των παγκόσμιων οικονομικών μεγεθών, των κοινωνικών συσχετισμών και αξιών. Ως προς την αποστολή της εκπαίδευσης για αναπαραγωγή της ισχύουσας κοινωνικής δομής, ο ρόλος που καλείται να

διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός είναι ρόλος διευκολυντή, διαμεσολαβητή και συνεργάτη, ενώ παράλληλα οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν ταυτόχρονα ικανότητες αυτενέργειας και συλλογικής δράσης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011:727-729). Ο μαθητής πρέπει να αναπτύξει μια σειρά δεξιοτήτων και γνώσεων μέσα από το ρόλο του μαθητή που μαθαίνει πώς να μαθαίνει, του μαθητή επιστήμονα και ερευνητή, του γλωσσομαθή και πολίτη της χώρας του και του κόσμου μαθητή. Καθήκον, λοιπόν, του εκπαιδευτικού είναι η συνεχής επαγγελματική του ανάπτυξη μέσω διαδικασιών επιμόρφωσης, αυτομόρφωσης και διά βίου μάθησης προκειμένου να εξυπηρετήσει αποτελεσματικά τις νέες ανάγκες των μαθητών. *«Δεν είναι, όμως, καθόλου βέβαιο ότι όποιος γνωρίζει κάτι, μπορεί και να το διδάξει έτσι, ώστε να γίνει κτήμα και των άλλων»* (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011:729), επομένως για να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα από τον εκπαιδευτικό, είναι αναγκαία η πλήρης αναθεώρηση της ψυχοπαιδαγωγικής του κατάρτισης.

Το σχολείο του 21^{ου} αιώνα χρειάζεται έναν εκπαιδευτικό γνώστη του διδακτικού του αντικειμένου αλλά και πλήρως καταρτισμένο σε ζητήματα παιδαγωγικής, διδακτικής, τεχνολογικής ανάπτυξης και διεθνών εξελίξεων. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός ως συντονιστής και καθοδηγητής της μαθησιακής διαδικασίας, οφείλει να παρέχει δίκαια ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και να λειτουργεί ως πρότυπο έμπνευσης και δημιουργίας. Ο ρόλος του είναι κομβικός στο να καθοδηγεί τους μαθητές να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», να βοηθά στη σύνθεση και ανάλυση της γνώσης, να διευρύνει την κριτική τους σκέψη και την παραγωγική τους ικανότητα. Γενικότερη επιδίωξή του πρέπει να είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και αποτελεσματικής διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων, λαμβάνοντας πάντα υπ' όψιν τις ιδιαιτερότητες κάθε ομάδας μαθητών, τα ποικίλα μαθησιακά στυλ των μαθητών και τις διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές τους αναπαραστάσεις.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χωρίς την παρουσία και την ενεργό του δράση στην τάξη, η διαδικασία της μάθησης είναι αδύνατο να υλοποιηθεί. Όσες τεχνολογικές εξελίξεις κι αν συμβαίνουν και όσες νέες παιδαγωγικές θεωρίες κι αν διατυπώνονται, ο κεντρικός και δυναμικός ρόλος του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να παρακαμφθεί ή να αντικατασταθεί, καθώς αποτελεί τον παράγοντα που καθορίζει αποφασιστικά τη διαδικασία μάθησης και αγωγής των μαθητών. Οι αλλαγές στο ρόλο και την

αποστολή του κάθε άλλο παρά υποβαθμίζουν την παρουσία του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία. Πλέον, ο επαγγελματισμός και η επιστημονική του υπόσταση μέσα στο σχολικό περιβάλλον βρίσκονται σε σαφώς αναβαθμισμένο επίπεδο, γεγονός που αντικατοπτρίζεται και στο νέο πλαίσιο προσόντων και δεξιοτήτων που περιβάλλει την άσκηση του διδακτικού του έργου.

2.2 Τα Προσόντα του Σύγχρονου Εκπαιδευτικού

2.2.1 Ο εκπαιδευτικός στην εποχή της Διά Βίου Μάθησης

Όπως έχει ήδη υπογραμμιστεί, ο θεσμός της εκπαίδευσης δέχεται συνεχώς ασφυκτικές πιέσεις από τη διεθνοποίηση των κοινωνικών και οικονομικών σχέσεων, αλλά και σημαντικές επιδράσεις από την επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη. Καθώς ο κόσμος εξελίσσεται με κατεύθυνση την Κοινωνία της Γνώσης, το σχολείο είναι άκρως απαραίτητο να αναδιαμορφωθεί σύμφωνα με τις *«σύγχρονες απαιτήσεις για ευελιξία, προσαρμοστικότητα και αλλαγή στις σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων, στο δημοκρατικό τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του, στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, στη χρησιμοποίηση και εφαρμογή εκπαιδευτικών μέσων και πρακτικών και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος»* (Τσίγκα & Νάσαινας, 2006).

Οι παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό επίτευξης των νέων αυτών στόχων του σχολείου και της μαθησιακής διαδικασίας που συντελείται στο πλαίσió του είναι πολλοί και ποικίλοι. Ο πλέον αποφασιστικής σημασίας όμως παράγοντας δεν είναι άλλος από τον εκπαιδευτικό, του οποίου ο ρόλος είναι κομβικός για τα τελικά αποτελέσματα. Η επίδραση που ασκεί ο εκπαιδευτικός στους μαθητές μέσω της συμπεριφοράς και του χαρακτήρα του αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης των γνωστικών, και όχι μόνο, εφοδίων που αποκομίζουν τελικά οι μαθητές. Το καλό και αποτελεσματικό σχολείο είναι άμεσα συνυφασμένο με τον καλό και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Επομένως, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου ενός σχολείου ή ακόμη και ενός ολόκληρου εκπαιδευτικού συστήματος, είναι απαραίτητη η βελτίωση και του εκπαιδευτικού του δυναμικού (Παπαναούμ, 2008: 55).

Η πρόκληση αυτή, δηλαδή η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού δυναμικού, σχετίζεται άρρηκτα με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξή του,

«ως διαδικασίας διερεύνησης των επιστημονικών και παιδαγωγικών γνώσεών του, εμπλουτισμού των δεξιοτήτων του διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης, κυρίως, όμως, δόμησης αυτοαντίληψης και αυτοσυναίσθησης ως υπεύθυνου επαγγελματία που προβληματίζεται και στοχάζεται πάνω στο έργο του» (Hargreaves, 1994 όπως αναφέρεται στο Ανδρής, 2015: 157). Καταλυτικό, λοιπόν, ρόλο στην επίτευξη οποιουσδήποτε από τους προαναφερθέντες στόχους της εκπαίδευσης, καλείται να διαδραματίσει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Οι ραγδαίες αλλαγές που επιφέρει σε διεθνές επίπεδο η Κοινωνία της Γνώσης στον τομέα της εκπαίδευσης, της οποίας η ζήτηση αυξάνεται με ταχύτατους ρυθμούς ως πιθανής διεξόδου από μια πληθώρα κοινωνικών προβλημάτων, καθιστά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επιβεβλημένη προκειμένου να επιτευχθεί η απαιτούμενη αναπροσαρμογή των προσόντων και του ρόλου τους. Κεντρική έννοια για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο μιας νέας ευρωπαϊκής αντίληψης για την εκπαίδευση, είναι η Διά Βίου Μάθηση, όπως ορίστηκε από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2002). Σύμφωνα με το ψήφισμα της Επιτροπής, η Διά Βίου Μάθηση περιλαμβάνει κάθε μαθησιακή διαδικασία και δράση που συντελείται κατά τη διάρκεια του βίου, προκειμένου να βελτιωθούν και να επικαιροποιηθούν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες του ατόμου (Χάδου, 2012: 285) ώστε να αναπτύσσεται ως πολίτης αλλά και ως απασχολούμενος. Η αντίληψη αυτή, ότι δηλαδή η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να συνεχίζεται διά βίου, έχει σαφείς οικονομικές προεκτάσεις, καθώς εξυπηρετεί τις ανάγκες της αγοράς για εργαζόμενους με ικανότητες προσαρμογής και κινητικότητας, όπως επιτάσσει το κυρίαρχο νεοφιλελεύθερο κοινωνικο-πολιτικό ιδεολογικό μοντέλο (Βεργίδης, 2007 όπως αναφέρεται στο Ανδρής, 2015: 158).

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτή η σύνδεση και του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με το πρόταγμα της Διά Βίου Μάθησης. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως έκφρασή της εντάσσεται στη λογική του ανταγωνισμού και συνδέεται με τις ανάγκες της αγοράς. Πιο συγκεκριμένα, καθώς οι απαιτήσεις της αγοράς μεταβάλλονται συνεχώς, ταυτόχρονα μεταβάλλονται τα χαρακτηριστικά των εργαζομένων που χρειάζεται. Το σχολείο ακολουθεί τις αλλαγές αυτές και φροντίζει οι μαθητές, ως μελλοντικοί εργαζόμενοι, να εφοδιάζονται με τις γνώσεις και ικανότητες προσαρμογής που θα τους καταστήσουν απασχολήσιμους και ευέλικτους. Ο εκπαιδευτικός με τη σειρά του, ως εκπαιδευτής των μελλοντικών εργαζομένων,

βρίσκεται σε μια διαρκή επαγρύπνηση, προσπαθώντας να ακολουθήσει το πνεύμα των αλλαγών και να προσφέρει τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα. Στην αποστολή αυτή έγκειται η βαρύνουσα σημασία της επιμόρφωσης, καθώς οι διεθνείς προκλήσεις στον κοινωνικό και πολιτικό τομέα έχουν σαφή αντίκτυπο στην εκπαίδευση, της οποίας η αναβάθμιση εξαρτάται άμεσα από την ενδυνάμωση και τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού (Ανδρής, 2015: 158).

2.2.2 Αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση

Εξαιτίας, λοιπόν, των ευρύτερων αυτών αλλαγών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός θεσμός, οι μεταβολές στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού επιφέρουν αλλαγές και στο περιεχόμενο της επιστημονικής τους εκπαίδευσης και κατάρτισης. Πιο συγκεκριμένα, απαιτείται τόσο αναμόρφωση των προγραμμάτων της αρχικής του εκπαίδευσης, όσο και της συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και κατάρτισής του. Μάλιστα, οι αλλαγές φαίνεται να είναι λιγότερο ευπρόσδεκτες από τους εκπαιδευτικούς που ασκούν ήδη το επάγγελμα, καθώς παρατηρούνται τάσεις «συντηρητισμού» μετά την εισαγωγή σε αυτό (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Οι δομές της επιμόρφωσης χρήζουν άμεσης και αποφασιστικής ανανέωσης και ενίσχυσης. Οι νέες απαιτήσεις και προσδοκίες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, καθιστούν επιβεβλημένη τη συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωσή του προκειμένου να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στο έργο του. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η κάλυψη του παιδαγωγικού ελλείμματος του εκπαιδευτικού μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, στα οποία θα επιδιώκεται η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, η αξιοποίηση της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία και η επαγγελματική του βελτίωση και ανάπτυξη. Με τα εφόδια αυτά, ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να λειτουργήσει ως μέρος ενός συνεχώς εξελισσόμενου οργανισμού, του σχολείου.

Αναλυτικότερα, στο ζήτημα της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών επικρατεί διεθνώς μια μεγάλη ποικιλομορφία. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το δικαίωμα άσκησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από πτυχιούχους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζεται από σχετική νομοθεσία που προβλέπει ποιοι τίτλοι σπουδών αντιστοιχούν στη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων. Για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τέτοιους τίτλους σπουδών παρέχουν τα αντίστοιχα τμήματα Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης, των οποίων ο κορμός

μαθημάτων απαρτίζεται τόσο από μαθήματα γνωστικών αντικειμένων, όσο και από μαθήματα Παιδαγωγικής και προγράμματα Πρακτικής Άσκησης. Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όμως, τίτλους σπουδών που εξασφαλίζουν επαγγελματικά δικαιώματα παρέχουν οι γενικευμένα ασαφώς λεγόμενες «καθηγητικές σχολές» των οποίων το γνωστικό αντικείμενο αντιστοιχεί στο αντικείμενο κάποιου σχολικού μαθήματος. Τα τμήματα αυτά (με εξαίρεση ορισμένα τμήματα Φιλοσοφικών Σχολών που αντικείμενό τους είναι και η Παιδαγωγική επιστήμη), διδάσκουν μαθήματα που αφορούν αυστηρά μια συγκεκριμένη επιστήμη, όπως για παράδειγμα Φυσική, Ιστορία, Ελληνική Φιλολογία, και ορισμένες περιπτώσεις περιλαμβάνουν ελάχιστα εισαγωγικά μαθήματα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Μάλιστα, η εισαγωγή των μαθημάτων αυτών στα προγράμματα σπουδών τους έγινε κατά την τελευταία δεκαετία, με συνέπεια οι παλαιότεροι τους απόφοιτοι να μην έχουν παρακολουθήσει ούτε τα βασικά για την άσκηση του επαγγέλματος μαθήματα.

Προκειμένου, όμως, ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στο νέο ρόλο που προβλέπει για αυτόν το σύγχρονο σχολείο, η γνώση ενός επιστημονικού κλάδου δεν αρκεί. Η αρχική κατάρτιση του εκπαιδευτικού πρέπει να του παρέχει σε θεωρητικό επίπεδο γνώσεις και ικανότητες δύο κατηγοριών. Πρώτον, γνώσεις σχετικές με το αντικείμενο διδασκαλίας, για παράδειγμα γνώσεις μαθηματικών για αυτούς που πρόκειται να διδάξουν μαθηματικά. Δεύτερον, γνώσεις Ψυχολογίας, Παιδαγωγικής αλλά και λοιπών ζητημάτων που αφορούν το θεσμό του σχολείου και την εκπαίδευση γενικότερα. Επιπλέον, είναι σημαντικό η θεωρητική αυτή κάλυψη των εκπαιδευτικών να συνοδεύεται και από πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης προκειμένου να συμπληρώσει και σε επίπεδο εφαρμογής της γνώσεις του γύρω από την άσκηση του επαγγέλματος (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011: 731-732).

Στα εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία η ολοκληρωμένη ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι αυτονόητη προκειμένου να ασκήσουν το επάγγελμα, παρατηρείται ότι υπάρχουν δύο βασικά μοντέλα οργάνωσης των σπουδών των εκπαιδευτικών, το διαδοχικό (consecutive) και το συγχρονικό ή ταυτόχρονο (concurrent). Στο διαδοχικό μοντέλο, αφού κάποιος ολοκληρώσει τις σπουδές του γνωστικού αντικείμενου, ακολουθεί πρόγραμμα ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης προκειμένου να αποκτήσει επαγγελματικά δικαιώματα εκπαιδευτικού. Αντίθετα, στο πλαίσιο του συγχρονικού μοντέλου οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν

παράλληλα μαθήματα των γνωστικών αντικειμένων και μαθήματα Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας και λοιπών επιστημών που σχετίζονται με την εκπαίδευση (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011: 733). Στο μοντέλο αυτό αντιστοιχεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας στην Ελλάδα και ορισμένων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας (τμήματα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας), τα οποία όμως λειτουργούν τα τελευταία 30 χρόνια μόνο.

Καθώς, όμως, το σχολείο και η εκπαίδευση εξελίσσονται συνεχώς, ως δυναμικοί θεσμοί, η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ακόμη κι αν μπορεί να χαρακτηριστεί πλήρης, δεν είναι αρκετή για να αντιμετωπίσουν τις συνεχείς μεταβολές και προκλήσεις. Η επαναλαμβανόμενη περιοδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων είναι άκρως απαραίτητη προκειμένου να τους παρέχεται ενημέρωση και βοήθεια για να ανταπεξέλθουν στα προβλήματα και τις αλλαγές στην καθημερινή πράξη (Κασσωτάκης, 1983· Μαυρογιώργος, 1999 και Ξωχέλλης, 2011 όπως αναφέρεται στο Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011: 734).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να έχει θεαματικά αποτελέσματα, για να καταστεί όμως αυτό δυνατό είναι απαραίτητο τα επιμορφωτικά προγράμματα να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Αναλυτικότερα, είναι σημαντικό μια επιμορφωτική δράση να ακολουθεί μια διευρυμένη αντίληψη για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό, να στηρίζεται σε ερευνητικά ευρήματα και να έχει ενταχθεί στο πλαίσιο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ως αναπόσπαστο τμήμα του οργανικού του συνόλου, ούτως ώστε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Σε κάθε άλλη περίπτωση, είναι πιθανό να αποδειχθεί από ατελέσφορη έως και επιβλαβής (Παπαναούμ, 2008: 56).

Το σύγχρονο σχολείο, λοιπόν, χρειάζεται έναν εκπαιδευτικό ο οποίος θα είναι σε θέση να επιτελέσει το διεθνώς αναθεωρημένο έργο της διδασκαλίας, η οποία δεν θεωρείται πια μια παγιωμένη διαδικασία αλλά μια υπό συνεχή διαμόρφωση αναστοχαστική διερεύνηση (Παπαναούμ, 2008: 57). Το έργο του εκπαιδευτικού κατέχει καταλυτικό ρόλο στην αναβάθμιση του σχολείου σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, ενώ παράλληλα ο ρόλος του εξελίσσεται και μεταβάλλεται με τον ίδιο ρυθμό που μεταβάλλεται το περιβάλλον και ο ρόλος του σχολείου. Προκειμένου δε, η παρεχόμενη εκπαίδευση να είναι αποτελεσματική και να προσεγγίζει στο μέγιστο δυνατό βαθμό το άριστο, ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να διαθέτει τα κατάλληλα

εφόδια. Τα σημαντικότερα από αυτά αφορούν, πρώτον, «τον αναγκαίο γνωστικό εξοπλισμό, δηλαδή, γνώσεις του αντικειμένου διδασκαλίας, διδακτικές δεξιότητες/ικανότητες, στάσεις/αντιλήψεις, γνώσεις για το σχολείο, τη διδασκαλία, τη μάθηση». Δεύτερον, εξίσου καθοριστικό για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του έργου του είναι το να «διαθέτει θεμελιακές προσωπικές ιδιότητες, στάσεις και ικανότητες, όπως έμπνευση, δημιουργικότητα, διερευνητική ικανότητα, δέσμευση στο έργο του, ιδιότητες των οποίων η διαμόρφωση έχει εμβέλεια ζωής και συνιστούν ένα ενιαίο σύνολο» (Παπαναούμ, 2005 όπως αναφέρεται στο Παπαναούμ, 2008: 57).

Σύμφωνα, δε, με τους Τσίγκα και Νάσαινα (2006), οι στόχοι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να επικεντρώνονται στα εξής στοιχεία. Πρώτον, στην πλήρη ενημέρωσή τους σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις και θεωρίες των παιδαγωγικών και κοινωνιολογικών επιστημών. Δεύτερον, στην κάλυψη των κενών και ελλείψεων της αρχικής τους εκπαίδευσης, ενημερώνοντάς τους παράλληλα για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά ζητήματα που απασχολούν το σχολείο, όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η περιβαλλοντική αγωγή κλπ. Ακόμη, σημαντική διάσταση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι ο εγγραμματισμός τους στις σύγχρονες τεχνολογίες και η ενσωμάτωσή τους στη διδακτική πράξη. Επιπλέον, βασικός στόχος της επιμόρφωσης είναι η ενίσχυση των εκπαιδευτικών ώστε να αναδειχθούν τα προβλήματα σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να αναζητηθεί ο τρόπος αποτελεσματικής αντιμετώπισής τους, προάγοντας παράλληλα την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής κοινωνίας. Τέλος, στόχος της επιμόρφωσης είναι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στο ρόλο που απαιτεί η ίδια από αυτούς στη σύγχρονη εποχή. Το σύνολο των στοχεύσεων που αναφέρθηκαν, καταδεικνύει το βαθμό στον οποίο η επιμόρφωση καθίσταται αναγκαία λόγω ποικίλων κοινωνικών και εκπαιδευτικών καταστάσεων.

Όπως έχει επισημανθεί ήδη, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν έχει βέβαια αποτελέσματα. Προκειμένου αυτά να είναι θετικά και να λειτουργούν προς βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, είναι αναγκαία η τήρηση ορισμένων προϋποθέσεων σχετικών με τις διαδικασίες σχεδιασμού και εφαρμογής, σύμφωνα με επιστημονικούς όρους και ερευνητικά δεδομένα. Οι βασικές αρχές προγραμματισμού διαδικασιών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι δύο και αφορούν αφενός την αντίληψη ότι η επιμόρφωση είναι μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης των

εκπαιδευτικών και πραγματώνεται καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου και, αφετέρου, το γεγονός ότι το περιεχόμενο και οι στόχοι της επιμόρφωσης πρέπει να είναι κάθε φορά σαφή και προσδιορισμένα σύμφωνα με τις εκάστοτε αλλαγές (Παπαναούμ, 2008: 58).

Τηρουμένων, λοιπόν, τον προαναφερθέντων όρων, η επιμόρφωση δύναται να προσφέρει αξιοθαύμαστα αποτελέσματα. Η ενσωμάτωση της επιμόρφωσης στο πλαίσιο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι τουλάχιστον απαραίτητη για την επιτυχή άσκηση του. Μάλιστα, η ενημέρωση, η κατάρτιση και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχετικά με ζητήματα που αφορούν τους στόχους του σχολείου και τη διδασκαλία, είναι σημαντικό να ξεκινούν από την είσοδό του στο επάγγελμα προκειμένου να καθίσταται επαρκής. Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατό να εξασφαλιστεί σε ορισμένο βαθμό ότι τα άτομα που εισέρχονται τελικά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχουν τις βασικές προϋποθέσεις και τους προσφέρεται η στοιχειώδης υποστήριξη από το σύστημα ώστε να βελτιώνονται και να αναπτύσσονται επαγγελματικά σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθούν οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Σύμφωνα με μελέτη που εκπονήθηκε το 2008 από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (όπως αναφέρεται στο Βεργίδης, 2012: 105-106), οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας θεωρούν πως οι τομείς για τους οποίους χρειάζονται κατά κύριο λόγο επιπλέον κατάρτιση αφορούν: α) θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, β) νέες διδακτικές μεθοδολογίες, γ) ενημέρωση για εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες, δ) τεχνολογικές εξελίξεις, ε) μεθόδους αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και στ) την υποστήριξη μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές. Πιο συγκεκριμένα για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας, η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο τομέας στον οποίο πρέπει να δοθεί προτεραιότητα είναι οι πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες, η διαχείριση της σχολικής τάξης και οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Επιπλέον, παρόμοια έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2007), επισημαίνει τη ζήτηση από πλευράς των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε ζητήματα της καθημερινής σχολικής πράξης και διαχείρισης της σχολικής πραγματικότητας. Από τις έρευνες αυτές, προκύπτει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά στην πράξη ένα «παιδαγωγικό έλλειμμα», το οποίο τους

παρακωλύει στην άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων και την επίτευξη των στόχων του σύγχρονου σχολείου του 21^{ου} αιώνα.

Εν κατακλείδι, για να λειτουργήσει μια οργανωμένη δομή επιμόρφωσης προς όφελος της ανάπτυξης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού και του σχολείου, είναι εξαιρετικά σημαντικό να λαμβάνει υπ' όψιν της τις προσδοκίες, τις εμπειρίες και τους περιορισμούς των εκπαιδευτικών, να υπολογίζει την ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και να αναδεικνύει το σύστημα κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών πιέσεων που δέχεται. Κυρίως, όμως, οφείλει να *«υπογραμμίζει τις επαγγελματικές ευθύνες του εκπαιδευτικού [...] καθώς και τις δυνατότητες που έχει η εκπαίδευση να συμβάλει στη χειραφέτηση του ατόμου και την ανασυγκρότηση της κοινωνίας με τη συμβολή ενός εκπαιδευτικού-κοινωνικού αναμορφωτή»* (Brookfiel, 1992 όπως αναφέρεται στο Ανδρής, 2015:159).

2.2.3 Το ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων του εκπαιδευτικού

Οι επιδιωκόμενες σε παγκόσμιο επίπεδο αλλαγές στην εκπαίδευση έχουν μεταβάλει άρδην το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως διαπιστώθηκε και σε προηγούμενες ενότητες. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο στην εφαρμογή του συνόλου των αλλαγών, με αποτέλεσμα την πλήρη ανατροπή των έως σήμερα δεδομένων σχετικά με το ρόλο και την αποστολή του μέσα στο σύγχρονο σχολείο, τα οποία ναι μεν αποκτούν νέο περιεχόμενο, συνεχίζοντας όμως να κατέχουν βαρύνουσα σημασία για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Προκειμένου, λοιπόν, να υλοποιηθούν οι πολιτικές προώθησης και καθιέρωσης των όρων της Κοινωνίας και Οικονομίας της Γνώσης μέσω της εκπαίδευσης, αξιοποιώντας *«αυτόνομα και ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης»*, είναι απαραίτητη η διαμόρφωση ενός *«νέου πλαισίου προσόντων συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού»* (Πασιάς, 2015: 260). Για να εφαρμοστεί ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι απαραίτητες τόσο οι αλλαγές στην αρχική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού δυναμικού, όσο και η συνεχιζόμενη επιμόρφωση και κατάρτισή του, όπως έχει ήδη επισημανθεί.

Η διαμόρφωση ενός πλαισίου προσόντων για τον εκπαιδευτικό καθώς και η αποσαφήνιση των όρων *«δεξιότητα»*, *«γνώση»*, *«στάση»*, *«αξία»*, έχουν απασχολήσει

διεθνώς τόσο τα εθνικά κράτη όσο και υπερεθνικούς οργανισμούς που κατέχουν ενεργό ρόλο στην παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και των οποίων η παρουσία και αποστολή στο χώρο της εκπαίδευσης έχει ήδη παρουσιασθεί. Διεθνείς μελέτες των οργανισμών αυτών έχουν αναδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση των αλλαγών, γεγονός που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο έλλειμμα παιδαγωγικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Οργανισμοί όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, που θα μας απασχολήσει στην παρούσα ενότητα, έχουν αναλάβει σημαντικό έργο στον καθορισμό ενός νέου πλαισίου προσόντων και ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, με σκοπό αφενός την αναβάθμιση του ρόλου του και, αφετέρου, την εξυπηρέτηση των προωθούμενων πολιτικών διά μέσου αυτού.

Στο χώρο της ενωμένης Ευρώπης, έχει διεξαχθεί ένα πλήθος ερευνών σχετικά με τη βελτίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και τη σύσταση ενός πλαισίου προσόντων. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει θέσει ως στόχο της *«να ανασυνθέσει και να ενδυναμώσει το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού έργου, την ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού που βασίζεται σε σαφή οριοθετημένα προσόντα (competences) που απαιτούνται σε κάθε στάδιο της καριέρας των εκπαιδευτικών, καθώς και την αύξηση των ψηφιακών προσόντων»* (European Commission, 2016b όπως αναφέρεται στο Πασιάς, 2015: 263-263). Επιπλέον, σε κείμενό της για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007) θέτει, μεταξύ άλλων, την καθιέρωση της διά βίου μάθησης, τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με τις απαραίτητες ακαδημαϊκές και εργασιακές ικανότητες και τη βελτίωση των επαγγελματικών τους προσόντων ως κεντρικές της προτάσεις (Πασιάς, 2015: 264). *«Εφόσον το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα που επιδρά στα μαθησιακά αποτελέσματα, το να καταστεί κεντρικός στόχος είναι πολύ πιθανό να αποφέρει τα μέγιστα αποτελέσματα σε ό,τι αφορά την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος»* (European Commission, 2012b: 60 όπως αναφέρεται στο Caena, 2014: 313). Η διαπίστωση αυτή της Επιτροπής υπογραμμίζει τη σημασία του καθορισμού και της δημιουργίας ενός πλαισίου προσόντων προκειμένου να διασφαλιστούν οι αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές που αρμόζουν στις τρέχουσες ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας. Σχετικές έρευνες στον τομέα της μάθησης και διδασκαλίας υποστηρίζουν τα παραπάνω, επισημαίνοντας το πλήθος των διαδικασιών, πλαισίων και πηγών που μπορούν να εμπλακούν, ενώ παράλληλα συνιστούν μια διεξοδική αναθεώρηση σχετικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα,

ιδρύματα και προγράμματα ούτως ώστε να αφομοιώσουν την εξατομικευμένη διδασκαλία και να αντιμετωπίσουν την ποικιλομορφία και τα θέματα ένταξης, προσαρμοζόμενα στην συνεχή κοινωνική αλλαγή (Caena, 2014: 313).

Για να αναπτυχθεί, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας και ως παιδαγωγός και να υπηρετήσει αποτελεσματικά τις μεταρρυθμίσεις προς μια Ευρώπη της Γνώσης, έχουν διατυπωθεί συγκεκριμένες προτάσεις για το πλαίσιο προσόντων τους, τα βασικά σημεία των οποίων θα παρουσιαστούν στη συνέχεια (Πασιάς, 2015: 268).

Όπως αναφέρουν οι Πασιάς, Φλουρής και Φωτεινός (2015: 494-497), στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει διατυπωθεί ένας σημαντικός αριθμός προτάσεων σχετικά με τις περιοχές στις οποίες πρέπει να στηρίζεται το νέο πλαίσιο προσόντων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την πρόταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι κρίσιμες περιοχές για τη βελτίωση των προσόντων των εκπαιδευτικών είναι οι γνώσεις των γνωστικών αντικειμένων, οι παιδαγωγικές δεξιότητες και οι σχετικές με την έρευνα και την καινοτομία στάσεις. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και μια δεύτερη πρόταση, σύμφωνα με την οποία τα προσόντα των εκπαιδευτικών πρέπει να διακρίνονται σε εργαλειακά, διαπροσωπικά, συστημικά και άλλα γενικά προσόντα. Παρόμοια, μια τρίτη πρόταση επισημαίνει ορισμένα «χαρακτηριστικά - κλειδιά» τα οποία περιλαμβάνουν ικανότητες διαχείρισης της σχολικής και διδακτικής καθημερινότητας, την ειδίκευση σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς, κοινωνικές ευαισθησίες, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, ευελιξία και κριτική αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού. Τέλος, η πλέον ενδεικτική της σύγκλισης σχετικά με τα προσόντα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών πρόταση υποστηρίζει το συνδυασμό γνώσεων σχετικά με το σχολείο και την εκπαίδευση, γνώσεων διδακτικής μεθοδολογίας και ικανοτήτων διαχείρισης της τάξης, διαπροσωπικών δεξιοτήτων, στάσεων κριτικού αναστοχασμού, στάσεων δέσμευσης απέναντι στο επάγγελμα και απόκτησης εμπειριών προκειμένου να προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες.

Μελετώντας προσεκτικά τις παραπάνω προτάσεις, μπορεί να εξαχθεί λογικά το συμπέρασμα ότι οι βασικοί τομείς στους οποίους εστιάζουν είναι κοινοί. Αναλυτικότερα, αφορούν γενικές και ειδικές γνώσεις, δεξιότητες στρατηγικής διαχείρισης των μαθητών, ικανότητες εγγραμματισμού σε ψηφιακές τεχνολογίες και

διαπροσωπικές και αναστοχαστικές δεξιότητες. Το γεγονός αυτό καθιστά φανερό πως το σύνολο των προτάσεων είναι προσανατολισμένο στον ίδιο σκοπό και έχει διατυπωθεί βάσει συγκεκριμένων πολιτικών αποφάσεων και ερευνητικών δεδομένων.

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και τις επιμέρους προτάσεις που έχουν εκπονηθεί, έχουν αποτυπωθεί δύο ολοκληρωμένα πλαίσια σχετικά με τα προσόντα και τις ικανότητες του σύγχρονου εκπαιδευτικού (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 500). Το πρώτο πλαίσιο (Caena, 2011 όπως αναφέρεται στο Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 500-503) κατηγοριοποιεί τις ικανότητες του εκπαιδευτικού σε «γνώσεις», «επαγγελματικές δεξιότητες» και «αξίες». Η πρώτη κατηγορία, αυτή των «γνώσεων», περιλαμβάνει αφενός θεωρητικές γνώσεις του γνωστικού αντικειμένου και, αφετέρου, γνώσεις Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, γνώσεις σχετικά με τη θεσμική οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, γνώσεις χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση καθώς και γνώσεις διαφόρων άλλων ζητημάτων που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Το σύνολο των γνώσεων αυτών δημιουργεί μια βάση των απαραίτητων προϋποθέσεων προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να συντελούνται όσο το δυνατό αποτελεσματικότερες μαθησιακές διαδικασίες.

Στη δεύτερη κατηγορία, εκείνη των «δεξιοτήτων», περιλαμβάνονται δεξιότητες διαχείρισης και ελέγχου της διδασκαλίας και των μαθητών, αξιοποίησης των διαθέσιμων εκπαιδευτικών πόρων, δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας με συναδέλφους, γονείς και κοινωνικούς φορείς, δεξιότητες ανταπόκρισης στις πολλαπλές διαστάσεις της λειτουργίας του σχολείου ως οργανωτικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, δεξιότητες κριτικού αναστοχασμού, εντοπισμού και επίλυσης προβλημάτων. Οι δεξιότητες αυτές είναι κυρίως εργαλειακού (με εξαίρεση εκείνες που αφορούν τον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων) τύπου και λειτουργούν ως αρωγοί στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να σχεδιάσει, συντονίσει, να υλοποιήσει κι εν τέλει να αποτιμήσει αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό του έργο. Τέλος, η κατηγορία των «αξιών» αφορά ζητήματα επιστημολογικής επίγνωσης, επαγγελματικής δέσμευσης, προδιάθεσης συνεχούς ανάπτυξης, προώθησης της μάθησης, εξέλιξης, καινοτομίας και αυτοαξιολόγησης καθώς και αφοσίωσης στην παροχή μαθησιακών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και στην καλλιέργεια δημοκρατικών στάσεων. Πρόκειται για στοιχεία που συμβάλλουν στον προσδιορισμό της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού αλλά και στην δημιουργία

αισθήματος δέσμευσης και ευθύνης απέναντι στους μαθητές και το έργο του εκπαιδευτικού στην βελτίωση της εκπαίδευσης που τους παρέχεται (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 503).

Το δεύτερο πλαίσιο διατυπώθηκε το 2013 (European Commission, 2013: 45-46 όπως αναφέρεται στο Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 504-506) και διαφοροποιείται ελάχιστα σε σχέση με το πλαίσιο του 2011. Οι κατηγορίες των προσόντων συνεχίζουν να είναι τρεις. Η πρώτη ονομάζεται «γνώση και κατανόηση» και αντιστοιχεί στην κατηγορία των «γνώσεων» της πρότασης του 2011. Η βασική προσθήκη στην κατηγορία είναι η «παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου» η οποία αναφέρεται σε ζητήματα στρατηγικού σχεδιασμού της διδασκαλίας, αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών και βαθύτερης κατανόησης των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης από τους εκπαιδευτικούς. Ακολουθεί η κατηγορία των «δεξιοτήτων» στην οποία εκτός της πληρέστερης επεξήγησης των προηγούμενων προσόντων, προστίθεται μόνο ένα νέο προσόν και αφορά την έρευνα δράσης. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τις απαραίτητες δεξιότητες προκειμένου να αξιοποιεί τα γνωστικά αποτελέσματα των μαθητών του ώστε να δημιουργεί ερευνητική γνώση και να βελτιώνει μέσα από αυτή τις πρακτικές του, αναβαθμίζοντας τη σχολική τάξη σε οργανισμό μάθησης.

Η τρίτη κατηγορία προσόντων περιλαμβάνει «προδιαθέσεις, πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες και δέσμευση» και αντιστοιχεί στην -απλούστερα διατυπωμένη στο προηγούμενο πλαίσιο- κατηγορία των «αξιών». Είναι μια κατηγορία σαφώς πληρέστερη, η οποία εμπεριέχει όλες τις διαστάσεις του συναισθηματικού τομέα του ανθρώπου. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν δύο στοιχεία. Το πρώτο από αυτά αφορά την προδιάθεση για αλλαγή, η οποία στην πρόταση του 2013 εμπλουτίζεται και αναφέρεται ω προδιάθεση για διά βίου μάθηση και επαγγελματική βελτίωση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει, δηλαδή, να προτίθεται να ανανεώνει διά βίου τις γνώσεις του και να είναι προετοιμασμένος ενόψει του ενδεχομένου οι γνώσεις του να ανατρέπονται συνεχώς. Προτάσσεται, λοιπόν, η συνεχής επιμόρφωση ως αναγκαία συνθήκη για την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Το δεύτερο στοιχείο που παρουσιάζει αξιοσημείωτο ενδιαφέρον, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, διατυπώνεται μέσα από τα εξής προσόντα: «διδασκαλία δεξιοτήτων μέσα από το περιεχόμενο», «δεξιότητες που μπορούν να μεταφερθούν σε άλλα μαθήματα», «προδιαθέσεις προς την ομαδική εργασία, τη συνεργασία και τη διαδικτυακή

επικοινωνία» (European Commission, 2013: 146 όπως αναφέρεται στο Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 506). Ο εκπαιδευτικός που κατέχει αυτά τα προσόντα είναι σε θέση να υλοποιήσει ένα μάθημα μέσω του οποίου οι μαθητές αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους βάσει του συγκεκριμένου των μαθημάτων τους καθώς και να μεταφέρουν τις δεξιότητες αυτές και σε άλλα μαθήματα. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός που προδιατίθεται να εργαστεί ομαδικά και να επικοινωνήσει χρησιμοποιώντας κάθε μέσο, είναι σε θέση να αναπτύξει αποτελεσματικές συνεργασίες αλλά και να εφαρμόσει αποτελεσματικά ομαδοσυνεργατικές μεθόδους μάθησης. Συνολικά, τα προσόντα αυτά επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να διδάξει μέσα σε ένα δια-θεματικό, διεπιστημονικό και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το σύνολο των προτάσεων σχετικά με το πλαίσιο προσόντων του εκπαιδευτικού στην ενωμένη Ευρώπη –και όχι μόνο– έχει γίνει αντικείμενο μελέτης και κριτικής αμφισβήτησης. Πολλοί είναι εκείνοι που έχουν χαρακτηρίσει τις προωθούμενες πολιτικές, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνονται οι προτάσεις για τα προσόντα του εκπαιδευτικού, ως μονοδιάστατες και ελλειμματικές καθώς δεν υπολογίζουν ούτε τις ιδιαιτερότητες του σχολείου ως θεσμού και ως οργάνωσης, ούτε τις διαφορές μεταξύ των κρατών για τις οποίες σχεδιάζονται. Επιπλέον, τα πλαίσια που έχουν προταθεί έχουν χαρακτηριστεί ως τεχνοκρατικά και εργαλειακά, στοιχεία που τα καθιστούν μεν ακατάλληλα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, συμβάλλουν δε στην ποσοτικοποίηση και μέτρηση των παραγόντων που συμμετέχουν στις στρατηγικές για μια Ευρώπη της Γνώσης (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 518).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η εστίαση αυτή του ενδιαφέροντος στις ικανότητες και τα προσόντα του εκπαιδευτικού μπορεί να λογιστεί ως μια συνέπεια της ευρωπαϊκής μετατόπισης προς την εισαγωγή των βασικών δεξιοτήτων στα σχολικά προγράμματα σπουδών. Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή και μεταρρύθμιση στον τομέα των προσόντων του εκπαιδευτικού, υποδηλώνει έναν καταγισμό εμποδίων που πρέπει να ξεπεραστούν, απαιτώντας σημαντικές πολιτισμικές και συμπεριφοριστικές αλλαγές σε κεντρικούς θεσμούς και φορείς, όπως πανεπιστήμια και άλλα ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, καθώς και πρόσωπα, όπως στελέχη της εκπαίδευσης και εκπαιδευτές εκπαιδευτικών (Caena, 2014: 326).

