



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων  
Προσχολικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«Απόψεις Νηπιαγωγών για τον Σχεδιασμό και την Υλοποίηση  
Σχεδίων Εργασίας στην Προσχολική Εκπαίδευση»

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ  
Μπάκας Θωμάς

ΙΩΑΝΝΙΝΑ  
2018



UNIVERSITY OF IOANNINA  
SCHOOL OF EDUCATION SCIENCES  
DEPARTMENT OF PRESCHOOL EDUCATION

**POSTGRADUATE PROGRAMME**

**"Design, Implementation and Evaluation of Preschool and Early  
Childhood Education Programs"**

**MASTER'S THESIS**

**"Teacher's views on project design and implementation in Preschool  
Education"**

**PAPADOPOULOU AIKATERINI**

**SUPERVISOR  
MPAKAS THOMAS**

**IOANNINA  
2018**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ  
ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ

**Εξεταστική Επιτροπή:**

Επιβλέπων Καθηγητής

\_\_\_\_\_ **Μπάκας Θωμάς (Αν. Καθηγητής Π. Ιωαννίνων)**

Μέλος Επιτροπής

\_\_\_\_\_ **Σακελλαρίου Μαρία (Καθηγήτρια Π. Ιωαννίνων)**

Μέλος Επιτροπής

\_\_\_\_\_ **Σοφού Ευστρατία (Λέκτορας Π. Ιωαννίνων)**

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ιούνιος 2018

© Παπαδοπούλου Αικατερίνη-2018

«Απόψεις νηπιαγωγών για το σχεδιασμό και υλοποίηση σχεδίων εργασίας»

*«Η έγκριση της παρούσης μεταπτυχιακής εργασίας από το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει και αποδοχή των γνωμών της συγγραφέως»*

*(Ν. 5343/1932.άρθρο, 2002, παρ. 2)*

*Ε υ χ α ρ ι σ τ ί ε ς . . .*

*Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσοι βοήθησαν στην πραγματοποίηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Πρώτα απ' όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μπάκα Θωμά για την πολύτιμη καθοδήγηση και υπομονή του κατά τη συγγραφή της εργασίας και έπειτα όλα τα μέλη της επιτροπής.*

*Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συγγενείς και φίλους για την ηθική τους υποστήριξη σε κάθε βήμα αυτής της προσπάθειας.*

*Η εργασία είναι αφιερωμένη στην οικογένεια μου!!!*

## Π Ε Ρ Ι Λ Η Ψ Η

Τα σχέδια εργασίας αποτελούν βιωματική προσέγγιση της μάθησης, η οποία επικεντρώνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Μέσα από τα θέματα και τις δραστηριότητες των project, τα παιδιά έχουν ευκαιρίες για ενεργητική συμμετοχή, ανάπτυξη πρωτοβουλίας και αυτονομίας. Σε αυτό το σημείο, ο ρόλος του παιδαγωγού που θα δημιουργήσει κίνητρα στους μαθητές, είναι σημαντικός (Djoehaeni, Gustiana, Kurniawati & Setiasih, 2017. Li, 2012. Holm, 2011. Katz & Helm, 2002. Dejong, 1999. Frey, 1986). Γι' αυτόν το λόγο, πραγματοποιήθηκε έρευνα με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχεδίων εργασίας. Χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος έρευνας και το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο βασίστηκε στη διεθνή βιβλιογραφία. Η έρευνα διεξήχθη το έτος 2018 και το δείγμα αποτέλεσαν 100 νηπιαγωγοί από 11 περιφέρειες της Ελλάδας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι: (α) η πλειοψηφία των νηπιαγωγών εφαρμόζει τη μέθοδο project στην τάξη, (β) οι μαθητές συμμετέχουν στον σχεδιασμό της έρευνας, (γ) οι νηπιαγωγοί υιοθετούν θετική στάση απέναντι στο διδακτικό έργο, (δ) οι μαθητές αναπτύσσονται ολόπλευρα και ειδικά στον τομέα της δημιουργικότητας. Παράλληλα, (ε) η διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης project ενέχει δυσκολίες και επιτείνει την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Μέθοδος project, Παιδοκεντρική μέθοδος, Παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας

## ABSTRACT

Project method is an experiential learning approach that focuses on the needs and interests of children. Through project themes and activities children have opportunities for active participation, initiative development and autonomy. At this point, teacher's role to motivate students, is important (Djoehaeni, Gustiana, Kurniawati & Setiasih, 2017. Li, 2012. Holm, 2011. Katz & Helm, 2002. Dejong, 1999. Frey, 1986). For this reason, research has been carried out to investigate teachers' views on the design and implementation of project approach. A quantitative research method was used and the data collection tool was an improvised questionnaire, based on the international literature. The survey was conducted in 2018 and the sample consisted of 100 early childhood teachers from 11 regions of Greece. The results showed that: (a) the majority of teachers apply project approach in kindergarden, (b) children participate in project design, (c) teachers adopt a positive attitude towards the didactic work, (d) students expand their potential especially in creativity field. Alongside, (e) the process of planning, organizing and implementing a project poses difficulties and exacerbates the teachers' need to be trained.

**Keywords:** The Project approach, Student-centered method, Early childhood teachers

## Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Περίληψη .....	i
Abstract.....	ii
Εισαγωγή .....	vi

### **ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

1.1. Η διατύπωση του προβλήματος .....	2
1.2. Η σημασία του προβλήματος.....	3
1.3. Σκοπός της έρευνας .....	4
1.4. Ερωτήματα της έρευνας.....	4
1.5. Περιορισμοί της έρευνας .....	5
1.6. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις .....	6
1.6.1. Η έννοια των «σχεδίων εργασίας» ή «project» .....	6
1.6.2. Η έννοια της «βιωματικής μάθησης».....	6

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗΣ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (PROJECT)**

2.1. Η παιδαγωγική του ενδιαφέροντος του J. Dewey.....	7
2.2. Ο Kilpatrick και η μέθοδος των σχεδίων εργασίας.....	7
2.3. Η θεωρία οικοδόμησης της γνώσης του J. Piaget .....	8
2.4. Η κοινωνική αλληλεπίδραση στη θεωρία του L. Vygotsky.....	9
2.5. Οι αλληλεπιδράσεις ενηλίκου-ανηλίκου (J. Bruner).....	10
2.6. Η θεωρία των κινήτρων του J. Nuttin .....	10



### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT**

3.1. Εκτενέστερη επεξήγηση των όρων Μέθοδος Project και Βιωματική Μάθηση.....	12
3.2. Διδακτικές αρχές της μεθόδου project.....	15
3.3. Προϋποθέσεις εφαρμογής του project.....	18
3.4. Η δομή του project .....	22
3.5. Ευκαιρίες ανάπτυξης και στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών .....	25
3.6. Διαθεματική προσέγγιση με τη μέθοδο project.....	28
3.7. Δυσκολίες εφαρμογής του project.....	30
3.8. Τα οφέλη .....	32

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

4.1. Επιμορφωτικά προγράμματα και σχέδια εργασίας .....	33
4.2. Εφαρμογή σχεδίων εργασίας .....	34
4.3. Συνέπειες στην ανάπτυξη των νηπίων.....	37

## **ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

5.1. Μέθοδος έρευνας .....	40
5.2. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	41
5.3. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	43
5.4. Διασφάλιση αξιοπιστίας και εγκυρότητας.....	44
5.5. Ανάλυση των δεδομένων .....	44

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

6.1. Δημογραφικά στοιχεία της έρευνας.....	45
6.2. Εμπειρία και επιμόρφωση των νηπιαγωγών .....	52
6.3. Σχεδιασμός και υλοποίηση σχεδίων εργασίας.....	57

6.4. Τομείς ανάπτυξης νηπίων .....	69
6.5. Πλεονεκτήματα και δυσκολίες νηπιαγωγών .....	73

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ**

7.1. Δημογραφικά στοιχεία .....	82
7.2. Εμπειρία εκπαιδευτικών .....	82
7.3. Αφόρμηση και θέματα project .....	83
7.4. Σχεδιασμός project και ο ρόλος του παιδαγωγού .....	84
7.5. Συνεργατικές δράσεις και σχέδια εργασίας .....	85
7.6. Οφέλη σχεδίων εργασίας .....	86
7.7. Εμπόδια σχεδίων εργασίας .....	87
7.8. Διασταύρωση ηλικίας εκπαιδευτικών και ανάγκη για επιμόρφωση .....	88

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

8.1. Συμπεράσματα .....	89
8.2. Προτάσεις .....	91

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

Ελληνόγλωσσες.....	92
Ξενόγλωσσες .....	95

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία που τα πάντα είναι ρευστά, ο χώρος της εκπαίδευσης διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο. Η εκπαίδευση είναι αυτή, που με την αξιοποίηση των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, μπορεί να συνδράμει στην ανάδειξη των στάσεων, συμπεριφορών, αξιών και δράσεων που θα καταστήσουν τον άνθρωπο ικανό να αντεπεξέλθει τις αλλαγές που ακολουθεί η ζωή.

Η αντισταθμιστική λειτουργία της εκπαίδευσης συντελείται μάλιστα από τα πρώιμα στάδια του ανθρώπου, αφού η προσχολική ηλικία ενδείκνυται για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και αξιών. Για το λόγο αυτό, απαιτούνται διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες επικεντρώνονται στον ίδιο το παιδί-μαθητή και αναδεικνύουν τον τρόπο σκέψης και δράσης του.

Μία τέτοια μέθοδο, αποτελούν τα σχέδια εργασίας ή project, τα οποία ακολουθούν τη βιωματική προσέγγιση της μάθησης. Τα σχέδια εργασίας, είναι συνεργατικές και συλλογικές συνήθως έρευνες θεμάτων, οι οποίες πηγάζουν από τα ενδιαφέροντα των μαθητών και αποσκοπούν στην εύρεση απαντήσεων ή την επίλυση ενός ζητήματος (Καλδή & Γκολφινόπουλου, 2007. Helm & Katz, 2002. Frey, 1986).

Στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι προβληματισμοί των μαθητών έρχονται στην επιφάνεια και αποτελούν πεδίο έρευνας. Η αποτελεσματικότερη διερεύνηση αυτού του πεδίου επιτυγχάνεται με την πραγματοποίηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων και την αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008. Ψαρρά, 2012 . Χρυσafiδης, 1994).

Σύμφωνα με τον Dewey και Kilpatrick που στήριξαν τη βιωματική μέθοδο εργασίας, τονίζεται πως η γνώση συνδέεται άμεσα με την εμπειρία και τη δράση. Η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών σε συνάρτηση με τη μελέτη του περιβάλλοντος, αποβαίνει καταλυτική για τη μάθηση. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν και να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον, να επικοινωνήσουν με άλλα πρόσωπα και να εσωτερικεύσουν ιδέες, γνώσεις και συναισθήματα που θα οδηγήσουν στην απόκτηση των βιωμάτων και εμπειριών και θα διευκολύνουν την μάθηση (Blank, Damjanovic, Peixoto da Silva, & Weber, 2012. Clark, 2006. Μουμουλίδου, 2006. Helm & Katz, 2002).

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των νηπιαγωγών ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχεδίων εργασίας. Συγκεκριμένα, εγείρονται ερωτήματα για τη μέθοδο σχεδίων εργασίας σε συνάρτηση με την εμπειρία και επιμόρφωση των νηπιαγωγών, τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησής τους, την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και τις προκύπτουσες δυσκολίες και οφέλη των εκπαιδευτικών.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο θεωρητικό πλαίσιο για το πρώτο μέρος και στο ερευνητικό για το δεύτερο μέρος.

Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το πρόβλημα και τον σκοπό της έρευνας, τα ερωτήματα και τους περιορισμούς της καθώς και τις εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις των σχεδίων εργασίας σχετικά με την παιδαγωγική του ενδιαφέροντος, την οικοδόμηση της γνώσης, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την δημιουργία κινήτρων.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά οι όροι project και βιωματική μάθηση και αποτυπώνονται οι διδακτικές αρχές, οι προϋποθέσεις, και η δομή της μεθόδου. Ακόμη, παρατίθενται οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης καθώς τα οφέλη και οι δυσκολίες σχεδίων εργασίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η ερευνητική ανασκόπηση για τις δράσεις και τα αποτελέσματα εφαρμογής των σχεδίων εργασίας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται η μέθοδος, το δείγμα, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και η τεχνική ανάλυσης των δεδομένων.

Στο έκτο κεφάλαιο καταγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων.

Το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση και το σχολιασμό των ευρημάτων.

Στο όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο εξάγονται τα συμπεράσματα της έρευνας και καταγράφονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

**ΜΕΡΟΣ Α΄**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η προβληματική της έρευνας είναι το κεφάλαιο που εμπερικλείει το πρόβλημα που έγκειται στην ενσωμάτωση και διεξαγωγή των σχεδίων εργασίας και στη σημασία που ενέχει η αντιμετώπισή του προβλήματος στο χώρο της εκπαίδευσης. Ακόμη, περιλαμβάνει τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης μελέτης, εξηγεί τους περιοριστικούς της παράγοντες και καταλήγει στην παράθεση δύο εννοιών.

### 1.1. Η διατύπωση του προβλήματος

Η ενσωμάτωση αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών στο νηπιαγωγείο, που παρέχει ένα σωρό ευκαιριών στα παιδιά, προωθεί ολόενα και περισσότερο το επιστημονικό ενδιαφέρον γύρω από το χώρο της προσχολικής αγωγής. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιβάλλει την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που θα κατευθύνει τα ίδια τα παιδιά στον τρόπο κατάκτησης της γνώσης. Ως εκ τούτου, μία μέθοδος προσέγγισης της μάθησης που έχει ως άξονα τον παιδοκεντρισμό και τη βιωματική διδασκαλία, είναι και τα σχέδια εργασίας (project).

Σε διεθνή βάση, η εκπαιδευτική και ερευνητική κοινότητα εστιάζει στην παιδοκεντρική διάσταση των σχεδίων εργασίας, ως αυτή που προωθεί την ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων και τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση και αναπτύσσονται κοινωνικά, γνωστικά και συναισθηματικά (Chard C., 2013. Μάγος, Κ., 2007. Dresden & Lee, 2007. Helm & Katz, 2002. Γκλιάου, 2002).

Έχουν καταγραφεί πολλές προσπάθειες εφαρμογής των σχεδίων εργασίας στην προσχολική αγωγή, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί άλλοτε αντιμετωπίζουν λιγότερες και άλλοτε περισσότερες δυσκολίες. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν προκλήσεις όσο αφορά, την αποτελεσματική καθοδήγηση του σχεδίου εργασίας, την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των παιδιών, τη διαχείριση του χρόνου για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του project, τα διαθέσιμα υλικά μέσα, τους επιδιωκόμενους στόχους και την ύπαρξη κατευθυντήριων γραμμών για την εκπόνηση ενός σχεδίου δράσης. Αξίζει αναφοράς και το σύνολο των διαμορφωμένων στάσεων και πεποιθήσεων των νηπιαγωγών που δεν συγκλίνει προς τη παιδοκεντρική

προσέγγιση της μάθησης που πλαισιώνει το project (Chard, C., 2013. Mitchell et al., 2008. Yuen, 2009. Dresden & Lee, 2007. Clark, 2006).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα κατάλληλα επιμορφωμένοι για τη σημασία και τα οφέλη του project στην εκπαιδευτική πρακτική, ούτε γνωρίζουν τον τρόπο υποστήριξης και διεξαγωγής των δραστηριοτήτων (S. Kennedy et al., 2015. Rahman, Yasin & Yassin, 2011. Kaldi, Filippatou & Govaris, 2011. Yuen, 2009). Ωστόσο, ο συμβουλευτικός και καθοδηγητικός ρόλος του παιδαγωγού καθ' όλη τη διάρκεια των σχεδίων εργασίας, λειτουργεί καταλυτικά στην παρότρυνση και στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Είναι το πρόσωπο που με την παροχή των κατάλληλων υλικών και μέσων και την κατάλληλη διαμόρφωση της τάξης θα δημιουργήσει ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα που θα συνδέεται με τα βιώματα των μαθητών και την εξωτερική πραγματικότητα (Beneke & Ostrosky, 2009. Moran, 2007).

Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος εκφραστής του εκπαιδευτικού έργου και κατά συνέπεια, η αποδοχή και η ενσωμάτωση του μαθητοκεντρικού μοντέλου project, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της στην τάξη.

Όλα τα προαναφερθέντα, οδήγησαν στην επιλογή της παρούσας μελέτης, η οποία αναφέρεται στις απόψεις των νηπιαγωγών για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των σχεδίων εργασίας.

## 1.2. Η σημασία του προβλήματος

Η συγκεκριμένη μελέτη, αναφορικά με την εφαρμογή της παιδοκεντρικής μεθόδου σχεδίων εργασίας, εστιάζει στην αντίληψη των ίδιων των παιδαγωγών, οι οποίοι παραθέτουν τη δική τους οπτική γωνία και παρουσιάζονται ως παραγωγοί γνώσης. Έτσι, οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί φορείς συνειδητοποιούν τους προβληματισμούς, τις ελλείψεις και τις επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών και δύνανται να προχωρήσουν στις αντίστοιχες μεθόδους αντιμετώπισης.

Παράλληλα, η δημιουργία του θεωρητικού και ερευνητικού πλαισίου της εργασίας, ευελπιστεί να συμβάλλει στην επανατροφοδότηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της παρεχόμενης διδασκαλίας, μέσα από τον κατάλληλο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας. Ακόμη, φιλοδοξεί να αποτελέσει το έναυσμα για μελλοντικές περισσότερο διευρυμένες εργασίες σχετικά με την

υλοποίηση σχεδίων εργασίας στην προσχολική ηλικία και να προωθήσει την επέκταση των μαθητοκεντρικών δράσεων.

Η μελέτη και έρευνα παιδοκεντρικών μεθόδων όπως τα σχέδια εργασίας, γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική στην προσχολική ηλικία, καθώς εντοπίζονται πολλαπλά οφέλη στην εξέλιξη των νηπίων και αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος του νηπιαγωγείου στα πρώτα κρίσιμα χρόνια της ανθρώπινης ζωής ενός παιδιού. Η αποτελεσματικότητα όμως αυτών των μεθόδων σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί ταυτίζονται με τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις και τον τρόπο που προσεγγίζουν μια διαφορετική μέθοδο. Η διερεύνηση λοιπόν των απόψεων των εκπαιδευτικών αποκτά σημασία για τον καθορισμό της βαρύτητας που δίνουν οι ίδιοι στο υπό μελέτη αντικείμενο και συγκεκριμένα οι Έλληνες νηπιαγωγοί αφού οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη μέθοδο project στον αντίστοιχο ελληνικό χώρο είναι περιορισμένες.

### 1.3. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει και να αναλύσει τις απόψεις των νηπιαγωγών που εργάζονται σε κέντρα προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα, το έτος 2018, ως προς το σχεδιασμό και υλοποίηση των σχεδίων εκπαιδευτικής δράσης. Επιχειρείται η συλλογή του ερευνητικού υλικού με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, που σε συνδυασμό με τη μελέτη και ανάλυση του βιβλιογραφικού υλικού, θα οδηγήσει στη διατύπωση των συμπερασμάτων και προτάσεων, χρήσιμων για τη βαθύτερη γνώση του θέματος.

### 1.4. Ερωτήματα της έρευνας

Ειδικότερα, η εργασία στοχεύει να εξετάσει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι η εμπειρία και επιμόρφωση των νηπιαγωγών αναφορικά με τα σχέδια εργασίας;
- Πως υποστηρίζουν οι νηπιαγωγοί τον σχεδιασμό και υλοποίηση των σχεδίων εργασίας;
- Ποιες δεξιότητες των μαθητών προάγει η μέθοδος σχεδίων εργασίας;
- Ποια τα οφέλη και οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή σχεδίων εργασίας;



### 1.5. Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη μελέτη επικεντρώνεται στο χώρο της προσχολικής αγωγής στην ευρύτερη περιοχή της Ελλάδας, σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, αναφορικά με την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας από τους παιδαγωγούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα τους νηπιαγωγούς. Εξετάζονται συγκεκριμένες πτυχές της μεθόδου project, όπως η εμπειρία των εκπαιδευτικών, ο τρόπος υποστήριξης της μεθόδου και η ανάπτυξη δεξιοτήτων των νηπίων.

Άλλος περιορισμός που δύναται να επηρεάσει τα ευρήματά της έρευνας σχετίζεται το δείγμα των νηπιαγωγών (100), ένας αριθμός που περιορίζει την ικανότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Όσο αφορά την επιλογή του ερευνητικού εργαλείου, χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο για τη συγκέντρωση κυρίως ποσοτικών δεδομένων, αν και περιλαμβάνει και κάποιες ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Με το ερωτηματολόγιο, αποδίδονται οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, αλλά όχι η βαθύτερη κατανόηση αυτών όπως θα γινόταν σε συνδυασμό με μία ποιοτική μέθοδο (για παράδειγμα με τη συνέντευξη), μέσω της συζήτησης.

Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα από την παρούσα έρευνα αποτελούν ενδείξεις για τις στάσεις των νηπιαγωγών, καθώς δεν είναι σαφές σε τι βαθμό απαντούν με ειλικρίνεια και αντικειμενικότητα στο ερωτηματολόγιο και κατά πόσο οι απόψεις τους αποτελούν τις πραγματικές τους αντιλήψεις γύρω από το θέμα. Ακόμη, υπάρχουν μερικοί παράγοντες που δεν μελετώνται στην προκειμένη περίπτωση και οι οποίοι θα μπορούσαν να διαφοροποιήσουν το ρόλο των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή του project. Τέτοιους παράγοντες αποτελούν, οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στην τάξη, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.

Τέλος, η μελέτη αυτή είναι μία ατομική ερευνητική εργασία που δεν εξαντλεί πλήρως το αντίστοιχο ζήτημα όσο αφορά την εύρεση και καταγραφή του βιβλιογραφικού υλικού, αφού τα πεδία της παιδαγωγικής και των διδακτικών μεθόδων στην εκπαίδευση είναι ευρύτατα, πολυσύνθετα και εξαρτώμενα από ένα πλήθος μεταβαλλόμενων και αλληλένδετων παραγόντων. Τόσο το ερωτηματολόγιο όσο και η ταξινόμηση και καταγραφή των απαντήσεων έγινε από ένα μόνο άτομο, τη γραφούσα με αποτέλεσμα να περιορίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας.

## 1.6. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

### 1.6.1. Ο όρος «σχέδια εργασίας» ή «project»

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004) αναφέρεται ότι:

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 αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων. (σ.221)

### 1.6.2. Ο όρος «βιωματική μάθηση»

Η βιωματική μάθηση συνιστά έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης, ο οποίος δε στηρίζεται στα βιβλία, τη προκαθορισμένη διδακτική ύλη και την απομνημόνευση, αλλά στην άμεση επαφή του μαθητή με το υπό διερεύνηση αντικείμενο και στον τρόπο που θα επεξεργαστεί και θα αφομοιώσει αυτή την εμπειρία. Πρόκειται για μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης μέσα από το συναίσθημα, την παρατήρηση, τη σκέψη και την πράξη (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Είναι δηλαδή η μάθηση εκείνη που λαμβάνεται μέσα από τη βίωση της, μέσα από τη ζώσα εμπειρία του μαθητή στον τόπο και στο χρόνο της μάθησής του, η οποία υποκινεί τόσο το νου όσο και το σώμα (Πηγιάκη, 1999).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (PROJECT)

Οι θεωρίες που ακολουθούν πλαισιώνουν τα στοιχεία εκείνα που συνδέονται με την ενεργοποίηση των δυνάμεων και γνώσεων του μαθητή προς την πορεία οικοδόμησης της γνώσης και βίωσης εμπειριών, όσο αφορά την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα παρατίθενται, η θεωρία του Dewey για την παιδαγωγική του ενδιαφέροντος, η θεωρία του Kilpatrick για την βιωματική υλοποίηση του σχεδίου εργασίας, η θεωρία του Piaget για την οικοδόμηση της γνώσης, η θεωρία του Vygotsky για την κοινωνική αλληλεπίδραση, η θεωρία του Bruner για τις αλληλεπιδράσεις ανηλικού-ενηλικού και η θεωρία του Nuttin για τα κίνητρα.

### 2.1. Η παιδαγωγική του ενδιαφέροντος του J. Dewey

Η παιδαγωγική του ενδιαφέροντος προϋποθέτει τη μελέτη των ενδιαφερόντων του παιδιού και την τοποθέτηση αυτού σε ένα περιβάλλον σε συνέχεια με τα ενδιαφέροντά του. Σε αυτό το περιβάλλον (Ψαριανός, 2014. Clark, 2006), η σκέψη συνδέεται με τη γνώση και μαζί αποτελούν τα εργαλεία που βοηθούν το άτομο να δρα και να κινείται μέσα στην πραγματικότητα, αφού η αξία κάθε έννοιας, γνώσης κρίνεται από τις πρακτικές συνέπειες. Όπως αναφέρει η θεωρία του Dewey για τον λειτουργισμό, η σκέψη αποτελεί λειτουργικό εργαλείο της δράσης. Συνεπώς, η γνώση συνδέεται και μετατρέπεται σε δράση, ενέργεια και πράξη.

Ταυτόχρονα, η σκέψη προωθεί την ανάπτυξη της κρίσης και της αντίληψης, λειτουργίες που είναι συνυφασμένες με την ικανότητα καθορισμού των στόχων και επιλογής των μέσων πραγματοποίησής τους. Σε ένα σχέδιο εργασίας, οι ενέργειες αυτές έχουν αφετηρία τον αυθορμητισμό, παρορμητισμό και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς το σχολικό περιβάλλον όπως το αντιλαμβάνεται ο Dewey διευκολύνει τη μάθηση μέσα από την δράση και την εμπειρία, καθιστώντας τα παιδιά αυτόνομα και ενεργά (Μουμουλίδου, 2006. Helm & Katz, 2002).

### 2.2. Ο Kilpatrick και η μέθοδος των σχεδίων εργασίας

Ως συνέχεια της ενεργοποίησης των ενδιαφερόντων των παιδιών, μέσα από τη σκέψη και τη δράση, ο Kilpatrick συνδέει τα ενδιαφέροντα με τη βιωματική μάθηση.

Ως εμπνευστής της παιδαγωγικής του σχεδίου εργασίας και μαθητής του Dewey, ο Kilpatrick υπογραμμίζει ως σκοπό της μάθησης τη θεωρία της ζωής. Επικεντρωμένος σε δραστηριότητες γύρω από τη μάθηση των νηπίων, η οποία συνδέεται με τη ζωή και συνεκτιμώντας τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών, τα σχέδια εργασίας αναπαριστούν ορισμένες χαρακτηριστικές συνθήκες ζωής, όπως είναι έξω από τον σχολικό χώρο (Blank, Damjanovic, Peixoto da Silva, & Weber, 2012). Με τον τρόπο αυτό αξιοποιούνται συγκεκριμένες καταστάσεις και εμπειρίες, η επεξεργασία των οποίων συνιστά ένα είδος ελέγχου πάνω στη ζωή, ένα είδος παρέμβασης στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να επιλέξουν το σχέδιο εργασίας και την ομάδα που θα εργαστούν, ώστε να οδηγηθούν στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα με τρόπο ερευνητικό και συμμετοχικό. Παραδείγματα σχεδίων εργασίας που επαληθεύουν το σχέδιο ως γέφυρα μεταξύ σχολείου και ζωής αποτελούν η έκδοση μιας σχολικής εφημερίδας, η κατασκευή ενός ξύλινου ή μεταλλικού αντικειμένου και η ετοιμασία ενός γεύματος (Ψαριανός, 2014. Μουμουλίδου, 2006).

### 2.3. Η θεωρία οικοδόμησης της γνώσης του J. Piaget

Στην βιωματική διδασκαλία που παρακινεί τη σκέψη και δράση των μαθητών, ο Piaget προσθέτει την οικοδομιστική προσέγγιση της γνώσης, όπου το υποκείμενο της μάθησης έχει ήδη ένα γνωστικό και συναισθηματικό υπόβαθρο, το οποίο θα προωθήσει την απόκτηση νέων γνώσεων, οι οποίες θα δομηθούν και θα αναδομηθούν πάνω σε αυτό. Στο πλαίσιο αυτό (Φύκαρης, 2016), τα παιδιά είναι σε θέση να οικοδομούν τις ίδιες τους τις γνώσεις μέσα από πορείες έρευνας, χωρίς να διατηρούν παθητική στάση. Οι γνώσεις ανασυγκροτούνται και στηρίζονται στις διάφορες αλληλεπιδράσεις με τους άλλους (συνομηλίκους/ενήλικους), με το περιβάλλον (καταστάσεις και εμπειρίες) και ένα σωρό γνώσεων από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους. Αλληλεπίδραση λοιπόν είναι η οργάνωση που συνδέει το άτομο με το περιβάλλον. Πρόκειται για σκόπιμες ενεργητικές συμπεριφορές του παιδιού με γνωστικό προσανατολισμό, ώστε να γνωρίσει και να οικειοποιηθεί την πραγματικότητα που το περιβάλλει.

Δύο παράγοντες που κατά τον Piaget επενεργούν στη μαθησιακή διαδικασία είναι αυτή του ενδιαφέροντος και της ανάγκης ή του κινήτρου. Η δράση προϋποθέτει πάντα ένα ενδιαφέρον, ένα κίνητρο που να τη θέτει σε κίνηση και να ανταποκρίνεται

σε μία ανάγκη. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος έχοντας το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον, δεν πορεύεται με γνώμονα δικές του προτεραιότητες και μεθοδολογικές αντιλήψεις, αλλά στη βάση του σεβασμού των νοητικών διεργασιών του παιδιού, της πρωτοβουλίας και της εφευρετικότητάς του. Οι επιλογές των παιδαγωγικών συστημάτων του Piaget και συγκεκριμένα η πρότασή του για αυτονομία, αυτοδιαχείριση και εργασία σε ομάδες, συμφωνεί με αυτό που υιοθετεί η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας (Μουμουλίδου, 2006).

#### 2.4. Η κοινωνική αλληλεπίδραση στη θεωρία του L. Vygotsky

Αν και η θεωρία του Piaget, επηρεάζεται από τις κοινωνικές εμπειρίες, η θεωρία του Vygotsky επικεντρώνεται περισσότερο στο ρόλο που ασκεί το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στην νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Η μάθηση κοινωνικό γεγονός λόγω της επίδρασης που ασκεί ο κόσμος των ενηλίκων στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου. Σε αυτή την ανθρώπινη επικοινωνία και αλληλεπίδραση, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το συμβολικό σύστημα της γλώσσας, (Φύκαρης, 2016. Ψαρρά, 2012. Καμπεζά, 2007). Συνεπώς, η οικοδόμηση της γνώσης προϋποθέτει το παιδί να στηριχθεί στον ενήλικο, του οποίου η διαμεσολάβηση θα νοηματοδοτήσει τις λέξεις, έννοιες και πράξεις του παιδιού πριν τις αφομοιώσει το ίδιο και θα το καταστήσει ικανό να ιδιοποιηθεί τους γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας.

