



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT - ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ: Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.



ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ

ΝΟΥΣΙΑ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ

ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΑΜ: 14881

ΛΟΥΚΟΒΙΤΗ ANNA ΑΜ: 14589

ΣΙΑΔΗΜΑ ΠΕΡΣΕΦΟΝΗ ΑΜ: 14746

ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΑΜ: 14324

ΣΟΥΡΟΥΝΗ ΜΑΡΙΑ ΑΜ: 14341

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2015



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μέθοδος που χρησιμοποιεί ο/η παιδαγωγός για τη μετάδοση γνώσεων αποτελεί βασικό παράγοντα στην εκπαίδευση του παιδιού. Στη λίστα των μεθόδων, αυτές που κυριαρχούν είναι η Μέθοδος Project και η Μέθοδος της Διαθεματικής Προσέγγισης. Τα χαρακτηριστικά και των δύο είναι εξίσου σημαντικά. Μέσα από τις γνώμες διάφορων ερευνητών βλέπουμε τα θετικά και τα αρνητικά και των δύο μεθόδων στην εφαρμογή τους. Από το παιδικό σταθμό ξεκινάει η εκπαίδευση του παιδιού. Ο/Η παιδαγωγός θα πρέπει να παρατηρήσει τη συμπεριφορά των παιδιών, ατομικά αλλά και σαν ομάδα ώστε να καταλήξει στη καλύτερη δυνατή επιλογή μιας από τις δύο μεθόδους που θα εφαρμόσει. Η σωστή επιλογή θα έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα για τη μόρφωση των παιδιών. Εξίσου σημαντική είναι η συμβολή των δύο μεθόδων στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, όπως δείχνουν διάφορες έρευνες.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την επιβλέπουσα καθηγήτριά μας, Νούσια Αλεξάνδρα, για τις συμβουλές της, τη συμπαράστασή της και τις ώρες που μας αφιέρωσε.

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Τι είναι η Μέθοδος Project;	3
1.1 Ορισμός της Μεθόδου Project.	3
1.2 Βασικά στοιχεία της Μεθόδου Project, ιστορική αναδρομή και κριτικές(W.Kilpatrick)	5
1.3 Η Τεχνική της Μεθόδου Project.	17
1.4 Τα Βήματα της Μεθόδου Project.	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Τι είναι η Διαθεματική Προσέγγιση;	25
2.1 Ορισμός της Διαθεματικής Προσέγγισης.	26
2.2 Σκοπός της Διαθεματικής Προσέγγισης.	28
2.3 Σύγχρονες και παλαιότερες προτάσεις Διεπιστημονικής - Διαθεματικής Προσέγγισης.	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Σύγκριση των δύο μεθόδων.	37
3.1.1 Πλεονεκτήματα της Μεθόδου Project.	37
3.1.2 Μειονεκτήματα της Μεθόδου Project.	39
3.2 Πλεονεκτήματα - Μειονεκτήματα της Διαθεματικής Προσέγγισης.	39
3.2.1 Πλεονεκτήματα της Διαθεματικής Προσέγγισης.	41
3.2.2 Μειονεκτήματα της Διαθεματικής Προσέγγισης.	44
3.3 Διαθεματική Προσέγγιση και ποιότητα στην εκπαίδευση.	44
3.4 Οι διαφορές και οι ομοιότητες των μεθόδων.	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Επιρροή των δύο μεθόδων στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.	49
4.1 Επιρροή της Μεθόδου Project στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.	49
4.2 Επιρροή της Μεθόδου Διαθεματικής Προσέγγισης στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : Εφαρμογή των δύο μεθόδων σε ένα κοινό θέμα (με εικόνες).	56
5.1 Εφαρμογή του θέματος στη Μεθόδου Project.	56
5.2 Εφαρμογή του θέματος σύμφωνα με τη Μέθοδο της Διαθεματική Προσέγγιση.	76
 <u>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</u>	86
 <u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u>	87

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη παρούσα πτυχιακή εργασία μελετάμε δύο μεθόδους διδασκαλίας, τη Μέθοδο Project και τη Μέθοδο της Διαθεματικής Προσέγγισης, τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές των δύο μεθόδων, τη συμβολή τους στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και την εφαρμογή τους σε ένα κοινό θέμα. Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε είναι η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Το πρώτο κεφάλαιο, αφορά τη Μέθοδο Project, τα βασικά στοιχεία της, την ιστορική αναδρομή και τη τεχνική της μεθόδου. Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η Μέθοδος της Διαθεματικής Προσέγγισης, ο ορισμός της, οι σύγχρονες και παλαιότερες προτάσεις της καθώς και ο σκοπός της. Το τρίτο κεφάλαιο, αναπτύσσει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα και των δύο μεθόδων. Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η επιρροή των δύο μεθόδων στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Κλείνοντας, το πέμπτο κεφάλαιο αφορά την εφαρμογή των δύο μεθόδων σε ένα κοινό θέμα, όπου είναι ορατή η διαφορετικότητά τους. Στο τέλος παρατίθενται τα συμπεράσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Τι είναι η Μέθοδος Project;

1.1 Ορισμός της Μεθόδου Project.

Οι νέες τεχνικές που έχουν κατασκευαστεί για τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών ανέδειξαν τη σπουδαιότητα και την επικαιρότητα της μεθόδου project. Η μέθοδος παρουσιάστηκε για πρώτη φορά ολοκληρωμένη από τον Kilpatrick (1918) και συμπληρώθηκε ώστε να πάρει τη τελική της μορφή από τους συνεργάτες του. Ο Kilpatrick στηρίχτηκε σε μελέτες που είχαν προϋπαρξει στο ενεργητικό σχολείο του Ferriere, το σχολείο εργασίας του Kerschensteiner στη Γερμανία, το σχολείο «για τη ζωή με τη ζωή» του Decroly στο Βέλγιο. Τα εκπαιδευτικά αυτά ιδρύματα διακρίνονταν για την εφαρμογή της μεθόδου project κατά την διάρκεια του μαθήματος, τόσο στο πεδίο της εργασιακής οργάνωσης, όσο και στο πεδίο της καθημερινότητας.

Η προέλευση της ορολογίας της μεθόδου project έχει ρίζα από το Λατινικό ρήμα *projicio* που ορίζει τη προβολή ενός στοιχείου από κάποιον. Άρα θα μπορούσαμε να πούμε ότι από ψυχολογική προσέγγιση προσδιορίζεται στη προβολή του εαυτού και αποδίδει τον όρο *project method* ως «μέθοδο βιωμάτων» (Παπαδημητρίου, 1952).

Ο Frey (1986) κάνει αναφορά στη “μέθοδο project” ως ένα τρόπο ομαδικής διδασκαλίας με ταυτόχρονη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών που εκπορεύεται από την αποφασιστικότητα, ενώ η ίδια η διδασκαλία σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και διεξάγεται με τη συνεισφορά όλων των συμμετεχόντων. Αφορά μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης, που τα πλαίσιά της και οι δυνατότητές της δεν είναι αυστηρά οριοθετημένα. Μεταβάλλονται και εξελίσσονται ανάλογα με τη διαμορφωμένη κατάσταση και τα ερεθίσματα και ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Το στοιχείο της μεθόδου project, ακριβώς από το γεγονός ότι δεν έχει σταθερά όρια και μια συγκεκριμένη δομή και χαρακτηριστικά στοιχεία, διακρίνεται από μια χαρακτηριστική δυσκολία στην απόδοση ενός ορισμού. Αρκετοί είναι αυτοί που έχουν εκφέρει την άποψη ότι μονάχα η επαφή με την ίδια τη μέθοδο, τη προσωπική συμμετοχή σε project και την εμπάθυση στα γνωρίσματά της, μέσα από βιωματικά

χαρακτηριστικά μπορεί κανείς να αντιληφθεί τα όρια και τις δυνατότητές της (Kelly, 1983).

Ένα ζήτημα το οποίο αποτελεί θέμα προβληματισμού για την εκπαιδευτική κοινότητα προκύπτει από το αν η μέθοδος project αφορά διακριτό τρόπο οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος ή πρόκειται για μέθοδο διεξαγωγής της διδασκαλίας, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο κλασσικού τύπου αναλυτικών προγραμμάτων (Κοσσυβάκη, 2003).

Λόγο του γεγονότος ότι πολλά στοιχεία αντιπροσωπεύουν τους στόχους που θεωρεί απαραίτητους η κοινωνία για τα παιδιά και αποτελούν τη πνευματική κληρονομιά της ανθρωπότητας που μεταδίδεται θα πρέπει να αποτελούν μέρος της ύλης του σχολικού σχεδιασμού. Το ζήτημα προκύπτει σε αυτή τη περίπτωση μέσα από το γεγονός απόκτησης αυτών των γνώσεων, δεν είναι αν θα πρέπει ή όχι να διδάσκονται αλλά πως θα συγκεραστούν οργανικά με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά το χρονικό σημείο και ο τρόπος που θα αποκτηθούν μέσα από τη διδασκαλία.

Η Κοσσυβάκη (2003), παρουσίασε κυρίως δύο τρόπους οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού, ανάλογα με τη «μεγαλύτερη ή μικρότερη ριζοσπαστικότητα των σχολείων».

α) Οι πιο ριζοσπαστικές αντιλήψεις αναφέρονται στην οργάνωση του Προγράμματος με βάση τα «projects», «βιώματα». Ξεκινώντας από ένα «κύριο» βίωμα οργανώνονται συνεχώς τα αλληλοδιάδοχα παράγωγα βιώματα, «συνθέτονται» έτσι βαθμίδες του Α.Π.(αναλυτικό πρόγραμμα). Δεν υπάρχουν μαθήματα. Οι γνώσεις των μαθητών τους πηγάζουν οργανικά από τα βιώματα. Το κάθε «project» (βίωμα) δουλεύεται τόσο χρόνο όσο διατηρείται το ενδιαφέρον των μαθητών με λιγότερο χρόνο για τις μικρότερες τάξεις και μεγαλύτερο σε όσο μεγαλύτερες τάξεις αναφερόμαστε. Το αναλυτικό πρόγραμμα χαρακτηρίζεται ως ετήσιο πρόγραμμα «δράσεων».

β) Ο δεύτερος τρόπος οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος αναφέρεται στην «οργανική» σύνθεση μαθημάτων και βιωμάτων. Υπάρχει ο κυρίως κορμός μαθημάτων, ώστε να λάβουν οι μαθητές τις βασικές ικανότητες από όλους τους κλάδους σπουδών. Και μαζί εισάγεται στο Α.Π. (αναλυτικό πρόγραμμα) ένα project («βίωμα») το οποίο διακλαδώνεται προς όλα τα μαθήματα ή συνδυάζεται

το μάθημα, με ένα βίωμα, για παράδειγμα στα μαθηματικά: ένα «βίωμα» που αναφέρεται σε μια καθημερινή συναλλαγή σε κάποιο κατάστημα, σε μια μέτρηση με καραμέλες κλπ.(Κοσσυβάκη, 2003).

Σύμφωνα με τις L. Katz και S. Chard (2000) ένα project είναι μία εις βάθος μελέτη ενός συγκεκριμένου θέματος, το οποίο προτρέπει τα παιδιά να εφαρμόσουν τις δεξιότητές τους με ανοιχτές δραστηριότητες που έχουν σκοπό τη βελτίωση της κατανόησης του περιβάλλοντός τους. Χρησιμοποιούν τον όρο «project approach» (προσέγγιση project) και υπογραμμίζουν :

α) Τα projects σχετίζονται με το Α.Π.(αναλυτικό πρόγραμμα) κυρίως στις μικρές τάξεις, όπου το project καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος του Α.Π.(αναλυτικό πρόγραμμα).

β) Το project αναφέρεται στο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης. Η προσέγγιση project δίνει έμφαση στο ρόλο του δασκάλου, ο οποίος προτρέπει τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν με ανθρώπους, αντικείμενα και με το περιβάλλον με τέτοιους τρόπους, οι οποίοι προκύπτουν μέσα από τη προσωπική διαμόρφωση των παιδιών.

Σήμερα λοιπόν ο όρος «project method» αναφέρεται στη μέθοδο διδασκαλίας και στην οργάνωση της γνώσης στο αναλυτικό πρόγραμμα και αποδίδεται από τον Ματσαγούρα Η. ως «συλλογικά, διεπιστημονικά, διαθεματικά σχέδια εργασίας πολλαπλής νοημοσύνης». (Ματσαγούρα 2003)

1.2 Βασικά στοιχεία μεθόδου, ιστορική ανάδρομη και κριτικές (W. Kilpatrick).

Τα τελευταία χρόνια οι πρωτοβουλίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προσεγγίζουν πιλοτικές εφαρμογές σε διαφορετικές μορφές σχολικής και εκπαιδευτικής οργάνωσης (ολοήμερο σχολείο). Η μέθοδος project υπερέβη τα πλαίσια της περιβαλλοντικής αγωγής τουλάχιστον για το ελληνικό πρόγραμμα σχολικού σχεδιασμού. Τοποθετείται στο κέντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής και εγχειρημάτων που επαγγέλλονται την ανανέωση των διδακτικών πρακτικών και τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης.

Το άρθρο του Kilpatrick W. “*The Project Method* “ το (1918) αποτέλεσε και αποτελεί ακόμα και σήμερα μια ενδιαφέρουσα συζήτηση στο Teachers College του Columbia University of New York.

Λίγο καιρό πριν τη δημοσίευση του άρθρου (*The Project Method*), ο Kilpatrick σε ομιλία του σε Γερμανούς εκπαιδευτικούς τόνισε ότι η μέθοδος project είναι εκείνη η σκόπιμη δραστηριότητα που συμβάλει και προωθεί την αποτελεσματική μάθηση ενώ παράλληλα διαμορφώνει το είδος του ανθρώπινου χαρακτήρα ο οποίος μπορεί να αντιμετωπίσει διάφορες αλλαγές.

Στην Αμερική δεν υπάρχει, βέβαια, μόνο μία φιλοσοφία της εκπαίδευσης. Υπάρχουν συγκεκριμένες τάσεις, λιγότερο ή περισσότερο σύμφωνες με τη μια ή την άλλη μέθοδο. Υποστηρίζει ότι σημαντικός παράγοντας που προσδιόρισε την αμερικάνικη ιστορία είναι η επιρροή της «ζωής των συνόρων», για την οποία η ευρωπαϊκή παράδοση δεν μπορούσε να τη καλύψει. Η ζωή των συνόρων χαρακτηρίστηκε από τις αρχές της ισχυρής ατομικής αυτοδιεύθυνσης, της στήριξης στο άτομο και στη συνεργασία μικρών ομάδων, της αποδοχής των δογμάτων της ελευθερίας και του *laissez – faire* (ένα οικονομικό σύστημα όπου οι συναλλαγές μεταξύ ιδιωτών δεν επηρεάζονται από τη κρατική παρέμβαση όπως νομοθεσίες, προνόμια, δασμολογία ή διατιμήσεις, και επιχορηγήσεις. Η φράση *laissez-faire* είναι μέρος μιας μεγαλύτερης γαλλικής φράσης που μεταφράζεται ως «αφήστε το/τα ελεύθερα»). Άλλος σημαντικός παράγοντας που διαμόρφωσε την αμερικάνικη ιστορία είναι η προτεσταντική προσήλωση στην εξωτερική ρύθμιση της ηθικής. Η δημοκρατία έγινε η κοινή πολιτική θεώρηση των προτεσταντών και των ανθρώπων των συνόρων, παρά την αντίφαση ανάμεσα στην ηθική ρύθμιση και την ελευθερία. Η εκβιομηχάνιση έχει εισβάλει δυναμικά στη χώρα και αποτέλεσμα αυτού ήταν μια πρωτοφανή μαζική παραγωγή. Η λαϊκή πίστη στην επιστημονική σκέψη διαδίδεται, εν μέρει ως αιτία και εν μέρει ως συνέπεια όλων των άλλων που περιγράφηκαν παραπάνω.

Στηριζόμενος σε αυτά τα δεδομένα και στοιχεία ο Kilpatrick εξηγεί το γιατί οι ιδέες στην Αμερική διαδίδονται πιο γρήγορα από οποιοδήποτε άλλο μέρος του κόσμου. Και έτσι υπάρχει μια μεγαλύτερη ευκαιρία που παρέχεται στο σχολείο ώστε να παίξει σημαντικότερο ρόλο στη ζωή και αποκτά μεγαλύτερη επίδραση στο άτομο. Η νεολαία όλο και περισσότερο απορρίπτει την εξωτερική πειθαρχία και η ταχύρυθμη αλλαγή της κοινωνικής ζωής καθιστά αδύνατη τη διεξαγωγή της εκπαίδευσης στη παλιά βάση της προετοιμασίας για την ανταπόκριση σε καταστάσεις που είναι εκ των προτέρων γνωστές. Το μέλλον είναι σε μεγάλο βαθμό άγνωστο. Οι παλιές γενιές πρέπει να προετοιμάσουν τη νέα γενιά ώστε να είναι έτοιμη στις νέες προκλήσεις και προβλήματα που θα προκύψουν με τους πρωτότυπους τρόπους που αυτά θα συμβούν.

Το πρόβλημα «ποια είναι η ζωή που πρέπει να αναζητήσουμε διανοητικά» είναι ίσως το σημαντικότερο απ' όλα τα προβλήματα που θα πρέπει να δώσει απαντήσεις η αμερικάνικη εκπαίδευση. Ο Kilpatrick θεωρεί ότι η απάντηση μπορεί να δοθεί με την εφαρμογή πέντε θεμελιωδών φιλοσοφικών υποθέσεων τις οποίες διατυπώνει και τις αναφέρουμε συνοπτικά εδώ:

Η εμπειρία που υποβάλλεται σε κριτική είναι η τελική δοκιμασία όλων και από αυτή την άποψη, η γνώση και οι αρχές είναι υποθέσεις για τη καθοδήγηση της εμπειρίας.

Με τη σκέψη ότι ο άνθρωπος μετατρέπεται σε αυτοδιευθυνόμενος και αποτελεσματικός.

Καμιά αρχή δεν είναι απόλυτη αλλά πρέπει να εφαρμόζεται στο φως όλων των άλλων αρχών που εμπλέκονται στην υπό εκτίμηση κατάσταση.

Το άτομο είναι κοινωνικό στη προέλευση και τη φύση του.

Πρέπει να επιδιώκεται η μεγαλύτερη ανάπτυξη του κάθε ατόμου σε σχέση με όλους και να θέτουμε τον καθένα ως σκοπό, άλλα ποτέ ως απλό μέσο.

Αξιοποιώντας κυρίως τις δύο τελευταίες υποθέσεις ο Kilpatrick καταλήγει στο ότι αυτού του είδους η ανάπτυξη, ως συνεχώς επεκτεινόμενη και αναπτυσσομένη διαδικασία, είναι η ουσιαστική φύση της «καλής ζωής».

Όσον αφορά την εκπαίδευση που προκύπτει, η μέθοδος αποκτά ένα καθοδηγητικό ρόλο και απαντά στο πώς εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Πέραν αυτό αναπτύσσει ένα πλαίσιο που σημαίνει κάτι πολύ περισσότερο από το πώς εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε τη μέθοδο αναφέροντας τη συσχέτιση με τα παιδιά, πώς συμβάλει στο να οδηγηθεί το σύνολο της ζωής του μαθητή έτσι ώστε όλες οι πλευρές της ζωής να ενεργοποιούνται και να κατευθύνονται με μεγαλύτερη επάρκεια για την εσωτερική και εξωτερική ενοποίηση του εαυτού του και με το περιβάλλον.

Μέσα από τη παραπάνω ανάλυση ο Kilpatrick θεωρεί ότι μπορεί να οδηγηθούμε στη λύση του προβλήματος του σχολικού προγράμματος. Η θέση την οποία ο ίδιος υποστηρίζει είναι ότι το πρόγραμμα πρέπει να θεμελιώνεται στην έννοια «ανασυγκρότηση της εμπειρίας» του Dewey. Σε κάθε σημείο που θεωρείται ως αρχή, ο δάσκαλος πρέπει να προτρέπει τους μαθητές να επιλέξουν ως επόμενη εμπειρία

εκείνη που θα είναι πλούσια για τη παρούσα ζωή και ταυτόχρονα θα φανερώσει υποσχέσεις και προσδοκίες από το μέλλον (Kilpatrick, 1924).

Επίσης παρουσιάζονται αρκετά θέματα στη μέθοδο που απαιτούν διερεύνηση, όπως η εξασφάλιση των ικανοτήτων εκείνων ώστε να αποφεύγεται η μονόπλευρη ανάπτυξη. Το βασικότερο από αυτά αφορά τη μεταφορά της προσοχής από την ύλη των μαθημάτων στη ζωή και στο αληθινό περιβάλλον που δραστηριοποιείται το άτομο, από την αδράνεια στη δυναμική ζωή και την ανακατασκευή της. Ο Kilpatrick αφιερώνει αρκετά μεγάλο μέρος της ανάλυσής του στην ηθική και στη θρησκεία, τονίζοντας ότι βρίσκονται στο κέντρο της διαδικασίας της ζωής.

Τον Ιούλιο του 1918 στο άρθρο "*The Project Method*" (Kilpatrick, 1918) διακρίνεται εμφανώς η στήριξη της μεθόδου με βάση τη Ψυχολογία του Thorndike. Η εξήγηση του τρόπου με τον οποίο η σκόπιμη δράση, το κύριο στοιχείο της μεθόδου, χρησιμοποιεί τους ψυχολογικούς νόμους της ετοιμότητας, του αποτελέσματος, της άσκησης και της στάσης καταλαμβάνει μεγάλο μέρος της έρευνας άλλα και του άρθρου. Και διακρίνεται μια τάση να ψυχολογικοποιεί τη μέθοδο.

Στο άρθρο "*The Project Method*" υπάρχουν αναφορές με σημαντικές επισημάνσεις που αφορούν το παρελθόν άλλα και τις μελλοντικές προοπτικές της μεθόδου. Όσον αφορά αυτές που αφορούν το παρελθόν.

- I. Δεν θεωρεί τον εαυτό του, εφευρέτη του όρου ούτε αυτόν που ξεκίνησε την εκπαιδευτική σταδιοδρομία του.
- II. Άλλοι χρησιμοποιούσαν τον όρο, είτε με ένα μηχανικό και μερικό τρόπο είτε σκοπεύοντας να πετύχουν ότι ο ίδιος προσπαθεί τώρα να ορίσει με μεγαλύτερη ακρίβεια.

Συνδυάζοντας τις παρατηρήσεις του Kilpatrick με νεότερες έρευνες παρατηρούνται δύο προσεγγίσεις της μεθόδου.

- I. Σύμφωνα με τη πρώτη το project είναι μια μέθοδος η οποία είναι κατάλληλη για την απόκτηση τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Επίσης, προσδιορίζει τις ανάγκες της κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού που πρόκειται να στελεχώσει ορισμένες θέσεις εργασίας του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας.
- II. Σύμφωνα με τη δεύτερη ερμηνεία, το project δεν περιλαμβάνει απλώς μια μέθοδο η οποία αναπτύσσει τις ικανότητες που θα

συμβάλουν στην εργασία ειδίκευσης. Αλλά συμβάλει στην ανάγκη για την αναμόρφωση της κοινωνίας στη κατεύθυνση να αυξηθούν και να γίνουν ουσιαστικές οι δημοκρατικές λειτουργίες της.

Οι επισημάνσεις του Kilpatrick για τις προοπτικές και το μέλλον της μεθόδου project είναι εξίσου σημαντικές με αυτές που αφορούν το παρελθόν της. Συνοπτικά παρακάτω αναφέρουμε την ομαδοποίηση σε τρεις κατηγορίες:

- I. Η πρώτη περιλαμβάνει τις αλλαγές που απαιτούνται στην επίπλωση και στον εξοπλισμό του σχολείου (ίσως και στην αρχιτεκτονική του), το νέο τύπο των σχολικών βιβλίων, το νέο είδος του προγράμματος, πιθανά νέα σχέδια για τη βαθμολόγηση και τη προαγωγή των μαθητών, πάνω απ' όλα μια νέα στάση όσον αφορά τις προσδοκίες για την επιτυχία τους.
- II. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στο τι σημαίνει αυτή η διαδικασία αλλαγών για τη δημοκρατία. Πρόκειται για τη προετοιμασία καλύτερων πολιτών, ικανών να σκέφτονται και να δρουν, πολύ διανοητικά κριτικών, αυτοδύναμων και έτοιμων να προσαρμοστούν στις νέες κοινωνικές συνθήκες που αναδεικνύονται, δηλαδή για τα θετικά αποτελέσματα που ο Kilpatrick προσδοκά από την εφαρμογή της μεθόδου.
- III. Η τρίτη κατηγορία όψεων του ζητήματος της μεθόδου αφορά τις δυσκολίες εφαρμογής της. Η αντίσταση της παράδοσης και των φορολογουμένων, η έλλειψη προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, η απουσία μιας σχεδιασμένης διαδικασίας και τα προβλήματα διοίκησης και εποπτείας απαιτούν - από μόνα τους - ένα ξεχωριστό άρθρο.

Οι παραπάνω δυσκολίες και επισημάνσεις σχετικά με τις αλλαγές που είναι απαραίτητες να συνοδεύουν τη μέθοδο project, τα προσδοκώμενα θετικά αποτελέσματα και τις δυσκολίες εφαρμογής της, δείχνουν ότι ο δρόμος της στήριξης στη Ψυχολογία που επέλεξε ο Kilpatrick για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της προοδευτικής εκπαίδευσης προωθώντας τη μέθοδο project, δεν αποτελεί τη μη κατανόηση της εφαρμογής της ως πεδίου αγώνα. Η γνώση της ιστορίας των δύο διαφορετικών επεξηγήσεων της μεθόδου project συνδέεται στο άρθρο του 1918 με τη πρόβλεψη των πεδίων των αντιπαραθέσεων που θα εμφανιστούν μερικά χρόνια αργότερα. (Kilpatrick, 1918)

ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ

Ο Beineke (1918) σχεδόν ταυτόχρονα με τη δημοσίευση του άρθρου του Kilpatrick διατύπωσε τη κριτική του. Στην εφημερίδα Philadelphia Public Leader, η Lynch (1918) εξέφρασε το σκεπτικισμό της για τον συγγραφέα στη Pennsylvania State Education Association. Οι ιδέες του, οι οποίες υποστήριζαν ότι περισσότερη υπακοή και πειθαρχία ήταν αναγκαίες για να προοδεύσουν τα σχολεία, της φάνηκαν πολύ ανώδυνες. Η στήλη του εκδότη της ίδιας εφημερίδας χαρακτήριζε τις ιδέες του Kilpatrick μετριοπαθής και έθετε ως κεντρικό ζήτημα την ανάγκη περισσότερης εξάσκησης και πειθαρχίας.