2.2.4 Το νέο προφίλ του εκπαιδευτικού

Με βάση τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, είναι φανερό πως διαμορφώνεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο ένα νέο επαγγελματικό προφίλ για τον εκπαιδευτικό. Οι αλλαγές που επιφέρουν οι πολιτικές για την Ευρώπη της Γνώσης στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως άλλωστε είναι λογικό, είναι ριζικές ως προς το πλαίσιο, το περιεχόμενο και το έργο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εγκλιματιστεί στα νέα δεδομένα άσκησης του επαγγέλματός του, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και προσδοκίες που διαμορφώνονται για το ρόλο και την αποστολή του. Κάθε κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης υποχρεούται να υιοθετήσει και να υλοποιήσει πολιτικές αναθεώρησης του πλαισίου προσόντων του εκπαιδευτικού, συμπεριλαμβανομένης φυσικά της Ελλάδας. Ως βασική τους προτεραιότητα τίθεται η ανανέωση των προσόντων και ικανοτήτων των νέων αλλά παλαιότερων εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να επιτύχουν μακροπρόθεσμες και σταθερές βελτιώσεις των στρατηγικών και πρακτικών που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη (Δουράνου, 2007: 43).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επωμίζεται έναν εξαιρετικά κρίσιμο ρόλο στην προώθηση της ποιότητας της μάθησης, της καλλιέργειας μιας ερευνητικής κουλτούρας και της βελτίωσης των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος, στοιχεία που απαιτούν να καταστεί περισσότερο καινοτομικό στους τομείς αυτούς (Τσούλιας, 2009: 39). Όπως αναφέρουν οι Πασιάς, Φλουρής και Φωτεινός (2015: 466), στο νέο προφίλ του εκπαιδευτικού *«δεσπόζουν ο έγκαιρος σχεδιασμός δυναμικών μαθησιακών περιβαλλόντων και εμπειριών για τους μαθητές τους»* καθώς και η ευθύνη *«να μετατρέπονται οι ίδιοι σε πηγές για να χορηγούν στους μαθητές τους στοιχεία από όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας και πάνω από όλα να ενεργούν ως «συνέταιροι στην κοινή μάθηση και δράση»*. Η διαμόρφωση του προφίλ του, εκτός από τις τρεις κατηγορίες προσόντων και δεξιοτήτων που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα, ολοκληρώνεται με την προσθήκη των *«εγκάρσιων δεξιοτήτων»*, οι οποίες εμπεριέχονται σε όλες τις υπόλοιπες δεξιότητες. Πρόκειται για προσόντα που αφορούν τη δράση του εκπαιδευτικού ως κοινωνικού φορέα δράσης, ως ενός επαγγελματία που επιμορφώνεται διά βίου, ως ενεργητικού παράγοντα της μαθησιακής διαδικασίας μέσα στην τάξη, ως αναστοχαστικού φορέα δράσης και ως ειδικού στη διαχείριση και οργάνωση της γνώσης (Πασιάς, Φλουρής και Φωτεινός, 2015: 509). Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με παράλληλες όμως αλληλένδετες με το

διδασκαλικό έργο του εκπαιδευτικού παραμέτρους, οι οποίες συμπληρώνουν το νέο προφίλ που οφείλει να υιοθετήσει και να υπηρετήσει.

Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας βρίσκεται στο επίκεντρο της προσπάθειας για αλλαγή και εισέρχεται σε «νέες αβεβαιότητες» (Τσούλιας, 2009: 37). Το νέο προφίλ που διαμορφώνεται δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση αποδυνάμωση ή υποβίβαση του ρόλου του, αλλά μεταλλαγή. Είναι όμως απαραίτητη η υποστήριξή του από το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας, πρώτον μέσα από τον καθορισμό των στόχων που σχετίζονται με την ανάπτυξη των ικανοτήτων του στα αναλυτικά προγράμματα, δεύτερον με τον συντονισμό των προσεγγίσεων αξιολόγησής του ως προς τους στόχους αυτούς σε εθνικό και σχολικό επίπεδο, τρίτον υποστηρίζοντας εντατικά τις ικανότητες του εκπαιδευτικού ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόζει τις μεθόδους του, σε επίπεδο τάξης, στους νέους αυτούς στόχους και, τέταρτον, παρέχοντας τη μέγιστη δυνατή ενίσχυση για την ανάπτυξη παιδαγωγικών καινοτομιών σε επίπεδο σχολείου προκειμένου να βελτιωθεί το μαθησιακό του περιβάλλον (Halasz & Michael, 2011: 304-304). Καμία αλλαγή δεν είναι δυνατό να πετύχει χωρίς το απαραίτητο πλαίσιο και την αναγκαία υποστήριξη. Το νέο προφίλ του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί φυσικά εξαίρεση.

Εν κατακλείδι, μπορούμε με ασφάλεια να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η μετατόπιση παιδαγωγικού παραδείγματος, οι συντονισμένες σε ευρωπαϊκό επίπεδο πολιτικές και η διαμόρφωση νέων πλαισίων προσόντων και ικανοτήτων του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού επιφέρουν ένα εξολοκλήρου νέο προφίλ του σε κάθε έκφανση της δραστηριότητάς του. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ο εκπαιδευτικός από μεταδότης της γνώσης μετατρέπεται σε οργανωτή, συντονιστή και διευκολυντή ανοικτών και ευέλικτων μαθησιακών διαδικασιών και συν-διαμορφωτή της γνώσης. Προκειμένου να επιτευχθεί η εκπαιδευτική βελτίωση και η επιθυμητή πρόοδος των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ο εκπαιδευτικός υποχρεώνεται να υπηρετήσει την δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου, ξεπερνώντας τον εαυτό του και λειτουργώντας ως κριτικός συν-διαχειριστής των νέων πολιτικών (Πασιάς, Φλουρής και Φωτεινός, 2015: 518). Ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται σε αυτό που όριζε ο Φλουρής (2010: 242) ως δάσκαλο του μέλλοντος, δηλαδή αυτόν που «θα παίζει ρόλο διευκολυντή» και με τους μαθητές «θα αναζητούν μαζί και θα διευρύνουν τη μάθηση ως συνεργάτες και θα πάψουν να ενεργούν ως μεταλαμπαδευτές της γνώσης μέσα σε μη δημοκρατικά πλαίσια».

3.0 Διδάσκοντας σε ένα ικανοκεντρικό περιβάλλον: Οι Διαθεματικές Ερευνητικές Εργασίες

3.1 Η έννοια της Διαθεματικότητας

3.1.1 Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι αλλαγές στην αντίληψη σχετικά με τη φύση και την αξία της γνώσης, που έχουν επιφέρει ο μεταμοντερνισμός και οι προεκτάσεις της παγκοσμιοποίησης, έχουν σαφή και σημαντικό αντίκτυπο στην αντίληψη για τη σχολική γνώση και το ρόλο της εκπαίδευσης και του σχολείου και, όπως παρουσιάστηκε διεξοδικά στο προηγούμενο κεφάλαιο, στο ρόλο και το πλαίσιο ικανοτήτων του εκπαιδευτικού. Μια έννοια των τελευταίων δεκαετιών, μέσω της οποίας μπορούμε να προσεγγίσουμε και να κατανοήσουμε τις μετατοπίσεις αυτές σχετικά με τη γνώση, την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό, είναι αυτή της διαθεματικότητας.

Η διαθεματικότητα και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης είναι έννοιες πολυσχιδείς και η διερεύνηση της προέλευσής τους μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα διαφωτιστική. Οι ρίζες της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και της διδασκαλίας εντοπίζονται στην Προοδευτική Παιδαγωγική, η οποία αναπτύχθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Πολλοί από τους στόχους της διαθεματικής προσέγγισης ανταποκρίνονται στις αρχές της Προοδευτικής Παιδαγωγικής, η οποία προέκυψε από την ανάγκη αναδιοργάνωσης του σχολείου προς μια περισσότερο ανθρωπιστική κατεύθυνση. Το «ανθρωπιστικό σχολείο» βασίστηκε στις αρχές της ελευθερίας του παιδιού (Montessori), των αναγκών του παιδιού (Freinet) και της ανάπτυξης του ανθρώπου (Steiner), δίνοντας παράλληλα ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες της κοινωνίας (Beckmann, 2009: 35-36). Συνεπώς, το νέο αυτό μοντέλο σχολείου ακολουθούσε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού, προσεγγίζοντας τη γνώση σύμφωνα με τα πορίσματα της εξελικτικής ψυχολογίας, την αρχή της εγγύτητας στη ζωή, τον ελεύθερο χρόνο του παιδιού, το συνδυασμό πρακτικής και διανοητικής εργασίας και της ολιστικής θεωρίας. Σύμφωνα με την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω γνωστικών, συναισθηματικών και πρακτικών διαδικασιών. Στηρίζεται σε θεωρήσεις κατά τις οποίες η γνώση είναι μια «ατομική και κοινωνική κατασκευή» και δεν μπορεί να κατακερματίζεται, αμφισβητώντας τις θετικιστικές οπτικές περί αντικειμενικής γνώσης, ενώ παράλληλα

προβλέπει την οργάνωση της σχολικής γνώσης στα προγράμματα σπουδών σύμφωνα με τα κριτήρια της διαθεματικότητας (Κοσσυβάκη, 2006: 226).

Τις αμφισβητήσεις αυτές ενίσχυσαν αργότερα η νευρο-ψυχολογία, η θεωρία του Εποικοδομισμού και τα ερευνητικά πορίσματα της Διδακτικής που αντιτίθενται στην «*κατακερματισμένη και αποπλαισιωμένη γνώση*» (Ματσαγγούρας, 2002: 22). Επιπλέον, ο παραδοσιακός διαχωρισμός των μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών θεωρήθηκε μια από τις αιτίες εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανισότητας στο δυτικό κόσμο, ενώ παράλληλα υποστηρίχθηκε ότι η μεταβιομηχανική οικονομία χρειάζεται έναν εργαζόμενο που δεν μπορούν να τον διαμορφώσουν και εφοδιάσουν κατάλληλα τα τυπικά ακαδημαϊκά προγράμματα (Φρυδάκη, 2009: 311). Κοινό αποτέλεσμα όλων αυτών των κριτικών προς το παραδοσιακό σχολείο ήταν η στροφή προς την οριζόντια διάταξη των γνωστικών αντικειμένων στα προγράμματα σπουδών ώστε οι γνώσεις να συνδέονται συνεκτικά και να αποτυπώνονται ως αλληλένδετες στη συνείδηση των παιδιών, καθιστώντας την εκπαιδευτική διαδικασία παιδοκεντρική (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 142· Ματσαγγούρας, 2011: 288). Η στροφή αυτή πήρε δύο μορφές, με αποτέλεσμα ορισμένα προγράμματα να οργανωθούν σύμφωνα με τα κριτήρια της διεπιστημονικότητας και άλλα με εκείνα της διαθεματικότητας (Ματσαγγούρας, 2002: 23).

Ο ορισμός της διαθεματικότητας έχει απασχολήσει πολύ τους ειδικούς. Όπως προαναφέρθηκε, πρόκειται για μια πολύπλευρη και πολύπλοκη έννοια, συνεπώς ο ορισμός της έχει αποδειχθεί απαιτητική διαδικασία. Οι περισσότεροι ορισμοί τονίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι συνδυασμοί γνωστικών αντικειμένων χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο ευέλικτων μαθημάτων (Hayes, 2010: 382). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002: 24), ως διαθεματικότητα ορίζεται η οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών «*που καταργεί ως πλαίσια επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης τα διακριτά μαθήματα και αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, την οποία προσεγγίζει μέσα από τη (συλλογική συνήθως) διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων, που παρουσιάζουν με τα κριτήρια των μαθητών ενδιαφέρον*». Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην αρχή της συμπληρωματικότητας, κατά την οποία τα γνωστικά αντικείμενα μελετούν ένα σύστημα υπό διαφορετικά αλλά αλληλεξαρτώμενα πρίσματα, αποκαλύπτοντας συνολικά όλες τους τις πτυχές (Χατζημιχαήλ, 2010: 213-214). Τα επιμέρους αντικείμενα συνυπάρχουν στο πλαίσιο της διαθεματικότητας και οι αρχές τους

μπορούν να συνδεθούν μέσω ενός κεντρικού θέματος, ζητήματος, προβλήματος ή μιας διαδικασίας ή εμπειρίας. Εξαιτίας αυτού, ως προσέγγιση είναι στενά συνδεδεμένη με τη συνεργατική μάθηση, τη θεματική διδασκαλία και τη μέθοδο Project που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η διαθεματικότητα έχει συνδεθεί με τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Howard Gardner (Hayes, 2010: 382-383).

Συναφής της έννοιας της διαθεματικότητας είναι εκείνη της διεπιστημονικότητας. Αν και ο διαχωρισμός τους είναι καθαρά θεωρητικό και όχι πρακτικό ζήτημα, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στο περιεχόμενό της. Ως διεπιστημονικότητα λοιπόν, ορίζεται ο *«τρόπος οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος, που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια επιλογής και διάταξης της σχολικής γνώσης, αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους να συσχετίσει μεταξύ τους το περιεχόμενο των διακριτών μαθημάτων»* (Ματσαγγούρας, 2002: 24). Η διάκριση των δύο εννοιών δεν είναι εύκολη. Συνήθως η διεπιστημονικότητα χρησιμοποιείται όταν ένα ζήτημα προσεγγίζεται από διαφορετικές πλευρές στο πλαίσιο των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων με κριτήριο το ενδιαφέρον του κάθε κλάδου για αυτό, ενώ η διαθεματικότητα όταν τα γνωστικά αντικείμενα ενιαιοποιούνται, δηλαδή υπάρχει εσωτερική συνοχή και ομαλότητα των μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών, ορίζοντας ως κριτήριο το ίδιο το ζήτημα και την ολιστική προσέγγισή του (Ματσαγγούρας, 2002: 26· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 183).

Οι διχογνωμίες σχετικά με τη διαθεματικότητα και την εισαγωγή της στην εκπαιδευτική πράξη δεν περιορίζονται σε εννοιολογικό επίπεδο. Έχουν διατυπωθεί εξίσου πολλές και ποικίλες απόψεις σχετικά με τον επιτρεπτό βαθμό εφαρμογής της. Αναλυτικότερα, έχουν διατυπωθεί διαφορετικές εκδοχές εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης οι οποίες διαφέρουν ως προς το βαθμό στον οποίο καταργούνται τα όρια μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Φρυδάκη (2009: 312-317), μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικές εκδοχές, τη μετριοπαθή, τη ριζοσπαστική και τη μικτή ή ενδιάμεση. Σύμφωνα με τους θιασώτες της μετριοπαθούς εκδοχής, τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να διατηρούν τα διακριτά γνωστικά αντικείμενα, σύμφωνα με την αρχή της διεπιστημονικής προσέγγισης περιλαμβάνοντας ταυτόχρονα μια οριζόντια σύνδεση των μαθημάτων προκειμένου η γνώση να προσεγγίζεται ολιστικά και να διαφωτίζονται όλες οι πτυχές ενός ζητήματος, μέσω της μελέτης του από όλες τις γνωστικές/επιστημονικές περιοχές που

το αφορούν. Η δεύτερη εκδοχή, η ριζοσπαστική, προσεγγίζει τη γνώση ως μια αδιάσπαστη ολότητα και δεν αποδέχεται σε κανένα βαθμό τη διάκριση και αυτοτέλεια των μαθημάτων. Αντιθέτως, υποστηρίζει ότι σημασία δεν έχουν οι αρχές και οι μέθοδοι των γνωστικών αντικειμένων, αλλά η οικοδόμηση της γνώσης από το μαθητή μέσω της διερεύνησης, της αυτενέργειας και της αλληλεπίδρασης με τους υπόλοιπους παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας. Τέλος, η μικτή ή ενδιάμεση εκδοχή προβλέπει τη διερεύνηση μιας προβληματικής μέσω της διασύνδεσης δύο ή και περισσότερων γνωστικών αντικειμένων, μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ενοποιημένων αρχών και περιεχομένων. Η εκδοχή αυτή διαφέρει από τη ριζοσπαστική καθώς δεν επιδιώκει την πλήρη απαλοιφή των διακριτών γνωστικών αντικειμένων, αλλά και από τη μετριοπαθή καθώς δεν προβλέπει τη διερεύνηση των θεματικών στο πλαίσιο αυτοτελούς μαθήματος. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, η τρίτη αυτή εκδοχή *«θα μπορούσε να είναι το πιο ενδεδειγμένο πλαίσιο για μια αξιόπιστη εφαρμογή των σχεδίων δράσης (projects) στο σχολείο του σήμερα»* (Φρυδάκη: 2009: 318).

Όπως συμβαίνει σε κάθε θεωρία, έτσι και στην περίπτωση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης έχει ασκηθεί κριτική, η οποία εστιάζει στο γεγονός ότι παρακάμπτονται οι διαφορετικοί επιστημονικοί κλάδοι προκειμένου να προσεγγιστεί η γνώση ολιστικά (Ματσαγγούρας, 2011: 289). Επιπλέον, ορισμένοι ειδικοί επισημαίνουν ότι η διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων είναι απαραίτητη για την μάθηση. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι η διαθεματική διδασκαλία δεν είναι ενδεδειγμένη και απαιτητική, ειδικά στο να διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές έχουν τακτικές ευκαιρίες να αποκτήσουν θεμελιώσεις γνώσεις και ικανότητες σε βασικά αντικείμενα, στοιχείο που θεωρούν απαραίτητο για να επιτευχθεί η όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένη γνωστική τους ανάπτυξη. Ακόμη, αρκετοί είναι αυτοί που υπογραμμίζουν ότι η διαθεματικότητα δεν έχει αδυναμίες και εμπλοκές σχετικά μόνο με τους μαθητές αλλά και με τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι αφενός με τα γνωστικά τους όρια και καλούνται να εργαστούν έξω από αυτά, δημιουργώντας τους ανασφάλεια και αμηχανία, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στα καθήκοντά τους και, αφετέρου, με μια προσπάθεια υποβάθμισης τόσο του ρόλου τους στη μαθησιακή διαδικασία όσο και των γνώσεών τους (Hayes, 2010: 384).

Ο ρόλος και η αποστολή του εκπαιδευτικού πράγματι μεταβάλλεται στο πλαίσιο της διαθεματικής διδασκαλίας, χωρίς αυτό να σημαίνει πως η μεταβολή αυτή είναι υποβιβαστική. Για αυτόν ακριβώς το λόγο είναι απαραίτητη η αναφορά στον παράγοντα εκπαιδευτικός. Άλλωστε, οποιαδήποτε μεταρρύθμιση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι αδύνατο να εφαρμοστεί αποτελεσματικά αν δεν λάβει υπ' όψιν της τις στάσεις, τις γνώσεις και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να την υλοποιήσει στη σχολική τάξη (Χατζημιχαήλ, 2010: 216).

Η διαθεματική διδασκαλία απαιτεί ο εκπαιδευτικός να υπερβεί τα όρια του γνωστικού του αντικειμένου και να επιτελέσει έναν εξολοκλήρου διαφορετικό ρόλο στη σχολική τάξη. Σημασία για το νέο αυτό ρόλο δεν έχουν μόνο οι γνώσεις αλλά και η τεχνική, οι διδακτικές ικανότητες, η παιδαγωγική κατάρτιση και στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με τη γνώση, τη μάθηση και τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός αποκτά σταδιακά περισσότερο το ρόλο *«του συμβούλου, του εμπυχωτή, του οργανωτή, του συνεργάτη και λιγότερο του μεταδότη γνώσεων και αφορά στη βελτίωση της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των προβλημάτων, στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη διερεύνηση των ενδιαφερόντων των παιδιών»* (Χατζημιχαήλ, 2010: 218).

Η μεγαλύτερη όμως υπέρβαση στην οποία καλείται να προβεί ο εκπαιδευτικός δεν είναι γνωστική. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ακολουθώντας τα παραδοσιακά πρότυπα διδασκαλίας, λειτουργεί απομονωμένα (Ματσαγγούρας, 2002: 34). Στο πλαίσιο μιας διαθεματικής διδασκαλίας όμως, ο εκπαιδευτικός υποχρεούται να δράσει συνεργατικά και μάλιστα με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, με διαφορετικές επιστημολογικές και γνωστικές αναφορές και αρχές. Για να καταστεί αποτελεσματική η διαθεματική διδασκαλία είναι απαραίτητη η τήρηση συγκεκριμένων αρχών συνεργασίας, όπως η αμοιβαία συνεισφορά, η συζήτηση πρωτοβουλιών, ο από κοινού σχεδιασμός και η ομαδική επίλυση προβλημάτων (Beckmann, 2009: 14). Ένα από τα ζητούμενα της διαθεματικής διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων στους μαθητές και για αυτόν ακριβώς το λόγο η αποτελεσματική και ομαλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντική και αναγκαία συνθήκη για να λειτουργήσει ως πρότυπο για τους μαθητές.

Συμπερασματικά, κλειδί για την επιτυχή υλοποίηση της διαθεματικής διδασκαλίας είναι η αλλαγή αντιλήψεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού, το επαγγελματικό προφίλ του οποίου, όπως έχει διαμορφωθεί στο παρελθόν, δεν του επιτρέπει να δράσει έξω από τα πρότυπα και τις μεθόδους της παραδοσιακής διδασκαλίας. Για την αλλαγή αυτή δε, είναι απαραίτητη προϋπόθεση η ουσιαστική, συστηματική και ολοκληρωμένη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως έχει ήδη επισημανθεί σε προηγούμενη ενότητα.

3.1.2 Η εισαγωγή της διαθεματικότητας στην ελληνική εκπαίδευση

Οι ριζικές κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές που επηρέασαν βαθύτατα την εκπαίδευση, έφεραν στην επιφάνεια την ανάγκη αλλαγής παιδαγωγικού παραδείγματος. *«Στις σύγχρονες προκλήσεις, της πολυδιάστατης κοινωνίας της γνώσης, αλλά και της απόγνωσης, της πληροφορίας αλλά και της παραπληροφόρησης, της τεχνολογίας και της μεγεθυνόμενης πολυπολιτισμικότητας, η απάντηση είναι η διαμόρφωση μιας πολυδιάστατης, δημιουργικής προσωπικότητας του μαθητή»* (Lawton et al., 2000 όπως αναφέρεται στο Αλαχιώτης, 2016β: 2). Συγκεκριμένα, κατέστη αναγκαία η στροφή από το γνωσιοκεντρικό και δασκαλοκεντρικό σχολείο στο σχολείο που κεντρικός άξονας είναι ο μαθητής ως ενεργό υποκείμενο της μάθησης. Προκειμένου να υλοποιηθούν οι μεταβολές αυτές, είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος. Ακρογωνιαίος λίθος στο νέο αυτό σύστημα είναι τα προγράμματα σπουδών των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο φορέας που κατέχει ρόλο συμβούλου, ερευνητή και σχεδιαστή εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων ήταν ως το 2012¹ το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Εν όψει των διεθνών κοινωνικών και οικονομικών εξελίξεων που ασκούσαν πίεση και στο χώρο της εκπαίδευσης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990 μια προσπάθεια να αποκτήσουν τα προγράμματα σπουδών έναν ευέλικτο χαρακτήρα, απαλλαγμένα από το βάρος της συσσώρευσης γνώσεων. Η προσπάθεια αυτή κατέληξε στο σχεδιασμό του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, το οποίο εφαρμόστηκε την περίοδο 1997-2003. Η σημαντικότερη όμως

¹ Η λειτουργία του έπαυσε το 2012 και στη θέση του ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (Ν. 3966/2011).

μεταρρύθμιση στα προγράμματα σπουδών ήρθε το 2003², κατόπιν ενδελεχούς σχεδιασμού αναθεώρησης και διαβούλευσης με τους εμπλεκόμενους φορείς που ξεκίνησε το Φθινόπωρο του 2000, με την εισαγωγή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)³, το οποίο εμφανίστηκε στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα ως η πρόταση του τότε προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Στ. Αλαχιώτη, ακολουθώντας τις διεθνείς και ευρωπαϊκές εξελίξεις σχετικά με την οργάνωση της σχολικής γνώσης και τις προωθούμενες αλλαγές για την ολιστική προσέγγισή της. Μέσω του Δ.Ε.Π.Π.Σ. υιοθετήθηκε από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, αναδεικνύοντας τον ενιαίο και πολυπρισματικό χαρακτήρα της, και επιχειρήθηκε η οριζόντια διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων (Αλαχιώτης, 2016β: 3). Βασικός του σκοπός είναι σύνδεση της γνώσης με την εμπειρία των μαθητών και η προσέγγισή της μέσω της ανακάλυψης και της διερεύνησης ώστε να οικοδομείται από τους ίδιους τους μαθητές. Παράλληλα, διαμορφώθηκαν και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), εξασφαλίζοντας πως δεν υπάρχουν επικαλύψεις και χωρίς φυσικά να καταργείται η αυτονομία των μαθημάτων (με εξαίρεση την Ευέλικτη Ζώνη), παρά τη σύνδεσή τους μέσω των βασικών διαθεματικών εννοιών (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών – Πρόταση στο πλαίσιο της αναμόρφωσης του Λυκείου, 2009).

Η φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. σχετικά με τη σχολική γνώση βασίζεται στις εξής παραδοχές. Πρώτον, η σχολική γνώση πρέπει να διδάσκεται ενιαιοποιημένη στους μαθητές, ως μια πραγματική ολότητα. Δεύτερον, είναι απαραίτητο η σχολική γνώση να προσφέρεται με τέτοιο τρόπο στους μαθητές ώστε να καθίσταται κατανοητή, ελκυστική και αντίστοιχη με την πραγματικότητα και τις εμπειρίες τους. Τέλος, υιοθετώντας τις απόψεις του Εποικοδομισμού, είναι εξαιρετικά σημαντικό η γνώση να προσεγγίζεται μέσα από ανακαλυπτικές και διερευνητικές διαδικασίες, στις οποίες ενεργό υποκείμενο είναι ο μαθητής που οικοδομεί ο ίδιος τη γνώση του. Η επίτευξη όλων αυτών είναι δυνατή μέσω μια λογικής αλληλεξάρτησης των γνωστικών αντικειμένων στο πλαίσιο σχημάτων διεπιστημονικού και διαθεματικού

² ΦΕΚ Πρότασης Π.Ι.: 1366/1373/1374/1375/1376, τ.Β', 18-10-2001

ΦΕΚ Δ.Ε.Π.Π.Σ./Α.Π.Σ.: 303 και 304, τ. Β', 13-03-2003

³ Στο πλαίσιο των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. εισάγεται ο όρος «διαθεματική» προσέγγιση ως ευρύτερος του όρου διεπιστημονική», ο οποίος αποσκοπεί στη συγκρότηση ενός ενιαίου συνόλου γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και οι θεμελιώσεις διαθεματικές έννοιες, μέσω των οποίων καθίσταται δυνατή η οριζόντια διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων και η εισαγωγή της διαθεματικής διάστασης στα σχολικά εγχειρίδια (Χατζημιχαήλ, 2010: 214).

προσανατολισμού, στα οποία αφενός διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα αλλά, αφετέρου, ξεκινούν να σχετίζονται μέσω της διεπιστημονικότητας και καταλήγουν να ενιαιοποιούνται μέσω της διαθεματικότητας (Ματσαγγούρας, 2002: 30-31).

Με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. επιχειρείται η συσχέτιση της γνώσης σε δύο άξονες, τον οριζόντιο -στον οποίο αντιστοιχεί ο χαρακτηρισμός του ως διαθεματικού- και τον κάθετο -στον οποίο αντιστοιχεί ο χαρακτηρισμός του ως ενιαίου. Από τη μία πλευρά, στη διάσταση του ενιαίου, ζητούμενο είναι η εσωτερική συνοχή και συνέχεια της γνώσης από ενότητα σε ενότητα, από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα εκπαίδευσης. Από την άλλη, η διάσταση του διαθεματικού επιδιώκει «να ενεργοποιήσει πολλούς τρόπους διεπιστημονικής προσέγγισης ταυτόχρονα» (Ματσαγγούρας, 2002: 32). Επιπλέον, η γνώση συνδέεται με την πραγματικότητα και την καθημερινή ζωή, αποκτώντας νέο και ουσιαστικότερο νόημα για τους μαθητές, οι οποίοι πια «αντιμετωπίζονται ως ενεργοί συντελεστές, υπεύθυνοι για τη μάθησή τους», ενώ «ο ρόλος των εκπαιδευτικών γίνεται περισσότερο καθοδηγητικός-συμβουλευτικός» (Χατζημιχαήλ, 2010: 213). Η προσέγγιση αυτή αφορά τόσο το κάθε μάθημα ξεχωριστά όσο και τη σύμπραξη κάποιων μαθημάτων. Για την πρώτη περίπτωση, προβλέπεται η αφιέρωση του 10% του ετήσιου διδακτικού χρόνου στην ενασχόληση με διαθεματικά σχέδια εργασίας (Projects), ενώ για τη δεύτερη η εκπόνηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας γενικότερου ενδιαφέροντος στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Μάλιστα, για την Ευέλικτη Ζώνη, που εφαρμόστηκε δοκιμαστικά από το σχολικό έτος 2001-2002, επισημαίνεται από τους σχεδιαστές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. ότι «ουσιαστικοποιείται στο έπακρο η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και προσεγγίζεται αποτελεσματικά ο προβληματισμός περί της ζητούμενης καλλιέργειας και διαπαιδαγώγησης του μαθητή προς την κατεύθυνση της δημιουργικής μάθησης» (Αλαχιώτης, 2016β: 10).

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η διαθεματική προσέγγιση κρίθηκε πως είναι περισσότερο αποτελεσματική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και για αυτό προτάχθηκε η εφαρμογή της σε αυτή. Σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραμάτισε και το επάγγελμα του δασκάλου, ο οποίος διδάσκει όλα τα αντικείμενα και έχει στη διάθεσή τον περισσότερο χρόνο των μαθητών, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας που διδάσκουν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και έχουν περιορισμένο χρόνο με τους μαθητές (Ζάλιου, 2016:30).

Οι σπουδαιότερες καινοτομίες του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των νέων Α.Π.Σ. από τα προηγούμενα προγράμματα είναι ο εκσυγχρονισμός της δομής και η επικαιροποίηση της αξιολόγησης γνώσης, η καθιέρωση τη διαθεματικής προσέγγισης της σχολικής γνώσης, ο εξορθολογισμός της διδασκόμενης ύλης και η αντιστοιχία στόχων, περιεχομένου και διδακτικών δραστηριοτήτων σε επίπεδο διδασκόμενης ενότητας, η εκπόνηση ερευνητικών εργασιών (Projects), η πλήρης εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο, η ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, η οργανική ένταξη της αξιολόγησης στη διδακτική διαδικασία, η συγγραφή νέων εγχειριδίων και δημιουργία πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού και η προαγωγή διαφόρων αλφαριθμητισμών (Αλαχιώτης, 2016α: 1-2, 11-13).

Ειδικότερα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στην οποία εστιάζει η παρούσα εργασία αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι μέσω των νέων προγραμμάτων *«επιχειρείται η παροχή βασικών γνώσεων αλλά και γνωστικών δεξιοτήτων παρατήρησης, διερεύνησης, ταξινόμησης, ερμηνείας, επίλυσης, επιλογής, αξιολόγησης. Ταυτόχρονα καλλιεργούνται κοινωνικές στάσεις, δεξιότητες και αξίες όπως συνεργατικότητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, συμμετοχή, αλληλεγγύη, βίωση των πνευματικών αξιών, προστασία της σωματικής και ψυχικής υγείας»* (Αλαχιώτης, 2016α: 5).

Επιπροσθέτως, η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί μια ευκαιρία αναβάθμισης των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών όλων των αντικειμένων, καθώς η διερευνητική προσέγγιση καθιστά αναγκαίο τον συγκερασμό γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μέσα στα νέα πλαίσια συνεργασίας που τους προσφέρει. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών δεν αφορά μόνο το γνωστικό τομέα, αλλά και ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης και σχεδιασμού. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό και αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, για τους οποίους η απομόνωση και η αποσπασματικότητα είναι πολύ συχνά φαινόμενα. Στο πλαίσιο της διαθεματικής διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν συνεργατικά, να αναπτύξουν κοινές στρατηγικές και σχεδιασμούς, να αλληλοϋποστηρίχτούν γνωστικά, να προγραμματίσουν ομαδικά την υλοποίηση διαθεματικών εργασιών και να διαχειριστούν από κοινού και με διάθεση υποστήριξης τους μαθητές (Ματσαγουράς, 2002: 34). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δράσει ελεύθερα, σε ένα πλαίσιο ευέλικτο, που επιτρέπει την

ανάληψη πρωτοβουλιών, ώστε «να αναδειχθεί σε ουσιαστικό πρωταγωνιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Αλαχιώτης, 2016β: 18).

Συμπερασματικά, αν και στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. διατηρούνται τα μαθήματα ως είχαν, γίνεται μια σημαντική προσπάθεια αφενός να διατηρηθεί η συνοχή τους και η συνέχειά τους στον κατακόρυφο άξονα αλλά και, αφετέρου, να συσχετισθούν διεπιστημονικά και διαθεματικά στον οριζόντιο άξονα. Πρόκειται για μια καινοτόμα πρόταση που ακολουθούσε τις διεθνείς εξελίξεις και τους ευρωπαϊκούς εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς, ώστε το σχολείο να γίνει από γνωσιοκεντρικό μαθητοκεντρικό και ο μαθητής ενεργός συν-διαμορφωτής της γνώσης, η οποία αποκτούσε πια μια ενιαιοποιημένη μορφή, θέτοντας ένα τέλος στα Αναλυτικά Προγράμματα που ταυτίζονταν με τη διδακτέα ύλη. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποτέλεσε μια ολοκληρωμένη πρόταση για το περιεχόμενο, τη μορφή και την οργάνωση της σχολικής γνώσης, τις διαδικασίες απόκτησης και αξιοποίησής της, εγκαινιάζοντας μια νέα εποχή στην ελληνική εκπαίδευση.

3.2 Οι Ερευνητικές Εργασίες (Project)

3.2.1 Η μέθοδος των Ερευνητικών Εργασιών (Project)

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, μια από τις ουσιαστικότερες εφαρμογές των αρχών της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης είναι η μέθοδος των Ερευνητικών Εργασιών ή Project. Πρόκειται για μια μέθοδο που τα τελευταία χρόνια διαδίδεται με ταχύτατους ρυθμούς σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο. Επιπροσθέτως αποτελεί μια μέθοδο που μεταβάλλει ριζικά την έννοια και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, ως προς την παιδαγωγική και διδακτική του διάσταση, γεγονός που παρουσιάζει εξαιρετικό ερευνητικό ενδιαφέρον. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της παρούσας εργασίας καθίσταται επιβεβλημένη η διερεύνηση της προέλευσής της, των θεωρητικών της αρχών και των προεκτάσεών της στο ρόλο και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού.

Η πρώτη καταγεγραμμένη εμφάνιση του όρου Project, με εκπαιδευτικού περιεχομένου χροιά, προέρχεται από την Ιταλία και τη Γαλλία του 17^{ου} και 18^{ου} αιώνα, αναφερόμενος σε ομαδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες φοιτητών αρχιτεκτονικών σχολών (Κοσσυβάκη, 2003 όπως αναφέρεται στο Γόγαλης, 2012).