Σε αυτό το σημείο, η γνώση της «ζώνης της επόμενης ανάπτυξης» από τον εκπαιδευτικό είναι υψίστης σημασίας γιατί του επιτρέπει να αποφασίσει τι είναι δυνατό να διδάξει. «Η ζώνη της επόμενης ανάπτυξης» είναι η έννοια που ορίζει το όριο ανάπτυξης του παιδιού, που συλλαμβάνεται στη βάση της ωριμότητας και διαθεσιμότητας του ενήλικου. Είναι η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης και στο επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης του κάθε παιδιού. Αρχίζει πάντα με τις υπό ωρίμανση λειτουργίες του μαθητή και δεν στηρίζεται τόσο πολύ στις ώριμες. Κάθε παιδί διδάσκεται αυτό που είναι ικανό να μάθει με τη βοήθεια της μίμησης. Συμπερασματικά, στον εκπαιδευτικό έγκειται η προσαρμογή των συνθηκών μάθησης που θα κατευθύνουν παιδί να αποκτήσει συνείδηση του εαυτού του και της προσωπικότητάς του (Καμπεζά, 2007. Μουμουλίδου, 2006).

## 2.5. Οι αλληλεπιδράσεις ενηλίκου-ανηλίκου (J. Bruner)

Ο Bruner επεκτείνοντας το έργο του Vygotsky, δίνει έμφαση στην ανακάλυψη της γνώσης από το ίδιο το άτομο μέσα από τη δράση και την εσωτερίκευση των εμπειριών. Προσεγγίζει τα ανθρώπινα όντα ως ενεργά όντα απέναντι στο πολιτισμικό τους υπόβαθρο, ικανά να δημιουργούν, να ανασχηματίζουν και να νοηματοδοτούν τα πολιτισμικά προϊόντα. Συνεπώς, το παιδί που είναι εκ των προτέρων κοινωνικό, επιδιώκει να κατανοήσει το περιβάλλον του μέσα από την οικοδόμηση σχέσεων με τους γονείς, εκπαιδευτικούς, φίλους ή άλλα άτομα. Η αλληλεπίδραση σε διαπροσωπικό επίπεδο ωθεί το παιδί να αναπτύξει τρόπους επικοινωνίας, λεκτικής ή και μη, ενώ καθίσταται σταδιακά αυτόνομο (Μουμουλίδου, 2006).

Ο εκπαιδευτικός (Φύκαρης, 2016. Ψαρρά, 2012) με σκόπιμες παρεμβάσεις στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον και έχοντας το ρόλο του διαμεσολαβητή, υποστηρικτή και καθοδηγητή, οργανώνει καταστάσεις μάθησης, εντός των σχεδίων εργασιών, που θα παρακινήσουν τους μαθητές στην ερευνητική ανακαλυπτική συμμετοχή. Ένα τέτοιο κλίμα ευνοεί την ανάληψη πρωτοβουλιών από τα παιδιά, την έκφραση προβληματισμών και την εύρεση απαντήσεων.

## 2.6. Η θεωρία των κινήτρων του J. Nuttin

Εκτός από το ρόλο του μαθητή και την επίδραση του περιβάλλοντος στην διαδικασία της μάθησης, το κίνητρο είναι που σύμφωνα με τον Nuttin αποτελεί τη δυναμική εκείνη που θέτει σε λειτουργία τη συμπεριφορά του υποκειμένου. Το κίνητρο παρέχει έναν επιλεκτικό προσανατολισμό που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένη ένταση και συνέχεια. Αυτό σημαίνει ότι η συμπεριφορά είναι συνδεδεμένη με την έννοια της θέλησης και του ενδιαφέροντος και πως η εκδήλωση επιθυμίας του παιδιού συνιστά δείγμα παρουσίας κινήτρου που του επιτρέπει να επενεργήσει στο περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται, ώστε να το γνωρίσει και να οδηγηθεί προς το επιθυμητό μαθησιακό στόχο.

Ωστόσο, δεν γίνεται μόνο λόγος για το παιδί, αλλά και για το αντικείμενο-σκοπός, το στοιχείο εκείνο που θα σταθεί ικανό να ξυπνήσει τα αδιαμόρφωτα ακόμα ενδιαφέροντά του. Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που να προκαλεί, να υποκινεί, να κατευθύνει, να διατηρεί και να αναπτύσσει τα κίνητρα των μαθητών του, με έμφαση στις συναισθηματικές τους ανάγκες.

Ακόμη, η υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας απαιτεί μεγάλα αποθέματα δυναμικής εκ μέρους και του εκπαιδευτικού και του νηπίου, γι' αυτό συνίσταται διαρκή ανανέωση των κινήτρων τους, τα οποία θα δημιουργούν νέες μαθησιακές καταστάσεις με αναζήτηση πληροφοριών και γνώσεων που θα ανταποκρίνονται κάθε φορά στις ανάγκες των παιδιών και σε αυτές του παιδαγωγικού προγράμματος (Μουμουλίδου, 2006).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μία εκτενέστερη αποσαφήνιση των σχεδίων εργασίας, παρατίθενται οι διδακτικές αρχές και οι προϋποθέσεις που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την εφαρμογή τους και παρουσιάζεται η δομή με τα στάδια της μεθόδου. Στη συνέχεια, καταγράφονται οι αναδυόμενες ευκαιρίες και οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών που συμβαδίζουν με την ανάπτυξη project, γίνεται αναφορά στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μέσα από τα σχέδια εργασίας, καθώς και στις δυσκολίες και οφέλη που προκύπτουν από την συγκεκριμένη μέθοδο.

### 3.1 Εκτενέστερη επεξήγηση των όρων Μέθοδος Project και Βιωματική Μάθηση

#### *Μέθοδος Project*

Η λέξη project προέρχεται από τον λατινικό όρο *projicere*, που σημαίνει που σημαίνει σχεδιάζω, σκοπεύω, βάζω κάτι στο μυαλό μου. Πρωτοεμφανίστηκε με την έννοια της διδασκαλίας της χειρωνακτικής εργασίας και αποδόθηκε και με άλλους συγγενικούς όρους: σχέδιο, έργο, πρόγραμμα, πρόθεση, σκοπός. Όταν γίνεται αναφορά στον όρο μέθοδο project, η λέξη μέθοδος παραπέμπει στον τρόπο της έρευνας και στο γενικότερο εγχείρημα που τη συνοδεύει, με αποτέλεσμα η μέθοδος να μην σχετίζεται μόνο με τη διαδικασία ενός σχεδίου αλλά και με το περιεχόμενο.

Συνεπώς, η μέθοδος project ορίζεται ως την προσπάθεια μίας ομάδας ατόμων να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο θέμα, να προγραμματίσει την πορεία των ενεργειών, να διεκπεραιώσει αυτά που προγραμματίσει και να καταλήξει στην παραγωγή ενός προϊόντος (πχ. μια έκθεση, ένα βιβλίο, μία εκδήλωση). Την όλη αυτή προσπάθεια χαρακτηρίζει, η ελευθερία των συμμετεχόντων να προτείνουν ένα θέμα, να το διαμορφώσουν και να το διεξάγουν από κοινού (Frey, 1986).

Επιπρόσθετα, όταν η λέξη project αναφέρεται στη φράση «προσέγγιση project» (Καλδή & Γκολφινόπουλου, 2007. Helm & Katz, 2002), εννοείται η σε βάθος μελέτη και διερεύνηση ενός θέματος για το οποίο αξίζει να γνωρίζονται περισσότερα. Την έρευνα διεξάγει συνήθως μία μικρή ομάδα παιδιών, άλλοτε ολόκληρη η τάξη ή ακόμη και ένα μόνο παιδί. Σημαντική παράμετρος του project είναι ότι πρόκειται για μια προσπάθεια διεξαγωγής έρευνας, η οποία επικεντρώνεται στην εύρεση απαντήσεων σε ερωτήσεις του υπό διερεύνηση θέματος, τις οποίες έχουν θέσει είτε τα παιδιά είτε



ο παιδαγωγός είτε ο παιδαγωγός από κοινού με τα παιδιά .

Σύμφωνα με την μελέτη της Κουλούρη (2002), τα project ή σχέδια εργασίας είναι συνεργατικές κυρίως έρευνες θεμάτων, που επιλέγονται από τα παιδιά και αναδύονται μέσα από συζητήσεις ή ένα τυχαίο γεγονός ή από την παρουσίαση ενός προβλήματος που πρέπει να λυθεί.

Ωστόσο, τα σχέδια εργασίας διαφοροποιούνται από τις θεματικές ενότητες, τις οποίες χρησιμοποιούν πολλοί νηπιαγωγοί για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων τους. Ένα θέμα είναι μία ευρεία έννοια ή ενότητα, όπως «οι εποχές». Οι θεματικές ενότητες είναι προσχεδιασμένα μαθήματα και δραστηριότητες που αφορούν ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο κατά το δάσκαλο είναι σημαντικό να γνωρίζουν τα παιδιά ώστε να κατακτήσουν τις έννοιες και γνώσεις που ο ίδιος έχει προαποφασίσει (Katz, 1994).

Αντίθετα, το project προσφέρει στα παιδιά το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκφράζεται η περιέργεια τους και βιώνεται η χαρά της μάθησης, το κίνητρο της οποίας πηγάζει από τον ίδιο τους τον εαυτό. Οι παιδαγωγοί δε μπορούν να γνωρίζουν την πορεία ενός project και τα ενδιαφέροντα των ομάδων παιδιών που θα προκύψουν, ωστόσο τα καλά οργανωμένα projects ωθούν το παιδί να εμπλακεί διανοητικά και συναισθηματικά σε όλες τις δραστηριότητες.

Αυτό που ξεχωρίζει δηλαδή τα projects από τις θεματικές ενότητες και τα συγκεκριμένα θέματα είναι η πρωτοβουλία, η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για την επιλογή του θέματος, την έρευνα και τον τρόπο κορύφωσής της. Ακόμη ο ρόλος του δασκάλου, η κατάλληλη στιγμή για μια εκδρομή στην εξοχή και η χρήση ποικίλων πηγών (Helm & Katz, 2002).

### *Βιωματική Μάθηση*

Η μέθοδος project, από τη στιγμή που λαμβάνει υπόψη τα βιώματα και τις ανάγκες των μαθητών, αποτελεί μία προσέγγιση της βιωματικής μάθησης. Παράλληλα, η βιωματική μάθηση εντάσσεται στο πλαίσιο της βιωματικής επικοινωνιακής διδασκαλίας, όπου χαρακτηριστικό ρόλο έχουν οι όροι βίωμα και επικοινωνία. Πρόκειται για το σύνολο διδακτικών διαδικασιών (Ψαριανός, 2014. Ψαρρά, 2012. Χρυσ αφίδης, 1994) που με αφορμή τις βιωματικές καταστάσεις (ανάγκες, προβλήματα, απορίες ανησυχίες) των παιδιών, θα τα εισάγει στο κόσμο που τα περιβάλλει, στον κόσμο της γνώσης. Αυτή η ενσωμάτωση των βιωματικών

καταστάσεων στην σχολική ζωή των μαθητών, πραγματώνεται στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (εκπαιδευτικοί-μαθητές). Σημειώνεται, ότι τα μέλη της ομάδας λειτουργούν σε ισότιμη βάση και συζητούν και αποφασίζουν από κοινού για το θέμα του σχεδίου εργασίας. Συνεπώς, η συναπόφαση (Κατημερτζόγλου & Κουτή, 2010) καθίσταται ως σημαντική συνιστώσα της βιωματικής - επικοινωνιακής μάθησης.

Η διδασκαλία που προωθεί τη βιωματική μάθηση, επιδιώκει τη μεταφορά ενδιαφερόντων και προβληματισμών των παιδιών στο επίκεντρο της συζήτησης, ως αντικείμενο αναζήτησης και δράσης. Με αυτό τον τρόπο γίνεται απόπειρα για τη δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος με έμφαση στη μαθητοκεντρική διάσταση. Στο πλαίσιο αυτό, ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, ως ατόμων και ως ομάδας, οι οποίοι θα δρουν με υπευθυνότητα και αυτονομία, λαμβάνοντας αποφάσεις, διαφωνώντας και επιλύοντας προβλήματα. Δεν παραλείπεται και η υποστήριξη της κοινωνικοποίησής τους μέσα από την επικοινωνία και κατάθεση απόψεων, εμπειριών και επιχειρημάτων. Ακόμη, χαρακτηριστική πτυχή της βιωματικής μάθησης αποτελεί η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό, καθώς και η μεταφορά των σχολικών δραστηριοτήτων στην κοινωνία και αντίστροφα (Χρυσafiδης, 1994).

Συνεπώς, η εφαρμογή της βιωματικής μάθησης αναπτύσσει την αίσθηση του ανήκειν σε ένα ζωντανό οργανισμό, στην κοινότητα, ένα αίσθημα που όταν το βιώνουν τα παιδιά είναι σε θέση να επεξεργαστούν τις εμπειρίες μέσω του διαλόγου, του αναστοχασμού και της συνεργασίας. Πέρα της προσωπικής και κοινωνικής εμπλοκής των συμμετεχόντων στα σχέδια εργασίας, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές πραγματοποιούν καινοτόμες δραστηριότητες που αποβλέπουν στον εμπλουτισμό των γνώσεών τους, στην καλλιέργεια των ικανοτήτων τους και στη διαμόρφωση ηθικών αξιών. Τονίζεται, πως η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση είναι ολιστική και περιλαμβάνει τόσο τη σωματική και νοητική όσο και τη συναισθηματική και διαπροσωπική δράση των συμμετεχόντων. Τέλος, κατά τη διάρκεια της δράσης, ο μαθητής έρχεται σε άμεση επαφή με τη γνώση μέσα από την εμπειρία (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

### 3.2. Διδακτικές αρχές της μεθόδου project

#### *Η παιδοκεντρικότητα*

Κατά την μεθοδολογία project (Holm, 2011), το παιδί κατέχει κεντρικό ρόλο σε όλα τα στάδια εφαρμογής των σχεδίων εργασίας και ο παιδαγωγός γίνεται σύμβουλος και καθοδηγητής του, προσφέροντας βοήθεια όταν προκύπτει κάποια αδυναμία ανταπόκρισης. Ο όρος παιδοκεντρικότητα δηλαδή (Djoehaeni, Gustiana, Kurniawati & Setiasih, 2017. Κόπτης, 2009) παραπέμπει στη διαδικασία της μάθησης, στην οποία το παιδί τοποθετείται στο κέντρο. Η διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες και την ψυχολογική υπόσταση της ηλικίας των παιδιών, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δραστηριότητες των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά (Li, 2012. Κουλούρη, 2002) καθορίζουν το θέμα του project, την πορεία της συζήτησης και τις ομάδες τους, βάσει ενδιαφερόντων. Ακόμη, πραγματοποιούν εξορμήσεις στο ευρύτερο περιβάλλον, παίρνουν συνεντεύξεις από ειδικούς και στο στάδιο συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών, οι μαθητές είναι αυτοί που θα επιλέξουν τις πληροφορίες που επιθυμούν καθώς και πως θα τις αναλύσουν ή συνθέσουν.

#### *Η αυτενέργεια*

Ο κεντρικός ρόλος των παιδιών στα σχέδια εργασίας, προωθεί την αυτενέργεια, η οποία σύμφωνα με τον Κόπτη (2009), συνιστά την ενεργοποίηση των ψυχοσωματικών δυνάμεων του μαθητή με δική του βούληση, η οποία θα τον ωθήσει σε δράση και θα επιτευχθεί κατ' επέκταση ο διδακτικός σκοπός. Σημαντική παράμετρος της αυτενέργειας δεν είναι μόνο η κινητικότητα του ατόμου που περιέχει το στοιχείο της παρόρμησης, αλλά και κατά πόσο η αυτενέργεια είναι γνήσια και πηγάζει από το ελεύθερο Εγώ του. Η αυτενέργεια είναι κατά κύριο λόγο αυτενεργός σκέψη. Στόχος του παιδαγωγού (Πηγιάκη, 1999) είναι να τροποποιήσει τη μέθοδο διδασκαλίας του και να σχεδιάσει τη μάθηση με τέτοιο τρόπο, ο οποίος θα υποδηλώνει πίστη στην αξία του παιδιού και εμπιστοσύνη στη δυνατότητα ανάπτυξής του. Με άλλα λόγια, να δώσει χώρο και χρόνο στο μαθητή, ώστε να ενισχύσει την ελεύθερη ενέργεια του πνεύματος και τις ικανότητές του προκειμένου να αυτονομηθεί.

Η αυτενεργός επενέργεια του μαθητή στο αντικείμενο διδασκαλίας (Ψαριανός, 2014. Dejong, 1999), τον διαμορφώνει σε μια αυτόνομη προσωπικότητά που

μετασχηματίζει και ανασκευάζει την γνώση, χωρίς να καταλήγει ένας παθητικός δέκτης πληροφοριών. Τα σχέδια εργασίας παρέχουν πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να αυτενεργήσουν, είτε με τον καθορισμό του θέματος, είτε με την επιλογή της ομάδας τους, είτε με τις πληροφορίες που τα ίδια επιλέγουν να ερευνήσουν, είτε με το χώρο που αποφασίζουν να επισκεφθούν.

#### *Η εποπτεία*

Στη προσέγγιση εργασίας με project, ένα άλλο στοιχείο που συμβάλλει στην αυτόνομη δράση του μαθητή, είναι το εποπτικό υλικό, το οποίο δημιουργεί εικόνες που προσελκύουν το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών, διευκολύνουν τον σχηματισμό εννοιών και οξύνουν τη μνήμη. Η αρχή δηλαδή της εποπτικότητας αναφέρεται στην συνολική παρουσίαση ενός αντικειμένου, το οποίο σχηματίζεται από την διέγερση επιμέρους αισθήσεων του ατόμου, προκαλώντας στη συνείδησή του, ψυχικές εικόνες. Με αυτό τον τρόπο, συντελεί στην αφύπνιση του συναισθηματικού κόσμου των νηπίων και στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος (Κόπτσης, 2009).

Ακόμη, η επιλογή αυτού του υλικού γίνεται από τον νηπιαγωγό σε συνεργασία με τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός όμως είναι το πρόσωπο που θα ανατρέξει σε εκείνο το πλήθος υλικού που αφενός θα προκαλέσει την ορατή και αισθητηριακή επαφή των παιδιών και αφετέρου θα ανταποκριθεί στα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και την ηλικία τους. Τέτοια παραδείγματα υλικού αποτελούν, τα σχεδιαγράμματα, οι πίνακες, οι χάρτες, τα πειράματα, τα βιβλία, οι φωτογραφίες, οι βιντεοταινίες, οι διαφάνειες και τα περιοδικά (Πηγιάκη, 1999).

#### *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία*

Όπως και στην επιλογή εποπτικού υλικού, έτσι και στη συνεχή πορεία του project, ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί, εξατομικεύει τη μάθηση ακολουθώντας τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Σεβόμενος την προσωπικότητα, το ρυθμό πρόσκτησης γνώσης και τις δυνατότητες του κάθε ατόμου, επιλέγει διαφορετικές διδακτικές δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις κλίσεις και τις ανάγκες των μαθητών (Πηγιάκη, 1999). Για παράδειγμα, μία ομάδα παιδιών μπορεί να διεξάγει ένα πείραμα και να καταγράψει παρατηρήσεις και μία άλλη να αναζητά πληροφορίες σχετικά με το θέμα. Συνεπώς, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η

τάξη χωρίζεται σε διαφορετικούς τομείς εργασιών, από τους οποίους προκύπτει ανταλλαγή των εμπειριών και παράλληλα ενίσχυση του κινήτρου για μάθηση (Χρυσυφίδης, 1994).

#### *Η διαθεματικότητα*

Τα σχέδια εκπαιδευτικής δράσης, επιτείνουν την ανάγκη όχι μόνο για διαφοροποίηση της γνώσης αλλά για την ολιστική προσέγγιση της μάθησης. Η διαθεματικότητα δηλαδή, (Κατημερτζόγλου & Κουτή, 2010α. Κόπτσης, 2009, Ματσαγγούρας, 2004) υποστηρίζει την ενότητα του κόσμου και της γνώσης και αρνείται τη διάσπαση της ύλης. Δεν υπάρχει διάκριση ρόλων παιδαγωγού και μαθητή, παρά ομάδες εργασίας που κινούνται, εκφράζονται ελεύθερα και ερευνούν βιωματικά. Προαπαιτούμενο λοιπόν είναι, η ενιαία αντιμετώπιση της διδασκαλίας, να μαθαίνει δηλαδή το παιδί συνολικά τα διδακτέα αντικείμενα με τις γνωστικές περιοχές να σχετίζονται μεταξύ τους.

Η μεθοδολογία project επιτυγχάνει τη διαθεματικότητα αυτή, με τα παιδιά να συνδυάζουν διάφορα γνωστικά αντικείμενα, τόσο στο στάδιο της συζήτησης και της έρευνας των ομάδων όσο και κατά τις επισκέψεις εξωτερικών χώρων και της παρουσίασης εργασίας τους (Τσαγκαρλή-Διαμαντή, 2008). Για παράδειγμα, η Επικοινωνία, η Γλώσσα και η Τεχνολογία κυριαρχούν στα σχέδια της εργασίας, αφού τα παιδιά επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν στις ομαδικές δραστηριότητες, χρησιμοποιούν στοιχεία έκφρασης της Γλώσσας και ταυτόχρονα αξιοποιούν την Τεχνολογία με διάφορα μέσα, όπως το μαγνητόφωνο, τη φωτογραφική μηχανή και τον υπολογιστή (Κουλούρη, 2002).

#### *Η συνεργασιακή διδασκαλία*

Κατά την εκπόνηση σχεδίων εργασίας, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης συμβάλει στην οικοδόμηση ενός κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η συνεργασία αυτή απορρέει από το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι γνώστες όλων των θεμάτων και των αντικειμένων. Έτσι όλοι μαζί συνθέτουν μία διδακτική ομάδα, η οποία λαμβάνει από κοινού αποφάσεις για την προετοιμασία και το σχεδιασμό του περιεχομένου διδασκαλίας και παρουσιάζει την κοινή της προσπάθεια, ως παράδειγμα αλληλοεξάρτησης των ατόμων (Πηγάκη, 1999). Παράγοντα κλειδί στη διαδικασία αυτή αποτελεί η ανάπτυξη διαλόγου, μέσω

του οποίου, οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται, αναστοχάζονται, ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις και επιλύουν προβλήματα, ως μία ενιαία κοινότητα εργασίας (Κακανά & Καπαχτσή, 2011).

### 3.3. Προϋποθέσεις εφαρμογής της μεθόδου project

*Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων*

Στην εφαρμογή του project, σημαντικός διαφαίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού (S. Kennedy et al., 2015. Ψαριανός, 2014. Κουλούρη, 2002). Όταν ο νηπιαγωγός ενεργεί ως βοηθός, συνεργάτης, συνερευνητής, καθοδηγητής και διαμεσολαβητής στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών και επιδιώκει τη συνεργασία με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα, δημιουργεί ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα. Στην πορεία αυτή, αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε ισότιμη βάση με τα παιδιά και υιοθετείται ένα δημοκρατικό κλίμα στην τάξη που ευνοεί τις ελεύθερες συζητήσεις και την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων, στη βάση του αλληλοσεβασμού και της αλληλοκατανόησης. Παράλληλα, φροντίζει να αντιμετωπίζει έγκαιρα τα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν.

Στο πλαίσιο των σχεδίων εργασίας, (Γκλιάου, 2002. Blumenfeld et al., 1991), σχεδιάζει με βάση τη πιθανή πορεία που μπορούν να πάρουν, υποστηρίζει την προσπάθεια των παιδιών, ενθαρρύνει να επεκτείνουν τις ιδέες τους, να δουν τυχόν λάθη, να σκεφτούν τι θα ήθελαν να καταγράψουν, ποιες ερωτήσεις να απευθύνουν στους ειδικούς και που θα βρουν το σχετικό υλικό που χρειάζονται. Προσπαθεί δηλαδή να διατηρεί ενεργό το κίνητρο των παιδιών για μάθηση, ενθαρρύνοντας την ανάληψη καθηκόντων, αξιοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες και προάγοντας την ερευνητική δράση, μέσα από την βίωση ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος που παρέχει ενδιαφέροντα υλικά και αντικείμενα. Επιπρόσθετα, συνεργάζεται με το μαθητή για τον καθορισμό των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης, παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση και προσπαθεί να βελτιώνει τις πρακτικές του, κατανοώντας πως και ο ίδιος συνεχώς μαθαίνει. Συνεπώς, το κλίμα αυτό, καλλιεργεί ένα μαθητή ώριμο, συνεργάσιμο, υπεύθυνο και με δυνατότητα κριτικής σκέψης, ικανό να ανακαλύψει μόνος του την γνώση.

### *Η ομαδική εργασία και συνεργασία*

Προαπαιτούμενη ενέργεια για τη διεξαγωγή του project είναι ο εκπαιδευτικός να αναδείξει εκείνες τις δεξιότητες των παιδιών που θα τα ωθήσουν να δράσουν ομαδικά (Peterson, 2016. Barron & Darling-Hammond, 2008. Κακανά, 2008). Η συνεργασία που αναπτύσσεται εντός των ομάδων παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να ικανοποιεί την έμφυτη τάση του να δημιουργεί ομάδες και να καλύπτει με αυτόν τον τρόπο τις ανάγκες του. Η ομαδική εργασία περιλαμβάνει την αρχή της παιδοκεντρικότητας με το να ωθεί το παιδί να αναλαμβάνει πρωτοβουλία, να συνεργάζεται με τους άλλους και να αποτινάσσει τον εγωκεντρισμό. Στο ομαδικό πλαίσιο, εκτός από την αλληλοβοήθεια, ιδιαίτερη σημασία κατέχει η ύπαρξη θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών, η συλλογική ευθύνη, η εναλλαγή ρόλων, η συλλογική εργασία και παράλληλα η ανάλυση και η σύνθεση αντικρουόμενων απόψεων, απ' όπου και θα προκύψει η εύρεση ποικίλων λύσεων. Οι μαθητές αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες όπως την αυτοαντίληψη, την υπευθυνότητα και τη διαπροσωπική επικοινωνία

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης σχεδίου εργασίας (Κόπτσης, 2009. Κουλούρη, 2002), από το δεύτερο στάδιο και σε όλα τα επόμενα, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες εργασίας και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει ένα θέμα με το τρόπο που επιθυμεί. Έπειτα, η κάθε ομάδα χωρίζει το θέμα της σε επιμέρους θέματα, όπου ο καθένας αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο τμήμα, και όλοι μαζί αφού επεξεργαστούν τις πληροφορίες, θα τις παρουσιάσουν σε ένα συγκεκριμένο χρόνο. Υπογραμμίζεται, πως η υλοποίηση σχεδίων εργασίας εστιάζει στη συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και της ευρύτερης κοινότητας, οι οποίοι θα συνεργαστούν για την συλλογική αναζήτηση λύσεων. Οι γονείς (Κουλούρη, 2002) παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες, βιβλία, υλικά και μεταφέρουν τυχόν εμπειρίες τους. Και με τις εξωσχολικές επισκέψεις και την συμμετοχή ειδικών εντός και εκτός σχολείου, οι μαθητές αποκτούν απαντήσεις σε διάφορα ερωτήματά τους.

### *Η οργάνωση χώρου και χρόνου*

Αξιοσημείωτη πτυχή της μεθόδου project, δεν συνιστά μόνο η ενδυνάμωση των συνεργατικών σχέσεων αλλά και η οργάνωση χώρου και χρόνου. Η καλή οργάνωση του χώρου καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία των δραστηριοτήτων και τη μορφή των εμπειριών που θα αποκτήσουν τα παιδιά. Ακόμη, ο ευχάριστος και

ελκυστικός χώρος διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών και προωθεί την αυτονομία καθώς και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών. Γίνεται πιο λειτουργικός όταν οργανώνεται σε ελκυστικές γωνιές και αναδιοργανώνεται κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες. Αναλόγως με τη θεματική προσέγγιση γίνεται η αντίστοιχη τακτοποίηση των επίπλων και των αντικειμένων στο χώρο. Για παράδειγμα, μπορεί να δημιουργηθεί σε μια γωνιά, ένα ζαχαροπλαστείο ή ένα εργαστήριο, ή ένα ανθοπωλείο και με υλικά καλά οργανωμένα, ελκυστικά και αναπτυξιακά κατάλληλα. Παρέχεται επομένως στα παιδιά ευκαιρία να πειραματιστούν, να εξερευνήσουν και να αλληλεπιδράσουν με το ευρύτερο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον (Καρυδά, 2009, Πηγιάκη 1999, Frey, 1986).

Για την διδασκαλία με project, θα πρέπει να προαποφασιστεί η διάρκεια του σχεδίου εργασίας, έτσι ώστε να εξελιχθεί ομαλά και να υπάρχει χρόνος για αυτόνομη δράση των μαθητών, για ενημέρωση και για ανατροφοδότηση. Σημειώνεται, πως τα projects ποικίλουν ως προς την χρονική διάρκεια και διακρίνονται σε μικρά, μέτρια και μεγάλα. Τα μικρά σχέδια εργασίας απασχολούν τους μαθητές το πολύ μέχρι έξι διδακτικές ώρες, τα μέτρια από μια εβδομάδα μέχρι ένα μήνα, ενώ τα μεγάλα είναι πιθανόν να διαρκέσουν και μια ολόκληρη χρονιά ή περισσότερο (Ψαρρά, 2012, Ντολιοπούλου, 2005. Frey, 1986).

#### *Σύνδεση σχολείου και κοινότητας*

Όσο αφορά την εφαρμογή σχεδίων εργασίας, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν παράλληλα με την εσωτερική οργάνωση της μάθησης και την δημιουργία μίας γέφυρας μεταξύ σχολείου και ζωής. Σκοπός του σχολείου είναι να μην λειτουργεί σαν ένα κλειστό σύστημα χωρίς αλλαγές στην διαδικασία της εκπαίδευσης, αλλά να προτρέπει τη σύνδεση με τις πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις, όπου το παιδί θα γνωρίσει το περιβάλλον, θα ενεργοποιηθεί και θα κοινωνικοποιηθεί. Η λειτουργία αυτή προετοιμάζει τα παιδιά για την κοινωνία και προσεγγίζει μεθοδικά, στοιχεία και γεγονότα της καθημερινής κοινωνικής τους ζωής, που θα συμπληρώσουν τις γνώσεις τους με εμπειρίες, ερευνητικές διαδικασίες και βιώματα (Bell, 2010. Cabuk & Haktanir, 2010).

