



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΜΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ
ΠΡΑΞΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η εφαρμογή του PROJECT ως διδακτικής μεθόδου και ως
μέσου αξιολόγησης των γνωστικών και ψυχοκοινωνικών
στόχων της στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Ελλάδας
από τη σκοπιά των εκπαιδευομένων»**

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Επιβλέπουσα: Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, Επικ. Καθηγήτρια

Μέλη: Κασσωτάκη Αικατερίνη, Καθηγήτρια

Βαμβακάρη Μαλβίνα, Επίκ. Καθηγήτρια

ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΥ ΕΛΙΣΣΑΒΕΤ
2011

Περιεχόμενα

Πρόλογος	3
Εισαγωγή	4
Θεωρητικό Μέρος.....	6
1. Εκπαίδευση Ενηλίκων	6
1.1. Γενικά.....	6
1.2. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη	8
1.3. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα.....	9
2. Εναλλακτική Διδακτική - Τα projects (σχέδια δράσης) στην εκπαίδευση	16
2.1. Εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές.....	16
2.2. Τα σχέδια δράσης / σχέδια εργασίας (Project) στην εκπαίδευση.....	18
3. Η μέθοδος project στην εκπαίδευση ενηλίκων	28
3.1. Εισαγωγή	28
3.2. Projects στα ΣΔΕ	29
3.3. Στάδια υλοποίησης των σχεδίων δράσης στα ΣΔΕ και βήματα που ακολουθούνται.....	33
3.4 Προϋποθέσεις σωστής εφαρμογής των projects στα ΣΔΕ.....	39
Εμπειρική Έρευνα.....	41
1. Εισαγωγή	41
2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	41
3. Μεθοδολογία της έρευνας	42
4. Συλλογή και επεξεργασία ερωτηματολογίων	42
5. Αποτελέσματα Έρευνας – Περιγραφική Στατιστική	47
5.1. Δημογραφικά στοιχεία.....	47
5.2. Ειδικές ερωτήσεις	47
5.3. Συσχετίσεις	56
5.4 Παραγοντική Ανάλυση	77
Συμπεράσματα εμπειρικής έρευνας – Προτάσεις.....	94
1. Συμπεράσματα	94
2. Προτάσεις	99
Βιβλιογραφία	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	108

Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα αναφέρεται στην εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου «project» στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Ελλάδας. Σκοπός της είναι η διερεύνηση των οφελών που αποκομίζουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια υλοποίησης της παραπάνω μεθόδου στο γνωστικό αλλά και στο ψυχοκοινωνικό επίπεδο.

Δεδομένης της δύσκολης σημερινής πραγματικότητας που καλούνται οι πολίτες να αντιμετωπίσουν σε κάθε βήμα τους, απαραίτητος είναι ο «εφοδιασμός» τους με όλες τις απαραίτητες γνώσεις και στάσεις, ιδιαίτερα όταν αυτοί ξανακάθονται στα θρανία ως ενήλικες για το στόχο αυτό. Η χρήση εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων όπως το «project», διερευνάται κατά πόσο επιτυγχάνει το σκοπό αυτό με τον καλύτερο τρόπο.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη στήριξη που μου παρείχαν – υλική και ψυχολογική – καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου, όπως και την επιβλέπουσα επιτροπή μου και συγκεκριμένα την κα Κουτρούμπα Κωνσταντίνα για την καθοδήγηση και τις χρήσιμες συμβουλές που μου παρείχε κατά τη διάρκεια όλων των σταδίων της μελέτης μου, την κα Κασσωτάκη Αικατερίνη και την κα Βαμβακάρη Μαλβίνα για τη βοήθεια τους, όποτε τους το ζήτησα.

Εισαγωγή

Είναι πλέον αναμφισβήτητο γεγονός ότι η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις στην επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική ζωή των πολιτών. Η οικονομική θεωρία υποστηρίζει και οι εμπειρικές αναλύσεις βεβαιώνουν ότι οι δομές της δια βίου εκπαίδευσης αποτελούν τους βασικούς μηχανισμούς παραγωγής, συσσώρευσης και διάχυσης γνωστικού κεφαλαίου, του πλέον πολύτιμου πόρου της νέας κοινωνίας της γνώσης, της νέας κοινωνίας της μάθησης. Η δια βίου μάθηση αποτελεί απάντηση στις μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής, στις νέες ανάγκες κάθε ατόμου. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, αποτελούν μια σύγχρονη προσέγγιση στον τομέα της δια βίου μάθησης. Σε μια κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται και με γοργούς ρυθμούς, ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελεί πυλώνα για τη συγκρότηση ενός ποιοτικού και αποτελεσματικού συστήματος εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας. Συνιστά μια καινοτόμο προσέγγιση στα πλαίσια της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση. Υπηρετεί την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, τη βελτίωση της απασχολησιμότητας και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στο οικονομικό, κοινωνικό πολιτισμικό και πολιτικό γίγνεσθαι.