Τα σχολεία Detroit Public Schools το 1921, γύρισαν μια κινηματογραφική ταινία για να αποδείξουν ότι η γραφή μπορεί να διδαχθεί με τη μέθοδο project ώστε να απαντηθεί η κριτική σύμφωνα με την οποία η μέθοδος αγνοούσε τα κυρία σημεία όπως είναι η γραφή, η ανάγνωση και η αρίθμηση. Αντίθετα, ο Horn (1923) κυρίως αλλά και άλλοι άσκησαν κριτική στη μέθοδο στη National Society for the Study of Education κατά το ίδιο έτος, ενώ ο Kilpatrick (1919), συνήθως ικανός να μαγνητίζει το ακροατήριο, την υπεράσπισε.

Στις 18-19 Μαρτίου του 1921, στο ετήσιο συνέδριο του Teachers College, ο Kilpatrick διηύθυνε τη συνεδρίαση όπου παρουσιάστηκαν «θετικές αντιδράσεις και προσεκτικές κριτικές». Ο Kilpatrick ανέλυσε αρχικά την αποσαφήνιση των όρων του θέματος. Και ακολούθως αναλύει τους τέσσερις τύπους της μεθόδου και καθίστα σημαντικό το στοιχείο που τη διαφοροποιεί από άλλες μεθόδους και είναι ο χαρακτήρας του σκοπού που επιλέγουν οι μαθητές. Αν υπάρχει σκοπός που εμπυχώνει για να μετατραπεί μια ιδέα σε υλική κατασκευή και η σχετική δράση με τη μέγιστη προσπάθεια (πρώτος τύπος), αν υπάρχει σκοπός για την απόλαυση μιας εμπειρίας και καθοδηγεί τις αισθήσεις (δεύτερος τύπος), αν υπάρχει σκοπός να επιλυθεί ένα πρόβλημα που αναγνωρίζεται ως τέτοιο από τους ίδιους τους μαθητές (τρίτος τύπος), αν υπάρχει σκοπός να οργανωθεί μια άποψη που ήδη έχει περισσότερο ή λιγότερο κατακτηθεί ώστε να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα αργότερα (τέταρτος τύπος), τότε αναφερόμαστε σε projects. Ακόμα υποστηρίζει τα εξής :

- I. Πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα στα ατομικά και στα ομαδικά.
- II. Πρέπει να τονιστεί με σαφή τρόπο ότι το project δεν είναι ένα θέμα, μεγάλο ή μικρό.

- III. Είναι λάθος η άποψη ότι οι δάσκαλοι πρέπει να περιμένουν τη κίνηση του παιδιού.
- IV. Το ότι η αξιοποίηση των σκοπών του παιδιού είναι η ουσία της μεθόδου δεν συνεπάγεται πως όλοι οι σκοποί του παιδιού θα πρέπει να αποτελούν υποχρέωση του δάσκαλου, ούτε πως όλοι οι σκοποί αυτοί απορρέουν και αποδίδουν την ίδια εκπαιδευτική αξία.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το κεντρικό σημείο του προβλήματος βρίσκεται στο ότι από το ένα μέρος η μέθοδος είναι συνδεδεμένη με την ολόψυχη τοποθέτηση σκοπών από το παιδί σε πλαίσιο του εφικτού, από την άλλη, η κοινωνία και η ηθική απαιτούν την αφομοίωση των «βέβαιων αξιών».

Ο Hatch (2002) δηλώνει ότι όταν του ζητήθηκε να πάρει μέρος στο συμπόσιο αναλύοντας τους κινδύνους και τις δυσκολίες που αντιμετώπισε στη διδασκαλία της Ιστορίας με τη μέθοδο project στην ένατη και δέκατη τάξη του Senior High School, αποφάσισε να παρουσιάσει τις απαντήσεις των μαθητών και των φοιτητών σε ερωτήματα που αφορούν τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά της μεθόδου project και καταλήγει σε μια βιωματική παρατήρηση.

Ο Hosis (1921) τάσσεται υπέρ της μεθόδου παρουσιάζοντας τα παρακάτω επιχειρήματα:

- I. Δεν είναι πολυτέλεια αλλά αναγκαιότητα γιατί είναι αναπόσπαστο μέρος της εμπειρίας που προέρχεται από τις δραστηριότητες των δασκάλων και των παιδιών. Ο ισχυρισμός ότι το ίδιο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ολοκληρώνεται με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων είναι αναλήθεια αφού όταν αλλάζει η εμπειρία μεταβάλλεται και το αποτέλεσμα.
- II. Δεν πρόκειται απλώς για μια ιδέα που μπορεί να έχει εφαρμογή σε παιδικούς σταθμούς και στις μικρότερες τάξεις αλλά για μια θεμελιώδη οπτική η οποία περιλαμβάνει αρχές εφαρμόσιμες και στις ανώτερες βαθμίδες, καθώς και στη καθοδήγηση των δασκάλων.
- III. Δεν είναι αντικοινωνική, αφού δεν έχει αποδειχθεί ο ισχυρισμός ότι συνεπάγεται δαπάνη χρόνου.
- IV. Αξιοποιεί τους νόμους της μάθησης του Thorndike.

- V. Είναι μια εφαρμογή των αρχών της δημοκρατίας με βάση τους παράγοντες της κοινωνικοποίησης όπως διατυπώθηκαν από τον Dewey: κοινοί στόχοι, πνεύμα συνεργασίας και καταμερισμός της εργασίας.
- VI. Η χρήση της δεν είναι δυνατό να παράγει χειρότερα από τα τωρινά αποτελέσματα αντίθετα, μπορούμε να έχουμε τη πεποίθηση πολλών θετικών αποτελεσμάτων όπως την ενίσχυση της αυτοδιεύθυνσης, την ανάπτυξη της ικανότητας για συμμετοχή στη κοινή ζωή, τη διεύρυνση της εφαρμογής των γνώσεων και των ικανοτήτων, την αύξηση των ευκαιριών για πολύπλευρη εμπειρία και ολοκληρωμένη ζωή.

Τα επιχειρήματα του Hosic (1921) δεν αποτελούν μια θεωρητική υπεράσπιση της μεθόδου στηριζόμενη στις θέσεις του Dewey και του Thorndike. Αναδεικνύουν το κρίσιμο ζήτημα που είναι η έκταση της εφαρμογής της. Η μέθοδος δεν πρέπει να αποτελεί μια προέκταση της παραδοσιακής λογικής για τη διδασκαλία. Αντιπροσωπεύει μια διαφορετική οπτική για το σχολείο η οποία είναι απαραίτητο να δοκιμαστεί ολοκληρωτικά στη προοπτική της αλλαγής του, με δεδομένο ότι μόνο σε καλύτερευση της υπάρχουσας κατάστασης μπορεί να συμβάλει και να έχει αποτέλεσμα.

Ο Bonser (1921) θεωρεί ότι υπάρχουν κίνδυνοι παρανοήσεων καθώς και κίνδυνοι να παρακαμφθεί μια ανάγκη για εξάσκηση σε συγκεκριμένες μηχανικές όψεις της γραφής, της αριθμητικής, της μουσικής, της ζωγραφικής και του σχεδίου καθώς και να αγνοηθούν οι ανάγκες για επανάληψη, έμφαση και ανάλυση κύριων στοιχείων του περιεχομένου της σκέψης σε χρηστική μορφή.

Όσον αφορά τις δυσκολίες εφαρμογής της μεθόδου, ο Bonser κάνει αναφορά στις ανεπάρκειες των εκπαιδευτικών ως προς την επιλογή, τη παρακίνηση και καθοδήγηση των δραστηριοτήτων προς στόχους με αναμφισβήτητη αξία, σε αντίθεση με τη λογική της χαλαρότητας. Επίσης ως προς τη μετάβαση από το επίπεδο των ενδιαφερόντων των παιδιών σε ενδιαφέροντα και projects μεγαλύτερου επιπέδου. Και τέλος ως προς την ανάγκη τα projects να περιλαμβάνουν τα βασικά στοιχεία της ύλης ενός επιθυμητού προγράμματος. Ο δάσκαλος πρέπει να ολοκληρώσει από την αρχή, διότι η λογική της μεθόδου δεν περιλαμβάνει την αντιπαράθεση ανάμεσα στα

ενδιαφέροντα των παιδιών και την ύλη των μαθημάτων που πρέπει να μελετηθεί. Ωστόσο, αν και οι κίνδυνοι που παρουσιάζονται είναι αρκετοί και ρεαλιστικοί, αφού όσο πιο ελπιδοφόρα και φιλόδοξη είναι μια μέθοδος τόσο είναι και οι δυσκολίες ανάπτυξής τους, πιστεύεται ότι είναι εφικτή, αρκεί να παρθούν τα απαραίτητα μέτρα. Τέλος, οι αναφορές του Bonser χαρακτηρίζονται από προσπάθεια να υπερασπιστεί τη μέθοδο απέναντι στις συντηρητικές κριτικές.

Σε αντίθετη κατεύθυνση κινούνται οι απόψεις του Bagley (1921). Αρχικά αναφέρεται στο γεγονός ότι η μέθοδος στηρίζεται σε μια προσπάθεια σύνθεσης κινήσεων και τάσεων της εκπαιδευτικής θεωρίας σε ένα μοναδικό ενοποιημένο τύπο εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη τοποθετεί στις «κατασκευαστικές επιτυχίες κορυφαίας σπουδαιότητας». Θεωρεί ότι αντιπροσωπεύει μια νέα άποψη για το συνολικό πρόβλημα της εκπαίδευσης και συνδέεται με τη πεποίθηση ότι προωθείται η κατασκευή ενός διαφορετικού κόσμου, ενός πολιτισμού που διαφέρει τόσο πολύ από τη τωρινή κατάσταση όσο η τελευταία διαφέρει από εκείνη την υλική και οικονομική κατάσταση που υπήρχε πριν δύο αιώνες. Αυτό σημαίνει πως ό, τι σήμερα τίθεται υπό αμφισβήτηση στη μέθοδο project είναι πολύ πιθανό στο κοντινό μέλλον να αποτελεί το αναμφισβήτητο. Ωστόσο, σήμερα δεν μπορεί παρά να κριθεί με χρήση των κριτηρίων «με τα οποία είμαστε εξοικειωμένοι». Ακολούθως, δίνει έμφαση και προσοχή στις ψυχολογικές υποθέσεις της μεθόδου, δίνοντας αρκετή σημασία στην αξία τους που δεν έχει επαληθευτεί μέσω ολοκληρωμένου πειραματισμού.

Αυτό το σημείο της μελέτης μας παρουσιάζει το σημαντικότερο αξίωμα της μεθόδου. Η ανάλυσή του παρουσιάζει μεγαλύτερη αξία από τα ψυχολογικά ερωτήματα για τις προϋποθέσεις της συντήρησης και της μετάδοσης των γνώσεων και των ικανοτήτων.

Ο Bagley (1921) υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική θεωρία πρέπει να έχει ως σκοπό μια διαρκή ρύθμιση ανάμεσα στην αρχή της ελευθερίας και στην αρχή της κοινότητας της κουλτούρας. Αν υπάρχει πρόβλεψη για τη παροχή δυνατοτήτων και ευκαιριών στα παιδιά να ενδυναμώσουν τους αυθόρμητους σκοπούς τους, είναι δυνατό να δημιουργηθεί μια ελεγχόμενη δραστηριότητα για να συμπεριλάβει εκείνους τους τύπους της μάθησης που η κρίση των ενηλίκων θεωρεί θεμελιώδης και ο μαθητής ίσως δεν προσεγγίσει από μόνος του. Είναι προτιμότερο να τον ενθαρρύνουμε να αποδεχτεί αυτό τον έλεγχο σαν αδιαμφισβήτητο γεγονός παρά να καταβάλει ο εκπαιδευτικός μια προσπάθεια να εξαπατήσει το μαθητή ότι δήθεν κάνει μια ελεύθερη επιλογή, όταν στην ουσία η επιλογή γίνεται από κάποιον άλλο.

Η εξάρτηση του παιδιού από τον ενήλικα για έλεγχο και καθοδήγηση δεν χωρά αμφισβήτηση. Παρόλο που αυτή η οπτική γωνία μετατοπίζει την έμφαση στην εκπαιδευτική θεωρία. Έτσι θα πρέπει να γίνει μια εισχώρηση σε ένα πλαίσιο ώστε να μην χαρακτηρίζεται ο έλεγχος των ενηλίκων σαν αναγκαίο κακό, πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ένα θεμελιώδες πνεύμα με τη δραστηριοποίηση του οποίου η ανθρώπινη πρόοδος πραγματοποιήθηκε. Το μεγάλο εκπαιδευτικό πρόβλημα είναι ο έλεγχος να πραγματοποιείται με σοφία και να εξαλείφει τη κατάχρησή του, να αναγνωρίζεται που πρέπει να σταματά αλλά να μη γίνεται εγκατάλειψή του.

Η αναγνώριση της κατασκευαστικής επιτυχίας του Kilpatrick από τον Bagley δεν είναι μόνο μια κίνηση συναδελφικής αβροφροσύνης. Επισημαίνοντας ότι η μέθοδος αποτελεί μια σύνθεση τάσεων και κινημάτων που υπήρχαν από πριν, με βάση την οποία μετά το 1918 προβάλλεται ένας μοναδικός ενοποιημένος τύπος εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο συντηρητικός παιδαγωγός φαίνεται να αντιλαμβάνεται πως ο κίνδυνος για τη παραδοσιακή λογική είναι αρκετά μεγάλος και με αρκετή βαρύτητα. Δεν αφορά πια την εφαρμογή projects στη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση ή για τη λειτουργία κάποιων προοδευτικών σχολείων όπου οι συνθήκες ήταν πιο πρόσφορες.

Στηριζόμενοι στη θέση του Dewey, ότι οι βασικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο μαθητής (ως δέσμη παρορμήσεων και δυναμικών) και η κληρονομημένη εμπειρία (ως τα καλύτερα στοιχεία του παρελθόντος που ενυπάρχουν στο σύνολο των ενηλίκων και όχι σε ορισμένα μόνο άτομα) θεωρεί ότι αποτυπώνονται δύο αντιλήψεις. Σύμφωνα με τη πρώτη το βασικό είναι η διασφάλιση της κληρονομημένης εμπειρίας στη συστηματική ύλη των μαθημάτων. Η δυσκολία της βρίσκεται στο να αγγίξει το μαθητή και ο κίνδυνος που περιλαμβάνει συνίσταται στο να χάσει και το παιδί και την ύλη των μαθημάτων. Σύμφωνα με τη δεύτερη αντίληψη, δηλαδή το δρόμο της επί σκοπού δραστηριότητας, πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει εκκίνηση το μαθητή. Η δυσκολία της είναι να ενσωματώσει τη κληρονομημένη εμπειρία και ο κίνδυνος που έχει συνίσταται στο να αποτύχει να εξασφαλίσει τη καλύτερη συλλογή από αυτήν. Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι η κληρονομημένη εμπειρία έχει καθαρά ανθρώπινη στη προέλευση και στο σκοπό της. Επιβιώνει με τη μορφή των κατάλληλων μέσων για να αναπτυχθούν και να εκφραστούν η σύνθετη ανθρώπινη φύση και οι φιλοδοξίες της. Το σχολείο υπάρχει για να συμβάλει και να διευρύνει αυτή την έκφραση.

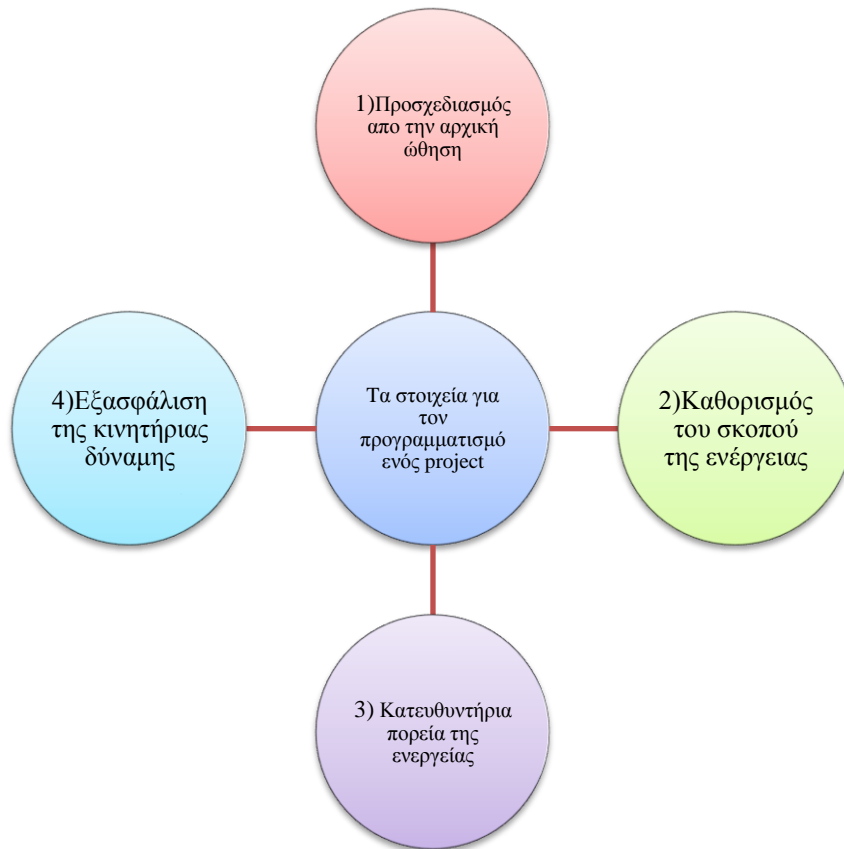
Η θέση του Kilpatrick για τη συμβατότητα των δύο αντιλήψεων προσδιορίζει το ρόλο του δασκάλου στη μέθοδο project. Ίσως ζημιωγόνα από όλες τις παρερμηνείες είναι ότι προτείνεται να αφήνονται οι μαθητές να λαμβάνουν τις αποφάσεις, να κάνουν την επιλογή της δικής τους σειράς μαθημάτων. Η ανάγκη για δασκάλους είναι τόσο σαφής όσο και στο κλασσικό σχολείο όπως το αντιλαμβάνεται ο καθένας μας. Αν, όμως, τα προηγούμενα δείχνουν τα σημεία στα οποία οι υποστηρικτές της μεθόδου συμφωνούν με άλλους, τότε πού διακρίνεται η διαφορά; Ο Kilpatrick στηρίζει την απάντησή του στην ανάλυση της σκόπιμης δραστηριότητας σε τρία μέρη, πρώτον στην ύπαρξη του σκοπού, δεύτερον στη διαδικασία με την οποία εκφράζεται (δηλαδή την ίδια τη δραστηριότητα) και τρίτον στα αποτελέσματα της δραστηριότητας.

Για τη σημασία της ύπαρξης του σκοπού δεν χρειάζεται συζήτηση. Ακόμα και όσοι σκέφτονται με κλασσικό τρόπο την επιδιώκουν μέσω της ανταμοιβής. (*Kilpatrick, 1929*).

Τέλος, από όλα όσα προαναφέρθηκαν συμπεραίνουμε την ύπαρξη διαφόρων απόψεων σχετικά με τη σημασία της μεθόδου project στην εκπαίδευση.

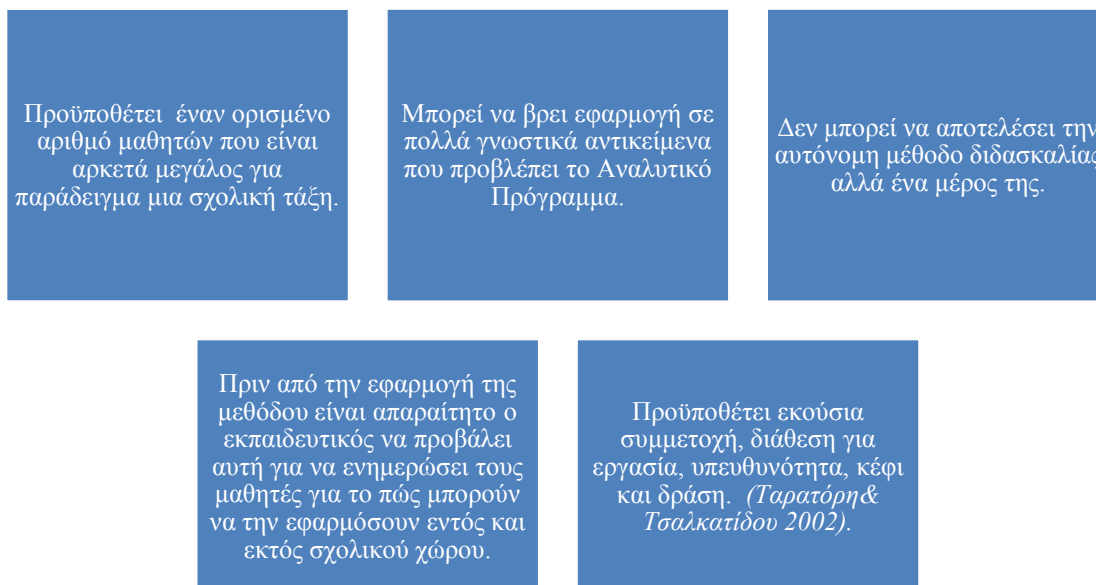
Σχήμα 1.1

Στοιχεία για το σχεδιασμό ενός project.



1.3 Η Τεχνική της Μεθόδου Project.

Η μέθοδος project βασίζεται σε μία τεχνική. Παρακάτω βλέπουμε τα χαρακτηριστικά της τεχνικής αυτής.



1.4 Τα Βήματα της Μεθόδου Project.

Βήμα 1ο : Επιλογή θέματος - Ευαισθητοποίηση μαθητών.

Το θέμα πρέπει να:

- Ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα στις εμπειρίες των μαθητών. Άρα η συσχέτιση πραγματικών καταστάσεων που ζουν οι μαθητές με ενότητες των μαθημάτων που διδάσκονται είναι σημαντικό κριτήριο στη θεματική επιλογή.
- Ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και την εξειδίκευση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί.
- Προωθεί τη σύνδεση και τη σύσφιξη των σχέσεων του σχολείου με τη τοπική κοινωνία.

- Συνδέεται με τα γενικότερα ενδιαφέροντα και προβλήματα της κοινωνίας, της επιστήμης, του πολιτισμού και της τεχνολογίας.
- Ευνοεί και συμβάλει στη διεπιστημονική προσέγγιση.
- Ανταποκρίνεται στις διαθέσιμες ανέσεις – εγκαταστάσεις καθώς και στους πόρους υποστήριξης και στην εύκολη πρόσβαση στις πηγές πληροφόρησης.
- Αποτελεί πρόταση ζωής και περιέχει κοινωνικό όραμα.
- Συνδέεται με την αειφορία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη καταναλωτική συμπεριφορά, τη πολιτιστική κληρονομιά, ακόμα και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, με το βλέμμα στραμμένο πάντα στις ανθρώπινες αξίες.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη πρωτόγνωρη κοινωνικοοικονομική κατάσταση που βιώνουν οι μαθητές και οι οικογένειές τους, για αυτό τα προς υλοποίηση ζητήματα μπορούν και πρέπει να είναι σε συσχέτιση με τα προβλήματα της κοινωνίας, συμβάλλοντας στην αντιμετώπιση και την επίλυσή τους. Ακόμα παρουσιάζεται η ανάγκη να αποτελούν και πρόταση ζωής και να εμπεριέχουν κοινωνικό όραμα.

Βήμα 2ο : Συγκρότηση ομάδας - χωρισμός σε υποομάδες.

Η συγκρότηση της ομάδας και η καλή της λειτουργία στηρίζεται:

- I. Στα παιχνίδια γνωριμίας για το δέσιμο της ομάδας.
- II. Στο συμβόλαιο της ομάδας με κανόνες κοινής αποδοχής.
- III. Στη διασαφήνιση των εννοιών.
- IV. Στην εξασφάλιση συμμαχιών – συνεργασιών.

Σε μια μαθητική τάξη σαφώς και παρατηρούνται κάποια κοινά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, αυτό όμως δεν αποτελεί κατ' ανάγκη και στοιχείο συγκρότησης της ομάδας. Είναι πολύ πιθανό να μην υπάρχει συλλογικό πνεύμα και αλληλεγγύη στη τάξη ανάμεσα στους μαθητές. Αρκετές φορές παρουσιάζεται ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών, αποκλεισμός, ακόμα και εκφοβισμός. Το πρώτο στο οποίο πρέπει να εργαστεί ο εκπαιδευτικός είναι να μετατρέψει τη τάξη σε ομάδα. Οι μαθητές πρέπει να αποβάλλουν το ανταγωνιστικό πνεύμα και το άγχος της περιθωριοποίησης και της απώλειας της προσωπικής τους ταυτότητας, που τους ωθεί

στην απογοήτευση. Η επιτυχία λοιπόν μιας διερευνητικής εργασίας ή ενός προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων είναι η συνάρτηση σε σημαντικό βαθμό από το είδος της επικοινωνίας και της συνεργασίας, που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Αυτό γίνεται με τους εξής δυο τρόπους:

α) Μέσα από τα παιχνίδια που συμβάλουν στη γνωριμία και πραγματοποιείται το δέσιμο της ομάδας.