Καθ' όλη τη διάρκεια περάτωσης του project, επιχειρείται η σύνδεση του σχολείου με τη ζωή, είτε με τη συνεργασία γονέων, οι οποίοι θα συνοδεύσουν τα παιδιά σε εκδρομές, επισκέψεις, θα προμηθεύσουν με χρήσιμα υλικά τη τάξη και θα μεταφέρουν



τις γνώσεις τους ως ειδικοί, είτε με την συνεργασία της τοπικής κοινωνίας, όπου θα δρομολογηθούν επισκέψεις σε τοπία, μουσεία και άλλους εξωτερικούς χώρους. Ωστόσο, ενδέχεται να ανακύψει και συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς, η οποία περιλαμβάνει επικοινωνία με Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς και με πρόσωπα «ειδικούς» σε ένα θέμα. Ως απόρροια της συνεργασίας αυτής, τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με γεγονότα, φαινόμενα και πρόσωπα που ήδη μελέτησαν θεωρητικά και ερευνούν, εξετάζουν αντικείμενα (Kokotsaki, Menzies & Wiggins, 2016. Καρυδά, 2009. Ντολιοπούλου 2005).

### *Η καταγραφή*

Όλες τις προαναφερθείσες ενέργειες κατά τον σχεδιασμό και ανάπτυξη του σχεδίου εργασίας (Helm, 2003. Κουλούρη, 2002), ο παιδαγωγός πρέπει να φροντίζει να τις καταγράψει, ώστε να οργανώνει το project και να κάνει μία εκτίμηση των όσων αναπτύχθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την καταγραφή ως βάση για την ανάπτυξη των επόμενων βημάτων στην έρευνα. Η καταγραφή του εκπαιδευτικού μπορεί να εμπεριέχει ιδέες των παιδιών και δικές του παρατηρήσεις αναφορικά με την πορεία και τα αποτελέσματα των σχεδίων εργασίας, εκτιμήσεις γονέων και συναδέλφων, φωτογραφίες δραστηριοτήτων, ακόμη σχόλια και συζητήσεις των παιδιών, τα οποία ηχογραφούνται και απομαγνητοφωνούνται. Παράλληλα, παρακινούν και τους μαθητές να καταγράφουν μόνοι τους ή με την υποστήριξη ενηλίκων, οτιδήποτε σημαντικό, ενδιαφέρον και χρήσιμο παρατηρούν ή ανακαλύπτουν.

Προαπαιτούμενο λοιπόν για τη διεξαγωγή σχεδίου έρευνας, είναι τα παιδιά να έχουν προηγουμένως εξοικειωθεί και αναπτύξει κάποιες βασικές ικανότητες που εξυπηρετούν την παρατήρηση, καταγραφή και χρήση ορισμένων εργαλείων. Τέτοια εργαλεία αποτελούν ενδεικτικά και οι πίνακες, τα μολύβια, οι χοντροί μαρκαδόροι, τα σημειωματάρια. Όλες αυτές οι καταγραφές φυλάσσονται στο φάκελο του σχεδίου εργασίας και δημιουργούν την αίσθηση στα παιδιά ότι η εργασία τους έχει αξία, ενώ γονείς και συνάδελφοι έχουν την δυνατότητα να μελετήσουν και να αξιολογήσουν τη μάθηση μέσω αυτής της θεματικής προσέγγισης.

### *Η αξιολόγηση*

Κατά την πορεία εργασίας και έρευνας, οι πληροφορίες που συλλέγονται κι καταγράφονται (Chun et al., 2012) εξυπηρετούν και στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας. Καταγράφονται (Κουλούρη, 2002) οι γνώσεις, οι αποφάσεις, οι επανεξετάσεις, τα ενδιαφέροντα και οι πρωτοβουλίες των παιδιών, υλικό που θα συντελέσει στην αξιολόγηση της ανάπτυξης του κάθε παιδιού. Ακόμη, επιτυγχάνεται και η αυτοαξιολόγηση, η οποία βασίζεται στις μαγνητοφωνήσεις συνομιλιών, στις φωτογραφίες δραστηριοτήτων, στις δημιουργίες των παιδιών, στις παρατηρήσεις καθώς και στα σχόλια γονέων και εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερης προσοχής αποτελεί η αξιολόγηση της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων (Habók & Nagy, 2016) , όπως η συμμετοχή, η συνεργασία, η δημιουργία και η επικοινωνία.

Τέλος στη προσέγγιση project, (Habók & Nagy, 2016. Γκλιάου, 2002. Κουλούρη, 2002) τόσο ο παιδαγωγός όσο και το ίδιο το παιδί αξιολογεί τον εαυτό του, μέσα από την προσπάθεια του, να οργανώσει και να παρουσιάσει τις εμπειρίες και δράσεις των προηγούμενων ημερών, να αναβιώσει τα συναισθήματα, και να ανακεφαλαιώσει τη γνώση, μεταδίδοντας τη με ποικίλους τρόπους και μέσα, όπως ζωγραφιές, κατασκευές, μεγάλα βιβλία, φωτογραφίες επισκέψεων, σχεδιαγράμματα και παραστάσεις δραματοποίησης.

### 3.4. Η δομή του project

#### *Α' Φάση: Προβληματισμός και ορισμός του θέματος*

- Εκφράζεται το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών για ένα θέμα με διάφορους τρόπους.
- Το θέμα ορίζεται ως αντικείμενο διερεύνησης από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό.
- Τα παιδιά εκφράζουν και καταγράφουν τις γνώσεις τους αναφορικά με το θέμα.

Το στάδιο του προβληματισμού περιλαμβάνει μία φάση αναζήτησης όπου τα παιδιά, εκφράζονται ελεύθερα, συζητούν, ανταλλάσσουν ιδέες, θέτουν ερωτήσεις και πειραματίζονται. Ταυτόχρονα, ο παιδαγωγός προκαλεί ερεθίσματα, παρατηρεί το ενδιαφέρον των παιδιών, τους προβληματίζει, συλλογίζεται ένα τρόπο υποστήριξης της έρευνας, προβλέπει την πιθανή εξέλιξη και πορεία αυτής και σκέφτεται για τα

πιθανά υλικά και εργαλεία έρευνας που θα αξιοποιηθούν. Έπειτα, ορίζεται μια σαφήνεια το θέμα διερεύνησης και καταγράφονται οι πρώτες ιδέες, γνώσεις και ανάγκες των παιδιών (Ψαρρά, 2012. Κατημερτζόγλου & Κουτή, 2010α. Κουλούρη, 2002).

Αναφέρεται, πως το επιλεγόμενο θέμα μπορεί να προέκυψε μέσα από ερεθίσματα που δέχθηκαν οι μαθητές, όπως είναι η συζήτηση ενός επίκαιρου ή ευρύτερου ζητήματος ή η ανάγνωση ενός άρθρου εφημερίδας/περιοδικού που επεξεργάστηκαν στην τάξη. Συνεχίζοντας και έχοντας συναποφασίσει το θέμα διερεύνησης, ο παιδαγωγός, αποσκοπώντας στην ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση ενδιαφέροντος όλων των μελών της ομάδας, εφοδιάζει τους μαθητές με έντυπο (βιβλία, άρθρα, φυλλάδια, αφίσες, κάρτες, φωτογραφίες) και οπτικοακουστικό υλικό (Ψαρρά, 2012).

*Β' Φάση: Σχεδιασμός του σχεδίου εργασίας. Προτάσεις από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό.*

- Τα παιδιά εκφράζουν και καταγράφουν με διάφορους τρόπους τις ιδέες και γνώσεις τους γύρω από το θέμα
- Καταγράφονται όλες οι ερωτήσεις που τίθενται
- Καταγράφεται ένα προσχέδιο εργασίας/δράσης για τις απαντήσεις που πρόκειται να δοθούν στα ερωτήματα
- Επιδιώκεται η ενημέρωση των γονέων και η ευαισθητοποίηση της κοινότητας

Στη φάση του σχεδιασμού αξιολογείται τι ξέρουν τα παιδιά και τι τους ενδιαφέρει πραγματικά. Ο εκπαιδευτικός προκαλεί συζητήσεις, διατυπώνει ανοιχτές ερωτήσεις και εκμαιεύει τις εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών, οι οποίες καταγράφονται και παρουσιάζονται, για παράδειγμα σε ένα ιστόγραμμα ιδεών. (Γκλιάου, 2002. Κουλούρη, 2002) Συγκεκριμένα, καταγράφονται όλα τα ερωτήματα των μαθητών που εξάπτουν την πραγματική τους περιέργεια και παραπέμπουν σε δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν στο επόμενο στάδιο.

Στη συνέχεια, τα παιδιά σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό επεξεργάζονται ένα προσχέδιο δράσης (Ψαρρά, 2012. Κουλούρη, 2002) όπου ορίζονται, οι ενέργειες που θα αναλάβουν, οι χώροι που θα επισκεφθούν, τα προσκεκλημένα πρόσωπα-ειδικοί από τους οποίους θα αναζητήσουν πληροφορίες, οι επιστολές που θα ενημερώσουν τους γονείς και ο τρόπος ευαισθητοποίησης της κοινότητας. Το καθοριστικό στοιχείο,

όπως παραθέτουν οι Κατημερτζόγλου και Κουτή (2010α) στη φάση αυτή, είναι η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και οργάνωση της δράσης.

*Γ' Φάση: Υλοποίηση της δράσης. Διερεύνησή και εμπλουτισμός του θέματος με πολλούς τρόπους. Διεξαγωγή των δραστηριοτήτων*

- Δημιουργία ομάδων εργασίας βάσει ενδιαφερόντων των παιδιών
- Προετοιμασία και εφαρμογή της έρευνας δράσης
- Καταγραφή των νέων πληροφοριών με ποικίλους τρόπους
- Παρουσίαση των νέων ιδεών με διάφορους τρόπους

Στο στάδιο υλοποίησης του σχεδίου δράσης (Γκλιάου, 2002. Κουλούρη, 2002), τα παιδιά αναλαμβάνουν δράση και οργανώνονται σε μικρές ομάδες, συγκεντρώνουν πληροφορίες από άμεσες πηγές, προετοιμάζουν και πραγματοποιούν επισκέψεις σε χώρους του ευρύτερου φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, παίρνουν συνεντεύξεις από ειδικούς και διεξάγουν σχετικά πειράματα. Το κάθε παιδί εργάζεται με τους δικούς του ρυθμούς και το δικό του τρόπο, σύμφωνα με τις δεξιότητες και κλίσεις του. Σημαντικό στην παρούσα φάση (Κατημερτζόγλου & Κουτή, 2010α), είναι να αντιληφθούν τα παιδιά τον τρόπο λήψης αποφάσεων και τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης αυτής.

Ακολουθεί συζήτηση εμπειριών, ανταλλαγή και διαχείριση πληροφοριών και έκφραση των παιδιών με πολλούς τρόπους, όπως ζωγραφική, κατασκευές, δραματοποίηση, σκίτσα και αφίσες (Ψαρρά, 2012. Κουλούρη, 2002). Συχνά όμως, προκύπτει η ανάγκη αναζήτησης περισσότερων πληροφοριών και η δημιουργία νέων ερωτήσεων και ενδιαφερόντων που επιφέρουν νέους προγραμματισμούς δραστηριοτήτων που δεν είχαν προβλεφθεί στη φάση σχεδιασμού του project. Όλα τα παραπάνω, καθιστούν το τρίτο στάδιο και το μακρύτερο ως προς την διάρκεια (Κουλούρη, 2002).

*Δ' Φάση: Αξιολόγηση. Κλείσιμο και πανηγυρική παρουσίαση του θέματος*

- Τα παιδιά με τον εκπαιδευτικό επιλέγουν τις αντιπροσωπευτικότερες καταγραφές και προετοιμάζουν την παρουσίαση του σχεδίου εργασίας.
- Ετοιμάζεται ο φάκελος σχεδίου εργασίας.
- Προβάλλεται το σχέδιο εργασίας στην κοινότητα.
- Αξιολογούνται η πορεία και τα αποτελέσματα του σχεδίου εργασίας.

- Επιδιώκεται σύνδεση με το επόμενο σχέδιο δράσης.

Κατά τη φάση της αξιολόγησης (Ψαρρά, 2012. Κατημερτζόγλου & Κουτή, 2010α), η ομάδα αξιολογεί τα αποτελέσματα του σχεδίου εργασίας, ελέγχει αν επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι που είχαν θέσει και αν το αποτέλεσμα αντικατοπτρίζει το κύριο ζητούμενο της αναζήτησης και διερεύνησης τους. Σε περίπτωση αποτυχίας, διεξάγονται συζητήσεις για την εύρεση τυχών αιτιών ή λαθών που προέκυψαν κατά την πρώτη ή δεύτερη φάση της εργασίας, αναφορικά με τον εντοπισμό των ενδιαφερόντων και των προβληματισμών των μελών της ομάδας ή κατά την υλοποίηση του project. Επίσης, είναι πιθανό λάθη να εντοπίζονται και στην ατομική συμπεριφορά ενός ατόμου ή σε όλη την ομάδα καθώς και των υποομάδων. Ωστόσο, η αξιολόγηση εκφράζεται θετικά και όχι αρνητικά, αποβλέποντας στην πρόοδο και βελτίωση της εργασίας.

#### *Διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης*

Τα διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης δεν αποτελούν στάδιο της μεθόδου σχεδίου εργασίας. Συγκεκριμένα, σε αυτά τα διαλείμματα, τα μέλη των ομάδων διακόπτουν για ένα μικρό ή μεγαλύτερο χρονικό διάστημα τις δραστηριότητές τους, ώστε να συγκεντρωθούν και να ενημερωθούν για την πορεία της έρευνας, να ανταλλάξουν απόψεις για τις ακόλουθες δραστηριότητες και για να αμβλυνθούν τυχόν προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων. Συζητείται δηλαδή, η καλή ή μη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη των ομάδων και αν απαιτείται κάποια αλλαγή στην σύνθεση τους, ούτως έτσι οι μαθητές μάθουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται (Ψαρρά, 2012).

### 3.5. Ευκαιρίες ανάπτυξης και στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών

Το project πρέπει να συνδέεται και να ενσωματώνεται στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών χωρίς να αποτελεί μία επιπρόσθετη ή αυθαίρετη μέθοδο διδασκαλίας (Chun et al., 2012). Όταν τα σχέδια εργασίας θεωρούνται αναπόσπαστο και συμπληρωματικό μέρος όλων των θεμελιωδών προτύπων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και όχι μία ανεξάρτητη μαθησιακή περιοχή, τότε ευνοείται η δημιουργία ενός πλαισίου που προωθεί τις γνώσεις, δεξιότητες και κλίσεις των μαθητών (Venugopal, 2016. Katz, 1994). Οι παιδαγωγοί που υλοποιούν σχέδια

εργασίας σε συνάρτηση με τα κριτήρια του προγράμματος σπουδών, παρέχουν ιδιαίτερη έμφαση στη μάθηση που αναδύεται από τα εσωτερικά κίνητρα και ενδιαφέροντα των μαθητών. Ακόμη, μέσα από την προσεκτική παρατήρηση και τον σχεδιασμό, οι νηπιαγωγοί προβλέπουν την εξέλιξη του project και επιδιώκουν να ενσωματώσουν σε αυτό, τους στόχους του προγράμματος σπουδών (Chard, C., 2013).

Συνεπώς, στο πλαίσιο εργασίας με project, παρέχονται ευκαιρίες για την ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας και της γενικότερης γνωστικής ανάπτυξης καθώς και για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ικανότητα του αλφαριθμητισμού, τη χρησιμότητα των αριθμητικών εννοιών και μαθηματικών δεξιοτήτων και την εκμάθηση της μεθόδου της επιστημονικής έρευνας.

#### *Ανάπτυξη αλφαριθμητισμού*

Κατά την διάρκεια του σχεδίου εργασίας (Blank et al., 2012. Clark, 2006), τα παιδιά ενθαρρύνονται να εμβαθύνουν γνωστικά στο συγκεκριμένο θέμα και να αποκτήσουν δεξιότητες συμβολικής επικοινωνίας ώστε να παρουσιάσουν το μαθησιακό τους απόκτημα με διάφορους τρόπους όπως: τη γραφή, τη ζωγραφική, το σχεδιάγραμμα, το παιχνίδι, την κατασκευή, τη μουσική ή φυσική αγωγή. Η παροχή ισχυρών κινήτρων στα μικρά παιδιά (Katz & Helm, 2002), στοχεύει στο να αισθανθούν τον σκοπό της εργασίας που έχουν αναλάβει και να αναπαραστήσουν έννοιες και ιδέες στις ζωγραφιές τους και στις πρώιμες μορφές γραφής. Για παράδειγμα, παροτρύνονται να διαβάσουν σύμβολα, φυλλάδια ή βιβλία για να απαντήσουν στα ερωτήματα που ανακύπτουν και παρακινούνται να γράψουν για να στείλουν κάποια μηνύματα ή για να παρουσιάσουν τι ξέρουν. Επίσης, συχνά τα παιδιά αναγράφουν και κρατούν σε ένα φάκελο λέξεις για τα πράγματα που τους ενδιαφέρουν σχετικά με το σχέδιο εργασίας με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν την ανάγνωση και γραφή ως εργαλεία.

#### *Ανάπτυξη μαθηματική σκέψης*

Η παιδοκεντρική προσέγγιση project αναφέρεται σε μια ευρεία ποικιλία μορφών επίλυσης προβλημάτων. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν συνεχώς προκλήσεις για να επιλύουν μαθηματικά προβλήματα και να σκέφτονται με επιστημονικό τρόπο. Μαθαίνουν την αξία των αριθμών, τις έννοιες της ποσότητας και αναπαριστούν τις ποσότητες με νούμερα. Παρέχεται η αφορμή για κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση

αντικειμένων (Venugopal, 2016. Strevy, 2014. Chard, C., 2013).

Όταν η εργασία με project οδηγεί στην κατασκευή μοντέλων, στο σχεδιασμό διαγραμμάτων και πινάκων με διάφορα στοιχεία για τα θέματα, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να επιλύουν προβλήματα χρησιμοποιώντας τη μέτρηση, την αρίθμηση, τα διαγράμματα σχεδιασμού, κατακτώντας έτσι μαθηματικές έννοιες, όπως είναι τα σχήματα, η έκταση, η απόσταση και ο όγκος. (Katz & Helm, 2002)

#### *Ανάπτυξη νοητικών και διερευνητικών δεξιοτήτων*

Στο πλαίσιο της διδακτικής μεθόδου project, υποστηρίζονται μαθητικές ενέργειες που ευνοούν την ανάπτυξη διανοητικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων αλλά και την ερευνητική δεξιότητα στο πλαίσιο επίλυσης προβλημάτων. Αυτές τις μαθητικές τάσεις αποτελούν (Venugopal, 2016. Strevy, 2014. Chard, C., 2013. Καλδή & Γκολφινόπουλου, 2007. Clark, 2006. Katz & Helm, 2002. Γκλιάου, 2002):

Στο πλαίσιο διανοητικής-επικοινωνιακής ανάπτυξης:

- Η διατύπωση αποριών και ερωτημάτων
- Η επεξήγηση ιδεών στους συμμαθητές τους
- Η προσπάθεια επιχειρηματολογίας για μια συγκεκριμένη άποψη
- Η διαμόρφωση υποθέσεων βάσει προβλέψεων
- Η προσπάθεια να διέπονται από σαφήνεια και ακρίβεια
- Η επίμονη αναζήτηση επίλυσης των προβλημάτων και η ανακάλυψη νέων πραγμάτων
- Η διεξαγωγή συνεντεύξεων με πρόσωπα που αποτελούν πηγή πληροφοριών
- Η άσκηση κριτικής σκέψης
- Η σύλληψη μιας θεωρίας, η ανάλυση της σκέψης και η σύνθεση
- Η πρόβλεψη επιθυμιών και συναισθημάτων των άλλων
- Η ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών
- Η ερμηνεία των εμπειριών

Στο πλαίσιο της επίλυσης προβλημάτων:

- Η αναγνώριση του προβλήματος που επιδιώκουν να επιλύσουν
- Η λήψη και η εφαρμογή των αποφάσεων για ένα σημαντικό ζήτημα
- Η πρόβλεψη των αποτελεσμάτων

- Η ατομική προσπάθεια εργασίας
- Η συνεργασία με άλλα άτομα και σε διαφορετικές συνθήκες
- Η συλλογή πληροφοριών και η κατηγοριοποίηση τους
- Η σύλληψη εναλλακτικών προσεγγίσεων
- Η συνειδητοποίηση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων
- Η εύρεση και η εφαρμογή της προτεινόμενης λύσης στο πρόβλημα
- Η αναφορά και καταγραφή των παρατηρήσεων και των ευρημάτων
- Η σύγκριση των προβλέψεων με τα ευρήματα που προκύπτουν
- Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της λύσης που εφάρμοσαν

### 3.6. Διαθεματική προσέγγιση με τη μέθοδο project

Τα σχέδια εργασίας ενδείκνυνται ως βασική διδακτική μεθοδολογία για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, καθώς συμπεριλαμβάνουν όλα τα χαρακτηριστικά της και αποτελούν μία μέθοδο ομαδικής διδασκαλίας, με το περιεχόμενο της να σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και υλοποιείται με την συνεργασία όλων (Ψαρρά, 2012. Θεοδωρακάκου, 2008). Η διαθεματική προσέγγιση καταργεί τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των μαθημάτων και ενοποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας, με στόχο την πολύπλευρη διερεύνηση του γνωστικού αντικειμένου (Γκολφινόπουλου, 2006).

Τα παιδιά γνωρίζουν ένα θέμα ή μια γενική ιδέα ή ένα ζήτημα, από την οπτική διαφορετικών μαθησιακών περιοχών και εισέρχονται σε ένα πλούτο εννοιών και εμπειριών που αναφέρεται στην καθημερινότητα τους και αξιοποιεί τη γνώση τους πρακτικά (Θεοχάρη & Κουτσούρα, 2012. Βάρδα & Μιχαλοπούλου, 2011). Η γνώση που οικοδομείται με αυτόν τον τρόπο είναι αποτέλεσμα δημιουργικής σύνθεσης διαφορετικών θεματικών πεδίων και απόρροια όχι μίας απλώς διαδικασίας μεταβίβασης πληροφοριών από τον νηπιαγωγό στο παιδί, αλλά μίας διαδικασίας διαπραγμάτευσης, μετασχηματισμού και ανακατασκευής του συνόλου των γνώσεων (Γκολφινόπουλου, 2006).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) εισήγαγε τη διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα, αναπροσαρμόζοντας τους στόχους και τις μεθόδους διδασκαλίας και δομώντας το περιεχόμενο αυτοτελών μαθημάτων, επιτυγχάνοντας έτσι, την εσωτερική συνοχή των προγραμμάτων σπουδών, τη



διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων, την σφαιρική ανάλυση βασικών εννοιών και τη γενικότερη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Χατζημιχαήλ, 2010. Γκολφίνοπούλου, 2006)

Αξιοσημείωτος στην ενσωμάτωση της διαθεματικής διδασκαλίας στην προσέγγιση project, είναι και ο ρόλος του νηπιαγωγού που με άξονα τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών, οργανώνει τις ιδέες και απορίες τους σε δραστηριότητες με διαθεματικό χαρακτήρα (Βάρδα & Μιχαλοπούλου, 2011). Ο παιδαγωγός είναι το άτομο που λειτουργεί ως διαμεσολαβητής, καθοδηγητής, εμπυχωτής και συντονιστής ώστε να παρακινεί τα παιδιά σε νέες μορφές μάθησης και να συνεργάζεται μαζί τους προς την επίλυση προβλημάτων, μέσα σε ένα κλίμα αμφίδρομης επικοινωνίας και αποδοχής. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών που θα αποτελέσουν τα κίνητρα για τη συμμετοχή τους στο project, ο εκπαιδευτικός εναρμονίζει το διαθεματικό σχέδιο εργασίας με τους ευρύτερους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος (Ψαρρά, 2012. Θεοδωρακάκου, 2008. Γκολφίνοπούλου, 2006).

Σύμφωνα με τις αναφορές των Θεοχάρη και Κουτσούρα (2012), Ψαρρά (2012), Βάρδα και Μιχαλοπούλου (2011), Χατζημιχαήλ (2010), Θεοδωρακάκου (2008), Γκολφίνοπούλου (2006) η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στοχεύει:

- στην ενοποίηση της γνώσης και την σφαιρική αντίληψη της πραγματικότητας
- σε ένα παιδοκεντρικό μοντέλο μαθησιακής διαδικασίας
- στη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών
- στην αλληλεπίδραση με το άλλον, η οποία θα αναπτυχθεί μέσω της συνεργασίας με τους συνομηλίκους ή τους ενήλικες, μέσω της ομαδικής εργασίας ή μέσω του διαλόγου και των αντιπαράθεσεων
- στην επικοινωνία μέσα από τον γραπτό και προφορικό λόγο
- στην ικανότητα πραγματοποίησης ενεργητικών δραστηριοτήτων, όπως η χρήση ποικίλων πηγών πληροφόρησης, η εκμάθηση καταγραφής στοιχείων και η απεικόνιση πληροφοριών σε πίνακες
- στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, διατύπωσης υποθέσεων και διεξαγωγής ερευνών
- στην ικανότητα να διαμορφώνουν προσωπική άποψη για την εργασία που

εκτελούν τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο, γνωρίζοντας μέσα από τη συμμετοχή τους τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους.

- στην υποστήριξη της ομαδοσυνεργατικότητας
- στην ενθάρρυνση της κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών
- στην απελευθέρωση της δημιουργικότητας και της φαντασίας
- στην ενίσχυση της θετικής αυτό-εικόνας των παιδιών
- στην αυτονομία του μαθητή
- στην καλλιέργεια της ικανότητας να «μαθαίνουν πως να μαθαίνουν»
- στη μεταγνωστική ικανότητα, η οποία καθίσταται εφικτή, όταν ο μαθητής, διαθέτοντας προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, γνωρίζοντας τους στόχους και το περιεχόμενο της θεματικής προσέγγισης και συνειδητοποιώντας τις προσωπικές του ικανότητες και αδυναμίες, σχεδιάζει την εκτέλεση της έρευνας
- στην προαγωγή της κοινωνικής αποτελεσματικότητας του σχολείου μέσω της απόκτησης συμπεριφορών, αξιών και θετικών στάσεων

### 3.7. Δυσκολίες εφαρμογής του project

Ορισμένοι νηπιαγωγοί διστάζουν να δοκιμάσουν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως την προσέγγιση project διότι εστιάζουν στις απορρέουσες δυσκολίες και νιώθουν ότι αν ο δικό τους τρόπος διδασκαλίας επιδέχεται αλλαγή, επικρίνεται και κατ' επέκταση νιώθουν να απειλούνται οι ίδιοι ως ταυτότητες. (Dresden & Lee, 2007). Σύμφωνα με τον Clark (2006), οι εκπαιδευτικοί και κυρίως αυτοί που επιχειρούν να εφαρμόσουν για πρώτη φορά την εργασία με project στην τάξη τους, είναι επιφυλακτικοί ή και απρόθυμοι σε μία αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, μία στάση που εδραιώνεται είτε από προηγούμενες προσωπικές θεωρίες και εκπαιδευτικές εμπειρίες είτε από το είδος της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης. Συνεπώς, (Mitchell et al., 2008. Clark, 2006) οι παιδαγωγικές τους πεποιθήσεις που σχετίζονται με άλλες μορφές διδασκαλίας μη παιδοκεντρικές, λειτουργούν ως φράγμα για την ερμηνεία νέων πληροφοριών εκπαιδευτικής φύσεως. Εν συνεχεία, οι Mitchell et al. (2008) και οι Dresden and Lee (2007) σημειώνουν πως οι παιδαγωγοί περιορίζονται ή αποτυγχάνουν να ενσωματώσουν το project στο μαθησιακό περιβάλλον, επηρεασμένοι από την γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική που εστιάζει σε μια πιο τυποποιημένη μάθηση έναντι των διδακτικών στρατηγικών βιωματικής

μάθησης.

Παράλληλα, κατά την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προκλήσεις αναφορικά με την χρονική διάρκεια, τον έλεγχο και την αμεροληψία. Αναφέρεται, ότι χρειάζονται αρκετό χρόνο τόσο για να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν το project όσο και για να μετατοπίσουν την κυριότητα ελέγχου της εργασίας από τους ίδιους στα παιδιά. Ενδέχεται ακόμη, στις ομαδικές εργασίες ορισμένα παιδιά να αναλαμβάνουν περισσότερα καθήκοντα από τους συμμαθητές τους (Yuen, 2009). Επιπρόσθετα, εκφράζουν δυσαρέσκεια γιατί δεν έχουν πάντα τα απαραίτητα υλικά μέσα και θεωρούν ότι το πλήθος παιδιών της τάξης περιορίζει κάποιες φορές την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας στην διάρκεια των οποίων, δεν αφιερώνεται ο απαιτούμενος χρόνος για τη μετάδοση της γνώσης. Κατά την άποψη τους, οι μαθητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να συνεργαστούν και να ολοκληρώσουν επιτυχώς μία εργασία σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία (Kaldi, Filippatou and Govaris, 2011). Εκτός από το ζήτημα του χρόνου, οι παιδαγωγοί ανησυχούν γιατί τα παιδιά στην νηπιακή ηλικία διανύουν ένα εγωκεντρικό στάδιο, κάτι που το εκλαμβάνουν ως ανασταλτικό παράγοντα για τη σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας με την εξωτερική πραγματικότητα και την συνειδητοποίηση των δυσκολιών της ζωής που περιβάλλουν τους ίδιους τους μαθητές (Chun et al., 2012) .

Άλλα εμπόδια που συναντούν είναι πως δεν τους παρέχονται συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές ή ένα σχέδιο με τους επιδιωκόμενους στόχους υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας (Mitchell et al., 2008). Προβληματίζονται γιατί δεν ξέρουν κατά πόσο γνωρίζουν τον κάθε μαθητή ως ατομική προσωπικότητα, σε τι βαθμό είναι ικανοί να υποστηρίξουν και να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά την πορεία δράσης και έρευνας, αν δίνουν έμφαση και αξιοποιούν δημιουργικά τα δυνατά σημεία και τα ενδιαφέροντα του καθενός, αν επιδιώκουν τη γονεϊκή εμπλοκή και κατά πόσο αναζητούν τα κατάλληλα μέσα και πόρους που θα συμβάλλουν στη διεξαγωγή της έρευνας. Παρόμοιες δυσκολίες αφορούν τη συνέχεια και συνάφεια που διέπουν τις δραστηριότητες ενός project, τη βαρύτητα που δίνεται στη δυναμική και στη συμβολή των ομάδων εργασίας, καθώς και αν αξιολογείται σωστά η μαθησιακή κατάσταση και πρόοδος των μαθητών. Επιπλέον, είναι σκεπτικοί για το αν διαθέτουν δημιουργικό πνεύμα και πρωτότυπες ιδέες που θα παρακινήσουν και θα ωθήσουν

τους μαθητές προς την αναπαράσταση των γνώσεων που απέκτησαν μέσω του project (Chard, C., 2013).