Καινοτομία των Σχολείων αυτών αποτελεί κατά βάση η διαθεματικότητα και η ύπαρξη ενός εναλλακτικού τρόπου αντιμετώπισης των εκπαιδευόμενων, όχι ως μαθητών με την αυστηρή έννοια, αλλά ως μελών μίας ομάδας με καθοδηγητή τον εκπαιδευτή, η οποία μέσα από ένα ταξίδι γνώσης, πορεύεται στην εύρεση της γνώσης και στην ολοκλήρωση του εαυτού. Χρησιμοποιώντας εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας με κυρίαρχη τη μέθοδο project, αντί των κλασσικών, οι εκπαιδευτές εντάσσουν τους εκπαιδευόμενους σε ομάδες και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταδίδουν γνώσεις διαθεματικά, ξεδιπλώνοντας παράλληλα ικανότητες των εκπαιδευόμενων και καλλιεργώντας ταυτόχρονα τάσεις και δεξιότητές τους, που θα τους συνοδεύουν σε όλη τους τη ζωή.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής έρευνας είναι η διερεύνηση τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά στάσεων και απόψεων των εκπαιδευόμενων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σχετικά με θέματα που αφορούν στον τρόπο που υλοποιείται το project μέσα στις τάξεις του σχολείου αλλά και στην επίτευξη ή όχι των στόχων που θέτουν οι εκπαιδευόμενοι σε γνωστικό και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Η έρευνα πραγματοποιείται σε εκπαιδευόμενους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για δύο λόγους. Πρώτον, λόγω της ιδιαιτερότητας που έχουν τα συγκεκριμένα σχολεία αφού δίνουν στους εκπαιδευόμενους τους απολυτήριο ισότιμο με αυτό του Γυμνασίου και δεύτερον δεν υπάρχει ευρεία έρευνα πάνω στη χρήση της εναλλακτικής εκπαιδευτικής μεθόδου στα ΣΔΕ. Οι υποθέσεις της έρευνας αυτής είναι τρεις. Αρχικά ότι η

μέθοδος υλοποιείται σωστά με βάση τα βήματα και τα στάδια που ορίζεται από τη βιβλιογραφία τόσο από τους εκπαιδευόμενους όσο και από τους εκπαιδευτές τους, ακόλουθα ότι η μέθοδος καλύπτει τους γνωστικούς στόχους των εκπαιδευομένων και τέλος ότι η μέθοδος καλύπτει τους ψυχοκοινωνικούς στόχους των εκπαιδευομένων.

Για την επίτευξη του ανωτέρω σκοπού, η έρευνα διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Στο θεωρητικό μέρος, που αποτελείται από τρία κεφάλαια, γίνεται μια προσπάθεια βιβλιογραφικής ανασκόπησης ώστε να οριστούν αρχικά και να περιγραφούν στη συνέχεια οι έννοιες της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα καθώς και των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, του προγράμματος σπουδών τους, των σκοπών και στόχων τους. Ακολούθως, δίνεται η έννοια της εναλλακτικής διδακτικής στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα της διδακτικής μεθόδου project παραθέτοντας ορισμούς αυτής αλλά και περιγράφοντας τη μέθοδο project κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης. Επιπρόσθετα, γίνεται ανάλυση της εφαρμογής της μεθόδου στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας περιγράφοντας τα βήματα και τα στάδια που ακολουθούνται μέσα στην τάξη και στο εσωτερικό των ομάδων που δημιουργούνται. Επιπρόσθετα, στο τέλος του πρώτου μέρους παρατίθενται οι προϋποθέσεις της ορθής εφαρμογής της μεθόδου project σε εκπαιδευόμενους ενός ΣΔΕ.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογική προσέγγιση που πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων σε δείγμα 677 εκπαιδευόμενων που παρακολούθησαν ή και παρακολουθούν ακόμη το πρόγραμμα σπουδών 24 Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και παραρτημάτων αυτών σε όλη την ελληνική επικράτεια. Επίσης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, των συσχετίσεων και της παραγοντικής ανάλυσης μεταξύ των μεταβλητών ενώ παράλληλα γίνεται ο σχολιασμός και η ανάλυση των βασικών αποτελεσμάτων.