Τον αμέσως επόμενο αιώνα, τον αιώνα του πραγματισμού, υπάρχουν επίσης αναφορές από την Αμερική. Την πλήρη υπόσταση του όρου, όμως, δεν την συναντάμε παρά στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, στο κίνημα της Νέας Αγωγής του Dewey. Όπως είναι γνωστό, ο Dewey προτάσσει τη μάθηση μέσω της πράξης και της αυτενέργειας προκειμένου το ενεργό υποκείμενο να οικοδομήσει τη γνώση μέσω της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον του και των διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν μέσα σε αυτό. Αυτός που προώθησε την προσέγγιση αυτή ως μέθοδο Project ήταν ο συνεργάτης του Dewey, W. Kilpatrick, ο οποίος πρότεινε την εισαγωγή της μεθόδου στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου (Γόγαλης, 2012). Ο δε Kilpatrick επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό και από τη θεωρία του Thorndike σχετικά με την ψυχολογία της μάθησης. Σύμφωνα με αυτή, μια ενέργεια για την οποία προϋπάρχει μια «ικανοποίηση» προερχόμενη από κάποια «κλίση» είναι πιο πιθανό να επαναληφθεί, παρά μια ενέργεια που προκάλεσε κάποια «ενόχληση» και έλαβε χώρα υπό συνθήκες «καταναγκασμού» (Knoll, 1997).

Με αφετηρία, λοιπόν, την Αμερική, η μέθοδος Project ξεκίνησε το ταξίδι της εδραίωσης στα εκπαιδευτικά δρώμενα στις αρχές του 20 αιώνα, για να διαδοθεί στη Γαλλία μέσω του Cousinet, στη Γερμανία μέσω του Kerschensteiner, στη Σοβιετική Ένωση μέσω της Krupskaya (αν και σύντομα η μέθοδος καταδικάστηκε), στη Μεγάλη Βρετανία αλλά και στην Ελλάδα μέσω των Δελμούζου και Κουντουρά (Γόγαλης, 2012). Η ιστορία της μεθόδου καθιστά σαφές το γεγονός ότι η προοδευτική κίνηση στην εκπαίδευση κατά την αυγή του 20^{ου} αιώνα αντιπροσωπεύει μια πλευρά των διεθνών μεταρρυθμιστικών κινήματων των νεωτερικών κοινωνιών, καθώς και το γεγονός ότι είναι σημαντικό σε μια διερεύνηση σύγχρονων παιδαγωγικών ζητημάτων να πλαισιώνεται από το ιστορικό συγκείμενο της εμφάνισής τους (Knoll, 1997).

Η μέθοδος Project είναι μια ανοικτή, ευέλικτη και συλλογική διαδικασία μάθησης και η οποία στοχεύει πρώτον στην υπέρβαση του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας και, δεύτερον, στην καθιέρωση της μάθησης ως μια διαδικασίας της οποίας κεντρικός ρυθμιστικός παράγοντας είναι ο ίδιος ο μαθητής και όχι ο εκπαιδευτικός. Ακόμη, η μέθοδος περιλαμβάνει στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, διερεύνησης και ανακάλυψης της γνώσης.

Ως μέθοδος, βασίζεται στην πεποίθηση ότι η μάθηση μέσω της πράξης είναι ιδιαίτερα σημαντική σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία και ότι η από κοινού επίλυση

προβλημάτων και διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων σε ομαδικό επίπεδο μπορούν να συμβάλουν στη βαθύτερη κατανόηση και την αποτελεσματικότερη κατάκτηση της γνώσης. Το Project είναι μια εις βάθος διερεύνηση ενός ζητήματος, η οποία διεξάγεται ομαδικά με σκοπό να εξευρεθούν απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με αυτό, τα οποία έχουν τεθεί από τα ίδια τα μέλη της ομάδας. Κατά τον ορισμό της Adderley, 1975: 1, όπως αναφέρεται στο Helle, Tynjala & Olkinuora, 2006: 288), το Project περιλαμβάνει την επίλυση ενός προβλήματος, συχνά όμως όχι απαραίτητα από το μαθητή, την πρωτοβουλία του μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών, καθιστά αναγκαία μια ποικιλία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, συχνά καταλήγει σε ένα τελικό προϊόν (μια κατασκευή, ένα σχέδιο, μια αναφορά κ.ά.), συνήθως υλοποιείται μέσα σε ένα εκτενές χρονικό πλαίσιο και, τέλος, η θέση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε κάθε στάδιο του Project είναι περισσότερο συμβουλευτική παρά αυθεντίας.

Η μέθοδος Project μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως ένας ολοκληρωμένος τρόπος οργάνωσης ενός αναλυτικού προγράμματος, όσο και ως μέθοδος υλοποίησης μιας διδασκαλίας ή ενός ξεχωριστού μαθήματος.

Ο όρος Project έχει λατινική⁴ προέλευση και σχετίζεται με τους όρους σχέδιο, έργο, σκοπός, πρόγραμμα. Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (1995 όπως αναφέρεται στο Γόγαλης, 2014: 154), «*ως project ή σχέδιο εργασίας ή σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης, ορίζεται κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής, με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων, οι οποίες ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων*». Στην ελληνική βιβλιογραφία έχει χρησιμοποιηθεί μια πληθώρα όρων για την απόδοση του όρου Project, όπως «δημιουργικές εργασίες», «συνθετικές εργασίες», «σχέδια δράσης», «βιωματική μέθοδος», «ερευνητικές εργασίες» και άλλα. Στην παρούσα εργασία υιοθετείται ο αρχικός όρος Project καθώς και ο όρος Ερευνητικές Εργασίες.

Η μέθοδος Project στηρίζεται στις αρχές ορισμένων εκ των δημοφιλέστερων μετανεωτερικών προσεγγίσεων σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Πρώτη από αυτές, όπως προαναφέρθηκε, είναι η θεώρηση των Dewey και Kilpatrick σχετικά με

⁴ Από το ρήμα *projicere*, που σημαίνει προσχεδιάζω, σκοπεύω, οργανώνω πριν τη δράση.

το βίωμα. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι ο μαθητής μπορεί να επιτύχει υψηλότερα επίπεδα μάθησης ενεργώντας ελεύθερα μέσα σε ένα πλαίσιο αναβίωσης κοινωνικών καταστάσεων. Επιπλέον, η μέθοδος συνδέεται με την αρχή του Gagné σχετικά με την «εκμάθηση στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων» (Gagné, 1970 όπως αναφέρεται στο Φρυδάκη, 2009: 381). Άλλες θεωρητικές αρχές που απαρτίζουν το υπόβαθρο της μεθόδου είναι η μέθοδος της ανακάλυψης, ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός και η γαλλικής προέλευσης τάση της «αποδιδασκτικοποίησης» των διαδικασιών μάθησης με γνώμονα το περιβάλλον του μαθητή και όχι τους διδάσκοντες (Φρυδάκη, 2009: 381).

Σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2009:382), η μέθοδος των Ερευνητικών Εργασιών έχει πέντε κύρια γνωρίσματα. Πρώτον, είναι μια πολυσχιδής και πολύπλευρη διαδικασία. Δεύτερον, το θέμα τους προκύπτει από τα ενδιαφέροντα και τα ερεθίσματα των μαθητών και δεν επιλέγεται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό. Τρίτον, ως αποτέλεσμα συνοδεύεται από ένα αντίστοιχο προϊόν. Τέταρτον, ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει έναν συγκεκριμένο και ξεχωριστό ρόλο και, πέμπτον, όλες οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων γίνονται ομαδικά.

Η μέθοδος των Ερευνητικών Εργασιών θεμελιώνεται επιστημονικά στις εξής θεωρίες για τη μάθηση: τη διαθεματική, τη βιωματική, τη διερευνητική και τη συνεργατική. Σύμφωνα με τις αρχές της διαθεματικής μάθησης, η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών δεν στηρίζεται σε αποκομμένα και αποσπασματικά γνωστικά αντικείμενα, αλλά σε άξονες – θέματα που επιλέγουν συνειδητά ή ασυνειδήτα οι ίδιοι, ξεπερνώντας τα ρευστά μεταξύ τους όρια και προσεγγίζοντάς τα διαθεματικά. Η βιωματική θεώρηση της μάθησης στηρίζει την άποψη ότι οι μαθητές προκειμένου να εισαχθούν σε μια πορεία μάθησης, είναι απαραίτητο να ξεκινήσουν έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς θέματα που προέρχονται από την κοινωνία και την πραγματικότητα που εξελίσσεται γύρω τους. Οι μαθητές, προσαρμόζοντας τα ζητήματα αυτά στις δικές τους προσλαμβάνουσες, θα επιτύχουν η πορεία της γνωστικής τους ανάπτυξης «να αποκτήσει το νόημα της κριτικής ερμηνείας του θέματος, αναζητώντας ταυτόχρονα ίχνη και επιχειρήματα στο εθνικό, διεθνικό και παγκόσμιο γίγνεσθαι, να ενεργοποιήσει τις προσδοκίες και τις διεκδικήσεις, προβάλλοντας θέματα στο “αύριο” και, κατά περίπτωση, να στραφεί στο παρελθόν, για να εντοπίσει τις καταβολές τους, να κάνει συγκρίσεις και αντιπαραβολές» (Σχίζα, 2012: χ.α.).

Επιπλέον, η διερευνητική προσέγγιση της μάθησης παρακινεί τους μαθητές να αναλάβουν οι ίδιοι την αναζήτηση της πορείας προς τη γνώση, κινούμενοι ανάμεσα σε πηγές, εργαλεία και μεθόδους προκειμένου να οικοδομήσουν σταδιακά το δικό τους γνωστικό corpus. Τέλος, το στοιχείο εκείνο των Ερευνητικών Εργασιών που κατέχει αποφασιστικό ρόλο στην καθιέρωση ενός νέου τρόπου προσέγγισης της γνώσης και της μάθησης είναι η συνεργατική μάθηση. Μέσω αυτής, δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να μοιραστούν με τους συμμαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς τις ιδέες και τους προβληματισμούς τους, να οργανώσουν από κοινού μια πορεία μάθησης και να επικοινωνήσουν τη νέα γνώση που αποκτούν με τους γύρω τους (Σχίζα, 2012: χ.α.).

Κατά τον 21^ο αιώνα, έχει σημειωθεί παγκοσμίως μια αναζωπύρωση των μεθόδου Project στο πλαίσιο της προώθησης της μάθησης μέσω αυτής, η οποία περιλαμβάνει μια συστηματική διδακτική μεθοδολογία που εμπλέκει το μαθητή στην οικοδόμηση γνώσεων και την καλλιέργεια ικανοτήτων μέσω μιας διαδικασίας εκτενούς αναζήτησης, δομημένης γύρω από περίπλοκα όμως αυθεντικά ερωτήματα και προσεκτικά σχεδιασμένων προϊόντων και εργασιών (Pecore, 2015: 159). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η μέθοδος έχει έλθει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ως πεδίο εφαρμογής στρατηγικών για την προώθηση των ικανοτήτων αντί της ακαδημαϊκής γνώσης, της ανάπτυξης δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και αυτόνομης μάθησης και καλλιέργειας κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων, όπως προβλέπονται από τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές ατζέντες (Ulrich, 2016: 54-56).

Ωστόσο, κάθε μέθοδος έχει τις ιδιαιτερότητες, τα πλεονεκτήματα αλλά και τα μειονεκτήματά της. Τα όρια κάθε μεθόδου πρέπει να γίνονται αποδεκτά και λαμβάνονται υπ' όψιν από τους ιθύνοντες κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας. Στην περίπτωση του Project, οι δυσκολίες αφορούν τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Οι πρώτοι, δεν έχουν ασκήσει μέσα από την πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα τις απαραίτητες επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες, όπως απαιτεί μια ομαδοσυνεργατική μέθοδος σαν το Project. Οι δεύτεροι, καλούνται να αποβάλουν τις δασκαλοκεντρικές τάσεις από τη διδασκαλία, να ενισχύσουν το μαθητοκεντρισμό και να στραφούν σε ένα ρόλο καθοδηγητή και υποστηρικτή της βιωματικής και ενεργητικής μάθησης. Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που απλώς συμμετέχουν ως διεκπεραιωτές σε τέτοιες καινοτομίες, πολλοί είναι εντελώς

αντίθετοι, ενώ λίγοι αναλαμβάνουν πραγματικά το βάρος της υλοποίησης (Γόγαλης, 2014: 158).

Η μέθοδος Project έχει αντέξει μέσα στο χρόνο και έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ολιστική προσέγγισή της μπορεί να απαντήσει στις σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης και «να μετατρέψει τη διδασκαλία από παθητική διαδικασία σε απόλυτα δυναμική και συμμετοχική διαδικασία» (Γόγαλης, 2014: 160). Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε από τους ιθύνοντες τους ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως η καταλληλότερη καινοτομία για να ανανεωθεί το πρόγραμμα σπουδών του Γενικού Λυκείου, στο πλαίσιο της στρατηγικής του Νέου Σχολείου.

3.2.2 Η εισαγωγή των Ερευνητικών Εργασιών (Project) στο Γενικό Λύκειο

Οι Ερευνητικές Εργασίες εισήχθησαν επίσημα στο πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου κατά το σχολικό έτος 2011-2012⁵, ξεκινώντας με την Α' Λυκείου του έτους αυτού, στο πλαίσιο της εφαρμογής των εξαγγελιών του Νέου Σχολείου (ΥΠΑΒΜ, 2010).

Η θεσμοθέτηση των Ερευνητικών Εργασιών αποσκοπεί στην διάχυση των εξής βασικών του αρχών στην εκπαίδευση: την αρχή της Διερευνητικής Προσέγγισης της Μάθησης, την αρχή της Διεπιστημονικής Συνεργασίας των Καθηγητών, την αρχή της Διαφοροποίησης του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Πλαισίου της Μάθησης και την αρχή της Ομαδικής Συνεργασίας των Μαθητών. Μέσω των αρχών αυτών επιδιώκεται η καθιέρωση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών, η ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας και του πειραματισμού (Ματσαγγούρας, 2011: 15-16).

Στο πλαίσιο υλοποίησης του Νέου Λυκείου, το Υπουργείο Παιδείας επέλεξε μεταξύ των διαφόρων τύπων Project τα ερευνητικής κατεύθυνσης (Inquiry Learning Projects) και φθίνουσας καθοδήγησης. Επιπλέον, για την απόδοσή τους στην ελληνική, επιλέχθηκε ο όρος «Ερευνητικές Εργασίες» προκειμένου να αποδώσει τον επιστημονικό και συστηματικό χαρακτήρα τους και να αναδείξει την ερευνητική τους διάσταση (Ματσαγγούρας, 2011: 16-17).

⁵ ΦΕΚ 1213, τ. Β', 14-06-2011

Αρχικά, προβλεπόταν για τη διδασκαλία των τμημάτων Project στο Γενικό Λύκειο ένα συνεχές τρίωρο για την Α' Λυκείου και ένα δίωρο για τη Β' και Γ' Λυκείου. Το κάθε τμήμα αναλάμβαναν δύο εκπαιδευτικοί, κατά προτίμηση διαφορετικών ειδικοτήτων, οι οποίοι παρευρίσκονταν ταυτόχρονα στην τάξη, στο βαθμό που αυτό ήταν δυνατό σε κάθε σχολείο. Ήδη όμως από το σχολικό έτος 2013-2014, η συνδιδασκαλία καταργήθηκε⁶ και το Project περιορίστηκε στις 2 ώρες για τις Α' και Β' Λυκείου⁷, υποβαθμίζοντας σημαντικά τη βαρύτητά του στο πρόγραμμα σπουδών και αναιρώντας κάθε στοιχείο διεπιστημονικότητας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν πιθανές συνεργασίες και συζητούν σχετικά με πιθανούς θεματικούς κύκλους για τις Ερευνητικές Εργασίες. Πρωταρχικό κριτήριο για την επιλογή των θεμάτων είναι τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τα οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν εκτιμήσει. Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να λάβουν υπ' όψιν τους διαθέσιμους πόρους και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου τους, πριν διαμορφώσουν τα θέματα των Ερευνητικών Εργασιών. Επιπλέον, είναι σημαντικό να προσμετρηθούν και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των εκπαιδευτικών και διαστάσεις όπως η τοπικότητα και η επικαιρότητα. Στη συνέχεια, αφού συζητήσουν και με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν συγκεκριμένες προτάσεις με τεκμηριωμένη εισήγηση στο Σύλλογο Διδασκόντων προκειμένου να εγκριθούν. Η διαδικασία αυτή ολοκληρώνεται για το Α' Τετράμηνο εντός των δύο πρώτων εβδομάδων λειτουργίας του σχολείου το Σεπτέμβριο και, για το Β' Τετράμηνο, ως το τέλος Δεκεμβρίου. Κατόπιν συζήτησης, ο Σύλλογος εγκρίνει τα θέματα και ορίζει τους επιβλέποντες εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα ορίζει τον Υποδιευθυντή ή άλλο καθηγητή της σχολικής μονάδας ως συντονιστή των Ερευνητικών Εργασιών. Οι αρμοδιότητές του περιορίζονται σε ζητήματα οργάνωσης και κατανομής πόρων μέσων, υλικών και χώρων (Ματσαγγούρας, 2011: 29-30).

Στο επόμενο στάδιο, οι μαθητές δηλώνουν δύο προτιμήσεις σχετικά με το τμήμα που ενδιαφέρονται να συμμετέχουν και γίνεται από τους εκπαιδευτικούς η κατανομή. Έπειτα, τα Τμήματα Ενδιαφέροντος οργανώνονται σε ομάδες και εξειδικεύουν το θέμα και τα ερευνητικά ερωτήματα, αναθέτουν σε κάθε ομάδα ένα

⁶ ΦΕΚ 2344, τ. Β', 20-09-2013

⁷ ΦΕΚ 2121, τ. Β', 28-08-2013

υπο-θέμα, προγραμματίζουν τα στάδια υλοποίησης του Project, κατανέμουν ρόλους, μέσα και υλικά και καθορίζουν τους όρους συνεργασίας και ευθύνης προκειμένου να κυλήσει ομαλά η εκπόνηση του Project. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία εκπόνησης των Ερευνητικών Εργασιών, οργανώνεται στο σχολείο ειδική εκδήλωση δημόσιας παρουσίασής τους και ανάρτησή τους στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Η εισαγωγή των Ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο επέφερε αλλαγές αφενός σε επίπεδο μαθησιακό και, αφετέρου σε κοινωνικό-οργανωσιακό επίπεδο. Ως προς το μαθησιακό επίπεδο, πλέον η προσέγγιση της μάθησης στηρίζεται σε διερευνητικές και βιωματικές αρχές, στη βάση των οποίων επιχειρείται η συσχέτιση των ακαδημαϊκών γνώσεων και της καθημερινότητας των μαθητών. Ως προς το κοινωνικό-οργανωσιακό επίπεδο, μέσω των Ερευνητικών Εργασιών επιχειρείται η καθιέρωση της μάθησης μέσω της συνεργασίας, τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Μπαζίγου, 2012: χ.α.).

Οι αρχές στις οποίες βασίζονται οι Ερευνητικές Εργασίες είναι ιδιαίτερα καινοτόμες και ανατρεπτικές για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα. Οι αλλαγές που επιφέρουν αφορούν τις αντιλήψεις σχετικά με τη μάθηση και για αυτό το λόγο προκαλούν περισσότερες αντιδράσεις από άλλες εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και των οικογενειών τους. Επιπλέον, οι Ερευνητικές Εργασίες αλλάζουν άρδην το ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη, ανατρέποντας το δασκαλοκεντρικό μοντέλο, απορρίπτουν την αποστήθιση πληροφοριών που καθιστά το μαθητή παθητικό δέκτη, προωθώντας διερευνητικές μεθόδους μάθησης στις οποίες ο μαθητής έχει ενεργό ρόλο. Σε όλες αυτές τις διαδικασίες, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής, αφενός της υλοποίησης των Ερευνητικών Εργασιών και, αφετέρου, της οργανωμένης συνεργασίας των μαθητών. Σχετικά με το πρώτο, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την τελική διατύπωση του θέματος και των ερωτημάτων των Εργασιών, την επιλογή των ερευνητικών εργαλείων καθώς και την υποστήριξη των μαθητών στα στάδια της επεξεργασίας και ερμηνείας των αποτελεσμάτων της διερεύνησής τους. Ως προς το δεύτερο, είναι εξαιρετικά σημαντική η παρουσία του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση και τήρηση των όρων συνεργασίας των μαθητών, διότι πρόκειται για μια διαδικασία άγνωστη για τους περισσότερους, την οποία πρέπει να διδαχθούν (Μπαζίγου, 2012: χ.α.).

Όπως, λοιπόν, διαπιστώνουμε, ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει έναν νέο και διαφορετικό από τον παραδοσιακό του ρόλο, ενώ παράλληλα πρέπει να αναπτύξει νέες δεξιότητες και να καλλιεργήσει πολύπλοκες ικανότητες για να υπηρετήσει αποτελεσματικά το έργο του.

3.2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπόνηση Ερευνητικών Εργασιών (Project)

Ο εκπαιδευτικός είναι καθοριστικός παράγοντας κάθε μαθησιακής διαδικασίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Ακόμη και σε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, όπως αυτή των Ερευνητικών Εργασιών, ο εκπαιδευτικός είναι παρών και κατέχει έναν κρίσιμο ρόλο, για τον οποίο απαιτούνται σύνθετες και πολυδιάστατες ικανότητες. Αρχικά, λοιπόν, είναι απαραίτητη η περιγραφή του ρόλου που προβλέπεται από τα επίσημα κείμενα για τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο του μαθήματος Project, ώστε στη συνέχεια να σχολιαστεί αναλυτικότερα.

Σε κάθε φάση της διεξαγωγής μιας Ερευνητικής Εργασίας, ο εκπαιδευτικός έχει μια συγκεκριμένη και διακριτή αποστολή. Αρχικά, στη φάση του γενικού προγραμματισμού του τμήματος, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να προετοιμάσει ψυχολογικά τους μαθητές για τη διαδικασία, να διερευνήσει περαιτέρω τα ενδιαφέροντά τους και να τους διαφωτίσει σχετικά με τις βασικές διαστάσεις και τους ορίζοντες διερεύνησης του θέματος που έχουν διαμορφώσει. Στη συνέχεια, στη φάση του προγραμματισμού και της προετοιμασίας της ομάδας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει την παροχή υποστήριξης προς τις ομάδες καθώς αυτές προγραμματίζουν την πορεία της δράσης τους και επιμερίζουν τους ρόλους και τα μέσα, τον έλεγχο της καταλληλότητας που επιλέγουν οι μαθητές και την παροχή βοήθειας για την εξεύρεση της αρχικής βιβλιογραφίας ώστε να αποκτήσουν μια βασική εικόνα για το θέμα (Ματσαγούρας, 2011: 55, 60).

Η τρίτη φάση αφορά την υλοποίηση των δράσεων των υποομάδων προκειμένου να συλλέξουν τα δεδομένα για την εκπόνηση της Εργασίας. Στο στάδιο αυτό, ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές στην αξιολόγηση της εγκυρότητας και της σχετικότητας των πηγών που έχουν επιλέξει να αξιοποιήσουν, τους επισημαίνει μεθοδολογικά σφάλματα και δυσλειτουργίες που διαπιστώνει σχετικά με τον προγραμματισμό και τη λειτουργία των ομάδων. Κατόπιν, στο στάδιο της

επεξεργασίας των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις ομάδες, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την παροχή των κατάλληλων εργαλείων προκειμένου να τεθούν υπό επεξεργασία τα δεδομένα και να αξιοποιηθούν στη σύνταξη της Ερευνητικής Εργασίας. Στην πέμπτη φάση που ακολουθεί, ο εκπαιδευτικός προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές των ομάδων στην επιλογή του τρόπου αναπαράστασης των νέων γνώσεων που αποκόμισαν από την προηγηθείσα διαδικασία, τους προτείνει ο ίδιος ορισμένους τρόπους και παροτρύνοντάς τους να αναζητήσουν και οι ίδιοι περισσότερους (Ματσαγγούρας, 2011: 62-66).

Στην επόμενη φάση, η οποία περιλαμβάνει την προκαταρκτική παρουσίαση των Ερευνητικών Εργασιών στην ολομέλεια του τμήματος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει την υποστήριξη των μαθητών κατά την προετοιμασία της παρουσίασης της έρευνάς τους και του τεχνήματος που ίσως –ανάλογα με το θέμα και το περιεχόμενο της εργασίας- τη συνοδεύει. Έπειτα, στην έβδομη φάση, ο εκπαιδευτικός στηρίζει τους μαθητές στη διαμόρφωση του κοινού φακέλου της Ερευνητικής Εργασίας, επισημαίνοντάς τους στοιχεία που αφορούν τη χρήση της γλώσσας, τις εικόνες και τα διαγράμματα που τυχόν χρησιμοποίησαν, καθώς και τη δημιουργία του τεχνήματος. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να αξιοποιήσουν κατάλληλα την εμπειρία και την ανατροφοδότηση της προκαταρκτικής παρουσίασης προκειμένου να παρουσιάσουν ολοκληρωμένα την Ερευνητική Εργασία στην ειδική ημερίδα που οργανώνεται στο σχολείο. Τέλος, η ένατη φάση της ολοκλήρωσης των Ερευνητικών Εργασιών αφορά την αξιολόγησή της, καθώς και την αξιολόγηση της ατομικής συνεισφοράς κάθε μαθητή. Πρόκειται για ένα από τα πλέον σύνθετα κομμάτια του ρόλου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο των Ερευνητικών Εργασιών καθώς καλείται να αξιοποιήσει σύγχρονα μέσα αξιολόγησης, όπως οι Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων Αξιολόγησης (Rubrics), το προσωπικό ημερολόγιο και τον ατομικό φάκελο, ώστε να αξιολογήσει αφενός το συλλογικό αποτέλεσμα της Εργασίας και, αφετέρου, την ατομική προσπάθεια των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2011: 67-69).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπόνηση Ερευνητικών Εργασιών είναι ενεργητικός, ενώ το έργο του δεν είναι σε καμία περίπτωση υποδεέστερο από εκείνο στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής διδασκαλίας. Ο τρόπος με τον οποίο καθοδηγεί και διευκολύνει τους μαθητές είναι καθοριστικός για την επιτυχή διεξαγωγή του μαθήματος.

Απαραίτητο συστατικό για να επιτύχει μια τέτοια διδακτική καινοτομία, είναι η αποδοχή της από τον εκπαιδευτικό. Αν ο εκπαιδευτικός δεν αποδεχθεί τις παιδαγωγικές και επιστημολογικές αρχές και παραδοχές του Project, είναι εξαιρετικά δύσκολο να το υπηρετήσει αποτελεσματικά και με συνέπεια απέναντι στους μαθητές, τους συναδέλφους και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Συχνά, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως έχουν αποκρυσταλλωθεί μέσα σε ένα σύστημα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικό, αποτελούν εμπόδιο στην κατάρτισή και επιμόρφωσή τους σχετικά με νέες μεθόδους και προσεγγίσεις. Οι προϋπάρχουσες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι προϊόν της εμπειρίας τους, λειτουργούν ανασταλτικά για την προώθηση καινοτομιών. Αυτό συμβαίνει διότι η εμπειρία λειτουργεί ως φίλτρο μέσα από το οποίο η καινοτομία αποκτά μια «υβριδική μορφή» για να ενταχθεί στη διδασκαλία τους (Γόγαλης, 2014: 155).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι συχνά θύματα αυτού που ο Fullan (1982 όπως αναφέρεται στο Γόγαλης, 2014: 155) αποκαλεί «ψευδή βεβαιότητα». Ουσιαστικά σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επίγνωση της άγνοιά τους και της αδυναμίας τους να κατανοήσουν μια εκπαιδευτική αλλαγή. Εφαρμόζουν ορισμένες διαστάσεις μια καινοτομίας με στρεβλώσεις ή αποσπασματικά, χωρίς να κατανοούν ότι στην πραγματικότητα, αντί να υλοποιούν την καινοτομία, την υποσκάπτουν. Ακόμη, οι νέες έννοιες έρχονται σε σύγκρουση –συχνά υποσυνείδητη– με τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία. Προκειμένου να ανατραπούν τα εμπόδια αυτά που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και να εφαρμοστεί επιτυχώς η καινοτομία, είναι αναγκαία η αλλαγή των παιδαγωγικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και η επανεκπαίδευσή τους.

Οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους μπορούν επίσης να παρεμποδίσουν την αποτελεσματική εφαρμογή μιας καινοτομίας, όπως το Project, καθώς είναι ανθεκτικές στην αλλαγή και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να ακολουθούν τις συνήθεις διαδικασίες τη παραδοσιακής άμεσης διδασκαλίας. Δηλαδή, οι αρχικές παιδαγωγικές γνώσεις αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς από το να αναγνωρίσουν την αξία και την αποτελεσματικότητα άλλων μεθόδων (Γόγαλης, 2014: 155)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προβλέπει την παρουσία του μέσα στην τάξη ως συμβούλου και διευκολυντή της βιωματικής μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, η

σύμπραξη με συναδέλφους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του Project συμβάλλει σημαντικά στην προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη, ανανεώνει τις πρακτικές του, προωθεί τη διάχυση της διεπιστημονικής προσέγγισης και ενδυναμώνει το ομαδικό κλίμα του σχολείου (Μαργαρού & Ματσιώρη, 2012: 5).

Η υλοποίηση ενός Project δεν είναι ούτε εύκολη, ούτε ανώδυνη. Προκειμένου να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, είναι κατ' αρχήν απαραίτητος ο ενδεδειγμένος σχεδιασμός κάθε δράσης και κάθε φάσης υλοποίησής του. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, είναι σημαντικό η μέθοδος της διάλεξης να περιοριστεί μόνο για την επίλυση αποριών και την παροχή διευκρινήσεων όταν αυτό ζητείται από τους μαθητές. Σταδιακά, η ευθύνη της μάθησης μετατοπίζεται από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που αφορά τον εκπαιδευτικό και το ρόλο του μέσα στην τάξη, σχετίζεται με την παγιωμένη εικόνα που έχουν για αυτόν οι μαθητές. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργήσει μια νέα σχέση με τους μαθητές, ώστε να τον αντιμετωπίζουν ως ισότιμο συνεργάτη τους στο πλαίσιο της διεξαγωγής των Ερευνητικών Εργασιών, να λειτουργούν αυτόνομα και δημιουργικά, ξεπερνώντας σταδιακά το φόβο της έκθεσης και της αξιολόγησης (Μαργαρού & Ματσιώρη, 2012: 6).

Η αλλαγή διδακτικής προσέγγισης δεν είναι απλή ή ανώδυνη. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διδάσκει αποκλειστικά στο πλαίσιο της μετωπικής διδασκαλίας, καθώς είναι η μόνη από την οποία έχουν και οι ίδιοι βιώματα. Η μέθοδος των Ερευνητικών Εργασιών τους καλεί να διδάξουν στο πλαίσιο μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων, τις οποίες οι περισσότεροι δεν τις έχουν γνωρίσει ούτε ως φοιτητές, ούτε ως μαθητές. Η διδακτική εμπειρία είναι ένας παράγοντας που δεν μπορεί να εξασφαλίσει θετικά αποτελέσματα στην υλοποίηση ενός Project, ενώ παράλληλα είναι σημαντική η αποδοχή των δυσκολιών και των ελλειμμάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά (Μπαζίγου, 2012: χ.α.).

Όπως συμβαίνει στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, έτσι και στο ελληνικό, είναι συχνό το φαινόμενο της επαγγελματικής απομόνωσης στον κλάδο των εκπαιδευτικών, για ποικίλους ιδεολογικούς και οργανωτικούς λόγους. Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ τους σε ζητήματα που αφορούν τη μάθηση και τη διδασκαλία δεν υποστηρίζεται θεσμικά και περιορίζεται σε διεκπεραιωτικού τύπου

διαδικασίες. Μια από τις μεγαλύτερες, λοιπόν καινοτομίες των Ερευνητικών Εργασιών είναι η καθιέρωση και υποστήριξη των συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησής τους. Πιο αναλυτικά, είναι αναγκαίο να υιοθετήσουν μια κοινή στρατηγική και να ακολουθήσουν μια όμοια προσέγγιση της υποστήριξης που πρέπει να παρέχουν στους μαθητές και της γενικότερης παρουσίας τους μέσα στην τάξη, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις συνδιδασκαλίας. Ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να έχει αναλάβει έναν ρόλο και να τον υπηρετεί πιστά. Ακόμη, σημαντική καινοτομία που προωθείται και ενθαρρύνεται στο πλαίσιο των Ερευνητικών Εργασιών, είναι η σύμπραξη και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, υποστηρίζοντας τη διάχυση της διεπιστημονικής και ολιστικής προσέγγισης της γνώσης (Μπαζίγου, 2012: χ.α.).

Ένα ακόμη σημαντικό κομμάτι των Ερευνητικών Εργασιών που επιφέρει αλλαγές στο ρόλο του εκπαιδευτικού, είναι η δημόσια παρουσίαση και ανάρτηση των Εργασιών. Στο τέλος κάθε τετραμήνου, οι Ερευνητικές Εργασίες παρουσιάζονται ανοικτά στην τοπική κοινότητα. Το στοιχείο αυτό προκαλεί αναστάτωση στο χώρο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αισθάνονται ότι κρίνονται δημόσια τα αποτελέσματα της εργασίας τους. Στην πραγματικότητα όμως, ο ρόλος και οι ευθύνες των εκπαιδευτικών αρχίζουν και τελειώνουν στο συντονισμό και την εποπτεία της εκπόνησης των Εργασιών. Δεν αξιολογούνται τα γνωστικά αποτελέσματα της προσπάθειάς τους στο πλαίσιο της δημόσιας έκθεσης των Εργασιών, καθώς αποστολή τους δεν είναι η διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου αλλά η «διδασκαλία» της μεθοδικής και οργανωμένης συνεργατικής και διερευνητικής διαδικασίας μάθησης που προβλέπει η μέθοδος Project (Μπαζίγου, 2012: χ.α.).

Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις μιας τέτοιας μεθόδου και στο νέο ρόλο που καλείται να υπηρετήσει στο πλαίσιό της, είναι αναγκαία η επιμόρφωσή του. Το βασικό στοιχείο στο οποίο πρέπει να προσαρμοστεί αφορά τη διττή στάση που πρέπει να τηρούν κατά τη διεξαγωγή ενός Project. Αφενός, οφείλει να έχει μια διακριτική, μη παρεμβατική παρουσία. Αφετέρου, πρέπει να είναι έτοιμος να παρέμβει επικουρικά όταν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, οφείλει τόσο να μην επιβάλλεται στους μαθητές και τον τρόπο που εκείνοι λειτουργούν, όσο και να είναι σε διαρκή επαγρύπνηση για οτιδήποτε του ζητήσουν. Ο ρόλος του απαιτεί ούτε να παραιτείται ή να αποσύρεται ούτε να

λειτουργεί όπως σε μια παραδοσιακή διδασκαλία στο πλαίσιο της οποίας υιοθετεί το ρόλο του επιτηρητή και ελεγκτή κάθε διαδικασίας (Φρυδάκη, 2009: 391-392).

4.0 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Σχετικών Ερευνών

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα ευρήματα σχετικών με την εφαρμογή του Project και της διαθεματικής προσέγγισης ελληνόγλωσσων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, θα επισημανθούν οι βασικές διαπιστώσεις των ερευνών αυτών ως προς το βαθμό εφαρμογής των μεθόδων, την επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, τις απόψεις τους για το Project και τη διαθεματικότητα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν καθώς και τα οφέλη που παρουσιάζουν οι εν λόγω μέθοδοι. Αν και ο αριθμός των ερευνών στις οποίες η πρόσβαση ήταν δυνατή είναι περιορισμένος, τα ευρήματα που προσφέρουν είναι διαφωτιστικά και συμβάλλουν σημαντικά στη διερεύνηση της προβληματικής της παρούσας εργασίας.

Η πρώτη έρευνα αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης και της μεθόδου Project στην ελληνική εκπαίδευση (Γκολφινόπουλου, 2006: 125-139, 146-151). Στα βασικότερα πορίσματα τις έρευνας συμπεριλαμβάνονται τα ακόλουθα. Πρώτον, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το Project και τη διαθεματικότητα είναι βασικές, κυρίως θεωρητικές και δεν αφορούν το ρόλο του μαθητή και του εκπαιδευτικού κατά την υλοποίησή τους. Δεύτερον, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τις παιδαγωγικές αρχές και θεωρίες (ομαδοσυνεργατική και διαθεματική προσέγγιση) στις οποίες στηρίζεται το Project, είναι όμως περισσότεροι εκείνοι που γνωρίζουν ότι κεντρικό ρόλο στις διαδικασίες τους έχει ο μαθητής και η από μέρους του ανάληψη πρωτοβουλιών. Τρίτον, παρατηρείται μια σύγχυση στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη σχέση της διαθεματικής προσέγγισης και του Project. Ακόμη, η άγνοια σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν το Project αυξάνεται καθώς αυξάνονται και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, αν και από τα παραπάνω προκύπτει αρκετή δυσκολία στην κατανόηση των αρχών της διαθεματικής προσέγγισης και οι περισσότεροι εκπαιδευτικό δηλώνουν ότι λειτουργούν κατά κύριο λόγο δασκαλοκεντρικά, είναι αρκετοί εκείνοι που δηλώνουν ότι εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση στη διδακτική τους πρακτική. Επίσης, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνωρίζουν την παιδαγωγική αξία της διαθεματικότητας και του Project και συμφωνούν με την επέκτασή τους. Τέλος, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ανεπαρκείς για τη διδασκαλία μέσω

των μεθόδων αυτών, ενώ παράλληλα δηλώνουν ότι οι περισσότεροι έμαθαν για το Project μέσω σεμιναρίων, αρκετοί από σχετική βιβλιογραφία και συζητήσεις με συναδέλφους και ελάχιστοι από τις βασικές τους σπουδές.