Με βάση την ομάδα που ο εκπαιδευτικός οργανώνει και συντονίζει τη δραστηριότητα στην αρχή κάθε συνάντησης, παρέχοντας περίπου 10 περίπου λεπτά, θα συμβάλει στη συγκρότηση και τη γνωριμία των μελών της. Τα παιχνίδια γνωριμίας είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο, μπορούν να τονώσουν τις αλληλεπιδράσεις στην ομάδα, να βοηθήσουν τα πιο εσωστρεφή παιδιά, να αποβάλλουν την ομάδα από προβλήματα που τυχόν ανακύπτουν, όπως προβλήματα αμφισβήτησης, απόρριψης και αποκλεισμού, δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης.

β) Με τη τεχνική του Συναισθηματικού Συμβολαίου.

Με αυτό οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές καθορίζουν αρχικά τους όρους της συνύπαρξης στην ομάδα, τους κανόνες και τις υποχρεώσεις τους, αλλά και τις προσδοκίες και τις επιθυμίες τους και λαμβάνουν πρωτοβουλίες και δεσμεύσεις για τη καλύτερη συνεργασία τους, υπογράφοντας το «συμβόλαιο». Στηριζόμενοι σε αυτό το συμβόλαιο θα πρέπει να προκύψουν βασικοί κανόνες που θα έχουν να κάνουν με την ειλικρίνεια, την εμπιστευτικότητα, τη προσεκτική ακρόαση και την αποφυγή προστριβών μεταξύ των μελών.

Παράδειγμα Συμβολαίου

- Μιλάει ένας μαθητής κάθε φορά.
- Διατηρεί ο κάθε μαθητής το προσωπικό του αρχείο.
- Διασταυρώνουμε τις πηγές πληροφόρησης.
- Ακούμε προσεκτικά όποιον μιλάει.
- Προωθείται ο σεβασμός στη γνώμη των άλλων.
- Δεν θα πρέπει να υπάρχει κριτική στις απόψεις του άλλου.

- Στο τέλος της εργασίας θα δημιουργηθεί κάποιο υλικό από την ομάδα.
- Σημειώνουμε οπωσδήποτε τη βιβλιογραφία κλπ.

γ) Διασαφηνίζονται έννοιες και νοήματα.

δ) Εξασφαλίζονται συμμαχίες-συνεργασίες.

Η χρησιμοποίηση της μεθόδου project είναι ένα δημιουργικό μοντέλο διδασκαλίας, αλλά πάνω από όλα απαιτεί την ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών.

Βήμα 3ο: Καθορισμός σκοπού και στόχων.

Αλλαγή στάσης ή συμπεριφοράς απέναντι σε ένα ζήτημα-ολιστική προσέγγιση του θέματος.

Επιμέρους στόχοι:

- Απόκτηση γνώσεων και κατανόηση εννοιών που σχετίζονται με το ζήτημα.
- Δημιουργία νέων προτύπων ήθους και συμπεριφοράς.
- Στόχοι που σχετίζονται με την αναζήτηση και την ανάπτυξη τρόπων εργασίας και μεθόδων ανάλυσης και εξέτασης ενός προβλήματος.
- Στόχοι που αφορούν την ένταξη στην ομάδα (βελτίωση αυτό-εικόνας, ενίσχυση προσωπικότητας, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη κριτικής σκέψης).
- Στόχοι που έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη δεξιοτήτων του προφορικού λόγου, όπως επιχειρηματολογία, έκφραση απόψεων και ικανότητα των μαθητών για πειθώ.

Βήμα 4ο : Εντοπισμός των θεματικών υπό-ενοτήτων.

Έπειτα από την ολιστική προσέγγιση του ζητήματος, όλες οι ομάδες ερευνούν το θέμα από όλες τις οπτικές και ακολούθως υποδιαιρείται το θέμα σε μικρότερα ζητήματα.

Βήμα 5ο : Συλλογή δεδομένων.

Οι πηγές ποικίλλουν ανάλογα με το θέμα ή τη φύση της εργασίας. Παρακάτω βλέπουμε κάποιες από τις πηγές αυτές:

Κοινωνικά/Ιστορικά Θέματα

- Ιστορικά βιβλία
- Διαδίκτυο
- Χάρτες
- Βιογραφίες
- Άρθρα εφημερίδων / περιοδικών
- Ντοκιμαντέρ/Ταινίες
- Επισκέψεις σε ιστορικούς χώρους

Φυσικός Κόσμος/Περιβάλλον

- Παρατήρηση
- Πειραματισμοί - Περιγραφικές αφηγήσεις
- Επισκέψεις Μελέτης - πεδίου

Κοινωνία

- Παρατήρηση
- Ερωτηματολόγια
- Συνεντεύξεις
- Καταγραφή/Ηχογράφηση

Βήμα 6ο : Ανατροφοδότηση.

- Οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δική τους μάθηση-εκπαίδευση.
- Προβλήματα – Λύσεις.
- Διαχείριση κρίσεων.

Βήμα 7ο : Επαναπροσδιορισμός - Επεξεργασία στόχων.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πάντα σε θέση να αναδιαμορφώσει τα σχέδιά του. Μαθητές και εκπαιδευτικός συναντιούνται και επανακαθορίζουν τους στόχους τους, προτείνουν νέους τρόπους ανάλυσης του θέματος, κάνουν αλλαγές, προσθήκες, διορθώσεις κ.α. Οι σχολικές εκδρομές και εκδηλώσεις λειτουργούν θετικά στην αλλαγή ατομικών και ομαδικών συμπεριφορών.

Βήμα 8ο : Προγραμματισμός δραστηριοτήτων.

Επισκέψεις, συνεντεύξεις, συναντήσεις και συνεργασία με αρμοδίους φορείς, συνεργασία με τοπικούς φορείς, τη τοπική κοινωνία δημιουργία ταμπλό στο σχολείο, εκθέσεις (ζωγραφικής, πηλού, ή/και φωτογραφίας), θέατρο, διαλέξεις, βίντεο, παρουσιάσεις. Παρουσίαση του θέματος σε ραδιοφωνική ή τηλεοπτική εκπομπή, διαμόρφωση εκπαιδευτικών παραδοτέων-παράγωγο του προγράμματος (έντυπο, cd-rom, αφίσα, άλμπουμ φωτογραφιών, slides, κ.ά. δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων-παρουσίαση της εργασίας).

Βήμα 9ο : Σύνθεση - Ταξινόμηση - Αρχαιοθέτηση υλικού.

Είναι πολύ σημαντικό να έχει ο κάθε μαθητής το ατομικό του ημερολόγιο, τετράδιο όπου να κρατά το έντυπο υλικό που μεταχειρίστηκε για την εκπόνηση της εργασίας και όπου καταγράφει τα συμπεράσματα και τις αναλύσεις του. Εκεί καταγράφει την ενότητα του ζητήματος και αρχειοθετεί ανάλογα το υλικό. Στη συνέχεια κατά ομάδες οι μαθητές συνθέτουν τα στοιχεία της έρευνάς τους, ελέγχουν τις πηγές πληροφόρησης και την αξιοπιστία τους.

Ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζεται με τις έρευνες, είναι ότι οι μαθητές δεν έχουν τη γνώση πώς να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες, να αντλήσουν δηλ. στοιχεία από τις πηγές, απομονώνοντας τα κυριότερα σημεία τους (γραπτές, διαδίκτυο, τύπος). Δεν είναι έτοιμοι ούτε μπορούν να διεξάγουν έρευνα. Ακόμα αντιμετωπίζουν προβλήματα στο να αναγνωρίσουν την αξιοπιστία των πηγών και να τις διασταυρώσουν. Για αυτό χρειάζεται διαρκεί καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Μπορεί αρκετοί μαθητές να μην έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν έργο υψηλής ποιότητας. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αποκλίνει από τους επιμέρους στόχους της μεθόδου που είναι ακριβώς η καλλιέργεια και η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων των μαθητών του. Θα πρέπει να δοθεί

περισσότερη προσοχή στη διαδικασία, παρά στο αποτέλεσμα. Τακτοποίηση και σύνθεση όλου του υλικού και πρωταρχικά της βιβλιογραφίας.

Βήμα 10ο : Οργάνωση της παρουσίασης.

Όλες οι ομάδες αποφασίζουν τα μέσα που θα συμβάλουν στη παρουσίαση και προτείνουν πιθανά προϊόντα προς παρουσίαση:

- Φωτογραφικό Άλμπουμ
- Βίντεο
- Ταινία μικρού μήκους/ντοκιμαντέρ
- Θεατρική παράσταση
- Δημιουργική Τέχνη (ένα ποίημα, ένας πίνακας ζωγραφικής, κ.λπ.)
- Αφίσες
- Σελίδα Facebook/Ιστοσελίδα
- Κατασκευές-παρασκευάσματα-εθελοντική προσφορά

Βήμα 11ο : Τελική παρουσίαση - Διάχυση αποτελεσμάτων.

Οι μαθητές θα παρουσιάσουν τα συμπεράσματα της εργασίας τους, παρέχοντας κατανοητή μορφή και προσιτή για τους αναγνώστες ή τους ακροατές τους. Η τελική παρουσίαση είναι από τα βασικότερα κομμάτια της εργασίας, διότι οι μαθητές πρακτικά θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν τις προφορικές τους δεξιότητες, όσον αφορά την επιχειρηματολογία, την πειθώ τους, την ετοιμότητα να απαντούν σε ερωτήσεις που γίνονται κατά την διάρκεια της παρουσίασης. Γεγονός που τονίζει και την αυτό-εικόνα και την αυτοπεποίθησή τους.

Βήμα 12ο : Αξιολόγηση.

Η αξιολόγηση είναι βασικό χαρακτηριστικό για να υπολογιστεί τι επιτεύχθηκε, ποιοι από τους στόχους δεν επιτεύχθηκαν και ποιος ο λόγος που αυτό δε συνέβη. Τα κριτήρια αξιολόγησης του ερευνητικού έργου των ομάδων που έχουν δημιουργηθεί από μαθητές έχουν να κάνουν σε ποσοστά ως εξής :

- Ερευνητική διαδικασία: 30%.
- Περιεχόμενο της ερευνητικής εργασίας: 30%.

- Γλώσσα και δομή της ερευνητικής έκθεσης: 20%
- Τρόπος παρουσίασης της ομαδικής δουλειάς: 20%.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Τι είναι η Διαθεματική Προσέγγιση;

Σε αυτό το κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε τι είναι η διαθεματική προσέγγιση, ποιοι είναι οι σκοποί της και οι στόχοι της και τέλος τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της μεθόδου τόσο παλαιότερες όσο και συνάρχοντες προσεγγίσεις της.

Η παιδαγωγική με τη παραδοσιακή μορφή που γνωρίζουμε προωθεί τη μαθησιακή ικανότητα με βάση κάποια γνωστικά μοντέλα υποδειγματικά. Ο βασικότερος στόχος της, είναι η παροχή πληθώρας θεωρητικών γνώσεων στους μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να την αναπαράγουν τη κατάλληλη χρονική στιγμή, ως ενήλικες πλέον και να έχουν λύσεις στα προβλήματα που πιθανόν να τους προκύψουν. Με αυτή τη πρακτική η προοδευτική παιδαγωγική, η οποία στηρίζεται στη δράση και στην άμεση συμμετοχή και συμβολή του ατόμου βασίζεται στο ότι ο μαθητής θα πρέπει να γνωρίσει το τρόπο που καταχτιέται η γνώση, να κάνει χρήση των ικανοτήτων που θα τον κατευθύνουν στην απόκτηση της επιστημονικής αλήθειας. (Χρυσοφίδης, 2003).

Σε περιπτώσεις σαν αυτές που περιγράφηκαν παραπάνω η μάθηση δε στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη μετάδοση γνώσεων, παρά στην αλληλεπίδραση των γεγονότων μέσα στο περιβάλλον του μαθητή. Το σχολείο θα πρέπει να αποκτήσει ένα μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό, με όλους τους συντελεστές του συμμετόχους σε αυτή τη προσπάθεια, να γίνει χώρος ελκυστικός και όχι μόνο χώρος στερεότυπης διδασκαλίας, χώρος καλλιέργειας της δημιουργικότητας του μαθητή. (Αλαχιώτης, 2002).

Οι διαθεματικές οριζόντιες και κάθετες διασυνδέσεις της γνώσης προάγουν τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ενδυνάμωση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Οι μαθητές είναι και θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ενεργοί μετέχοντες, υπεύθυνοι για τη μάθησή τους και ο ρόλος των εκπαιδευτικών θα πρέπει να διαφοροποιηθεί και να λάβει καθοδηγητικό - συμβουλευτικό ρόλο. Η διαθεματική προσέγγιση είναι μία λύση που προσφέρεται από τους ειδικούς της εκπαίδευσης στις προκλήσεις της εποχής και έχει καταβολές τόσο στη Προοδευτική Αγωγή που άνθισε στις Η.Π.Α. από το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα όσο και στο

Σχολείο Εργασίας που αναπτύχθηκε και στην Ευρώπη κατά τη περίοδο ανάμεσα στους δυο παγκοσμίους πολέμους και στηρίχτηκε σε παιδαγωγικές μεθόδους που επεξεργάστηκαν οι παιδαγωγοί. (Rousseau, Pestalozzi και Froebel, 2004).

2.1 Ορισμός της Διαθεματικής προσέγγισης.

Στο ορισμό της «διαθεματικότητας» ή «διαθεματικής διδασκαλίας» περιλαμβάνονται μία σειρά από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχουν ως σκοπό την «ενιαιοποίηση» των σχολικών γνώσεων. Η δυνατότητα πραγματοποίησής της είναι δυνατόν να γίνει είτε στο πλαίσιο των ξεχωριστών μαθημάτων του σχολικού προγράμματος ή να ενσωματωθούν σε ένα διαθεματικό, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. (Ματσαγγούρας, 2002).

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης βασίζεται στη λογική της συμπληρωματικότητας στην εκπαίδευση, βάση της οποίας οι οπτικές γωνίες για κάθε διδακτικό αντικείμενο που παρατηρεί το ίδιο σύστημα δεν είναι εξολοκλήρου ούτε ανεξάρτητες ούτε συμβατές μεταξύ τους. Επιπλέον, όλες μαζί αποκαλύπτουν περισσότερες αλήθειες για το σύστημα απ' ό, τι η κάθε μία χωριστά. (Ψυχάρης, & Γιαβρής, 2003).

Τα μοντέλα οργάνωσης των διαθεματικών δράσεων είναι διαφορετικά και διακρίνονται από το απλό ή συνδετικό μοντέλο ως το συνεργατικό μοντέλο (σύμπραξη πολλών εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες) και τη μέθοδο «project». Βάση των γενικών αρχών του *Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)* και των επιμέρους *Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.)*:

α) Η εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης γίνεται ως όρος γενικότερος του όρου διεπιστημονικότητα. Η διαθεματική αυτή προσέγγιση παρέχει στον μαθητή τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική συνολικότερη αντίληψη της γνώσης, που του παρέχει την δυνατότητα να οργανώνει και να αποκτά προσωπική άποψη για ζητήματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής του πραγματικότητας, ώστε ο μαθητής να κατασκευάζει τη δική του κοσμοθεωρία,

δηλαδή τη δική του άποψη για το κόσμο που πρέπει να αγαπήσει, να γνωρίσει και να ζήσει.

β) Η εισαγωγή των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών συντελεί στη διάχυση της διαθεματικότητας στα σχολικά εγχειρίδια και οι οποίες χαρακτηρίζονται από τη σημαντικότητα τους ως σύνδεσμοι οριζόντιας διασύνδεσης των μαθημάτων. Αυτές είναι: Αλληλεπίδραση (π.χ. συνεργασία, συλλογικότητα, σύγκρουση, εξάρτηση, ενέργεια.), διάσταση (π.χ. χώρος - χρόνος.), επικοινωνία (π.χ. κώδικας, συμβολισμός, πληροφορία.), μεταβολή (π.χ. εξέλιξη, ανάπτυξη, περιοδικότητα.), μονάδα - σύνολο (π.χ. άτομο, μόριο, κύτταρο, προσωπικότητα, κοινότητα, κοινωνία.), ομοιότητα - διαφορά (π.χ. ισότητα, ομοιότητα, διαφορά.), πολιτισμός (π.χ. παράδοση, τέχνη.), σύστημα (π.χ. δομή, ταξινόμηση, οργάνωση, ισορροπία, νόμος, κλίμακα, συμμετρία.).

Η διαθεματική διδασκαλία αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία συνενώνονται δύο ή ακόμα και περισσότερες γνωστικές περιοχές με σκοπό την αύξηση της μάθησης και την γνώση σε κάθε περιοχή (Cone et al., 1998).

Όπως αναφέρεται στο βιβλίο των Ζερβού Ε., Δέρρη Β., & Πατεράκης Α. (2004) διαθεματική διδασκαλία είναι η προσέγγιση γνώσης και προγράμματος που μέσα από προσχεδιασμένες και προκατασκευασμένες διαδικασίες εφαρμόζει τη μεθοδολογία και τη γλώσσα σε παραπάνω από μια περιοχές, θέτει και μελετά ένα βασικό θέμα, πρόβλημα ή εμπειρία. Αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που προετοιμάζει τους μαθητές για μια δια βίου μάθηση.

Το σημαντικότερο ερώτημα που μελετήθηκε ήταν κατά πόσο η διαθεματικότητα εφαρμόζεται από τους δάσκαλους και αν η μεταχείρισή της οδηγεί στην αποτελεσματική διδασκαλία. Μελέτες πάνω στη διαθεματική προσέγγιση ωστόσο, δίνουν έμφαση κατά βάση σε προτάσεις διαθεματικών προγραμμάτων, στον τρόπο υλοποίησης αυτών και στη περιγραφή των εμπειριών των δασκάλων παρά στην αποτελεσματικότητά τους στο πεδίο της μάθησης.

2.2 Σκοπός της Διαθεματικής προσέγγισης.

Κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια όπως και εκπαιδευτική αλλαγή σχετίζεται με τις στάσεις, αντιλήψεις και γνώσεις των δασκάλων απέναντι σε αυτήν. Όλες οι εκπαιδευτικές έρευνες αποδεικνύουν τη σημαντικότητα που έχει ο ρόλος και οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για την επιτυχή διεκπεραίωση μιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας αφού το είδος της μάθησης που λαμβάνουν οι μαθητές καθορίζεται από τη σκέψη, τα πιστεύω και τις πράξεις των εκπαιδευτικών στη σχολική αίθουσα, αλλά και η αποτελεσματικότητα της αλλαγής εξαρτάται από την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη. Έτσι διεθνώς αλλά και στη Ελλάδα γίνεται προσπάθεια η όποια μεταρρύθμιση να επικουρείται και να υποστηριχτεί από επιμορφωτικές διαδικασίες των εκπαιδευτικών στη λογική της διαρκούς «επαγγελματικής τους ανάπτυξης» (Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2004).

Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών αντιμετωπίζουν τη γνώση ολιστικά και ολόπλευρα σύμφωνα πάντα με τις εμπειρίες και τα πραγματικά ενδιαφέροντα των μαθητών (Κοσσυβάκη Φ., 2003). Σκοπός της διαθεματικής προσέγγισης είναι να βοηθήσει το παιδί να προσεγγίσει τις διαφορετικές διαστάσεις του πραγματικού κόσμου με πολλούς και ποικίλους τρόπους, ενισχύοντας τη προσωπική θέση του κάθε παιδιού για το τι είναι πραγματικότητα και οδηγώντας το στη συνειδητοποίησή της. Μέσα από όλα αυτά τα στοιχεία φαίνεται η ολιστική και αλληλεπιδραστική φύση της διαθεματικής μεθόδου, αφενός μεν γιατί ο στόχος της είναι η ολόπλευρη και πολύτροπη ανάπτυξη του παιδιού και αφετέρου γιατί προβάλλει τη μάθηση ως αποτέλεσμα αλληλεπιδραστικών διαδικασιών, δηλαδή ως αποτέλεσμα της αμφίδρομης επικοινωνίας του παιδιού με το φυσικό, υλικό και κοινωνικό περιβάλλον γύρω του.

Οι Κουμαλάτσου και Τριπόδης (2008) προσπάθησαν να ερευνήσουν τις μεθόδους και τις διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται στα νέα σχολικά βιβλία του μαθήματος της φυσικής αγωγής, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας του μαθήματος. Στόχος της μελέτης ήταν η υλοποίηση των διαθεματικών προσεγγίσεων μέσα από τα βιβλία της φυσικής αγωγής από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα συντελέστηκε κατά το χρονικό διάστημα Νοεμβρίου 2007 - Φεβρουαρίου 2008 σε

εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής από τη Β' Διεύθυνση της Αθήνας. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με κλίμακα τριών βαθμίδων (πολύ - μέτρια - ελάχιστα). Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στο Δημοτικό Σχολείο το 64,6% υλοποιεί διαθεματικές προσεγγίσεις, ενώ το 35,4% δεν πραγματοποιεί καθόλου. Τα αντίστοιχα ποσοστά στο Γυμνάσιο είναι 57,5% και 42,5%. Ακόμα, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η αναφορά ότι από τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν διαθεματικές προσεγγίσεις, οι περισσότεροι επιλέγουν να τις υλοποιήσουν είτε όταν οι καιρικές συνθήκες δεν επιτρέπουν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (48,4%), είτε μέσα στο ημερήσιο μάθημα (40,4%).

Αντίστοιχη έρευνα έγινε από τη Λανάρη (2003) στο Κεμπέκ, όπου η διαθεματική προσέγγιση παρουσίαζε αποτελέσματα μόνο στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού. Σκοπός της εργασίας ήταν να μελετηθεί η αντίληψη των στάσεων έντεκα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της επαρχίας του Κεμπέκ ως προς τη μεταχείριση-χρήση της διαθεματικής προσέγγισης, μέσω των σχεδίων εργασίας (projects), σε μαθητές με συμπεριφορικά προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί της πρώτης και δευτέρας τάξης του δημοτικού, οι οποίοι είχαν υπηρεσία πάνω από πέντε χρόνια, γιατί σύμφωνα με τον Huberman (1992), οι αντιλήψεις και στάσεις σχηματίζονται μετά από τα πρώτα πέντε χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

Ως εργαλείο ερευνάς έγινε η χρήση της συνέντευξης διάρκειας μιας ώρας και οι ερωτήσεις ήταν οργανωμένες σε τέσσερις ενότητες:

- I. Αίτια προβληματικής συμπεριφοράς.
- II. Χαρακτηριστικά και ανάγκες μαθητών.
- III. Περιγραφή παρεμβάσεων.
- IV. Συσχέτιση διαθεματικής προσέγγισης με μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Τα αποτελέσματα της έρευνας εμφάνισαν την αναποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης μέσω των σχεδίων εργασίας στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, γιατί οι μαθητές δεν είναι αυτόνομοι και δεν μπορούν να λειτουργήσουν στα πλαίσια και ως μέλη μιας ομάδας.

Όπως αναφέρεται στο βιβλίο του Ματσαγγούρα (2002), ερευνήθηκαν οι θέσεις των καθηγητών για τη διδακτική αξιοποίηση της διαθεματικότητας σε μαθητές γυμνασίου. Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη για τη πραγμάτωση διαθεματικών διδασκαλιών, όπως είναι ο βαθμός πραγματοποίησης τέτοιων διδασκαλιών, η καταγραφή των ανασταλτικών παραγόντων στη πραγμάτωσή τους, η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στη στάση των μαθητών, ο βαθμός συνεργασίας των μαθημάτων και ο βαθμός χρήσης διαθεματικών εννοιών. Το δείγμα ήταν 50 καθηγητές δευτεροβάθμιας που επιλέχτηκαν τυχαία και εργάζονταν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές του νομού Αττικής με χαμηλή, μεσαία και υψηλή κοινωνικό-οικονομική προέλευση. Το ερωτηματολόγιο ήταν το εργαλείο έρευνας τους για τη θετική επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στους μαθητές σε μια τριτοβάθμια κλίμακα (υψηλός, μέτριος, χαμηλός). Από τα αποτελέσματα διακρίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έκαναν χρήση σε ικανοποιητικό βαθμό της διδασκαλίας τους διαθεματικές δραστηριότητες. Όσοι εκπαιδευτικοί που πραγματοποίησαν διαθεματικές διδασκαλίες ανέφεραν θετικές επιδράσεις στη κοινωνικοποίηση, τη συνεργατικότητα, τη κριτική σκέψη, την ανακαλυπτική μάθηση και την ανάδειξη ενδιαφερόντων των μαθητών συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους, από σημαντικό έως υψηλό βαθμό μετά τη χρήση της διαθεματικής προσέγγισης.

Τα σχέδια εργασίας αποτελούν τη τέλεια έκφραση της διαθεματικότητας, καθώς δίνουν τη δυνατότητα αξιοποίησης γνώσεων από αρκετά και διαφορετικά γνωστικά πεδία και πολυάριθμων ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών. Παράλληλα παρέχουν τη δυνατότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών που έχουν διαφορετικές ειδικότητες, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν συνολική γνώση για το αναλυόμενο ζήτημα.(Ματσαγγούρας, 2002).

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της διαθεματικής μεθόδου είναι ότι η γνώση δεν προέρχεται από έτοιμες διαδικασίες, αλλά ανακαλύπτεται μέσα από ερευνητικές ομάδες μαθητών με τη συμβολή των καθηγητών. Η Κολιπέτρη (2006)

μελέτησε την επίδραση των σχεδίων εργασίας στις διδακτικές πρακτικές του νηπιαγωγού. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η εφαρμογή των σχεδίων εργασίας επηρεάζει την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ειδικότερα τις αντιλήψεις και τις διδακτικές πρακτικές των νηπιαγωγών, καθώς και το ρόλο του νηπιαγωγού και των νηπίων. Το δείγμα αποτέλεσαν 14 νηπιαγωγεία, όπου τα 7 εφάρμοζαν πιλοτικό πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης και τα υπόλοιπα 7 που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου εφάρμοζαν το *Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής*. Για τη παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιλέχθηκε η καταγραφή της μέσω μιας κλείδας παρατήρησης η οποία στηρίχτηκε στην κλείδα παρατήρησης του ΥΠΕΠΘ για την ανάλυση της εφαρμογής της Ευέλικτης ζώνης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Για τη διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο. (Κολιπέτρη, 2006)

Η προαναφερθείσα έρευνα κατέδειξε ότι οι νηπιαγωγοί της Ευέλικτης Ζώνης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, συναποφάσιζαν για τα θέματα των σχεδίων εργασίας με τα παιδιά, εφαρμόζουν μεθόδους όπως η ομαδοσυνεργατική, η αλληλοδιδασκτική, η ιδεοθύελλα, η διερευνητική, αλλά και η μετωπική σε μικρότερα ποσοστά, καθορίζουν στόχους που αφορούν περισσότερο στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφοράς, στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, στη σύνδεση του νηπιαγωγείου με τη κοινωνία και στη συγκέντρωση πληροφοριών. Ο ρόλος τους είναι συμβουλευτικός, του εμπυχωτή, του οργανωτή, του συνεργάτη και λιγότερο του ατόμου που μεταδίδει γνώσεις και αφορά τη βελτίωση της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των προβλημάτων, στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη διερεύνηση των ενδιαφερόντων των παιδιών. Ο ρόλος των νηπίων είναι του ερευνητή, του συνεργάτη, του πομπού και του δέκτη και όχι του απλού δέκτη.