Το τρίτο και τελευταίο μέρος περιλαμβάνει την καταγραφή των κυριότερων συμπερασμάτων που απορρέουν μέσα από τη διεξαγωγή της έρευνας και τη σύγκριση τους με τη διεθνή βιβλιογραφία.

Θεωρητικό Μέρος

1. Εκπαίδευση Ενηλίκων

1.1. Γενικά

Οι ραγδαίες και βαθιές αλλαγές στον επιστημονικό, τεχνολογικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό τομέα που σηματοδοτούν τη σύγχρονη εποχή προβάλλουν επιτακτική την ανάγκη για επικαιροποίηση και διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των πολιτών προκειμένου να ανταποκριθούν στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της προσωπικής και εργασιακής τους ζωής.

Η ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση ώθησε τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν πολιτικές στον τομέα της διά βίου μάθησης, δηλαδή στη διεύρυνση της μαθησιακής διαδικασίας και στην παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων, μέσω ευέλικτων προγραμμάτων μάθησης σε ένα ευρύτατο φάσμα θεματικών πεδίων, ικανών να ανταποκριθούν και στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (ΙΔΕΚΕ, 2004).

Στόχοι της διά βίου μάθησης είναι η ενεργοποίηση των ατόμων και ομάδων για ατομική και κοινωνική ανάπτυξη, η προώθηση της ενεργού συμμετοχής των πολιτών και η αύξηση των δυνατοτήτων κοινωνικής ένταξης και απασχόλησης. Βασικός σκελετός ενός σύγχρονου συστήματος δια βίου μάθησης είναι η **εκπαίδευση ενηλίκων** (site της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, με επίσημη ηλεκτρονική διεύθυνση www.gslll.edu.gr).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (1977) αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιεί οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιαδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό, κοινωνικό σκοπό (Rogers, 1999).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) η «εκπαίδευση ενηλίκων» αποτελεί μια ευρεία έννοια όπου μπορούν να αποδοθούν όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να μετέχουν οι ενήλικοι, ενώ η «κατάρτιση» είναι μια σχεδιασμένη μαθησιακή δραστηριότητα που εμπεριέχει στοιχεία εκπαίδευσης, όπως η απόκτηση βασικών ικανοτήτων (π.χ. γραφή, ομιλία) και η βαθύτερη κατανόηση διαστάσεων του μαθησιακού αντικειμένου και για αυτό αποτελεί υποκατηγορία της πρώτης. Για τους ίδιους ακριβώς λόγους, οι δραστηριότητες της επιμόρφωσης και της εξ'

αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούν υποσύνολο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ευρεία χρήση του όρου δημιουργεί μια δυναμική και σηματοδοτεί ένα ιδεώδες, σύμφωνα με το οποίο «κάθε πρόγραμμα ενήλικης μάθησης σέβεται την ανάγκη των ανθρώπων να κατανοούν την περιρρέουσα πραγματικότητα και στοχεύει στο να τους καθιστά ικανούς να εναρμονίζονται με τις εξελίξεις και τις απαιτήσεις της».

Στο νέο Νόμο 3879/2010 η εκπαίδευση ενηλίκων «...περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενηλίκους και στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της τυπικής εκπαίδευσης και από φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης» (www.gslll.edu.gr/index.php/nomoi).

Η UNESCO (1976) υιοθετεί αυτό τον όρο καθώς διακρίνει τη συμβολή των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην προσωπική ανάπτυξη και στη δημιουργική ένταξη στην κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τον Rogers (2002), ως εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνεται χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια ή πανεπιστήμια, καθώς για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητες τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν σε άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη.

Το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων εμπνέει τους ενήλικες να συνεργαστούν με τη ραγδαία αναπτυσσόμενη πραγματικότητα και τους προετοιμάζει για ενεργή συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι (State of Israel, Ministry of Education, Culture and Sports, Division of Adult Education, 2005). Τους δίνεται έτσι η ευκαιρία για διά βίου μάθηση, μία εκπαίδευση και παιδεία που ξεκινά από την παιδική ηλικία και διαρκεί όλη τη ζωή (UNESCO, 1977).