Η δεύτερη έρευνα των Μαργαρού και Ματσιώρη (2012) εστιάζει στην υλοποίηση των Ερευνητικών Εργασιών στο Λύκειο και συγκεκριμένα σε στοιχεία που προέκυψαν από την πρώτη τους εφαρμογή. Αναλυτικότερα, οι ερευνήτριες επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες σε ζητήματα που αφορούν τόσο τους μαθητές όσο και τους συνεργαζόμενους συναδέλφους κατά τη διεξαγωγή του Project. Ακόμη, σημειώνουν ότι τα σχολεία αντιμετωπίζουν σοβαρές ελλείψεις σε επίπεδο υποδομών και τεχνολογικού εξοπλισμού, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνονται οι συνθήκες υλοποίησης των Ερευνητικών Εργασιών. Ακόμη, σύμφωνα με την έρευνα η ανταπόκριση των μαθητών στην καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών ήταν μέτρια σε ορισμένα ζητήματα, όπως για παράδειγμα η συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν την απόδοσή τους από μέτρια έως και αρκετά ικανοποιητική, δεδομένων των δυσκολιών που αντιμετώπισαν, ενώ παράλληλα υπογραμμίζουν ότι η επιμόρφωση που τους παρασχέθηκε ήταν υποτυπώδης.

Η τρίτη έρευνα της οποίας τα κεντρικά πορίσματα θα παρουσιαστούν αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή του Project στο Λύκειο (Μπράβου, 2014: 94-105). Πρώτον, στη συντριπτική τους πλειοψηφία (93,1%) οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα θεωρούν ότι καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας των Ερευνητικών Εργασιών είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Δεύτερον, θεωρούν ότι ο επίσης σημαντικός παράγοντας της υλικοτεχνικής υποστήριξης είναι ανεπαρκής, καθώς τα σχολεία δεν είναι επαρκώς εξοπλισμένα ούτε με ψηφιακά μέσα, αλλά ούτε και με βιβλία. Τρίτον, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο το Project έχει ενταχθεί ομαλά στα αναλυτικά προγράμματα μάλλον δίστανται. Τέταρτον, θεωρούν ότι οι μαθητές δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις Ερευνητικές Εργασίες χωρίς τη δική τους συνεχή και αυστηρή καθοδήγηση. Ως προς την ανταπόκριση και τα αποτελέσματα των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ήταν από μέτρια έως και αρκετά θετικά. Παράλληλα, στην πλειονότητά τους αναγνωρίζουν την παιδαγωγική και διδακτική αξία του Project (το 55,2% συμφωνεί και το 20,7% συμφωνεί απόλυτα ότι η αξία του είναι σημαντική) και συμφωνούν ότι πρέπει να συνεχιστεί η προώθηση της μεθόδου (το 41,4% δηλώνει

ότι συμφωνεί και το 20,7% ότι συμφωνεί απόλυτα). Τέλος, σύμφωνα με τα στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας, δεν παρατηρούνται διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία τους και τα έτη υπηρεσίας.

Η επόμενη έρευνα των Κοντογεωργίου, Κολοκοτρώνη και Λαπούση (2015: 189-190), διερευνά τις αλλαγές με τις οποίες ήλθαν αντιμέτωποι σε επαγγελματικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τα χρόνια της οικονομικής κρίσης. Τα ευρήματά της αφορούν και τις αλλαγές που επήλθαν στο πλαίσιο της στρατηγικής του «Νέου Λυκείου» και συγκεκριμένα την καινοτομία του Project. Αρχικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν και παραμένουν αρκετά επιφυλακτικοί απέναντι στις αλλαγές του «Νέου Λυκείου», όπως οι Ερευνητικές Εργασίες. Ακόμη, θεωρούν πως η επιμόρφωση που τους παρείχε το Υπουργείο Παιδείας ήταν ανεπαρκέστατη, ενώ τέλος συμφωνούν ότι οι Ερευνητικές Εργασίες θα μπορούσαν να έχουν θετικά αποτελέσματα για την ανανέωση της διδακτικής τους πρακτικής, όμως δεν εισήχθησαν οργανωμένα και βάσει ολοκληρωμένου προγραμματισμού, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν πολυάριθμα προβλήματα.

Η πέμπτη έρευνα της οποίας τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ενδιαφέρον σε σχέση με το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας, αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμβολή της μεθόδου Project (Δήμος, 2015: 318-323). Σύμφωνα, λοιπόν, με την έρευνα του Δήμου, οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό συμφωνούν ότι η διδασκαλία και οι απαιτήσεις της στο πλαίσιο του Project διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με τη διδασκαλία σε ένα παραδοσιακό μάθημα. Επιπλέον, στην πλειονότητά τους αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος τους στο Project είναι πιο πολύπλευρος και πολύπλοκος και πως απαιτείται μια όχι γνωστικού τύπου διδακτική προσέγγιση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνωρίζουν ότι δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τους όρους και της αρχές της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας που διέπουν το Project. Τέλος, θεωρούν ότι εξαιρετικής σημασίας παράγοντας επιτυχούς διεξαγωγής του Project είναι η συνεργασία των συναδέλφων εκπαιδευτικών και ότι η μέθοδος μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ανανέωση της παιδαγωγικής λειτουργίας του σχολείου.

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η σχετική με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το Project στο Λύκειο έρευνα της Πεταλά (2012: 74-87), ισχύουν τα ακόλουθα. Πρώτον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν εφαρμόσει κάποια μορφή ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης πριν την εισαγωγή του Project, σε περιορισμένο όμως βαθμό. Δεύτερον, όταν εισήχθη η καινοτομία, λίγοι συμμετείχαν άμεσα στην –ανεπαρκή όπως τη χαρακτηρίζουν- επιμόρφωση που παρείχε το Υπουργείο Παιδείας, ενώ οι περισσότεροι από αυτούς ενημερώθηκαν μέσω «πολλαπλασιαστών» και του οδηγού που συντάχθηκε για τους εκπαιδευτικούς. Τρίτον, ως προς την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, το 54,8% τη χαρακτηρίζει μέτρια και το 20,3% καθόλου επαρκή, ενώ ταυτόχρονα σε σχετική ερώτηση το 48,7% δήλωσε πως δεν ήταν καθόλου διαθέσιμη. Σχετικά με τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την εφαρμογή, σύμφωνα με την έρευνα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στη διαθεματική προσέγγιση των εργασιών, με μόνη εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς των θετικών επιστημών. Σε ό,τι αφορά τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί έκριναν την ανταπόκριση και τα μαθησιακά αποτελέσματα, ιδιαίτερα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων, θετικά σε ποσοστό 50%, ενώ θετικά κρίνουν και τα οφέλη της διαθεματικότητας γενικότερα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν θετική εξέλιξη την απομάκρυνση από το δασκαλοκεντρισμό, ενώ παράλληλα μόνο το 29,3% δήλωσε πως ακολούθησε την τακτική της πλήρους καθοδήγησης των μαθητών στο Project. Τέλος, το 83,3% των εκπαιδευτικών αξιολόγησε την εμπειρία του Project θετικά και το 76% έκρινε απαραίτητη την ύπαρξή του στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Λυκείου.

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα της έρευνας της Παπαευθυμίου (2016: 106-119), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ως βασικούς παράγοντες δυσκολίας στην υλοποίηση των Ερευνητικών Εργασιών την έλλειψη υποδομών και διαθέσιμου χρόνου (97,3%), την επιπλέον εργασία που βαραίνει λόγω αυτών τους εκπαιδευτικούς (24,3%) και την αδιαφορία των μαθητών (18,9%). Ακόμη, το 21% δήλωσε πως δεν ήταν ενήμερο σχετικά με τη μέθοδο Project, το 49% ότι είχε εφαρμόσει σε κάποιο βαθμό μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις και το 30% πως γνώριζε για το Project και τις συναφείς μεθόδους όμως δεν τις εφάρμοζε στη διδακτική πράξη. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι το Project ευνοεί την καλλιέργεια δεξιοτήτων και συμφωνούν αρκετά με τη γενίκευση της μεθόδου (το 37,8% συμφωνεί και το 13,5% συμφωνεί απόλυτα).

Μια ακόμη σχετική έρευνα διεξήχθη από τον Στεφανίδη (2013: 69-78), από τα αποτελέσματα της οποίας αξίζει να σημειωθούν τα ακόλουθα. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την επιμόρφωση σχετικά με το Project ως περιορισμένη και ανεπαρκή και θεωρούν πως είναι επιτακτική η ανάγκη παροχής πληρέστερης επιμόρφωσης. Μάλιστα, οι περισσότεροι δήλωσαν πως στράφηκαν στη σχετική βιβλιογραφία για να καλύψουν έστω στοιχειωδώς το γνωστικό τους έλλειμμα σε ό,τι αφορά τη μέθοδο Project. Ακόμη, τόνισαν πως η υλοποίηση των Ερευνητικών Εργασιών υπονομεύθηκε από τις περιορισμένες υποδομές, τις οικονομικές δυσκολίες των σχολικών μονάδων καθώς και τις διαδικαστικές δυσκαμψίες που προέκυψαν κατά την υλοποίηση της καινοτομίας. Ωστόσο, αρκετοί είναι αυτοί που θεώρησαν ότι το Project μπορεί να συμβάλει θετικά στην αλλαγή στάσεων των μαθητών, αν και οι περισσότεροι δίστασαν να εκφράσουν ξεκάθαρη άποψη για τη συνολική αποτελεσματικότητα της μεθόδου, θεωρώντας πως είναι αρχάριοι για να κρίνουν κάτι τέτοιο. Τέλος, στην πλειονότητά τους δήλωσαν ότι το Project είναι μια μέθοδος μέσω της οποίας προάγεται η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα στοιχεία αντίστοιχης έρευνας του Αλεβιζόπουλου (2013: 94-98), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι οι επικοινωνιακές και βιωματικές αρχές του Project παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα σε τομείς όπως η συνεργασία, η ομαδικότητα, η δημιουργικότητα και η έκφραση και ολοκλήρωση στόχων από τους μαθητές. Παράλληλα, συμφωνούν ότι τα οφέλη είναι πολλαπλά και σε πολυεπίπεδους τομείς, όπως η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, ενώ ακόμη μέσω του Project προωθείται η σύνθεση ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων, στοιχεία που οδηγούν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας μιας διδασκαλίας.

Τέλος, σημαντικά ευρήματα παρουσιάζει μια ακόμη έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις και τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη μέθοδο Project (Αυδή, 2008: 68-77). Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα αναγνωρίζουν ότι οι γνώσεις τους γύρω από το Project περιορίζονται σε βασικά στοιχεία και δεν τους είναι οικεία η φιλοσοφία της μεθόδου γενικά. Δεύτερον, θεωρούν ότι η επίσημη ενημέρωση και επιμόρφωση ήταν ελλιπής, με αποτέλεσμα να προβούν σε άλλες επιμορφωτικές ενέργειες. Ακόμη, δεν ήταν καταρτισμένοι ούτε από τις βασικές τους σπουδές σχετικά με τη μέθοδο, με αποτέλεσμα να δηλώνουν ανέτοιμοι και ανασφαλείς. Ωστόσο, αναγνωρίζουν τη

χρησιμότητα της μεθόδου για την ανάπτυξη τόσο των παιδιών όσο και των ίδιων, με απαραίτητη προϋπόθεση τη θεσμική υποστήριξη. Επιπλέον, θεωρούν σημαντική την ύπαρξη συνεργασιών και την εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής για την αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου. Παράλληλα όμως, θεωρούν ότι η επιστημονική κατάρτιση και επιμόρφωση δεν είναι απαραίτητες για την επιτυχή υλοποίηση του Project και δεν κατανοούν τη διαφοροποίησή του από την ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία. Τα στοιχεία αυτά αναιρούν προηγούμενές τους εκτιμήσεις, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι οι απαντήσεις που έδωσαν είναι μάλλον αντιφατικές. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι η εν λόγω έρευνα εστίαζε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα νηπιαγωγούς. Συνεπώς, τα αποτελέσματά της λαμβάνονται υπ' όψιν σε μικρότερο βαθμό από εκείνα των υπολοίπων στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν, μπορούμε να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με την καινοτομία του Project και τον εκπαιδευτικό. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για τη διδασκαλία των Ερευνητικών Εργασιών, ενώ παράλληλα δεν ήταν επαρκής η επιμόρφωσή τους από τις αρμόδιες δομές, με αποτέλεσμα να κρίνουν τους εαυτούς τους ανεπαρκείς ως προς τις απαιτήσεις των Ερευνητικών Εργασιών. Δεύτερον, Αναγνωρίζουν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Project είναι απαιτητικός και τα προσόντα που απαιτούνται για τη διδασκαλία του δεν αντιστοιχούν σε εκείνα που προϋποθέτει ένα παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μάθημα. Τρίτον, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν αρκετές δυσκολίες τόσο με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους, τη συνεργασία με τους οποίους θεωρούν σημαντικό παράγοντα της όλης διαδικασίας, όσο και τις υποδομές των σχολείων. Ωστόσο, θεωρούν ότι η ανταπόκριση και τα αποτελέσματα των μαθητών ήταν ενθαρρυντικά, ενώ και η δική τους απόδοση ήταν θετική. Τέλος, ως προς τις αντιλήψεις τους, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την παιδαγωγική αξία και δυναμική του Project και αρκετοί από αυτούς συμφωνούν με την προώθηση των αρχών του.

Με αφετηρία, λοιπόν, τις παραπάνω διαπιστώσεις θα επιχειρηθεί μια περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, μέσω της μελέτης των αποτελεσμάτων μιας εμπειρικής προσέγγισής του.

Β' Μέρος – Εμπειρική Έρευνα

1.0 Εισαγωγή

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο Α' Μέρος της παρούσας εργασίας, σχετικά με την εκπαίδευση στην εποχή της Κοινωνίας των Ικανοτήτων, το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο αυτής και τα προσόντα που απαιτούνται για τη διδασκαλία βάσει νέων αρχών και μεθόδων, όπως το Project στο Γενικό Λύκειο, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα. Πρώτον, οι αλλαγές που σταδιακά πραγματοποιούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως είναι ριζικές και εξαιρετικά πολύπλοκες και πολυδιάστατες. Δεύτερον, ο εκπαιδευτικός, αν και βρίσκεται αντιμέτωπος με μεγάλες τομές που αφορούν την άσκηση του επαγγέλματός του, παραμένει ο κινητήριο μοχλός κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς, η αναθεώρηση του ρόλου, της αποστολής και του περιεχομένου του επαγγέλματός του είναι αναπόφευκτη. Τρίτον, οι αλλαγές στον τρόπο αντίληψης της γνώσης έχουν επεκταθεί στο χώρο της εκπαίδευσης –όπου άλλωστε παράγεται, αναπαράγεται και νομιμοποιείται κάθε μορφή γνώσης- με αποτέλεσμα να επέλθουν αντίστοιχες αλλαγές στον τρόπο προσέγγισής της. Μια τέτοια συνθήκη αποτελεί και η πρόκληση με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί καλούμενοι να υλοποιήσουν την καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών.

Αντικείμενο, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι ο Έλληνας εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο οποίος στο πλαίσιο όλων αυτών των «κοσμογονικών» για την εκπαίδευση αλλαγών, καλείται να διδάξει σε ένα νέο περιβάλλον. Συγκεκριμένα, επιχειρείται η διερεύνηση των προσόντων, των ικανοτήτων, των απόψεων και των βιωμάτων των ελλήνων εκπαιδευτικών, οι οποίοι, ακόμη κι αν δεν το συνειδητοποιούν ίσως πλήρως, στο άμεσο μέλλον θα βρεθούν ενώπιον μεγαλύτερων αλλαγών που ακολουθούν σχετικά με τις απαιτούμενες για την άσκηση του επαγγέλματός τους γνώσεις και ικανότητες.

2.0 Ο Σκοπός και οι Στόχοι της Έρευνας

Ο γενικός σκοπός της έρευνας περιλαμβάνει τη διερεύνηση των απόψεων, των εμπειριών και του επιπέδου ικανοτήτων των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν σε Γενικά Λύκεια σχετικά με τη διδασκαλία των Ερευνητικών Εργασιών (Project).

Οι επιμέρους στόχοι στους οποίους εξειδικεύεται ο γενικός σκοπός της έρευνας αφορούν τους εξής τομείς.

- Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του Project, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή του, ο βαθμός διδακτικής και επαγγελματικής ετοιμότητάς τους, το πώς αξιολογούν την ανταπόκριση των μαθητών, την απόδοσή τους και πώς αξιολογούν την αξία και αποτελεσματικότητα του Project.
- Να διερευνηθεί η γνωστική επάρκεια των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν τα παιδαγωγικά και διδακτικά τους εφόδια και σχετίζονται με τη διδασκαλία των Ερευνητικών Εργασιών και την ετοιμότητά τους.
- Να αξιολογηθούν παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία του Project, όπως οι προηγούμενες πρακτικές που εφάρμοζαν οι εκπαιδευτικοί και ο χρόνος προετοιμασίας τους.
- Να ανιχνευθούν οι διαφορές στις απόψεις και τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, την ειδικότητα και το επίπεδο σπουδών τους.
- Να εντοπιστούν οι συσχετισμοί μεταξύ παραγόντων όπως η απόδοση των εκπαιδευτικών στο Project, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τα μαθησιακά αποτελέσματα και η αποτίμηση του Project ως μεθόδου και ως προσωπικής εμπειρίας.

3.0 Τα Ερωτήματα της Έρευνας

Προκειμένου να επιτευχθούν οι ερευνητικοί στόχοι που προαναφέρθηκαν, είναι απαραίτητη η διατύπωση συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία θα απαντηθούν με την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τα ερωτήματα που εξειδικεύουν τους επιμέρους στόχους της έρευνας είναι τα εξής.

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο και τη σημασία των ικανοτήτων που απαιτεί η αποτελεσματική διδασκαλία του Project;
- Σε τι βαθμό εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι ήταν έτοιμοι επαγγελματικά και διδακτικά και πώς σχετίζεται αυτό με το επίπεδο της αρχικής παιδαγωγικής τους κατάρτισης και τις μεθόδους που χρησιμοποιούσαν πριν την εισαγωγή του Project;
- Σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν δυσκολίες αφενός ως προς την οργάνωση και διαχείριση των ομάδων των μαθητών και, αφετέρου, ως τη συνεργασία τους με συναδέλφους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του Project;
- Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί της απόδοση τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών στο Project;
- Πώς χαρακτηρίζουν οι εκπαιδευτικοί την εμπειρία τους από τη διδασκαλία του Project, πόσο θεωρούν ότι τους ανανέωσε και βελτίωσε επαγγελματικά και κατά πόσο ότι ενίσχυσε το πνεύμα ομαδικότητας στο σχολείο τους;
- Κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι αρχές και οι μέθοδοι του Project είναι συμβατές με τις λοιπές μεθόδους που ακολουθούνται στο ελληνικό σχολείο και σε τι βαθμό συμφωνούν με την επέκτασή τους στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων; Πώς σχετίζονται οι παράγοντες αυτοί;
- Πόσοι εκπαιδευτικοί είχαν βασικά παιδαγωγικά εφόδια από τις βασικές τους σπουδές και πώς σχετίζεται αυτό με το πώς κρίνουν την ετοιμότητά τους;
- Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την επιμόρφωση που τους παρεσχέθη και πώς σχετίζεται αυτό με το αν προχώρησαν σε άλλες επιμορφωτικές δραστηριότητες;
- Σε ποιο βαθμό εφάρμοζαν οι εκπαιδευτικοί ομαδοσυνεργατικές και διαθεματικές προσεγγίσεις στις διδασκαλίες τους πριν την εισαγωγή του Project στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης

- Πώς αξιολογούν την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων τους οι εκπαιδευτικοί και πώς σχετίζεται το βαθμό στον οποίο αξιοποίησαν τεχνολογικά μέσα στο Project;
- Διαφέρουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους σχετικά με τις απόψεις τους για το Project, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, την ανταπόκριση των μαθητών και το πώς αξιολογούν το Project;
- Διαφέρουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία τους σχετικά με τις απόψεις τους για το Project, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, την ανταπόκριση των μαθητών και το πώς αξιολογούν το Project;
- Διαφέρουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη που υπηρετούν στην εκπαίδευση σχετικά με τις απόψεις τους για το Project, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, την ανταπόκριση των μαθητών και το πώς αξιολογούν το Project;
- Διαφέρουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητά τους σχετικά με τις απόψεις τους για το Project, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, την ανταπόκριση των μαθητών και το πώς αξιολογούν το Project;
- Διαφέρουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους σχετικά με τις απόψεις τους για το Project, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, την ανταπόκριση των μαθητών και το πώς αξιολογούν το Project;
- Σχετίζεται το πώς χαρακτηρίζουν την εμπειρία που είχαν διδάσκοντας το Project οι εκπαιδευτικοί με την απόδοσή τους, με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και με την ανταπόκριση και την απόδοση των μαθητών;
- Σχετίζεται το πώς χαρακτηρίζουν την εμπειρία τους οι εκπαιδευτικοί με το κατά πόσο συμφωνούν με την επέκταση των αρχών του Project, με το κατά πόσο ανανεώθηκαν και βελτιώθηκαν επαγγελματικά, με το αν θεωρούν ότι ενισχύει την ομαδικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών και με το βαθμό στον οποίο εφάρμοσαν τις τεχνικές του σε άλλα μαθήματα;
- Σχετίζεται το αν συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί με την επέκταση των αρχών του Project με την ανταπόκριση και την απόδοση των μαθητών, με το κατά πόσο ανανεώθηκαν και βελτιώθηκαν επαγγελματικά και με το αν θεωρούν ότι ενισχύει την ομαδικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών;

- Σχετίζεται το πώς κρίνουν οι εκπαιδευτικοί την απόδοσή τους με την ανταπόκριση και των απόδοση των μαθητών και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν;
- Σχετίζεται το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν τεχνικές του Project σε άλλα μαθήματα με την ανταπόκριση και την απόδοση των μαθητών, με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και με την απόδοσή τους;

4.0 Η Μεθοδολογία της Έρευνας

4.1 Η προσέγγιση και η μέθοδος της έρευνας

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που προηγήθηκαν, επιλέχθηκε η διεξαγωγή μιας εμπειρικής έρευνας ποσοτικής προσέγγισης μέσω της οποίας θα ήταν δυνατή η εξαγωγή μετρήσιμων στοιχείων. Η επιλογή της εμπειρικής έρευνας έγινε βάσει του κεντρικού της σκοπού, ο οποίος περιλαμβάνει τον έλεγχο θεωρητικά διατυπωμένων υποθέσεων και ερωτημάτων μέσω της μελέτης δεδομένων που προκύπτουν από την εμπειρία. Η δε ποσοτική προσέγγιση επιλέχθηκε καθώς τα δεδομένα που εξασφαλίζει στον ερευνητή είναι μετρήσιμα και επιτρέπουν τη διερεύνηση του υπό μελέτη φαινομένου μέσω στατιστικών μεθόδων και μαθηματικών μοντέλων (Κυριαζή, 2011: 48).

Πιο αναλυτικά, η έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας ανήκει στην κατηγορία των περιγραφικών ερευνών και συγκεκριμένα της επισκόπησης (survey research). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Best (1979, όπως αναφέρεται στο Cohen, Manion & Morrison, 2008: 289), η περιγραφική έρευνα αφορά *«συνθήκες ή σχέσεις που υπάρχουν, πρακτικές που υπερισχύουν, πεποιθήσεις και απόψεις ή συμπεριφορές που επικρατούν, διαδικασίες που συνεχίζονται, επιδράσεις που γίνονται αισθητές ή τάσεις που βρίσκονται σε εξέλιξη»*. Με αυτόν τον τρόπο μελετώνται ομάδες, μέθοδοι και θεσμοί προκειμένου να εξαχθούν στοιχεία που μπορούν να συσχετιστούν, να κατηγοριοποιηθούν και να ερμηνευθούν. Η περιγραφική έρευνα δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να ξεκινήσει από μετρήσεις συχνοτήτων και να προχωρήσουν έως και την ανάλυση σχέσεων, ανάλογα με τους στόχους της έρευνας και το επίπεδο πολυπλοκότητάς τους (Νόβα – Καλτσούνη, 2006: 23). Καθώς, λοιπόν, η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην αποτύπωση στάσεων, απόψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μέθοδο Project, η περιγραφική έρευνα φαίνεται πως εξυπηρετεί τους σκοπούς αυτούς.

Όσον αφορά την επισκόπηση, αποτελεί έναν συγκεκριμένο τύπο περιγραφικής έρευνας στο πλαίσιο της οποίας ο ερευνητής συλλέγει δεδομένα σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο ώστε να εξετάσουν και να καταγράψουν τη φύση συγκεκριμένων φαινομένων, τάσεων ή συνθηκών και να προχωρήσουν σε συγκρίσεις και συσχετίσεις

μεταξύ δεδομένων και γεγονότων (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 290). Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων στο πλαίσιο της επισκόπησης γίνεται συνήθως μέσω δομημένων ή ημιδομημένων συνεντεύξεων, ερωτηματολογίων, προκαθορισμένων τεστ και κλιμάκων στάσεων.

Ως μέθοδος, η επισκόπηση παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα και η χρησιμότητά της είναι επιστημονικά αναγνωρισμένη. Ανάμεσα σε άλλα, στα βασικότερα πλεονεκτήματά της συγκαταλέγονται τα εξής. Πρώτον, παρουσιάζει αριθμητικά δεδομένα μέσω των οποίων καθίσταται δυνατή η στατιστική τεκμηρίωση των ερευνητικών ευρημάτων. Δεύτερον, οι πληροφορίες που παρέχει στον ερευνητή έχουν τόσο περιγραφικό όσο και συμπερασματικό και επεξηγηματικό χαρακτήρα. Επιπλέον, εκτός από την απλή ανάλυση συχνοτήτων, επιτρέπει την εξακρίβωση συσχετισμών και μπορεί να οδηγήσει –υπό προϋποθέσεις– στην εξαγωγή γενικεύσιμων στο γενικό πληθυσμό συμπερασμάτων. Τέλος, η επισκόπηση εξυπηρετεί τον κεντρικό σκοπό του ερευνητή που δεν είναι άλλος από την επαλήθευση ή αντίκρουση των υποθέσεων που έχουν διατυπωθεί για το υπό διερεύνηση ζήτημα (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 292).

Η επισκόπηση στηρίζεται συνήθως σε δεδομένα ευρείας κλίμακας, γεγονός που επιτρέπει την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Αυτό όμως δεν σημαίνει πως δεν είναι δυνατή η μικρής κλίμακας επισκόπηση, από την οποία μεν θα είναι δυνατή μόνο μια «ανεπαίσθητη» γενίκευση, δεν δημιουργείται πρόβλημα δε, ιδιαίτερα αν αυτό δεν συμπεριλαμβάνεται στις στοχεύσεις του ερευνητή. Μπορούμε, λοιπόν, με ασφάλεια να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η επισκόπηση ως ερευνητική μέθοδος είναι κατάλληλη για την εξυπηρέτηση των σκοπών της παρούσας εργασίας.

4.2. Το ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε ως καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Όπως έχει αναφερθεί ήδη, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται στα εργαλεία συλλογής δεδομένων που εξυπηρετούν το πλαίσιο και τους σκοπούς μιας περιγραφικής έρευνας (Robson, 2007: 276). Πρόκειται για ένα από τα δημοφιλέστερα ερευνητικά εργαλεία στο χώρο των

δειγματοληπτικών ερευνών, όπως η παρούσα επισκόπηση, καθώς είναι εύχρηστο, μπορεί να συλλέξει ποσοτικά και μετρήσιμα δεδομένα μέσω προκαθορισμένων ερωτήσεων και απαντήσεων, μπορεί να συμπληρωθεί και χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά κατανοητό από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 47 · Cohen, Manion & Morrison, 2008: 414).

Παράλληλα, πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι η χρήση του ερωτηματολογίου παρουσιάζει ορισμένα μειονεκτήματα και περιορισμούς. Πρώτον, ο ερευνητής συχνά δεν είναι παρόν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η παροχή διευκρινήσεων στους συμμετέχοντες όταν αυτοί το χρειάζονται. Επιπροσθέτως, το ερωτηματολόγιο –και δη το ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων- σχεδόν «υπαγορεύει» τις απαντήσεις στους συμμετέχοντες, περιορίζοντας τον αυθορμητισμό τους και την πλήρη αποτύπωση των απόψεών τους (Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 48).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση του επόπτη καθηγητή κυρίου Γ. Πασιά. Περιλαμβάνει 23 κλειστού τύπου ερωτήσεις εκ των οποίων οι 22 είναι κλίμακες ιεράρχησης και μόνο τα υποερωτήματα στα οποία αρθρώνεται μια είναι διχοτομικά. Οι κλίμακες ιεράρχησης είναι σχεδιασμένες με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert η οποία εξυπηρετεί τη μέτρηση στάσεων και απόψεων.

Αναλυτικότερα, η δομή του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς διακρίνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφιερώνεται στην καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση και το επίπεδο σπουδών τους. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τις ερωτήσεις που διατυπώθηκαν για τη διερεύνηση των στόχων της έρευνας. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν στο πλαίσιο επτά θεματικών ενοτήτων –όπως αυτές προκύπτουν από τους ερευνητικούς στόχους- και έχοντας ως στόχο την καταγραφή όλων των μεταβλητών που αναφέρονται στα ερωτήματα της έρευνας, ούτως ώστε μέσω του ερωτηματολογίου να συλλεχθούν όλα τα απαραίτητα για το στάδιο της ανάλυσης και επεξεργασίας των ερωτημάτων δεδομένα.

Αρχικά, η πρώτη θεματική ενότητα ερωτήσεων αποσκοπεί στην εκτίμηση της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, σε επίπεδο βασικών σπουδών, αλλά

και την αποτίμηση της επάρκειας της επιμόρφωσής τους αναφορικά με το Project. Οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται στην ενότητα αυτή είναι οι 4, 5 και 6. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 2, 3 και 7, μέσω των οποίων επιχειρείται η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο και τη σημασία των ικανοτήτων που απαιτεί η διδασκαλία του Project, καθώς και την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας σε αυτή. Στην τρίτη ενότητα που ακολουθεί και στην οποία αντιστοιχούν οι ερωτήσεις 8, 9 και 1, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκτιμήσουν την ετοιμότητά τους κατά την εισαγωγή των Ερευνητικών Εργασιών στο Λύκειο, καθώς και να καταγράψουν το βαθμό στον οποίο είχαν διδακτική εμπειρία στην εφαρμογή των βασικών του αρχών (διαθεματικότητα και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) σε άλλα μαθήματα.

Στη συνέχεια, η τέταρτη θεματική ενότητα ερωτήσεων (10, 14 και 15) αφορά την καταγραφή παραγόντων που σχετίζονται με τη διδασκαλία του Project, όπως η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων και ο χρόνος προετοιμασίας για τη διδασκαλία. Έπειτα, στο πλαίσιο των ερωτήσεων 11 και 12 που αποτελούν την πέμπτη θεματική ενότητα, επιχειρείται η αποτύπωση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν δυσκολίες ως προς διάφορες παραμέτρους σχετικά με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους. Στην αμέσως επόμενη ενότητα, οι ερωτήσεις 13, 16 και 17 εξυπηρετούν την καταγραφή την απόδοσης τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών στις Ερευνητικές Εργασίες, όπως την αξιολογούν οι τελευταίοι. Τέλος, η έβδομη ενότητα ερωτήσεων περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 18 έως και 23, στο πλαίσιο των οποίων οι εκπαιδευτικοί καλούνται αφενός να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα και επίδραση των Ερευνητικών Εργασιών στη διδακτική πρακτική και, αφετέρου, να αποτυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με την διδακτική τους αξία.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι οι 23 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεν παρατίθενται σε αυτό με τη σειρά που παρουσιάστηκαν στην ενότητα αυτή, δηλαδή βάσει των θεματικών ενότητων στις οποίες ανήκουν, αλλά με μια μικρή διαφοροποίηση προκειμένου να εξασφαλισθεί τόσο η ομαλή και σταδιακή μετάβαση των συμμετεχόντων από τη μια θεματική στην άλλη, όσο και η μέγιστη δυνατή συνοχή.

4.3 Το δείγμα της έρευνας και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας διανεμήθηκε σε ένα δείγμα του πληθυσμού-στόχου (δηλαδή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν αναλάβει τη διδασκαλία τμημάτων Project σε Γενικά Λύκεια), συνεπώς πρόκειται για μια δειγματοληπτική έρευνα. Ένας από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι η δειγματοληψία που διενεργήθηκε είναι Δειγματοληψία μη Πιθανοτήτων, συνεπώς δεν πληροί της προϋποθέσεις για την εξαγωγή συμπερασμάτων που μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό-στόχο. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε ένα βολικό δείγμα στο οποίο ήταν δυνατή η πρόσβαση από πλευράς του ερευνητή.

Συνολικά, διανεμήθηκαν 140 ερωτηματολόγια κατά το διάστημα Φεβρουαρίου-Απριλίου 2017. Από τα 140 ερωτηματολόγια τελικώς επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 103 (ποσοστό 73,57%) από εκπαιδευτικούς που κατά το σχολικό έτος 2016-2017 διδάσκουν σε Γενικά Λύκεια της Αττικής και έχουν αναλάβει τμήματα Project. Ο αριθμός αυτός των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν αποτελεί έναν περιορισμό για την έρευνα και την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων, χωρίς αυτό όμως να αποτελεί σκόπελο για τον ερευνητή.

4.4 Η μέθοδος ανάλυσης

Για την καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 20. Σε πρώτο επίπεδο, κατεγράφησαν οι συχνότητες για κάθε ερώτηση-μεταβλητή του ερωτηματολογίου. Σε δεύτερο επίπεδο, η στατιστική επεξεργασία προχώρησε σε αναλύσεις διακυμάνσεων μέσω των κριτηρίων T test και One-way ANOVA, καθώς και σε ελέγχους συσχετίσεων μέσω των κριτηρίων Pearson Chi-square (χ^2) και Pearson Correlation.

4.5 Η αξιοπιστία της έρευνας και οι περιορισμοί της

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου, υπολογίστηκε μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS 20 ο συντελεστή αξιοπιστίας Chronbach Alpha. Μέσω του ελέγχου αυτού είναι δυνατό να διαπιστωθεί αν τα

ερευνητικό εργαλείο μπορεί να μας δώσει «τα ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κάτω από τις ίδιες συνθήκες και με τους ίδιους συμμετέχοντες» (Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 55). Βάσει των αποτελεσμάτων που αναγράφονται στους πίνακες που ακολουθούν, το ερευνητικό μας εργαλείο μπορεί να χαρακτηριστεί με ασφάλεια ως αξιόπιστο.

		N	%
Cases	Valid	101	98,1%
	Excluded	2	1,9%
	Total	103	100%

Πίνακας 1: Περίληψη περιπτώσεων υπό επεξεργασία

Chronbach's Alpha	Chronbach's Alpha Based on Standardized Items
,889	,900

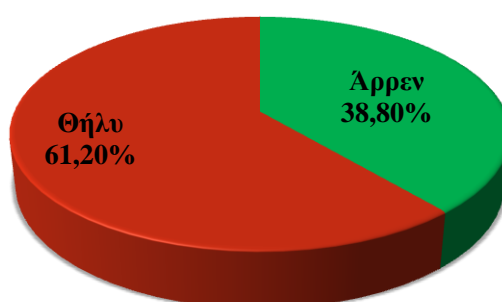
Πίνακας 2: Έλεγχος Αξιοπιστίας

Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο να επισημανθούν οι περιορισμοί που έχουν αναφερθεί σχετικά με την έρευνα. Πρώτον, οι έρευνα διεξήχθη στη βάση ενός βολικού, και συνεπώς μη αντιπροσωπευτικού, δείγματος με αποτέλεσμα τα εξαγόμενα συμπεράσματα να μην μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό-στόχο. Δεύτερον, το δείγμα αποτελείται από έναν περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων, γεγονός που επίσης δεν επιτρέπει την διατύπωση γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Τέλος, στις περισσότερες περιπτώσεις η ερευνήτρια δεν ήταν παρούσα στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, συνεπώς υπάρχει η πιθανότητα ορισμένοι εκ των συμμετεχόντων να μην μπόρεσαν να επιλύσουν κάποια απορία.

5.0 Τα Αποτελέσματα της Έρευνας

5.1 Τα χαρακτηριστικά του δείγματος

Στο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας απάντησαν συνολικά 103 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τους 103 οι 40 ήταν άνδρες και οι 63 γυναίκες. Όπως παρατηρούμε και στο γράφημα που ακολουθεί, ο πληθυσμός των γυναικών εκπαιδευτικών είναι σημαντικά μεγαλύτερος, το στοιχείο όμως αυτό δεν προκαλεί έκπληξη ούτε επηρεάζει την έρευνα καθώς και στο γενικό πληθυσμό των Ελλήνων εκπαιδευτικών οι γυναίκες υπερτερούν αντίστοιχα σε αριθμό.