### 3.8. Τα οφέλη

Επισημαίνεται πως τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης που βασίζονται σε μαθησιακές δραστηριότητες για τις οποίες την πρωτοβουλία έχει το παιδί, προωθούν τόσο τη βραχυπρόθεσμη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης όσο και τη μακροπρόθεσμη (Dresden & Lee, 2007. Helm & Katz, 2002). Ακόμη, όταν παρέχονται ευκαιρίες για συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών στη διερεύνηση ενός θέματος που τους ενδιαφέρει, ενισχύεται η έμφυτη περιέργειά τους και η επιθυμία του να μάθουν. Η μάθηση τους αυτή πραγματοποιείται καθώς οι ίδιοι επιλύουν προβλήματα και ερευνούν ως μέλη της κοινότητας, με την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους να αυξάνεται. (Chard C., 2013. Dresden & Lee, 2007)

Οι μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες ανάπτυξης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, όπως να εμφανίζουν στρατηγικές διαπραγμάτευσης και να μοιράζονται διάφορες εμπειρίες. Παρομοίως, τα παιδιά που συμμετέχουν ενεργά, οργανώνουν δραστηριότητες, θέτουν δικούς τους στόχους και αξιολογούν τα επιτεύγματά τους, καθιστώντας τον εαυτό του υπεύθυνο για την εργασία που ανέλαβαν. (Μάγος, Κ., 2007. Helm & Katz, 2002). Από την άλλη μεριά, εξοικειώνονται με την ομαδική εργασία, στο πλαίσιο της οποίας συνεργάζονται, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, μελετούν ποικίλα θέματα και οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή ρυθμίζονται σε νέα βάση. (Helm & Katz, 2002. Γκλιάου, 2002)

Επίσης, τα παιδιά εκδηλώνουν τον ενθουσιασμό τους γι' αυτά που μαθαίνουν στα project με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται η επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Οι γονείς επιδεικνύουν ενδιαφέρον και προθυμία συμμετοχής με διάφορους τρόπους (Dresden & Lee, 2007). Για παράδειγμα, φέρνουν βοηθήματα ή υλικά από το σπίτι στην τάξη, συνοδεύουν τα παιδιά στις εκπαιδευτικές επισκέψεις και παρατηρούν τις τεχνικές ανάπτυξης της ενεργούς συμμετοχής στο πλαίσιο project, ώστε να ενθαρρύνουν τη μάθηση με συμμετοχή μέσα στο σπίτι (Helm & Katz, 2002 ).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται καταγραφή των ερευνητικών μελετών αναφορικά με την υλοποίηση σχεδίων εργασίας στην προσχολική ηλικία. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η εμπειρία και η επιμόρφωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή του project στο νηπιαγωγείο, ο τρόπος που σχεδιάζουν και πραγματοποιούν τις διδακτικές δραστηριότητες και το αντίκτυπο που έχει η αυτή η μέθοδος στην ανάπτυξη των νηπίων.

### 4.1. Επιμορφωτικά προγράμματα και σχέδια εργασίας

Οι παιδαγωγοί βιώνουν τα σχέδια εργασίας ως μία πολύτιμη μαθησιακή εμπειρία, η οποία ενισχύει τη γνώση των μαθητών, παρέχει κίνητρα και τους ωθεί να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση. Ο ρόλος τους περιορίζεται στην υποστήριξη, καθοδήγηση της μάθησης και στη διαμεσολάβηση εκείνων μόνο των σημείων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά δυσκολίες, ώστε να ενισχύεται η εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους (Mérida-Serrano, González-Alfaya & Olivares-García, 2017. Yuen, 2010). Ωστόσο, επιζητούν πιο εμπειριστατωμένη επιμόρφωση σχετικά με τον σχεδιασμό της δράσης, την παιδοκεντρική οργάνωση της τάξης και την παροχή πληροφοριών που προωθούν τη βιωματική μάθηση, ενώ θεωρούν ότι απαιτείται επιπλέον καθοδήγηση και υποστήριξη για την συνεργασία μαθητών σε ομάδες (Kaldi, Filippatou & Govaris, 2011).

Εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα εφαρμογής της μεθόδου project (Hartiningsih, Diponegoro & Eddie Singgih, 2017. Abdul-Majied & Figaro-Henry, 2016. S. Kennedy et al., 2015. Gallick, 2000), διευρύνουν τις γνώσεις τους αναφορικά με την έννοια, τα οφέλη και τα στάδια της μεθόδου και αναπτύσσουν δεξιότητες της βιωματικής προσέγγισης. Ακόμη, αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα της διαδικασίας σχεδιασμού και γνωρίζουν τρόπους διεξαγωγής των δραστηριοτήτων σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες. Συγκεκριμένα, κατά την εφαρμογή του project, αναπτύσσουν δεξιότητες γύρω από την καθοδήγηση των μαθητών και τη τεχνική υποβολής ερωτήσεων για τη εκμαίευση πληροφοριών. Ωστόσο, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην οργάνωση του χρόνου και στην διαχείριση συγκρούσεων των μαθητών.

Παιδαγωγοί ηλικίας 35 έως 48 ετών, οι οποίοι δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία

από την πλαισίωση σχεδίων εργασίας, κατορθώνουν μέσα από παράλληλες συναντήσεις και ενθαρρυντικές συζητήσεις με ερευνητές, να προσπεράσουν αρχικές δυσκολίες και προκλήσεις, να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να διαμορφώσουν μία θετική εικόνα για το project (Rahman, Yasin & Yassin, 2011). Ακόμη, μέσω της ανταλλαγής απόψεων με τα παιδιά, εφοδιάζονται με νέες ιδέες που εναρμονίζονται με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών και οι οποίες ενσωματώνονται στο υπάρχον πρόγραμμα σπουδών (Vasconcelos, 2007).

Εκπαιδευτικοί με μηδενική έως και μικρή εμπειρία στην υλοποίηση project, κατανοούν μέσα από τα ερευνητικά προγράμματα καλύτερα τη μέθοδο σχεδίων εργασίας, τον τρόπο πλαισίωσης και υποστήριξης της, ενώ έχουν την ευκαιρία να σχεδιάσουν από κοινού. Η συνεργατική μορφή διδασκαλίας οικοδομεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσά τους που ταυτόχρονα αναδεικνύει το επαγγελματικό τους προφίλ (Yuen, 2009). Οι νηπιαγωγοί υλοποιώντας ομαδικά project (Moran, 2007), παρατηρούν τις σχέσεις ανάμεσα τους να βελτιώνονται και οι ίδιοι συμμετέχουν σε περισσότερες ομαδικές έρευνες, κάτι που αποφεύγουν να τολμήσουν στις ατομικές τους προσπάθειες, λόγω πιθανής αποτυχίας. Σκέφτονται και ανταλλάσσουν ιδέες και εμπειρίες, είναι συνυπεύθυνοι για την διδασκαλία και την καταγραφή της έρευνας, μοιράζονται τα αποτελέσματα της καταγραφής και συμβουλεύουν ο ένας τον άλλο. Σε όλα τα στάδια των σχεδίων εργασίας, συνεργάζονται για να αναστοχαστούν πάνω στις ερωτήσεις που έθεσαν, στις διαπραγματεύσεις που έκαναν και στα στοιχεία που ανέλυσαν και κατέγραψαν.

#### 4.2. Εφαρμογή σχεδίων εργασίας

Σύμφωνα με έρευνες (Dresden & Lee, 2007. Wilson, 2001), οι νηπιαγωγοί ενσωματώνουν τους στόχους του προγράμματος σπουδών στα σχέδια εργασίας, υποστηρίζοντας και επεκτείνοντας τις δραστηριότητες των μαθητών. Οι αναδύμενες δραστηριότητες εμπειρικλείουν τις πέντε ακόλουθες μαθησιακές περιοχές: τις τέχνες, τη γλώσσα και τον εγγραμματισμό, τις διερευνητικές ικανότητες, την αριθμητική και επίλυση προβλημάτων, την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, ο εγγραμματισμός προωθείται με τα ευχαριστήρια γράμματα που συντάσσουν οι μαθητές προς τους επισκέπτες του νηπιαγωγείου, ενώ έμφαση δίνεται στην αριθμητική και στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μέσα από του υπολογισμούς για την πώληση του ψωμιού. Έτσι, επιτυγχάνεται η διαθεματική προσέγγιση της

γνώσης (Chun et al., 2012).

Οι περισσότερες δραστηριότητες των project διεξάγονται με βάση τα βιώματα, τις προηγούμενες εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Ra, Jung, 2009. Moran, 2007). Σύμφωνα με τις έρευνες των Beneke and Ostrosky (2009) και Dresden and Lee (2007), οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν σημαντικές και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες που με την παροχή των κατάλληλων βιβλίων και υλικών, προκαλούν τη περιέργεια και δημιουργούν κίνητρα συμμετοχής για τα παιδιά. Εκτός από την παροχή αληθινών αντικειμένων ή αυθεντικών υλικών, η ικανότητα του παιδαγωγού να υποβάλλει ερωτήσεις, να εκμαιεύει απορίες, να αναγνωρίζει και να ενισχύει τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθίσταται το έναυσμα για την ενασχόληση των παιδιών με το θέμα

Οι νηπιαγωγοί, με τον εφοδιασμό ποικίλων υλικών και μέσων ενθαρρύνουν τους μαθητές να θυμηθούν και να αναπαραστήσουν τις προϋπάρχουσες ιδέες (Moran, 2007). Για παράδειγμα, οι μαθητές αποκτούν μία οπτική αναπαράσταση της πραγματικότητας παρακολουθώντας μία βιντεοταινία (R. Cook, 2006. Aghayan, Schellhaas, Wayne, Burts, Buchanan & Benedict, 2005). Οι ίδιοι από κοινού με τους μαθητές, δημιουργούν έναν ιστό γύρω απ' όλα όσα γνωρίζουν τα παιδιά για το συγκεκριμένο θέμα και καταγράφουν μία λίστα με τις ερωτήσεις και τις απορίες τους (Martalock, 2012. Ra, Jung, 2009. Aghayan et al., 2005. Wilson, 2001. Gallick, 2000). Προβλέποντας ο παιδαγωγός (Chun et al., 2012), την πιθανή εξέλιξη του project, δημιουργεί ένα πλέγμα με τις ιδέες των παιδιών και τοποθετεί στον τοίχο ζωγραφίες τους που αποτυπώνουν εικόνες από προηγούμενες εμπειρίες, με σκοπό να συνδέσουν τις μετέπειτα δραστηριότητες με την προηγούμενη γνώση. Ακόμη, δημιουργεί ένα χάρτη (S. Kennedy et al., 2015), ως το εργαλείο που περιλαμβάνει την προηγούμενη γνώση των παιδιών, τα ερωτήματα της έρευνας, τα βήματα καθοδήγησης της επόμενης δράσης και όχι την απλή οπτική απεικόνιση εννοιών και σχέσεων.

Τα παιδιά αναπαριστούν τις ιδέες και παρατηρήσεις τους μέσω της ζωγραφικής και της πρώιμης γραφής και ενθαρρύνονται να διαβάζουν σύμβολα, φυλλάδια, βιβλία για την συγκέντρωση πληροφοριών και απαντήσεων στις ερωτήσεις του project (Ra, Jung, 2009. Yuen, 2009. Moran, 2007. Dresden & Lee, 2007). Με την παρότρυνση των νηπιαγωγών, οι μαθητές προετοιμάζουν κάποιες ερωτήσεις που θα υποβάλλουν

προς τους προσκεκλημένους της τάξης,(Chun et al., 2012. Wilson, 2001) και προς τους ειδικούς κατά την επίσκεψη τους σε εξωτερικούς χώρους (Martalock 2012). Κατά την επίσκεψη, τα παιδιά ζωγραφίζουν και εικόνες που θα τους βοηθούσαν να θυμηθούν ορισμένες πληροφορίες. Για την συγκράτηση των απαραίτητων πληροφοριών (Beneke & Ostrosky, 2009), τα παιδιά προχωρούν σε σχέδια και ζωγραφίες που εμπεριέχουν κάποια νούμερα και αυτοκόλλητα.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί προωθούν, τη συνεργασία σε ομάδες (Martalock 2012. Ra, Jung, 2009. Wilson, 2001), όπου οι μαθητές προχωρούν σε κατασκευές, για τις ανάγκες των οποίων συνεισφέρουν χρήσιμα υλικά (όπως χάρτινα κουτιά) και οι γονείς. Σημειώνεται, πως τα παιδιά στο πλαίσιο της κατασκευής, συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τα χαρακτηριστά, όπως το χρώμα, το μέγεθος, η εξωτερική εμφάνιση. Οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ομαδική εργασία στο project (Chun et al., 2012), με τους μαθητές να χωρίζονται σε τρεις ομάδες για να μελετήσουν διαφορετικές θεματικές υποκατηγορίες.

Επίσης, με την κατάλληλη ενθάρρυνση, τα παιδιά μετατρέπονται σε μικρούς ερευνητές, διεξάγοντας πειράματα, συζητώντας και παρατηρώντας τα αποτελέσματα και κάνοντας συγκρίσεις (Yuen, 2009. Moran, 2007. Dresden & Lee, 2007). Στο σχέδιο εργασίας με θέμα το νερό (Chun et al., 2012), με αφορμή ένα τσουνάμι που ανακοινώθηκε στις ειδήσεις, ο νηπιαγωγός βοηθάει και καθοδηγεί τα παιδιά να πραγματοποιήσουν ένα πείραμα κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Διατυπώνουν προβλέψεις για το τι μπορεί να συμβεί στη κάθε περίπτωση και απεικονίζουν τις παρατηρήσεις τους. Με την συμβολή του εκπαιδευτικού (Beneke & Ostrosky, 2009), οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συνδέουν τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική αίθουσα με τα πραγματικά εξωτερικά γεγονότα.

Κατά τη διάρκεια όλων των σταδίων σχεδίων εργασίας, πραγματοποιείται η διαδικασία της καταγραφής, η οποία έπειτα αξιοποιείται για την αποκωδικοποίηση του τρόπου σκέψης και την αξιολόγηση της ανάπτυξης και μάθησης των νηπίων (S. Kennedy et al., 2015. Rahman, Yasin & Yassin, 2011). Κάποιες μορφές καταγραφής αποτελούν οι φωτογραφίες δραστηριοτήτων, οι βιντεοσκοπημένες δραστηριότητες, η καταγραφή της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων των μαθητών και διάλογοι ανάμεσά τους (Rahman, Yasin & Yassin, 2011. Moran, 2007. Dresden & Lee, 2007).

Σχετικά, με το τελικό προϊόν κορύφωσης του project, δημιουργείται ένα βιβλίο



που περιλαμβάνει σχόλια και ζωγραφιές των μαθητών, καθώς και λέξεις που καταγράφουν οι ίδιοι (Martalock 2012). Σε άλλο project (Chun et al., 2012), την κορύφωση αποτελεί η πώληση ψωμιού με τη συμμετοχή των γονέων, για να κάνουν δωρεά το ποσό που θα συγκεντρωθεί, αλλά και η παρουσίαση PowerPoint σχετικά με τι καταστροφές που προκαλεί το νερό.

Στην προσπάθεια εκπόνησης του σχεδίου εργασίας, οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν την συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα, για να γνωρίσουν τα παιδιά το ευρύτερο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον (Mérida-Serrano, González-Alfaya & Olivares-García, 2017. S. Kennedy et al., 2015. Chun et al., 2012. Moran, 2007). Η συνεργασία επιτυγχάνεται και με τους γονείς, οι οποίοι συμμετέχουν στο project είτε συνεισφέροντας χρήσιμες πληροφορίες και υλικά είτε παρέχοντας θετική ανατροφοδότηση με τα σχόλια και το ενδιαφέρον τους για την ανάπτυξη και τις αλλαγές των παιδιών τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις η συμμετοχή των γονέων επιτυγχάνεται μέσω ενημερωτικών συναντήσεων που πραγματοποιούν οι νηπιαγωγοί. (Rahman, Yasin & Yassin, 2011. Yuen, 2010. Wilson, 2001), ενώ άλλες φορές δεν υπάρχει συμμετοχή είτε γιατί οι γονείς δεν διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο είτε γιατί δεν γνωρίζουν τη μέθοδο ( Mérida-Serrano, González-Alfaya & Olivares-García, 2017)

Κατά την φάση του αναστοχασμού (Chun et al., 2012), οι εκπαιδευτικοί παρακινούν τους μαθητές να ανακαλέσουν στη μνήμη τους, τι έχουν κάνει έως τώρα, ποιες δραστηριότητες τους άρεσαν, τι τους έκανε εντύπωση ή ακόμη τι θα είχαν κάνει διαφορετικά.

#### 4.3. Συνέπειες στην ανάπτυξη των νηπίων

Τα παιδιά με την υποστήριξη των παιδαγωγών (Chun et al., 2012. Martalock 2012. Beneke & Ostrosky, 2009. Aghayan et al., 2005), εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο τους με νέες λέξεις και συμμετέχουν στο σχέδιο εργασίας ενεργά, ως αληθινοί ερευνητές που συλλαμβάνουν ιδέες, σχεδιάζουν δραστηριότητες, συγκεντρώνουν πληροφορίες και προετοιμάζουν τα υλικά και τα μέσα που απαιτούνται. Ουσιαστικά, τα παιδιά με τη ενεργητική συμμετοχή τους, εξελίσσουν τη μαθησιακή και ερευνητική διαδικασία και οδηγούνται προς τη γνωστική καλλιέργεια (Dresden & Lee, 2007. Moran, 2007).

Η μέθοδος σχεδίων εργασίας καλλιεργεί και της μαθηματικές δεξιότητες των

νηπίων (Beneke & Ostrosky, 2009. R. Cook, 2006. Wilson, 2001). Παρακινούνται να επιλύουν ζητήματα μαθηματικής φύσεως και αναπτύσσουν την επιστημονική σκέψη (Yuen, 2009. R. Cook, 2006), μετρώντας, συγκρίνοντας και εντοπίζοντας σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων. Γνωρίζουν την λειτουργία των αριθμών και των ποσοτικών εννοιών, στην προσπάθεια να καταμετρήσουν και να αποδώσουν τις ποσότητες με νούμερα, να κατηγοριοποιήσουν και να ταξινομήσουν αντικείμενα.

Με την κατάλληλη παρακίνηση (S. Kennedy et al., 2015. Chun et al., 2012. Martalock 2012 Rahman, Yasin & Yassin, 2011. Kaldi, Filippatou & Govaris, 2011), τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν την σκέψη τους μέσα από ποικίλους τρόπους, όπως το γραπτό και προφορικό λόγο και τις ζωγραφιές. Ακόμη, έχουν την ευκαιρία να εξελιχθούν κοινωνιογνωστικά, καθώς μετατρέπονται σε γνώστες του θέματος, συζητούν και διατυπώνουν ερωτήσεις με μεγαλύτερη άνεση, γίνονται πιο θαρραλέοι και επεκτείνουν τη σκέψη τους. Παράλληλα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αποκτούν τον έλεγχο της δράσης και λαμβάνουν αποφάσεις ομαδικά. Παράλληλα, αναπτύσσουν το επίπεδο της δημιουργικότητας και εκφράζονται συναισθηματικά και μουσικοκινητικά (Abdul-Majied & Figaro-Henry, 2016. Aghayan et al., 2005).

Επιπρόσθετα, εκδηλώνουν μικρότερη εξάρτηση από τον ενήλικο, αναπτύσσουν την αυτοεκτίμηση και το ήδη υπάρχον σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων, αναλαμβάνοντας το έλεγχο της δράσης, τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων και όντας αυτόνομοι και συνυπεύθυνοι (Mérida-Serrano, González-Alfaya & Olivares-García, 2017. Beneke & Ostrosky, 2009. Yuen, 2009). Στην υλοποίηση project με θέμα τα θαλάσσια ζώα, οι εκπαιδευτικοί παρείχαν το έναυσμα στους μαθητές να αποκτήσουν, μέσω της βιωματικής μάθησης, περιβαλλοντική συνείδηση (Kaldi, Filippatou & Govaris, 2011), να αποσαφηνίσουν και να ανταλλάξουν ιδέες, να επικοινωνήσουν, να αλληλεπιδράσουν και να αναγνωρίσουν την αξία της ομαδικής εργασίας μεταξύ διαφορετικών ατόμων (Abdul-Majied & Figaro-Henry, 2016. Kaldi, Filippatou & Govaris, 2011. Yuen, 2009). Η παρότρυνση των νηπιαγωγών που ενεργοποιεί τα προσωπικά κίνητρα των μαθητών, ώστε να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, επιτυγχάνει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή, γονέα-παιδιού και γονέα-εκπαιδευτικού (Yuen, 2009).

**ΜΕΡΟΣ Β΄**  
**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο της μεθοδολογίας έρευνας, παρουσιάζεται η μέθοδος και ο σχεδιασμός της έρευνας ενώ ταυτόχρονα περιγράφεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε με αναφορά στην πιλοτική έρευνα, τις τεχνικές συλλογής δεδομένων και τη δομή του εργαλείου συλλογής δεδομένων. Ακόμη, γίνεται αναλυτική περιγραφή του δείγματος και σημειώνεται η τεχνική επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων.

### 5.1. Μέθοδος έρευνας

Η έρευνα αυτή έχει ως σκοπό να δώσει απαντήσεις στο ερώτημα ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των σχεδίων εργασίας. Γι' αυτό το ερευνητικό πόνημα, επιλέχθηκε σε πρώτο επίπεδο η μέθοδος συλλογής δευτερογενών στοιχείων μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια, αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος με την συλλογή πρωτογενών στοιχείων, η οποία βασίστηκε στη μέθοδο της έρευνας πεδίου με την χρήση του ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρήθηκε κατάλληλη προκειμένου να συγκεντρωθούν δεδομένα για την περιγραφή της υφιστάμενης κατάστασης. Συγκεκριμένα, για την περιγραφή και διερεύνηση ως ένα βαθμό, των γνώσεων, των πληροφοριών, των στάσεων και αναγκών των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την εφαρμογή του project στα ελληνικά νηπιαγωγεία.

Τόσο η επιλογή της μεθοδολογίας όσο και η διεκπεραίωση της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων σχεδιάστηκαν έτσι, ώστε να εξασφαλισθούν συγκεκριμένες παράμετροι. Η διασφάλιση αυτών των παραμέτρων αναφέρεται στην οριοθέτηση του πλαισίου έρευνας και στον σκοπό αξιοποίησης των συλλεχθέντων δεδομένων, στην υψηλή ανταπόκριση των ερωτώμενων, οι οποίοι θα αποτελέσουν επαρκές δείγμα για την δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, καθώς και στην διευκόλυνση ανάλυσης των δεδομένων με την χρήση της κατάλληλης μεθόδου καταγραφής που θα αποτρέψει το πιθανό σφάλμα μέτρησης.

Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο συλλογής των πρωτογενών δεδομένων, λόγω χρονικών και οικονομικών περιορισμών. Οι περιοριστικοί παράγοντες αναφέρονται στην εφαρμογή της έρευνας σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο δείγμα, σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και με την

αξιοποίηση ιδίων πόρων. Παράλληλα, η τήρηση ανωνυμίας του ερωτηματολογίου παρείχε στους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να εκφράσουν απόψεις και εκτιμήσεις με ειλικρίνεια και χωρίς ενδοιασμούς. Σημειώνεται ότι η διατύπωση των ερωτημάτων ήταν απλή και σαφής ώστε να διασφαλίζεται η απόκριση των συμμετεχόντων και ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν απαιτούσε μεγάλο χρονικό διάστημα, αλλά γινόταν στο χρόνο που επέλεγε ο ερωτώμενος.

## 5.2. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

### *Πιλοτική έρευνα*

Σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν να δοκιμαστεί το ερωτηματολόγιο στην πράξη, πριν την αποστολή του στο ευρύτερο σύνολο νηπιαγωγών των σχολικών μονάδων. Για το λόγο αυτό, ελέγχθηκε πιλοτικά σε ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, από τους οποίους ζητήθηκε να διατυπώσουν παρατηρήσεις αναφορικά με τα σημεία που έχρηζαν βελτιώσεων και τροποποιήσεων. Ακόμη, παρατηρήθηκε η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ώστε να κυμαίνεται ανάμεσα στα 10 έως 15 λεπτά, ώστε να μην προκαλεί τη δυσαρέσκεια των συμμετεχόντων.

### *Τεχνικές συλλογής δεδομένων*

Μετά την περάτωση της πιλοτικής έρευνας, πραγματοποιήθηκε η ενημέρωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και η διακίνηση των ερωτηματολογίων σε μια ευρύτερη έκτασης κλίμακα. Το ερωτηματολόγιο πήρε την μορφή ηλεκτρονικής φόρμας, η οποία παρέχεται από την εφαρμογή Google Docs του Google και διανεμήθηκε διαδικτυακά με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Για την παροχή εκτενέστερων πληροφοριών, η κοινοποίηση και η ανάρτηση των ερωτηματολογίων, συνοδευόταν από μία επιστολή προς τους ερωτώμενους νηπιαγωγούς, η οποία διασαφήνιζε τον σκοπό της έρευνας, διαβεβαίωνε την εμπιστευτικότητα των δεδομένων τους και γνωστοποιούσε τον ηλεκτρονικό σύνδεσμο του ερωτηματολογίου. Επίσης, απαραίτητη ήταν η παράθεση της διεύθυνσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e mail) της ερευνήτριας, για την συγκέντρωση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων και για την δημιουργία ενός πλέγματος επικοινωνίας, το οποίο θα παρείχε επιπρόσθετες πληροφορίες στους υποψήφιους συμμετέχοντες.

### *Περιγραφή εργαλείου συλλογής δεδομένων*

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την διερεύνηση απόψεων των νηπιαγωγών για τη μέθοδο σχεδίων εργασίας, είναι ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο στηρίζεται στη διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση. Το ερωτηματολόγιο διακρίνεται από την απλή και σαφή διατύπωση των ερωτημάτων και είναι δομημένο σε 5 ενότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν συνολικά 34 ερωτήματα.

Στην πρώτη ενότητα εμπερικλείονται μεταβλητές που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, το επίπεδο μόρφωσης και ο τύπος εργασίας.

Η δεύτερη ενότητα εξετάζει τις μεταβλητές σχετικά με την εμπειρία και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση τη μέθοδο σχεδίων εργασίας στη προσχολική ηλικία. Για παράδειγμα, αν πραγματοποιούν και από που ενημερώθηκαν για τα σχέδια εργασίας, αν επιθυμούν επιπρόσθετη ενημέρωση και για ποιο θέμα.

Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις σύμφωνα με τις οποίες οι νηπιαγωγοί διατυπώνουν παρατηρήσεις για τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης των σχεδίων εργασίας. Ερωτήσεις όπως, ποια είναι τα θέματα, η διάρκεια και το πλήθος υλοποίησης σχεδίων εργασίας, με τι μέσα σχεδιάζετε και καταγράφετε τις ιδέες και την πορεία των παιδιών, κατά πόσο λαμβάνετε υπόψη το Αναλυτικό και Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών και σε τι βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον σχεδιασμό και την έρευνα project, περιλαμβάνονται σε αυτήν την ενότητα.

Εν συνεχεία, η τέταρτη ενότητα βασίζεται σε μεταβλητές που προσεγγίζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της μεθόδου project στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών. Τέτοιες μεταβλητές είναι, κατά πόσο οι μαθητές διατυπώνουν παρατηρήσεις και συγκρίσεις, σε ποιο βαθμό προωθεί η ομαδική εργασία την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, πόσο προάγεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Η πέμπτη και τελευταία ενότητα εσωκλείει ερωτήματα αναφορικά με τις δυσκολίες και τα οφέλη που απορρέουν από την εφαρμογή της μεθόδου project. Παραδείγματος χάριν, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποιο βαθμό αποκτούν νέες γνώσεις, ποια θετική αλλαγή παρατηρούν στον εαυτό τους μετά την ενασχόληση με τα σχέδια εργασίας και αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διεκπεραίωση του project.

Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ως επί τω πλείστων κλειστού τύπου ερωτήσεις. Σε αυτές τις ερωτήσεις, ο συμμετέχων είχε τη δυνατότητα επιλογής μίας απάντησης μεταξύ δύο ή περισσότερων αλληλοαποκλειόμενων απαντήσεων ή ακόμη τη δυνατότητα πολλών επιλογών μεταξύ πολλαπλών μη αλληλοαποκλειόμενων απαντήσεων. Στην πρώτη περίπτωση, εμπεριέχονται οι διαζευκτικές ερωτήσεις του τύπου «ναι-όχι» και οι ποσοτικές διαβαθμιστικής επιλογής του τύπου κλίμακας Likert (Πολύ, Αρκετά, Σπάνια, Καθόλου). Αντίθετα, η δεύτερη περίπτωση αναφέρεται στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Ωστόσο, υπήρχαν ημιανοιχτού τύπου ερωτήσεις, όπου ο ερωτώμενος δύναται να δώσει και άλλες απαντήσεις πέρα από τις προτεινόμενες και ανοιχτού είδους ερωτήσεις, σύμφωνα με τις οποίες καταγράφει την άποψη ή εμπειρία του.

### 5.3. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός-στόχος της παρούσας εργασίας είναι οι νηπιαγωγοί της Ελλάδας που υπηρετούν στα προσχολικά κέντρα και σχολεία, κατά τη χρονική περίοδο 1 Μαΐου έως 31 Μαΐου, του έτους 2018. Γίνεται αντιληπτό ότι η συλλογή των στοιχείων από όλες τους εκπαιδευτικούς φορείς καθίσταται αδύνατη λόγω των χρονικών περιορισμών και των διαθέσιμων οικονομικών πόρων. Συνεπώς, το δείγμα που συγκεντρώθηκε ανέρχεται στους 100 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής.

Το συνολικό μέγεθος του δείγματος (100%) αποτελείται από γυναίκες νηπιαγωγούς που εργάζονται σε διάφορους νομούς της Ελλάδας και οι οποίοι νομοί διακρίνονται σε 11 περιφέρειες. Την περιφέρεια Αττικής (29%), Κεντρικής & Δυτικής Μακεδονίας (18%), Βορείου & Νοτίου Αιγαίου (12%), Πελοποννήσου (9%), Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης (7%), Στερεάς Ελλάδας (6%), Θεσσαλίας (5%), Κρήτης (5%), Ηπείρου (4%), Δυτικής Ελλάδας (3%) και Ιονίων Νήσων (2%). Ένα μέρος των νηπιαγωγών εργάζεται σε δημόσια (74%) και ένα άλλο σε ιδιωτικά (26%) εκπαιδευτικά κέντρα. Η ηλικία των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από 21 έως 25 ετών (6%), 26 έως 35 ετών (32%), 36 έως 45 ετών (32%), 46 έως 55 ετών (30%), ενώ τα χρόνια που υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί από 1 έως 5 έτη (20%), 6 έως 10 έτη (27%), 11 έως 15 έτη (21%), 16 έως 20 έτη (18%) και περισσότερα από 20 έτη (14%).