Μέσα στο φάσμα των θεωρητικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων διαμορφώνονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε σχέση με τους ανήλικους. Καταρχήν οι ενήλικες έχουν συγκεκριμένους στόχους, καθώς η ιδιότητα του εκπαιδευόμενου έχει διαφορετική υφή από αυτή των ανηλίκων. Η επιλογή τους είναι συνειδητή και οι στόχοι τους δεν είναι αόριστοι αλλά σαφώς καθορισμένοι όπως επαγγελματικοί στόχοι, εκπλήρωση κοινωνικών ρόλων, προσωπική ανάπτυξη, απόκτηση κύρους και απολαβή επιδόματος. Επίσης οι ενήλικοι διαθέτουν ευρύτερο φάσμα εμπειριών από αυτό των ανηλίκων με αποτέλεσμα

να μπορούν να αντλήσουν περισσότερα στοιχεία από αυτό. Οι εμπειρίες αυτές προέρχονται από γονεακές σχέσεις, επαγγελματικές δραστηριότητες κτλ. Επιπρόσθετα οι περισσότεροι ενήλικες έχουν αντιληφθεί ποιος τρόπος μάθησης είναι αποδοτικότερος για την εκπαίδευσή τους. Έχουν δηλαδή αποκρυσταλλώσει τις προτιμότερες μεθόδους μάθησης. Υπάρχουν οι ακουστικοί, οι οπτικοί και οι συμμετοχικοί τύποι. Είναι γνωστό ότι οι ενήλικες έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή, συμπεριλαμβάνοντας ακόμα και την αμφισβήτηση του προγράμματος, επιθυμούν να αναγνωρίζονται ως υπεύθυνα άτομα και θεωρούν τον εκπαιδευτή τους έναν πεπειραμένο εμπειρογνώμονα. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν εμπόδια στην μάθηση λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, λόγω προϋπάρχουσων γνώσεων, λόγω προσκόλλησής τους στις κλασσικές εκπαιδευτικές μεθόδους, λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης, άγχους, αβεβαιότητας κ.λπ. Τέλος, στους ενήλικες υπάρχουν έντονοι μηχανισμοί άμυνας και παραίτησης, οι οποίοι δεν συναντιούνται στην τυπική εκπαίδευση (Καραγεωργίου, 2009).

1.2. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη

Σε οικονομικούς όρους η απασχολησιμότητα και η προσαρμοστικότητα των πολιτών είναι ζωτικής σημασίας προκειμένου η Ευρώπη γίνει η πιο ανταγωνιστική και δυναμική κοινωνία της γνώσης στον κόσμο. Ελλείψεις εργατικού δυναμικού και κενά ικανοτήτων δημιουργούν τον κίνδυνο περιορισμού των δυνατοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης για περαιτέρω ανάπτυξη σε οποιοδήποτε σημείο του οικονομικού κύκλου. Συνεπώς, η δια βίου μάθηση έχει να παίξει έναν βασικό ρόλο όσον αφορά την απομάκρυνση των φραγμών που εμποδίζουν τους ανθρώπους να εισέλθουν στην αγορά εργασίας και περιορίζουν την πρόοδο μέσα σε αυτήν. Μέρος αυτού είναι η αντιμετώπιση της ανισότητας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Η δια βίου μάθηση προάγει επίσης τους στόχους και τις φιλοδοξίες των ευρωπαϊκών χωρών να γίνουν πιο ανεκτικές και δημοκρατικές και να αποφύγουν τους αποκλεισμούς. Υπόσχεται μια Ευρώπη στην οποία οι πολίτες θα έχουν την ευκαιρία και τη δυνατότητα να πραγματοποιούν τις φιλοδοξίες τους και να συμμετέχουν στην οικοδόμηση μιας καλύτερης κοινωνίας. Πράγματι, σε πρόσφατη έκθεση του ΟΟΣΑ αναφέρεται ότι «αυξανόμενα στοιχεία που δείχνουν ότι η μάθηση και η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο σχετίζονται όχι μόνο με αυξημένο ΑΕΠ, αλλά επίσης με μεγαλύτερη συμμετοχή των πολιτών, υψηλότερη καταγεγραμμένη ευημερία και χαμηλότερη εγκληματικότητα» (Gass, 1996).

Είναι προφανές ότι αλλάζει βαθμιαία η αντίληψη της Ε.Ε. για το ρόλο της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων. Κατά τα πρώτα χρόνια της πορείας προς την ευρωπαϊκή ενοποίηση δινόταν