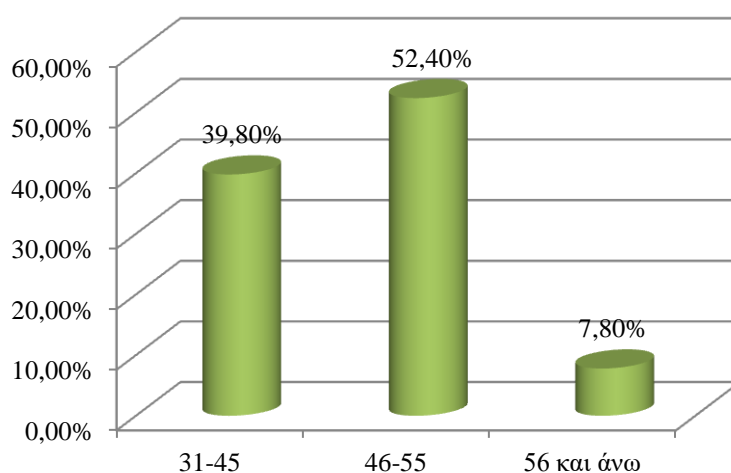
Γράφημα 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο

Ως προς την ηλικία, οι συμμετέχοντες στην έρευνα κατανεμήθηκαν στις κατηγορίες 31-45 ετών, 46-55 ετών και 56 και άνω ετών. Όπως απεικονίζεται και στο Γράφημα 2, η πολυπληθέστερη ομάδα εκπαιδευτικών είναι αυτή των 46-55 ετών. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ομάδα κατατάσσονται 41 εκπαιδευτικοί, στη δεύτερη 54 και στην τρίτη μόλις 8. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως στην πρώτη ομάδα ο νεότερος εκπαιδευτικός είναι 36 ετών και συνολικά μόλις 9 εκπαιδευτικοί είναι κάτω των 40 ετών. Συνολικά, ο Μ.Ο.⁸ ηλικίας των εκπαιδευτικών είναι 47,35 έτη και η Τ.Α.⁹ 5,60. Τα στοιχεία αυτά υποδεικνύουν αφενός ότι ο εκπαιδευτικός πληθυσμός της χώρας είναι αρκετά γερασμένος, όπως επιβεβαιώνεται και από σχετικές έρευνες,

⁸ Μ.Ο.: Μέσος Όρος

⁹ Τ.Α.: Τυπική Απόκλιση

και αφετέρου ότι οι γηραιότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δεν συγκαταλέγονται σε αυτούς που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία του Project.

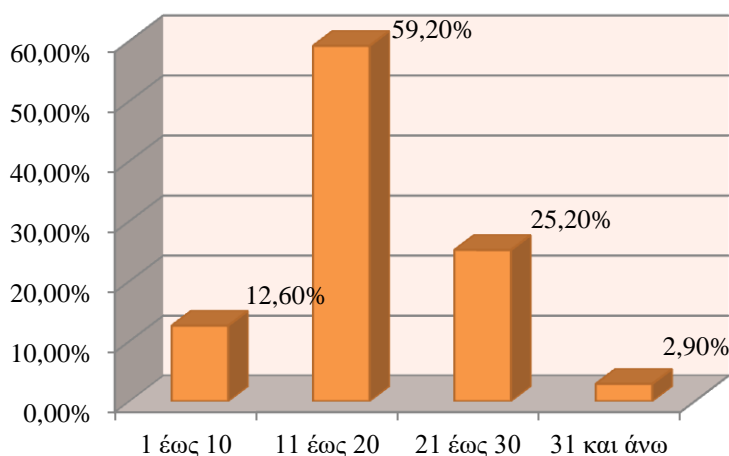


Γράφημα 2: Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος, δηλαδή ένα ποσοστό της τάξης του 59,2 %, υπηρετεί στην εκπαίδευση από 11 έως 20 έτη. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία από 21 έως 30 έτη με ποσοστό 25,5 %. Η τρίτη σε μέγεθος κατηγορία είναι αυτή των εκπαιδευτικών με υπηρεσία από 1 έως 10 έτη με ποσοστό 12,6 %, ενώ τελευταία είναι η κατηγορία των εκπαιδευτικών με υπηρεσία από 31 έτη και άνω με ποσοστό 2,9 %. Συνολικά, ο Μ.Ο. ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών είναι στα 16,99 έτη με Τ.Α. 6,57. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν κατά Μ.Ο. 8,91 συνεχή έτη στο σχολείο τους (Τ.Α. 5,12). Βάσει των στοιχείων αυτών και σε συνδυασμό με τα δεδομένα για την ηλικία των εκπαιδευτικών, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί διορίζονται σε θέσεις στη δημόσια εκπαίδευση αρκετά χρόνια μετά την αποφοίτησή τους από το πανεπιστήμιο.

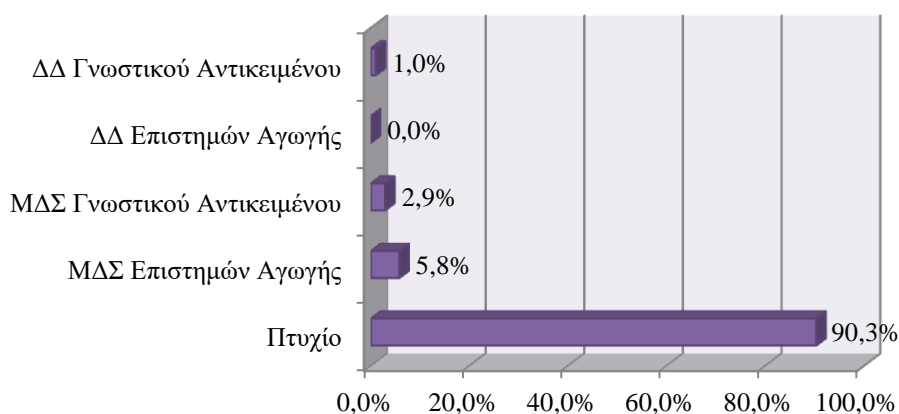
Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προέρχονται από 13 διαφορετικές ειδικότητες. Οι φιλόλογοι αποτελούν τη μεγαλύτερη ομάδα καθώς εκπροσωπούνται με 31 εκπαιδευτικούς (30,1%) και ακολουθούν οι μαθηματικοί με 14 εκπαιδευτικούς (13,6%). Η επόμενη σε συμμετέχοντες ειδικότητα είναι αυτή των φυσικών οι οποίοι είναι 10 (9,7%), ενώ ακολουθούν οι καθηγητές αγγλικών και πληροφορικής, οι οποίοι εκπροσωπούνται αμφότεροι με 8 εκπαιδευτικούς (7,8% ανά ειδικότητα). Στην

ειδικότητα των οικονομολόγων ανήκουν 6 εκπαιδευτικοί του δείγματος (5,8%) ενώ στις ειδικότητες των χημικών, των βιολόγων, των θεολόγων και των κοινωνιολόγων αντιστοιχούν 5 εκπαιδευτικοί ανά ειδικότητα (4,9%). Τέλος, το δείγμα συμπληρώνουν 3 καθηγητές φυσικής αγωγής (2,9%), 2 καθηγητές γαλλικών (1,9%) και ένας μουσικής (1%).



Γράφημα 3: Κατανομή του δείγματος με βάση τα έτη υπηρεσίας

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, η συντριπτική πλειοψηφία αυτών είναι κάτοχοι μόνο πτυχίου με ποσοστό 90,3% (93 εκπαιδευτικοί). Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών έχει το 8,7% (9 εκπαιδευτικοί), ενώ διδακτορικό τίτλο σπουδών κατέχει μόνο ένας εκπαιδευτικός, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 4.

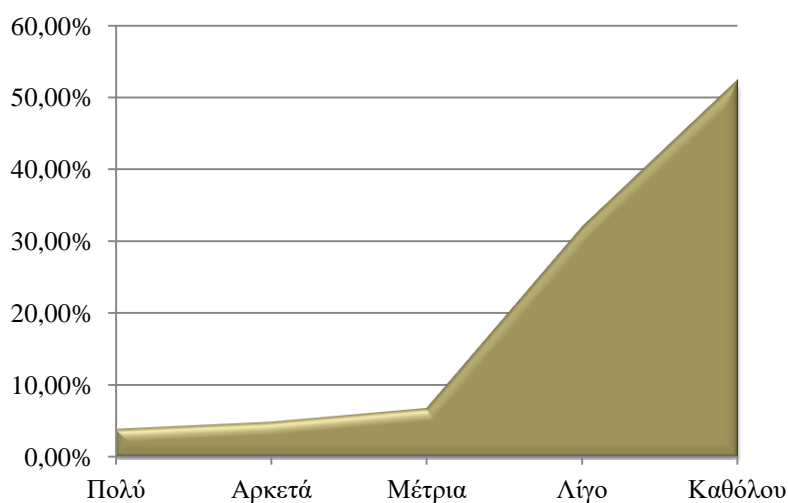


Γράφημα 4: Επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών

5.2 Ανάλυση Συχνοτήτων

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται αναλυτικά οι συχνότητες των απαντήσεων για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου μέσω του οποίου έγινε η συλλογή των δεδομένων, προκειμένου να διερευνηθούν τα ερωτήματα της έρευνας και να καταστεί στη συνέχεια δυνατή η διενέργεια συσχετισμών μεταξύ μεταβλητών που προκύπτουν από τις ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις ταξινομούνται σε εννέα θεματικές κατηγορίες ώστε τα αποτελέσματα να παρουσιαστούν με τη μέγιστη δυνατή συνοχή και συνέχεια.

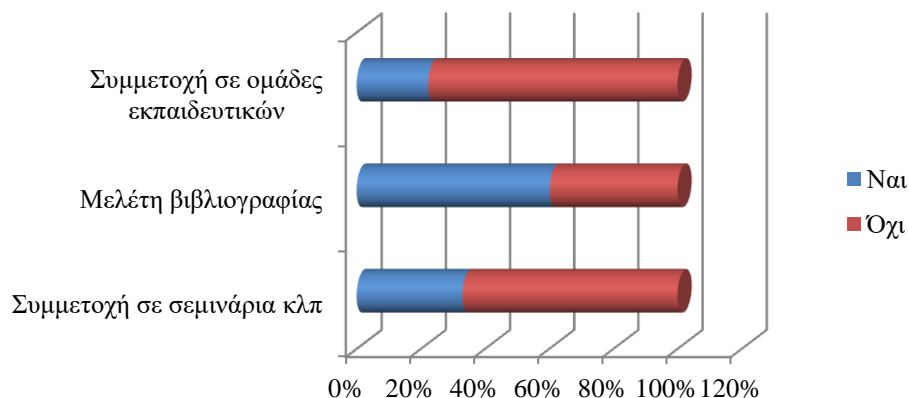
Η πρώτη ενότητα ερωτήσεων που θα παρουσιαστεί αφορά την αρχική παιδαγωγική κατάρτιση, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή της καινοτομίας του Project και αποτελείται από τις ερωτήσεις 4, 5 και 6 του ερωτηματολογίου της έρευνας. Πρώτον, στην ερώτηση 4 του ερωτηματολογίου, η οποία αφορά το επίπεδο γνώσεων παιδαγωγικής, διδακτικής μεθοδολογίας και οργάνωσης της τάξης από τις βασικές σπουδές, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 52,4% ότι δεν είχαν διδαχθεί «Καθόλου» τέτοιου τύπου ζητήματα κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών. Ακολουθούν σε ποσοστά η απάντηση «Λίγο» με 32%, η απάντηση «Μέτρια» με 6,8% και η απάντηση «Αρκετά» με 4,9% ενώ μόλις το 3,9%, σε απόλυτους αριθμούς 4 εκπαιδευτικοί, απάντησαν πως διδάχθηκαν «Πολύ» τέτοιου είδους ζητήματα. Συνολικά, λοιπόν, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε πως οι βασικές τους σπουδές δεν τους παρείχαν επαρκή παιδαγωγικά και διδακτικά επιστημονικά εφόδια (Γράφημα 5).



Γράφημα 5: Παιδαγωγική κατάρτιση από το βασικό κύκλο σπουδών

Δεύτερον, σχετικά με την ποιότητα της επιμόρφωσης που τους παρεσχέθη από τις τυπικές δομές του Υπουργείου Παιδείας στην οποία αναφέρεται η ερώτηση 5, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό 39,8% ότι η επιμόρφωση ήταν σε «Μέτρια» ικανοποιητική και σε ποσοστό 31,1% «Λίγο». Ακολουθούν η απάντηση «Καθόλου» με 26,2% και η απάντηση «Αρκετά» με μόλις 2,9% ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν δήλωσε πως η επιμόρφωση ήταν «Πολύ» ικανοποιητική. Στη συνέχεια, η ερώτηση 6 και τα υποερωτήματα 6.1, 6.2 και 6.3 αφορούν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε άλλες επιμορφωτικές δράσεις σχετικά με το Project.

Αναλυτικότερα, στο υποερώτημα 6.1 για τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια, ημερίδες και λοιπές δράσεις, το 67% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως δεν συμμετείχε και το 33% πως συμμετείχε. Από τους 36 εκπαιδευτικούς που αντιστοιχούν στο 33% που συμμετείχαν, το 25% χαρακτήρισε τη συμβολή τους στην επιμόρφωσή τους «Μέτρια» αποτελεσματική, το 47,2% «Αρκετά» αποτελεσματική και το 27,8% «Πολύ» αποτελεσματική. Στο υποερώτημα 6.2 που ακολουθεί σχετικά με τη μελέτη της σχετικής με το Project επιστημονικής βιβλιογραφίας, το 60,2% δήλωσε πως προέβη σε μια τέτοια ενέργεια ενώ το 39,8% απάντησε αρνητικά. Από τους 63 εκπαιδευτικούς που αντιστοιχούν στο 60,2% που απάντησε θετικά, το 1,6% χαρακτήρισε την ενέργεια αυτή «Λίγο» αποτελεσματική, το 25,4% «Μέτρια» αποτελεσματική, το 41,3% «Αρκετά» αποτελεσματική και το 31,7% «Πολύ» αποτελεσματική. Συνολικά, το 73% αυτών που μελέτησαν τη σχετική βιβλιογραφία αξιολόγησαν την ενέργεια αυτή από «Αρκετά» έως και «Πολύ» αποτελεσματική. Τέλος, στο ερώτημα 6.3 σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομάδες εκπαιδευτικών για την ανταλλαγή γνώσεων και απόψεων για το Project, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 77,7% πως δεν συμμετείχαν και σε ποσοστό 22,3% πως συμμετείχαν. Στο ποσοστό που απάντησε θετικά αντιστοιχούν μόλις 26 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων ένα απάντησε πως η συμμετοχή σε τέτοιες ομάδες δεν ήταν «Καθόλου» αποτελεσματική, 6 πως ήταν «Μέτρια», 9 πως ήταν «Αρκετά» και 10 πως ήταν «Πολύ» αποτελεσματική. Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα των τριών υποερωτημάτων απεικονίζονται στο Γράφημα 6 που ακολουθεί.



Γράφημα 6: Συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις

Η δεύτερη ενότητα ερωτήσεων αφορά την αποτύπωση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες που απαιτούνται για τη διδασκαλία ενός τμήματος Project και αποτελείται από τις ερωτήσεις 2, 3 και 7 του ερωτηματολογίου. Στην ερώτηση 2, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν κατά πόσο συμφωνούν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Project απαιτεί περισσότερες, συνθετότερες και διαφορετικές ικανότητες σε σχέση με ένα «παραδοσιακό» μάθημα. Σε ποσοστό 48,5% οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως «Μάλλον συμφωνούν» με την άποψη αυτή. Το 24,3% απάντησε ότι «Ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν» και το 20,4% πως «Συμφωνεί απόλυτα», ενώ μόλις 6,8% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι «Μάλλον διαφωνεί». Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν δήλωσε πως «Διαφωνεί απόλυτα» με μια τέτοια άποψη για τις ικανότητες που απαιτεί η διεξαγωγή του Project. Στην επόμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε τι βαθμό συμφωνούν ότι για τη διδασκαλία του Project δεν είναι σημαντικό μόνο το γνωστικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού αλλά και οι ικανότητες οργάνωσης και διαχείρισης της γνώσης και της τάξης. Το 46,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος απάντησε πως «Συμφωνεί απόλυτα», το 35,9% πως «Μάλλον συμφωνεί», το 12,6% ότι «Ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί» και μόνο το 4,9% απάντησε πως «Μάλλον διαφωνεί». Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 82,5% δήλωσαν πως «Συμφωνούν απόλυτα» ή «Μάλλον συμφωνούν» με την άποψη αυτή που τονίζει ότι οι γνώσεις δεν είναι αρκετές για τη διδασκαλία του Project. Τέλος, στην ερώτηση 7 σχετικά με την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στη διδασκαλία του Project, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 39,8% ότι σχετίζονται «Μέτρια», σε ποσοστό 31,1% ότι

σχετίζονται «Αρκετά», σε ποσοστό 21,4% «Λίγο» ενώ μόλις 6,8% και 1% απάντησαν πως σχετίζονται «Πολύ» και «Καθόλου» αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα αυτά υποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί είναι μάλλον αβέβαιοι και δεν συσχετίζουν απόλυτα την ικανότητα διδασκαλίας του Project με την επαγγελματική εμπειρία.

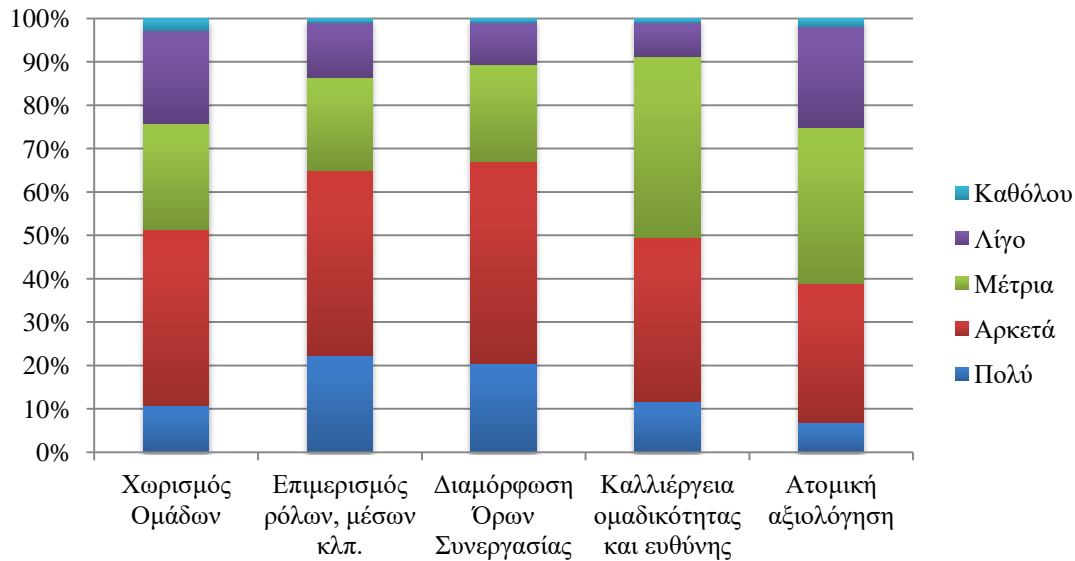
Οι ερωτήσεις 8, 9 και 1 αποτελούν την τρίτη ενότητα η οποία αφορά την ετοιμότητα και τις μεθόδους που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί στην διδακτική τους πρακτική πριν την εισαγωγή του Project. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου σχετικά με το βαθμό στον οποίο εφαρμόζαν ομαδοσυνεργατικές μεθόδους στις διδασκαλίες τους, το 35% των εκπαιδευτικών απάντησε «Μέτρια», το 28,2% «Καθόλου» και το 21,4% «Λίγο». Μόλις το 14,6% δήλωσε πως εφαρμόζε «Αρκετά» ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, ενώ «Πολύ» μόνο ένας εκπαιδευτικός (1%). Στην ερώτηση 9 που ακολουθεί, σχετικά με την υλοποίηση διαθεματικών εργασιών πριν την εισαγωγή των Ερευνητικών Εργασιών, το 41,7% των εκπαιδευτικών απάντησε πως δεν υλοποιούσε «Καθόλου» τέτοιου τύπου εργασίες, το 30,1% «Λίγο» και το 21,4% «Μέτρια». Μόνο το 6,8% απάντησε «Αρκετά» ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν δήλωσε ότι υλοποιούσε «Πολύ» διαθεματικές εργασίες. Τέλος, στην ερώτηση 1 στην οποία οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν πώς θα χαρακτήριζαν γενικά την ετοιμότητά τους όταν εισήχθη το Project στη Δευτεροβάθμια ως διακριτό μάθημα, το 47,6% τη χαρακτήρισε «Μέτρια», το 28,2% «Μάλλον ανεπαρκή», το 12,6% «Ανεπαρκή» και το 10,7% «Μάλλον ανεπαρκή». Ως «Επαρκή» χαρακτήρισε την ετοιμότητά του μόνο ένας εκπαιδευτικός (1%).

Η τέταρτη ενότητα ερωτήσεων (10, 14 και 15) αφορά την υλικοτεχνική υποστήριξη του σχολείου, την προετοιμασία των εκπαιδευτικών και την αξιοποίηση ΤΠΕ στις Ερευνητικές Εργασίες. Στην ερώτηση 10 για την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποστήριξης και υποδομής της σχολικής τους μονάδας, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (50,5%) την χαρακτήρισαν «Μέτρια». «Αρκετά» και «Λίγο» επαρκή χαρακτήρισαν την υποδομή του σχολείου οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 20,4% σε κάθε κατηγορία. Το 7,8% έκρινε την υποδομή ως «Καθόλου» επαρκή και μόνο το 1% «Πολύ» επαρκή. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν ότι τα ελληνικά σχολεία αντιμετωπίζουν σοβαρές ελλείψεις και πως δεν πληρούν τις τεχνικές προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή των Ερευνητικών Εργασιών. Αναφορικά με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και πολυτροπικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κατά 36,9% ότι χρησιμοποίησαν «Μέτρια» τέτοια μέσα για

την υλοποίηση του Project, 32% «Αρκετά» και 15,5% «Λίγο». Τις ακραίες τιμές «Πολύ» και «Καθόλου» επέλεξε το 14,6% και 1% αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, φαίνεται να ενέταξαν στο μέτρο του δυνατού ψηφιακά εργαλεία στη διδασκαλία του Project, ανάλογα βέβαια των δυνατοτήτων και των γνώσεών τους. Ως προς το χρόνο προετοιμασίας τους για τη διδασκαλία του Project σε εβδομαδιαία βάση, το 43,7% δήλωσε πως ήταν σε «Μέτριο» βαθμό πιο χρονοβόρα σε σύγκριση με άλλα μαθήματα, το 33% «Αρκετά» και το 12,6% «Πολύ». Το 5,8% των εκπαιδευτικών δήλωσε «Λίγο» ότι η προετοιμασία ήταν «Λίγο» πιο χρονοβόρα και το 4,9% «Καθόλου». Σε γενικό βαθμό, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αφιέρωσαν αρκετά περισσότερο χρόνο για να προετοιμαστούν για το Project, απ' ό,τι χρειάστηκαν για τα υπόλοιπα μαθήματα που διδάσκουν.

Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις 11 και 12 αποσκοπούν στην αποτύπωση του βαθμού δυσκολίας που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί αφενός σε ζητήματα που αφορούν τους μαθητές και, αφετέρου, σε ζητήματα που αφορούν τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά τους μαθητές, οι διαστάσεις για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό δυσκολίας τους στην ερώτηση 11 αφορούν το χωρισμό των μαθητών σε ομάδες εργασίας, τον επιμερισμό ρόλων, μέσων, πόρων και έργων στα μέλη των ομάδων, τη διαμόρφωση των υποχρεώσεων και των όρων συνεργασίας, την ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος και της υπευθυνότητας των μαθητών και την εκτίμηση του ατομικού βαθμού προσπάθειας κάθε μαθητή. Συγκεντρωτικά¹⁰, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δυσκολεύτηκαν «Αρκετά» σε ποσοστό 49,5%, «Μέτρια» σε ποσοστό 28,2% και «Λίγο» σε ποσοστό 12,6%. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δυσκολεύτηκαν «Πολύ» ανέρχονται στο 9,7%, ενώ παράλληλα κανένας εκπαιδευτικός δεν δήλωσε ότι δεν δυσκολεύτηκε συνολικά «Καθόλου». Μπορούμε, λοιπόν, να εκτιμήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αντιμετώπισαν αρκετές δυσκολίες στη διαχείριση των ομάδων των μαθητών. Στο Γράφημα 7 αποτυπώνονται αναλυτικά οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν σε κάθε ζήτημα.

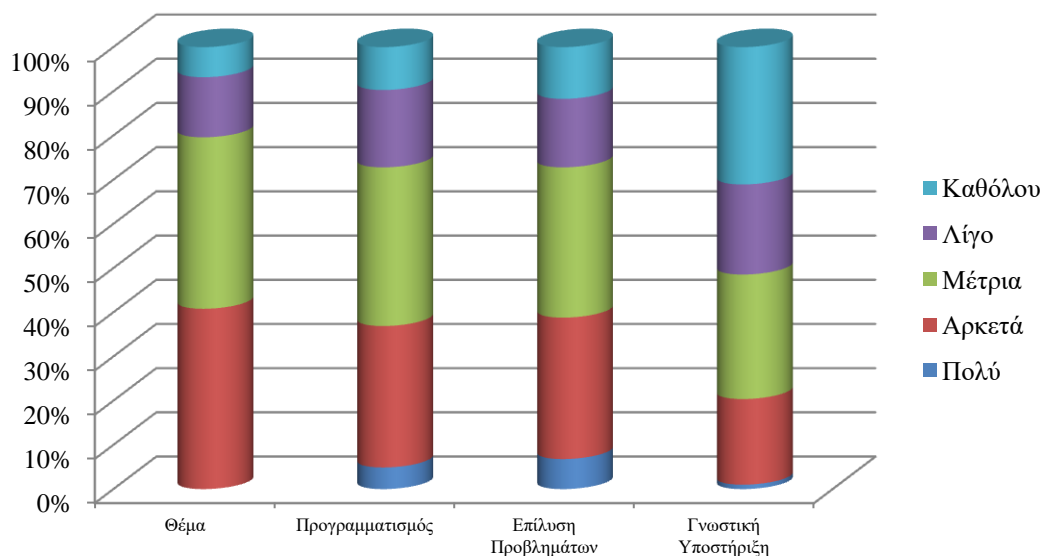
¹⁰ Οι απαντήσεις για κάθε υποερώτημα συνυπολογίστηκαν με την εντολή Compute Variable του SPSS.



Γράφημα 7: Δυσκολία διαχείρισης των ομάδων

Ως προς τη συνεργασία τους με άλλους συναδέλφους (ερώτηση 12 του ερωτηματολογίου), οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στις εξής τέσσερις διαστάσεις: τη διαμόρφωση του θέματος της Ερευνητικής Εργασίας, τον προγραμματισμό υλοποίησής της, την από κοινού επίλυση των προβλημάτων των ομάδων και την παροχή γνωστικής υποστήριξης και ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με την Ερευνητική Εργασία. Συγκεντρωτικά¹¹, οι εκπαιδευτικοί κατά 38,8% δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν «Μέτρια» δυσκολία στη συνεργασία με τους συναδέλφους, κατά 33% «Αρκετά» και κατά 20,4% «Λίγο». Το 6,8% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν δυσκολεύτηκαν «Καθόλου» και μόνο το 1% ότι δυσκολεύτηκε «Πολύ». Όπως φαίνεται και στο Γράφημα 8 που ακολουθεί, οι εκπαιδευτικοί μάλλον δυσκολεύτηκαν σε μέτριο βαθμό σε ό,τι αφορά τη συνεργασία με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους με την Ερευνητική Εργασία εκπαιδευτικούς.

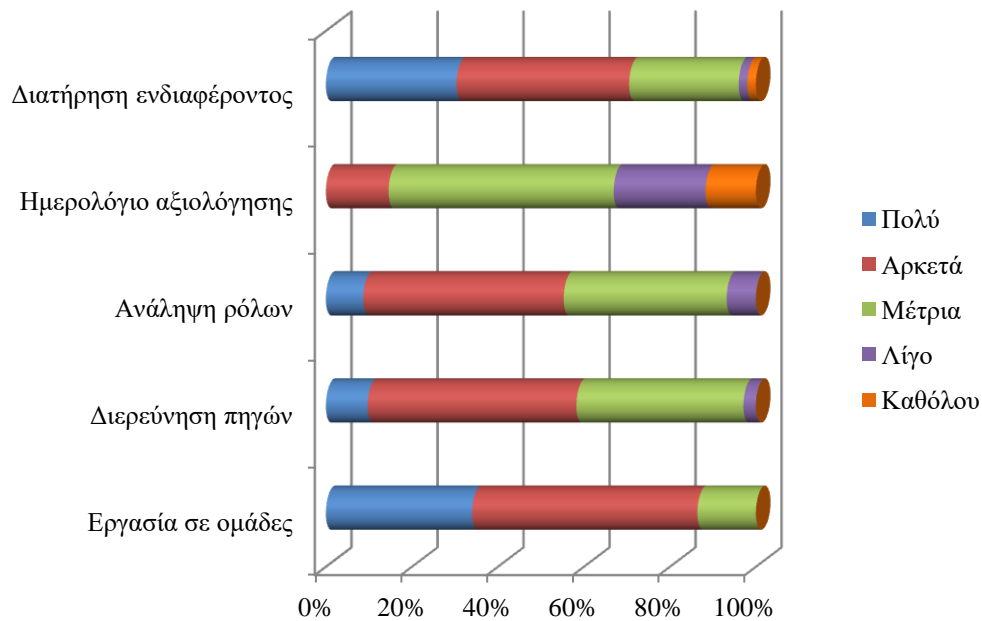
¹¹ Όπως στην υποσημείωση 3.



Γράφημα 8: Δυσκολία συνεργασίας με συναδέλφους

Η έκτη ενότητα ερωτήσεων του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 13, 17 και 16 που αφορούν αφενός την ανταπόκριση και απόδοση των μαθητών και, αφετέρου, την απόδοση των εκπαιδευτικών στο Project. Αναλυτικά, στην ερώτηση 13 σχετικά με την ανταπόκριση των μαθητών οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τις εξής διαστάσεις: εργασία σε ομάδες, διερεύνηση ποικίλων πηγών πληροφόρησης, ανάληψη ρόλων στο επίπεδο της ομάδας, τήρηση προσωπικού ημερολογίου αξιολόγησης και διατήρηση του ενδιαφέροντος για το Project. Συγκεντρωτικά¹², οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι η ανταπόκριση ήταν κατά 52,4% «Αρκετά» θετική, κατά 35% «Μέτρια» θετική, κατά 9,7% «Πολύ» θετική και κατά 2,9% «Λίγο» θετική, ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν θεώρησε πως η ανταπόκριση των μαθητών ήταν συνολικά «Καθόλου» θετική. Γενικά, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι οι μαθητές είχαν μια αρκετά θετική στάση απέναντι στο μάθημα των Ερευνητικών Εργασιών. Στο Γράφημα 9 απεικονίζονται αναλυτικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανταπόκριση των μαθητών σε κάθε τομέα.

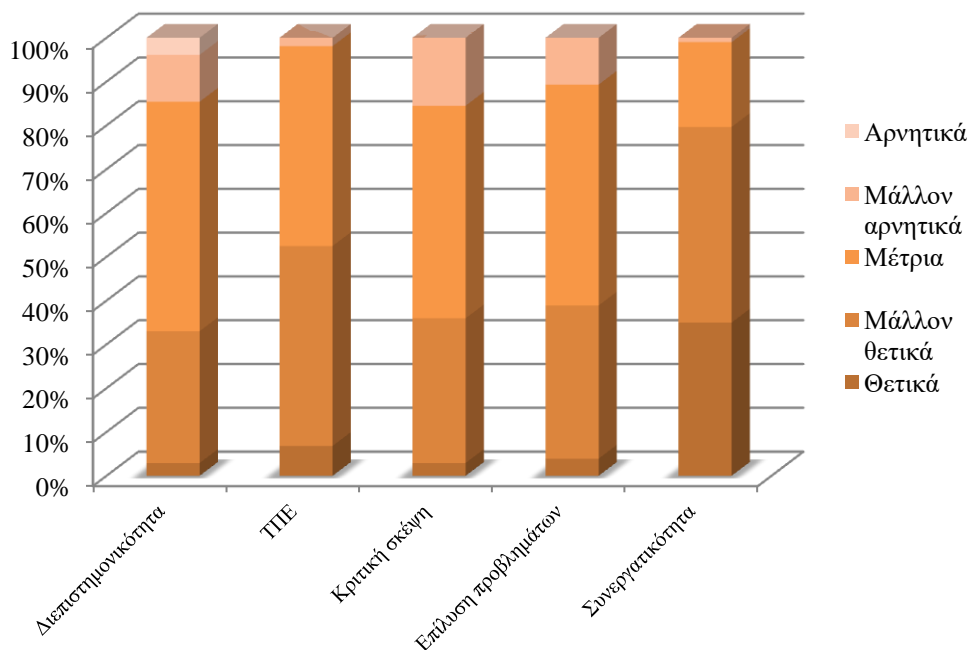
¹² Όπως στην υποσημείωση 3.



Γράφημα 9: Βαθμός θετικής ανταπόκρισης των μαθητών

Σε ό,τι αφορά την απόδοση και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν τις απόψεις τους για τους εξής τομείς στο πλαίσιο της ερώτησης 17: διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, αξιοποίηση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργατικότητας. Συνολικά¹³, το 47,6% των εκπαιδευτικών έκρινε την απόδοση των μαθητών ως «Μέτρια» και το 43,7% «Μάλλον θετικά». «Μάλλον αρνητικά» θεώρησε τα μαθησιακά αποτελέσματα στο Project 4,9% των εκπαιδευτικών και «Θετικά» το 3,9%. Τέλος, κανένας εκπαιδευτικός δεν έκρινε τα μαθησιακά αποτελέσματα ως εν γένει «Αρνητικά». Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, φαίνεται να έχουν μάλλον μέτρια προς θετική άποψη για την απόδοση των μαθητών. Τα αποτελέσματα για κάθε διάσταση που αξιολόγησαν οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνονται αναλυτικότερα στο Γράφημα 10 που ακολουθεί.

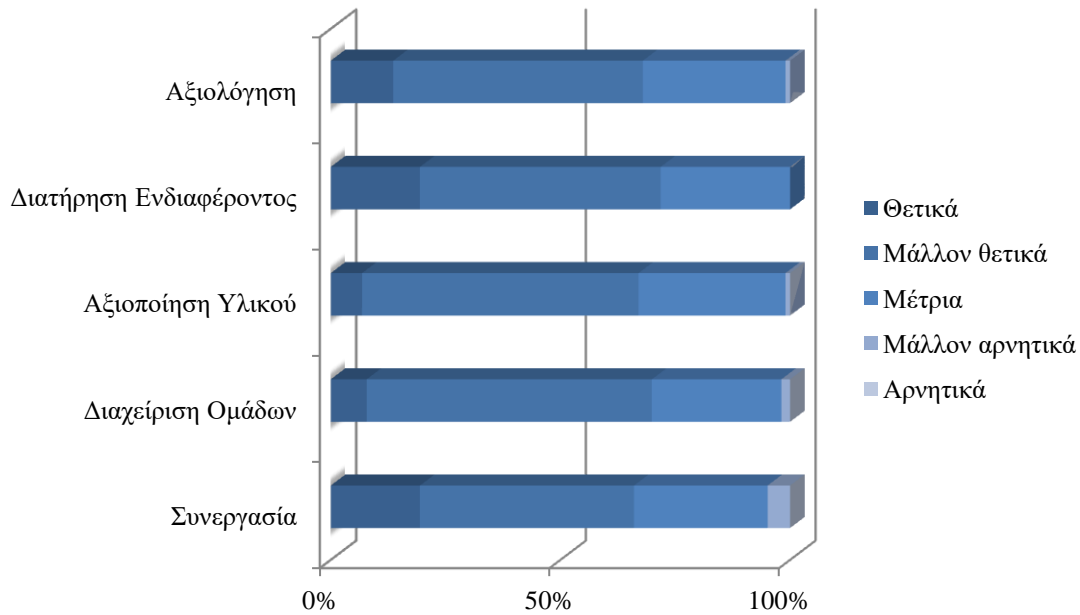
¹³ Όπως στην υποσημείωση 3.



Γράφημα 10: Αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων

Στο ερώτημα 16, το τελευταίο που αντιστοιχεί στην ενότητα αυτή, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την απόδοσή τους ως προς τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, την οργάνωση και διαχείριση των ομάδων των μαθητών, την οργάνωση και αξιοποίηση του διδακτικού υλικού, τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το Project και τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Κατόπιν συνεκτίμησης¹⁴, το 59,2% των εκπαιδευτικών αξιολόγησε την απόδοσή του στη διδασκαλία του Project «Μάλλον θετικά», το 29,1% «Μέτρια» και το 11,7% «Θετικά». Κανένας εκπαιδευτικός δεν αξιολόγησε την απόδοσή του συνολικά «Μάλλον αρνητικά» ή «Αρνητικά». Μάλιστα, και στο κάθε υποερώτημα κανένας δεν επέλεξε το χαρακτηρισμό «Αρνητικά». Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι κρίνουν θετικά τη συνολική τους απόδοση, παρά τον αυξημένο βαθμό δυσκολίας που οι ίδιοι δήλωσαν πως αντιμετώπισαν. Αναλυτικότερα οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών στο Γράφημα 11 που ακολουθεί.

¹⁴ Όπως στην υποσημείωση 3.