2.3 Σύγχρονες και παλαιότερες προτάσεις Διεπιστημονικής - Διαθεματικής προσέγγισης.

Στην Αγγλία η συζήτηση και οι προβληματισμοί σχετικά με τη διεπιστημονική - διαθεματική προσέγγιση που αναφέρονται ως "topic work" ή "project work" παρουσιάζουν επιστημονικό και ερευνητικό ενδιαφέρον, γιατί η εμπειρία είναι μεγάλη. Τα πορίσματα των ερευνών των Η.Μ.Ι. (1989 α, 1989 β) που αφορούν τους επιθεωρητές Her Majesty's Inspectors σχετικά με τη διαθεματική εργασία στο σχολείο δίνουν έμφαση στα παρακάτω :

Πρώτον, η μάθηση των παιδιών ήταν επιφανειακή και περιορισμένη. Ακόμα απουσίαζε η συνέχεια μεταξύ των θεμάτων. Δεύτερον, η διαθεματική εργασία δεν είχε τη δυνατότητα να ενσωματώσει οποιαδήποτε σοβαρή ή συστηματική εισαγωγή στη φυσική, στη γεωγραφία ή στην ιστορία. Τρίτον, αρκετές εργασίες χαρακτηρίζονταν από χαμηλή ποιότητα, γιατί δεν αύξαναν τις γνώσεις και τις δεξιότητες των παιδιών και δε παρείχαν μια ευρεία και κατάλληλη σειρά μαθησιακών εμπειριών. (Dadds, 1993)

Πολλές έρευνες κάνουν αναφορά στη θετική δυναμική της διαθεματικής προσέγγισης. Βάση αυτών των ερευνών, αρκετοί εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να προωθήσουν καλύτερα την ομαδική εργασία, την ανεξάρτητη μάθηση, τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να πετύχουν την ανάμειξη των παιδιών και των γονέων στη σχεδιαστική διαδικασία.

Άλλες ερευνητικές προσπάθειες έδωσαν βάση σε ζητήματα που προσδιορίζονταν από τον εκπαιδευτικό, από την ομάδα ολόκληρου του προσωπικού και μερικά από τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Σε μερικά σχολεία τα θέματα προωθούσαν την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, ιδεών, γνώσεων, στάσεων και την επίλυση προβλημάτων. (Tann, 1993)

Σε αρκετές έρευνες αναφέρθηκε ότι τα παιδιά εκτός σχολικού περιβάλλοντος στο άμεσο ή στο πιο μακρινό τους περιβάλλον μετέφεραν τη κοινότητα και το περιβάλλον εντός του σχολείου. Τα παιδιά ανέπτυσαν τα επιστημονικά ερωτήματα που αφορούσαν τη γεωγραφία, την ιστορία, το πολιτισμό και τη κοινωνιολογία και δημιούργησαν ερευνητικές δεξιότητες. Έμαθαν από την εμπειρία τους και μετέφρασαν τη μάθησή τους σε διαγράμματα, σε ιστορίες, σε ποιήματα, σε σχέδια, σε έργα τέχνης και σε τρισδιάστατα μοντέλα. Μερικές από τις προσπάθειες των παιδιών παρουσιάστηκαν σε σχολικές εκθέσεις και μερικά οργανώθηκαν σε βιβλία. (Bonnet, 1986)

Σε άλλες έρευνες παραθέτονται τα αρνητικά σημεία της διαθεματικής εργασίας και ασκείται κριτική. Επισημαίνεται χαρακτηριστικά ότι φαίνεται ξεκάθαρα σε πολλές περιπτώσεις ότι τα υψηλά ιδανικά για τη διαθεματική εργασία έχουν διαστρεβλωθεί και δεν έχει γίνει χρήση τους με τον σωστό τρόπο. Βάση

των ερευνητικών αναφορών μερικές εργασίες προέρχονται από την χρήση συμβουλευτικών βιβλίων και στη ζωγραφική παρουσίαζαν χαμηλή ποιότητα. (Dadds, 1993)

Ακόμα θα πρέπει να παρατηρηθεί ότι οι δάσκαλοι δεν είχαν τις δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για τη διαθεματική εργασία. Κυρίως δεν καθόριζαν τους στόχους της εργασίας και έναν συστηματικό τρόπο για την τμηματική ολοκλήρωση τους. Δεν κρατούσαν αρχείο για τη πορεία - πρόοδο της εργασίας και δεν βαθμολογούσαν το παραγόμενο έργο. (Tann, 1993)

Επισημαίνεται από ερευνητές ο κίνδυνος της στατικότητας της διαθεματικής εργασίας και της μη αναφοράς από τα πεδία των ενδιαφερόντων τους. Σχετική έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά δεν ήξεραν τους στόχους - σκοπούς της εργασίας τους και η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα προσδιοριζόταν από την πεποίθηση ότι τους καθοδηγούσε ο δάσκαλός τους. Μέρος για το οποίο έχουν προσδιοριστεί προβληματισμοί για τη διαθεματική μέθοδο είναι η εκτίμηση της ποιότητας της ομαδικής εργασίας, η οποία αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της. Μια μεταβλητή η οποία πρέπει να μελετάτε είναι τα μέσα και τα κίνητρα μάθησης. Τα παιδιά αλληλεπιδρούν με διαφορετικό τρόπο εάν η μάθηση είναι αναπαραστατική, εικονική ή συμβολική, όπου απαιτούνται διαφορετικές ικανότητες. Ακόμα, τα κίνητρα συμβάλουν στους μαθητές διαφορετικά. Αυτές οι μεταβλητές πρέπει να υπολογιστούν όταν αναλύουμε τις δυνατότητες για μάθηση στη διαθεματική εργασία έτσι ώστε η μαθησιακή εμπειρία των παιδιών να μπορεί να υπολογιστεί με μεγαλύτερη ευκολία. Στη διαθεματική εργασία θα πρέπει να μας ενδιαφέρει το είδος, η ποιότητα της ομαδικής εργασίας. (Tann, 1993)

Ο Dadds το 1993 έκανε μια προσπάθεια να θέσει ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τη φύση και τη δυναμική της διαθεματικής εργασίας στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ερεύνησε σχετικές εργασίες σε δημοτικά σχολεία της Ανατολικής Ασίας. Μέσα από αυτή την προσπάθεια τα δύο βασικά μοντέλα σχεδιασμού διαθεματικής εργασίας είναι :

- I. Το επικρατέστερο μοντέλο σχεδιασμού για τη διαθεματική εργασία ονομάζεται "χριστουγεννιάτικο δέντρο" ή "θέμα ομπρέλα". Το κεντρικό θέμα της εργασίας χρησιμοποιείται σα βάση, πάνω στο οποίο τοποθετούνται μια σειρά από δραστηριότητες του προγράμματος. Η δομή από τα "χριστουγεννιάτικα δέντρα" παρέχει ένα πλάτος στο πρόγραμμα και επιτυγχάνονται αρκετές διδακτικές δραστηριότητες κάτω από μια διαθεματική ομπρέλα ή θέμα. Πολλοί από τους γνωστούς "συνδέσμους" στα διαγράμματα σχεδιασμού του "χριστουγεννιάτικου δέντρου" δε διακρίνονται ως επιστημονικοί σύνδεσμοι. Το διάγραμμα είναι έτσι οργανωμένο ώστε να περιέχει μικρά μέρη από όλους τους επιστημονικούς κλάδους. Αυτή η προσέγγιση είναι επιστημολογικά τόσο διασπασμένη ώστε τα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν μια αίσθηση της φύσης των διαφορετικών επιστημονικών πτυχών ενός ζητήματος. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να λαμβάνουν μια επιφανειακή εμπειρία ειδικά σε μαθήματα όπως η φυσική και η ιστορία. Κάποιοι πίστεψαν ότι τα "χριστουγεννιάτικα δέντρα" ήταν ένα επιστημολογικό στοιχείο ενάντια στις αυστηρά διαχωρισμένες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στα μαθήματα του προγράμματος. Η λογική βάση στηριζόταν στο επιχείρημα στο ότι τα παιδιά σκέπτονται ολιστικά και όχι μέσα στο στενό επιστημονικό πλαίσιο ενός μαθήματος

Ερευνητές όμως, επισημαίνουν ότι όταν τα παιδιά δε σκέφτονται φυσικά σε διακριτούς επιστημονικούς τομείς και δε σκέφτονται ολιστικά ούτε με τη μορφή των διαγραμμάτων τύπου "χριστουγεννιάτικου δέντρου". Η δόμηση των ολιστικών σχημάτων του παιδιού είναι μια περίπλοκη διαδικασία και θα πρέπει να διερευνηθεί το συγκεκριμένο ζήτημα.

- II. Το δεύτερο μοντέλο χαρακτηρίζεται ως "πίτα των αγγέλων". Πολλά σχολεία πέρασαν από τα "χριστουγεννιάτικα δέντρα" τις "πίτες των αγγέλων" στη διάρκεια μιας μόνο δεκαετίας του '80 ως αντίδραση στην ανησυχία των ΗΜΙ για την έλλειψη διδασκαλίας βασικών εννοιών και δομών των επιστημών ειδικότερα σε μαθήματα όπως η φυσική, η γεωγραφία στη διαθεματική εργασία. Το μοντέλο αυτό δεν

χαρακτηρίζεται από μια πλατιά κάλυψη του προγράμματος όπως το προηγούμενο μοντέλο. Είναι στηριγμένο σε ένα θέμα το οποίο χωρίζεται σε τρία ή περισσότερα τμήματα. Το ένα μέρος του θέματος μπορεί να αφορά τη φυσική, το άλλο την ιστορία, το τρίτο τη γεωγραφία κλπ. Κάθε υπόθεμα μπορεί να περιλαμβάνει και άλλους τομείς του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό το μοντέλο επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να δίνει μεγαλύτερη προσοχή στην επιστημονική ακεραιότητα του θέματος και να βοηθάει τους μαθητές του να παρατηρούν πόσο συνδεδεμένοι είναι οι επιστημονικοί τομείς κάποιου ζητήματος.

Υπάρχει αναφορά και για περισσότερα μοντέλα τα οποία είναι έτοιμα κατασκευασμένα από συμβούλους και εκδοτικούς οίκους, τα οποία είναι συμβατά με τους στόχους του Εθνικού Προγράμματος. Τα πορίσματα της έρευνας στα σχολεία της Ανατολικής Αγγλίας αναφέρουν χαρακτηριστικά:

1) Το άγχος που δημιουργεί ο υπερβολικός φόρτος δουλειάς στην εφαρμογή των διαθεματικών εργασιών. Ο αναλυτικός σχεδιασμός ενός προγράμματος διαθεματικής εργασίας, φαίνεται να συμβάλει στην καταπόνηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών. Έτσι τα σχέδια εργασίας είτε υλοποιούνται βιαστικά ή απαιτούν θυσίες από τους παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς. Παρατηρήθηκε ότι υπάρχει υπερβολικό πολύ υλικό που έπρεπε να "καλυφθεί", για να επιτευχθούν οι στόχοι.

2) Οι ανησυχίες αυτές και τα διλήμματα οδήγησαν πολλούς εκπαιδευτικούς σε μια αποκλίνουσα από τη διδασκαλία πορεία, προκειμένου να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές μαθησιακές ευκαιρίες στη διαθεματική εργασία. Δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών, στα ενδιαφέροντά τους. Πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι τα αυστηρά, περιεκτικά και παραφορτωμένα σχέδια διαθεματικών θεμάτων απειλούν τον αυθορμητισμό και το δυναμικό χαρακτήρα ενός προγράμματος.

Οι έρευνες καταλήγουν στη θέση ότι η διαθεματική εργασία δεν θα πρέπει να ακολουθεί αυστηρά τις νομοθετικές διατάξεις γιατί μπορεί να διαφύγει σε πιο πλατιά προοπτική. Στόχος θα πρέπει να είναι ο ορθός σχεδιασμός των διαθεματικών

θεμάτων, η αξιολόγησή τους, η ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων για μάθηση των παιδιών. Ζητούμενο είναι να διερευνηθούν περαιτέρω εκείνα τα κριτικά χαρακτηριστικά που να εγγυώνται την ποιότητα στη διαθεματική εργασία. (Dadds, 1993).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Σύγκριση των δυο μεθόδων.

Η μέθοδος project χαρακτηρίζεται ως μια ανατρεπτική, βιωματική, μέθοδος διδασκαλίας, που εξυπηρετεί και συμβάλει σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Για αρκετούς αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη και ευρεία μέθοδο που χρησιμοποιείται τη δεδομένη χρονική στιγμή και μπορεί να θεωρηθεί ότι όλες οι άλλες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να λυθούν μερικώς προβλήματα που εμφανίζονται κατά τη διαδικασία ενός καταρτισμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Συμπληρωματικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι είναι μια μέθοδος που διαφέρει από τις άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, γιατί τα συστατικά της αποτελούνται από ένα γενικό πλαίσιο εργασίας μέσα στο οποίο μπορούν να συνυπάρξουν πολλές συγγενείς μέθοδοι. Βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου project είναι το σημείο αφετηρίας. Η πρωτοβουλία για την έναρξη ενός τέτοιου προγράμματος project έχει αφετηρία την προθυμία των ίδιων των μαθητών που διαμορφώνεται από τις προθέσεις - διαθέσεις των μαθητών που αποτελούν την ομάδα.

Σε αντιδιαστολή με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, η μέθοδος project στηρίζεται στα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών. Δεν είναι στην ευχέρεια του δασκάλου τι θα διδαχθεί, αλλά οι ίδιοι μαθητές προσδιορίζουν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν και θα αναζητούν λύσεις στα ζητήματα αυτά. Κύριο χαρακτηριστικό της μεθόδου project είναι ότι προωθεί τη συνεργατική-ομαδική δραστηριότητα για την επίτευξη διδακτικών στόχων. (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993).

3.1.1 Πλεονεκτήματα της Μεθόδου Project.

Όπως προαναφέρθηκε και στην εισαγωγή του κεφαλαίου, βασικό γνώρισμα της μεθόδου project είναι το σημείο έναρξης της, λόγω του γεγονότος ότι η πρωτοβουλία ανήκει στα παιδιά και η διαδικασία καθορίζεται από τις προθέσεις τους. Τα σημαντικότερα από τα πλεονεκτήματα της μεθόδου που τη χαρακτηρίζουν είναι ότι τα παιδιά συμβάλουν ενεργά στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και στην οργάνωση του προγράμματος. Μέσα από αυτή τη πρακτική ενδυναμώνεται η

αυτενέργεια, η δημιουργικότητα, η αποκαλυπτική μάθηση, η εργασία σε ομάδες και η κριτική ικανότητα. Η πρωτοβουλία αυτή απωθεί τη παθητικότητα, την ανευθυνότητα και την ατομικότητα.

Ακόμα ένα χαρακτηριστικό το οποίο μπορεί να προστεθεί στα χαρίσματα της μεθόδου project είναι ότι προωθεί τη συνεργατική - ομαδική δραστηριότητα για την υλοποίηση των διδακτικών στόχων. Ο ανταγωνισμός και ο ατομικισμός καταργούνται και τα παιδιά μαθαίνουν τη χαρά της ομαδικής εργασίας και τη χαρά της συνεργασίας.

Επιπλέον, οι σχέσεις μέσα στην ομάδα είναι ισότιμες και στηρίζονται στη δημιουργικότητα, στην εμπιστοσύνη και στη κατανόηση. Ακόμα, μέσα από τις εργασίες σε ομάδες τα παιδιά βρίσκουν τρόπους αυτό - έκφρασης, αυτοδιάθεσης και γίνονται πιο δημιουργικά.

Στα πλεονεκτήματα της μεθόδου μπορεί να προστεθεί ακόμη ότι τα παιδιά εξασκούνται στο να αντιλαμβάνονται, να αποσαφηνίζουν και να αναζητούν λύσεις σε προβλήματα, να αυξάνουν τη πρακτικότητα τους, επικοινωνιακά και να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη. Σημαντικό χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι ότι συμβάλει στο άνοιγμα του σχολείου στη κοινωνική πραγματικότητα του παιδιού και αναζητά μια αλληλεπίδραση με την κοινωνία.

Η μέθοδος project θα μπορούσε να ειπωθεί ότι λειτουργεί απελευθερωτικά προς τα παιδιά. Διότι τα τοποθετεί στη κοινωνία, στην οποία ανήκουν οργανικά. Οι σχέσεις πλέον μεταξύ παιδαγωγού-παιδιών αποκτούν πιο ουσιαστικό ρόλο και βασίζονται στην αλληλοκατανόηση και στον αλληλοσεβασμό.

Σημαντική είναι και η δυνατότητα της απαγκίστρωσης από τη τυφλή ακολουθία του σχολικού βιβλίου ως μοναδική πηγή γνώσης, που δίνεται από την υλοποίηση αυτής της μεθόδου. Τα παιδιά μαθαίνουν να αναζητούν πληροφορίες, αξιολογώντας αυτές και να τις μεταχειρίζονται και να τις αξιοποιούν κατάλληλα. Η σχέση τους με το διδακτικό αντικείμενο δεν είναι μόνο λεκτική αλλά και βιωματική καθώς η υλοποίηση του προγράμματος δεν σταματά χωρικά μόνο μέσα στην αίθουσα, αλλά οι δραστηριότητες μεταφέρονται και στην υπόλοιπη κοινωνική ζωή του παιδιού(οικογένεια, φίλους κπλ). (Frey,1986).

3.1.2 Μειονεκτήματα της Μεθόδου Project.

Ένα από τα βασικότερα μειονεκτήματα που περιορίζουν τη δυναμική της μεθόδου project είναι ο σημαντικός ρόλος που παίζει η πρωτοβουλία των παιδιών, στοιχείο που απορρέει από τα ενδιαφέροντά τους. Μέσα από τα ενδιαφέροντά τους και την επιλογή θέματος συμβαίνει να προκύπτουν βασικές θεωρητικές αντιφάσεις για τη μέθοδο δημιουργώντας προβλήματα κατά την εφαρμογή της στη πράξη. Μια από τις βασικές δυσκολίες εφαρμογής της αποτελεί το γεγονός ότι απαιτεί χρόνο, χώρο, υλικά και εργασία του δασκάλου. Ακόμα επιζητά καλή προετοιμασία, σχεδιασμό και στάθμισμα όλων των προσδιοριστικών στοιχείων, ώστε να χαρακτηρίζεται από υλοποιησιμότητα το πρόγραμμα. Αρκετές φορές έτσι ανακύπτουν πρακτικά προβλήματα όπως για παράδειγμα έλλειψη χρόνου, αρνητική αντιμετώπιση από τον διευθυντή του σχολείου, αδυναμία μεταφοράς στο πεδίο, έλλειψη χρηματοδότησης, στοιχεία που συμβάλουν στην απογοήτευση - αποθάρρυνση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

Στοιχείο που περιλαμβάνει η μέθοδος είναι ότι ένα από τα βασικά δομικά στοιχεία της αποτελεί η δημιουργία ομάδων εργασίας και η συνεργασία των μαθητών. Αρκετές είναι παρόλα αυτά οι αναφορές για τη δημιουργία και την ανάπτυξη ανταγωνιστικών τάσεων τόσο εντός των ομάδων, όσο και ανάμεσα στις ομάδες που μπορεί να προκαλέσουν ακόμα και την αναστολή του προγράμματος.

Από τα σημαντικότερα στοιχεία του τρόπου εργασίας με ομάδες είναι ο ισομερής διαμοιρασμός των αρμοδιοτήτων στο εσωτερικό των ομάδων καθώς πολλές φορές μπορεί να προκύψει δυσκολία στην εφαρμογή κυκλικής εναλλαγής των ρόλων και τάσεις για δημιουργία ιεραρχικών δομών. (Frey, 1986).

3.2 Πλεονεκτήματα - Μειονεκτήματα της Διαθεματικής Προσέγγισης.

Οι Sage & Torp (1997) σε μια προσπάθεια ερευνητικής προσέγγισης, κατασκεύασαν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπόνησης πάνω στην εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης. Κατά τη διάρκεια ενός ετήσιου επιμορφωτικού κύκλου, οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν μέρος ενεργά στη σχεδίαση και εφαρμογή ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών

προγραμμάτων σε περιβάλλοντα διαθεματικής προσέγγισης. Μέσα από αυτές τις ημερίδες προέκυψαν συμπεράσματα όπως:

- I. Η διαθεματική προσέγγιση αποτέλεσε ένα σημαντικό εργαλείο κινητοποίησης των μαθητών, για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και βαθιάς κατανόησης συγκεκριμένων γνωστικών περιεχομένων, που συνδέονταν με τις προβληματικές καταστάσεις.
- II. Οι εκπαιδευτικοί έζησαν μια απροσδόκητη κατανόηση γνωστικών περιεχομένων, από την μεριά των μαθητών, σε περιπτώσεις που η προς εξέταση ύλη ήταν περιορισμένη σε έκταση και ενταγμένη σε θεματικά πλαίσια. Οι εκπαιδευτικοί βίωσαν και σταδιακά τη προσαρμογή στην αλλαγή του ρόλου που απαιτούσε η διαθεματική μέθοδος από παρόδους της.

Οι αλλαγές αυτές στο ρόλο των εκπαιδευτικών παρουσίασαν ορισμένα προβλήματα όπως:

- I. Η ανάγκη για υποστήριξη από ομάδα εκπαιδευτικών (παιδαγωγική ομάδα του προγράμματος) για τη σχεδίαση και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού πλαισίου.
- II. Ανάγκη για θετική υποστήριξη από τη διεύθυνση και το προσωπικό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
- III. Ανάγκη για αρκετό χρόνο για σχεδίαση και συνεργασία.
- IV. Δυσκολία στην αποδοχή και εφαρμογή ενός εναλλακτικού πλαισίου διδασκαλίας, το οποίο δεν θα σχετίζεται με την ευκολία που παρείχε η παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία με τους καθορισμένους ρόλους, το αυστηρά δομημένο διδακτικό περιβάλλον και η ευκολία που προσέδιδε το προσανατολισμένο στα διδακτικά περιεχόμενα αναλυτικό πρόγραμμα, όπου η ύλη ήταν εύκολα παρεχόμενη και αξιολογήσιμη με ορατά ποσοτικά εργαλεία.

Η συζήτηση γύρω από την εννοιολογική διάκριση των όρων «διεπιστημονικότητα» και «διαθεματικότητα» στο ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης έχει καθαρά φιλολογικό χαρακτήρα. Ο αρχικός όρος που αφορά

τη διεπιστημονικότητα δηλώνει ως αρχικό πεδίο του ενδιαφέροντος αυτό που έχει κάθε επιστημονικός κλάδος να προσφέρει στην ανάλυση ενός θέματος. Από την άλλη πλευρά με το δεύτερο όρο της διαθεματικότητας, το πρωτεύον πεδίο του ενδιαφέροντος στρέφεται στο ίδιο το υπό εξέταση θέμα που προάγει την ανάγκη για τη πολύπλευρη και ολιστική αντιμετώπισή του, η οποία προβάλλει την αναζήτηση εννοιών και μεθόδων σε αρκετούς επιστημονικούς κλάδους.

Στη διαθεματική προσέγγιση τα όρια των επιστημονικών κλάδων μπορεί να είναι ασαφή ή αφανή. Οι μαθητές ενεργούν για να προσεγγίσουν το θέμα σε μια διαδικασία αυθεντικής και ολιστικής επικοινωνίας με το ευρύτερο περιβάλλον, χωρίς να εντάσσουν τις δράσεις τους σε κάποιο επιστημονικό κλάδο κάθε φορά.

3.2.1 Πλεονεκτήματα της Διαθεματικής Προσέγγισης.

Η μέθοδος της Διαθεματικής προσέγγισης έχει αρκετά πλεονεκτήματα. Αρχικά, αναπτύσσει συνεργατικά πλαίσια και κοινωνικές δεξιότητες. Οι μαθητές κατανοούν τόσο τη σημασία της μονάδας, όσο και του συνόλου, μέρος του οποίου αποτελούν. Από την ανάλυση των αλληλεπιδράσεων των μονάδων συμπερασματικά καταλήγουν στην ερμηνεία της συμπεριφοράς του συνόλου, κατανοούν το τρόπο να σκέφτονται με κριτική διάθεση μελετώντας συστήματα με βάση το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο συναντώνται. Αυτό το κλίμα της ομάδας τους βοηθάει στις κοινωνικές τους υποχρεώσεις. Επίσης, συμβάλει ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν δια βίου γνωστικές δεξιότητες αλλά και δεξιότητες που θα τους φανούν χρήσιμες στην επίλυση τυχόν προβλημάτων.

Είναι φανερό ότι η μέθοδος αυτή έχει το χάρισμα να κινητοποιεί τους μαθητές. Αρχίζουν να παίρνουν πρωτοβουλίες για κάποιο ζήτημα χωρίς δισταγμό. Επιπλέον προωθεί διαδικασίες σκέψης και βελτιώνει την ικανότητα των παιδιών για απομνημόνευση και ανάκληση πληροφοριών που τους δόθηκαν.