έμφαση στη βελτίωση των «δυνατοτήτων απασχόλησης των εργαζομένων». Όμως σταδιακά εμφανίζονται νέες τάσεις, που αναγορεύουν σε ισότιμους στόχους πολιτικής την ανάπτυξη της κοινωνικής συνοχής και τη συμμετοχή των πολιτών σε ολόκληρο το φάσμα του εκπαιδευτικού συνεχούς. Νέοι άξονες και προτεραιότητες πολιτικής αναδύονται (εξασφάλιση της ευρύτερης δυνατής πρόσβασης στη μάθηση, αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους, έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες). Επίσης, για πρώτη φορά σε επίσημα κοινοτικά κείμενα πληθαίνουν οι αναφορές στους στόχους της ενεργητικής μάθησης, καθώς και στην ανάγκη να υπάρξουν νέες, καινοτομικές μέθοδοι διδασκαλίας, νέος ρόλος και λειτουργία των εκπαιδευτών. Είναι λοιπόν φανερό ότι κεντρικά σημεία του επιστημονικού προβληματισμού που έχει αναπτυχθεί στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων έρχονται πλέον στο προσκήνιο και υιοθετούνται ως στοιχεία της κοινοτικής πολιτικής. Ωστόσο θα πρέπει να επισημανθεί ότι η αναβάθμιση των γνώσεων και ικανοτήτων και η ενίσχυση της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού παραμένουν οι κεντρικοί στόχοι των παρεμβάσεων του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το παρακάτω απόσπασμα: «Το ΕΚΤ παρέχει χρηματοδότηση για προγράμματα που αναπτύσσουν ή αναβαθμίζουν την απασχολησιμότητα των πολιτών. Ο ζωτικός ρόλος του ΕΚΤ επικεντρώνεται στο να παρέχει στους πολίτες τις κατάλληλες εργασιακές ικανότητες, έτσι ώστε να βελτιώνουν την αυτοεκτίμησή τους και την προσαρμοστικότητά τους στην αγορά εργασίας».

Με βάση όσα αναφέρθηκαν, το βέβαιο είναι ότι η εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά ένα διαρκώς αναπτυσσόμενο και διευρυνόμενο πεδίο στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η ανάπτυξή της, αλλά και η σημασία που της αποδίδεται από τα επίσημα κοινοτικά όργανα, αποτυπώνεται ανάγλυφα σε στοιχεία που αφορούν τον προϋπολογισμό του ΕΚΤ.

1.3. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα

Ως δια βίου εκπαίδευση ορίζεται κάθε μαθησιακή διαδικασία, καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ανθρώπου με σκοπό την απόκτηση ή τη βελτίωση γενικών και επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων τόσο για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας όσο και για την πρόσβαση στην απασχόληση (Νόμος 3369/6-7-2005 «Περί συστηματοποίησης της διά βίου μάθησης», www.gslll.edu.gr/index.php/nomoi). Στην Ελλάδα, η σχετική επιστημονική βιβλιογραφία ξεκίνησε μετά το 2000 να υπογραμμίζει την ανάγκη χάραξης πολιτικών για τη δια βίου μάθηση (Μητσόπουλος, 2008). Ο δημόσιος φορέας ο οποίος σχεδιάζει και αναλαμβάνει δράσεις στον τομέα αυτό, είναι η **Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης** του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (www.gslll.edu.gr).

Κατά περίπτωση, υπάρχει συνεργασία και με άλλους κρατικούς φορείς, όπως είναι: το Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (www.ypes.gr), το Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας (www.ypakp.gr), το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης (www.yyka.gov.gr), το Υπουργείο Δικαιοσύνης (www.ministryofjustice.gr), ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.) (www.oaed.gr), οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.) (www.ota.gr), κ.ά., ώστε να επιτυγχάνεται ο απαραίτητος συντονισμός για την επιτυχή υλοποίηση και τη μεγιστοποίηση του οφέλους των δράσεων. Επιπλέον, η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. προωθεί την ανάπτυξη διακρατικών σχέσεων με τους αντίστοιχους φορείς των άλλων Ευρωπαϊκών και τρίτων χωρών, κυρίως μέσω των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων και Πρωτοβουλιών όπως αναφέρουν και οι Θεοδοσοπούλου, Καραγεώργου, Κυριαζής, Τρανταλίδη, Σιασιάκος (2008), στην Εθνική Έκθεση της Ελλάδας (http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Greece.pdf)

Συστάθηκε, επίσης, η Εθνική Επιτροπή Διά Βίου Μάθησης με σκοπό τη διάγνωση των αναγκών διά βίου εκπαίδευσης και διά βίου κατάρτισης, τη γενικότερη αξιολόγηση και το συντονισμό των φορέων και της παροχής υπηρεσιών διά βίου εκπαίδευσης και διά βίου κατάρτισης καθώς και για τη διασύνδεσή τους με το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.) (Νόμος 3369 /6-7-2005 «Περί συστηματοποίησης της διά βίου μάθησης», <http://www.gslil.edu.gr/index.php/nomoi>).

Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης του Υπ.Δ.Β.Μ. είναι ο επιτελικός φορέας στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων που σχεδιάζει, συντονίζει και υλοποιεί σε εθνικό επίπεδο και στον απόδημο ελληνισμό ενέργειες που αφορούν στη διά βίου μάθηση (Νόμος 2909/2001) (<http://www.gslil.edu.gr/index.php/nomoi>). Μία από τις ενέργειες αυτές είναι η βασική εκπαίδευση ενηλίκων, δηλαδή η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και η συμπλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επίσης η γενική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, δηλαδή η παροχή συνεχιζόμενης κατάρτισης, η κατάρτιση και επιμόρφωση ειδικών ομάδων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, η υλοποίηση προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας καθώς και εκπαίδευσης στον τομέα των νέων τεχνολογιών. Επιπλέον, παρόμοια ενέργεια είναι η κοινωνικό-πολιτιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση που αφορά σε θέματα πολιτισμού, υγείας και περιβάλλοντος καθώς και ενημέρωση για θέματα κοινωνικά, πολιτιστικά και ευρωπαϊκά. Επιπρόσθετα, αρμοδιότητα της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. αποτελεί και η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και η σύνδεση και συνεργασία με τα σύγχρονα συστήματα ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέλος, αποστολή αποτελεί και η εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων.

Οι φορείς υλοποίησης της πολιτικής της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. είναι τρεις.

- το *Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (Ι.Δ.ΕΚ.Ε., www.ideke.edu.gr) (ΙΔΕΚΕ ΓΓΕΕ ΥΠΕΠΘ, 2004). Υπάγεται στη Γ.Γ.Δ.Β.Μ. και βασικός σκοπός του είναι η Τεχνολογική και Επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. και η υλοποίηση ενεργειών που αφορούν στη δια βίου μάθηση (Ν.2909/2-5-2001).
- οι *Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης* (Ν.Ε.Λ.Ε.), οι οποίες παρέχουν σε επίπεδο νομού επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν ως θέμα τον πολιτισμό, τις τέχνες, την κοινωνική οικονομία και επιχειρηματικότητα (www.gslll.edu.gr/index.phd/nele).
- το *Κ.Ε.Κ. της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.* είναι ένας από τους φορείς εφαρμογής της εθνικής πολιτικής κατά της ανεργίας (www.gslll.edu.gr/index.phd/kek). Η επιμόρφωση και η κατάρτιση που προσφέρεται επικεντρώνεται στους τέσσερις τομείς της δια βίου μάθησης οι οποίοι είναι η εκπαίδευση ενηλίκων, η λαϊκή επιμόρφωση, η συνεχιζόμενη κατάρτιση και οι άλλες δομές δια βίου μάθησης.

Αναλυτικά, σε ό,τι αφορά το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι δομές και τα αυτόνομα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιεί είναι τα παρακάτω:

ι . Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) (www.gslll.edu.gr/index.phd/sde)

Τη δεκαετία του 90 τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης υιοθέτησαν ως κύριο στοιχείο της κοινωνίας, που ονειρεύονται τη μάθηση. Μέσω της μάθησης ο πολίτης διευκολύνεται να εξασφαλίζει καλύτερη ποιότητα ζωής, δυνατότητα συμμετοχής στους μηχανισμούς λήψης αποφάσεων, που αφορούν τη ζωή του, και κυρίως απελευθέρωση προσωπική και κοινωνική. Γι αυτή τη μάθηση χρειάζονται νέες μορφές εκπαίδευσης με ευέλικτα προγράμματα σπουδών, μεθόδους διδασκαλίας, με συνδυασμούς υπηρεσιών και οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για το σκοπό αυτό το Νοέμβριο του 1995 διατυπώνεται στη Λευκή βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής πρόταση υλοποίησης σημαντικού προγράμματος με την επωνυμία Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Στην Ευρωπαϊκή Ένωση ιδρύονται σχολεία σε Γαλλία, Γερμανία, Αγγλία και Ισπανία. Το 1997 η Ελλάδα υιοθετεί την πρόταση και θεσμοθετούνται με νόμο (αρ.5, ν. 2525/1997) τα ΣΔΕ. Σήμερα έχουν σταδιακά ιδρυθεί και λειτουργούν 57 ΣΔΕ (Νόμος 2525/1997, Νόμος 2909/2001) 6 εκ των οποίων εντός σωφρονιστικών καταστημάτων και 60 παραρτήματά τους.