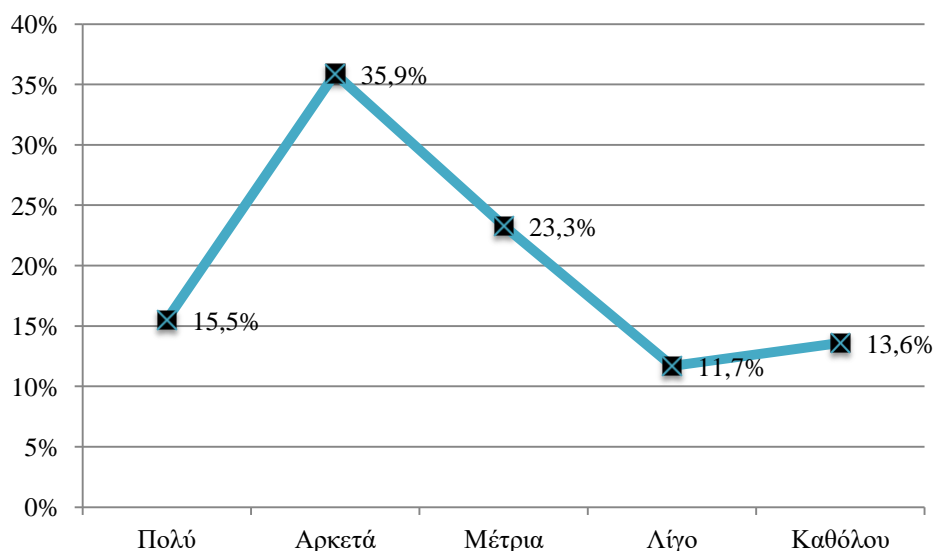


Γράφημα 11: Αξιολόγηση απόδοσης εκπαιδευτικών

Η τελευταία ενότητα συμπεριλαμβάνει τις ερωτήσεις 18, 19, 22, 23, 21 και 20 του ερωτηματολογίου. Πρόκειται για ερωτήσεις που αποσκοπούν στην εκτίμηση της επίδρασης του Project στους εκπαιδευτικούς και την αποτύπωση σχετικών απόψεών τους. Πρώτον, στην ερώτηση 18 σχετικά με τη διδακτική εμπειρία που έχουν αποκομίσει οι εκπαιδευτικοί από το Project, το 40,8% απάντησε πως η εμπειρία του είναι «Μάλλον θετική» και το 25,2% «Μέτρια». Ως «Θετική» χαρακτήρισε την εμπειρία του το 20,4% των εκπαιδευτικών και ως «Μάλλον αρνητική» το 13,6%, ενώ κανένας δεν δήλωσε πως η εμπειρία του είναι «Αρνητική». Τα στοιχεία αυτά υποδεικνύουν πως σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο ποσοστό είχαν μια ευχάριστη εμπειρία αναλαμβάνοντας τμήματα Project. Παρόλα αυτά, στην αμέσως επόμενη ερώτηση σχετικά με το βαθμό στον οποίο το Project τους παρακίνησε να δοκιμάσουν την εφαρμογή των αρχών και των μεθόδων του στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων, το 30,1% των εκπαιδευτικών απάντησε «Αρκετά», το 29,1% «Μέτρια» και το 25,2% «Καθόλου». Ακόμη, το 12,6% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως τις δοκίμασε «Λίγο» και μόλις το 2,9% «Πολύ». Με βάσει και τα δεδομένα των απαντήσεων της ερώτησης 25, μπορούμε να συμπεράνουμε πως ακόμη κι αν η εμπειρία των περισσότερων είναι θετική, η υιοθέτηση των αρχών των Ερευνητικών Εργασιών δεν είναι ανάλογοι μεγέθους. Στη συνέχεια, στην ερώτηση

22 οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη συμβολή των Ερευνητικών Εργασιών στην ενίσχυση της ομαδικότητας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Τα στοιχεία είναι αρκετά ενθαρρυντικά καθώς το 36,9% των εκπαιδευτικών έκρινε τη συμβολή «Αρκετά» θετική, το 32% «Μέτρια» και το 20,4% «Πολύ» θετική. Μόνο το 9,7% χαρακτήρισε τη συμβολή «Λίγο» θετική και το 1% «Καθόλου» θετική. Συνολικά, το 89,3% έκρινε τη συμβολή του Project από «Μέτρια» έως «Πολύ» θετική, στοιχείο που φανερώνει πως πράγματι υπήρχε θετικός αντίκτυπος στις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

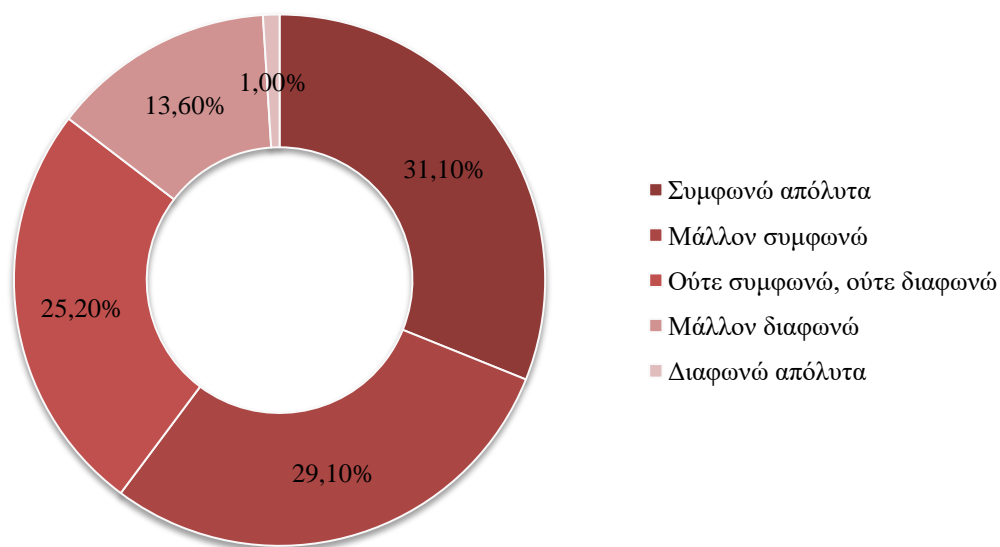
Αναφορικά με την ερώτηση 23, η οποία αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το Project συνέβαλε στην ανανέωση των πρακτικών και την ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών, το 35,9% δήλωσε πως το Project συνέβαλε «Αρκετά», το 23,3% «Μέτρια» και το 20,4% «Πολύ». Το 13,6% των εκπαιδευτικών έκρινε πως οι Ερευνητικές Εργασίες δεν συνέβαλαν «Καθόλου» στην ανανέωση και βελτίωσή τους και το 11,7% μόνο «Λίγο». Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το Project τους βοήθησε επαγγελματικά και διδακτικά απεικονίζεται στο Γράφημα 12.



Γράφημα 12: Βαθμός διδακτικής και επαγγελματικής βελτίωσης και ανανέωσης

Στην ερώτηση 21 οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε τι βαθμό, σύμφωνα με την εμπειρία που είχαν, οι παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές και μέθοδοι του Project είναι συμβατές με την προβλεπόμενη για τα υπόλοιπα μαθήματα

διδασκτική πρακτική στο ελληνικό σχολείο. Στο κρίσιμο αυτό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 35% έκριναν πως είναι «Μέτρια» συμβατές, επίσης σε ποσοστό 35% «Λίγο» και σε ποσοστό 29,1% «Καθόλου». Μόλις 1% απάντησε ότι είναι «Αρκετά» συμβατές και 0% «Πολύ». Τα δεδομένα αυτά καθιστούν προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι Ερευνητικές Εργασίες συμβαδίζουν σε μικρό βαθμό με τα υπόλοιπα μαθήματα σε ό,τι αφορά τις παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις των μαθημάτων. Τέλος, στην ερώτηση 20 για το αν συμφωνούν πως οι αρχές και οι στρατηγικές του Project πρέπει να επεκταθούν και σε άλλα μαθήματα, το 31,1% δήλωσε ότι «Συμφωνεί απόλυτα», το 29,1% ότι «Μάλλον συμφωνεί» και το 25,2% ότι «Ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί». Ακόμη, μόνο το 13,6% δήλωσε ότι «Μάλλον διαφωνεί» και το 1% ότι «Διαφωνεί απόλυτα». Στη συντριπτική του πλειοψηφία, λοιπόν, το δείγμα των εκπαιδευτικών δηλώνει θετικό σε μια προοπτική επέκτασης των στρατηγικών των Ερευνητικών Εργασιών σε άλλα μαθήματα, παρά τις δυσκολίες που δήλωσαν σε προηγούμενα ερωτήματα ότι αντιμετώπισαν (Γράφημα 13).



Γράφημα 13: Συμφωνία στην προοπτική επέκτασης των αρχών του Project

5.3 Ανάλυση Διακυμάνσεων και Συσχετίσεων

Με βάση τις συχνότητες που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα, είναι δυνατή η περαιτέρω διερεύνηση των δεδομένων που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία προκειμένου να δοθούν όσο το δυνατό πληρέστερες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, για να διερευνηθούν οι παράμετροι των ερωτήσεων που αναφέρονται σε τυχόν συσχετισμούς και διαφορές μεταξύ μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκαν αφενός τα στατιστικά κριτήρια Pearson Chi-square και Pearson Correlation και, αφετέρου τα κριτήρια T test και One-way ANOVA.

Αρχικά, σε ό,τι αφορά τις διακυμάνσεις μεταξύ των ομάδων των συμμετεχόντων, αυτές διερευνήθηκαν με βάση τα εξής κριτήρια: το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα και τα έτη υπηρεσίας. Πρώτον, ως προς το φύλο δεν παρατηρούνται διαφορές στις διακυμάνσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών στα ζητήματα που απασχολούν τους στόχους της έρευνας, όπως προκύπτει από τις τιμές του T test που εφαρμόστηκε. Αναλυτικότερα, το φύλο των συμμετεχόντων δεν φαίνεται να αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις απόψεις τους για τη διαφορά και τη σημασία των ικανοτήτων που απαιτεί η διδασκαλία του Project σε σχέση με «παραδοσιακά» μαθήματα, σχετικά με τη σημασία της διδακτικής εμπειρίας στην αποτελεσματική υλοποίηση ενός Project, σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν τόσο σε ζητήματα που αφορούν τους μαθητές όσο και σε ζητήματα που αφορούν τη συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει το πώς αποτίμησαν οι εκπαιδευτικοί την ανταπόκριση και την απόδοση των μαθητών στις Ερευνητικές Εργασίες και στο χρόνο που απαιτήθηκε για την προετοιμασία τους. Τέλος, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται με βάση το φύλο σχετικά με τις απόψεις τους για τη συμβατότητα των Ερευνητικών Εργασιών με τη λοιπή εκπαιδευτική πρακτική, την πιθανότητα επέκτασης των αρχών τους σε άλλα μαθήματα, την ενίσχυση της ομαδικότητας μεταξύ εκπαιδευτικών καθώς και σχετικά με το πώς αποτιμούν την προσωπική τους διδακτική εμπειρία στο Project και το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι τους ανανέωσε και βελτίωσε επαγγελματικά και διδακτικά. Οι τιμές του T test που επιβεβαιώνουν τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 3 που ακολουθεί.

	Levene's Test for Equality of Variances		T-test	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Επέκταση αρχών του Project	,411	,523	,809	,420
Προσωπική εμπειρία	,164	,686	,888	,377
Ενίσχυση ομαδικότητας	,056	,813	-,553	,582
Ανανέωση και βελτίωση	,338	,562	1,008	,316
Ικανότητες για τη διδασκαλία του Project	,003	,955	,486	,628
Σημασία ικανοτήτων	2,012	,159	,166	,628
Διδακτική εμπειρία	,998	,320	,348	,729
Συμβατότητα με άλλα μαθήματα	,050	,824	2,278	,025
Χρόνος προετοιμασίας	,828	,365	,440	,661
Δυσκολία συνεργασίας	,014	,906	-,133	,894
Δυσκολία διαχείρισης ομάδων	1,180	,280	,367	,714
Ανταπόκριση μαθητών	,011	,919	1,655	,101
Μαθησιακά αποτελέσματα	,090	,765	,505	,614

Πίνακας 3: Ανάλυση Διακύμανσης με βάση το Φύλο

Στη συνέχεια, ως προς τον παράγοντα ηλικία, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στις διακυμάνσεις των ηλικιακών ομάδων («36-45», «46-55» και «56 και άνω») στις απαντήσεις τους σχετικά με το βαθμό ενίσχυσης του ομαδικού κλίματος μεταξύ εκπαιδευτικών μέσω του Project, το πώς κρίνουν την προσωπική τους διδακτική εμπειρία και το βαθμό στον οποίο η μέθοδος συνέβαλε στην επαγγελματική και διδακτική τους ανανέωση και βελτίωση καθώς και τις απόψεις τους για την επέκταση της μεθόδου σε άλλα μαθήματα. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών στις διακυμάνσεις είναι υψηλό, όπως γίνεται φανερό από τα στοιχεία του κριτηρίου One-way ANOVA στον Πίνακα 4 που ακολουθεί.

	Homogeneity of Variances		ANOVA	
	Levene Statistic	Sig.	F	Sig.
Επέκταση αρχών του Project	1,832	,165	12,201	,000
Προσωπική εμπειρία	2,595	,080	12,355	,000
Ενίσχυση ομαδικότητας	,747	,477	5,228	,007
Ανανέωση και βελτίωση	1,533	,221	12,967	,000

Πίνακας 4: Ανάλυση Διακύμανσης με βάση την Ηλικία (1)

Αντίθετα, βάσει του κριτηρίου ANOVA, δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το είδος και τη σημασία των ικανοτήτων που απαιτούν οι Ερευνητικές Εργασίες, τη σχέση μεταξύ αποτελεσματικής υλοποίησης τους και διδακτικής εμπειρίας, το βαθμό συμβατότητάς τους με την καθιερωμένη διδακτική πρακτική, το χρόνο που χρειάστηκαν για την προετοιμασία τους σε εβδομαδιαία βάση, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και το πώς αξιολογούν την ανταπόκριση και τα αποτελέσματα των μαθητών, οι οποίες να σχετίζονται με τον παράγοντα ηλικία, όπως προκύπτει από τις τιμές του κριτηρίου στον Πίνακα 5.

	Homogeneity of Variances		ANOVA	
	Levene Statistic	Sig.	F	Sig.
Ικανότητες για τη διδασκαλία του Project	3,622	,030	20,041	,000
Σημασία ικανοτήτων	4,766	,011	9,320	,000
Διδακτική εμπειρία	2,517	,086	,648	,525
Συμβατότητα με άλλα μαθήματα	1,166	,316	,695	,501
Χρόνος προετοιμασίας	1,250	,291	2,230	,113
Δυσκολία συνεργασίας	,732	,483	,091	,913
Δυσκολία διαχείρισης ομάδων	2,101	,128	,575	,564
Ανταπόκριση μαθητών	3,293	,041	5,471	,006
Μαθησιακά αποτελέσματα	4,097	,019	7,477	,001

Πίνακας 5: Ανάλυση Διακύμανσης με βάση την Ηλικία (2)

Ο επόμενος παράγοντας βάσει του οποίου ελέγχθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι τα έτη υπηρεσίας τους στο εκπαιδευτικό σύστημα («1-10», «11-20», «21-30» και «31 και άνω»). Συγκεκριμένα, παρατηρείται σημαντική διαφορά (Sig.=0,000) στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους στις ερωτήσεις που αφορούν τα εξής: τις απόψεις τους για το είδος των ικανοτήτων που απαιτεί η υλοποίηση του Project από τον εκπαιδευτικό, την αξιολόγησή τους για την εμπειρία που αποκόμισαν από τη διδασκαλία του και το βαθμό στον οποίο τους βελτίωσε και ανανέωσε επαγγελματικά και διδακτικά καθώς και την άποψή τους για την επέκταση των αρχών και στρατηγικών του σε άλλα μαθήματα. Τα στοιχεία της ανάλυσης των διακυμάνσεων αποτυπώνονται αναλυτικά στον Πίνακα 6.

	Homogeneity of Variances		ANOVA	
	Levene Statistic	Sig.	F	Sig.
Ικανότητες για τη διδασκαλία του Project	1,223	,305	13,289	,000
Επέκταση αρχών του Project	1,487	,223	8,059	,000
Προσωπική εμπειρία	,820	,486	6,440	,000
Ανανέωση και βελτίωση	1,849	1,43	8,161	,000

Πίνακας 6: Ανάλυση Διακύμανσης με βάση τα Έτη Υπηρεσίας (1)

Ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές των οποίων οι διακυμάνσεις ελέγχθηκαν βάσει των ετών υπηρεσίας, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές. Οι μεταβλητές αυτές αφορούν τη σημασία που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν οι ικανότητες στη διδασκαλία των Ερευνητικών Εργασιών, την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στη διδασκαλία των Ερευνητικών Εργασιών, τη συμβατότητά τους με τα υπόλοιπα μαθήματα, το χρόνο που αφιέρωσαν στην προετοιμασία τους, στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και την αποτίμησή τους για την ανταπόκριση και τα αποτελέσματα των μαθητών. Τέλος, δεν παρατηρούνται διαφορές στην άποψή τους για την ενίσχυση της ομαδικότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας χάρη στο Project, οι οποίες να σχετίζονται με τα έτη υπηρεσίας τους. Οι τιμές του κριτηρίου ANOVA από τις οποίες προκύπτουν οι διαπιστώσεις αυτές αποτυπώνονται στον Πίνακα 7.

	Homogeneity of Variances		ANOVA	
	Levene Statistic	Sig.	F	Sig.
Σημασία ικανοτήτων	3,060	,032	5,170	,002
Διδακτική εμπειρία	3,813	,012	1,701	,172
Συμβατότητα με άλλα μαθήματα	,549	,650	,524	,667
Χρόνος προετοιμασίας	,360	,782	1,444	,235
Δυσκολία συνεργασίας	,682	,565	,527	,664
Δυσκολία διαχείρισης ομάδων	1,716	,169	,983	,404
Ανταπόκριση μαθητών	3,969	,010	4,883	,003
Μαθησιακά αποτελέσματα	6,476	,000	7,143	,000
Ενίσχυση ομαδικότητας	,841	,475	2,209	,092

Πίνακας 7: Ανάλυση Διακύμανσης με βάση τα Έτη Υπηρεσίας (2)

Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί τον τέταρτο παράγοντα βάσει του οποίου έγινε έλεγχος των διακυμάνσεων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες μεταβλητές που προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, από τον στατιστικό έλεγχο ANOVA, προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητά τους σε έξι από τις μεταβλητές που ελέγχθηκαν. Η ειδικότητα αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα στο βαθμό στον οποίο αντιμετώπισαν δυσκολίες στη συνεργασία τους με συναδέλφους, στο πώς κρίνουν την ανταπόκριση των μαθητών στο Project, στο πώς αξιολογούν την προσωπική τους εμπειρία καθώς και στο πόσο θεωρούν ότι τους ανανέωσε και βελτίωσε. Επιπλέον, διαφέρουν ανά ειδικότητα οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επέκταση των αρχών και τεχνικών του Project σε άλλα μαθήματα και τη συμβατότητά του με τις μεθόδους που προβλέπονται για τη διδασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων. Στον Πίνακα 8 που ακολουθεί καταγράφονται αναλυτικά οι τιμές F και το επίπεδο σημαντικότητας.

	Homogeneity of Variances		ANOVA	
	Levene Statistic	Sig.	F	Sig.
Επέκταση αρχών του Project	1,301	,237	3,111	,001
Συμβατότητα με άλλα μαθήματα	1,716	,082	3,403	,000
Δυσκολία συνεργασίας	1,539	,132	2,402	,010
Ανταπόκριση μαθητών	0,893	,550	2,378	,010
Προσωπική εμπειρία	0,663	,770	3,422	,000
Ανανέωση και βελτίωση	1,105	,367	2,331	,012

Πίνακας 8: Ανάλυση Διακύμανσης με βάση την Ειδικότητα (1)

Από την άλλη πλευρά, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφέρουν ανάλογα με την ειδικότητά τους στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις τους για τις ικανότητες που προϋποθέτει η διδασκαλία των Ερευνητικών Εργασιών καθώς και τη σημασία τους, το ρόλο της διδακτικής εμπειρίας στην αποτελεσματική τους υλοποίηση και τη συμβολή τους στην ενίσχυση του θετικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ακόμη, οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν σε ό,τι αφορά τους μαθητές, τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών καθώς και το χρόνο που χρειάστηκε να αφιερώσουν στην προετοιμασία τους για τις Ερευνητικές Εργασίες σε εβδομαδιαία βάση δεν παρουσιάζουν επίσης διαφορές ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο δείγμα. Στον Πίνακα 9 που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά οι τιμές του ελέγχου διακύμανσης βάσει των οποίων διατυπώθηκαν τα παραπάνω συμπεράσματα ως προς την ειδικότητα.

	Homogeneity of Variances		ANOVA	
	Levene Statistic	Sig.	F	Sig.
Ικανότητες για τη διδασκαλία του Project	,839	,602	1,506	,137
Σημασία ικανοτήτων	2,166	,023	1,578	,112
Διδακτική εμπειρία	3,833	,000	1,402	,180
Ενίσχυση ομαδικότητας	,996	,456	,948	,504
Χρόνος προετοιμασίας	1,421	,177	1,490	,142
Μαθησιακά αποτελέσματα	1,997	,038	2,471	,008
Δυσκολία διαχείρισης ομάδων	1,080	,386	1,009	,448

Πίνακας 9: Ανάλυση Διακύμανσης με βάση την Ειδικότητα (2)

Τέλος, αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, δεν παρατηρείται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις μεταβλητές που ελέγχθηκαν μέσω του κριτηρίου ανάλυσης διακύμανσης, γεγονός που δεν προκαλεί έκπληξη καθώς στη συντριπτική τους πλειοψηφία (ποσοστό 90,3%) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι κάτοχοι μόνο Πτυχίου. Αναλυτικότερα, ελέγχθηκαν οι διακυμάνσεις στις ερωτήσεις που αφορούν τις εξής μεταβλητές: τις απόψεις τους για τις ικανότητες του εκπαιδευτικού και τη σημασία τους στη διδασκαλία των Ερευνητικών Εργασιών, τη συμβολή της διδακτικής εμπειρίας, την επέκταση των αρχών και μεθόδων τους σε άλλα μαθήματα, τη συμβατότητά τους με την πρακτική που ακολουθείται σε άλλα μαθήματα και τη συμβολή τους στην ενίσχυση της ομαδικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς καθώς και τις εκτιμήσεις τους για το χρόνο που χρειάζονται για να προετοιμαστούν για τις Ερευνητικές Εργασίες σε σχέση με άλλα μαθήματα που διδάσκουν, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, την ανταπόκριση και τη απόδοση των μαθητών, την εμπειρία που βίωσαν συνολικά διδάσκοντας τες και το βαθμό στον οποίο τους ανανέωσαν επαγγελματικά και διδακτικά (αναλυτικά οι τιμές του κριτηρίου ANOVA στον Πίνακα 10 που ακολουθεί).

	Homogeneity of Variances		ANOVA	
	Levene Statistic	Sig.	F	Sig.
Ικανότητες για τη διδασκαλία του Project	3,524	,033	,871	,459
Σημασία ικανοτήτων	6,022	,003	2,045	,112
Διδακτική εμπειρία	,664	,517	,876	,456
Συμβατότητα με άλλα μαθήματα	,441	,645	1,013	,390
Επέκταση αρχών του Project	5,628	,005	2,674	,051
Χρόνος προετοιμασίας	,700	,499	,139	,936
Δυσκολία συνεργασίας	,268	,766	,514	,674
Δυσκολία διαχείρισης ομάδων	3,732	,027	1,382	,253
Ανταπόκριση μαθητών	,357	,701	1,384	,252
Μαθησιακά αποτελέσματα	,333	,718	,938	,425
Ενίσχυση ομαδικότητας	,950	,390	1,579	,199
Ανανέωση και βελτίωση	3,339	,040	2,409	,072
Προσωπική εμπειρία	2,121	,125	2,283	,084

Πίνακας 10: Ανάλυση Διακύμανσης με βάση το Επίπεδο Σπουδών

Οι αναλύσεις που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια αφορούν συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών, όπως αυτές προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα. Η πρώτη συσχέτιση αφορά το βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών όταν εισήχθησαν οι Ερευνητικές Εργασίες στο πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου και το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είχαν επαρκή παιδαγωγικά και διδακτικά εφόδια από τις βασικές τους σπουδές. Από το κριτήριο Pearson Chi-square διαπιστώνουμε ότι η τιμή του χ^2 είναι πολύ υψηλή και το επίπεδο σημαντικότητας πολύ μικρότερο του 0,05 (Chi-square=40,741, df=16, Asym.Sig.= 0,001). Συνεπώς, υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Συγκεκριμένα, το χαμηλό επίπεδο παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας επηρεάζει αρνητικά το βαθμό στον οποίο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ήταν έτοιμοι επαγγελματικά για τη διδασκαλία των Ερευνητικών Εργασιών.

Ο επόμενος έλεγχος συσχέτισης αφορά επίσης το βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών όταν εισήχθησαν οι Ερευνητικές Εργασίες στο πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου και τις μεταβλητές που αφορούν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί υλοποιούσαν διαθεματικές και ομαδοσυνεργατικές εργασίες στα μαθήματά τους πριν την εισαγωγή του Project, δηλαδή πρακτικές που αποτελούν τις θεμελιώδεις του

διδασκτικές αρχές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του τεστ χ^2 , υπάρχει σημαντική συσχέτιση τόσο με το βαθμό υλοποίησης διαθεματικών εργασιών στο παρελθόν όσο και με το βαθμό εφαρμογής ομαδοσυνεργατικών μεθόδων. Μπορούμε, λοιπόν, με ασφάλεια να συμπεράνουμε ότι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζαν διαθεματικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους πριν την εισαγωγή των Ερευνητικών Εργασιών επηρεάζει σημαντικά το βαθμό στον οποίο εκτιμούν ότι ήταν επαρκής η ετοιμότητά τους. Οι τιμές του κριτηρίου σύμφωνα με τις οποίες διατυπώθηκαν τα παραπάνω συμπεράσματα αναγράφονται στον Πίνακα 11 που ακολουθεί.

	Pearson Chi-square	df	Asym. Sig. (2-sided)
Υλοποίηση διαθεματικών εργασιών	36,013	12	,000
Εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων	32,496	16	,001

Πίνακας 11: Συσχέτιση με τη μεταβλητή της Επαγγελματικής Ετοιμότητας

Η διερεύνηση συσχετισμών που ακολουθεί, αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για την απόδοσή τους στη διδασκαλία του Project και τους παράγοντες που καθορίζουν την αξιολόγησή τους αυτή. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ αξιολόγησης της απόδοσης με την αξιολόγηση της ανταπόκρισης και των αποτελεσμάτων των μαθητών καθώς και της αξιολόγησης των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί τόσο ως προς τους μαθητές όσο και ως προς τους συναδέλφους τους. Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει σημαντική συσχέτιση με την και τα μαθησιακά αποτελέσματα των καθώς και τις δυσκολίες συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς. Δεν παρατηρείται όμως στατιστικά σημαντική συσχέτιση της αξιολόγησης της απόδοσής τους με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν σε ζητήματα που αφορούν τους. Συνολικά, φαίνεται πως η ανταπόκριση και η απόδοση των μαθητών καθώς και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν το πώς αξιολογούν την προσωπική τους απόδοση οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Τα σχετικά στοιχεία του ελέγχου χ^2 παρατίθενται στον Πίνακα 12.

	Pearson Chi-square	df	Asym. Sig. (2-sided)
Ανταπόκριση μαθητών	35,995	6	,000
Μαθησιακά αποτελέσματα	45,306	16	,000
Δυσκολία συνεργασίας	20,441	6	,009
Δυσκολία διαχείρισης ομάδων	11,903	6	,064

Πίνακας 12: Συσχέτιση με τη μεταβλητή της Απόδοσης των Εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η πιθανότητα συσχέτισης του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι υιοθέτησαν αρχές και τεχνικές του Project σε άλλα μαθήματα που διδάσκουν με τους εξής παράγοντες: το πώς αξιολογούν την ανταπόκριση και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στο Project, το βαθμό στον οποίο αντιμετώπισαν δυσκολίες σε σχέση με μαθητές και συναδέλφους, το πώς αξιολογούν την απόδοσή τους στη υλοποίηση του Project καθώς και το πώς χαρακτηρίζουν την εμπειρία που βίωσαν διδάσκοντάς το. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του κριτηρίου χ^2 , υπάρχει υψηλής στατιστικής σημαντικότητας βαθμός συσχέτισης με τις μεταβλητές που αφορούν την και τα αποτελέσματα των μαθητών, την διδακτική εμπειρία που αποκόμισαν και την απόδοσή τους. Αντίθετα, δεν παρουσιάζεται συσχέτιση με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν σχετικά με τους μαθητές και τους συναδέλφους (Πίνακας 13). Συμπερασματικά, φαίνεται πως υπάρχει συσχέτιση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρακινήθηκαν να εφαρμόσουν και σε άλλα μαθήματα στρατηγικές του Project με το πώς ανταποκρίθηκαν και ανταπεξήλθαν οι μαθητές στο Project και το πώς ήταν η απόδοση και η εμπειρία που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία του.

	Pearson Chi-square	df	Asym. Sig. (2-sided)
Ανταπόκριση μαθητών	64,306	12	,000
Μαθησιακά αποτελέσματα	35,909	12	,000
Δυσκολία συνεργασίας	23,897	16	,092
Δυσκολία διαχείρισης ομάδων	6,421	12	,893
Προσωπική διδακτική εμπειρία	86,987	12	,000
Απόδοση εκπαιδευτικών	42,849	8	,000

Πίνακας 13: Συσχέτιση με τη μεταβλητή της Υιοθέτησης Αρχών και Μεθόδων του Project

Η εμπειρία που βίωσαν διδάσκοντας το Project οι εκπαιδευτικοί, και συγκεκριμένα ο χαρακτηρισμός της, αποτελεί των επόμενο παράγοντα ως προς τον οποίο διερευνήθηκε η ύπαρξη συσχετισμών με της μεταβλητές που αφορούν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτική σε ζητήματα διαχείρισης των ομάδων των μαθητών και σε ζητήματα που αφορούν τη συνεργασία τους με συναδέλφους, την ανταπόκριση και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών καθώς και την αξιολόγηση της προσωπικής τους απόδοσης. Ως προς το βαθμό στον οποίο δυσκολεύτηκαν στη διαχείριση των μαθητών, σύμφωνα με το κριτήριο χ^2 φαίνεται πώς δεν υπάρχει σημαντική στατιστικά συσχέτιση, συνεπώς δεν αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει το πώς χαρακτηρίζουν την εμπειρία τους οι εκπαιδευτικοί. Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη συνεργασία με συναδέλφους, φαίνεται όμως ότι υπάρχει συσχέτιση και μάλιστα σημαντική, ώστε να μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι συνεργασία και η εξέλιξή της αποτελεί παράγοντα που καθορίζει το πώς χαρακτηρίζουν την εμπειρία τους.

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές, πρώτον σχετικά με την ανταπόκρισή τους, υπάρχει σημαντική συσχέτιση και φαίνεται πώς επηρεάζει τη συνολική διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών στο Project, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, ο βαθμός στον οποίο κρίνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ότι η απόδοσή τους ήταν αρνητική ή θετική αποτελεί επίσης παράγοντα που σχετίζεται με το πώς αξιολογούν την διδακτική εμπειρία των Ερευνητικών Εργασιών. Τα αποτελέσματα του κριτηρίου χ^2 που επιβεβαιώνουν τους παραπάνω συσχετισμούς παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 14 που ακολουθεί.

	Pearson Chi-square	df	Asym. Sig. (2-sided)
Ανταπόκριση μαθητών	56,838	9	,000
Μαθησιακά αποτελέσματα	69,559	9	,000
Δυσκολία συνεργασίας	26,495	12	,009
Δυσκολία διαχείρισης ομάδων	11,025	9	,274
Απόδοση εκπαιδευτικών	53,927	6	,000

Πίνακας 14: Συσχέτιση με βάση τη μεταβλητή της Προσωπικής Διδακτικής Εμπειρίας (1)

Η διερεύνηση του παράγοντα της εμπειρίας παρουσιάζει ενδιαφέρον διερεύνησης όχι μόνο ως προς της μεταβλητές που πιθανώς την επηρεάζουν, αλλά και ως προς τις μεταβλητές τις οποίες επηρεάζει η ίδια. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επέκταση των αρχών και μεθόδων του των Ερευνητικών Εργασιών σε άλλα μαθήματα, την ενίσχυση της συνεργατικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας χάρη σε αυτές καθώς και ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν τεχνικές του Project σε άλλα μαθήματα και ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι τους ανανέωσε διδακτικά και επαγγελματικά, αποτελούν τις μεταβλητές των οποίων τα αποτελέσματα ελέγχθηκαν ως προς το πώς χαρακτήρισαν την εμπειρία τους οι εκπαιδευτικοί. Συνολικά, και οι τέσσερις μεταβλητές παρουσιάζουν υψηλό βαθμό συσχέτισης με τη μεταβλητή της εμπειρίας, όπως φαίνεται και από τα στοιχεία του Πίνακα 15 που ακολουθεί. Συνεπώς, η θετική ή αρνητική προσωπική εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών επηρέασε σημαντικά τόσο τις απόψεις και πρακτικές τους όσο και το βαθμό στον οποίο θεωρούν θετική τη συμβολή του σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

	Pearson Chi-square	df	Asym. Sig. (2-sided)
Επέκταση αρχών του Project	117,989	12	,000
Ενίσχυση ομαδικότητας	66,923	12	,000
Εφαρμογή τεχνικών του Project	86,987	12	,000
Ανανέωση και βελτίωση	116,522	12	,000

Πίνακας 15: Συσχέτιση με βάση τη μεταβλητή της Προσωπικής Διδακτικής Εμπειρίας (2)

Η επόμενη μεταβλητή για την οποία οι στόχοι της έρευνας επιβάλλουν τη διερεύνηση συσχέτισεων ώστε να διαπιστωθεί από ποιους παράγοντες καθορίζεται, είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για την επέκταση των αρχών και στρατηγικών του Project σε άλλα μαθήματα. Αναλυτικότερα, διερευνήθηκε η συσχέτιση με το πώς αξιολόγησαν την ανταπόκριση και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι το Project ενισχύει το πνεύμα ομαδικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι τους ανανεώνει και βελτιώνει επαγγελματικά και διδακτικά και το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι το Project είναι συμβατό με τις υπόλοιπες αρχές και μεθόδους που ακολουθούνται στην ελληνική

εκπαίδευση. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του κριτηρίου χ^2 , η συσχέτιση με τις τέσσερις πρώτες μεταβλητές που αναφέρθηκαν είναι σημαντική και συνεπώς όλοι οι αντίστοιχοι παράγοντες επιδρούν σημαντικά στον καθορισμό της άποψης των εκπαιδευτικών για την επέκταση των αρχών και μεθόδων του Project σε άλλα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Για την μεταβλητή που αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβατότητα του Project, έγινε έλεγχος του δείκτη συσχέτισης Pearson Correlation, από τον οποίο προκύπτει ασθενής μόνο συσχέτιση (Pearson Correlation=,255 Sig.(2-tailed) 0,009 σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,01$) με την άποψη για την επέκτασή του. Συνεπώς, ακόμη κι αν οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι οι αρχές του είναι συμβατές με τις υπόλοιπες πρακτικές που ακολουθούν, αυτό δεν συνεπάγεται ότι δεν συμφωνούν με την επέκταση των μεθόδων του. Οι τιμές του τεστ χ^2 αποτυπώνονται αναλυτικά στον Πίνακα 16.

	Pearson Chi-square	df	Asym. Sig.
Ανανέωση και βελτίωση	192,690	16	,000
Ενίσχυση ομαδικότητας	67,315	16	,000
Ανταπόκριση μαθητών	51,222	12	,000
Μαθησιακά αποτελέσματα	87,103	12	,000

Πίνακας 16: Συσχέτιση με βάση τη μεταβλητή Επέκταση Αρχών του Project

Οι τελευταίοι δύο έλεγχοι ανεξαρτησίας που διενεργήθηκαν αφορούν πρώτον τη σχέση μεταξύ του πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την επιμόρφωση που τους παρεσχέθη από τις αρμόδιες δομές του Υπουργείου Παιδείας και της συμμετοχής τους σε άλλες επιμορφωτικές δράσεις και, δεύτερον, του πώς αξιολογούν την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου τους με το βαθμό στον οποίο ενέταξαν στη διδασκαλία του Project ψηφιακά μέσα και πολυτροπικό υλικό. Όσο αφορά τον πρώτο έλεγχο, από το κριτήριο χ^2 προκύπτει ότι δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση (Chi-square=3,404, df=3, Asym.Sig.=0,333), συνεπώς ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί έκριναν ως μη ικανοποιητική την επίσημη επιμόρφωση, αυτό δεν συνεπάγεται ότι προχώρησαν σε άλλες μορφές επιμόρφωσης και αντίστοιχα αν την έκριναν ως ικανοποιητική αυτό δεν σημαίνει πως συμμετείχαν και σε επιπλέον επιμορφωτικές

δράσεις. Τέλος, σχετικά με τον δεύτερο έλεγχο, επίσης δεν αποδεικνύεται από το τεστ κάποια σημαντική συσχέτιση ($\text{Chi-square}=23,648$, $\text{df}=16$, $\text{Asym.Sig.}=0,097$), επομένως μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η επάρκεια της υποδομής δεν καθορίζει το βαθμό αξιοποίησης των μέσων από τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή ακόμη και σε περίπτωση ελλιπούς υποδομής αυτό δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εντάσσουν ψηφιακά μέσα, στο μέγιστο για τους ίδιους βαθμό, στη διδασκαλία τους.

Το σύνολο των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν στο παρόν κεφάλαιο θα αξιοποιηθεί στο κεφάλαιο που ακολουθεί προκειμένου να απαντηθούν τεκμηριωμένα τα ερωτήματα της έρευνας και να προσεγγιστούν και πλαισιωθούν θεωρητικά.