Σημειώνεται, ότι αναφορικά με το επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευτικών, ορισμένοι είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίων Α.Ε.Ι. (62%), κάποιοι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος (33%), ένα ποσοστό κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος

(2%) καθώς και απόφοιτοι επαγγελματικής ειδίκευσης ΙΕΚ (3%). Επίσης οι τάξεις που εργάζονται οι νηπιαγωγοί διαφοροποιούνται ανάλογα με τον συνολικό αριθμό των παιδιών και διακρίνονται σε τάξεις με 5 έως 10 μαθητές (9%), με 11 έως 15 μαθητές (23%), με 16 έως 20 (35%) και σε τάξεις με περισσότερους από 26 μαθητές.

#### 5.4. Διασφάλιση αξιοπιστίας και εγκυρότητας

Οι παράγοντες που αφορούν την αξιοπιστία και εγκυρότητα της συγκεκριμένης εργασίας, εξασφαλίζονται μέσα από την πορεία της ερευνητικής διαδικασίας. Με τη διαδικασία της πιλοτικής έρευνας, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και δοκιμάστηκε στην εκπαιδευτική κοινότητα ώστε να προσαρμοστεί κατάλληλα και να διαπιστωθεί η ορθή τεχνική του σχεδιασμού του. Ακόμη, συμπληρώθηκε από ένα συγκεκριμένο δείγμα, δηλαδή τους νηπιαγωγούς σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και κάτω από παρόμοιες συνθήκες. Έτσι, οι παραπάνω ενέργειες συμβάλουν στην διασφάλιση αξιοπιστίας της έρευνας.

Παράλληλα, προκύπτει η εγκυρότητα της έρευνας από τον έλεγχο ότι τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται με ακρίβεια από τους συμμετέχοντες, τα ερευνητικά ερωτήματα δεν διακρίνονται από ασάφεια της ερευνήτριας και όλες οι μεταβλητές που δημιουργήθηκαν είναι δυνατό να κωδικοποιηθούν και να ποσοτικοποιηθούν προκειμένου να προκύψουν ασφαλή συμπεράσματα. Παράλληλα, τα αποτελέσματα και συμπεράσματα που εξήχθησαν βάσει των στοιχείων των ερωτηματολογίων είναι απαλλαγμένα από προσωπικές κρίσεις και προκαταλήψεις της συγγραφέα.

#### 5.5. Ανάλυση των δεδομένων

Η κωδικοποίηση, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα Statistical Package for Social Sciences (έκδοση SPSS 23). Η στατιστική ανάλυση περιλαμβάνει δείκτες περιγραφικής στατιστικής που αναφέρονται στη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση, δείκτες συχνοτικών κατανομών που αποδίδουν τη συχνοτική κατανομή ή εκατοστιαία αναλογία, καθώς διασταύρωση (cross-tab) και συσχέτιση (συντελεστής Pearson  $r$ ) μεταβλητών.



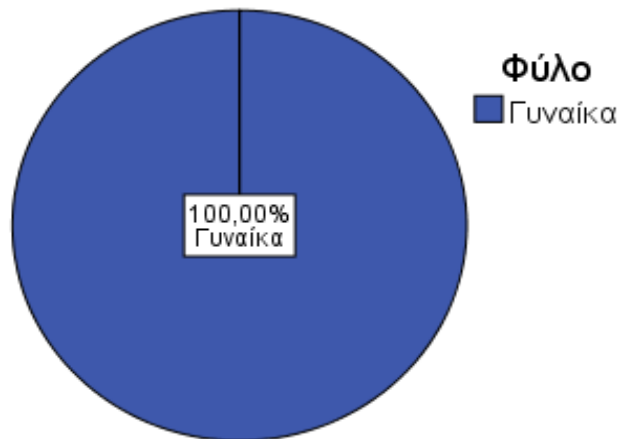
## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις του δείγματος νηπιαγωγών με τη χρήση πινάκων και γραφημάτων. Η απεικόνιση σχημάτων έχει ως σκοπό να αποδώσει την ποσοστιαία αναλογία, τη συχνότητα ή το μέσο όρο μίας μεταβλητής καθώς και τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

### 6.1. Τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας

#### *Το φύλο*

Το συνολικό δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα αποτελούνταν από γυναίκες νηπιαγωγούς (100%).



Γράφημα 1. Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

### Περιοχή άσκησης εργασίας

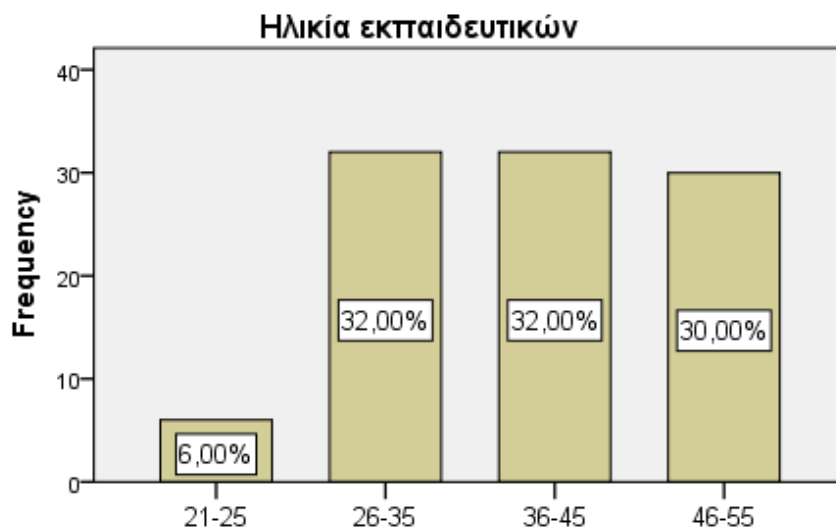
Από το 100% των εκπαιδευτικών, ένα σημαντικό ποσοστό αυτών εργάζεται στην περιφέρεια Αττικής (29%), Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας (18%) και Βορείου-Νοτίου Αιγαίου (12%). Ακόμη, το 9% των νηπιαγωγών εργάζεται στην περιφέρεια της Πελοποννήσου, το 7% στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, το 6% στην Στερεά Ελλάδα, ένα ισόποσο ποσοστό του 5% στη Θεσσαλία και Κρήτη, το 4% στην Ήπειρο ενώ το 3% και 2% στην περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας και Ιονίων Νήσων αντίστοιχα.

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος ως προς την περιφέρεια εργασίας

Περιφέρεια άσκησης εργασίας εκπαιδευτικών	Count	Subtable N %	Row Valid N %
Περιφέρεια Αττικής	29	29,0%	100,0%
Περιφέρεια Κεντρικής & Δυτικής Μακεδονίας	18	18,0%	100,0%
Περιφέρεια Βορείου & Νοτίου Αιγαίου	12	12,0%	100,0%
Περιφέρεια Πελοποννήσου	9	9,0%	100,0%
Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης	7	7,0%	100,0%
Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας	6	6,0%	100,0%
Περιφέρεια Θεσσαλίας	5	5,0%	100,0%
Περιφέρεια Κρήτης	5	5,0%	100,0%
Περιφέρεια Ηπείρου	4	4,0%	100,0%
Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας	3	3,0%	100,00%
Περιφέρεια Ιονίων Νήσων	2	2,0%	100,00%

### Η ηλικία

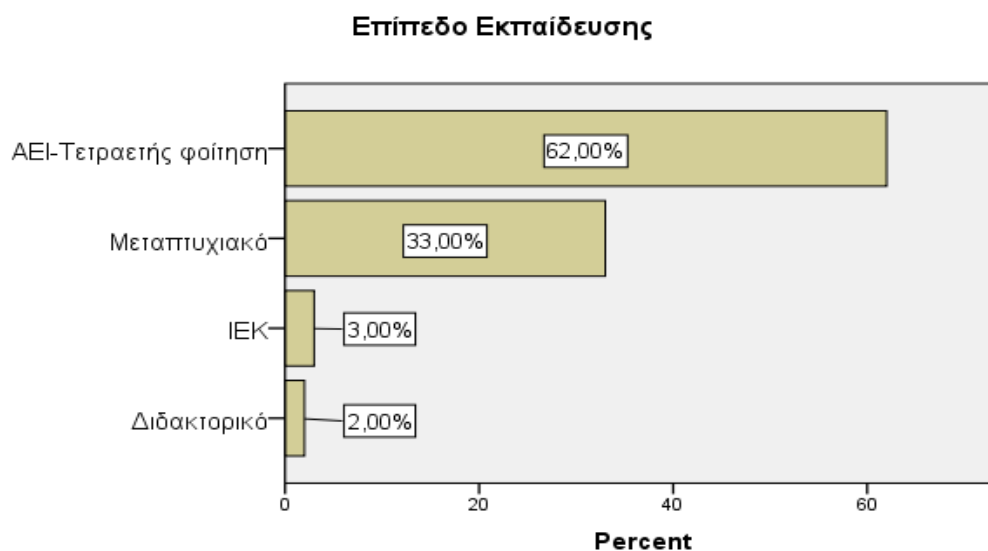
Αναφορικά με την ηλικία του δείγματος, η ηλικιακή ομάδα των νηπιαγωγών που συγκεντρώνει τις περισσότερες τιμές κυμαίνεται από 26 έως 45 ετών (64%). Αναλυτικά, τόσο οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 26 έως 35 ετών όσο και αυτοί από 36 έως 45 ετών κατανέμονται ισόποσα με αναλογία 32 %. Το 30% του δείγματος έχει ηλικία από 46 έως 55 ετών ενώ μόλις το 6% ανήκει στην κατηγορία 21 έως 25 χρονών.



Γράφημα 2. Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία

### Το επίπεδο εκπαίδευσης

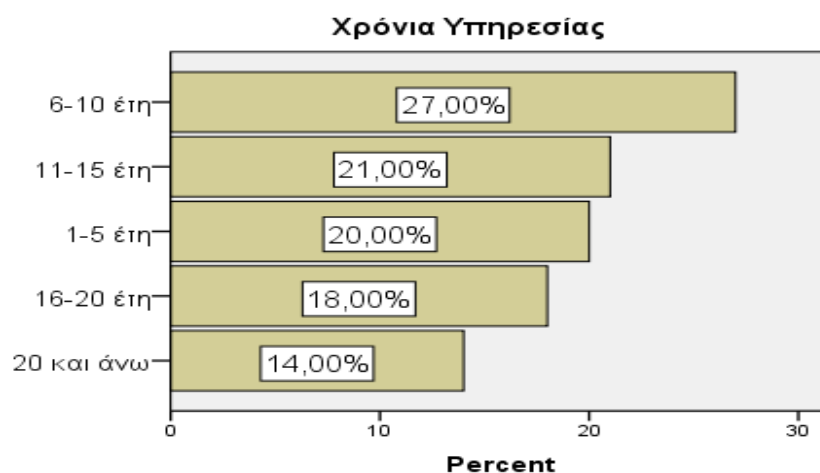
Στην μεταβλητή εξέτασης του επιπέδου εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, τη μεγαλύτερη συμμετοχή έχουν οι νηπιαγωγοί απόφοιτοι ΑΕΙ με 62% και ακολουθούν οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος με 33%. Ελάχιστες περιπτώσεις αποτέλεσαν οι οι νηπιαγωγοί απόφοιτοι ΙΕΚ με 3% και οι κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος με 2%.



Γράφημα 3. Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης

### Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

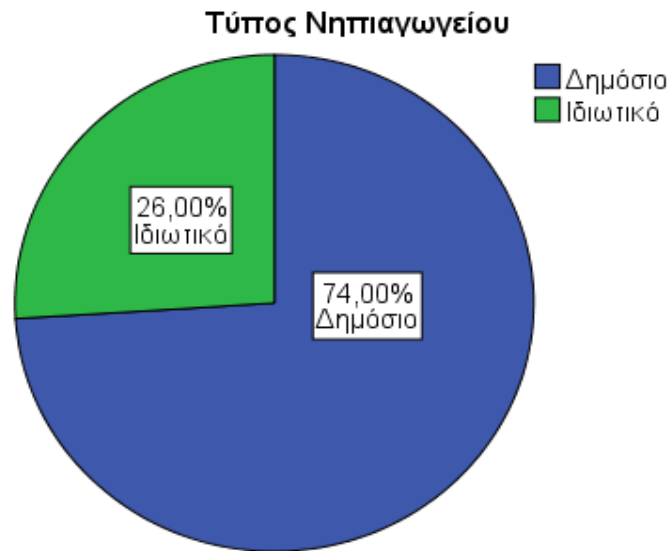
Η ανάλυση των χρόνων υπηρεσίας του δείγματος προσεγγίζει το 27% για τους νηπιαγωγούς που εργάζονται 6 έως 10 χρόνια, το 21% για αυτούς που υπηρετούν στην εκπαίδευση 11 έως 15 χρόνια, το 20% αυτούς που έχουν προϋπηρεσία 1 έως 5 χρόνια. Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών από 16 έως και περισσότερα από 20 χρόνια, προσεγγίζει το 18% και το 14% τους συμμετέχοντες με περισσότερη από 20 χρόνια προϋπηρεσία.



Γράφημα 4. Κατανομή του δείγματος ως προς την προϋπηρεσία

### *Τύπος νηπιαγωγείου*

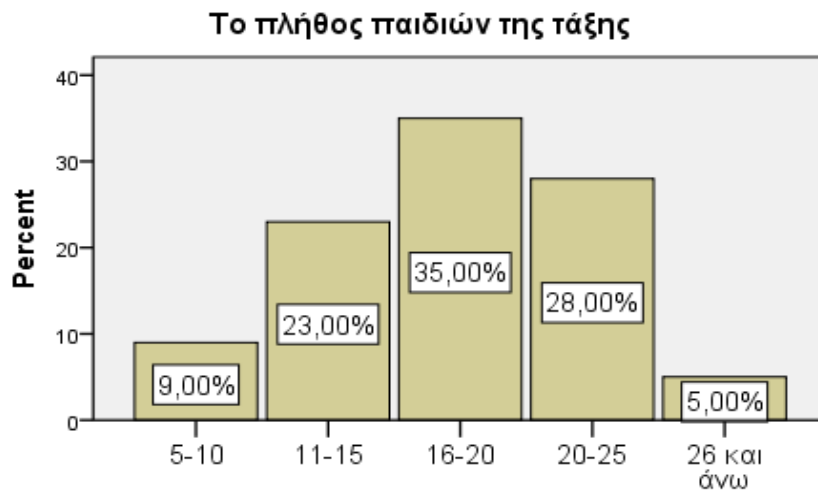
Όσο αφορά τον εκπαιδευτικό φορέα στον οποίο εργάζονται οι νηπιαγωγοί, το 74% των ερωτώμενων υπηρετεί σε δημόσια προσχολικά κέντρα και το 26% σε ιδιωτικά.



Γράφημα 5. Κατανομή του δείγματος ως προς τον εκπαιδευτικό φορέα εργασίας

### Το πλήθος παιδιών της τάξης

Οι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε τάξεις με 11 έως 25 μαθητές ανέρχονται στο 86%. Συγκεκριμένα, το 35% του δείγματος έχει τάξεις με 16 έως 20 παιδιά, το 28% αυτών τάξεις με 20 έως 25 παιδιά, το 23% υπηρετεί σε τάξεις με 11 έως 15 παιδιά, το 9% των νηπιαγωγών συγκεντρώνεται γύρω από τις τάξεις 5 έως 10 μαθητών και μόλις το 5% σε τάξεις που φοιτούν 26 ή και περισσότερα παιδιά.



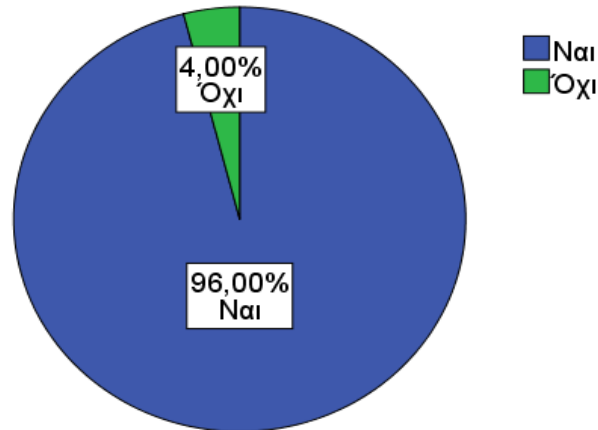
Γράφημα 6. Κατανομή του δείγματος ως προς το πλήθος παιδιών της τάξης

## 6.2. Εμπειρία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

### Προηγούμενη εμπειρία

Στην ερώτηση αν έχετε προηγούμενη εμπειρία αναφορικά με τη μέθοδο σχεδίων εργασίας, οι νηπιαγωγοί που απαντούν ναι προσεγγίζουν το 96% και μόλις το 4% αυτοί που απαντούν όχι.

Έχετε προηγούμενη εμπειρία από τα σχέδια εργασίας;

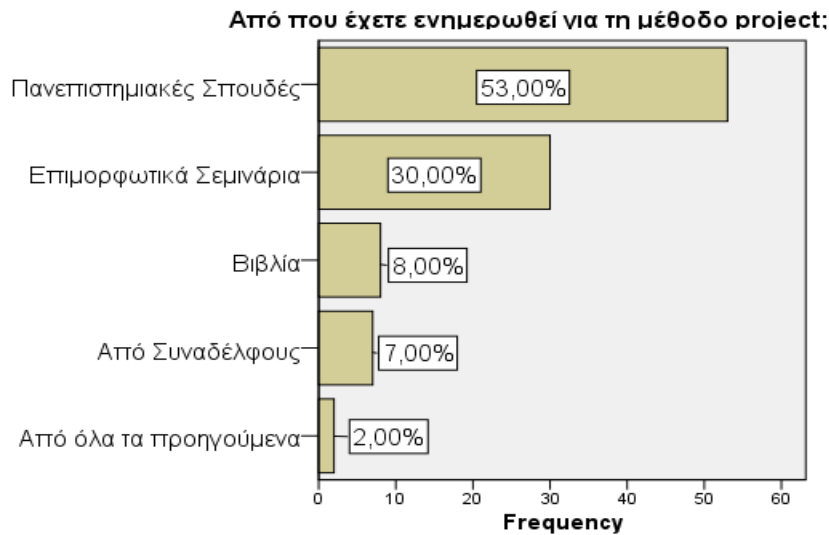


Γράφημα 7. Κατανομή του δείγματος ως προς την εμπειρία εφαρμογής σχεδίων εργασίας

### Πηγή ενημέρωσης και μέθοδος project

Η μεταβλητή που εξετάζει από που ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί για τη μέθοδο project, συγκεντρώνει τις υψηλότερες τιμές στην ενημέρωση μέσω φοίτησης στο πανεπιστήμιο με 53% και μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων με 30%. Οι νηπιαγωγοί που γνώρισαν τη μέθοδο μέσα από βιβλία αντιστοιχούν στο 8% του δείγματος, αυτοί που ενημερώθηκαν μέσω των συναδέλφων τους στο 7% και οι εκπαιδευτικοί που ενημερώθηκαν για το project από όλα τα προαναφερθέντα αντιπροσωπεύουν το 2%.





Γράφημα 8. Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με το πως ενημερώθηκε για τη μέθοδο project.

#### *Υλοποίηση σχεδίων εργασίας*

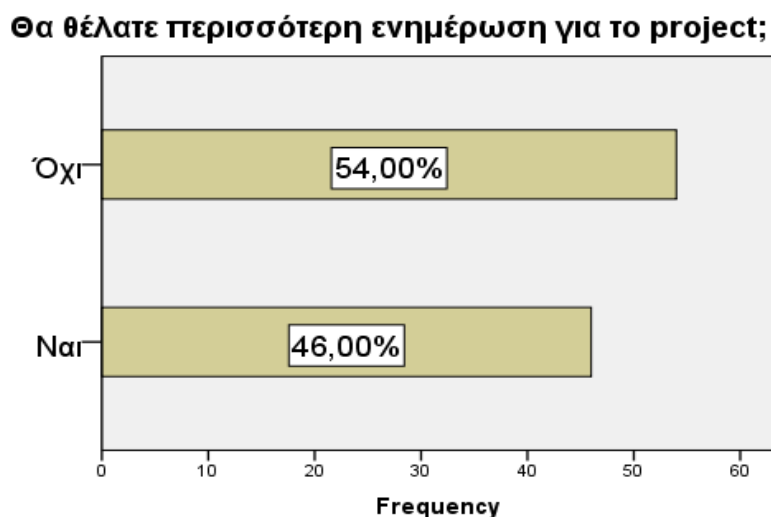
Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που πραγματοποιεί σχέδια εργασίας στην τάξη αντιστοιχεί στο 94% και αυτών που δεν πραγματοποιεί στο 6%.

Πίνακας 2. Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την υλοποίηση σχεδίων εργασίας στην τάξη

Πραγματοποιείτε σχέδια εργασίας στην τάξη;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	94	94,0	94,0	94,0
	Όχι	6	6,0	6,0	100,0
	<b>Total</b>	100	100,0	100,0	

### Επιπρόσθετη ενημέρωση και μέθοδος project

Το 54% των συμμετεχόντων αντιστοιχεί στους νηπιαγωγούς που απαντούν πως δεν επιθυμούν περισσότερη ενημέρωση για τη μέθοδο σχεδίων εργασίας και το 46% σε αυτούς που θα ήθελαν να ενημερωθούν εκτενέστερα.



Γράφημα 9. Κατανομή του δείγματος ως προς την επιπρόσθετη ενημέρωση

### Θέματα επιπρόσθετης ενημέρωσης και μέθοδος project

Σύμφωνα με το σύνολο του δείγματος που επιζητεί περισσότερη ενημέρωση για τη μέθοδο project, παρουσιάζονται ορισμένες κατηγορίες θεμάτων. Οι κατηγορίες δημιουργήθηκαν ύστερα από ανάλυση των μεμονωμένων απαντήσεων των συμμετεχόντων. Όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα 3, το 31,9% των νηπιαγωγών που επιθυμεί ενημέρωση για τη μέθοδο project, αναφέρεται στην διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης της μεθόδου, το 25,5% αντιστοιχεί σε εκείνους που θέλουν να έχουν μία συνεχή ενημέρωση για τη εξέλιξη του project στον εκπαιδευτικό χώρο και το 14,9% αντιπροσωπεύεται από αυτούς που αναζητούν ενημέρωση για τον τρόπο εμπλοκής διαφορετικών μαθησιακών περιοχών στα σχέδια εργασίας. Έπειτα, το 10,6% αφορά το δείγμα που επιθυμεί ενημέρωση για τη διαχείριση της ατομικής και ομαδικής συμπεριφοράς των ατόμων στο πλαίσιο project και το 8,5% τους εκπαιδευτικούς που θα ήθελαν να ενημερωθούν για εναλλακτικές μεθόδους εφαρμογής του project. Ακολουθεί ένα ισόποσο 4,3% που αντιπροσωπεύει τους νηπιαγωγούς που επιδιώκουν τρόπους ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών

και εμπλοκή των ζητημάτων που αφορούν τον άνθρωπο και την κοινωνία αντίστοιχα.

Πίνακας 3. Κατηγορίες θεμάτων ως προς το σύνολο των νηπιαγωγών που επιζητούν επιπρόσθετη ενημέρωση

Για ποιο θέμα θα θέλατε περισσότερη ενημέρωση σχετικά με το project;	Responses	Column Responses %	Row Responses %
<b>Σχεδιασμός, οργάνωση και υλοποίηση του project</b>	15	31,9%	100,0%
<b>Διαφορετικές μέθοδοι εφαρμογής του project</b>	4	8,5%	100,0%
<b>Εμπλοκή διαφορετικών μαθησιακών περιοχών στο project</b>	7	14,9%	100,0%
<b>Διαχείριση ατομικής και ομαδικής συμπεριφοράς των παιδιών</b>	5	10,6%	100,0%
<b>Ζητήματα γύρω από τον άνθρωπο-κοινωνία (π.χ. προσφυγικό)</b>	2	4,3%	100,0%
<b>Ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών</b>	2	4,3%	100,0%
<b>Συνεχή ενημέρωση για την εξέλιξη project</b>	12	25,5%	100,0%

*Διασταύρωση ηλικίας εκπαιδευτικών και επιθυμίας επιπρόσθετης ενημέρωσης για το project*

Διασταυρώνοντας την ηλικία των νηπιαγωγών με το ερώτημα αν θα ήθελαν επιπρόσθετη ενημέρωση για το project, οι υψηλότερες θετικές απαντήσεις συγκεντρώνονται στην ηλικιακή ομάδα αυτών που κυμαίνεται από 36 έως 55 ετών. Χαρακτηριστικά, ένα ισόποσο 32,6% αντιστοιχεί στις ηλικιακές ομάδες 36 έως 45 και 46 έως 55 ετών, το 26,1% στην ηλικιακή ομάδα 26 έως 35 ετών και το 8,7% στους εκπαιδευτικούς ηλικίας 21 έως 25 ετών.

Πίνακας 4. Διασταύρωση ηλικιακής ομάδας και επιθυμίας επιπρόσθετης ενημέρωσης για το project

**Ηλικία \* Θα θέλατε περισσότερη ενημέρωση για το project;  
Crosstabulation**

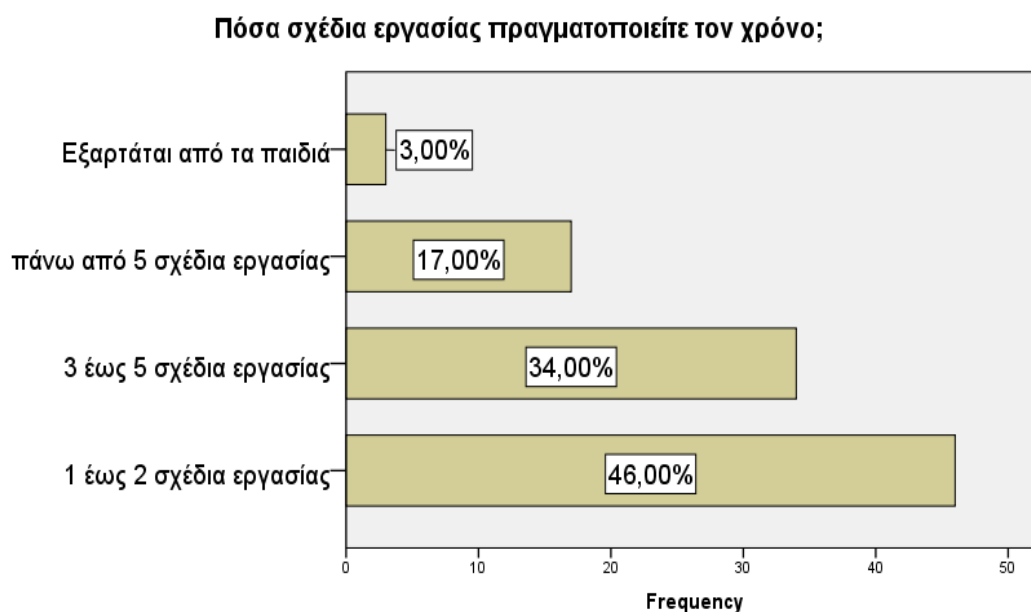
**% within Θα θέλατε περισσότερη ενημέρωση για το project;**

Ηλικία εκπαιδευτικών	Θα θέλατε περισσότερη ενημέρωση για το project;		Total
	Ναι	Όχι	
<b>21-25</b>	8,7%	3,7%	6,0%
<b>26-35</b>	26,1%	37,0%	32,0%
<b>36-45</b>	32,6%	31,5%	32,0%
<b>46-55</b>	32,6%	27,8%	30,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%

### 6.3. Σχεδιασμός και υλοποίηση σχεδίων εργασίας

#### *Πλήθος σχεδίων εργασίας τον χρόνο*

Η ανάλυση των απαντήσεων για το σύνολο των σχεδίων εργασίας που πραγματοποιούνται τον χρόνο, παρουσιάζει διακυμάνσεις ποσοστών ανά τη κατηγορία προτίμησης. Το 46% δηλαδή των εκπαιδευτικών πραγματοποιεί 1 έως 2 σχέδια εργασίας, το 34% αυτών 3 έως 5, το 17% του δείγματος περισσότερα από 5 και ένα 3% δηλώνει ότι τα πόσα σχέδια εργασίας θα υλοποιηθούν τη χρονιά εξαρτάται από τα παιδιά.

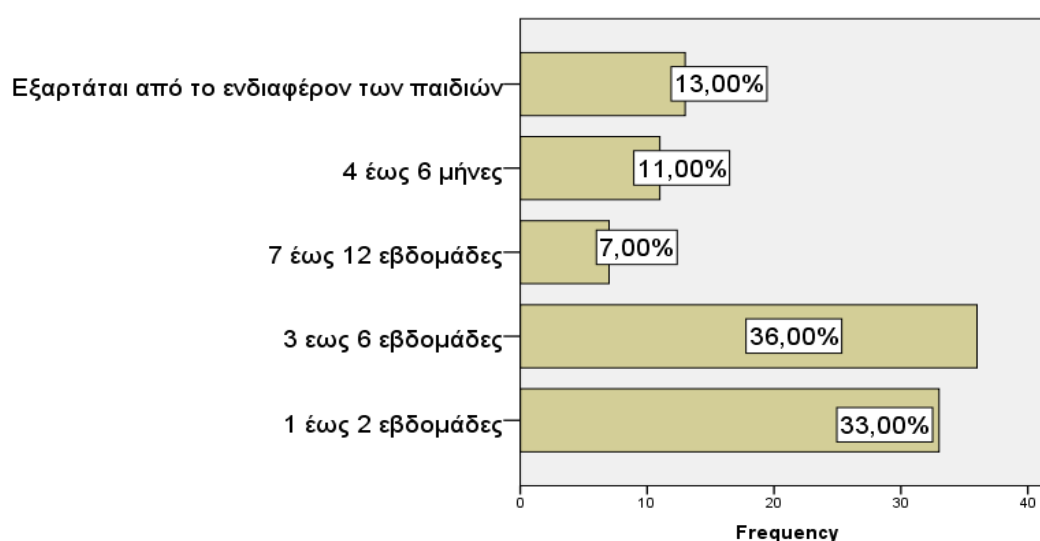


Γράφημα 10. Κατανομή του δείγματος ως το πλήθος σχεδίων εργασίας

### Διάρκεια σχεδίων εργασίας

Στο ερώτημα που εξετάζει τη διάρκεια υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας, το χρονικό διάστημα μεταξύ 1 έως 6 εβδομάδων συγκεντρώνει τις υψηλότερες απαντήσεις. Τα σχέδια εργασίας διάρκειας 1 έως 2 εβδομάδων αντιπροσωπεύουν το 33% των εκπαιδευτικών και αυτά των 3 έως 6 εβδομάδων το 36% του δείγματος. Ακόμη, το 13% των νηπιαγωγών απαντά πως η διάρκεια σχεδίων εργασίας εξαρτάται από το ενδιαφέρον των παιδιών, το 11% υλοποιεί project που κυμαίνονται από 4 έως 6 εβδομάδες και το υπόλοιπο 7% των συμμετεχόντων ανήκει στην κατηγορία 7 έως 12 εβδομάδων.