Αναλυτικά, το πρώτο ΣΔΕ ιδρύθηκε στο Περιστέρι το Σεπτέμβριο του 2000, τέσσερα ακόμα ΣΔΕ ιδρύθηκαν το 2001 σε Μενίδι (Αχαρναί), Νεάπολη Θεσσαλονίκης, Πάτρα και Τύλισο

Ηρακλείου (Λύτσιου, 2007). Το 2003 ιδρύθηκαν άλλα δεκατρία ΣΔΕ και από το 2004 μέχρι και το 2009 ο θεσμός γιγαντώθηκε με τη ίδρυση και λειτουργία άλλων 39 ΣΔΕ και 60 παραρτημάτων τους σε όλη τη χώρα, καλύπτοντας έτσι πλήρως όλη τη γεωγραφική έκταση της χώρας.

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης που διαρκεί δύο (2) εκπαιδευτικά έτη, περιλαμβάνει τους εξής γραμματισμούς (Χοντολίδου, 2003) :

- Ελληνική Γλώσσα,
- Μαθηματικά,
- Πληροφορική,
- Αγγλικά,
- Κοινωνική Εκπαίδευση,
- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση,
- Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή,
- Φυσικές Επιστήμες και
- Συμβουλευτική επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι 25 ώρες την εβδομάδα. Από αυτές οι 20 είναι διδακτικές ώρες, οι 3 είναι ώρες για συμβουλευτικές υπηρεσίες και οι 2 ώρες αφορούν εργαστήρια.

Το Σ.Δ.Ε. είναι ένα καινοτόμο Σχολείο Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης διαφέρει από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος είναι 2 εκπαιδευτικά έτη. Μετά την επιτυχή αποφοίτηση παρέχεται τίτλος ισότιμος του Γυμνασίου, αναγνωρίζεται από το Α.Σ.Ε.Π. και δίνει τη δυνατότητα στους απόφοιτους των Σ.Δ.Ε. να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Λύκειο (Γενικό ή Τεχνικό-Επαγγελματικό, Εσπερινό), σε μεταγυμνασιακά Ι.Ε.Κ., σε μεταγυμνασιακά τμήματα του Ο.Α.Ε.Δ., στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στις Σχολές Γονέων και σε αυτόνομα προγράμματα της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. για αποφοίτους Γυμνασίου, στο Κέντρο Δια Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση, της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.

Οι υπηρεσίες εκπαίδευσης στα Σ.Δ.Ε. προσφέρονται δωρεάν στους πολίτες, το νούμερο των οποίων εκπαιδεύτηκαν διαχρονικά ανέρχεται στους 15.000 πανελλαδικά.

ii . Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.). (www.kee.ideke.edu.gr)

Στην Ελλάδα, έχουν συγκροτηθεί και λειτουργούν 58 Κ.Ε.Ε. (Νόμος 2909/2001). Βασικός σκοπός της λειτουργίας τους είναι η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών για την αναβάθμιση γνώσεων και δεξιοτήτων των ενηλίκων πολιτών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Τα 79 αρθρωτά εκπαιδευτικά προγράμματα των ΚΕΕ έχουν διάρκεια από 25 ώρες έως και 250 ώρες (ένα εκπαιδευτικό έτος) και παρέχονται δωρεάν στους πολίτες, σε μία πληθώρα θεματικών ενοτήτων

όπως: ελληνική γλώσσα και ιστορία, ευρωπαϊκές γλώσσες και ευρωπαϊκή ιστορία, μαθηματικά και στατιστική, τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών, οικονομία – διοίκηση - επιχειρήσεις, δικαιώματα και υποχρεώσεις του ενεργού πολίτη, πολιτισμός – τέχνες – διαχείριση ελεύθερου χρόνου, προγράμματα για ειδικές πληθυσμιακές ομάδες. Σε όλη τη χώρα οι εκπαιδευθέντες πολίτες αγγίζουν τους 270.000.

iii. Κέντρο Δια Βίου Μάθησης από Απόσταση «ΚΕ.ΔΒΜ.ΑΠ.»
(www.keeenap.gr/keeenap)