Ένα ακόμα πλεονέκτημα της Διαθεματικότητας είναι ότι αναπτύσσει μια διαθεματική προσέγγιση και μια πιο σφαιρική και ολοκληρωμένη μαθησιακή διαδικασία με αποτέλεσμα οι μαθητές να μη κολλάνε και σε κάτι συγκεκριμένο αλλά

ένα θέμα που προκύπτει να το βλέπουν από διάφορες οπτικές γωνίες. Επίσης αυξάνει το επίπεδο κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου. Ακόμα, η μέθοδος αυτή εστιάζει σε περιεχόμενα που έχουν πρακτικό ενδιαφέρον και δε βασίζονται μόνο στα λόγια. (Κούσουλας, 2004).

Επιπλέον, η διαθεματική ωφελιμότητα συμβάλει στο να αντιληφθεί ο μαθητής έννοιες όπως αυτές του χώρου συνδυάστηκα με την έννοια του χρόνου και να ανακαλύψει ότι όλα τα στοιχεία του περιβάλλοντος προσδιορίζονται και καθορίζονται από τις δύο αυτές ιδιότητες. Γιατί αυτές οι δύο έννοιες αποτελούν σημαντικά δομικά στοιχεία για το τρόπο αντίληψης και σκέψης των παιδιών.

Κατανοεί βασικά στοιχεία που προσδιορίζουν την ύπαρξη και τη ζωή του και στοιχεία που συμβάλουν στη διαμόρφωση της αυτοσυνείδησής του. Μέσα από τη γνώση και ανακάλυψη του χώρου - χρόνου επιτυγχάνεται οι μαθητές να μάθουν το γενικότερο πλαίσιο που καθορίζουν τις νέες γνώσεις και να αντιπαραθέσουν με ανάλογο τρόπο τα γεγονότα και τις εποχές. Ο μαθητής μαθαίνει να δημιουργεί ευαισθησίες σε ζητήματα χρήσης εναλλακτικών κωδίκων επικοινωνίας. Δίνει και λαμβάνει μεγαλύτερη προσοχή σε θέματα που αναφέρονται στη σχέση επικοινωνίας και πολιτισμού.

Αντιλαμβάνεται τη παρουσία και συμβολή όλων των λαών στη παγκόσμια πολιτιστική κληρονομία. Ζει, όλα τα παραπάνω, μέσα στα πλαίσια που του επιτρέπουν να ενεργεί αυτόνομα και η δράση αυτή να πραγματοποιείται μέσα από τη μάθηση και την επικοινωνία με τους γύρω του για την επίτευξη κοινών στόχων, ώστε να δημιουργείται και να ολοκληρώνεται μια αλληλεπίδραση.

Καταλαβαίνει τη λειτουργικότητα και τη κίνηση του κόσμου στον οποίο διαβιώνει, αντιλαμβανόμενος ότι στην ανάγκη της επικοινωνίας δεν μπορούν να επιβληθούν εμπόδια π.χ. γλώσσα. Ακόμα, η διδασκαλία μαθημάτων που σχετίζονται με τη τεχνολογία στο δημοτικό σχολείο επεμβαίνει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της τεχνολογικής δεξιότητας των μαθητών. Γενικότερα θα μπορούσε να αναφερθεί ότι γίνονται αντιληπτά η ζωή, το περιβάλλον, ο κόσμος που λειτουργεί και συνυπάρχει ο μαθητής με βάση τις σχέσεις που υπάρχουν και αναπτύσσονται μέσα σε αυτό. Τα πάντα εξαρτώνται και καθορίζονται από κάτι άλλο. Με την έννοια της μεταβολής ο μαθητής αρχίζει να σκέφτεται πολύπλευρα, κριτικά και να στοχάζεται καθώς οι περιβαλλοντολογικές αλλαγές και οι ανακατατάξεις είναι αρκετές και απαιτούν κατανόηση. (Παναγάκος, 2002).

Πραγματοποιούν εξάσκηση στο να εξετάζουν θέματα από πολλές οπτικές, ολιστικά, ατομικά και ειδικά. Βασικό σημείο είναι η επικοινωνία που αναπτύσσεται και το διαθεματικό δίπολο, ομοιότητα και διαφορά. Μέσα από τη κατανόηση της δυαδικότητας αυτής «ομοιότητα – διαφορά» ο μαθητής λαμβάνει βοήθεια στο να αποκτήσει σημαντικές δεξιότητες συστηματικής μεθόδου δουλειάς, ταξινόμησης. Επίσης συντελείται μια συμβολή στη διαδικασία της «αυτογνωσίας» και της ταυτόχρονης αναγνώρισης της αποδοχής της διαφορετικότητας στη κοινωνία και ευαισθητοποιείται σε θέματα που προκύπτουν σχετικά με την ισότητα ευκαιριών, με τα ανθρώπινα δικαιώματα κλπ.

Η χρήση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης πραγματοποιείται μέσα από μια ευχάριστη διαδικασία καθώς:

1. Κάθε ζήτημα μελετάται σε βάθος.
2. Προωθείται η ενεργητική μάθηση.
3. Υπάρχουν διαφορετικές επιλογές και άρα μεγαλύτερη παρότρυνση για μάθηση.
4. Δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να επιδείξουν το μοντέλο της διαβίου μάθησης.
5. Διακρίνεται αποτελεσματικότερη διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας.

Η διαθεματική οπτική της διδασκαλίας και της απόκτησης της γνώσης έχει θετικά σαφώς ευεργετικά αποτελέσματα για τους μαθητές καθώς διογκώνει τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των μαθητών. Επίσης, συντελεί στο να διατηρούν μια ζωντανή πηγή έκφρασης και δημιουργικότητας σε συνδυασμό με τη φαντασία των παιδιών μέσα από τη βιωματική διδασκαλία και τα πειράματα.

3.2.2 Μειονεκτήματα της Διαθεματικής Προσέγγισης.

Από την άλλη η μέθοδος της διαθεματικότητας έχει και κάποια μειονεκτήματα. Αρχικά δε προσφέρει υψηλούς βαθμούς αξιολόγησης σε περιπτώσεις που επιζητείται απλή απομνημόνευση γνωστικών περιεχομένων. Επίσης είναι μια αργή διαδικασία εκμάθησης περιεχομένων δηλωτικής γνώσης.

Ένα ακόμα μειονέκτημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφωθούν. Θα πρέπει να μάθουν νέες τακτικές μετάδοσης της μάθησης πιο σύγχρονες και να έρθουν πιο κοντά με θέματα που αφορούν το παρόν και όχι παλαιότερα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διάφορα σεμινάρια. Επιπλέον, η μέθοδος αυτή απαιτεί σημαντικό χρόνο για προετοιμασία και αυτός δεν είναι πάντα διαθέσιμος. Τέλος, η αρχική κατάσταση αμηχανίας που επιφέρει στους μαθητές, λόγω του ανοιχτού περιβάλλοντος μάθησης μπορεί να οδηγήσει στη μη χρήση της. (Κούσουλας, 2004).

3.3 Διαθεματική προσέγγιση και ποιότητα στην εκπαίδευση.

Η συνεισφορά της διαθεματικής προσέγγισης συμβάλει στην ενίσχυση των παιδαγωγικών στόχων που έχουν να κάνουν με το συναισθηματικό τομέα, τον τομέα των δεξιοτήτων αλλά και των γνωστικών ικανοτήτων κάτι που συμβαίνει και με τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος και στην ολόπλευρη ολοκλήρωση του μαθητή. Μέσα από τη διαφορετική οπτική των Αναλυτικών Προγραμμάτων και την εισαγωγή των νέων βιβλίων τα τελευταία χρόνια στην υποχρεωτική εκπαίδευση ενδυναμώθηκε η ποιότητα της διδασκαλίας στη πρωτοβάθμια και υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης, όμως, φαίνεται να συνάδει περισσότερο στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για τους ακόλουθους λόγους:

Πρώτον, ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία του στα περισσότερα από τα σχολικά μαθήματα που προβλέπει το πρόγραμμα σπουδών για κάθε τάξη. Εξάιρεση αποτελούν τα μαθήματα των «ειδικοτήτων», όπως συνηθίζονται να αποκαλούνται. Έτσι, έχοντας μια συνολική αντίληψη των διδασκόμενων μαθημάτων είναι αρκετά εύκολο για τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τις κύριες και δευτερεύουσες

διαθεματικές ενότητες, να τις προωθήσει κατά τη φάση τη διδασκαλίας και να εμπλέξει τους μαθητές του στη διαδικασία της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

Δεύτερον, η διαθεματική προσέγγιση δεν χαρακτηρίζεται ως καινοτομία στη παιδαγωγική αλλά μια σύγχρονη μορφή της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας. Ο βαθμός επιτυχίας της διαθεματικής προσέγγισης και η μεταφορά της θεωρίας στη πράξη συνδέεται στενά με τη διάθεση και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών που θα προσπαθήσουν να την εφαρμόσουν.

Βασικά στοιχεία και χαρακτηριστικά της νέας θεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι:

1. Εκσυγχρονίζεται η δομή του προγράμματος σπουδών και ανανεώνεται η αξιολογη γνώση.
2. Μειώνεται η διδασκόμενη και η διδακτέα απαιτούμενη ύλη.
3. Εισάγεται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.
4. Εισάγεται η Ευέλικτη Ζώνη.
5. Εισάγονται τα σχέδια εργασίας.
6. Ενισχύεται το σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον.
7. Γίνεται χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.
8. Εκσυγχρονίζεται η αξιολόγηση των μαθητών.
9. Βελτιώνονται οι κάθε είδους αλφαριθμητισμοί.
10. Εισάγεται καινούργιο εκπαιδευτικό υλικό.
11. Υπερκαλύπτεται η φιλοσοφία του εναλλακτικού βιβλίου.
12. Απελευθερώνονται τεράστιες εκπαιδευτικές δυνάμεις.

Στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ο/η δάσκαλος που παραλαμβάνει μια τάξη με κανονικά χαρακτηριστικά και όχι μια τάξη με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή μια που χαρακτηρίζεται ως τάξη υποδοχής, έχει αρκετό χρονικό διάστημα ώστε να μπορέσει να έχει τη δυνατότητα άτυπα, να πραγματοποιεί καταστάσεις αλληλεπίδρασης των μαθημάτων. Επίσης έχει την δυνατότητα να τα αυξομειώνει, σε ιδιαίτερες συνθήκες ή χρονικές περιόδους κατά τη διάρκεια του κάθε μαθήματος, σε αρμονία πάντα με τα χρονοδιαγράμματα που έχουν τεθεί από το ωρολόγιο πρόγραμμα με βασικό σκεπτικό να αναδεικνύει τη αισθηματικότητα. (Παναγάκος, 2002).

Ακόμα στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο/η δάσκαλος μέσα από τις διάφορες διαθεματικές έννοιες που πλαισιώνουν τους μαθητές, μπορεί να αναγνωρίσει, να ανακαλύψει πολύπλευρα και άρα καλύτερα την εκπαιδευτική τους πορεία ώστε να έχει μια αντικειμενικότερη και ευκολότερη αξιολόγηση τους. (Αλαχιώτης, 2006).

Ο/Η παιδαγωγός, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των προγραμμάτων φαίνεται να αλλάζει ρόλο και να λαμβάνει πιο καθοδηγητικό και συντονιστικό χαρακτήρα ενώ μεταβάλλεται και ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής προσέγγισης σε διαθεματική. Η σχέση του δασκάλου με το μαθητή σε αλληλεπίδραση με το υλικό των προγραμμάτων σπουδών και τη διαθεματική μεθοδολογική προσέγγιση, συμβάλουν ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να γίνει αναφορικά με τα κοινωνικά βιώματα, πάνω στην οποία οι μαθητές θα «ανακαλύψουν» τον εαυτό τους και θα αναπτύξουν διαπροσωπικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, βασικά υλικά για την κατασκευή μιας σωστής και πολύπλευρης προσωπικότητας.

Όλα τα μαθήματα του σχολείου με τη προσθήκη των διαθεματικών προσεγγίσεων είναι σε θέση να συμβάλουν στους παιδαγωγικούς στόχους που έχουν να κάνουν με το συναισθηματικό τομέα και στη πολυδιάστατη ολοκλήρωση του ατόμου. Έτσι, η πνευματική ανάπτυξη και η απόκτηση χειρονακτικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται ταυτόχρονα με:

- I. Την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα.
- II. Την ενεργοποίηση για την επίλυση τέτοιων ζητημάτων σε αρμονική συνεργασία με τους συμμαθητές, δάσκαλους κλπ.
- III. Τη κατασκευή αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης και αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας.
- IV. Την ανάπτυξη αισθητικών κριτηρίων με τα οποία ο μαθητής θα αναζητά και θα επιδιώκει τη καλλιτεχνική δημιουργία και θα επανακαθορίζει τις δικές του δημιουργίες με ισορροπία, χάρη και αρμονία.
- V. Την απόκτηση σεβασμού για τις απόψεις και τις δημιουργίες των άλλων μαθητών.
- VI. Την ανάπτυξη αισθητικών κριτηρίων με τα οποία ο μαθητής θα αναζητά και θα επιδιώκει τη καλλιτεχνική δημιουργία και θα επανακαθορίζει τις δικές του δημιουργίες με ισορροπία, χάρη και αρμονία.

Σε τέτοιες μορφές διδασκαλίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι αυστηρά καθορισμένος. Ο εκπαιδευτικός θα παράσχει τα ερεθίσματα στους μαθητές, θα συντονίζει την ομάδα, θα τους καθοδηγήσει στην ανακάλυψη του υλικού, θα τους βοηθήσει στις επισκέψεις τους και θα φροντίσει για τη αναμετάδοση του υλικού και της εμπειρίας την οποία αποκόμισαν, οργανώνοντας π.χ. παρουσιάσεις, συζητήσεις και ανακοινώσεις.

Ειδικότερα, όσον αφορά τον μαθητή συμμετέχει ενεργά σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής - μαθησιακής διαδικασίας, ασκείται τη διαπραγμάτευση προσωπικών καταστάσεων και προβληματισμών, αναδομεί τις επικοινωνιακές του δυνατότητες και τη διάθεσή του για συνεργατική δράση και μετέχει ενεργά στη διαδικασία της ατομικής και κοινωνικής χειραφέτησης.

Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του πρέπει να επιδιώκει τη συμμετοχή όλων των μαθητών σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής επειδή ο μαθητής συνδέεται συναισθηματικά με τη μάθηση, η σχέση του με τη μάθηση είναι κατά συνείδηση, ανακαλύπτει σημαντικές ικανότητες της προσωπικότητάς του και αποκτά εποπτεία του γνωστικού περιεχομένου.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη περίπτωση έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αρμοδιότητα του είναι να δίνει κατευθύνσεις στις επιδόσεις των μαθητών, να οδηγεί τους μαθητές στην ισχυρή δόμηση της γνώσης. Από την πλευρά τους, οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν ενεργοί συντελεστές της μάθησης και να είναι υπεύθυνοι για τη μάθησή τους. (Παναγάκος, 2002).

3.4 Οι διαφορές και οι ομοιότητες των δυο μεθόδων.

Στις ομοιότητες ανάμεσα στις δυο μεθόδους θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε τη συστηματική προσπάθεια υπέρβασης του μεμονωμένου και του αποσπασματικού τρόπου απόκτησης γνώσεων και μάθησης με τη προβολή σχέσεων και των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών αντικειμένων. Επίσης με τη χρήση μεθοδολογικών προσεγγίσεων και εργαλείων ολιστικής μορφής. Και τέλος με τη δημιουργία διερευνητικού προσανατολισμού, ο οποίος είναι το επακόλουθο της αναζήτησης

σχέσεων και προσωπικών νοηματοδοτήσεων, τις οποίες κατά βάση υιοθετούν. (Ματσαγγούρας, 2002).

Στις διαφορές ανάμεσα στις δυο μεθόδους θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε τα εξής στοιχεία. Τα διεπιστημονικά προγράμματα, σε αντίθεση με τα διαθεματικά, διαχωρίζουν τα μαθήματα με αρκετά σαφή τρόπο, ως πλαίσια οργάνωσης των σχολικών γνώσεων και προσπαθούν, αφού πρώτα διασφαλίσουν την ενδοκλαδική συνοχή, να επιτύχουν στη συνέχεια τις διεπιστημονικές συσχετίσεις, που αλληλοσυμπληρώνουν και καθιστούν συγκενικότερο το περιεχόμενο των επιμέρους κλάδων. Ακόμα τα διεπιστημονικά προγράμματα είναι γνωσιοκεντρικά, διότι παρέχουν την οπτική των επιστημονικών κλάδων και ομαδοποιούνται με βάση τις παραδοχές τους και τα ενδιαφέροντά τους. Σε αντιδιαστολή με τα διαθεματικά προγράμματα που είναι κοινωνιοκεντρικά, λόγω του γεγονότος ότι οργανώνονται γύρω από ζητήματα που αφορούν πιο προσωπικά ή κοινωνικά ενδιαφέροντα και εφαρμόζουν ολιστικές προσεγγίσεις χωρίς δεσμεύσεις από τους επιστημονικούς κλάδους. Σημείο εκκίνησης των διαθεματικών προγραμμάτων είναι το ενδιαφέρον που δείχνουν για τους μαθητές ή τη κοινωνία, το κεντρικό θέμα, ζήτημα ή πρόβλημα και όχι τη διδακτέα ύλη που επιλέγεται από κάθε επιστημονικό κλάδο. Τέλος, τα διαθεματικά προγράμματα, σε αντίθεση με τα διεπιστημονικά, προάγουν την ενοποίηση σε διαφορετικά και αρκετά επίπεδα.

Ειδικότερα προάγουν:

- I. Την ενοποίηση δραστηριοτήτων ανάμεσα στη διανοητική και τη χειρονακτική εργασία.
- II. Τη διαδικαστική γνώση.
- III. Το συνδυασμό θεωρίας και πράξης.
- IV. Τη σύνδεση σχολείου και κοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Επιρροή των δύο μεθόδων στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Παρόλο που οι δύο αυτές μέθοδοι έχουν αρκετές ομοιότητες αλλά και διαφορές, η συμβολή τους στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού είναι και για τις δύο εξίσου σημαντική και αυτό φαίνεται από τα δύο παρακάτω υποκεφάλαια.

4.1 Επιρροή της Μεθόδου Project στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Η μαθησιακή διαδικασία μέσω της μεθόδου project βασίζεται κατά κύριο λόγο στη φυσική εποπτεία και στην αυτενέργεια των μαθητών πάνω στο αντικείμενο διδασκαλίας. Έτσι, η γνώση προσδιορίζεται διερευνητικά και με στάδια, χωρίς να είναι αποτέλεσμα συσσωρευτικής μεταφοράς γνώσεων από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή. Αφορά μια γνώση η οποία καλλιεργείται από τον ίδιο το μαθητή μέσα από διαδικασίες μετασχηματισμού και αναμόρφωσης των συνολικών γνώσεων που έχει αποκτήσει.

Ο τρόπος αυτός συμβάλει στο να αναπτυχθούν οι προϋποθέσεις για ένα πιο ερευνητικό προσανατολισμό στη γνώση, μέσα από τον οποίο ο μαθητής μαθαίνει πώς να τη λαμβάνει προσδιορίζοντας και κατασκευάζοντας εννοιολογικά εργαλεία μέσα από τη συλλογική ομαδική εργασία, τα πλαίσια της οποίας διαμορφώνονται με βάση τις προϋποθέσεις που υπάρχουν. Οι εκπαιδευόμενοι που δουλεύουν με τη μέθοδο project μαθαίνουν να συνεργάζονται, να επεξεργάζονται πληροφορίες και να είναι δεκτικοί στις απόψεις των μελών της ομάδας. Μέσα από την μέθοδο αυτή, ο μαθητής αποχωρίζεται το ρόλο του παθητικού δέκτη της προσφερόμενης γνώσης, λαμβάνει αυτενέργεια και αναπτύσσεται η προσωπικότητά του σε όλες τις διαστάσεις της.

Σημαντικό στοιχείο αυτής της μεθόδου είναι ότι το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας είναι ο μαθητής, στον οποίο παραχωρούνται πρωτοβουλίες. Γενικά, η μέθοδος project προσδιορίζει νέες μεθόδους σε ένα καινούργιο μοντέλο διδασκαλίας που βασίζεται σε βιωματικές καταστάσεις των μαθητών, των οποίων η συμμετοχή στη διαδικασία του σχεδιασμού είναι μείζονος σημασίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος, μέσα από πολύπλευρες, συνεργατικές και ευέλικτες διδακτικές δραστηριότητες,

παρέχει τη δυνατότητα μιας πολύπλευρης ανάλυσης και προσδιορισμού ενός ζητήματος, με την παράλληλη αξιοποίηση πολλών λειτουργιών του εγκεφάλου. (Κοσσυβάκη, 2003).

Οι μαθητές, με σημαντικό σύμμαχό τους την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, τον εκπαιδευτικό τους αλλά και με το οικείο περιβάλλον τους συμμετέχουν στη διαχείριση και στο σχεδιασμό των εργασιών, ενδυναμώνοντας με αυτό τον τρόπο την κριτική τους σκέψη και αξιοποιώντας τις δεξιότητές τους, στην δημιουργία ομάδων και συνεργασιών. Η χρήση της μεθόδου project έχει ως απώτερο σκοπό την παρότρυνση του μαθητή στο επίπεδο της αυτόνομης μάθησης που είναι κυριότερος σκοπός της εκπαίδευσης. Με τη διεκπεραίωση μικρών μελετών ο μαθητής παιδεύεται, λειτουργεί αυτόνομα στη ταξινόμηση των ιδεών του και των ενεργειών του και αξιοποιεί όλα του τα χαρίσματα αποσκοπώντας στην επίτευξη των δεδομένων στόχων. Ταυτόχρονα, επιτυγχάνει τη σε βάθος απόκτηση των συγκεκριμένων γνώσεων. Στη συγκεκριμένη μέθοδο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι ανάγκες, οι προδιαθέσεις και ο καθορισμός των στόχων που γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές και τα κριτήρια βαθμολόγησης της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας, προτού δραστηριοποιηθούν, ενώ τελειοποιώντας την εργασία τους προσδιορίζουν οι ίδιοι οι μαθητές το βαθμό επίτευξης των στόχων που είχαν θέσει. (Ματσαγγούρας, 2003).

Βασικό στοιχείο θα μπορούσε να προσδιοριστεί το γεγονός της εξασφάλισης ότι το θέμα στο οποίο θα εργαστεί ο μαθητής στα πλαίσια της μεθόδου project συνάδει με τις ικανότητες και δεξιότητές του, έτσι ώστε με τη κατάλληλη παρότρυνση και αναγνώριση, να βιώσει και να λάβει αισθήματα χαράς και δημιουργικότητας. Η συγκεκριμένη μέθοδος μεταβάλλει τα στερεότυπα με τη χρόνια αντίληψη που υπάρχει σε σχέση με το ρόλο του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, τη σημασία της καθημερινότητας στη σχολική ζωή, τη διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων και σε γενικότερα πλαίσια το όλο οικοδόμημα της σύνθεσης της σχολικής δράσης, από όλες του τις πλευρές με την καθημερινή πραγματικότητα ως μια προσπάθεια αυτονόμησης και αυτοδιάθεσης του ατόμου και της ομάδας. Ο δάσκαλος χάνει το κεντρικό του ρόλο και αποκτά έναν πιο καθοδηγητικό και συμβουλευτικό σκοπό με παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται όταν το ζητήσουν οι μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διενέργεια αυτής της ανοιχτής διαδικασίας μάθησης βρίσκεται σε συνεργασία με το μαθητή για τον προσδιορισμό των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης και παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια ετοιμασίας του. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού συμβάλει στην επίλυση των διάφορων δύσκολων καταστάσεων και τη παροχή εναλλακτικών προσεγγίσεων. Ο Frey το 1998 ανέφερε ότι η μέθοδος Project θεωρείται και αποτελεί μια μέθοδο ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία προσδιορίζεται και διεξάγεται από όλους τους μετέχοντες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία στο τελικό στάδιο λαμβάνει να αξιολογείται μαζί με το μαθητή και ο βαθμός ολοκλήρωσης των στόχων έχοντας ως αρχή τα κριτήρια που τέθηκαν κατά την έναρξή της. Ως εκπαιδευτική διαδικασία, η εργασία τύπου project ανατίθεται από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, πέρα από τις εργασίες που λαμβάνει για την καθημερινή προετοιμασία, στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος. Οι εργασίες που πρέπει να επιλυθούν με τη μέθοδο project είναι εργασίες που προσδιορίζονται από ιδιαίτερες απαιτήσεις και έχουν ως στόχο την αφύπνιση ανώτερων νοητικών λειτουργιών και αντλούν τα ζητήματά τους τόσο από το υλικό των καθημερινών μαθημάτων αλλά και από τη γενικότερη σχολική και κοινωνική ζωή. Τα σχέδια εργασίας χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση όλο τον 20ο αιώνα για διαφορετικούς κάθε φορά σκοπούς και με διαφορετική σειρά.

Σήμερα εμφανίζονται δυναμικά στην εκπαίδευση για τους παρακάτω ειδικότερους λόγους:

Αρχικά, θεωρούνται άριστες εναλλακτικές μορφές προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης που εξασφαλίζει μεγαλύτερη ενεργοποίηση των μαθητών. Ακόμη, αποτελούν το καταλληλότερο πλαίσιο για προαιρετικά προγράμματα που από τη φύση τους απαιτούν τη συλλογική διερεύνηση και οργάνωση. Προσφέρουν χώρο συνάντησης της επιστημονικής και της εμπειρικό-βιωματικής γνώσης των μαθητών. Έπειτα, οδηγούν με φυσικό και χωρίς πίεση τρόπο σε διεπιστημονικές συσχετίσεις και διαθεματικές προεκτάσεις και τέλος αποτελούν μοναδική επιλογή για τους εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να εξασφαλίσουν εναλλακτικές από την ρουτίνα του αναλυτικού προγράμματος και βλέπουν το σχολείο ως χώρο προγραμματισμού μορφών παρέμβασης στο άμεσο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον.