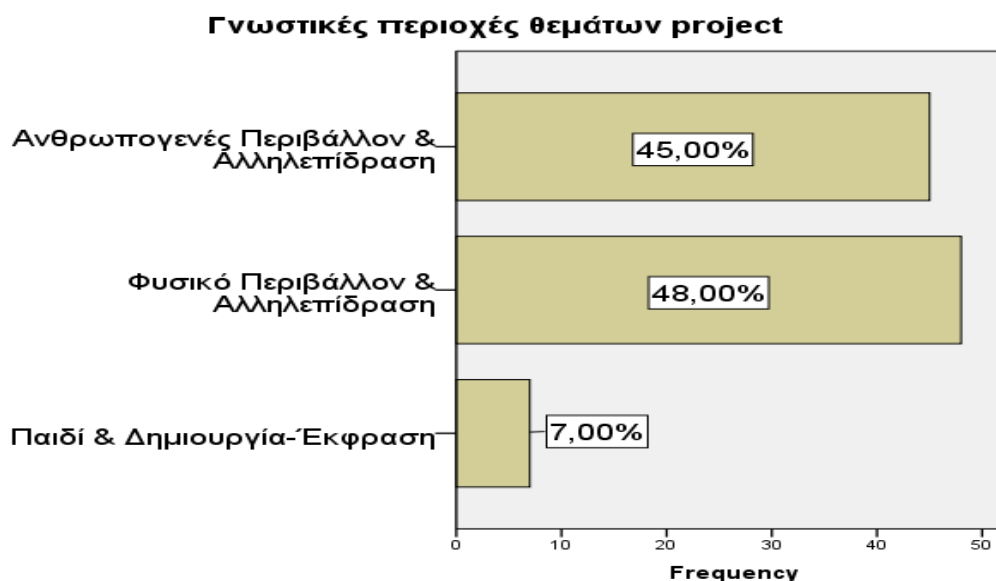
**Πόσο διαρκούν συνήθως τα σχέδια εργασίας που πραγματοποιείτε;**



Γράφημα 11. Κατανομή του δείγματος ως προς τη διάρκεια υλοποίησης σχεδίων εργασίας

### Θέματα σχεδίων εργασίας

Για την ερώτηση που διερευνούσε ένα θέμα σχεδίου εργασίας που έχουν διεκπεραιώσει οι νηπιαγωγοί, δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες βάσει των γνωστικών περιοχών ανάπτυξης, για την ευκολότερη κατηγοριοποίησή τους. Η πρώτη ομάδα αναφέρεται στη γνωστική περιοχή «Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση» και αντιπροσωπεύει το 45% των εκπαιδευτικών, η δεύτερη αντιστοιχεί στο «Φυσικό Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση» και αποτελεί την ομάδα από την οποία προέρχονται θέματα σχεδίων εργασίας από το 48% του δείγματος και από την τρίτη ομάδα «Παιδιά και Δημιουργία-Έκφραση», αντλεί θέματα project το 7% των συμμετεχόντων.



Γράφημα 12. Κατανομή του δείγματος ως προς τις περιοχές ανάπτυξης θεμάτων project

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται κάποια ενδεικτικά θέματα project που υλοποίησαν οι εκπαιδευτικοί, κατηγοριοποιημένα σύμφωνα με τις προαναφερθείσες ομάδες.

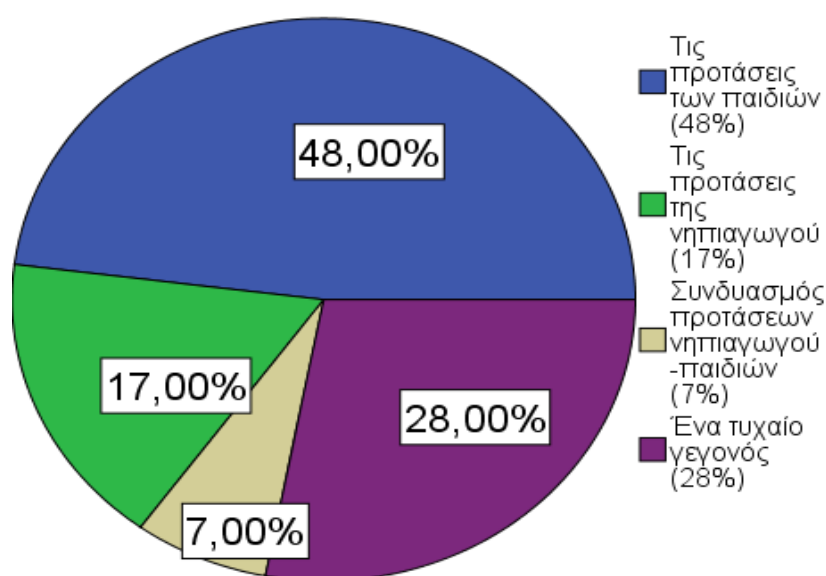
Πίνακας 5. Ενδεικτικά θέματα project που υλοποίησε το δείγμα της έρευνας

<b>Θέματα Σχεδίων Εργασίας</b>		
Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση	Φυσικό Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση	Παιδί και Δημιουργία-Έκφραση
Τα συναισθήματα	Ο κύκλος του νερού	Ομορφαινουμε την αυλή μας
Η διαφορετικότητα στα σχολεία	Ο Αξιός το ποτάμι μας	Παίζω, παίζεις και μαθαίνω
Εγώ και η οικογένεια μου	Ο αέρας	Η φωτογραφία
Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό	Η άνοιξη	Η ποίηση
Ο σχολικός εκφοβισμός	Τα αποδημητικά πουλιά	Οι τέχνες
Το προσφυγικό	Το διάστημα	Τα μαθηματικά στη τέχνη
Η υγιεινή διατροφή	Οι πλανήτες	Φέτος φτιάξαμε ένα εστιατόριο
Το ανθρώπινο σώμα	Οι δεινόσαυροι	
Η προϊστορία	Η ανακύκλωση	

### Αφόρμηση σχεδίων εργασίας

Όσο αφορά τι καθίσταται αφορμή για την έναρξη project, η κατηγορία με τα σχέδια εργασίας που προέρχονται κυρίως από τις προτάσεις των παιδιών συγκεντρώνει υψηλό ποσοστό απαντήσεων, το οποίο ανέρχεται στο 48% του δείγματος και τα σχέδια εργασίας που προκύπτουν ύστερα από ένα τυχαίο γεγονός αντιστοιχούν στο 28% των εκπαιδευτικών. Επίσης, το 17% των νηπιαγωγών πραγματοποιεί σχέδια εργασίας που πηγάζουν από τις προτάσεις των ίδιων και ένα 7% από τον συνδυασμό προτάσεων εκπαιδευτικού και μαθητών.

**Από που προέρχονται κυρίως τα σχέδια εργασίας;**

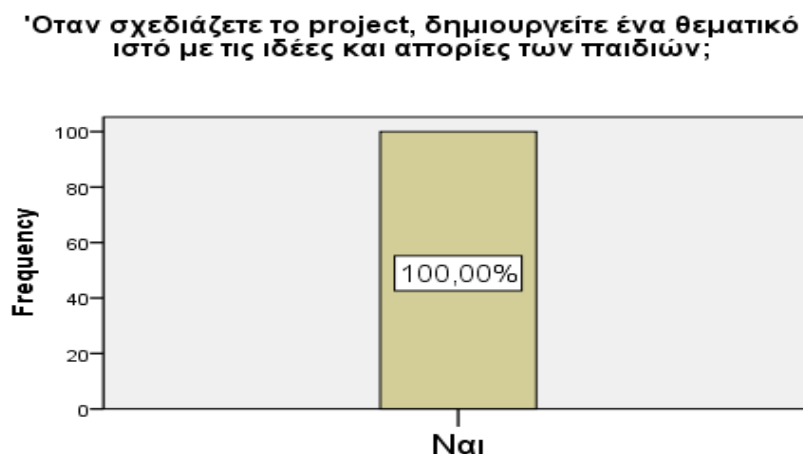


Γράφημα 13. Κατανομή του δείγματος ως προς παράγοντα έναρξης σχεδίων εργασίας



### Σχεδιασμός project και θεματικός ιστός

Κατά τον σχεδιασμό μίας εργασίας project, το συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών (100%) απαντά πως δημιουργεί ένα θεματικό ιστό, ο οποίος εμπερικλείει ιδέες και απορίες των παιδιών.

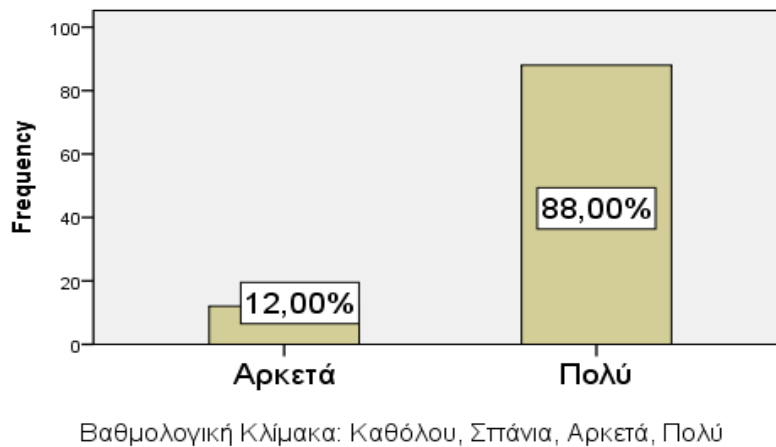


Γράφημα 14. Κατανομή του δείγματος ως προς τη δημιουργία θεματικού ιστού στο project

### Αξιοποίηση εποπτικών μέσων

Σε μία κλίμακα αξιολόγησης με τιμές από «καθόλου» έως και «πολύ», η μεταβλητή που αναφέρεται στη χρήση εποπτικών μέσων δεν συγκεντρώνει απαντήσεις για τις τιμές «σπάνια» και «καθόλου». Συγκεκριμένα, το 88% του δείγματος αξιοποιεί εποπτικά μέσα (π.χ. φωτογραφίες, βίντεο, βιβλία) κατά τη διάρκεια σχεδίων εργασίας σε βαθμό «πολύ» και το 12% των εκπαιδευτικών στο βαθμό «αρκετά».

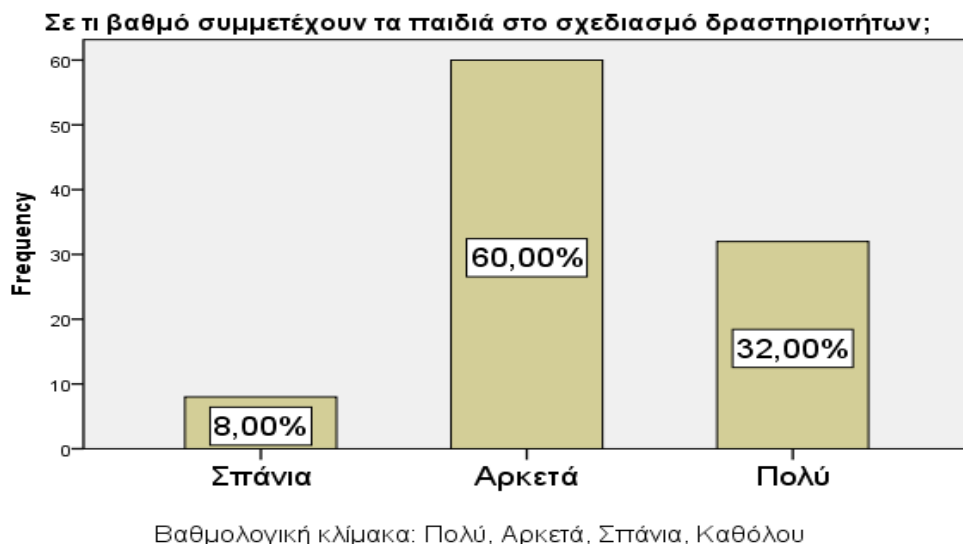
**Χρησιμοποιείτε εποπτικά μέσα όπως φωτογραφίες, βίντεο και βιβλία;**



Γράφημα 15. Ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ως προς τη χρήση εποπτικών μέσων βάσει βαθμολογικής κλίμακας

*Συμμετοχή μαθητών στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων*

Το 92% των νηπιαγωγών εκτιμά ότι τα παιδιά συμμετέχουν στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων στο πλαίσιο υλοποίησης project σε βαθμό από «αρκετά» έως «πολύ». Η τιμή «αρκετά» συγκεντρώνει το 60% του δείγματος, η τιμή «πολύ» το 32% ενώ το 8% των εκπαιδευτικών τοποθετείται στη τιμή «σπάνια». Καμία απάντηση δε δόθηκε για το βαθμό «καθόλου».



Γράφημα 16. Εκτίμηση συμμετοχής των μαθητών στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων project βάσει βαθμολογικής κλίμακας

### Πραγματοποίηση δράσεων και εργασιών στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας

Ο μέσος όρος κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της έρευνας πραγματοποιούν εκπαιδευτικές επισκέψεις/περιπάτους ή οργανώνουν επισκέψεις ειδικών στην τάξη προσεγγίζει το βαθμό «αρκετά» ( $mean=3,19$ ) ενώ το σύνολο απαντήσεων του δείγματος κυμαίνεται ανάμεσα στις τιμές «καθόλου» έως «πολύ».

Συνεχίζοντας, μαθητές διεξάγουν έρευνες και πειράματα κατά τη διάρκεια του project, κατά μέσο όρο «αρκετά» ( $mean=3,20$ ) χωρίς να υπάρχει απάντηση βαθμού «καθόλου».

Επίσης, οι ομαδικές εργασίες αναπτύσσονται στα σχέδια εργασίας κατά μέσο όρο «αρκετά» έως «πολύ» ( $mean=3,51$ ) με το σύνολο των τιμών των δοθέντων απαντήσεων να περιλαμβάνει τη τιμή «καθόλου».

Πίνακας 6. Μέσος όρος των μεταβλητών «οργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων-επισκέψεων ειδικών», «διεξαγωγή ερευνών-πειραμάτων», «ανάπτυξη ομαδικών εργασιών».

	Mean	Minimum	Maximum	Std. Deviation
Κατά τη διερεύνηση του θέματος, οργανώνετε εκπαιδευτικές επισκέψεις/περιπάτους ή επισκέψεις ειδικών στην τάξη;	3,1900	Καθόλου	Πολύ	,67712
Κατά τη διάρκεια του project, πραγματοποιούνται έρευνες και πειράματα από τα παιδιά;	3,2000	Σπάνια <sup>a</sup>	Πολύ	,65134
Σε τι βαθμό αναπτύσσονται ομαδικές εργασίες στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας;	3,5100	Σπάνια	Πολύ	0,54

a. Βαθμολογική κλίμακα: Καθόλου=1, Σπάνια=2, Αρκετά=3, Πολύ=4

Σημειώνεται, ότι ύστερα από τη διασταύρωση των προαναφερθέντων μεταβλητών, ο βαθμός ανάπτυξης ομαδικών εργασιών συσχετίζεται με το βαθμό διεξαγωγής ερευνών και πειραμάτων από τα παιδιά κατά την υλοποίηση σχεδίων εργασίας. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές ( $r=0,453^{**}$ ) είναι αρκετά θετικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Παράλληλα, προκύπτει συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό που οργανώνονται

εκπαιδευτικές επισκέψεις με το βαθμό που υλοποιούνται έρευνες και πειράματα στο πλαίσιο του project. Μεταξύ των βαθμών αυτών υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση ( $r=0,371^{**}$ ) και είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $0,01$ .

Πίνακας 7. Συσχέτιση (Pearson-r) των μεταβλητών «ανάπτυξη ομαδικών εργασιών» και «οργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων» με τη μεταβλητή «διεξαγωγή ερευνών-πειραμάτων»

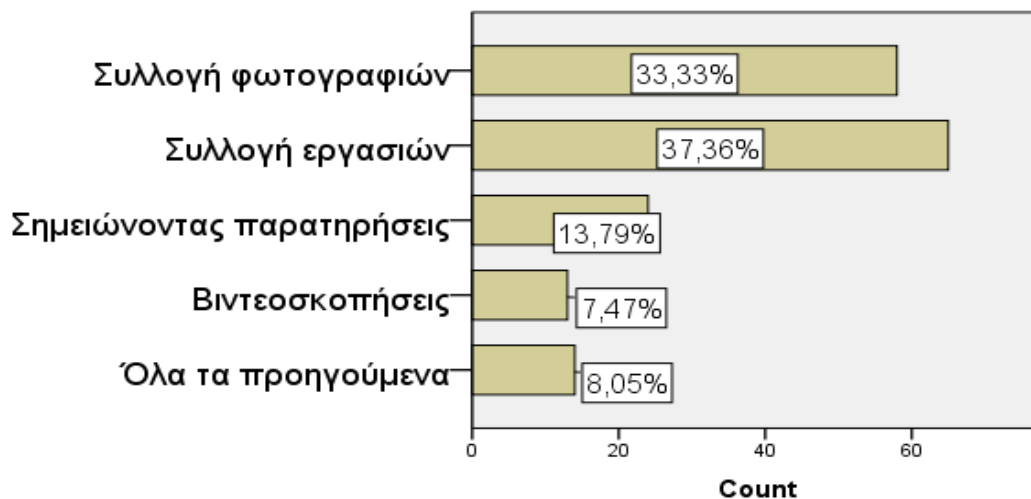
		Διεξαγωγή ερευνών και πειραμάτων από τα παιδιά
<b>Ανάπτυξη ομαδικών εργασιών στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας;</b>	<b>Pearson Correlation</b>	<b>,453<sup>**</sup></b>
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	<b>,000</b>
	<b>N</b>	<b>100</b>
<b>Οργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων ή επισκέψεων ειδικών στην τάξη;</b>	<b>Pearson Correlation</b>	<b>,371<sup>**</sup></b>
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	<b>,000</b>
	<b>N</b>	<b>100</b>

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

#### *Καταγραφή της πορείας εργασίας των παιδιών*

Σύμφωνα με τα μέσα που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί του δείγματος έρευνας για τη καταγραφή της πορείας δράσης των μαθητών στην εκπόνηση σχεδίων εργασίας, η μέθοδος καταγραφής μέσω συλλογής εργασιών αναδεικνύεται πρώτη κατά 37,36%. Ακολουθεί η μέθοδος συλλογής φωτογραφιών, η οποία επιλέγεται σε ποσοστό 33,33% και έπεται η καταγραφή σημείωσης παρατηρήσεων κατά 13,79%. Αναφορικά με τις υπόλοιπες μεθόδους, η καταγραφή της εργασίας των παιδιών μέσω βιντεοσκοπήσεων προτιμάται κατά 7,47% και σε ποσοστό 8,05%, οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν όλα τα μέσα καταγραφής που αναφέρθηκαν.

### Με ποια μέσα καταγράφετε την πορεία δράσης των παιδιών;



Γράφημα 16. Σχετική συχνότητα των μεθόδων καταγραφής της δράσης των παιδιών

#### Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι νηπιαγωγοί του δείγματος έρευνας πιστεύουν πως ο ρόλος τους κατά την πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας πρέπει να είναι κατά μέσο όρο «αρκετά» καθοδηγητικός ( $mean=3,27$ ), ώστε να υποστηρίζεται η μάθηση και δράση των παιδιών. Στο σύνολο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών οι τιμές κυμαίνονται από «καθόλου» έως και «πολύ»

Πίνακας 8. Μέσος όρος του τρόπου υποστήριξης μάθησης που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί

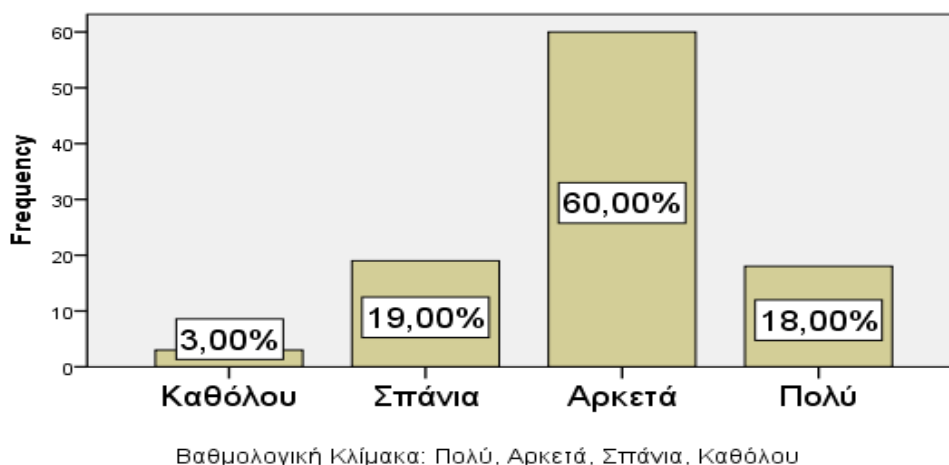
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Θεωρείτε ότι ο ρόλο σας πρέπει να είναι καθοδηγητικός, ώστε να υποστηρίζεται η μάθηση και έρευνα των παιδιών;	100 <sup>a</sup>	1,00	4,00	3,2700	,60059
Valid N (listwise)	100				

a. Βαθμολογική κλίμακα: Καθόλου=1, Σπάνια=2, Αρκετά=3, Πολύ=4

### Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας

Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς κατά τη διεξαγωγή του project κυμαίνεται ανάμεσα στις τιμές «καθόλου» έως «αρκετά». Συγκεκριμένα, το 60% του δείγματος συνεργάζεται «αρκετά» με τους γονείς, ενώ οι υπόλοιπες οι τιμές διασκορπίζονται, με το 18% των νηπιαγωγών να συνεργάζεται «πολύ» και το 19% «σπάνια». Επιπρόσθετα, ένα 3% των συμμετεχόντων δηλώνει πως δεν συνεργάζεται «καθόλου» με τους γονείς των μαθητών.

Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε με τους γονείς για την υλοποίηση project;

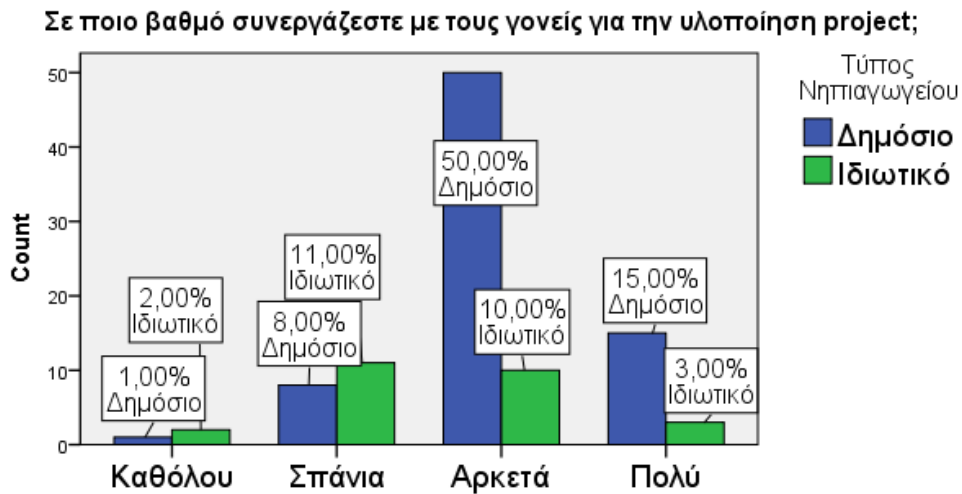


Γράφημα 17. Ποσοστιαία αναλογία εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό συνεργασίας με τους γονείς.

### Διασταύρωση του βαθμού συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων με τον φορέα εκπαιδευτικών κέντρων.

Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συνεργάζονται με τους γονείς στη διεξαγωγή ενός project, λαμβάνει διαφορετικές τιμές ανάλογα με τον εκπαιδευτικό φορέα εργασίας. Σε μία κλίμακα τιμών «καθόλου» έως «πολύ», ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ γονέων και νηπιαγωγών δημοσίων προσχολικών κέντρων, λαμβάνει θετικότερες τιμές. Η ύπαρξη συνεργασίας με τους γονείς σε βαθμό «πολύ» αντιστοιχεί στο 15% των εκπαιδευτικών του δημοσίου και μόλις στο 3% του ιδιωτικού τομέα. Η συνεργασία σε βαθμό «αρκετά» αντιπροσωπεύει το 50% του δείγματος που εργάζεται σε δημόσιο φορέα και το 10% στον ιδιωτικό. Το 11% των συμμετεχόντων των ιδιωτικών νηπιαγωγείων και το 8% των δημοσίων, δηλώνει ότι «σπάνια» υπάρχει συνεργασία με τους γονείς. Επίσης, ένα μηδαμινό ποσοστό του 3% του δείγματος δημοσίου και ιδιωτικού φορέα, απαντά πως δεν υπάρχει

«καθόλου» συνεργασία.



Γράφημα 18. Ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ως προς τον εκπαιδευτικό φορέα και το βαθμό συνεργασίας με τους γονείς.

#### Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και Διαθεματικότητα

Ο μέσος όρος κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σχεδιάζουν ένα project σε συνάφεια με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών κυμαίνεται ανάμεσα στο «αρκετά» και «πολύ» και κλίνει προς το βαθμό «αρκετά» ( $mean=3,42$ ). Στο σύνολο των παρατηρήσεων περιλαμβάνεται και η ακραία τιμή «καθόλου». Αναφορικά με την ανάπτυξη διαθεματικών project, ο μέσος όρος των απαντήσεων κυμαίνεται ανάμεσα στο «αρκετά» και το «πολύ» προσεγγίζοντας τη τιμή «πολύ» ( $mean=3,60$ ), ενώ απουσιάζει εντελώς η τιμή «καθόλου».

Πίνακας 9. Μέση τιμή του βαθμού ανάπτυξης project βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και της Διαθεματικής Προσέγγισης

	Mean	Minimum	Maximum	Std. Deviation
Σε ποιο βαθμό λαμβάνετε υπόψη τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, κατά σχεδιασμό των σχεδίων εργασίας;	3,4200	Καθόλου	Πολύ	,65412 <sup>a</sup>
Σε ποιο βαθμό προσεγγίζετε το project διαθεματικά;	3,6000	Σπάνια	Πολύ	,53182

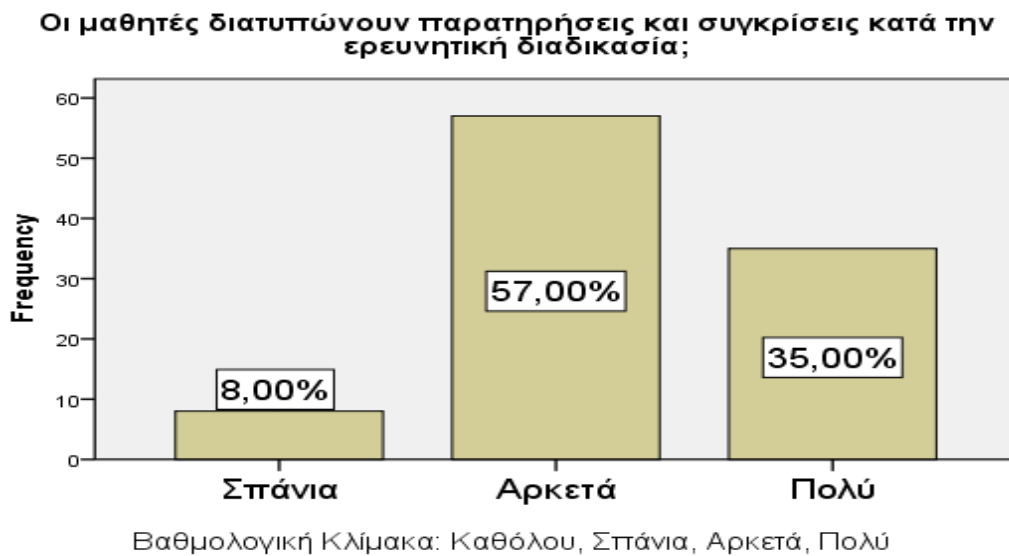
a. Βαθμολογική Κλίμακα: Καθόλου=1, Σπάνια=2, Αρκετά=3, Πολύ=4



#### 6.4. Δεξιότητες ανάπτυξης νηπίων

##### *Διατύπωση παρατηρήσεων-συγκρίσεων των μαθητών*

Το ποσοστό του δείγματος έρευνας που εκτιμά πως τα παιδιά διατυπώνουν «αρκετά» έως και «πολύ» παρατηρήσεις και συγκρίσεις κατά την έρευνα project, αντιστοιχεί στο 92%. Ωστόσο, το 35% των εκπαιδευτικών απαντά «πολύ», το 57% δηλώνει «αρκετά» και ένα 8% δηλώνει πως τα παιδιά «σπάνια» διατυπώνουν παρατηρήσεις και συγκρίσεις. Καμία απάντηση δε δόθηκε για την τιμή «καθόλου»



Γράφημα 19. Εκτίμηση του δείγματος ως προς το βαθμό διατύπωσης παρατηρήσεων των μαθητών

##### *Διασταύρωση και συσχέτιση του βαθμού συμμετοχής των παιδιών στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων με τον βαθμό διατύπωσης παρατηρήσεων - συγκρίσεων κατά την έρευνα*

Βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών όταν υπάρχει μικρότερη συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων έρευνας «σπάνια και αρκετά», ο μέσος όρος παρατηρήσεων-συγκρίσεων των παιδιών προσεγγίζει το βαθμό «αρκετά» ( $mean=3$ ,  $mean=3,15$ ). Αντίθετα, όταν αυξάνεται η εμπλοκή των παιδιών στον σχεδιασμό (τιμή «πολύ»), ο μέσος όρος διατύπωσης παρατηρήσεων-συγκρίσεων κυμαίνεται μεταξύ των τιμών «αρκετά» και «πολύ» ( $mean=3,56$ ).

Πίνακας 10. Μέσος όρος της μεταβλητής «διατύπωση παρατηρήσεων-συγκρίσεων μαθητών» ως προς το βαθμό συμμετοχής των παιδιών στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων έρευνας.