6.0 Συζήτηση

Λαμβάνοντας υπ' όψιν αφενός το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την αλλαγή της κρατούσας αντίληψης για τη γνώση, τον αντίκτυπο αυτής στην εκπαίδευση και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τους νέους ρόλους που ο εκπαιδευτικός καλείται να υπηρετήσει και τις νέες δεξιότητες που καλείται να αναπτύξει καθώς και τις μεταβολές στην καθημερινή διδακτική πρακτική που οφείλει να εφαρμόσει και, αφετέρου, τα ευρήματα που προέκυψαν από τη δειγματοληπτική έρευνα, καθίσταται δυνατή η πληρέστερη διατύπωση απαντήσεων στους ερευνητικούς στόχους της εργασίας. Στο παρόν κεφάλαιο, λοιπόν, θα ακολουθήσει ο σχολιασμός των ερευνητικών ευρημάτων και η διασύνδεσή τους με τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος που έγινε στο πρώτο μέρος της εργασίας.

Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητη η αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας διερεύνησης. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η διεξαγωγή της έρευνας βασίστηκε σε μια βολική δειγματοληψία γεγονός που καθιστά τα αποτελέσματα μη γενικεύσιμα στο γενικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας. Επιπροσθέτως, το δείγμα είναι αρκετά περιορισμένο ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων, γεγονός που επίσης δεν επιτρέπει την αναγωγή των συμπερασμάτων στο γενικό πληθυσμό. Ακόμη, ο γεωγραφικός περιορισμός της έρευνας αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που καθιστά τα αποτελέσματα μη γενικεύσιμα, καθώς η εκπαιδευτική πραγματικότητα μεταξύ του νομού Αττικής –στον οποίο διεξήχθη η έρευνα- και της υπόλοιπης ελληνικής επικράτειας παρουσιάζει πολυάριθμες διαφορές και διαστάσεις σε ένα μεγάλο εύρος εκπαιδευτικών και λοιπών συναφών ζητημάτων. Συνεπώς, ο σχολιασμός και η συζήτηση που ακολουθούν σε καμία περίπτωση δεν αποσκοπούν στη διατύπωση γενικεύσιμων συμπερασμάτων, καθώς άλλωστε αυτό δεν περιλαμβανόταν εξ αρχής στις επιδιώξεις της ερευνήτριας.

Ξεκινώντας, λοιπόν, από τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία του Project, βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας μπορούμε με ασφάλεια να καταλήξουμε στη διαπίστωση πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι ακαδημαϊκού τύπου γνώσεις, οι οποίες τους προσέφεραν ένα σταθερό υπόβαθρο για τη διδασκαλία ενός συμβατικού μαθήματος, δεν είναι αρκετές για να ανταπεξέλθουν στη διδασκαλία του Project. Ακόμη και αν δεν συνειδητοποιούν πλήρως πως οι

ικανότητες διαχείρισης της γνώσης και της μαθησιακής πορείας των μαθητών αποτελούν τα προσόντα που στο άμεσο μέλλον θα καθορίζουν το ρόλο και την παιδαγωγική διάσταση του επαγγέλματός τους, δηλώνουν ότι πράγματι οι γνώσεις τους δεν αρκούν για την αποτελεσματική διδασκαλία των Ερευνητικών Εργασιών. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της σχετικής έρευνας του Δήμου (2015), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό ότι η διδασκαλία και οι απαιτήσεις της στο πλαίσιο του Project διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με τη διδασκαλία σε ένα παραδοσιακό μάθημα και πως ο ρόλος τους στο Project είναι πιο πολύπλευρος και πολύπλοκος και πως απαιτείται μια όχι γνωστικού τύπου διδακτική προσέγγιση. Φυσικά, ένας βαθμός αντίστασης στην αλλαγή αυτή αποτυπώνεται στα ελαφρώς διαφοροποιημένα δεδομένα σχετικά με τη φύση και την αξία των ικανοτήτων αυτών εν συγκρίσει με τις ακαδημαϊκές γνώσεις. Ως προς το ζήτημα αυτό οι εκπαιδευτικοί φαίνονται πιο διστακτικοί καθώς η κατοχή της γνώσης είναι αυτή που καθορίζει ακόμη την ταυτότητα και την αυτο-αντίληψή τους, συνεπώς είναι λογικό το να μην δηλώνουν ότι οι ικανότητες υπερέρχουν σε βαθμό πολυπλοκότητας. Πάντως, δεν φαίνεται στο σημείο αυτό να ισχύει η θεωρία του Fullan (1982, όπως αναφέρεται στο Γόγαλης, 2014: 155) περί «ψευδούς βεβαιότητας» των εκπαιδευτικών και αδυναμίας αναγνώρισης της άγνοιάς τους.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν διστάζουν να δηλώσουν πως ήταν επαγγελματικά ανέτοιμοι για τη διδασκαλία των Ερευνητικών Εργασιών, στοιχείο στο οποίο είχε καταλήξει και οι αντίστοιχες έρευνες των Γκολφινόπουλου (2006), Αυδή (2008) και Στεφανίδη (2013). Όπως έχει αναφερθεί ήδη, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά στην πράξη ένα «παιδαγωγικό έλλειμμα», το οποίο τους παρακωλύει στην άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων και την επίτευξη των στόχων του σύγχρονου σχολείου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από το δείγμα της παρούσας έρευνας, καθώς ελάχιστοι εκπαιδευτικοί είχαν διδαχθεί στις βασικές τους σπουδές ζητήματα παιδαγωγικής και διδακτικής που να τους καθιστούν επαρκείς στη διαχείριση ζητημάτων όπως η διδακτική καινοτομία του Project. Ανάλογα αποτελέσματα είχαν και οι έρευνες των Δήμου (2015) και Γκολφινόπουλου (2006), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί αποδέχονταν ότι δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τους όρους και της αρχές της διαθεματικότητας, της διεπιστημονικότητας και της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης που διέπουν το Project, για τις οποίες μάλιστα

επικρατεί μια σύγχυση, καθώς ελάχιστοι από αυτούς είχαν σχετικά εφόδια από τις βασικές τους σπουδές και οι περισσότεροι ήρθαν πρώτη φορά σε επαφή με τους όρους «διαθεματικότητα» και «Project» μέσω σεμιναρίων, συναδέλφων και βιβλίων. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, δικαιολογημένα δηλώνουν πως η ετοιμότητά τους ήταν μάλλον ανεπαρκής καθώς κλήθηκαν από την πολιτεία να υλοποιήσουν κάτι το οποίο δεν ήταν μέρος της εκπαίδευσής τους, για την οποία εκπαίδευσή τους ήταν όχι μόνο ενήμερη αλλά και υπεύθυνη η πολιτεία.

Άμεση σχέση με το στοιχείο αυτό έχει η διαδικασία επιμόρφωσης που σχεδιάστηκε από το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με την εισαγωγή του Project στο Λύκειο. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν κατάλληλα καταρτισμένοι σε ζητήματα διδακτικής στρατηγικής ήταν γνωστό στους ιθύνοντες, όμως η επιμόρφωση που τους παρείχαν δεν ήταν τέτοια ώστε να καλύψει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα ελλείμματά τους και να επιλύσει τα προβλήματα που αντιμετώπισαν. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα χαρακτήρισαν την επιμόρφωση που τους παρεσχέθη μέτρια έως καθόλου ικανοποιητική. Σε πλήρη συμφωνία με τα συμπεράσματα αυτά βρίσκονται και τα συμπεράσματα των Μαργαρού και Ματσιώρη (2012), Πεταλά (2012), Στεφανίδη (2013) και Κοντογεωργίου, Κολοκοτρώνη και Λαπούση (2015), με βάση τα οποία οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν επίσης την επιμόρφωση που τους παρεσχέθη υποτυπώδη και ανεπαρκή. Πράγματι, η σχετική επιμόρφωση ήταν εξαιρετικά ταχεία και αποσπασματική και υλοποιήθηκε σε ασφυκτικά χρονικά πλαίσια.

Από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται πως φρόντισαν να καλύψουν την ανεπάρκεια της επιμόρφωσής τους συμμετέχοντας σε άλλες, μη υποχρεωτικού χαρακτήρα, επιμορφωτικές δράσεις. Αν και αρκετοί παρακολούθησαν σχετικά σεμινάρια και ημερίδες και μελέτησαν υλικό σχετικό με το Project, ενώ λίγοι συμμετείχαν σε ομάδες εκπαιδευτικών με σκοπό την παροχή γνωστικής υποστήριξης, θα ήταν αναμενόμενο να συμμετείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες, δεδομένου ότι θεώρησαν ανεπαρκή την επίσημη επιμόρφωση. Παρόμοιες είναι και οι διαπιστώσεις των ερευνών των Στεφανίδη (2013) και Αυδή (2008), σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί στράφηκαν σε ορισμένο μόνο βαθμό κυρίως στη βιβλιογραφία για να καλύψουν το κενό της επιμόρφωσης. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί και ως δείγμα αφενός της κυρίαρχης στον κλάδο κουλτούρας σχετικά με την ευθύνη της επιμόρφωσης και της διαρκούς κατάρτισης

και, αφετέρου, των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν γενικότερα οι εκπαιδευτικοί καθημερινά και καθιστούν ίσως τις δραστηριότητες αυτές πολυτέλεια τόσο χρόνου όσο και χρημάτων. Ωστόσο, σχετικές έρευνες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι έχουν επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης σε τέτοιου τύπου ζητήματα (Στεφανίδης, 2013). Χαρακτηριστικά, όπως έχει ήδη επισημανθεί, σύμφωνα με μελέτη που εκπονήθηκε το 2008 από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (όπως αναφέρεται στο Βεργίδης, 2012: 105-106), οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας θεωρούν πως οι τομείς για τους οποίους χρειάζονται κατά κύριο λόγο επιπλέον κατάρτιση αφορούν: α) θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, β) νέες διδακτικές μεθοδολογίες, γ) ενημέρωση για εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες, δ) τεχνολογικές εξελίξεις, ε) μεθόδους αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και στ) την υποστήριξη μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές. Ενδεχομένως, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι η ευθύνη της επιμόρφωσής τους θα πρέπει να βαρύνει ανώτερες δομές και πρόσωπα της εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ένα ακόμη στοιχείο που αγνοήθηκε από τους ιθύνοντες της εκπαίδευσης και σχετίζεται με την αποτελεσματική υλοποίηση της καινοτομίας. Το στοιχείο αυτό αφορά την υλικοτεχνική ετοιμότητα και υποδομή των σχολικών μονάδων για τη διεξαγωγή των Ερευνητικών Εργασιών, αναπόσπαστο κομμάτι των οποίων είναι η αξιοποίηση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας και η διερεύνηση ποικίλων πηγών πληροφόρησης. Όπως επισημαίνουν όμως και οι εκπαιδευτικοί, η υποδομή της μεγάλης πλειοψηφίας των σχολείων είναι από μέτρια έως και καθόλου ικανοποιητική. Το γεγονός αυτό επηρεάζει αρνητικά την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της υλοποίησης του Project, αν και γενικά οι ίδιοι δήλωσαν ότι ενέταξαν ψηφιακά μέσα και πολυτροπικό διδακτικό υλικό στις διδασκαλίες τους σε μέτριο έστω βαθμό. Τα πορίσματα των Μαργαρού και Ματσιώρη (2012), Στεφανίδη (2013) και Μπράβου (2014) αναφέρουν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί σχεδόν στο σύνολό τους έκριναν την υλικοτεχνική υποστήριξη ανεπαρκή, τόσο σε τεχνολογικό εξοπλισμό όσο και σε έντυπο υλικό. Ακόμη, σύμφωνα με την Πεταλά (2012), το 48,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως η υποδομή δεν ήταν καν διαθέσιμη.

Βέβαια, σε ό,τι αφορά τις δυσκολίες αντιμετώπισης των απαιτήσεων του Project, η διαθεματικότητα και η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση δεν εισήχθησαν πρώτη φορά στην εκπαίδευση μέσω αυτού. Όπως προκύπτει, όμως, από τα δεδομένα

της έρευνας, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που τις εφαρμόζαν ήταν περιορισμένος. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι είχαν υιοθετήσει σε ένα βαθμό τις αρχές αυτές, φαίνεται πως ήταν ετοιμότεροι για τη διδασκαλία του Project, όμως δεν ήταν αρκετοί. Συνεπώς, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών συνολικά θα μπορούσε να είναι επαρκέστερη αν είχαν ενσωματώσει στις διδασκαλίες τους, έστω και σε έναν ελάχιστο βαθμό, στρατηγικές που είχαν εισαχθεί στην ελληνική εκπαίδευση περίπου μια δεκαετία πριν την εισαγωγή του Project. Βέβαια, σύμφωνα με την έρευνα της Γκολφινόπουλου (2006), οι εκπαιδευτικοί είχαν ενσωματώσει σε σημαντικό βαθμό τη διαθεματική προσέγγιση στις διδασκαλίες τους, δηλώνοντας όμως παράλληλα ότι δεν την κατανοούσαν πλήρως, ως εκ τούτου ακόμη και η προηγούμενη εφαρμογή δεν συνεπάγεται θετικότερα αποτελέσματα. Επιπλέον, στην έρευνα της Πεταλά (2012) αναφέρεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν εφαρμόσει σε κάποιο βαθμό ομαδοσυνεργατικές μεθόδους. Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η διαθεματικότητα στη Δευτεροβάθμια αφορά σε μεγαλύτερο βαθμό το Γυμνάσιο παρά το Λύκειο.

Η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών στη διαχείριση μιας καινοτομίας όπως οι Ερευνητικές Εργασίες αποτυπώνεται όχι μόνο στο πώς τη χαρακτηρίζουν οι ίδιοι αλλά και στο βαθμό στον οποίο δηλώνουν ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά την εφαρμογή της. Πρώτον, σε ό,τι αφορά τους μαθητές και τη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν ρόλους εκ διαμέτρου αντίθετους με αυτούς που υπηρετούν σε ένα «παραδοσιακό» μάθημα και νέες αρμοδιότητες σε κάθε στάδιο υλοποίησης των Εργασιών (Ματσαγγούρας, 2011: 60-69). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιμετώπισαν αρκετές δυσκολίες σε κάθε ζήτημα που αφορά τη διαχείριση και οργάνωση των ομάδων των μαθητών, στοιχεία που απαιτούν ιδιαίτερες δεξιότητες και οι θεωρητικές γνώσεις δεν επαρκούν για να τα καλύψουν. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Μαργαρού και Ματσίωρη (2012), Πεταλά (2012) και οι Κοντογεωργίου, Κολοκοτρώνη και Λαπούση (2015), καθώς οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις αντίστοιχες έρευνες επεσήμαναν ότι αντιμετώπισαν πολυάριθμα προβλήματα κατά την υλοποίηση του Project. Η ανεπάρκειά τους επιβεβαιώνεται και αναδεικνύεται ο βαθμός στον οποίο ήταν ανέτοιμοι να διαχειριστούν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικά την καινοτομία.

Δεύτερον, ως προς τους συναδέλφους τους, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ξεπεράσουν και να υπερβούν την πάγια πρακτική της απομόνωσης η οποία τους

χαρακτηρίζει (Μπαζίγου, 2012: χ.α.). Η συνεργασία και η διεπιστημονική πλαισίωση των Ερευνητικών Εργασιών αποτελούν ζητήματα που επίσης προκάλεσαν αρκετές δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς, σε μικρότερο όμως βαθμό από τα ζητήματα που αφορούν τους μαθητές. Η δυσκολία που αντιμετώπισαν είναι αναμενόμενη και δικαιολογημένη αν αναλογιστεί κανείς πως πριν την εισαγωγή του Project οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας δεν είχαν καμία θεσμικά προβλεπόμενη δυνατότητα συνεργασίας για την διεξαγωγή ενός μαθήματος. Επιπλέον, το γεγονός ότι κλήθηκαν να συνεργαστούν εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων, με διαφορετικές επιστημολογικές παραδοχές και θεωρητικές βάσεις, καθιστά τα ευρήματα της έρευνας λογικά, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση των θεμάτων των Ερευνητικών Εργασιών. Καθώς όμως η συνεργασία αποτελεί έναν από τους ακρογωνιαίους λίθους της όλης μεθόδου, τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν περαιτέρω την ανεπαρκή ετοιμότητά τους. Μάλιστα, στις έρευνες των Μαργαρού και Ματσιώρη (2012), Στεφανίδη (2013), Μπράβου (2014) και Δήμου (2015), επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αν και δηλώνουν ότι η συνεργασία με τους συναδέλφους τους συνάντησε αρκετά προβλήματα, παράλληλα αναγνωρίζουν πως αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας των Ερευνητικών Εργασιών

Ακόμη, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνονται σε έναν ακόμη παράγοντα που δεν είναι άλλος από το χρόνο που αφιέρωναν στην προετοιμασία τους για το Project σε σχέση με άλλα μαθήματα. Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό χρειάζονταν αρκετά περισσότερο χρόνο για να προετοιμαστούν για το Project απ' ό,τι για άλλα μαθήματα που διδάσκουν. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αφενός ήταν αρκετά απροετοίμαστοι για τη διεξαγωγή του Project και, αφετέρου, κλήθηκαν να διαχειριστούν κάτι αρκετά ανοίκειο, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα μαθήματα για τη διδασκαλία των οποίων μπορούν να βασιστούν στις γνώσεις τους για το διδακτικό τους αντικείμενο.

Το επόμενο ερευνητικό εύρημα που παρουσιάζει ενδιαφέρον αφορά το πώς αξιολόγησαν οι εκπαιδευτικοί την απόδοσή τους στην υλοποίηση των Ερευνητικών Εργασιών, σε συνάρτηση μάλιστα πρώτον με το πώς έκριναν την απόδοση των μαθητών και, δεύτερον, τις δυσκολίες που είδαμε ότι αντιμετώπισαν κατά τη διεξαγωγή του. Συγκεκριμένα, παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, οι εκπαιδευτικοί έκριναν συνολικά ότι ανταπεξήλθαν θετικά και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της μεθόδου, στοιχείο που επιβεβαιώνει τα αντίστοιχα συμπεράσματα των

Μαργαρού και Ματσιώρη (2012), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν την απόδοσή τους ικανοποιητική, παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Μάλιστα, μάλλον θετικά αξιολόγησαν σε γενικό πλαίσιο και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, όπως αντίστοιχα τα έκριναν και οι εκπαιδευτικοί στις έρευνες των Πεταλά (2012) και Μπράβου (2014), όχι όμως και των Μαργαρού και Ματσιώρη (2012), σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά μάλλον σε μέτριο βαθμό. Συνεπώς, φαίνεται πως αυτό που τελικά καθόρισε τον τρόπο με τον οποίο αξιολόγησαν οι εκπαιδευτικοί τους εαυτούς τους δεν ήταν οι αδυναμίες τους αλλά οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, μάλλον ταυτίζουν την απόδοσή τους με την απόδοση των μαθητών, μη λαμβάνοντας υπ' όψιν το ότι οι ίδιοι αναγνώρισαν πως οι αδυναμίες τους ήταν πολλές και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν συνεχείς και πολυδιάστατες. Πιθανώς, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στο γνωστικό κέρδος των μαθητών προκειμένου να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους, παραβλέποντας το γεγονός ότι οι ίδιοι έχουν αναγνωρίσει ότι οι αδυναμίες τους ήταν πολλές και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν συνεχείς και πολυδιάστατες. Όμως, δεν αξιολογούνται τα γνωστικά αποτελέσματα της προσπάθειάς τους στο πλαίσιο των Ερευνητικών Εργασιών, καθώς αποστολή τους δεν είναι η διδασκαλία ενός γνωστικού αντικείμενου αλλά η «διδασκαλία» της μεθοδικής και οργανωμένης συνεργατικής και διερευνητικής διαδικασίας μάθησης που προβλέπει η μέθοδος Project (Μπαζίγου, 2012: χ.α.).

Στη συνέχεια, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί τη διδακτική εμπειρία που τους προσέφερε το Project, καθώς επίσης και ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι τους ανανέωσε επαγγελματικά και ενίσχυσε τη διάθεση συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζοντας, λοιπόν, ανάλογα αποτελέσματα με εκείνα της έρευνας της Πεταλά (2012), οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν την προσωπική τους εμπειρία αρκετά θετική παρά τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν, έχοντας μάλιστα ελάχιστη βοήθεια στη διάθεσή τους. Μάλιστα, οι παράγοντες που φαίνεται να σχετίζονται με τον προσδιορισμό της εμπειρίας τους είναι η απόδοση των ίδιων όσο και των μαθητών και η μάλλον θετική συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Καθώς λοιπόν για τους περισσότερους οι παράγοντες αυτοί είχαν θετικό πρόσημο, είναι επόμενο ο συνολικός αντίκτυπος του Project να είναι εξίσου θετικός. Επιπλέον, θεωρούν ότι η όλη διαδικασία ανανέωσε την επαγγελματική τους καθημερινότητα και ρουτίνα και τους

βελτίωσε διδακτικά σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, ενώ παρόμοια είναι και τα στοιχεία που αφορούν την προώθηση της συνεργατικότητας με συναδέλφους εκπαιδευτικούς, στοιχεία τα οποία καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της εμπειρίας που βίωσαν. Τα στοιχεία αυτά θα μπορούσαν να οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί θα δοκίμαζαν να εφαρμόσουν τις αρχές και τις στρατηγικές του Project και σε άλλα μαθήματα, εφόσον η τελική του αποτίμηση είναι μάλλον θετική. Κάτι τέτοιο όμως δεν ισχύει. Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που επιχείρησαν κάτι τέτοιο. Το γεγονός όμως αυτό δεν θα πρέπει να εκπλήσσει, δεδομένων των συνθηκών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά στη σχολική και διδακτική πραγματικότητα. Η εφαρμογή νέων μεθόδων και τεχνικών προϋποθέτει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και τουλάχιστον σταθερές συνθήκες εργασίας, στοιχεία τα οποία δυστυχώς δεν είναι δεδομένα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και η θετική διάθεση και εμπειρία δεν αρκούν για να τα υποκαταστήσουν. Σε αντίστοιχα ευρήματα που επιβεβαιώνουν τα παραπάνω έχει καταλήξει και έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008: 233) σχετικά με την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση και τη διάχυση των τεχνικών και αρχών τους σε άλλα μαθήματα.

Ένα ακόμη εύρημα της έρευνας αφορά τις απόψεις που διατυπώνουν τελικά οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την αξία και την αποτελεσματικότητα του Project. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μια πιθανή επέκταση των διδακτικών και παιδαγωγικών αρχών και μεθόδων του Project σε άλλα σχολικά μαθήματα θα τους έβρισκε μάλλον σύμφωνους, όπως ακριβώς συμβαίνει και στα αντίστοιχα στοιχεία που παρουσιάζει στις έρευνές τους οι Πεταλά (2012), Μπράβου (2014) και Παπαευθυμίου (2016). Το στοιχείο αυτό έχει ιδιαίτερη αξία αν λάβουμε μάλιστα υπ' όψιν ότι παράλληλα δήλωσαν πως οι αρχές και μέθοδοί του είναι μάλλον ασύμβατες με τις αρχές και μεθόδους που προβλέπονται και εφαρμόζονται για τα υπόλοιπα μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, παρά τις ανεπάρκειες του συστήματος που κλήθηκαν να καλύψουν και την απουσία υποστηρικτικών δομών, θεωρούν ότι οι θεμελιώδεις παραδοχές και στρατηγικές του Project αξίζει να επεκταθούν και σε άλλα μαθήματα. Αναγνωρίζουν, δηλαδή, τόσο την παιδαγωγική και διδακτική του αξία όσο και το γεγονός ότι οι μέθοδοι και τεχνικές που υιοθετούνται στην ελληνική εκπαίδευση έως και σήμερα έχουν καταστεί ακατάλληλες και αναποτελεσματικές για τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας

αλλά και των ίδιων των μαθητών. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των Γκολφινόπουλου (2006), Αλεβιζόπουλου (2013), Μπράβου (2014), Κοντογεωργίου, Κολοκοτρώνη και Λαπούση (2015) και Παπαευθυμίου (2016), σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την παιδαγωγική και διδακτική αξία του Project, καθώς και τα θετικά αποτελέσματα που θα μπορούσαν να έχουν συνολικά στην ανανέωση της διδακτικής τους πρακτικής αν η εισαγωγή του είχε γίνει υπό άλλους όρους και συνθήκες. Μάλιστα, οι μαθητές αποτελούν έναν από τους παράγοντες που καθορίζουν τις απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών, καθώς τόσο η ανταπόκριση όσο και τα αποτελέσματά τους εκτιμήθηκαν θετικά από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η θετική εμπειρία και τα οφέλη που αποκόμισαν οι ίδιοι από την υλοποίηση των Ερευνητικών Εργασιών παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στο ότι συμφωνούν με την επέκταση των αρχών του και σε άλλα μαθήματα προκειμένου να ανανεωθεί γενικότερα η σχολική πραγματικότητα και η καθημερινή διδακτική πρακτική, επιβεβαιώνοντας τα αντίστοιχα ευρήματα της έρευνας του Δήμου (2015), σύμφωνα με τα οποία η μέθοδος μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ανανέωση της παιδαγωγικής λειτουργίας του σχολείου.

Το σύνολο των αποτελεσμάτων της στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών ευρημάτων παρουσιάζει σημαντικές διακυμάνσεις ανά μεταβλητή. Οι διακυμάνσεις αυτές ελέγχθηκαν στο πλαίσιο των στόχων της έρευνας ως προς τους εξής παράγοντες: το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, την ειδικότητα και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, ελέγχθηκε κατά πόσο οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν.

Ξεκινώντας από το φύλο, μπορούμε με ασφάλεια να συμπεράνουμε ότι δεν αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει ούτε τις απόψεις, ούτε τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, αλλά ούτε και τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Ερευνητικές Εργασίες. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε όλες τις μεταβλητές που μελετήθηκαν. Εξάλλου, στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανέκαθεν υπηρετούσαν εκπαιδευτικοί και από τα δύο φύλα σχεδόν εξίσου. Συνεπώς, κανένα από τα δύο φύλα δεν έχει παραδοσιακά κάποιο προβάδισμα σε ζητήματα επιδόσεων και ικανοτήτων λόγω κυριαρχίας του στο χώρο.

Αντίθετα, η ηλικία των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ορισμένων κρίσιμων για των έρευνα μεταβλητών. Αναλυτικότερα, οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικότερα τη διδακτική εμπειρία που τους προσέφερε η διδασκαλία των Ερευνητικών Εργασιών, όπως και τη συνεισφορά τους σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, και είναι σημαντικά πιο «ανοικτοί» στο ενδεχόμενο καθιέρωσης παρόμοιων με αυτών των Ερευνητικών Εργασιών αρχών και στρατηγικών για τη διδασκαλία και άλλων διδακτικών αντικειμένων. Η ηλικία, λοιπόν, αποτελεί κομβικό παράγοντα διαμόρφωσης στάσεων και απόψεων σχετικά όχι μόνο με τις Ερευνητικές Εργασίες αλλά και οποιαδήποτε τέτοιου τύπου καινοτομία. Μάλιστα, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών συγκαταλέγονται στις παραμέτρους που επηρεάζουν την επιτυχή εφαρμογή μιας καινοτομίας (Γόγαλης, 2014: 155). Συνεπώς, για την επιτυχή εφαρμογή μιας τέτοιας μεθόδου και την εξασφάλιση προοπτικής επέκτασής της είναι αναγκαία συνθήκη η ύπαρξη νεαρού σε ηλικία εκπαιδευτικού προσωπικού, στοιχείο το οποίο δυστυχώς είναι δυσεύρετο στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης.

Αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσιάζονται και ως προς τον παράγοντα των ετών υπηρεσίας που μετρούν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση, στοιχείο που άλλωστε σχετίζεται άμεσα με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη διεξαγωγή της έρευνας εκείνοι που είχαν θετικότερη στάση και αξιολόγησαν υψηλότερα τη διδακτική αξία του Project, ενώ παράλληλα αναγνώρισαν ότι οι ικανότητες που απαιτούνται για τη διδασκαλία του είναι συνθετότερες από αυτές που απαιτεί ένα κοινό μάθημα, είναι οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα έτη υπηρεσίας. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και από σχετική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008: 224), σύμφωνα με την οποία *«οι νέοι σε ηλικία και οι έχοντες λίγα χρόνια διδακτικής εμπειρίας είναι εκείνοι που θεωρούν την υλοποίηση Καινοτόμων Προγραμμάτων στα σχολεία πολύ αναγκαία»*. Παράλληλα, καθώς αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί *«κοινωνικοποιούνται στο επάγγελμα»* με αποτέλεσμα να υιοθετούν συντηρητικότερες απόψεις που επικρατούν στον κλάδο τους, να μην είναι δεκτικοί στην εισαγωγή καινοτομιών και νέων μεθόδων διδασκαλίας και να προσαρμόζονται στις ισχύουσες συνθήκες του επαγγέλματος, εγκαταλείποντας παλαιότερες ιδεαλιστικές στάσεις που τυχόν είχαν ως νέοι εκπαιδευτικοί (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 312). Τα αποτελέσματα αυτά σχετικά με την επίδραση των ετών υπηρεσίας και της

ηλικίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε αντίθεση με τα συμπεράσματα της έρευνας της Μπράβου (2014), σύμφωνα με την οποία δεν παρατηρούνται διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία τους και τα έτη υπηρεσίας.

Ως προς τον παράγοντα ειδικότητα, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήγουμε στη διαπίστωση πως υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητά τους, οι οποίες αφορούν τόσο τις στάσεις και απόψεις τους, όσο και το βαθμό στον οποίο αντιμετώπισαν ορισμένες δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή των Ερευνητικών Εργασιών. Αν και τα αποτελέσματα δεν είναι επαρκή ώστε να μας παρέχουν ολοκληρωμένη εικόνα για κάθε ειδικότητα, λόγω του περιορισμένου αριθμού των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, από τα περιγραφικά στοιχεία της έρευνας μπορούμε με κάποια επιφύλαξη να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί των ανθρωπιστικών εκπαιδευτικών είναι μάλλον πιο θετικά προσκείμενοι απέναντι στην καινοτομία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των θετικών επιστημών. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί και ως απόρροια τόσο των επιστημολογικών τους διαφορών και των αντιλήψεών τους για τη γνώση, όσο και της εκπαίδευσής τους. Ενδεικτικά, σύμφωνα με τα σχετικά στοιχεία της έρευνας, από το σύνολο των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι είχαν από μέτριες έως επαρκείς γνώσεις παιδαγωγικής και διδακτικής ήταν φιλόλογοι. Συνεπώς, είναι λογικό να αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τόσο τη φύση όσο και την αξία μιας τέτοιας καινοτομίας, αλλά και να αξιολογούν διαφορετικά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και την αποτελεσματικότητα που διέκριναν από τη μέθοδο.

Καθώς, λοιπόν, ο παράγοντας της ειδικότητας φαίνεται να καθορίζει τις αντιλήψεις, τις εκτιμήσεις αλλά και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, κρίνεται απαραίτητη η διασφάλιση της παροχής μιας ολοκληρωμένης ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης σε όλους τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών. Όπως άλλωστε έχει ήδη επισημανθεί, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στο νέο ρόλο που προβλέπει για αυτόν το σύγχρονο σχολείο, η γνώση ενός επιστημονικού κλάδου δεν αρκεί. Η αρχική κατάρτιση του εκπαιδευτικού πρέπει να του παρέχει σε θεωρητικό επίπεδο γνώσεις και ικανότητες δύο κατηγοριών. Πρώτον, γνώσεις σχετικές με το αντικείμενο διδασκαλίας, για παράδειγμα γνώσεις μαθηματικών για αυτούς που πρόκειται να διδάξουν μαθηματικά. Δεύτερον, γνώσεις Ψυχολογίας, Παιδαγωγικής αλλά και λοιπών

ζητημάτων που αφορούν το θεσμό του σχολείου και την εκπαίδευση γενικότερα (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011: 731-732).

Τέλος, ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, από το δείγμα δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές σε καμία κατηγορία μεταβλητών. Το στοιχείο αυτό όμως, δεν θα μπορούσε να ληφθεί ως ενδεικτικό καθώς ο αριθμός των κατόχων μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών είναι ελάχιστος στο δείγμα της έρευνας. Συνεπώς, είναι επόμενο να μην παρατηρούνται σημαντικές διαφορές καθώς οι κατηγορίες αυτές δεν εκπροσωπούνται επαρκώς στην παρούσα έρευνα.

Ανακεφαλαιώνοντας, η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Γενικό Λύκειο φαίνεται πως προκάλεσε αρκετές δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς που κλήθηκαν να τις υλοποιήσουν. Όμως, παρά τις αντιξοότητες, την ελλιπή υποστήριξη και υποδομή, την αρχική άγνοια περί της νέας μεθόδου και την αρχική τους αμηχανία, οι εκπαιδευτικοί σε ένα μεγάλο τους ποσοστό κατέβαλαν κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της καινοτομίας και να βοηθήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τους μαθητές να εγκλιματιστούν σε ένα νέο περιβάλλον μάθησης, στο πλαίσιο του οποίου καλούνται να προσεγγίσουν τη γνώση από μια νέα οπτική και να καλλιεργήσουν ικανότητες, στάσεις και αξίες ώστε να προετοιμαστούν τόσο για ενδεχόμενες νέες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, όσο και για τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Ο ρόλος που οφείλουν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί είναι αυτός του αρωγού, του συνοδοιπόρου στην κατάκτηση της γνώσης, δηλαδή αυτόν που *«θα παίζει ρόλο διευκολυντή»* και με τους μαθητές *«θα αναζητούν μαζί και θα διευρύνουν τη μάθηση ως συνεργάτες και θα πάνε να ενεργούν ως μεταλαμπαδευτές της γνώσης μέσα σε μη δημοκρατικά πλαίσια»* (Φλουρής, 2010: 242), βρισκόμενος σε μια διαρκή επαγρύπνηση, προσπαθώντας να ακολουθήσει το πνεύμα των αλλαγών και να προσφέρει τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα, καθώς οι διεθνείς προκλήσεις στον κοινωνικό και πολιτικό τομέα έχουν σαφή αντίκτυπο στην εκπαίδευση, της οποίας η αναβάθμιση εξαρτάται άμεσα από την ενδυνάμωση και τον επαγγελματισμό του (Ανδρής, 2015: 158).

Εν κατακλείδι, αν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα οποία παρουσιάστηκαν και σχολιάστηκαν στην ενότητα αυτή, δεν επιτρέπουν την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων για το σύνολο των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας που

έχει αναλάβει την υλοποίηση Ερευνητικών Εργασιών, για λόγους που έχουν ήδη αναλυθεί, αυτό δεν συνεπάγεται ότι η ίδια η έρευνα δεν παρουσιάζει ενδιαφέρον και δεν παρέχει αξιόλογα ευρήματα. Η γενίκευση και η διατύπωση «νόμων» δεν συμπεριλαμβάνονται στους σκοπούς της παρούσας εργασίας. Αντιθέτως, βασική επιδίωξη της ερευνήτριας αποτελεί η παροχή στοιχείων και σκέψεων προς προβληματισμό και περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με την εισαγωγή μιας καινοτομίας όπως το Project στην πολύπαθη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τις ικανότητες που απαιτούνται –και παράλληλα προωθούνται- από την πλευρά του αβοήθητου εκπαιδευτικού προσωπικού που καλείται να φέρει το βάρος της υλοποίησής της.

7.0 Συμπεράσματα

Από τη συζήτηση επί των ευρημάτων της ερευνητικής και θεωρητικής τεκμηρίωσης της παρούσας εργασίας, προκύπτουν εύλογα ποικίλοι προβληματισμοί γύρω από το μέλλον της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού στο υπό διαμόρφωση κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον της Γνώσης. Οι αλλαγές που σημειώνονται είναι ιστορικού χαρακτήρα από κάθε άποψη, καθώς φαίνεται πως ορίζουν την εγκαθίδρυση ενός νέου κοινωνικού παραδείγματος. Προκειμένου δε να υλοποιηθούν και να τελεσφορήσουν οι εν λόγω αλλαγές, είναι απαραίτητο οι αρχές και οι αντιλήψεις τους να διαχυθούν στο κοινωνικό σύνολο. Ο αποτελεσματικότερος, φυσικά, τρόπος για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο είναι μέσω της εκπαίδευσης, διότι αποτελεί το θεσμό μέσω του οποίου διαπλάθονται οι αυριανοί πολίτες. Με τη σειρά του, ο εκπαιδευτικός είναι ο βασικότερος φορέας υλοποίησης των σκοπών και αποστολών της εκπαίδευσης και αυτός που προετοιμάζει τους πολίτες του αύριο. Η προετοιμασία όμως αυτή δεν μπορεί να συντελεστεί με τους όρους, τις αντιλήψεις και τα εφόδια του χθες. Ακριβώς για αυτόν το λόγο ο πρώτος ρόλος που καλείται να αναμορφωθεί είναι αυτός του εκπαιδευτικού.