Θετικές είναι και οι επιδράσεις της εφαρμογής του σχεδίου εργασίας στον αναπτυξιακό και μαθησιακό τομέα για τους παρακάτω λόγους:

Πρωτίστως, η γνώση εξετάζεται σε αυθεντικά πλαίσια στα οποία λαμβάνουν μέρος όλες οι αισθήσεις που κινητοποιούν και πληροφορούν με αυτό το τρόπο τον εγκέφαλο. Επίσης, κατασκευάζονται ομάδες δράσης που συμβάλουν στη προσωπική ανάπτυξη και στην ένταξη του παιδιού στη κοινωνία. Προωθούνται οι συλλογικές διερευνήσεις, οι επιστημονικές δεξιότητες και στάσεις που οικοδομούν τις προϋποθέσεις αυτό - μάθησης. Ένας ακόμη λόγος είναι ότι συνδέεται η επιστημονική γνώση με πραγματικές καταστάσεις της ζωής που τίθενται στην υπηρεσία των κοινωνικών προβλημάτων. Ενοποιείται η ενδοσχολική και εξωσχολική ζωή και δράση και παρέχεται δυνατότητα κριτικής ανάλυσης και ελέγχου της γνώσης.

4.2 Επιρροή της Μεθόδου της Διαθεματικής Προσέγγισης στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Χαρακτηριστικό για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) αποτελεί η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Η προσέγγιση αυτή, για το τρόπο επιλογής και οργάνωσης της γνώσης επιτρέπει και προάγει τις διασυνδέσεις ανάμεσα σε διαφορετικά γνωστικά πεδία, ενισχύοντας με αυτόν το τρόπο τις συσχετίσεις και τη σύνδεση ώστε να συμβάλει στην ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης. (Ματσαγγούρας, 2002).

Ως μορφή διδακτικής προσέγγισης, προάγει τις κοινωνικό - γνωστικές στάσεις και δεξιότητες που προβάλλουν ως ανάγκες οι σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης και της πληροφόρησης και συνεπικουρεί στη χρήση πρακτικών που στηρίζονται στην ομαδική εργασία, στη διατύπωση, στην εξέταση ερωτημάτων και την άντληση πληροφοριών. Σε μικρότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, η διαθεματική προσέγγιση υλοποιείται, με τη θεματική προσέγγιση που έχει ως έναρξη κατά βάση στόχους του αναλυτικού προγράμματος, τους οποίους επιλέγει και προωθεί ο δάσκαλος. Μέσα από την οργάνωση και την υλοποίηση σχεδίων εργασίας των οποίων η επιλογή θα συνοδευτεί με τα βιώματα, εμπειρίες, ενδιαφέροντα των παιδιών, τα οποία με την υποστήριξη του δασκάλου σχεδιάζουν τη πορεία της ερευνητικής προσπάθειας, συζητούν, καθορίζουν και συναποφασίζουν τη προώθηση του σχεδίου της εργασίας.

Με τη χρήση διαθεματικών εννοιών στο πρόγραμμα γίνεται προσδιορισμός οκτώ εννοιών, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να αποτελέσουν τον άξονα που θα μπορούσαν να συνδέσουν διάφορες γνωστικές περιοχές. Σύμφωνα με τα επιστημονικά κέντρα τόσο οι θεματικές προσεγγίσεις όσο και τα σχέδια εργασίας παρέχουν μεγαλύτερη έμφαση στη διαθεματικότητα, στην ολιστική αντίληψη της γνώσης και στην αξιοποίηση του ενδιαφέροντος, των ιδεών και των βιωμάτων των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης (Γκλιού, 2005).

Η θεματική προσέγγιση εντάσσεται στα σχήματα της διατήρησης και αλληλοσχέτισης των γνωστικών αντικειμένων. Με τη θεματική προσέγγιση αναζητούνται συστηματικά διαθεματικές συνδέσεις ή προεκτάσεις μεταξύ των διαφορετικών γνωστικών πεδίων. Τα σχέδια εργασίας κατατάσσονται στα σχήματα της προωθημένης διαθεματικότητας, που σημαίνει κατάργηση των διακριτών μαθημάτων και οργάνωση της σχολικής γνώσης σε σημαντικά θέματα που προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών και η επιλογή των οποίων συντελείται από την επίδραση και τη χρησιμότητα που έχουν στη καθημερινή ζωή των ανθρώπων και ειδικότερα στη περίπτωσή μας, στα παιδιά. (Ματσαγούρας, 2002).

Η διαφορά μεταξύ των δύο μεθόδων προσέγγισης προσδιορίζεται από το βαθμό ανάδυσης των επιλογών, δηλαδή σε ποιο βαθμό οι επιλογές έχουν ως αφετηρία τα ίδια τα παιδιά ή από τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος που έχει επιλέξει ο εκπαιδευτικός και στη συνέχεια εφαρμόζεται με τη συμβολή των παιδιών και στο βαθμό εμβάθυνσης - εξέτασης του θέματος που μελετάται. Στη περίπτωση των θεματικών προσεγγίσεων ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει στόχους και σχεδιάζει τη πορεία τους και το τρόπο υλοποίησής τους, ενώ στην περίπτωση των σχεδίων εργασίας «ο σχεδιασμός από πλευρά της εκπαιδευτικού εστιάζει πρωταρχικά στη προσέλκυση του ενδιαφέροντος των παιδιών και η έμφαση δίνεται στη συμβολή τους για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων». (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Στη θεματική προσέγγιση, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να δέχεται με προσοχή τις προτάσεις των παιδιών και να τις προωθεί για την ανάπτυξη περισσότερων δραστηριοτήτων από αυτές που είχαν αρχικά προβλεφθεί ή αντίθετα να αναδιαμορφώνει το περιεχόμενο ή το χρονικό διάστημα των ενεργειών όταν

περιορίζεται το ενδιαφέρον των παιδιών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί, ακούει και κρατά αρχείο από τις ασχολίες άλλα και από αυτά που καθημερινά τα παιδιά αναφέρουν κατά την διάρκεια εκτέλεσης του προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός ακόμα μπορεί να κατευθύνει με διακριτικότητα την επιλογή ενός ζητήματος έτσι ώστε να παρουσιαστεί ως επιλογή των παιδιών ώστε να αποφεύγεται η συσχέτιση του με άλλο θέμα, όταν διαμορφώνει το περιβάλλον και δημιουργεί τα απαραίτητα ερεθίσματα τα οποία προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Όταν οι επιλογές του εκπαιδευτικού για εξυπηρέτηση συγκεκριμένων στόχων του προγράμματος δεν επιβάλλονται, αλλά προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά, έχουν ως αποτέλεσμα τη σίγουρη και ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, χαρακτηριστικό που αποτελεί βασική προϋπόθεση για διαθεματική προσέγγιση. Στον εκπαιδευτικό πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα να επιλέγει αν η περίπτωση αφορά τη προσέγγιση που επιβάλλεται από το προγραμματισμό, τους στόχους, το θέμα, τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις ικανότητές του. Οι θεματικές προσεγγίσεις είναι οργανωμένες εμπειρίες μάθησης, δηλαδή πρακτικές που είναι περισσότερο οικείες στους εκπαιδευτικούς.

Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου συνεπικουρούμενο από τον «Οδηγό εκπαιδευτικού» παρέχει βασικές θεωρητικές αρχές που ενσωματώνει την προσέγγιση γνώσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων που εμπεριέχονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, περιγράφει τον αναμενόμενο ρόλο του εκπαιδευτικού, παρέχει και προσδιορίζει τους βασικούς άξονες των εναρμονισμένων με την υιοθετούμενη θεωρία μάθησης πρακτικών αξιολόγησης και προτάσεις για την αποτελεσματική και ορθή ενεργοποίηση των παιδιών.

Ειδικότερα, παρέχονται κατευθύνσεις και οδηγίες στο σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, στη μάθηση μέσα από το παιχνίδι, στη συνεργασία με το σπίτι, στην καταγραφή της εξέλιξης των παιδιών και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, στο ρόλο της εκπαιδευτικού, στην εργασία σε ομάδες και την επίλυση προβλημάτων.(Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, τα σχέδια εργασίας αποτελούν σχεδόν μονόδρομο στη μετάβαση από τη διεπιστημονική συσχέτιση στο στάδιο της διαθεματικής ενοποίησης. Ο συνδυασμός της μεθόδου project με τη διαθεματικότητα αποτελεί μια ανθρωποκεντρική πρόταση και είναι απόρροια επιστημολογικών και επιστημονικών προσεγγίσεων. Ταυτόχρονα, αποτελούν άριστο πλαίσιο υλοποίησης των κοινωνικοπολιτικών επιδιώξεων. Τα προβλήματα στην εφαρμογή παρόλα αυτά στο σχέδιο της εργασίας δε λείπουν, όπως οι αυξημένες επικοινωνιακές, συνεργατικές και ερευνητικές δεξιότητες που απαιτούνται και δεν είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένες στα παιδιά. Επίσης, οι αλυσιδωτές συνέχειες των δομημένων προς διερεύνηση ζητημάτων αλλά και η οριοθέτηση και συγκέντρωση του υλικού. Η εκάστοτε μέθοδος που αποφασίζεται να εφαρμοστεί στη διδασκαλία έχει και διακρίνεται από κάποια όρια και δεν έχει τα ίδια αποτελέσματα σε όλες τις περιπτώσεις και τα θεματικά πεδία. Ο Frey ανέφερε χαρακτηριστικά ότι η μέθοδος αυτή είναι κατάλληλη, όταν σκοπός της διδασκαλίας είναι η εκμάθηση αυστηρά καθορισμένης ύλης. Ακόμα, η μέθοδος αυτή είναι ακατάλληλη, όταν οι μαθητές θα πρέπει να αφομοιώσουν δεδομένη ύλη σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα και θα πρέπει να διακριθεί και από αποδοτικότητα μετά το τέλος της μαθησιακής διαδικασίας. (Galton & Williamson, 1992).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Εφαρμογή των δύο μεθόδων στο Παιδικό Σταθμό σε ένα κοινό θέμα.

Το τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας περιλαμβάνει τη παρουσίαση μιας θεματικής ενότητας, με τη χρήση των δυο μεθόδων. Η θεματική ενότητα που επιλέχθηκε να αναλυθεί αφορά το «γάλα». Αρχικά παρουσιάζεται το θέμα με τη μέθοδο Project και εν συνέχεια θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστεί και με την εφαρμογή της διαθετικής μεθόδου. Το ακόλουθο παράδειγμα αποτελεί μια προσπάθεια να προσδιοριστούν όσο το δυνατόν καλύτερα σε πρακτικό επίπεδο τα όσα παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια.

5.1 Εφαρμογή του θέματος σύμφωνα με την Μέθοδο Project.

- Αρχικά ξεκινάμε το παράδειγμά μας με την αφόρμηση, δηλαδή την απορία που είχαν τα παιδιά μέσα στη τάξη πάνω σε ένα θέμα και μας έδωσαν τα ίδια τα παιδιά την ιδέα για το θέμα γάλα.

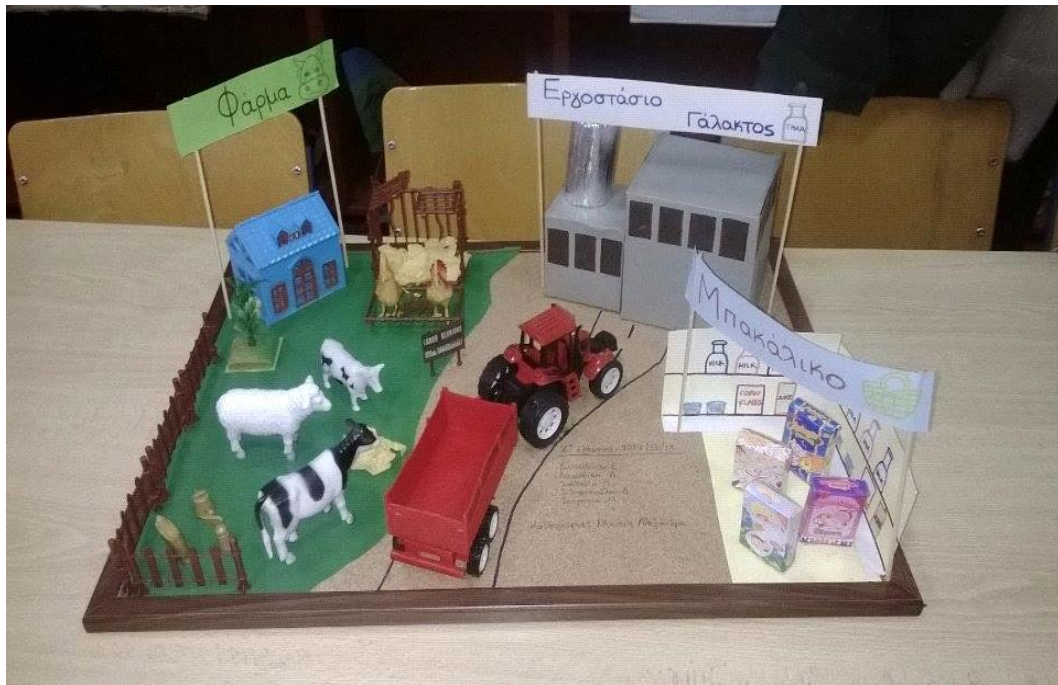
Μια ημέρα στον παιδικό σταθμό τα παιδιά έπαιρναν το πρωινό τους, που ήταν δημητριακά με γάλα. Σε ένα τραπέζι κάποιο αγοράκι ζήτησε να φάει τα δημητριακά του σκέτα χωρίς γάλα και τότε ένα κοριτσάκι που βρισκόταν δίπλα του ζήτησε από την κυρία να μάθει το λόγο που εκείνη έτρωγε τα δημητριακά της με γάλα ενώ ο φίλος της όχι.

Γιώργος: -Κυρία εγώ θέλω σκέτα δημητριακά!

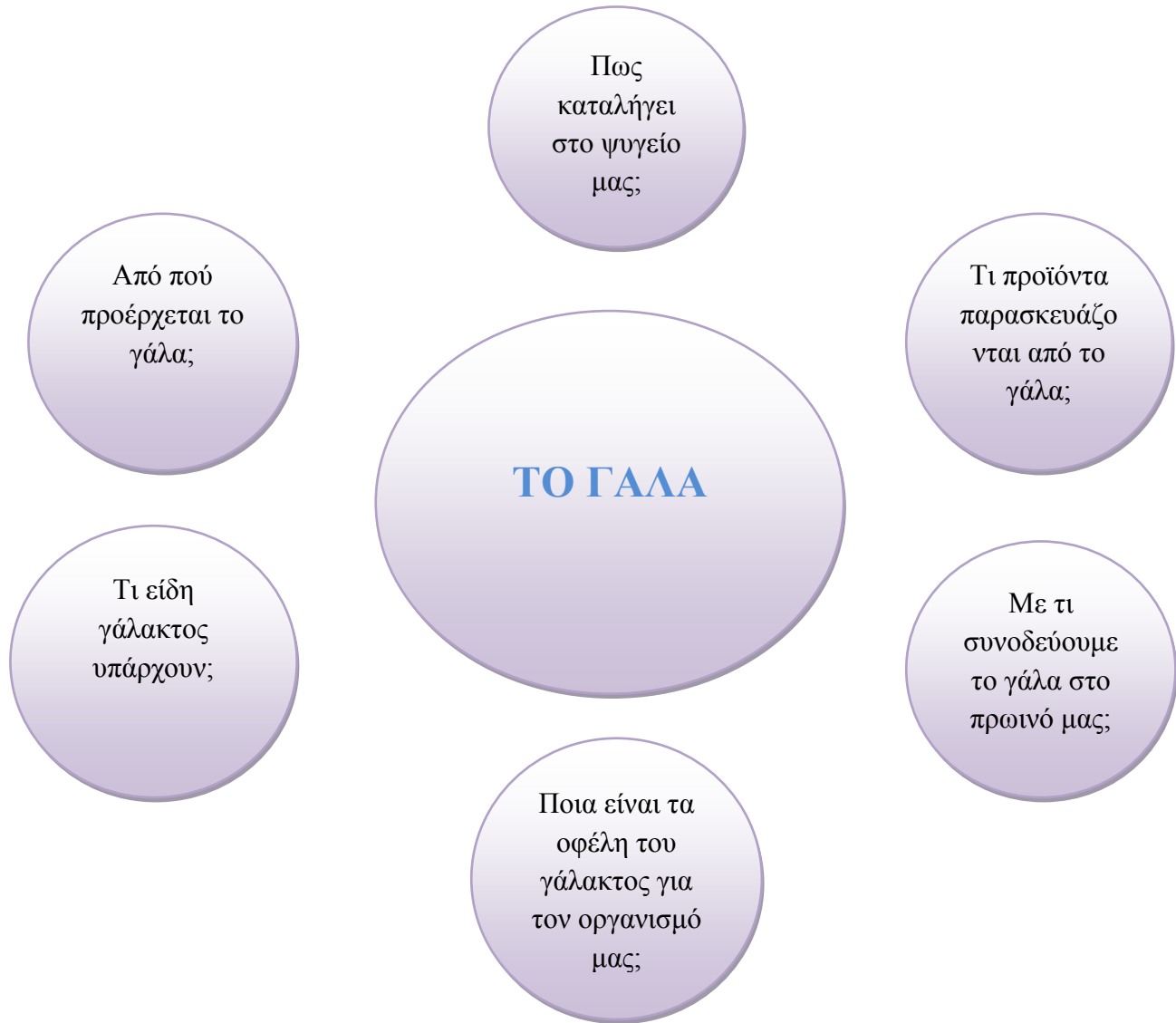
Ελένη: -Κυρία γιατί ο Γιώργος τα τρώει σκέτα; Η μαμά λέει πως όλα τα παιδάκια πρέπει να πίνουμε το γάλα μας για να γίνουμε μεγάλοι σαν εσάς.

Μαρία: -Εμένα κυρία η μαμά στο σπίτι μου βάζει να τρώω τα δημητριακά μου με γιαούρτι και μου αρέσει πολύ.

Ο διάλογος αυτός μπορεί να αποτελέσει ένα φυσικό τρόπο για να εισάγουμε τα παιδιά στο project «ΓΑΛΑ». Παρέχοντάς τους διάφορα υλικά όπως για παράδειγμα τα διάφορα προϊόντα που παίρνουμε από το γάλα, μια μακέτα που να παρουσιάζει την όλη διαδικασία παραγωγής του γάλακτος, κάποιες εικόνες που δείχνουν τα ζώα που μας προσφέρουν γάλα, το εργοστάσιο που γίνεται η επεξεργασία του γάλακτος και τη διαδικασία του αρμέγματος, καθώς και κάποια βίντεο που παρουσιάζουν τις παραπάνω διαδικασίες, θα βοηθήσουμε τα παιδιά να μας απαντήσουν σε ερωτήσεις που θα βγαίνουν αβίαστα μέσα από τη συζήτησή μας και να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους μέσα από συμβολικό και αισθητηριακό παιχνίδι.



- Στη συνέχεια φτιάξαμε ένα πλάνο με κάποιες από τις ερωτήσεις που θα κάνουμε στα παιδιά. Με βάση τις απαντήσεις τους θα οργανώσουμε δραστηριότητες ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τη κάθε ερώτηση.



- Έπειτα αρχίσαμε τις δραστηριότητες βασισμένες στις απαντήσεις των παιδιών.

«Φτιάχνοντας σοκολατένιο γάλα»

Μιλήσαμε στα παιδιά για τα διάφορα είδη γάλακτος, μέσα στα οποία συμπεριλαμβάνετε και το έτοιμο σοκολατούχο γάλα. Δώσαμε από λίγο σε όλα τα παιδάκια να δοκιμάσουν κι έπειτα την επόμενη μέρα αποφασίσαμε να κάνουμε ένα παιχνίδι για να τους δείξουμε πως και το δικό τους άσπρο γάλα μπορεί με μια «σκόνη σοκολάτας» που λέγεται κακάο που ρίχνουμε να γίνει σοκολατούχο.

Αρχικά χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες και τους μοιράζουμε από ένα ποτηράκι στο καθένα με γάλα ως τη μέση. Απέναντι από κάθε ομάδα τοποθετούμε ένα μπολάκι γεμάτο με κακάο κι ένα μικρό κουταλάκι. Ζητάμε από τα παιδάκια με το σύνθημά μας να τρέξει ο πρώτος από κάθε ομάδα, να φτάσει στο κακάο, να ρίξει μια κουταλιά μέσα στο ποτήρι του, να γυρίσει πίσω στην ομάδα του και να φύγει ο επόμενος. Η ομάδα που όλα της τα παιδιά θα φτιάξουν πρώτα το γάλα τους με το κακάο, θα είναι και η νικήτρια. Στο τέλος του παιχνιδιού, μπορούμε να κάτσουμε όλοι μαζί σε ένα κύκλο, να δοκιμάσουμε το σοκολατούχο γάλα που φτιάξαμε μόνοι μας και να κάνουμε μια μικρή συζήτηση για το πώς τους αρέσει περισσότερο το γάλα τους, σοκολατούχο ή μη.

- Άρεσε στα παιδιά που μέσα από το παιχνίδι τους έφτιαξαν το δικό τους σοκολατούχο γάλα με αληθινά συστατικά;
- Ήθελαν να το δοκιμάσουν μετά, να το μυρίσουν ή να το γευτούν και να κουβεντιάσουν μαζί μας για το πώς τους αρέσει περισσότερο;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: Τα παιδιά έδειξαν να ευχαριστιούνται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και να ενθουσιάζονται με την ιδέα ότι μέσα από το παιχνίδι τους έφτιαξαν το δικό τους σοκολατούχο γάλα. Στο τέλος του παιχνιδιού ήταν περίεργα να δοκιμάσουν το γάλα τους και ανυπομονούσαν να μιλήσουν για να πουν πώς τους αρέσει περισσότερο, ενώ κάποια παιδάκια μας είπαν ότι κάποιες φορές και η μαμά τους στο σπίτι τους φτιάχνει σοκολατούχο γάλα.



«Το παιχνίδι των γεύσεων»

Αφού έχουμε μιλήσει στα παιδιά για όλα τα προϊόντα που παράγονται μέσα από το γάλα και για τις τροφές με τις οποίες μπορούμε να συνοδεύσουμε το γάλα μας, τους τα έχουμε δείξει και ίσως έχουν δοκιμάσει κάποια από αυτά, καθόμαστε σε ένα κύκλο στην μοκέτα και ζητάμε σε κάποιο παιδί να έρθει κοντά μας. Του κλείνουμε τα μάτια με ένα μαντήλι και του δίνουμε να δοκιμάσει με ένα κουταλάκι κάποια από τις τροφές που έχουμε εκεί όπως γιαούρτι, βούτυρο, τυρί, σοκολατούχο γάλα, παγωτό, κασέρι, ζαχαρούχο γάλα, σοκολάτα, μπισκότα, δημητριακά, φέτα με μέλι ή μαρμελάδα κλπ. Έπειτα, το ρωτάμε να μας πει αν έχει καταλάβει τι έχει δοκιμάσει κι αν είναι από τις τροφές που παράγονται από το γάλα ή από αυτές που μπορούμε να το συνοδεύσουμε. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να δοκιμάσουν όλα τα παιδιά.

- Μπορούσαν τα παιδιά να ξεχωρίσουν μόνο με τη γεύση τα προϊόντα που φτιάχνονται από γάλα κι αυτά με τα οποία μπορούμε απλά να το συνοδεύσουμε; Ήταν εύκολο να τα διαχωρίσουν μετά την κουβέντα μας μαζί τους;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: Για τα παιδιά ήταν σχετικά εύκολο να διαχωρίσουν τα προϊόντα και ανυπομονούσαν μέχρι να έρθει η σειρά τους να σηκωθούν και να συμμετέχουν. Ωστόσο δεν ήταν το ίδιο εύκολο για όλα τα παιδιά, κάποια από αυτά δεν ήθελαν να δοκιμάσουν όλα τα προϊόντα γιατί δεν τους άρεσαν οι μυρωδιές ή η όψη τους.

«Η αγελάδα μας – χειροτεχνία»

Έχουμε μιλήσει στα παιδιά για το ποιά είναι τα ζώα που μας δίνουν το γάλα τους και έχουμε καταλήξει στα βασικά που είναι η αγελάδα, το πρόβατο, το κατσικάκι και επιπλέον μιλήσαμε για την γαϊδούρα. Στη φάση αυτή τους κάνουμε μια ατομική κατασκευή μαριονέτας. Χρειαζόμαστε ένα άσπρο γάντι μπάνιου, λίγο μαύρο και λίγο ροζ ύφασμα. Με βάση το πατρόν κόβουμε ένα κομμάτι ροζ ύφασμα για το στόμα και για τα αυτάκια και το μαύρο ύφασμα για μάτια, χαμόγελο, ρουθούνια. Έπειτα κολλάμε τα κομμάτια πάνω στο γάντι και η μαριονέτα μας είναι έτοιμη!



«Η καλή μας αγελάδα! - τραγούδι»

Όταν αρχίζουμε να μιλάμε στα παιδιά για το γάλα τα βάζουμε να καθίσουν σε ένα κύκλο. Τα ρωτάμε αν γνωρίζουν το τραγούδι η καλή μας αγελάδα και αν δε το γνωρίζουν τους μαθαίνουμε τα λόγια. Μετά το τραγουδάμε όλοι μαζί και αν θέλουν χρησιμοποιούμε και διάφορα όργανα που μπορεί να έχουμε στη τάξη.