	Διατύπωση παρατηρήσεων-συγκρίσεων των μαθητών			
Βαθμός συμμετοχής των μαθητών στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
<b>Σπάνια</b>	3,0000	,53452	Σπάνια	Πολύ
<b>Αρκετά</b>	3,1500	,60576	Σπάνια	Πολύ
<b>Πολύ</b>	3,5625	,50402	Αρκετά	Πολύ
<b>Total</b>	3,2700	,60059	Σπάνια	Πολύ

Κλίμακα μέτρησης: Καθόλου=1, Σπάνια=2, Αρκετά=3, Πολύ=4

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος έρευνας, ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά συμμετέχουν στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων project συσχετίζεται και αλληλοεξαρτάται με το βαθμό στον οποίο οι μαθητές διατυπώνουν παρατηρήσεις και συγκρίσεις. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών είναι μέτρια θετικός ( $r=0,329^{**}$ ) και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Πίνακας 11. Συσχέτιση (*Pearson-r*) των μεταβλητών «διατύπωση παρατηρήσεων-συγκρίσεων» και «συμμετοχή των μαθητών στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων»

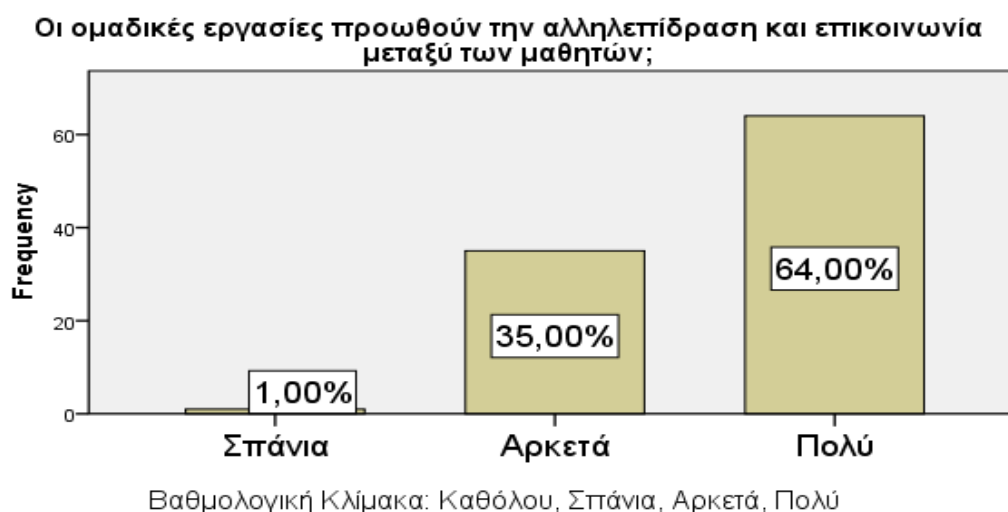
#### Correlations

		Συμμετοχή μαθητών στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων	Διατύπωση παρατηρήσεων και συγκρίσεων των μαθητών
Συμμετοχή μαθητών στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων	Pearson Correlation	1	,329**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	100	100
Διατύπωση παρατηρήσεων και συγκρίσεων μαθητών	Pearson Correlation	,329**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	100	100

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### Ανάπτυξη αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών

Το 99% των νηπιαγωγών του δείγματος εκτιμά πως οι ομαδικές εργασίες κατά τη διάρκεια των σχεδίων εργασίας προωθούν από «αρκετά» έως «πολύ» την αλληλεπίδραση και επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά. Συγκεκριμένα, το 64% των εκπαιδευτικών απαντά σε βαθμό «πολύ», το 35% στο βαθμό «αρκετά» και μόνο το 1% του δείγματος συμπληρώνει πως «σπάνια» αυξάνεται η αλληλεπίδραση και επικοινωνία εντός της ομαδικής εργασίας. Παρατηρείται πως δε δόθηκε καμία απάντηση για την τιμή «καθόλου».



Γράφημα 20. Ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ως προς το βαθμό αλληλεπίδρασης-επικοινωνίας των μαθητών σε ομαδικό πλαίσιο.

### Σχέδια εργασίας και οι τομείς ανάπτυξης των μαθητών

Σε συνάρτηση με τους τομείς που προάγει ένα σχέδιο εργασίας, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας λαμβάνει τις θετικότερες τιμές, με το μέσο όρο των απαντήσεων να πλησιάζει το βαθμό «πολύ» ( $mean=3,70$ ). Έπεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας όπου ο μέσος όρος προσεγγίζει το βαθμό «πολύ» ( $mean=3,67$ ) και η προώθηση της κοινωνικοποίησης με τον μέσο όρο να μην απέχει επίσης σημαντικά από το βαθμό «πολύ» ( $mean=3,63$ ). Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του δείγματος, ο τομέας του γνωστικού υποβάθρου και της αυτενέργειας-πρωτοβουλίας των μαθητών αναπτύσσεται κατά μέσο όρο από «αρκετά» έως «πολύ» ( $mean=3,62$ ). Ακόμη, ο μέσος όρος ανάπτυξης του τομέα ανάληψης ευθυνών-αυτοελέγχου αλλά και αυτός της μαθηματικής σκέψης προσεγγίζει το βαθμό «αρκετά» έως «πολύ» ( $mean=3,52$ ).

Πίνακας 12. Μέση τιμή των τομέων ανάπτυξης των μαθητών

	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Δημιουργικότητα	3,7000	,48200	Σπάνια	Πολύ
Ολόπλευρη ανάπτυξη προσωπικότητας	3,6700	,49349	Σπάνια	Πολύ
Κοινωνικοποίηση	3,6300	,56237	Καθόλου	Πολύ
Γνωστικό υπόβαθρο	3,6200	,50812	Σπάνια	Πολύ
Αυτενέργεια & Πρωτοβουλία	3,6200	,56461	Σπάνια	Πολύ
Ανάληψη ευθυνών-Αυτοέλεγχος	3,5400	,62636	Καθόλου	Πολύ
Μαθηματική Σκέψη	3,5400	,52068	Σπάνια	Πολύ

Κλίμακα μέτρησης: Καθόλου=1, Σπάνια=2, Αρκετά=3, Πολύ=4

*Συσχέτιση του βαθμού κοινωνικοποίησης των νηπίων ως προς το βαθμό αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας κατά τη διάρκεια ομαδικών εργασιών*

Κατά την εκπόνηση σχεδίων εργασίας, ο βαθμός στον οποίο προάγεται η κοινωνικοποίηση των μαθητών συσχετίζεται και αλληλοεξαρτάται με το βαθμό αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας κατά την διεξαγωγή ομαδικών εργασιών. Ο συντελεστής συσχέτισης που προκύπτει μεταξύ των βαθμών είναι μέτρια θετικός ( $r=0,366^{**}$ ) και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Πίνακας 13. Συσχέτιση (Pearson-r) των μεταβλητών «κοινωνικοποίηση μαθητών» και «αλληλεπίδραση-επικοινωνία εντός των ομαδικών εργασιών»

**Correlations**

		Κοινωνικοποίηση μαθητών	Αλληλεπίδραση και Επικοινωνία κατά τις ομαδικές εργασίες
Κοινωνικοποίηση μαθητών	Pearson Correlation	1	,366**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	100	100
Αλληλεπίδραση και Επικοινωνία κατά τις ομαδικές εργασίες	Pearson Correlation	,366**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	100	100

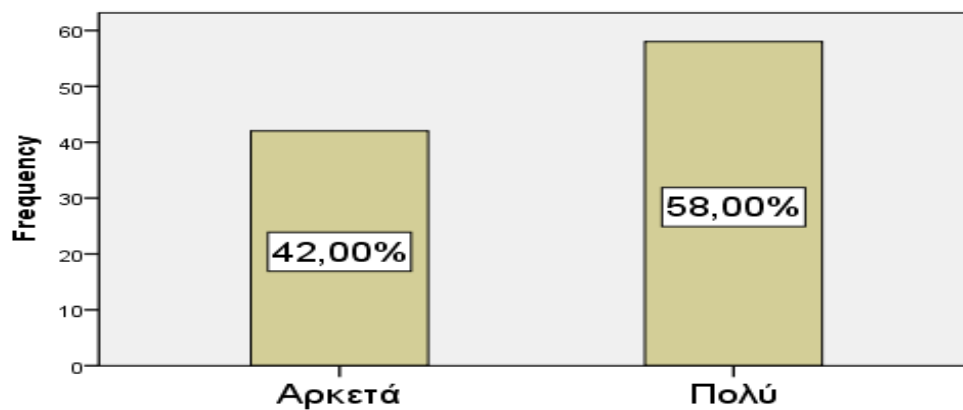
\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## 6.5 Πλεονεκτήματα και δυσκολίες των νηπιαγωγών

### Απόκτηση γνώσεων-ιδεών

Όλοι οι νηπιαγωγοί του δείγματος έρευνας απαντούν πως με τα σχέδια εργασίας αποκτούν νέες γνώσεις και ιδέες από «αρκετά» έως «πολύ». Το 58% των εκπαιδευτικών σημειώνει «πολύ» και το υπόλοιπο 42% «αρκετά».

**Πιστεύετε ότι αποκτάτε νέες γνώσεις και ιδέες με την υλοποίηση σχεδίων εργασίας;**



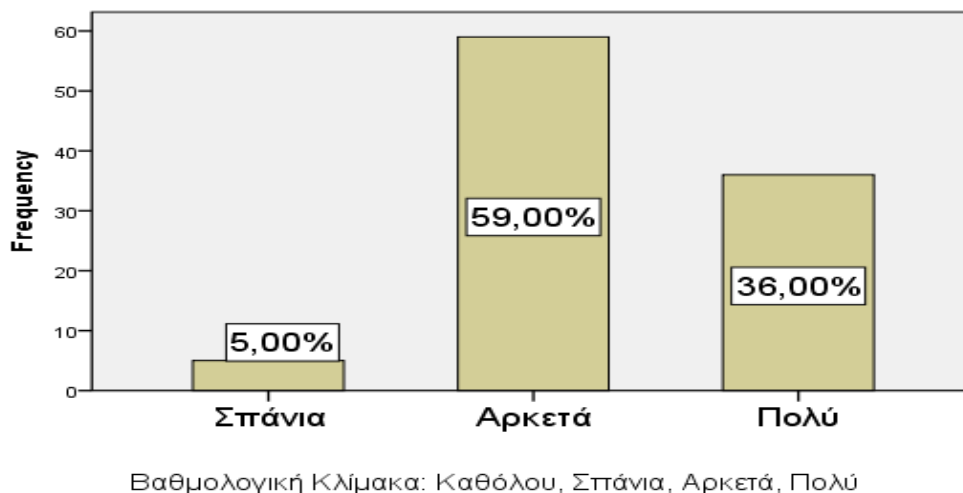
Βαθμολογική Κλίμακα: Καθόλου, Σπάνια, Αρκετά, Πολύ

Γράφημα 21. Κατανομή του δείγματος ως προς τον βαθμό απόκτησης νέων γνώσεων-ιδεών

### Τεχνική υποβολής ερωτήσεων

Στο ερώτημα σε τι βαθμό αναπτύσσεται η δεξιότητα υποβολής ερωτήσεων κατά την εργασία project, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απαντά ότι καλλιεργεί τη δεξιότητα αυτή από «αρκετά» έως «πολύ». Στο βαθμό «πολύ» απαντά το 36% του δείγματος και στο βαθμό «αρκετά» το 59%. Παράλληλα, ένα 5% δηλώνει πως «σπάνια» ενισχύεται η συγκεκριμένη δεξιότητα κατά την υλοποίηση σχεδίων εργασίας.

**Θεωρείτε ότι καλλιεργείτε τη δεξιότητα υποβολής ερωτήσεων κατά τη διάρκεια του project;**



Γράφημα 22. Κατανομή του δείγματος ως προς το βαθμό ανάπτυξης της δεξιότητας υποβολής ερωτήσεων

*Αλλαγή συμπεριφοράς και στάσεων*

Για την διερεύνηση των αλλαγών που συντελούνται στο έργο των εκπαιδευτικών μετά την πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας, παρέχεται το ποσοστό (η σχετική συχνότητα) της κάθε μεταβλητής-απάντησης ξεχωριστά. Συνολικά δόθηκαν 103 θετικές απαντήσεις και μόνο 3 αρνητικές. Έτσι, στην απάντηση «Παρατηρώ μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για το έργο που επιτελώ μέσα στην τάξη» ανταποκρίνεται το 68% του δείγματος και επί του συνόλου των απαντήσεων, το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 64,2%. Η απάντηση «Επιτυγχάνω καλύτερα τους στόχους που θέτω» επιλέγεται από το 22% των εκπαιδευτικών (20,8% επί των συνολικών απαντήσεων) και για την απάντηση «Μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση», το 13% των συμμετεχόντων δηλώνει πως αισθάνεται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Στην τελευταία απάντηση «Καμία αλλαγή», το 3% του δείγματος σημειώνει πως δεν παρατηρεί καμία αλλαγή μετά την ολοκλήρωση σχεδίων εργασίας.

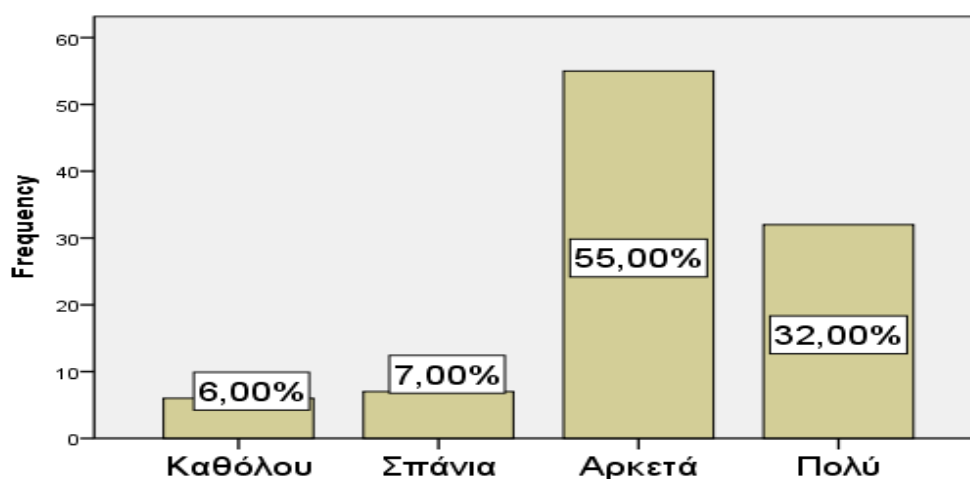
Πίνακας 13. Σχετική συχνότητα των αλλαγών-στάσεων των εκπαιδευτικών μετά την υλοποίηση project

Παρατηρείτε κάποια αλλαγή στον εαυτό σας μετά την υλοποίηση σχεδίων εργασίας;	Responses	Column Responses %	Column Response % (Base: Count)
<b>Μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για το έργο που επιτελώ μέσα στην τάξη</b>	68	64,2%	68,0%
<b>Καλύτερη επίτευξη των στόχων</b>	22	20,8%	22,0%
<b>Μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση</b>	13	12,3%	13,0%
<b>Καμία Αλλαγή</b>	3	2,8%	3,0%
<b>Total</b>	106	100,0%	106,0%

#### Σχέδια εργασίας και παιδαγωγικό υλικό

Η αναζήτηση του παιδαγωγικού υλικού για τις ανάγκες ενός σχεδίου εργασίας, αποτελεί για το 87% του δείγματος μία «αρκετά» έως και «πολύ» απαιτητική διαδικασία. Σχετικά με το 13% των εκπαιδευτικών, η εύρεση του κατάλληλου υλικού είναι «σπάνια» έως και «καθόλου» απαιτητική.

**Η εύρεση των κατάλληλων υλικών για τη διεξαγωγή project, είναι μια απαιτητική διαδικασία για εσάς;**



Γράφημα 22. Κατανομή του δείγματος ως προς τον βαθμό δυσκολίας αναζήτησης υλικών

*Διασταύρωση και συσχέτιση του βαθμού δυσκολίας εύρεσης υλικών με την υλοποίηση ερευνών-πειραμάτων*

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος έρευνας, όταν η αναζήτηση των υλικών δεν αποτελεί απαιτητική διαδικασία (βαθμός «καθόλου»), ο μέσος όρος κατά τον οποίο τα παιδιά διεξάγουν πειράματα και έρευνες στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας είναι υψηλός και προσεγγίζει το βαθμό «πολύ» ( $mean=3,50$ ). Αντίθετα, όταν η εύρεση υλικών γίνεται ολοένα κι πιο απαιτητική (σε βαθμό από σπάνια έως πολύ), ο μέσος όρος υλοποίησης ερευνών και πειραμάτων μειώνεται και πλησιάζει το βαθμό «αρκετά» ( $mean=2,96$ ).

Πίνακας 14. Μέσος όρος διεξαγωγής ερευνών-πειραμάτων ως προς τον βαθμό δυσκολίας αναζήτησης υλικών.

**Case Summaries**

	Πραγματοποιούνται έρευνες και πειράματα από τα παιδιά κατά τη διάρκεια του project;			
Η εύρεση των κατάλληλων υλικών για τη διεξαγωγή project, είναι μια απαιτητική διαδικασία για εσάς;	Mean	Minimum	Maximum	Std. Deviation
Καθόλου	3,5000	Αρκετά	Πολύ	,54772
Σπάνια	3,4286	Σπάνια	Πολύ	,97590
Αρκετά	3,2727	Σπάνια	Πολύ	,55958
Πολύ	2,9687	Σπάνια	Πολύ	,69488
Total	3,2000	Σπάνια	Πολύ	,65134

Κλίμακα μέτρησης: Καθόλου=1, Σπάνια=2, Αρκετά=3, Πολύ=4



Συσχετίζοντας το βαθμό δυσκολίας αναζήτησης των κατάλληλων υλικών με τον βαθμό στον οποίο πραγματοποιούνται έρευνες και πειράματα κατά τα σχέδια εργασίας, παρατηρείται ότι υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών. Όταν αυξάνεται ο βαθμός της μίας, μειώνεται ο βαθμός της άλλης και αντίστροφα. Η συσχέτιση που προκύπτει είναι αρνητική, μη υψηλή ( $r = -0,248^{**}$ ) και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Πίνακας 15. Συσχέτιση (Pearson-r) του βαθμού δυσκολίας αναζήτησης υλικών και του βαθμού υλοποίησης ερευνών-πειραμάτων

		<b>Correlations</b>	
		Η αναζήτηση υλικών ως μία απαιτητική διαδικασία	Υλοποίηση ερευνών και πειραμάτων από τα παιδιά
Η αναζήτηση υλικών ως μία απαιτητική διαδικασία	Pearson Correlation	1	-,248*
	Sig. (2-tailed)		,013
	N	100	100
Υλοποίηση ερευνών και πειραμάτων από τα παιδιά	Pearson Correlation	-,248*	1
	Sig. (2-tailed)	,013	
	N	100	100

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

### Σχεδιασμός-υλοποίηση δραστηριοτήτων project

Όσο αφορά το θέμα αντιμετώπισης δυσκολιών κατά την σχεδιασμό και υλοποίηση δραστηριοτήτων project, η πλειοψηφία του δείγματός απαντά πως αντιμετωπίζει δυσκολίες σε ποσοστό 56% και το υπόλοιπο 44% δεν συναντά δυσκολίες.



Γράφημα 23. Κατανομή του δείγματος ως προς τις αναδυόμενες δυσκολίες στο πλαίσιο σχεδιασμού-υλοποίησης δραστηριοτήτων

Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας που αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά τον σχεδιασμό και υλοποίηση δραστηριοτήτων, οι τομείς που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό δυσκολιών αντιστοιχούν στην «Εύρεση υλικών-εποπτικών μέσων» κατά 24,1%, στην «Οργάνωση-έλλειψη χρόνου» κατά 15,2% και στην «Υλικοτεχνική υποδομή-οικονομικοί πόροι» κατά 12,7%. Έπεται η «Πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων» με ποσοστό δυσκολιών 11,4% και η «Συνεργασία με γονείς» καθώς και η «Διατήρηση ενδιαφέροντος των παιδιών» κατά 10,1%. Οι τομείς που δεν εμφανίζουν μεγάλο βαθμό δυσκολιών αφορούν τις «Πολυπληθείς τάξεις» κατά 5,1% και τον «Συντονισμό ομαδικών εργασιών», την «Εύρεση δραστηριοτήτων-ιδεών» και την «Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών» κατά 3,8%.

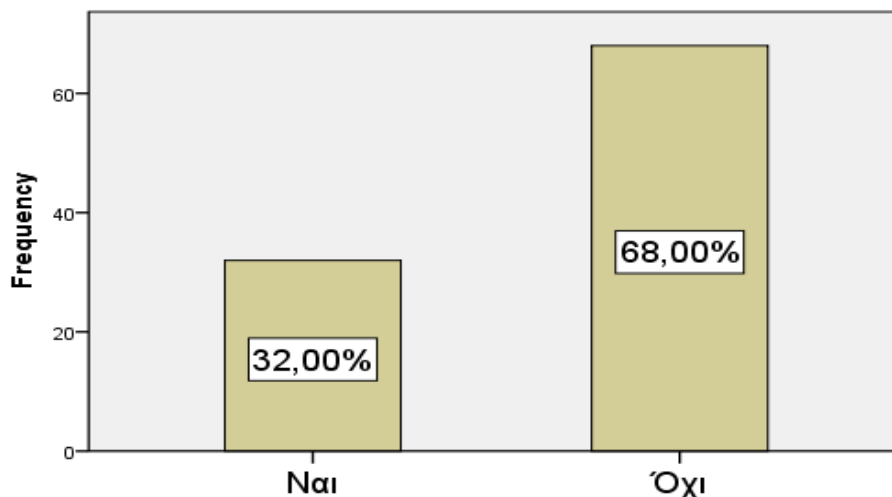
Πίνακας 16. Σχετική συχνότητα των τομέων εμφάνισης δυσκολιών

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ-ΔΡΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	Responses	Column Responses %	Column Response % (Base: Count)
Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών	3	3,8%	5,5%
Η εύρεση δραστηριοτήτων και ιδεών	3	3,8%	5,5%
Ο συντονισμός ομάδων εργασίας των παιδιών	3	3,8%	5,5%
Οι πολυπληθείς τάξεις	4	5,1%	7,3%
Διατήρηση ενδιαφέροντος των παιδιών	8	10,1%	14,5%
Η συνεργασία με τους γονείς	8	10,1%	14,5%
Η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων	9	11,4%	16,4%
Η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή και οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι	10	12,7%	18,2%
Οργάνωση και έλλειψη χρόνου	12	15,2%	21,8%
Εύρεση υλικών και εποπτικών μέσων	19	24,1%	34,50%
<b>Total</b>	<b>79</b>	<b>100,0%</b>	<b>143,6%</b>

### Διακοπή project

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών της έρευνας που αντιστοιχεί στο 68%, δηλώνει πως δεν αναγκάστηκε να διακόψει κάποιο project, κάτι που συνέβη για το 32% του δείγματος.

**Υπήρξε κάποιο project το οποίο αναγκαστήκατε να το διακόψετε;**

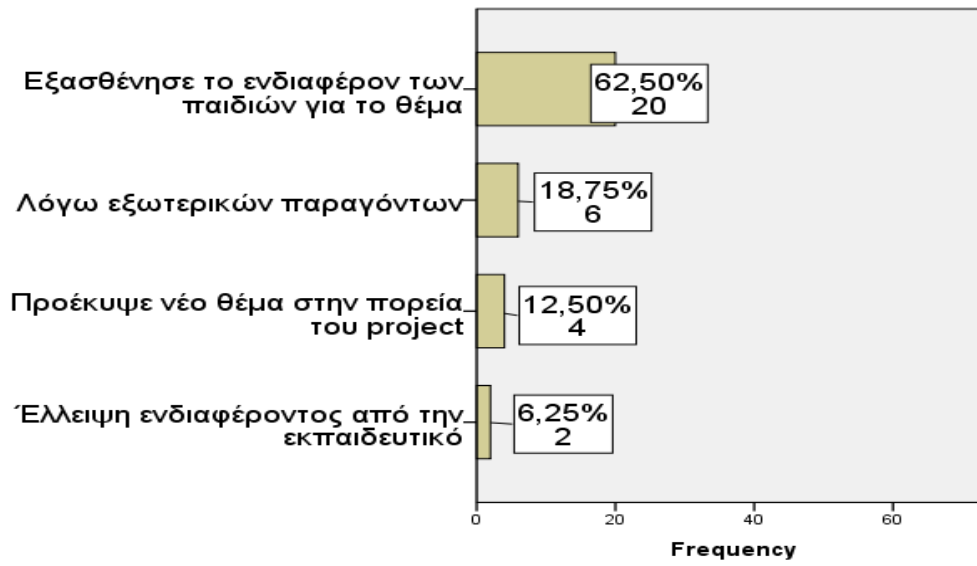


Γράφημα 24. Κατανομή του δείγματος ως προς τη διακοπή project

### Λόγοι διακοπής

Από το σύνολο των αιτιών που οδήγησαν στη διακοπή κάποιου project, επικρατέστερη αναδεικνύεται η «Εξασθένηση ενδιαφέροντος των παιδιών» κατά 62,5% (20 απαντήσεις εκπαιδευτικών) και ακολουθεί η αιτία «Εξωτερικοί παράγοντες» κατά 18,75% (6 απαντήσεις εκπαιδευτικών). Σε μικρότερη συχνότητα εμφανίζεται η αιτία «Προέκυψε νέο θέμα» με 12,5% (4 απαντήσεις νηπιαγωγών) και η «Ελλειψη ενδιαφέροντος εκπαιδευτικού» κατά 6,25% (2 απαντήσεις νηπιαγωγών).

Γιατί αναγκαστήκατε να διακόψετε το project;



Γράφημα 25. Σχετική συχνότητα των αιτιών διακοπής project

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται και σχολιάζονται τα ευρήματα της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από το προηγούμενο κεφάλαιο και σε συνδυασμό με το θεωρητικό μέρος της εργασίας.

### 7.1. Δημογραφικά στοιχεία

Αρχικά, το συνολικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν γυναίκες νηπιαγωγοί, οι οποίες εργάζονταν σε διαφορετικούς νομούς ανά την Ελλάδα. Ο τόπος εργασίας των νηπιαγωγών διακρίθηκε σε 11 περιφέρειες, από τις οποίες επικρατέστερες (59%) ήταν η περιφέρεια Αττικής, Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας και Βορείου-Νοτίου Αιγαίου.

Η ηλικία των εκπαιδευτικών κυμάνθηκε κατά πλειοψηφία από 26 έως 45 ετών (64%) και υπήρχε και ένα σημαντικό ποσοστό από 46 έως 55 ετών (30%). Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί ήταν απόφοιτοι σχολών ΑΕΙ (62%), ενώ δεν ήταν λίγοι και οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου (33%). Το μεγαλύτερο ποσοστό (68%) του δείγματος είχε από 1 έως 15 χρόνια υπηρεσίας και ένα μικρότερο δείγμα (32%) προήλθε από νηπιαγωγούς με 16 έως 20 χρόνια υπηρεσίας και με περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας. Έντονη διαφοροποίηση εμφανίστηκε μεταξύ του εκπαιδευτικού φορέα εργασίας με την συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να υπηρετεί σε δημόσια σχολεία (74%) και οι υπόλοιποι (26%) σε ιδιωτικά. Επίσης, οι περισσότερες τάξεις των νηπιαγωγών απασχολούσαν από 16 έως 20 παιδιά (63%) ενώ υπήρχαν και τάξεις με 5 έως 15 μαθητές ή με περισσότερους κι από 25.

### 7.2. Η εμπειρία των νηπιαγωγών

Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, πλην ελάχιστων εξαιρέσεων είχαν προηγούμενη εμπειρία σχετικά με τη μέθοδο project και οι περισσότεροι (83%) είχαν ενημερωθεί για αυτήν είτε με τη φοίτηση τους στο πανεπιστήμιο, είτε μέσω της παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων. Διαφαίνεται εδώ, ότι η αυξανόμενη ανάγκη για βιωματική προσέγγιση της μάθησης, οδηγεί στην διδασχία των σχεδίων εργασίας στα πανεπιστήμια και στην οργάνωση ειδικών σεμιναρίων. Η επιλογή των επιμορφωτικών σεμιναρίων για την βαθύτερη γνώση του project παρατηρείται και από άλλες ερευνητικές μελέτες (Yuen, 2009.

Moran, 2007. Vasconcelos, 2007). Από την άλλη πλευρά, πολύ λίγοι ήταν αυτοί που έμαθαν τη συγκεκριμένη μέθοδο μέσα από βιβλία ή από άλλους συναδέλφους.

Παράλληλα, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών εφαρμόζει τη μέθοδο project στην τάξη και συγκεκριμένα πραγματοποιεί από 1 έως 5 σχέδια εργασίας τον χρόνο (80%). Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό αυτών (17%) υλοποιεί πάνω από 5 σχέδια εργασίας και μόνο τρεις είναι αυτοί που σημειώνουν πως το πλήθος σχεδίων εργασίας που θα διεξαχθεί εξαρτάται από τα παιδιά. Από το αποτέλεσμα αυτό, φανερώνεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μέθοδο σχεδίων εργασίας και στις ωφέλειες που έχει στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, σύμφωνα με το 69% του δείγματος, τα περισσότερα project διαρκούν από 1 έως 6 εβδομάδες και σπάνια από 4 έως 6 μήνες. Παρόλο αυτά, η διάρκεια για κάποιους νηπιαγωγούς, αποτελεί παράγοντα που εξαρτάται από την εκδήλωση ενδιαφέροντος των παιδιών στο θέμα του project. Συνεπάγεται, πως τα σχέδια εργασίας συνιστούν σημαντικό τρόπο εργασίας στην προσχολική ηλικία που λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

### 7.3. Αφόρμηση και θέματα project

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα σχέδια εργασίας, προέρχονται κατά κύριο λόγο από τις προτάσεις των παιδιών ή ένα τυχαίο γεγονός. Λιγότερο σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι προτάσεις των νηπιαγωγών ή ο συνδυασμός προτάσεων νηπιαγωγών-παιδιών. Αναφέρεται, ότι ως αφόρμηση ενός σχεδίου εργασίας καθίσταται εκείνη που αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα και την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών (Ra, Jung, 2009. Moran, 2007). Παρατηρείται λοιπόν, πως ο βιωματικός τρόπος μάθησης που εστιάζει στην παιδοκεντρικότητα εισχωρεί ολοένα και περισσότερο στην εκπαιδευτική πράξη.