Στο πλαίσιο της εργασίας αυτής, αφορμή για τη διερεύνηση των αλλαγών στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα στις ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται για την άσκησή του σε ένα σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον, αποτέλεσε η εισαγωγή του Project στο Γενικό Λύκειο. Ίσως η επιλογή της καινοτομίας αυτής για την εξέταση ενός θέματος τόσο ευρέος και σύνθετου να μοιάζει απλοϊκή, όμως το Project εισήχθη στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου, μιας πολιτικής στρατηγικής με σαφείς ευρωπαϊκές ρίζες και διαστάσεις η οποία εναρμονίζεται πλήρως με τις απαιτήσεις των πολιτικών για το σχολείο στην Ευρώπη ως εν δυνάμει Κοινωνίας της Γνώσης. Μάλιστα, το Project αποτελεί μια από τις καινοτομίες του Νέου Σχολείου που προτάχθηκαν ως μέσα εκσυγχρονισμού του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θέτοντας ως κέντρο της το μαθητή. Παράλληλα, στο πλαίσιο της ίδιας πολιτικής έγινε εκτενής αναφορά στον εκπαιδευτικό και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του ως πρωταγωνιστή της διαδικασίας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, καθορίστηκαν οι θεματικοί άξονες της βασικής για την άσκηση του επαγγέλματος ψυχοπαιδαγωγικής του κατάρτισης και των τομέων στους οποίους

χρήζει άμεσης επιμόρφωσης. Το Project, λοιπόν, θα πρέπει να θεωρείται κάθε άλλο παρά ακατάλληλο ή ανεπαρκές πεδίο διερεύνησης των δεξιοτήτων του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Όπως διαπιστώθηκε και μέσω της έρευνας που προηγήθηκε, οι αλλαγές που επέρχονται στο επάγγελμα, το ρόλο και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού σχετίζονται με τον τρόπο που γίνεται πλέον αντιληπτή η απαραίτητη για αυτόν γνώση. Η γνώση αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα των αλλαγών επειδή ανέκαθεν η κατοχή της ήταν που ξεχώριζε τον εκπαιδευτικό μέσα στο κοινωνικό σύνολο και προσδιόριζε τη σχέση του με το μαθητή. Μέσω των προωθούμενων αλλαγών, η κατοχή ακαδημαϊκού τύπου γνώσης παύει να αποτελεί το μοναδικό κριτήριο προσδιορισμού του εκπαιδευτικού. Πλέον, απαιτείται ένα σύνολο σύνθετων και ποικίλων δεξιοτήτων για την αποτελεσματική ανταπόκριση στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών διεργασιών. Ζητούμενο από τον εκπαιδευτικό δεν είναι η μετάδοση γνώσεων αλλά η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η διαχείριση και επίβλεψη των μαθησιακών διαδικασιών. Ο μαθητής δεν βασίζεται πια στον εκπαιδευτικό για να αποκτήσει γνώσεις και εφόδια, αντιθέτως εξελίσσεται ο ίδιος σε κύριο συντελεστή της μάθησής του. Οι μεταβολές αυτές έχουν σημαντικό κοινωνικό και ψυχολογικό αντίκτυπο στον εκπαιδευτικό, τις οποίες οφείλει σε πρώτο στάδιο να συνειδητοποιήσει ώστε στη συνέχεια να τις αποδεχθεί. Η αποδοχή όμως δεν αρκεί. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να υιοθετήσει νέες στάσεις και πρακτικές προκειμένου να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά. Η βασικότερη εξ αυτών είναι η συμμετοχή του σε διαδικασίες συνεχούς επιμόρφωσης και διά βίου μάθησης, καθώς οι γνώσεις απαρχαιώνονται και απαξιώνονται πια με ταχύτατους ρυθμούς και αναδεικνύονται νέες, ενώ παράλληλα κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη ολοένα και περισσότερων δεξιοτήτων. Πρόκειται, για μια ριζική αλλαγή στις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού η οποία έχει τελεστεί εδώ και λίγες δεκαετίες σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, όμως στην Ελλάδα φαντάζει πρωτοφανής. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τα ερευνητικά ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί είναι μάλλον επιφυλακτικοί και διχασμένοι απέναντι στις αλλαγές και νέες αντιλήψεις για το ρόλο τους και το διδακτικό τους έργο.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, αποτελεί ένα οργανικό και αναπόσπαστο μέρος ενός συνόλου, δηλαδή του εκπαιδευτικού θεσμού, τις λειτουργίες του οποίου υπηρετεί. Από το θεσμό της εκπαίδευσης ξεκινούν, αλλά και σε αυτόν καταλήγουν όλες οι εξελίξεις που προαναφέρθηκαν. Το βασικό ερώτημα που προκύπτει σε αυτό το

σημείο είναι σε τι ανάγονται -σε επίπεδο εκπαίδευσης- οι αλλαγές με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο εκπαιδευτικός. Πιο συγκεκριμένα, οποιαδήποτε μεταβολή σημειώνεται αναφορικά με τον εκπαιδευτικό, το ρόλο και την αποστολή του, αντιστοιχεί σε μια ευρύτερη αλλαγή στο θεσμό της εκπαίδευσης, τους σκοπούς και το περιεχόμενό της. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα πορίσματα της έρευνας, ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτός του συμβούλου, του συνεργάτη και του παρωθητικού και γνωστικού βοηθού του μαθητή, αποστολή του είναι η καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων που θα επιτρέπουν στο μαθητή να ερευνά και να οικοδομεί μόνος του τη γνώση, ενώ παράλληλα οφείλει να λειτουργεί ο ίδιος ως ζωντανό παράδειγμα όσων καλούνται να επιτύχουν οι μαθητές. Το πλαίσιο γνώσεων, ικανοτήτων και αξιών που σταδιακά προωθείται και καθιερώνεται για τον εκπαιδευτικό περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία που χρειάζονται για την υποστήριξη και την εφαρμογή αυτού του ρόλου. Συνεπώς, σε επίπεδο εκπαίδευσης οι αλλαγές κινούνται στην ίδια κατεύθυνση και διαπνέονται από τις ίδιες αντιλήψεις. Δηλαδή, η μορφωτική διάσταση της εκπαίδευσης δεν εστιάζει πια στη μετάδοση γνώσεων και τη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων προκειμένου οι απόφοιτοί της να κατέχουν θεωρητικές γνώσεις τις οποίες είτε θα αξιοποιήσουν επαγγελματικά είτε θα αναπτύξουν ακαδημαϊκά μέσω της συνέχισης των σπουδών τους. Το βασικό μορφωτικό μέλημα της εκπαίδευσης αφορά πλέον την καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που θα επιτρέψουν στους αποφοίτους της να ενσωματωθούν ομαλά και να αναπροσαρμόζονται γρήγορα και εύελκτα σε συνεχώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα απασχόλησης. Αυτός είναι ο σύγχρονος διάυλος μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας και αυτόν ουσιαστικά υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.

Με βάση τα παραπάνω, οι μεταβολές αυτές που σημειώνονται σε επίπεδο εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέονται άμεσα με την προώθηση του οράματος της Κοινωνίας της Γνώσης, η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός προώθησης της οικονομικής ανάπτυξης και προόδου. Ο οικονομικός ανταγωνισμός που χαρακτηρίζει τις μεταμοντέρνες κοινωνίες χρειάζεται τις εκπαιδευτικές λειτουργίες προκειμένου να εξυπηρετηθεί και να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά οφέλη για την κυρίαρχη τελικά πλευρά. Ο ενωμένος ευρωπαϊκός κόσμος αποτελεί έναν από τους βασικούς πρωταγωνιστές του παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού

και, επομένως, τα επιμέρους εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να συμμορφωθούν προς αυτή την κατεύθυνση και προοπτική.

Εν μέσω όλων αυτών των εξελίξεων βρίσκεται ο έλληνας εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να αντιμετωπίσει πολλές και αντιφατικές καταστάσεις. Από τη μια πλευρά, το σχολείο, δηλαδή το περιβάλλον της επαγγελματικής του δράσης, απαξιώνεται και βάλλεται καθημερινά, φέρνοντάς τον αντιμέτωπο με ανυπέρβλητες δυσκολίες και εμπόδια, σχετικά ακόμη και με τα στοιχειωδέστερα και υπό φυσιολογικές συνθήκες αυτονόητα ζητήματα. Από την άλλη, οι κοινωνικές και επαγγελματικές ευθύνες και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού αυξάνονται και γίνονται πολυπλοκότερα. Μάλιστα, οι απαιτήσεις που διαμορφώνονται για τον εκπαιδευτικό αποτελούν αποκλειστικά δικό του βάρος, χωρίς να του παρέχεται καμία ουσιαστική και αποτελεσματική υποστήριξη και βοήθεια. Τα στοιχεία αυτά προκύπτουν και από τα ευρήματα της έρευνας που διεξήχθη, σύμφωνα με τα οποία, σχετικά με το Project, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλές και σημαντικές δυσκολίες, για τις οποίες δεν φρόντισε καμία υποστηρικτική δομή να τους προετοιμάσει και να τους επιμορφώσει επαρκώς. Το βάρος και το κόστος των απαιτήσεων της νέας μεθόδου το επωμίστηκαν οι ίδιοι, ενώ παράλληλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει γενικότερα η εκπαίδευση επιδεινώνονταν. Ουσιαστικά, το αν θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τα νέα δεδομένα του επαγγέλματός τους κατέληξε ατομική απόφαση του κάθε εκπαιδευτικού, καθώς οι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση της νέας αυτής εκπαιδευτικής πραγματικότητας δεν μερίμνησαν επαρκώς ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν επισταμένως, να εφοδιαστούν με νέα μέσα και να προχωρήσουν ομαλά σε μια νέα φάση του επαγγέλματός τους. Το στοιχείο αυτό σχετίζεται και με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην εκπαίδευση, εισήλθαν σε αυτή υπό διαφορετικές συνθήκες και με άλλους όρους και προοπτικές, τα οποία όμως ανήκουν πια σε μια άλλη εποχή. Αυτό εξηγεί και την επιφυλακτική έως και αρνητική στάση που κρατούν αρκετοί απέναντι όχι μόνο στο Project αλλά και σε οποιαδήποτε τέτοιου τύπου αλλαγή που επηρεάζει τη διδακτική τους καθημερινή πρακτική.

Συμπερασματικά, η καινοτομία του Project αποτελεί έναν ενδεικτικό προάγγελο των βαθύτερων τομών που πρόκειται να συντελεστούν στην εκπαίδευση και το πλαίσιο δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Όπως διαπιστώθηκε ερευνητικά, οι εκπαιδευτικοί αν και δυσκολεύτηκαν σε σημαντικό βαθμό, φαίνεται πως δεν είναι

καθ' όλα αρνητικοί ως προς την επέκταση τέτοιων μεθόδων στην εκπαίδευση. Όμως, είναι σίγουρα ανέτοιμοι και όσο αναγκαία είναι η επιμόρφωση των μάχιμων εκπαιδευτικών, τόσο επιτακτική είναι και η ανάγκη αναμόρφωσης του πλαισίου προσόντων των μελλοντικών εκπαιδευτικών προκειμένου τις επόμενες δεκαετίες η εκπαίδευση να στελεχωθεί με το κατάλληλα προετοιμασμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, που θα μπορεί να ανταποκριθεί στις συνεχείς εξελίξεις και να υπηρετεί τους σκοπούς της εκπαίδευσης.

8.0 Προοπτικές για περαιτέρω διερεύνηση

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα υπήρξαν αρκετά διαφωτιστικά ως προς τα ερωτήματα και τους στόχους που τέθηκαν προς διερεύνηση στο πλαίσιο της. Ωστόσο, το κεντρικό θέμα της εργασίας είναι εξαιρετικά πολυδιάστατο και πολύπλοκο. Μέσω της έρευνας που διενεργήθηκε ήταν δυνατή η προσέγγιση μιας συγκεκριμένης πλευράς του, και μάλιστα ορισμένων διαστάσεων αυτής. Προκειμένου να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη και ολιστική εικόνα σχετικά το πλαίσιο ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθημάτων οργανωμένων στη βάση των αρχών της διαθεματικότητας και του μαθητοκεντρισμού, όπως το Project, τη διαδικασία απόκτησης και ανανέωσης των ικανοτήτων αυτών, των πολιτικών στο πλαίσιο των οποίων προωθούνται καθώς και τις γενικότερες στοχεύσεις και συνεπαγωγές των εν λόγω πολιτικών, είναι απαραίτητη η διερεύνηση πολυάριθμων και ποικίλων άλλων παραγόντων που την απαρτίζουν. Η μελέτη του θέματος μέσω του παράγοντα εκπαιδευτικός αποδείχθηκε εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, όμως παράλληλα εντοπίστηκαν εξίσου σημαντικές και αξιόλογες παράμετροι που χρήζουν διερεύνησης.

Ενδεικτικά, ως προς τον εκπαιδευτικό, θα μπορούσε να ερευνηθεί το ίδιο ζήτημα στο πλαίσιο μιας συγκριτικής μελέτης μεταξύ εκπαιδευτικών δημοσίων και εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων, ώστε να αναδειχθούν τόσο οι συγκλίσεις όσο και οι αποκλίσεις τους σχετικά με τα ερωτήματα που διερευνήθηκαν. Ακόμη, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον μια επιτόπια παρατήρηση των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία του Project στο πλαίσιο μιας έρευνας ποιοτικού χαρακτήρα. Επιπλέον, άξια προσοχής κρίνεται και διερεύνηση των απόψεων και εκτιμήσεων των διευθυντών σχολικών μονάδων καθώς και των σχολικών συμβούλων σχετικά με την εισαγωγή του Project στο Γενικό Λύκειο και της προεκτάσεις της στον επαγγελματικό και τα απαραίτητα για την υλοποίησή τους προσόντα. Τέλος, ένας εξίσου με τον εκπαιδευτικό καθοριστικός παράγοντας εφαρμογής μιας τέτοιας καινοτομίας είναι ο μαθητής. Συνεπώς, είναι απαραίτητη η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των μαθητών σχετικά με το μάθημα, τη νέου τύπου σχέση που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διεξαγωγή του, αλλά και τις διαδικασίες και το περιεχόμενο του μαθήματος, καθώς και τις αντιλήψεις τους για το

νέο προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη φύση των εφοδίων που τελικά αποκτούν από αυτή.

Συμπερασματικά, προκειμένου να παραχθεί ουσιαστική, οργανωμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση σχετικά με οποιοδήποτε ζήτημα, είναι αναγκαία η μελέτη του μέσω πολλών και διαφορετικών οπτικών. Κάθε έρευνα, ανεξάρτητα από το μέγεθος και τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων της, παρέχει αφορμές για προβληματισμό και διάλογο, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην προσέγγιση όσο το δυνατόν περισσότερων διαστάσεών του. Στους βασικούς, λοιπόν, στόχους κάθε έρευνας είναι σημαντικό να περιλαμβάνεται η προοπτική νέων διερευνήσεων που θα διαφωτίζουν περαιτέρω τα πορίσματά της.

Επίλογος

Η εισαγωγή των Ερευνητικών Εργασιών αποτελεί ένα αρχικό και πρώιμο στάδιο της επερχόμενης καθιέρωσης ενός πλήρους και εναρμονισμένου με τις σύγχρονες απαιτήσεις πλαισίου ικανοτήτων και προσόντων για τον Έλληνα εκπαιδευτικό. Όμως, είναι αρκετά ενδεικτικό των μελλοντικών εξελίξεων και των κατευθύνσεων που υποχρεούται να ακολουθήσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εάν ο ευρωπαϊκός του προσανατολισμός παραμένει για τους πολιτικούς του ιθύνοντες ζητούμενο και απαραίτητη προϋπόθεση για τη γενικότερη κοινωνική και οικονομική ανασυγκρότηση και ανάπτυξη.

Ο σύγχρονος κόσμος μεταβάλλεται ταχύτατα και μαζί του αλλάζει άρδην ο θεσμός της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός, ως βασικός συντελεστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και καθοριστικός φορέας υλοποίησης της εκπαιδευτικής αλλαγής, οφείλει να προσαρμόζεται με μεγάλη ευελιξία και ταχύτητα στα νέα δεδομένα της εκπαίδευσης και του επαγγέλματός του, όπως αυτά διαμορφώνονται στο πλαίσιο ευρύτερων κοινωνικών αλλαγών. Η διά βίου μάθηση, η καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων και η απόκτηση ολοένα και περισσότερων προσόντων είναι αναγκαίες συνθήκες προκειμένου να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει και να υπηρετήσει το διαχρονικό στοιχείο του ρόλου του, που δεν είναι άλλο από την αναπαραγωγή και διάδοση της κυρίαρχης «γνώσης», ό,τι και αν σημαίνει και περιλαμβάνει πλέον αυτή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Σ.Ν. (2016α). *Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου, 2016, από www.pi-schools.gr/download/programs/depps/komvosDEPPS-APS.doc

Αλαχιώτης, Σ.Ν. (2016β). *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου, 2016, από www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf

Αλεβιζόπουλος, Γ. (2013). *Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σχετικά με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και της μεθόδου Project* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα

Αναλυτικά Προγράμματα. (2009). Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου, 2016, από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνης

Ανδρής, Ε. (2017). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015* (156-160). Αθήνα: Ε.Κ.Τ. Ανακτήθηκε 13 Ιουνίου, 2016, από <http://epublishing.ekt.gr>

Αυδή, Α. (2008). *Απόψεις και ερμηνευτικές προσεγγίσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη μέθοδο Project* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα

Βεργίδης, Δ. (2001). *Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Στο Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης και Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση* (127-144). Αθήνα: Ατραπός

- Βεργίδης, Δ. (2007). Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πολιτικής: στρατηγικές, στόχοι και προοπτικές. Στο Δ. Φ. Χαραλάμπους, *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 29, 97-126
- Βεργόπουλος, Κ. (1999). *Παγκοσμιοποίηση. Η μεγάλη Χίμαιρα*. Αθήνα: Λιβάνης
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Γκολφινόπουλου, Β. (2006). *Θεωρία και πράξη της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της διδακτικής μεθόδου Project: Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε 29 Ιανουαρίου, 2017 από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14419/P0014419.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Γόγαλης, Κ. (2012). *Μέθοδος Project*. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου, 2017, από <http://epilogesekepauideusis.blogspot.gr/2012/03/project.html>
- Γόγαλης, Κ. (2014). Η Μέθοδος project στο Νέο Λύκειο. Τα όρια της μεθόδου και η εκπαιδευτική αλλαγή. *Νέος Παιδαγωγός*, 4, 154-162
- Γράβαρης, Δ. (2005). Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Δ. Γράβαρης και Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς* (27-50). Αθήνα: Σαββάλας
- Γρόλιος, Γ. (2001). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 119, 73-79
- 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* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,

Δουράνου, Α. (2007). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 42-48

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (2008). *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Ζάλιου, Α.Ε. (2016). *Παίζουμε και μαθαίνουμε για τον τόπο μας τη Νάουσα: ένα διαθεματικό πρόγραμμα παρέμβασης για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα

Καραλής, Α. (2010). *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία. Τόμος Β', Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Κασσωτάκης, Μ. (1983). Από την επιμόρφωση στη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 11, 72-78

Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 88-108

Κοντογεωργίου, Α., Κολοκοτρώνης, Δ. & Λαπούσης, Γ. (2015). Σημαντικές αλλαγές στην επαγγελματική ζωή των καθηγητών εν μέσω οικονομικής κρίσης: Μια ποιοτική έρευνα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 178-193. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου, 2017 από
http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t07-12.pdf

Κοσσυβάκη, Φ. (1997). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg

Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg

- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Πεδίο
- Μαργαρού, Ε. & Ματσιώρη, Α. (2012). Υλοποιώντας ένα Project: Διαπιστώσεις και προβληματισμοί από την πρώτη εφαρμογή των Ερευνητικών Εργασιών. *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών «Ερευνητικές Εργασίες – Project», Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2012*. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου, 2017, από http://ppl.pplpamak.eu/lykpuom/project/12_crisi/results.pdf
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2001). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Τόμος Β' Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Ε.Α.Π., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Τόμος Β' Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (93-135). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μπαζίγου, Κ. (2012). Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού Κατά την Επίβλεψη των Ερευνητικών Εργασιών. *Περιοδικό «για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»*, 1(46). Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου, 2017, από <http://www.peakpemagazine.gr/issue/61>
- Μπράβου, Στ. (2014). *Η μέθοδος Project στην Α' και Β' Λυκείου σε τμήματα ενδιαφέροντος με έμφαση στη Χημεία: Διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών και εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου, 2017 από <https://pergamon.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/browse.html?p.id=1317815>
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg
- Ντούσκας, Ν. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, 12-14 Μαΐου 2006* (36-46). Ιωάννινα: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου. Ανακτήθηκε 27 Σεπτεμβρίου, 2016, από http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/02_.pdf
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: Στόχοι, τάσεις, εμπειρίες. Στο Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών, *Το παρόν και το μέλλον των σχολικών βιβλιοθηκών*. Αθήνα
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις*. Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Γ'ΚΠΣ, ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Γ'ΚΠΣ, ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ. (2004). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί. Τόμος Α'*. Αθήνα: Gutenberg
- Παπαευθυμίου, Ε. (2016). *Η καινοτόμος μέθοδος Project ως όχημα εισαγωγής των νέων γραμματισμών στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σχετικές απόψεις των εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά διημερίδας «Εκπαίδευση και Ποιότητα στο ελληνικό σχολείο», Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008* (54-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

- Παπάς, Α.Ε. (2004). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Αθήνα: Δελφοί
- Πασιάς, Γ. (2015). *Συγκριτική Εκπαίδευση. Τόποι και Λόγοι*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2015). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Πεταλά, Μ. (2012). *Οι Ερευνητικές Εργασίες στην Α' Λυκείου. Μελέτη περίπτωσης: στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών του νομού Ιωαννίνων* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα
- Στεφανίδης, Ι. (2015). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της μεθόδου Project στα Επαγγελματικά Λύκεια της Κατερίνης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα
- Σχίζα, Κ. (2012). Οι Ερευνητικές Εργασίες στο Λύκειο: Ας Μιλήσουμε γι' αυτές ως Εκπαιδευτικοί και Πολίτες. *Περιοδικό «για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»*, 1(46). Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου, 2017, από <http://www.peakpemagazine.gr/issue/61>
- Τσαούσης, Δ.Γ. (2009). *Η Κοινωνία της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσαρδάκης, Δ. (1992). *Η κοινωνική θεωρία των ρόλων*. Αθήνα: Σκαρβαβίος
- Τσίγκα, Ε. & Νάσαινας, Γ. (2006). Η διά βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, Προσδοκίες, προβλήματα, προτάσεις. *Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, 12-14 Μαΐου 2006* (73-84). Ιωάννινα: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου. Ανακτήθηκε 27 Σεπτεμβρίου, 2016, από http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/13_.pdf
- Τσούλιας, Ν. (2009). Μετασχηματισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 31-44
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2000). Στο δρόμο προς την Κοινωνία της Γνώσης ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; εκείνο της Γνώσης ή αυτό της Κοινωνίας. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις* (487-518). Αθήνα: Gutenberg

- Φλουρής, Γ. (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική
- Χάδου, Ν. (2012). Διά βίου Μάθηση - Εκπαίδευση – Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, Τόμος Α΄, 11-13 Μαΐου 2012* (279-289). Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 27 Σεπτεμβρίου, 2016 από http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Syne_drio/A_tomos.pdf
- Χατζημιχαήλ, Μ. Α. (2010). Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 212- 225
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Adderley, K. (1975). *Project methods in higher education*. Guildford, Surrey: Society for Research into Higher Education
- Anandakrisnan, M. (2001). Convergence of Knowledge System: Imperatives of Continuous Learning. *University News*, 39(2), 19-22
- Beckmann, A. (2009). A Conceptual Framework for Cross-Curricula Teaching. *The Mathematics Enthusiast*, 6 (4), 5-57
- Brookfield, S. (1992). *Becoming a Critical Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey Bass

- Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3), 311-331. DOI: 10.1111/ejed.12088
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17. DOI: 10.1080/026809399286468
- Dave, R.H. (1976). *Foundations of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon Press
- De Weert, E. (1999). Contours of the emergent knowledge society: Theoretical debate and implications for higher education research. *Higher Education*, 38, 49-69. DOI: 10.1023/A:1003756429869
- Delanty, G. (2003). Ideologies of the Knowledge Society and the Cultural Contradictions of Higher Education. *Policy Futures in Education*, 1(1), 71-82. DOI: 10.2304/pfie.2003.1.1.9
- Diaconescu, M. (2009). Building a Knowledge Society in the European Union. *Petroleum – Gas University of Ploiesti Bulletin*, 61(1), 50-59
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. New York: Harper & Row
- Ehlers, U. D. (2013). *Open Learning Cultures. A Guide to Quality, Evaluation and Assessment for Future Learning*. Berlin: Springer-Verlag
- European Commission (2012b). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Strasbourg, 20 November 2012, SWD (2012)
- Halasz, G & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. New York: Teachers College Press
- Hayes, D. (2010). The seductive charms of cross-curricular approach. *Education 3-13*, 38 (4), 381-387, DOI: 10.1080/03004270903519238

- Helle, L., Tynjala, P. & Oklinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education – theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51, 287-314. DOI 10.1007/s10734-004-6386-5
- Jakobi, A. P. (2007). The Knowledge Society and Global Dynamics in Education Politics. *European Educational Research Journal*, 6(1), 39-51. DOI: 10.2304/eerj.2007.6.1.39
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου, 2017 από <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re>
- O' Hara, M. (2007). Strangers in a strange land: Knowing, learning and education for the global knowledge society. *Futures*, 39, 930-941. DOI: 10.1016/j.futures.2007.03.006
- OECD (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD
- Pecore, J. L. (2015). From Kilpatrick's Project Method to Project-Based Learning. Στο Μ. Υ. Eryaman και Β. C. Bruse (Επιμ.), *International Handbook Of Progressive Education* (155-171). Peter Lang. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου, 2017 από <https://ir.uwf.edu/islandora/object/uwf%3A22741>
- Prokou, E. (2008). A Comparative Approach to Lifelong Learning Policies in Europe: the cases of the UK, Sweden and Greece. *European Journal of Education*, 43(1), 123-140
- Resnik, J.(2006). International Organizations, the “Education-Economic Growth” Black Box, and the Development of World Education Culture. *Comparative Education Review*, 50(2), 173-195.
- Tilak, J. (2002). Knowledge Society, Education and Aid. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 32(3), 297-310. DOI: 10.1080/0305792022000007463
- Ulrich, C. (2016). John Dewey and the project-based learning: landmarks for nowadays Romanian education. *Journal of Educational Sciences & Psychology*,

68(6), 54-60. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου, 2017 από
<http://academiapedagogilor.ro/images/9.pdf>

Young, M. (2010). Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal*, 9(1), 1-12. DOI: 10.2304/eeerj.2010.9.1.1

Νομικά Κείμενα

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν Γ2/5051/α (ΦΕΚ 1366, τ. Β', 18-10-2001)
«Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών»

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν Γ2/5051/β (ΦΕΚ 1373, τ. Β', 18-10-2001)
«Προγράμματα Σπουδών Εικαστικής, Θεατρικής, Μουσικής Αγωγής, Γλώσσας Δημοτικού και Γυμνασίου, Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας, Λογοτεχνίας Γυμνασίου, Θρησκευτικών Δημοτικού Γυμνασίου»

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν Γ2/5051/γ (ΦΕΚ 1374, τ. Β', 18-10-2001)
«Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας Δημοτικού και Γυμνασίου, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Δημοτικού και Γ' Γυμνασίου, Μαθηματικών Δημοτικού και Γυμνασίου, Μελέτης Περιβάλλοντος»

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν Γ2/5051/δ (ΦΕΚ 137, τ. Β', 18-10-2001)
«Προγράμματα Σπουδών Αγγλικών, Γαλλικών, Γερμανικών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής Γυμνασίου, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, Γεωγραφίας Δημοτικού, Βιολογίας, Γεωλογίας-Γεωγραφίας Γυμνασίου, Φυσικής, Χημείας, Φυσικής Αγωγής»

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν Γ2/5051/ε (ΦΕΚ 1376, τ. Β', 18-10-2001)
«Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Ευέλικτη Ζώνη, Πρόσθετες διαθεματικές προσεγγίσεις»

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν 21072α/Γ2 (ΦΕΚ 303, τ. Β', 13-03-2003),
«Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος»

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν 21072β/Γ2 (ΦΕΚ 304, τ. Β', 13-03-2003), «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου: Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Φυσικών Επιστημών, Φυσικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων (Ευέλικτη Ζώνη, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και Παράρτημα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς σχολικών βιβλίων, Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων»

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν 59609/Γ2 (ΦΕΚ 1213, τ. Β', 14-06-2011) «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων της Α' τάξης Γενικού Λυκείου»

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν 115478/Γ2 (ΦΕΚ 2121, τ. Β', 28-08-2013) «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων της Α' τάξης του Γενικού Λυκείου»

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν 126567/Γ2 (ΦΕΚ 2344, τ. Β', 20-09-2013) «Τροποποίηση και συμπλήρωση της υπ' αριθμ. 118842/Γ2/17-09-2008 υπουργικής απόφασης (ΦΕΚ 1984 Β') «Αναθέσεις μαθημάτων Γυμνασίου, Γενικού Λυκείου, ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ.» όπως τροποποιήθηκε και ισχύει (ΦΕΚ 1984 Β')»

Παράρτημα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Το Ερωτηματολόγιο της Έρευνας

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΣΗΣ (PROJECT) ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια). Σας παρακαλώ να το συμπληρώσετε με προσοχή και ειλικρίνεια. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, στόχος είναι η αποτύπωση της προσωπικής σας γνώμης και οπτικής. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό. Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις.

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας.

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώνοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι.

A) Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο:

Άρρεν

Θήλυ

Επίπεδο Σπουδών:

Πτυχίο

Μεταπτυχιακό: A) Στις Επιστήμες της Αγωγής

B) Στο γνωστικό αντικείμενο

Διδακτορικό: A) Στις Επιστήμες της Αγωγής

B) Στο γνωστικό αντικείμενο

Ηλικία:.....

Ειδικότητα:.....

Έτη υπηρεσίας:.....

B) Ερωτηματολόγιο Έρευνας

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε την επαγγελματική σας ετοιμότητα όταν εισήχθη το Project στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

- A) Επαρκή B) Μάλλον επαρκή Γ) Μέτρια Δ) Μάλλον ανεπαρκή
E) Ανεπαρκή

2) Κατά πόσο συμφωνείτε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία του Project απαιτεί περισσότερες, συνθετότερες και διαφορετικές ικανότητες από εκείνον σε ένα «παραδοσιακό» μάθημα;

- A) Συμφωνώ απόλυτα B) Μάλλον συμφωνώ Γ) Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
Δ) Μάλλον δεν συμφωνώ E) Διαφωνώ απόλυτα

3) Κατά πόσο συμφωνείτε ότι στη διδασκαλία του Project είναι σημαντικό όχι μόνο το γνωστικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού αλλά και οι ικανότητες οργάνωσης και διαχείρισης της γνώσης και της τάξης;

- A) Συμφωνώ απόλυτα B) Μάλλον συμφωνώ Γ) Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
Δ) Μάλλον δεν συμφωνώ E) Διαφωνώ απόλυτα

4) Κατά τη διάρκεια των βασικών σας σπουδών, σε ποιο βαθμό διδαχθήκατε ζητήματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας, διδακτικής μεθοδολογίας και οργάνωσης της τάξης;

- A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

5) Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση που σας παρεσχέθη μέσω των τυπικών δομών του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με το Project ήταν ικανοποιητική;

- A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

6) Πέραν των υποχρεωτικών επιμορφώσεων, προβήκατε σε κάποια από τις εξής ενέργειες;

6.1) Συμμετοχή σε σεμινάρια, διαλέξεις, ημερίδες κλπ σχετικά με το Project.

- A) Ναι B) Όχι

6.1.1) Εάν απαντήσατε θετικά, θεωρείτε ότι συνέβαλαν αποτελεσματικά στην επιμόρφωσή σας;

- A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

6.2) Μελέτη σχετικής με το Project επιστημονικής βιβλιογραφίας (συγγράμματα, άρθρα, έρευνες κλπ).

- A) Ναι B) Όχι

6.2.1) Εάν απαντήσατε θετικά, θεωρείτε ότι συνέβαλαν αποτελεσματικά στην επιμόρφωσή σας;

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

6.3) Οργάνωση ή συμμετοχή σε ομάδες εκπαιδευτικών με σκοπό την ανταλλαγή γνώσεων, απόψεων, υλικού κλπ σχετικά με το Project.

A) Ναι B) Όχι

6.3.1) Εάν απαντήσατε θετικά, θεωρείτε ότι συνέβαλαν αποτελεσματικά στην επιμόρφωσή σας;

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

7) Πιστεύετε ότι η αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία ενός τμήματος Project επηρεάζεται από τη διδακτική εμπειρία;

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

8) Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους μάθησης πριν την εισαγωγή του Project;

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

9) Σε ποιο βαθμό υλοποιούσατε αποτελεσματικά διαθεματικές εργασίες στα μαθήματά σας πριν την εισαγωγή του Project;

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

10) Κατά τη διεξαγωγή του Project, ήταν επαρκής η υλικοτεχνική υποστήριξη και υποδομή στο σχολείο σας;

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

11) Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή του Project ως προς τα εξής ζητήματα που αφορούν τους μαθητές:

11.1) Χωρισμός των ομάδων εργασίας των μαθητών.

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

11.2) Επιμερισμός ρόλων, μέσων, πόρων και έργων στα μέλη των ομάδων.

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

11.3) Διαμόρφωση όρων συνεργασίας και υποχρεώσεων των μελών των ομάδων.

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

11.4) Ενίσχυση της ομαδικότητας και του συναισθήματος ευθύνης των μαθητών.

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

11.5) Εκτίμηση του βαθμού προσπάθειας και εμπλοκής του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

12) Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή του Project ως προς τα εξής ζητήματα που αφορούν τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς;

12.1) Διαμόρφωση του θέματος του Project.

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

12.2) Προγραμματισμός υλοποίησης του Project.

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

12.3) Από κοινού επίλυση προβλημάτων των ομάδων.

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

12.4) Παροχή γνωστικής υποστήριξης, ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με το θέμα του Project.

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

13) Σε ποιο βαθμό θα χαρακτηρίζατε την ανταπόκριση των μαθητών ως θετική κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του Project, σε καθέναν από τους εξής τομείς;

13.1) Εργασία σε ομάδες.

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

13.2) Διερεύνηση πολλών και ποικίλων πηγών πληροφόρησης.

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

13.3) Ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων στο επίπεδο της ομάδας.

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

13.4) Τήρηση προσωπικού ημερολογίου αξιολόγησης.

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

13.5) Διατήρηση του ενδιαφέροντος για το Project όλη τη διάρκεια του τετραμήνου.

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

14) Σε ποιο βαθμό εντάξατε στη διδασκαλία σας σε τμήματα Project ψηφιακά εργαλεία και πολυτροπικό διδακτικό υλικό;

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

15) Η εβδομαδιαία προετοιμασία σας για τη διδασκαλία του Project ήταν απαιτητικότερη και πιο χρονοβόρα σε σχέση με την προετοιμασία σας για άλλα μαθήματα;

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

16) Πώς θα αξιολογούσατε την απόδοσή σας συνολικά στις εξής διαστάσεις του Project;

16.1) Συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

- A) Θετικά B) Μάλλον θετικά Γ) Μέτρια Δ) Μάλλον αρνητικά
E) Αρνητικά

16.2) Οργάνωση και διαχείριση των ομάδων των μαθητών.

- A) Θετικά B) Μάλλον θετικά Γ) Μέτρια Δ) Μάλλον αρνητικά
E) Αρνητικά

16.3) Οργάνωση και αξιοποίηση του διδακτικού υλικού.

- A) Θετικά B) Μάλλον θετικά Γ) Μέτρια Δ) Μάλλον αρνητικά
E) Αρνητικά

16.4) Διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

- A) Θετικά B) Μάλλον θετικά Γ) Μέτρια Δ) Μάλλον αρνητικά
E) Αρνητικά

16.5) Αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

- A) Θετικά B) Μάλλον θετικά Γ) Μέτρια Δ) Μάλλον αρνητικά
E) Αρνητικά

17) Πώς θα αξιολογούσατε τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στο πλαίσιο του Project, ως προς τους εξής τομείς;

17.1) Διεπιστημονική προσέγγιση της νέας γνώσης.

- A) Θετικά B) Μάλλον θετικά Γ) Μέτρια Δ) Μάλλον αρνητικά
E) Αρνητικά

17.2) Αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων και ΤΠΕ.

- A) Θετικά B) Μάλλον θετικά Γ) Μέτρια Δ) Μάλλον αρνητικά
E) Αρνητικά

17.3) Ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

- A) Θετικά B) Μάλλον θετικά Γ) Μέτρια Δ) Μάλλον αρνητικά
E) Αρνητικά

17.4) Ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

- A) Θετικά B) Μάλλον θετικά Γ) Μέτρια Δ) Μάλλον αρνητικά
E) Αρνητικά

17.5) Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργατικότητας.

- A) Θετικά B) Μάλλον θετικά Γ) Μέτρια Δ) Μάλλον αρνητικά
E) Αρνητικά

18) Πώς θα χαρακτηρίζατε την προσωπική σας διδακτική εμπειρία του Project;

A) Θετική B) Μάλλον θετική Γ) Μέτρια Δ) Μάλλον αρνητική
E) Αρνητική

19) Η διδασκαλία τμημάτων Project σας παρακίνησε ώστε να δοκιμάσετε την εφαρμογή των τεχνικών και μεθόδων του στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων;

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

20) Συμφωνείτε ότι οι παιδαγωγικές αρχές και διδακτικές στρατηγικές του Project πρέπει να επεκταθούν και σε άλλα σχολικά μαθήματα;

A) Συμφωνώ απόλυτα B) Μάλλον συμφωνώ Γ) Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ

Δ) Μάλλον δεν συμφωνώ E) Διαφωνώ απόλυτα

21) Κατά τη διεξαγωγή του Project, σε ποιο βαθμό διαπιστώσατε ότι οι αρχές και οι μέθοδοί του είναι συμβατοί με την προβλεπόμενη για τα υπόλοιπα μαθήματα διδακτική πρακτική στην ελληνική εκπαίδευση;

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

22) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το Project μπορεί να συμβάλει θετικά στην ενίσχυση του πνεύματος ομαδικότητας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας;

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου

23) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η διδασκαλία του Project συνέβαλε στην ανανέωση των πρακτικών σας και την επαγγελματική σας βελτίωση και ανάπτυξη;

A) Πολύ B) Αρκετά Γ) Μέτρια Δ) Λίγο E) Καθόλου