Στίχοι τραγουδιού

Η καλή μας αγελάδα
βόσκει κάτω στη λιακάδα
μικρά χόρτα και μεγάλα
για να κατεβάσει γάλα !
Να το κάνουνε τυράκι
να το κάνουν βουτυράκι
να το βάλουνε στο πιάτο
να σου πουν: "ορίστε φάτο"

«Το αγαπημένο μου πρωινό»

Στην αρχή του project ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν τι τρώνε για πρωινό. Στη συνέχεια συγκεντρώνουμε εικόνες από τα διάφορα προϊόντα που μας είπαν όπως ψωμί, μαρμελάδα, μερέντα, μέλι, κακάο κ.α. Τους μοιράζουμε τις εικόνες και σε ένα χαρτόνι που μοιάζει με δίσκο έχουμε κολλήσει ένα πιάτο μιας χρήσης και ένα μπουκάλι γάλα σε εικόνα. Λέμε στα παιδιά μέσα στο πιάτο να κολλήσουν αυτά που τρώνε στο πρωινό τους από τις εικόνες. Έτσι δημιουργούν το δικό τους αγαπημένο πρωινό.

- Ασχολήθηκαν τα παιδιά με τη χειροτεχνία αυτή ώστε να καταφέρουν να φτιάξουν το αγαπημένο τους πρωινό ή στην πρώτη δυσκολία τα παρατούσαν;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: Το αποτέλεσμα ήταν το επιθυμητό καθώς τα περισσότερα παιδιά μπόρεσαν να δημιουργήσουν το δικό τους αγαπημένο πρωινό.



«Βόλτα σε ένα εργοστάσιο γάλακτος»

Ένα από τα υλικά που χρησιμοποιούμε για να συζητήσουμε μαζί με τα παιδιά το θέμα του γάλατος είναι μία μακέτα. Στη μακέτα αυτή δείχνουμε πως το γάλα ξεκινάει από τη φάρμα περνάει στο εργοστάσιο και μετά από τη κατάλληλη επεξεργασία φτάνει στο μακάλικο-σούπερ μάρκετ. Με αφορμή μόνο το κομμάτι του εργοστασίου μπορούμε να οργανώσουμε μία εκδρομή στο εργοστάσιο της περιοχής, αν υπάρχει. Μέσα από αυτή τη «βόλτα» τα παιδιά βλέπουν από κοντά τα μηχανήματα και όλες τις διαδικασίες επεξεργασίας του γάλακτος και της παραγωγής άλλων προϊόντων από το γάλα, π.χ. γιαούρτι, τυρί με αποτέλεσμα να τους μένουν πιο εύκολα στο μυαλό οι νέες αυτές γνώσεις.

- Η εκδρομή αυτή στο εργοστάσιο κινεί το ενδιαφέρον των παιδιών ώστε με ησυχία να παρακολουθήσουν τη ξενάγηση τους και να συκρατήσουν τις πληροφορίες;
- Τους είναι πιο εύκολο μέσα από την επίσκεψη αυτή και την άμεση επαφή τους με την επεξεργασία γάλακτος που παρακολουθούν να αφομοιώσουν όσα έχουμε και νωρίτερα συζητήσει στην τάξη μας;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ : Η εκδρομή αυτή κατάφερε να κερδίσει τα παιδιά καθώς παρακολούθησαν με προσοχή όλα τα μηχανήματα, τους εργάτες, αλλά και τον κύριο που τους τα εξηγούσε. Επίσης συμμετείχαν και αυτά θέτοντας τις δικές τους ερωτήσεις για να λύσουν τις απορίες τους. Ήταν σαφώς πιο κατανοητά όσα προείπαμε στον παιδικό σταθμό καθώς εκεί είχαν και την αληθινή εικόνα και όλη την διαδικασία να εκτυλίσσεται μπροστά τους ζωντανά.



«Μαθαίνοντας τα γαλακτοκομικά προϊόντα»

Μιλήσαμε στα παιδιά για τα προϊόντα που παράγονται από το γάλα δείχνοντάς τους εικόνες από το τυρί ,το γιαούρτι ,το βούτυρο, το παγωτό, τη σοκολάτα ,το κασέρι κ.τ.λ. Έχουμε δυο χαρτόνια που τα έχουμε χωρίσει σε δυο κατηγορίες, τα γαλακτοκομικά προϊόντα και τα μη γαλακτοκομικά. Κόβουμε τις εικόνες και τις σκορπίζουμε στο κέντρο. Μαζί με τα προϊόντα που παράγονται από γάλα έχουμε συμπεριλάβει και άσχετα με αυτά. Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες. Το χαρτόνι τοποθετείται απέναντι από κάθε ομάδα, ζητάμε από τα παιδιά με το σύνθημα μας να ξεκινήσει το πρώτο παιδί να επιλέξει μια εικόνα και να την κολλήσει στο κατάλληλο χαρτόνι, να γυρίσει πίσω και να συνεχίσει ο επόμενος. Η ομάδα που θα τελειώσει πιο γρήγορα θα είναι και η νικήτρια.

- Μπόρεσαν τα παιδιά να ξεχωρίσουν τα γαλακτοκομικά προϊόντα από τα μη με βάση τη συζήτηση που κάναμε και να ταξινομήσουν τις εικόνες στο κατάλληλο χαρτόνι;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: Κάποια από τα παιδιά αντί να διαλέγουν τα γαλακτοκομικά προϊόντα έπαιρναν το προϊόν που τους άρεσε περισσότερο αλλά με την επανάληψη της δραστηριότητας και της δικής μας βοήθειας εν τέλει το κατανόησαν. Ωστόσο από την αρχή η πλειοψηφία των παιδιών κατανόησε τη δραστηριότητα και συμμετείχε ευχάριστα σε αυτή. Μάλιστα μετά τη λήξη της δραστηριότητας τα παιδιά ζήτησαν

από μόνα τους να κολλήσουμε τα δυο χαρτόνια που έφτιαξαν σε κάποια γωνιά της αίθουσας.

«Το προβατάκι μας – χειροτεχνία»

Με αφορμή τα ζώα που μας προσφέρουν γάλα θα κάνουμε μια χειροτεχνία. Θα κόψουμε χαρτόνια και θα σχεδιάσουμε ένα προβατάκι πάνω. Έπειτα θα χωρίσουμε τα παιδιά σε ομάδες και θα τους έχουμε πει να φέρουν βαμβάκι από το σπίτι τους για να συμμετέχουν και αυτά στη δραστηριότητα. Τέλος θα πρέπει να κολλήσουν το βαμβάκι στο σώμα του προβάτου και δυο ματάκια στο πρόσωπο και είναι έτοιμη η χειροτεχνία.



ΠΑΡΑΜΥΘΙ :

Η ΚΑΤΣΙΚΟΥΛΑ ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΙΧΕ ΝΑ ΔΩΣΕΙ ΓΑΛΑ ΣΤΟ ΚΑΤΣΙΚΑΚΙ ΤΗΣ

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια κατσικούλα και είχε ένα μικρό κατσικάκι

νεογέννητο και πολύ μικρούλι. Κάποια στιγμή το κατσικάκι πείνασε και ήθελε γαλατάκι

να πει. Όμως η κατσικούλα δεν είχε γαλατάκι να του δώσει, μια και ο αγρότης την είχε

αρμέξει νωρίτερα. Τι να κάνει, τι να κάνει, αποφάσισε να πάει στο στάβλο δίπλα που

ήταν η κυρία φοράδα που είχε και αυτή ένα πουλαράκι και έτσι ίσως της περίσσευε λίγο

γάλα να της δώσει.

Πάει λοιπόν έξω από το παχνί της φοράδας, χτυπάει την πόρτα και μπαίνει μέσα.

- Μπέεε, μπέεε, κυρία φοράδα μήπως έχεις λίγο γάλα να μου δώσεις γιατί μου τελείωσε και πεινάει το κατσικάκι μου;
- Χμμμ, δυστυχώς, κυρία κατσικά μου, μου τελείωσε κι εμένα το γαλατάκι μου μια και μόλις τάισα το πουλαράκι.
- Μπέεε, μπέεε, ωχ και τι θα κάνω τώρα η καημένη που πεινάει το μικρό μου το κατσικάκι;
- Χμμμ, για δοκίμασε δίπλα που είναι η κυρία αγελάδα. Θαρρώ ότι κι εκείνη έχει ένα μικρό μοσχαράκι που βυζαίνει. Μπορεί να έχει λίγο γαλατάκι να σου δώσει.
- Μπέεε, μπέεε, έτσι θα κάνω κυρία φοράδα μου, σε ευχαριστώ!
Και έτσι η κυρία κατσικά πήγε στο διπλανό παχνί που ήταν η κυρία αγελάδα.
Χτύπησε την πόρτα και μπήκε μέσα.
- Μπέεε, μπέεε, κυρία αγελάδα γεια σου.
- Μούου, μούου, γεια σου κατσικούλα μου. Ποιός καλός άνεμος σε στέλνει;
- Μπέεε, μπέεε, να, μου τελείωσε το γαλατάκι και πεινάει το κατσικάκι μου. Μπας και έχεις λίγο να μου δώσεις;
- Μούου, μούου, αχ καλή μου κατσικούλα δυστυχώς δεν έχω καθόλου γαλατάκι.
Μου το πήρε όλο ο αγρότης που με άρμεξε το πρωί.
- Μπέεε, μπέεε, αχ και τι θα κάνω η καημένη που πεινάει το παιδάκι μου.
- Μούου, μούου, έχω μια ιδέα. Γιατί δεν πηγαίνεις στο παιδάκι να του ζητήσεις λίγο γαλατάκι;
- Μπέεε, μπέεε, καλή ιδέα! Θα πάω! Σε ευχαριστώ κουμπάρα!
Και έτσι η κατσικούλα πήγε στο σπίτι του αγρότη και χτύπησε την πόρτα. Σε λίγο ήρθε το παιδάκι, άνοιξε την πόρτα και της χάιδεψε το κεφαλάκι και το λαιμουδάκι.
- Τι θες κατσικούλα μου; ρώτησε. Μήπως θέλεις να σου φέρω λίγο χορταράκι να φας;
- Μπέεε, μπέεε, όχι παιδάκι, αυτό που θα ήθελα είναι να μου φέρεις λίγο γαλατάκι γιατί το κατσικάκι μου πεινάει.

- Με μεγάλη μου χαρά! είπε το παιδάκι.

Πήγε στη κουζίνα και έβγαλε μια μεγάλη κανάτα με γάλα από το ψυγείο. Με αυτή γέμισε δύο μπιμπερό του μικρού του αδερφού και τα έφερε στην κατσίκουλα μέσα σε μια

σακούλα. «Ορίστε», της είπε και κρέμασε τη σακούλα στο δεξί της κέρατο. «Μπέεε, μπέεε, σε ευχαριστώ καλό παιδάκι», είπε η κατσικά και κατευθύνθηκε προς το παχνί της

για να ταΐσει το κατσικάκι της.

Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!

- Το παραμύθι έδειχνε εικόνες όπου το κατσικάκι θήλαζε. Εξηγήσαμε στα παιδιά τη σπουδαιότητα του θηλασμού τόσο στα ζώα όσο και στους ανθρώπους. Μπόρεσαν μέσα από το παραμύθι να κατανοήσουν πόσο σημαντικό είναι το γάλα για τον οργανισμό μας και την ανάπτυξή μας;
- Επιπλέον φέρνουμε στα παιδιά εικόνες που δείχνουν τον μητρικό θηλασμό, ακόμα και κάποια βίντεο και συζητάμε μαζί τους πόσο σημαντικό είναι το γάλα, αφού είναι η αποκλειστική τροφή για τα βρέφη και τους παρέχει όλες τις βιταμίνες για να αναπτυχθούν.

«ΠΩΣ ΦΤΙΑΧΝΟΥΜΕ ΤΟ ΓΑΛΑ ΤΗΣ ΓΙΑΓΙΑΣ»

Αφού έχουμε μιλήσει στα παιδιά μέσα στη τάξη για το πως μπορεί και η γιαγιά μας να φτιάξει γάλα, κάνουμε ένα πείραμα για να δουν και στη πράξη πως γίνεται. Πηγαίνουμε με τα παιδιά στη κουζίνα και αρχίζουμε να δείχνουμε τη διαδικασία και τους ζητάμε να μας πουν τι πρέπει να κάνουμε. Παίρνουμε λοιπόν το γάντι το γεμίζουμε με γάλα και το δένουμε μετά κάνουμε μια τρύπα και βάζουμε δυο παιδιά να κάνουν πως αρμέγουν , μετά φωνάζουμε άλλα παιδιά να πάρουν το γάλα του αρμέγματος να το βάλουν στο μπρίκι με το τούλι και να το βράσουν. Μετά για να τελειώσει η διαδικασία φωνάζουμε και άλλα παιδιά να πάρουν το γάλα και να το βάλουν στο μπουκάλι.

- Μπόρεσαν τα παιδιά να διατηρήσουν τη προσοχή τους και να μας βοηθήσουν να κάνουμε το πείραμα;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: Τα περισσότερα από τα παιδιά θυμόντουσαν τη διαδικασία και συμμετείχαν με πολύ ενδιαφέρον και ενθουσιασμό. Επίσης κάποια παιδιά μας έκαναν ερωτήσεις ενώ κάποια άλλα μας έλεγαν την εμπειρία τους από τη δικιά τους γιαγιά.



«ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗΣ ΓΑΛΑΚΤΟΣ»

Αφού έχει προηγηθεί συζήτηση με τα παιδιά για το πως παράγεται το γάλα μέσα από το εργοστάσιο και αφού τους δείξουμε και ένα βίντεο σχετικό με τη διαδικασία παρασκευής γάλακτος τα βάζουμε να κάνουνε μια δραματοποίηση . Χωρίζουμε τα παιδιά σε τρεις ομάδες, τις βάζουμε σε ένα πόστο. Η μια θα γεμίζει τα μπουκάλια με γάλα , η άλλη θα κλείνει τα μπουκάλια με τα καπάκια και η τρίτη θα βάζει τα μπουκάλια αφού έχουν σφραγιστεί σε ένα καλάθι που θα φύγει για να πάει στο σούπερ μάρκετ .

- Κατάφεραν τα παιδιά να θυμηθούν τη διαδικασία από το βίντεο που είδαν έτσι ώστε να συνεργαστούν και να παίξουν το παιχνίδι ;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: Ορισμένα παιδάκια δεν το κατάφεραν από την αρχή αλλά στη πορεία με τη βοήθεια μας τα κατάφεραν εξίσου καλά με τα υπόλοιπα παιδιά. Μάλιστα έδειχναν ιδιαίτερα περήφανα και όταν οι γονείς ήρθαν για να τα πάρουν το μεσημέρι, εκείνα ανυπομονούσαν να τους πουν πως σήμερα έμαθαν και τα ίδια όλη τη διαδικασία που χρειάζεται για να καταλήξει το γάλα στα ράφια των σούπερ μάρκετ, μίνι μάρκετ κλπ.

«Φτιάχνοντας κουλουράκια»



Για τα cookies:

Σ' ένα μπολ ανακατεύουμε το αλεύρι, το μπέικιν πάουντερ, τη σόδα και το αλάτι. Στο μίξερ χτυπάμε με το φτερό, το βούτυρο με τη ζάχαρη, μέχρι να ασπρίσουν και να αφρατέψουν. Προσθέτουμε το αυγό και χτυπάμε για να ομογενοποιηθεί. Προσθέτουμε τη βανίλια και στη συνέχεια χαμηλώνουμε την ταχύτητα στο μίξερ και προσθέτουμε το μείγμα με το αλεύρι σιγά σιγά, περιμένοντας πάλι να ομογενοποιηθεί κάθε δόση, προτού προσθέσουμε την επόμενη. Όταν ενσωματωθεί όλο το μείγμα του αλευριού, σταματάμε το μίξερ και προσθέτουμε τα κομμάτια σοκολάτας, ανακατεύοντας με μια σπάτουλα ζαχαροπλαστικής. Σ' ένα ταψί, στρώνουμε χαρτί ψησίματος ή σιλικόνη. Κόβουμε με το χέρι μπαλάκια ζύμης των 45 γρ. περίπου και τα τοποθετούμε στο ταψί, φροντίζοντας να έχουν 5 εκ. απόσταση μεταξύ τους από κάθε πλευρά, καθώς θα απλώσουν κατά τη διάρκεια του ψησίματος. Ψήνουμε σε

προθερμασμένο φούρνο στους 180°C μέχρι να πάρουν ωραίο χρώμα, περίπου 10 λεπτά.

Πηγαίνουμε μαζί με τα παιδιά στη κουζίνα εκεί τους δίνουμε ρόλους, τους μοιράζουμε γαντάκια, σκουφάκια και ποδίτσες (μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να μας τα φέρουν) και τους ζητάμε να μας βοηθήσουν να φτιάξουμε τα κουλουράκια. Αφού φτιάξουμε τη ζύμη και τη πλάσουμε σε κουλουράκια τα δίνουμε στη μαγείρισσα να μας τα ψήσει και μετά τα φέρνουμε στη τάξη και τα τρώμε ή τα τρώμε την επόμενη μέρα κατά τη διάρκεια του πρωινού μας.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: Τα παιδιά έδειχναν πολύ χαρούμενα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας και την επόμενη μέρα ανυπομονούσαν να βουτήξουν τα μπισκότα στο γάλα τους και να τα γευτούν, ενώ περήφανα ενημέρωναν τους άλλους παιδαγωγούς και τα υπόλοιπα παιδάκια του παιδικού σταθμού πως το σημερινό πρωινό το έφτιαξε η δική τους τάξη, η ομάδα τους «οι μικροί μάγειροι».

«Φορτηγάκια με γάλα»

Χωρίζουμε τα παιδιά δε δύο ίσες ομάδες, την μπλε και την κόκκινη. Η κάθε ομάδα αντιπροσωπεύει ένα φορτηγό. Στην μπλε ομάδα κρεμάμε στο λαιμό κάθε παιδιού από ένα χάρτινο μπλε φορτηγό που έχουμε σχεδιάσει και στην κόκκινη ομάδα κάνουμε το ίδιο κρεμώντας κόκκινα φορτηγά. Έχουμε δώσει στο καθένα παιδί από ένα καπάκι από μπουκάλι γεμισμένο με γάλα. Απέναντι τους έχουμε τοποθετήσει κουβαδάκια (ένα για την κάθε ομάδα). Έτσι, με το σύνθημά μας ξεκινάει ένα-ένα παιδάκι από κάθε ομάδα και προσεκτικά κατευθύνεται στο κουβαδάκι όπου και χύνουν το γαλατάκι. Όποια ομάδα το μεταφέρει πιο γρήγορα είναι και η νικήτρια.

- Πώς ανταποκρίθηκαν τα παιδιά στο παιχνίδι;
- Μπόρεσαν να κατανοήσουν πως με μια παρόμοια διαδικασία τα μεγάλα φορτηγά μεταφέρουν το γάλα από τις φάρμες στα εργοστάσια;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: Τα περισσότερα από τα παιδιά μπόρεσαν να μεταφέρουν το γάλα στο κουβαδάκι, περίμεναν με ανυπομονησία τη σειρά τους και έδειχναν ότι το διασκεδάζαν. Τέλος, οι μικροί μας μαθητές κατανόησαν πώς γίνεται η μεταφορά του

γάλακτος από τις μεγάλες φάρμες στα εργοστάσια, το οποίο ήταν και ο επιθυμητός στόχος της δραστηριότητας.

«Το γαϊδουράκι μας – Χειροτεχνία»

Εφόσον έχουμε συζητήσει με τα παιδιά για το γάλα και τα ζώα που μας το προσφέρουν, κάνουν με τη βοήθειά μας μία χειροτεχνία με θέμα το γαϊδουράκι. Ζητάμε από τα παιδιά να φέρουν το καθένα από το σπίτι τους ένα ρολό από χαρτί υγείας. Έπειτα, σχεδιάζουμε ένα γαϊδουράκι σε φύλλο φελλού και το ζωγραφίζουμε. Ντύνουμε το ρολό από χαρτί υγείας με χαρτί γκοφρέ, βάζουμε ένα στρογγυλό πάτο για βάση και πάνω του κολλάμε την φάτσα από το γαϊδούρι. Μια πολύ όμορφη μολυβοθήκη για τα μολύβια και τους μαρκαδόρους των μικρών μας μαθητών είναι έτοιμη.



«Επίσκεψη στο σούπερ-μάρκετ»

Με αφορμή τη συζήτηση γύρω από το γάλα και τα προϊόντα του, αποφασίζουμε μαζί με τα παιδιά μια μέρα της εβδομάδας να πάμε στο σούπερ-μάρκετ της περιοχής μας και όλοι μαζί να ψωνίσουμε για το πρωινό της επόμενης μέρας.

- Μπορούν τα παιδιά ανάμεσα στα πολλά προϊόντα που υπάρχουν στο σούπερ-μάρκετ να ξεχωρίσουν τα προϊόντα που μπορούν να συμπεριλάβουν στο πρωινό τους και να τα συνοδεύσουν με το γάλα τους και να τα βάλουν στο καλάθι τους;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: Τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της επίσκεψής μας στο σούπερ-μάρκετ ήταν αρκετά συνεργάσιμα και δεν τους ήταν δύσκολο να ξεχωρίσουν τα προϊόντα που χρειαζόταν για το πρωινό. Τέλος, τα παιδιά παρόλο που έβλεπαν τις αγαπημένες τους σοκολάτες και τα λαχταριστά γλειφιτζούρια, ήταν υπάκουα και κανένα δεν ζητούσε επιπλέον και άσχετα προϊόντα. Όλα τους είχαν κατανοήσει απόλυτα πως ο λόγος που βρισκόμασταν εκεί ήταν να ψωνίσουμε τα απαραίτητα για το πρωινό μας τρόφιμα, για τα οποία είχαμε και νωρίτερα κάνει τη συζήτηση στην τάξη μας. Ο στόχος μας επιτεύχθηκε.

«Χρωματίζοντας τα ζώα»

Εφόσον έχουμε μιλήσει στα παιδιά για το ποια είναι τα ζώα που μας δίνουν το γάλα και κάνουμε μια συζήτηση για αυτά τους μοιράζουμε ένα φύλλο εργασίας πάνω στο οποίο απεικονίζονται τα ζώα που μας δίνουν το γάλα τους δηλαδή η αγελάδα το γαϊδούρι και η κατσούλα καθώς και διάφορα άλλα ζώα π.χ. μία πάπια, ένα γουρούνι κι ένα άλογο. Ζητάμε από τα παιδιά να χρωματίσουν αυτά τα ζώα για τα οποία μιλήσαμε νωρίτερα.

- Μπόρεσαν τα παιδιά να χρωματίσουν τα σωστά ζώα σύμφωνα με όσα συζητήσαμε προηγουμένως; Είχαν δηλαδή κατανοήσει πως εκτός της αγελάδας και της κατσίκας (που ίσως τα περισσότερα ήδη γνώριζαν πως μας δίνουν το γάλα που πίνουμε) είναι και η γαϊδούρα ένα ζώο που μας προσφέρει το δικό της γάλα;

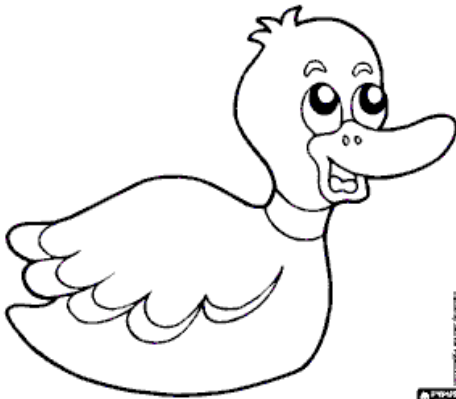
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ : Παρατηρήθηκε ότι ορισμένα από τα παιδιά μπόρεσαν τα βρουν και να ζωγραφίσουν τα σωστά ζώα, ενώ ορισμένα είχαν κάποια δυσκολία. Τέλος με

αυτό το φύλλο εργασίας τους δόθηκε η ευκαιρία να εμπεδώσουν με έναν ευχάριστο τρόπο όσα προηγήθηκαν.