Σχετικά με τα θέματα project, οι περισσότεροι παιδαγωγοί (93%), τα αντλούν από τις γνωστικές περιοχές «Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση» και «Φυσικό Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση». Για την πρώτη περιοχή υλοποιήθηκαν θέματα όπως, τα συναισθήματα, η διαφορετικότητα στα σχολεία, ο σχολικός εκφοβισμός, το προσφυγικό και η προϊστορία. Στην δεύτερη περιοχή ανήκαν θέματα όπως ο κύκλος του νερού, ο αέρας, η άνοιξη, τα αποδημητικά πουλιά, οι δεινόσαυροι, το διάστημα και οι πλανήτες. Αντίθετα, 7 μόνο νηπιαγωγοί του δείγματος ανέπτυξαν σχέδια εργασίας από την γνωστική περιοχή «Παιδί και Δημιουργία-Έκφραση» με

θέματα όπως η φωτογραφία, η ποίηση, οι τέχνες, η κατασκευή ενός εστιατορίου και πως να ομορφαίνουμε την αυλή μας. Το φυσικό περιβάλλον αναδεικνύεται πεδίο μελέτης project και από άλλους νηπιαγωγούς (Chun et al., 2012. Kaldi, Filippatou & Gouvaris, 2011). Τα σχέδια εργασίας ίσως κλίνουν προς αυτήν την κατεύθυνση θεμάτων αφ' ενός γιατί το ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον εμπεριέχει ένα πλούτο φαινομένων που διεγείρει το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών και αφ' ετέρου γιατί οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι ή δεν λαμβάνουν στην καθημερινότητά τους ερεθίσματα από τα διάφορα είδη δημιουργικής τέχνης.

#### 7.4. Σχεδιασμός project και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Όπως προκύπτει από την έρευνα, οι νηπιαγωγοί συμβουλεύονται σε μεγάλο βαθμό το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών κατά τον σχεδιασμό σχεδίων εργασίας και ακολουθούν τους στόχους σε συνάρτηση με την ανάπτυξη των νηπίων. Σε παρόμοιες έρευνες (Dresden & Lee, 2007. Wilson, 2001), ακολουθήθηκαν οι στόχοι του προγράμματος σπουδών που αναφέρονταν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθηματικών και του εγγραμματισμού. Εκτός αυτού, λαμβάνουν σοβαρά υπόψη και τη διαθεματικότητα του project, αποσκοπώντας στην ενιαιοποίηση της γνώσης και στην συμπερίληψη διαφορετικών μαθησιακών περιοχών που θα μεταλαμπαδεύσουν την αξία της πολύπλευρης γνώσης στα παιδιά (Chun et al., 2012).

Εν συνεχεία, όλοι οι νηπιαγωγοί της έρευνας σχεδιάζουν ένα θεματικό ιστό που εσωκλείει τις ιδέες και απορίες των μαθητών και σε συνεργασία με τα παιδιά σχεδιάζουν τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν. Όπως επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές (Martalock, 2012. Ra, Jung, 2009. Wilson, 2001. Gallick, 2000), ο θεματικός ιστός αποτελεί μία συνεργατική διαδικασία βάσει του οποίου οριοθετείται η πορεία δράσης, επιτυγχάνεται ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων και υποκινείται η σκέψη των παιδιών.

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί της έρευνας αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως αυτόν του καθοδηγητή που δε θα παρεμβαίνει στην εργασία των παιδιών αλλά θα τη διευκολύνει και θα τη συντονίζει. Σημειώνεται, πως η υποστήριξη και καθοδήγηση των παιδαγωγών ενθαρρύνει την περιέργεια των παιδιών και ενισχύει την εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους (Mérida-Serrano, González-Alfaya & Olivares-García, 2017. Yuen, 2010). Για τις ανάγκες αυτού του ρόλου, όλοι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα εποπτικά μέσα κατά την διεξαγωγή σχεδίων εργασίας. Η χρήση



τέτοιων μέσων όπως φωτογραφίες, βίντεο και βιβλία, αποδεικνύεται κατάλληλη καθώς παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα να αποτυπώσουν και να οπτικοποιήσουν τη νέα γνώση (Beneke, & Ostrosky, 2009. Dresden, & Lee, 2007. R. Cook, 2006. Aghayan et al., 2005).

Αξίζει να σημειωθεί, πως το εύρημα από τα μέσα καταγραφής της πορείας δράσης των παιδιών, δείχνει ότι η επικρατέστερη μέθοδος ανάμεσα στις νηπιαγωγούς είναι η συλλογή φωτογραφιών και εργασιών. Σε μικρότερο βαθμό, αξιοποιείται η μέθοδος καταγραφής παρατηρήσεων, βιντεοσκοπήσεων και η καταγραφή με όλα τα παραπάνω μέσα. Τα ίδια μέσα καταγραφής χρησιμοποιούν κι άλλοι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια του project (Rahman, Yasin & Yassin, 2011. Moran, 2007. Dresden & Lee, 2007).

#### 7.5. Συνεργατικές δράσεις και σχέδια εργασίας

Για την διερεύνηση ενός θέματος project που θα μεταδώσει πληροφορίες και γνώσεις στους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν επισκέψεις σε διάφορους εξωτερικούς ή εσωτερικούς χώρους εκτός σχολείου ή προσκαλούν ειδικούς να μιλήσουν για ένα θέμα στην τάξη. Στο σημείο αυτό, γίνεται αντιληπτή η προσπάθεια των νηπιαγωγών να δημιουργήσουν μία γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας, ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά βιώματα σε σχέση με την λειτουργία της κοινωνίας και το φυσικό περιβάλλον (Mérida-Serrano, González-Alfaya & Olivares-García, 2017. S. Kennedy et al., 2015. Chun et al., 2012. Moran, 2007. Gallick, 2000).

Εκτός από την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών επισκέψεων, τα παιδιά με την υποστήριξη της νηπιαγωγού υλοποιούν ερευνητικές και πειραματικές εργασίες. Με το τρόπο αυτό, οι μαθητές ενεργοποιούνται, αναζητούν οι ίδιοι την γνώση και γίνονται παρατηρητές φαινομένων και καταστάσεων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ο βαθμός κατά τον οποίο τα παιδιά εκπονούν ομαδικές εργασίες στην πορεία του project, είναι αρκετά σημαντικός. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τις έρευνες (Aghayan et al., 2005. Wilson, 2001) που παραθέτουν ότι οι μαθητές κατά την ερευνητική διαδικασία χωρίζονται σε ομάδες, παρατηρούν εξωτερικούς χώρους και καταγράφουν τις νέες πληροφορίες που προσλαμβάνουν ζωγραφίζοντας. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη για συνεργασία και επικοινωνία και προωθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, η οποία κρίνεται απαραίτητη στη βιωματική διδασκαλία.

Παράλληλα, κατά τη διάρκεια επεξεργασίας θεμάτων project, όπως καθ' όλη τη μαθησιακή διαδικασία, καθοριστικής σημασίας είναι η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων. Αν κι οι περισσότεροι νηπιαγωγοί της έρευνας συνεργάζονται με τους γονείς, αυτό δεν συμβαίνει σε υψηλό βαθμό. Όπως διαπιστώνεται και από μελέτες (Méndez-Serrano, González-Alfaya & Olivares-García, 2017) οι γονείς μπορεί να μην είναι ενημερωμένοι για τη μέθοδο project ή να μην αναγνωρίζουν την αξία της. Σε αντίθεση με πορίσματα άλλων ερευνών (Rahman, Yasin & Yassin, 2011. Yuen, 2010. Aghayan et al., 2005. Wilson, 2001), οι νηπιαγωγοί πραγματοποιούν συναντήσεις όπου ενημερώνονται οι γονείς για το project, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν στη διεξαγωγή του είτε προσφέροντας εθελοντική εργασία είτε συνοδεύοντας τα παιδιά σε ξεναγήσεις και επισκέψεις είτε παρέχοντας χρήσιμα υλικά.

#### 7.6. Οφέλη και σχέδια εργασίας

Από τα αποτελέσματα της έρευνας που αναφέρονται στην ανάπτυξη των νηπίων παρατηρείται μεγαλύτερη θετική επίδραση στον τομέα της δημιουργικότητας και έπειτα στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Περιλαμβάνεται δηλαδή, η ανάπτυξη του επιπέδου κοινωνικοποίησης, η ενίσχυση του γνωστικού υποβάθρου και της μαθηματικής σκέψης, η απόκτηση αυτοελέγχου, η ανάληψη ευθυνών και η αυτενεργός δράση. Ωστόσο, η ανάπτυξη του μεγάλου βαθμού δημιουργικότητας εξηγείται από το γεγονός ότι στα περισσότερα project, οι μαθητές αναπαριστούν τις ιδέες και παρατηρήσεις τους μέσω της ζωγραφικής ή της δημιουργίας κατασκευών (Abdul-Majied & Figaro-Henry, 2016. Ra, Jung, 2009. Yuen, 2009. Moran, 2007. Dresden & Lee, 2007).

Ως προς τα οφέλη που αποκομίζουν οι ίδιοι οι νηπιαγωγοί από την εφαρμογή σχεδίων εργασίας, προκύπτει ότι όλοι σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό εφοδιάζονται με νέες γνώσεις και ιδέες. Μελέτες αναφέρουν πως μαθαίνουν πολλά αναφορικά με τη διαδικασία και τα στάδια του project, τον τρόπο διαχείρισης των ομάδων ενώ εμβαθύνουν στην σκέψη των παιδιών (Yuen, 2010. Nell, 2009. Wilson, 2001. Gallick, 2000). Ακόμη, αναπτύσσουν την δεξιότητα υποβολής ερωτήσεων, ώστε να εκμαιεύουν χρήσιμες πληροφορίες από τα παιδιά (Hartiningih, Diponegoro & Eddie Singgih, 2017. Abdul-Majied & Figaro-Henry, 2016). Μετά την ολοκλήρωση κάποιου project, οι συχνότερες αλλαγές που συμβαίνουν στις νηπιαγωγούς, είναι η ένδειξη μεγαλύτερου ενδιαφέροντος και ενθουσιασμού για το

έργο που επιτελούν στην τάξη και η καλύτερη επίτευξη των στόχων τους. Σπανιότερες είναι οι περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους. Αντίθετα, ερευνητές τονίζουν πως οι νηπιαγωγοί μέσα από τη διαδικασία του project ξεπερνούν υπάρχουσες δυσκολίες και αυτό τους κάνει να αισθανθούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. (Rahman, Yasin & Yassin, 2011). Σε κάθε περίπτωση, τα σχέδια εργασίας αποτελούν μία δυναμική μέθοδο εργασίας που τα οφέλη της είναι ορατά τόσο στην ανάπτυξη των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

#### 7.7. Εμπόδια και σχέδια εργασίας

Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί της έρευνας (56%) συναντούν εμπόδια κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται κατά κύριο κύριο στην εύρεση των κατάλληλων υλικών και εποπτικών μέσων που θα ενεργοποιήσουν την εμπλοκή των μαθητών, στην οργάνωση και έλλειψη του χρόνου καθώς στην υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή και τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους. Επιπλέον δυσχέρειες εμφανίζονται στην οργάνωση των εκπαιδευτικών επισκέψεων, στην συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων κι στη διαχείριση μεγάλου αριθμού παιδιών. Σε μικρότερη συχνότητα, αναδύονται δυσκολίες αναφορικά με την εύρεση δραστηριοτήτων και ιδεών που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, τον συντονισμό ομάδων εργασίας και την συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών. Σε αντιπαράθεση με άλλες ερευνητικές μελέτες, οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν κυρίως δυσκολίες στην διαχείριση συγκρούσεων των μαθητών και λιγότερο στην οργάνωση του χρόνου (Hartiningsih, Diponegoro & Eddie Singgih, 2017. Abdul-Majied & Figaro-Henry, 2016. S. Kennedy et al., 2015. Gallick, 2000).

Υπογραμμίζεται, πως ένα μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών (32%), αναγκάστηκε να διακόψει κάποιο project που βρισκόταν σε εξέλιξη και ο κύριος λόγος ήταν ότι εξασθένησε το ενδιαφέρον των παιδιών για το θέμα. Άλλες φορές αυτό συνέβη είτε λόγω εξωτερικών παραγόντων είτε γιατί προέκυψε νέο θέμα στη πορεία του project είτε γιατί δεν υπήρχε ενδιαφέρον από την πλευρά της νηπιαγωγού.

Αναφέρεται, ότι ένα ποσοστό του δείγματος έρευνας (46%) θα ήθελε περισσότερη ενημέρωση για τη μέθοδο σχεδίων εργασίας. Από το σύνολο των θεμάτων για τα οποία θα ήθελαν να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί, εκείνο που χρήζει περισσότερης ενημέρωσης αφορά τη διαδικασία του σχεδιασμού, της οργάνωσης και υλοποίησης

του project στο νηπιαγωγείο. Συνεχίζοντας αρκετοί ήταν εκείνοι που θα ήθελαν να έχουν μία συνεχή ενημέρωση γύρω από την εξέλιξη της μεθόδου καθώς και για τον τρόπο εμπλοκής διαφορετικών μαθησιακών περιοχών. Άλλα θέματα για τα οποία αναζητούν ενημέρωση σχετίζονται με τη διαχείριση της ατομικής και ομαδικής συμπεριφοράς των μαθητών, τις διαφορετικές μεθόδους εφαρμογής του project, την ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών και τα ζητήματα γύρω από τον άνθρωπο και την κοινωνία (π.χ. Προσφυγικό)

#### 7.8. Διασταύρωση ηλικίας των εκπαιδευτικών και ανάγκη για επιμόρφωση

Από τη διασταύρωση της ηλικίας των νηπιαγωγών με την ανάγκη για επιμόρφωση, προέκυψε (χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά), πως οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 36 έως 55 ετών σε αντίθεση με αυτούς των 21 έως 35 ετών, ήθελαν να ενημερωθούν σε μεγαλύτερο βαθμό για το project. Η έλλειψη εμπειρίας και η ανάγκη για επιμόρφωση μεταξύ εκπαιδευτικών 35 έως 48 ετών υπογραμμίζεται και από άλλους ερευνητές (Rahman, Yasin & Yassin, 2011). Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση εξηγείται αν αναλογιστεί κανείς ότι οι νεότερες νηπιαγωγοί έχουν αποφοιτήσει από τις σχολές σχετικά πιο πρόσφατα και μπορεί να είχαν παρακολουθήσει περισσότερα μαθήματα για τη βιωματική προσέγγιση διδασκαλίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μετά την παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων, εξάγονται τα σημαντικότερα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας. Παράλληλα παρέχονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

### 8.1. Συμπεράσματα

Η βιωματική προσέγγιση της μάθησης με τη μέθοδο σχεδίων εργασίας παρατηρείται ολοένα και περισσότερο στο χώρο της προσχολικής αγωγής, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών γνωρίζει και εφαρμόζει τη συγκεκριμένη μέθοδο. Οι πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών φανερώσουν, πως και οι σχολές εκπαίδευσης και οι φορείς επιμορφωτικών σεμιναρίων συντελούν στη γνωστοποίηση των σχεδίων εργασίας.

Κάθε χρόνο υλοποιούνται συνήθως από 1 έως 5 σχέδια εργασίας και διαρκούν από 1 έως 6 εβδομάδες. Συμπεραίνεται, ότι νηπιαγωγοί διατηρούν μία θετική στάση απέναντι στη μέθοδο project και την προτιμούν ως διδακτική προσέγγιση.

Τα προσφιλέστερα θέματα ανάπτυξης project, προέρχονται από τις γνωστικές περιοχές του Οδηγού της Νηπιαγωγού και αναδύονται κατά κύριο λόγο από τα ενδιαφέροντα και τις προτάσεις των μαθητών. Η αρχή της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας των παιδιών λαμβάνεται σημαντικά υπόψη από τις νηπιαγωγούς.

Τονίζεται, η αρχή της παιδοκεντρικότητας καθώς η νηπιαγωγός σχεδιάζει τις δραστηριότητες του project σε συνεργασία με τους μαθητές, κατέχει το ρόλο του υποστηρικτή και καθοδηγητή στη μαθησιακή διαδικασία και αξιοποιεί τα κατάλληλα εποπτικά μέσα που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον των παιδιών.

Για την απόκτηση των βιωματικών εμπειριών, οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν αφ' ενός τη σύνδεση σχολείου και κοινωνίας, οργανώνοντας εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές και αφ' ετέρου την υλοποίηση ερευνητικών και πειραματικών διαδικασιών που θα εγείρουν τις άμεσες παρατηρήσεις των παιδιών. Παράλληλα προωθούνται οι ομαδικές εργασίες που αναπτύσσουν την επικοινωνία και αλληλεπίδραση των μαθητών.

Τα σχέδια εργασίας συνάδουν με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών σχετικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και αποβλέπουν στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Η συνεργασία και η εμπλοκή των γονέων στην διαδικασία

διεξαγωγής του project δεν επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό.

Η ανάπτυξη των νηπίων διαφαίνεται στους τομείς της δημιουργικότητας, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτενεργού δράσης ενώ παρατηρείται η ενίσχυση του γνωστικού υποβάθρου και της μαθηματικής σκέψης.

Οι νηπιαγωγοί, ως αποτέλεσμα της ενασχόλησής τους με τα σχέδια εργασίας, αποκτούν νέες γνώσεις και ιδέες, καλλιεργούν τη δεξιότητα υποβολής ερωτήσεων, αναπτύσσουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για το διδακτικό έργο και πετυχαίνουν καλύτερα τους στόχους τους.

Οι περισσότερες δυσκολίες που συναντούν οι νηπιαγωγοί αναφέρονται στον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχεδίων εργασίας, και συγκεκριμένα στην εύρεση κατάλληλων υλικών και εποπτικών μέσων καθώς και στην οργάνωση του χρόνου.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να ενημερωθούν γενικά για τη διαδικασία του σχεδιασμού, της οργάνωσης και υλοποίησης σχεδίων εργασίας, αλλά και για την εξέλιξη της μεθόδου στον εκπαιδευτικό χώρο. Ειδικά, θα ήθελαν να μάθουν για την σύνδεση των μαθησιακών περιοχών και τη διαχείριση των ομάδων εργασίας στη διάρκεια του project.

## 8.2. Προτάσεις

Οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα συνοψίζονται στις εξής:

- Διερεύνηση της εφαρμογής μεθόδου project σε μία διαφορετική χρονική περίοδο και από ένα μεγαλύτερο δείγμα νηπιαγωγών.
- Έρευνα των σχεδίων εργασίας με τη χρήση διαφορετικών ή συνδυαστικών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Για παράδειγμα, μία μελέτη με τη χρήση της συνέντευξης ή της παρατήρησης ή με τον συνδυασμό παρατήρησης και ερωτηματολογίου.
- Εκτεταμένη έρευνα για το πλήθος και τη διάρκεια των σχεδίων εργασίας που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί.
- Έρευνα με έμφαση στα θέματα project που αναδύονται στο νηπιαγωγείο.
- Εξέταση των παραγόντων που οδηγούν τους γονείς στην εμπλοκή σχεδίων εργασίας.
- Διερεύνηση της μεθόδου project σε συνάρτηση με τους τομείς ανάπτυξης των νηπίων.
- Εξέταση της επίδρασης των σχεδίων εργασίας στο διδακτικό έργο των νηπιαγωγών.
- Διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί αναφορικά με τον σχεδιασμό, την οργάνωση και υλοποίηση του project.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος Project: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη* (Κ. Μάλλιου Μτφρ). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Helm, J. H., & Katz, L. G. (2002). *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές* (Κ. Χρυσαφίδης & Ε. Κουτσουβάνου, Επιμ., Α. Βεργιοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάρδα, Α., & Μιχαλοπούλου, Α. (2011). Διαθεματική προσέγγιση: η εφαρμογή ενός διαθεματικού προγράμματος διδασκαλίας στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 100-120. Ανακτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/issue/view/471>
- Γκλιάου, Ν. (2002). Η μέθοδος project. Η σπουδαιότητα της μεθόδου. Τι είναι τελικά project. Η μέθοδος project στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, (25), 14-19. Ανακτήθηκε από [http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1501/6/1501\\_01.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1501/6/1501_01.pdf)
- Γκολφινόπουλου, Β. (2006). *Θεωρία και πράξη της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της διδακτικής μεθόδου project: Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Ανακτήθηκε από <http://ir.lib.uth.gr/handle/11615/14419>
- Γκολφινόπουλου, Β., & Καλδή, Σ. (2007). Η Διδακτική μέθοδος σχεδίων εργασίας (project) στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Θεματολογικές επιλογές των εκπαιδευτικών. Στα Γ. Δ. Καψάλης, & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας* (σ. 767-775). Πρακτικά Συνεδρίου, Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου 2007. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από <http://conf2007.edu.uoi.gr/>
- Θεοδωρακάκου, Μ. (2008). «Ο χειμώνας». Μια διαθεματική προσέγγιση. Στο Δ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σελ. 501-512). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Θεοχάρη, Α., & Κουτσούρα, Π. (2012). Η διαθεματική εκπαιδευτική προσέγγιση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας στην παιδική ηλικία. Στα Σ. Πανταζής, &



- Χ. Ζάραγκας (Επιμ.), *Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό τοπίο* (σ. 188-196). Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα, 11-13 Μαΐου 2012. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από <http://olympias.lib.uoi.gr/jsrui/handle/123456789/28203>.
- Κακανά, Δ.Μ., & Καπαχτσή, Β. (2011). Ανάπτυξη αναστοχασμού και συνεργατικότητας μέσω της έρευνας δράσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 52, 68-82. Ανακτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/index>
- Κακανά, Μ.Δ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Αθήνα: Κυριακίδη
- Καμπεζά, Μ. (2007). Διδακτικές στρατηγικές και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών στο νηπιαγωγείο. Παραδείγματα από το πεδίο συγκρότησης του φυσικού κόσμου. Στα Α. Βελλοπούλου (Επιμ.), *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία* (σ. 143-150). Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ, Πάτρα, 1-3 Ιουνίου 2007. Ανακτήθηκε από <https://drive.google.com/file/d/0B4bxze3YrxEMNI80VmxOYTB0Z1E/view>
- Καρυδά, Χ.Ε. (2009). *Η μέθοδος project «βήμα προς βήμα»*. Αθήνα: Σαββάλλας
- Κατμερτζόγλου, Ι., & Κουτή, Μ. (2010α). Εφαρμογή προγράμματος αγωγής υγείας (project): Η ελιά στην διατροφή μας από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <http://www.elliepek.gr/>
- Κατμερτζόγλου, Ι., & Κουτή, Μ. (2010β). *Εφαρμογή προγράμματος αγωγής υγείας (project) με θέμα: Η διατροφή των Αρχαίων Ελλήνων*. Ανακτήθηκε από <http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/FINAL%20SELIDES%20538-546.pdf>
- Κόπτσης, Α. (2009). Βασικές αρχές της σύγχρονης διδακτικής και εφαρμογή τους στη μεθοδολογία Project. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (15), 16-28. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/>
- Κουλούρη, Π. (2002). Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία: βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 40-56. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/p-koulouri.PDF>

- Μάγος, Κ. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Για τη μέθοδο project* (Μ. Ζωγραφάκη, Π. Διδάχου Επιμ.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.  
 Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/892>
- Ματσαγγούρας, Γ. (2004). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Μουμουλίδου, Μ. (2006). *Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση: θεωρητικό πλαίσιο και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Η εφαρμογή της μεθόδου project σε ελληνικά νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός
- Πηγιάκη, Π. (1999). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος
- Τσαγκαρλή-Διαμαντή, Ε. (2008). *Διαθεματικές διεπιστημονικές διδασκαλίες*. Αθήνα: Κυριακίδη
- Φύκαρης, Μ. Ι. (2016). Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(2), 99-128.  
 doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jret.9223>
- Χατζημιχαήλ, Λ. Ν. (2010). Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 212-225. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr>
- Χρυσafiδης, Κ. (1994). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Ψαριανός, Ε. (2014, Ιανουάριος). Η μέθοδος project στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη. *Νέος Παιδαγωγός*, 2, 142-151. Ανακτήθηκε από <http://neospaidagogos.gr/>
- Ψαρρά, Ε. (2012). Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια μικρή ομάδα, ένα μέτριο project και ένα μεγάλο Αναλυτικό Πρόγραμμα. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*. Ανακτήθηκε από [http://www.elliepek.gr/documents/60\\_synedrio\\_eisigiseis/68\\_psarra.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/60_synedrio_eisigiseis/68_psarra.pdf)

## Ξενόγλωσσες

- Abdul-Majied, S., & Figaro-Henry, S. (2016). Getting STEM right from the start: Using the project approach in early childhood settings. *Caribbean Educational Research Journal*, 4(1). Retrieved from <https://www.researchgate.net/>
- Aghayan, C., Schellhaas, A., Wayne, A., C. Burts, D., Buchanan, T., & Benedict, J. (2005). Project Katrina. *Early Childhood Research & Practice*, 7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084860.pdf>
- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning. Book Excerpt. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED539399>
- Beneke, S., & Ostrosky, M. (2009). Teachers' views of the efficacy of incorporating the project approach into classroom practice with diverse learners. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/ostrosky.html>
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal Of Educational Strategies, Issues And Ideas*, 83(2), 39-43. doi: 10.1080/00098650903505415
- Blank, J., Damjanovic, V., Peixoto da Silva, A., & Weber, S. (2012). Authenticity and “Standing Out:” Situating the Project Approach in Contemporary Early Schooling. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 19-27. doi 10.1007/s10643-012-0549-2
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M. and Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Çabuk, B., & Haktanır, G. (2010). What should be learned in Kindergarten? A project approach example. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2550-2555. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.371
- Chard, C. S. (2013, April). *The project approach to teaching and learning*. Retrieved from <http://www.communityplaythings.com/resources/articles/2013/the-project%20approach-to-teaching-and-learning>

- Chun, E., Hertzog, N., Gaffney, J., & Dymond, S. (2012). When Service Learning meets the Project Approach: Incorporating Service Learning in an early childhood program. *Journal of Early Childhood Research*, 10(3), 232-245. doi:10.1177/1476718X11430199
- Clark, M.A. (2006). Changing Classroom Practice to Include the Project Approach. *Early Childhood Research and Practice*, 8(2). Ανακτήθηκε από <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/clark.html>
- Dejong, L. (1999). Learning through projects in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(3), 317-326. doi: 10.1080/0163638990200309
- Dresden, J., & Lee, K. (2007). The Effects of project work in a first-grade classroom: A little goes a long way. *Early Childhood Research and Practice*, 9(1).
- Gallick, B. (2000). The hairy head project. *Early Childhood Research & Practice*, 2 (2). Retrieved from <http://ecrp.illinois.edu/v2n2/gallick.html>
- Habók, A., & Nagy, J. (2016). In-service teachers' perceptions of project-based learning. *SpringerPlus*, 5(1). doi 10.1186/s40064-016-1725-4
- Hartiningsih, D., Diponegoro, M., & Eddie Singgih, E. (2017). Training program for kindergarten teachers on learning through project approach. *Proceedings Of The 3Rd International Conference On Early Childhood Education*, 244-249. doi: 10.2991/icece-16.2017.43
- Helm, H. J. (2003). The importance of documentation. In J. H. Helm & S. Beneke (Eds.), *The power of projects: Meeting contemporary challenges in early childhood classrooms—strategies and solutions* (pp. 97-102). New York: Teachers College Press.
- Holm, M. (2011). Project-based instruction: A review of the literature on effectiveness in prekindergarten through 12th grade classrooms. *InSight: Rivier Academic Journal*, 7(2). Retrieved from <https://www.rivier.edu/journal/ROAJ-Fall-2011/J575-Project-Based-Instruction-Holm.pdf>
- Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13*, 39(1), 35-47. doi: 10.1080/03004270903179538

- Katz, L.G. (1994). *The project approach*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=The+Project+Approach.+ERIC+Digest.&id=ED368509>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. doi: 10.1177/1365480216659733
- Li, Y. (2012). The negotiated project-based learning: understanding the views and practice of kindergarten teachers about the implementation of project learning in Hong Kong. *Education 3-13*, 40(5), pp.473-486. doi: 10.1080/03004279.2010.544662
- Martalock, L. P. (2012). "What is a wheel?" The image of the child: traditional, project approach, and Reggio Emilia perspectives. *Dimensions of Early Childhood*, 40(3), 3-11. Retrieved from [https://www.southernearlychildhood.org/upload/pdf/Dimensions\\_Vol40\\_3.pdf](https://www.southernearlychildhood.org/upload/pdf/Dimensions_Vol40_3.pdf)
- Mérida Serrano, R., González Alfaya, E., & Olivares García, M. (2017). RIECU: The early childhood education-centre for teachers-university Network. Analysis of children's learning achievements through the project approach. *Psychology, Society, & Education*, 7(1), 9-22. doi: 10.25115/psye.v7i1.553
- Mitchell, S., Foulger, T., Wetzel, K., & Rathkey, C. (2008). The Negotiated project approach: Project-based learning without leaving the standards behind. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 339-346. doi 10.1007/s10643-008-0295-7
- Moran, M. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 418-431. doi:10.1016/j.tate.2006.12.008
- Peterson, A. M. (2016). Integrating Standards and 21st Century Skills to Increase Engagement. *School of Education Student Capstones and Dissertations*. Retrieved from [https://digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5095&context=se\\_all](https://digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5095&context=se_all)
- Rahman, S., Yasin, R., & Yasin, S. (2011). The implementation of project-based approach among preschoolers: A collaborative action research project. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 284-288. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.087

- RA, Jung S. (2009). Wind project in a Korean kindergarten: A project-based art activity in early childhood. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1(1), 23-31. Retrieved from <http://artinearlychildhood.org/2010-research-journal-1/>
- R. Cook, P. (2006). *The project approach: An appreciation for the constructivist theory*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1098441>
- S. Kennedy, A., Horne, E., Dolan, K., Herrera, C., Malutan, N. and Noetzel, K. (2015). The Project Approach Meta-Project: Inquiry-Based Learning in Undergraduate Early Childhood Teacher Education. *American Journal of Educational Research*, 3(7), 907-917. doi:10.12691/education-3-7-15
- Setiasih, O., Djoehaeni, H., Deni Gustiana, A., & Kurniawati, L. (2017). Environmental Education through Research-Based Project Approach for Early Childhood Education. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2016)*, 58, 375-379. doi: 10.2991/icece-16.2017.65
- Strevy, D. (2014). Focus on teacher education: Project-based Learning; Is there a problem-based difficulty?. *Childhood Education*, 90(6), 462-465. doi:10.1080/00094056.2014.983026
- Vasconcelos, T. (2007). Using the project approach in a teacher education practicum. *Early Childhood Research & Practice*, 9 (2). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v9n2/vasconcelos.html>
- Venugopal, K. (2016). Project approach to learning in early childhood education. *World Journal of Educational Research*, 3(1), 86-96. doi: <http://dx.doi.org/10.22158/wjer.v3n1p86>
- Wilson, R. (2001). The combine project: An experience in a dual-language classroom. *Early Childhood Research & Practice*, 3 (1). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/wilson.html>
- Yuen, L. (2009). From foot to shoes: kindergartners', families' and teachers' perceptions of the project approach. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 23-33. doi 10.1007/s10643-009-0322-3

Yuen, L. H., (2010). A valuable experience for children: The dim sum and Chinese restaurant project. *Early Childhood Research & Practice*, 12 (1). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v12n1/yuen.html>