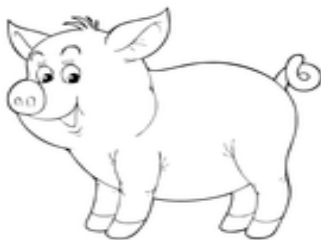
ΧΡΩΜΑΤΙΣΕ ΤΑ ΖΩΑ ΠΟΥ ΜΑΣ ΔΙΝΟΥΝ ΓΑΛΑ



ΑΓΕΛΛΑ



ΠΑΠΑ



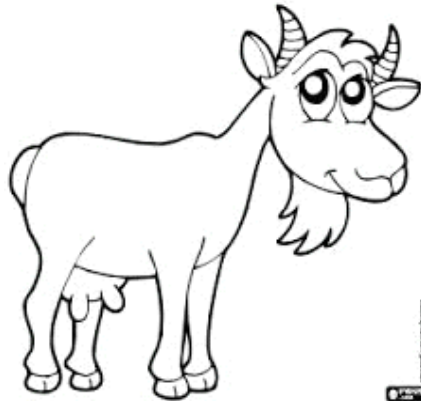
ΓΟΥΡΟΥΝΙ



ΠΡΟΒΑΤΟ

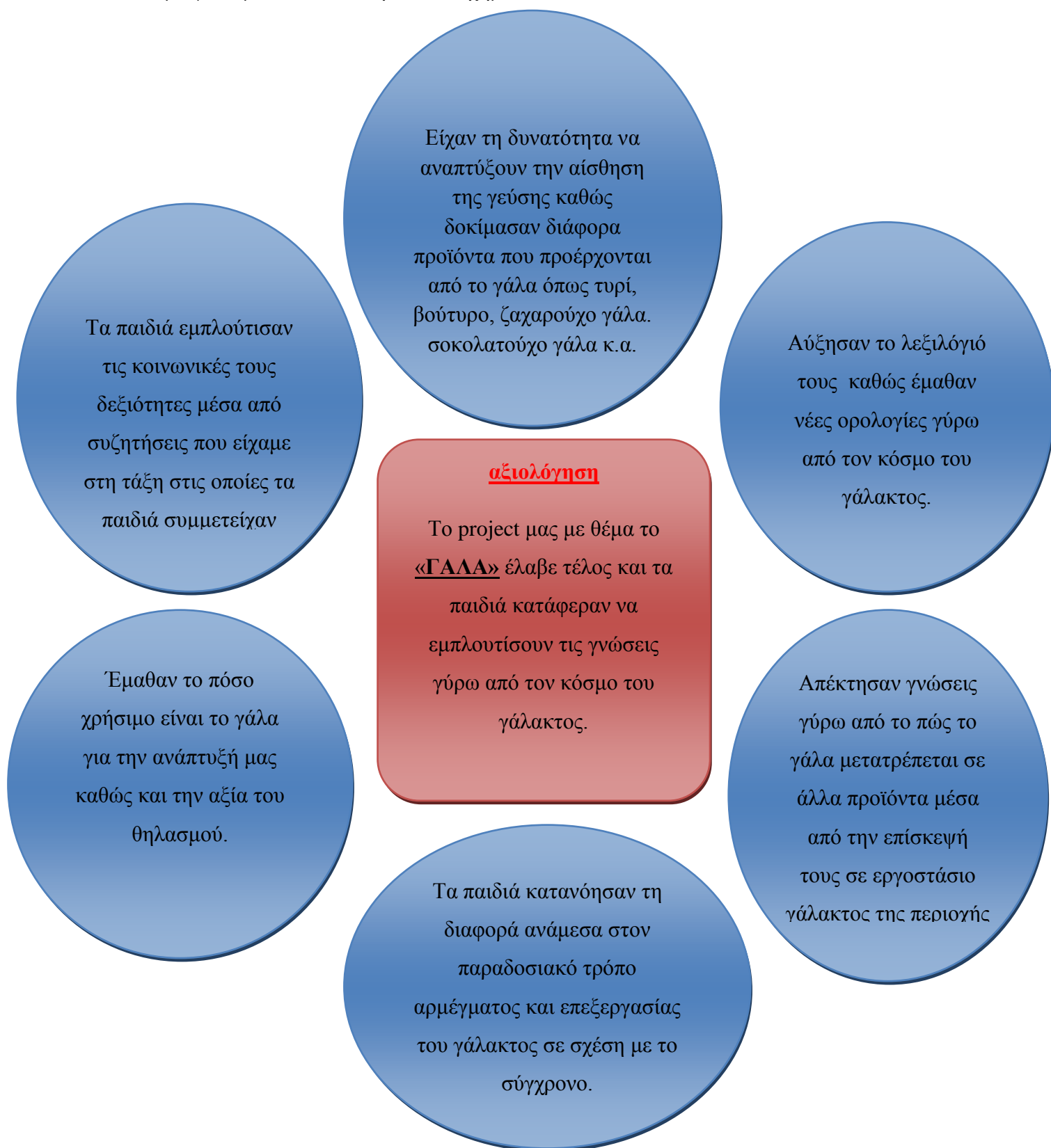


ΓΑΙΔΟΥΡΙ



ΚΑΤΣΙΚΑ

Θα δούμε τώρα αναλυτικά τι επιτεύχθηκε με την εφαρμογή της μεθόδου project στο θέμα γάλα μέσα από το παρακάτω σχήμα.



ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με το ότι έδωσαν αυτά την ιδέα για να γίνει το project. Αποκτήσαν μια πιο διευρυμένη άποψη για το γάλα και πρόσθεσαν καινούργιες έννοιες και γνώσεις γύρω από τη λέξη και τα σχετιζόμενα με αυτή. Συμμετείχαν στις δραστηριότητες με μεγάλη χαρά. Ορισμένες από αυτές τους δυσκόλεψαν αλλά δεν είπαν όχι στο να προσπαθήσουν. Τα αποτελέσματα από τη διεκπεραίωση του θέματος γάλα με τη βοήθεια της μεθόδου project ήταν τα επιθυμητά.

5.2 Εφαρμογή του θέματος σύμφωνα με την μέθοδο της Διαθεματικής Προσέγγισης.

Τώρα θα χρησιμοποιήσουμε το ίδιο θέμα, το γάλα, αλλά θα το παρουσιάσουμε στα παιδιά με τη μέθοδο της διαθεματικής προσέγγισης. Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στη πρωτοβουλία της παιδαγωγού οπότε οργανώνουμε δραστηριότητες που καλύπτουν διάφορες πτυχές του θέματός μας ώστε να γίνουν πιο κατανοητές στα παιδιά. Δημιουργούμε δηλαδή ένα κύκλο δραστηριοτήτων γύρω από το γάλα. Οι δραστηριότητες που δημιουργούμε καλύπτουν τις παρακάτω κατηγορίες:

- Ανάγνωση
- Γραφή
- Μαθηματικά
- Περιβάλλον(Εξωγενές περιβάλλον και Αλληλεπίδραση με τον άνθρωπο)
- Μουσική - Μουσικοκινητικότητα
- Εικαστικά
- Παιχνίδι
- Δραματοποίηση παραμυθιού
- Πληροφορική

1. Ανάγνωση

Τα παιδιά που μετέχουν στην δραστηριότητα είναι ηλικία: 4-5 χρονών. Ως σκοπός ορίζεται στο να κατανοήσουν το 'γ', το γράμμα που ξεκινάει η λέξη γάλα. Αφού έχει συζητηθεί με τα παιδιά για το γάλα και τα οφέλη του, έχει δοθεί στο καθένα η ακόλουθη εργασία:

«Έχουμε γράψει επάνω στο χαρτί το γράμμα "Γ" αρκετά μεγάλο και έντονο. Δίπλα από αυτό έχουμε γράψει ένα ποιηματάκι για το γάλα το οποίο λέει: Γάλα με κακάο, πολύ το αγαπάω. Είμαι το γάλα και είσαι το κακάο, με αγαπάς και σε αγαπάω. Έπειτα, τους ζητάμε να κυκλώσουν μόνο το γράμμα "γ" που βρίσκουν μέσα στο ποίημα».

ΓΑΛΑ

"Γ"

Κοιτάζω προσεκτικά το ποίημα που αναφέρεται στο γάλα και στο κακάο και κυκλώνω μόνο το γράμμα "γ".

Γάλα με κακάο

Πολύ το αγαπάω

Είμαι το γάλα και είσαι το κακάο

Με αγαπάς και σε αγαπάω.

2. Γραφή

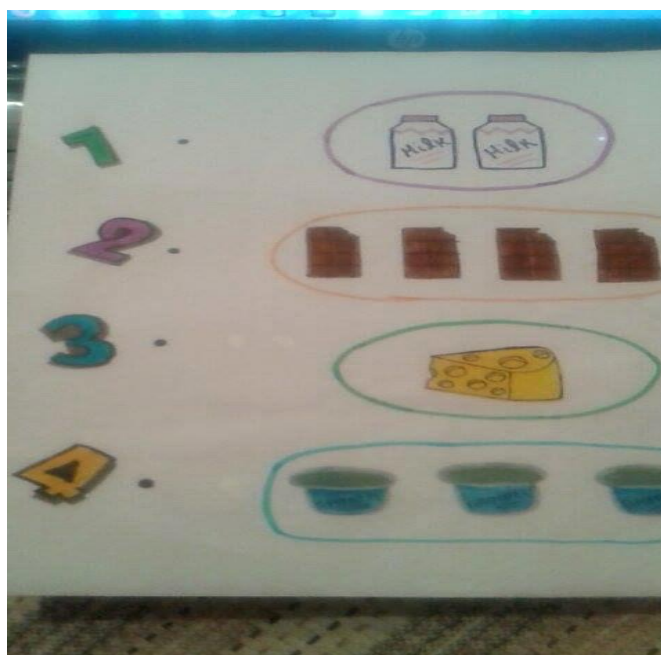
Τα παιδιά που μετέχουν στην δραστηριότητα είναι ηλικία: 4-5 χρονών. Σκοπός, είναι να καταλάβουν ποιο είναι το γράμμα που ξεκινάει η λέξη γάλα και να μπορέσουν όσο αυτό είναι εφικτό να το γράψουν.

Τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο ύστερα από την υπόδειξη του εκπαιδευτικού. Τα χωρίζουμε σε ζευγάρια και έτσι ανά δύο τους ζητάμε να ξαπλώσουν στο πάτωμα και με τα σώματά τους να σχηματίσουν το γράμμα "γ". Αυτό θα επαναληφθεί μέχρι να συμμετάσχουν όλα τα παιδιά.



3. Μαθηματικά

Σε ένα μεγάλο χαρτόνι έχουν ζωγραφιστεί αριθμοί από το ένα έως το τέσσερα από τη μία μεριά και από την άλλη προϊόντα που προέρχονται από το γάλα (γάλα, σοκολάτα, τυρί, γιαούρτι). Ο κάθε αριθμός είναι βαμμένος με το χρώμα που είναι βαμμένος και ο κύκλος του αντίστοιχου προϊόντος που πρέπει να αντιστοιχηθεί. Αυτό συμβάλει τα παιδιά να κάνουν την αντιστοίχιση.



4. Περιβάλλον

α) Εξωγενές Περιβάλλον:

Αφού τα παιδιά έχουν μάθει και έχουν παρατηρήσει εικόνες για το που πηγαίνει το γάλα μετά το άρμεγμα οργανώνετε μία εκδρομή σε ένα εργοστάσιο γάλακτος της περιοχής. Εκεί τα παιδιά θα παρακολουθήσουν και θα έρθουν σε άμεση επαφή με τα μηχανήματα, τους ανθρώπους που εργάζονται εκεί και με τις διαδικασίες που γίνονται για να μετατραπεί το γάλα σε τυρί, γιαούρτι και βούτυρο.



β) Αλληλεπίδραση με τον άνθρωπο:

Πραγματοποιείται μια συζήτηση με τα παιδιά για τη χρησιμότητα του γάλακτος και των προϊόντων που παράγονται από το γάλα. Η συζήτηση θα ξεκινήσει ρωτώντας τα παιδιά αν πίνουν γάλα, αν τους αρέσει και ποια από τα προϊόντα που παίρνουμε από το γάλα είναι τα αγαπημένα τους. Έπειτα θα τα ερωτηθούν αν ξέρουν γιατί πρέπει να πίνουμε γάλα και θα τα ενημερώσουμε ότι το γάλα είναι σημαντικό για την υγεία μας, καθώς περιέχει ασβέστιο που βοηθά να είναι γερά τα κόκκαλα του ανθρώπινου οργανισμού και συμβάλει στην ανάπτυξη των μικρών ηλικιών και τέλος θα γίνει μια επισήμανση ότι είναι καλό να πίνουμε γάλα καθημερινά.



5. Μουσική - Μουσικοκινητικότητα

Στη συνέχεια δίνετε στα παιδιά να τραγουδήσουν το τραγούδι "Η καλή μας αγελάδα" μία φορά χωρίς μουσικά όργανα για να μπορέσουν να μάθουν τους στίχους εκείνα τα παιδιά που δε το γνωρίζουν. Αφού το μάθουν μοιράζονται τυμπανάκια και μαράκες και αρχίζουμε να το τραγουδάμε με τον ρυθμό που τους επιδεικνύεται.

ΣΤΙΧΟΙ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ :

*Η καλή μας αγελάδα
βόσκει κάτω στη λιακάδα
μικρά χόρτα και μεγάλα
για να κατεβάσει γάλα !*

*Να το κάνουμε τυράκι
να το κάνουν βουτυράκι
να το βάλουνε στο πιάτο
να σου πουν: "ορίστε φά'το"*

6. Εικαστικά

"ΣΠΙΤΑΚΙΑ ΑΠΟ ΧΑΡΤΙΝΑ ΚΟΥΤΙΑ ΓΑΛΑΚΤΟΣ"

ΥΛΙΚΑ :

- Μερικά άδεια χάρτινα κουτιά σε διαφορετικά μεγέθη
- Κομμάτια ταπετσαρίας (σε ποικιλία σχεδίων) ή πολύχρωμα χαρτιά

-Λευκό χαρτί

-Στυλό

-Ψαλίδι

ΕΚΤΕΛΕΣΗ :

Αρχικά ανοίγετε το πάνω μέρος του κουτιού και αφαιρείτε το πλαστικό κάλυμμα από τη συσκευασία. Τοποθετείτε μια ταπετσαρία και την κολλάτε πάνω στη συσκευασία. Στη συνέχεια σε ένα λευκό χαρτί σχεδιάζετε τα κεραμίδια, τις πόρτες, τα παράθυρα και στη τέλος τα κόβονται και τα κολλούνται πάνω στις συσκευασίες. Έτσι είναι έτοιμη η πολύχρωμη γειτονιά μας.



7. Παιχνίδι

"Σκυταλοδρομία τροφίμων"

ΥΛΙΚΑ : Φωτογραφίες τροφίμων

Εφόσον έχει γίνει συζήτηση στα παιδιά για το ποιά προϊόντα μας δίνει το γάλα, θα πραγματοποιηθεί ένα παιχνίδι για να το κατανοήσουν καλύτερα. Βρίσκονται εικόνες με τέτοια προϊόντα και με άλλα τα οποία δεν σχετίζονται με αυτό. Πλαστικοποιούνται για να είναι σαν καρτέλες. Χωρίζονται δυο ομάδες, οι οποίες με το σήμα του εκπαιδευτικού, θα τρέξουν και θα διαχωρίσουν τα τρόφιμα στις δυο αυτές κατηγορίες. Θα γίνει σε μορφή σκυταλοδρομίας, όποια ομάδα το καταφέρει πιο γρήγορα θα είναι και η νικήτρια.

8. Δραματοποίηση του παραμυθιού

***ΠΑΡΑΜΥΘΙ: « Η ΚΑΤΣΙΚΟΥΛΑ ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΙΧΕ ΝΑ ΔΩΣΕΙ ΓΑΛΑ ΣΤΟ
ΚΑΤΣΙΚΑΚΙ ΤΗΣ»***

ΠΑΙΔΙΑ:

1 παιδί για τον ρόλο της κατσικούλας

1 παιδί για τον ρόλο της φοράδας

1 παιδί για τον ρόλο της αγελάδας
1 παιδί για τον ρόλο του παιδιού
1 παιδί για το ρόλο του αγρότη
1 παιδί για να κάνει το κατσικάκι
1 παιδί για να κάνει το πουλαράκι
1 παιδί για να κάνει το μοσχαραάκι

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια κατσικούλα και είχε ένα μικρό κατσικάκι νεογέννητο και πολύ μικρούλι. Κάποια στιγμή το κατσικάκι πείνασε και ήθελε γαλατάκι να πιει. Όμως η κατσικούλα δεν είχε γαλατάκι να του δώσει, μια και ο αγρότης την αρμέζει νωρίτερα. Τι να κάνει, τι να κάνει, αποφάσισε να πάει στο στάβλο δίπλα που ήταν η κυρία φοράδα που είχε και αυτή ένα πουλαράκι και έτσι ίσως της περίσσευε λίγο γάλα να της δώσει.

Πάει λοιπόν έξω από το παχνί της φοράδας, χτυπάει την πόρτα και μπαίνει μέσα.

- Μπέεε, μπέεε, κυρία φοράδα μήπως έχεις λίγο γάλα να μου δώσεις γιατί μου

τελείωσε και πεινάει το κατσικάκι μου;

- Χμμμ, δυστυχώς, κυρία κατσικά μου, μου τελείωσε κι εμένα το γαλατάκι

μου μια και μόλις τάισα το πουλαράκι.

- Μπέεε, μπέεε, ωχ και τι θα κάνω τώρα η καημένη που πεινάει το μικρό μου το

κατσικάκι;

- Χμμμ, για δοκίμασε δίπλα που είναι η κυρία αγελάδα. Θαρρώ ότι κι εκείνη

έχει ένα μικρό μοσχαραάκι που βυζαίνει. Μπορεί να έχει λίγο γαλατάκι να σου δώσει.

- Μπέεε, μπέεε, έτσι θα κάνω κυρία φοράδα μου, σε ευχαριστώ!

Και έτσι η κυρία κατσικά πήγε στο διπλανό παχνί που ήταν η κυρία αγελάδα.

Χτύπησε την πόρτα και μπήκε μέσα.

- Μπέεε, μπέεε, κυρία αγελάδα γεια σου.

- Μούου, μούου, γεια σου κατσικούλα μου. Ποιός καλός άνεμος σε στέλνει;

- Μπέεε, μπέεε, να, μου τελείωσε το γαλατάκι και πεινάει το κατσικάκι μου. Μπας

και έχεις λίγο να μου δώσεις;

- Μούου, μούου, αχ καλή μου κατσικούλα δυστυχώς δεν έχω καθόλου γαλατάκι.

Μου το πήρε όλο ο αγρότης που με άρμεξε το πρωί.

- Μπέεε, μπέεε, αχ και τι θα κάνω η καημένη που πεινάει το παιδάκι μου.

- Μούου, μούου, έχω μια ιδέα. Γιατί δεν πηγαίνεις στο παιδάκι να του ζητήσεις λίγο

γαλατάκι;

- Μπέεε, μπέεε, καλή ιδέα! Θα πάω! Σε ευχαριστώ κουμπάρα!

Και έτσι η κατσικούλα πήγε στο σπίτι του αγρότη και χτύπησε την πόρτα. Σε λίγο ήρθε το παιδάκι, άνοιξε την πόρτα και της χάιδεψε το κεφαλάκι και το λαιμουδάκι.

- Τι θες κατσικούλα μου; ρώτησε. Μήπως θέλεις να σου φέρω λίγο χορταράκι να

φας;

- Μπέεε, μπέεε, όχι παιδάκι, αυτό που θα ήθελα είναι να μου φέρεις λίγο γαλατάκι

γιατί το κατσικάκι μου πεινάει.

- Με μεγάλη μου χαρά! είπε το παιδάκι.

Πήγε στη κουζίνα και έβγαλε μια μεγάλη κανάτα με γάλα από το ψυγείο. Με αυτή γέμισε δύο μπιμπερό του μικρού του αδερφού και τα έφερε στην κατσικούλα μέσα σε

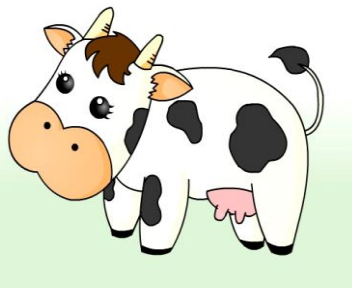
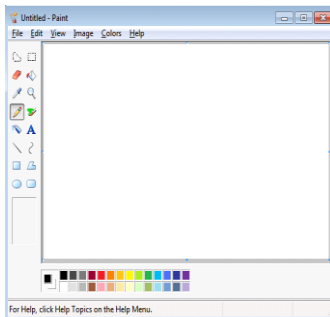
μια

σακούλα. «Ορίστε», της είπε και κρέμασε τη σακούλα στο δεξί της κέρατο. «Μπέεε, μπέεε, σε ευχαριστώ καλό παιδάκι», είπε η κατσικά και κατευθύνθηκε προς το παχνί της

για να ταΐσει το κατσικάκι της. Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!

9. Πληροφορική

Γίνεται η τοποθέτηση μιας συσκευασίας μέσα στη τάξη ενός μπουκαλιού από γάλα και μια εικόνα με μια αγελάδα, σε ένα σημείο που είναι ορατό σε όλα τα παιδιά και τους δίνεται η οδηγία να σχεδιάσουν και να χρωματίσουν στον υπολογιστή αυτά που βλέπουν όπως μπορούν. Φυσικά όλα αυτά γίνονται με τη βοήθεια και την συμβολή του εκπαιδευτικού. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, τα παιδιά μαθαίνουν να χειρίζονται καλύτερα τις λειτουργίες του υπολογιστή, να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να κατανοήσουν καλύτερα ότι το γάλα το παίρνουν από την αγελάδα.



Αφού πραγματοποιήσουμε όλες αυτές τις δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά τους κάνουμε ερωτήσεις για να δούμε τι έμαθαν μέσα από αυτές τις καινούριες πληροφορίες.

Αξιολόγηση

Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για το θέμα αλλά και για τις δραστηριότητες. Συμμετείχαν στις δραστηριότητες εκτός από ορισμένα που ένιωθαν αμηχανία αλλά τη ξεπέρασαν με τη παρακίνηση τόσο τη δικιά μας όσο και των συμμαθητών τους. Κάποιες από τις εργασίες τους φάνηκαν δύσκολες αλλά δεν αρνήθηκαν να τις δοκιμάσουν και στο τέλος τα κατάφεραν. Είχαν αρκετές γνώσεις πάνω στο θέμα γάλα αλλά εμπλούτισαν τις γνώσεις τους αυτές και το λεξιλόγιό τους με νέες ορολογίες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Πολλές και ποικίλες έρευνες και μελέτες κατέληξαν σε πολύ σπουδαία συμπεράσματα για τη Μέθοδο Project και τη Μέθοδο Διαθεματικής Προσέγγισης, που αποτελούν τη βάση για τους νέους προσανατολισμούς της οικογένειας και της σχολικής αγωγής. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα αυτά, η επιλογή μιας από τις δύο μεθόδους προβληματίζει τους παιδαγωγούς γιατί είναι άγνωστο ποια θα οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα για την εκπαίδευση και τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού

Από όλα όσα προαναφέρθηκαν καταλήγουμε στο ότι ο/η δάσκαλος ανάλογα με το θέμα που θέλει να παρουσιάσει στα παιδιά, με τα υλικά που διαθέτει ή μέσα από μία αφορμή που παίρνει από τα παιδιά, μπορεί να επιλέξει ποια από τις δύο μεθόδους θα είναι η καταλληλότερη. Παρατηρεί και ανακαλύπτει τις αντιδράσεις και τις γνώσεις των παιδιών, βασίζεται σ' αυτά τα στοιχεία και διαλέγει μία μέθοδο. Τέλος, η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο στην επιλογή αυτή αλλά και ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθούν οι μέθοδοι επηρεάζει τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

I. Ελληνική βιβλιογραφία.

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 7-18.
- Γεωργόπουλος, Α. – Τσαλίκη, Ε. (1993), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Γκλιάου, Ν. (2005). «ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη» στο Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ. Αθήνα:Π.Ι.
- Ζερβού Ε., Δέρρη Β., & Πατεράκης Α. (2004). Ανάπτυξη της Γνώσης Μαθητών της Δ΄ Τάξης για τους Αρχαίους Ολυμπιακούς Αγώνες Μέσω Διαθεματικών Κινητικών και Θεωρητικών Προσεγγίσεων. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 2 (2), 148-154.
- Κλεάνθους Παπαδημητρίου Μ., (1952). Η Νέα Αγωγή, τομ. Β΄ Αθήνα.
- Κολιπέτρη, Ζ. (2006). Η εφαρμογή των σχεδίων εργασίας στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης του νηπιαγωγείου και η επίδρασή της στις διδακτικές πρακτικές του νηπιαγωγού. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας, Θεσσαλονίκη.
- Κοσσυβάκη, Φ., (2003). Εναλλακτική διδακτική προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ : Καλαϊτζίδης, Δ, Ουζούνης, Κ(σ.8-10) (2003). Διδασκαλία των φυσικών Επιστημών και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (24), Θεσσαλονίκη, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Εναλλακτική Διδακτική, Gutenberg, Αθήνα,
- Κούσουλας Φ., (2004). Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2004.
- Ματσαγγούρα Η., (2003). Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Παπαγιαννοπούλου Τ., «Η μέθοδος project σε δώδεκα βήματα», Υπ. Σχολικών Δραστηριοτήτων Δ/σης Β/θμιας Εκπ/σης Ν. Φθιώτιδας.
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου Ε.(2002) «Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη», Εκδόσεις Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2003). Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Ψυχάρης, Σ., & Γιαβρής, Α. (2003). Η εκπαίδευση ως σύστημα. Στο Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο* (σσ. 40-54). Αθήνα: Μεταίχμιο.

II. Ξένη βιβλιογραφία.

- Bagley, W. (1921). *Dangers and Difficulties of the Rroject Method and How to Overcome Them : Projects and Purposes in Teaching and Learning* Teachers College Record, vol 22, No 4.
- Bonnet M.,(1986). Curriculum structure and topic work. In: *The study of Primary Education. A source book* (2), The curriculum, London, ρ.ρ. 297 – 302.
- Checkland, P. (1981). *Systems Thinking, Systems Practice*, New York : Wiley & Son
- Churchman, W. (1971). *The Design of Inquiring System : Basic Concepts of Systems and Organisation*, New York : Basic Books Churchman, W. (1979) *The Systems Approach and Its Enemies*, New York : Basic Books
- Churchman, W. (1982). *Thought and Wisdom*, California : Intersystems Publishers, Salinas.
- Cone, T. P., Werner, P., Cone, S. L., & Woods, A. M. (1998). *Interdisciplinary teaching through physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.

- Dadds, M, (1993).The changing face of topic work in the primary curriculum. 1η: The curriculum journal, vol 2, London University of Cambridge, p.p 255-265
- Diana Bowser, Sc.D., M.P.H. (September 2010). Kathleen Hill, M.D.Exploring Evidence for Disrespect and Abuse in Facility-Based Childbirth Report of a Landscape Analysis, Harvard School of Public Health University Research Co., LLC.
- Frey, K. (1986). Η «Μέθοδος Project». Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. (Μτφρ. Μάλλιου, Κ.), Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη.
- Galton, M., Williamson, J. (1992). Group work in the primary classroom. London: Routledge.
- James F. Hasic and Sara E. Chase(1924).Brief guide to the project method,.
- Hatch, J. A. Doing Qualitative Research in Education Settings. Albany: SUNY Press, 2002
- Katz, L.G. and Chard, S.C. (2000). Engaging Children's Minds: The Project Approach, Second Edition. Stamford, CT: Ablex. [link to: <http://www.projectapproach.org/store/>]
- Kelly A. (1983).The primary curriculum in action, London, P.Chapman.
- Kilpatrick, W. (1924).The Philosophy of American Education Teachers College Record, vol 30, No 1.
- Kilpatrick W. (1918).The project method. In : Teachers college Record. Vol. XIX, p.p 319-332.
- Rousseau, Pestalozzi και Froebel. Τζάνη, Μ. (2004). Η διαθεματικότητα στο ολοήμερο πιλοτικό σχολείο. Αθήνα.
- Tann, S, (1993). Developing topic work in the primary school, London, The Falmer Press.

III. Διαδικτυακές πηγές.

- http://www.agogygeias.gr/pbl_education/PBL/_3.html
- <http://www.teach.gr>
- <http://www.projectapproach.org/store/>
- <http://xenesglosses.eu/2015/10/project-ebook/>