Το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης από Απόσταση αποτελεί το πρώτο δημόσιο, σύγχρονο κέντρο εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στη χώρα που παρέχει ολοκληρωμένες υπηρεσίες διά βίου μάθησης (επίσημο site του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, <http://www.ideke.edu.gr/programs.asp?cat=2&pr=42>). Οι υπηρεσίες σύγχρονης εκπαίδευσης είναι διαθέσιμες σε 27 κόμβους σε όλη την χώρα. Το Κέντρο συγκροτείται από την Κεντρική Μονάδα που εδρεύει στο Αιγάλεω Αττικής και 27 κόμβους σε επιλεγμένα σημεία της χώρας. Προσφέρονται εκπαιδευτικά προγράμματα όπως Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (για αποφοίτους Γυμνασίου), Οικονομία – Διοίκηση – Επιχειρήσεις (για αποφοίτους Λυκείου), Οικονομία – Διοίκηση – Επιχειρήσεις (για αποφοίτους Γυμνασίου), Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη (για αποφοίτους Λυκείου), Πολιτισμός, Τουρισμός, Περιφερειακή Ανάπτυξη (για αποφοίτους Λυκείου). Προσφέρονται επίσης ανοικτά / ελεύθερα σε κάθε ενδιαφερόμενο πολίτη το υλικό των επιμορφωτικών προγραμμάτων «Συμβουλευτική Γονέων», «Σχέσεις Οικογένειας – Σχολείου» και «Εκπαίδευση Αγροτών για την Ανάληψη Δράσεων στο Δευτερογενή και Τριτογενή Τομέα της Οικονομίας – ΗΣΙΟΔΟΣ». Σε όλη τη χώρα οι εκπαιδευθέντες πολίτες αγγίζουν τους 5.000.

iv. Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Δ.Β.Μ. (ΕΚ.Ε.Σ.ΑΠ.).

Βασικός σκοπός του έργου «Ο Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Διά Βίου Μάθησης» είναι η συνεχής αναβάθμιση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτών και των στελεχών της διά βίου μάθησης με το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την υλοποίηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για εκπαιδευτές ενηλίκων και στελέχη της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης και του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Μέσω του έργου προσφέρονται τα κάτωθι προγράμματα επιμόρφωσης: Επιμόρφωση Εκπαιδευτών Εκπαιδευτών, Εκπαίδευση Εκπαιδευτών, Επιμόρφωση Στελεχών Εκπαίδευσης, Επιμόρφωση Στελεχών παροχής Συμβουλευτικών Υπηρεσιών, Επιμόρφωση στελεχών και Εκπαιδευτών για

Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών ΣΔΕ και επιμόρφωση Εκπαιδευτών στις εξελίξεις της τεχνολογίας ανά τομέα ειδικότητων.

v. Σχολές Γονέων (Σχ.Γ.) (www.gslll.edu.gr/index.phd/sxg)

Στη χώρα συγκροτήθηκαν 58 Σχολές Γονέων (Νόμος 3369/2005). Τα 10 εκπαιδευτικά προγράμματα (3 διάρκειας 50 ωρών και τα 7 διάρκειας 25 ωρών) έχουν ως στόχο να υποστηρίξουν τους γονείς ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο σύνθετο και δύσκολο ρόλο τους, όπως αυτός διαμορφώνεται στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες.

Οι θεματικές ενότητες που προσφέρονται είναι «Η οικογένεια στη σύγχρονη εποχή, Υγεία και Οικογένεια, Διαφυλικές Σχέσεις, Ανάπτυξη στην Τρίτη ηλικία, Παιδί και Νέες Τεχνολογίες, Οικιακή Οικονομία στη σύγχρονη ελληνική οικογένεια, Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας, Ψυχολογική Υποστήριξη και Αγωγή Υγείας ευάλωτων κοινωνικών ομάδων – Συμβουλευτική Γονέων Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, Στερεότυπα και διακρίσεις στην οικογένεια». Μέχρι σήμερα έχουν εκπαιδευτεί 50.000 πολίτες.

Επιπροσθέτως, σε τομείς αιχμής, σε τομείς στους οποίους η ελληνική κοινωνία παρουσιάζει υστερήσεις και προβλήματα σχεδιάστηκαν και υλοποιούνται μία σειρά από αυτόνομα εκπαιδευτικά προγράμματα:

vi «Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Απόκτηση Βασικών Δεξιοτήτων στις Νέες Τεχνολογίες-ΗΡΩΝ 2» (<http://www.ideke.edu.gr/programs.asp?cat=2&pr=37>)

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα «ΗΡΩΝ» στοχεύει στην εισαγωγή των εκπαιδευομένων στις βασικές αρχές λειτουργίας και χρήσης του υπολογιστή και του διαδικτύου, στη χρήση λειτουργικού συστήματος Windows, στη χρήση κειμενογράφου (MS Word), στις βασικές λειτουργίες του διαδικτύου, στη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, υπηρεσίες που προσφέρονται από το διαδίκτυο για την εξυπηρέτηση των πολιτών (υποβολή φορολογικών δηλώσεων, επικοινωνία με κυβερνητικά όργανα, ηλεκτρονικές συναλλαγές - αγορές, κ.λπ. Σε όλη τη χώρα οι εκπαιδευθέντες πολίτες αγγίζουν τους 100.000.

vii «Εκπαίδευση Μεταναστών στην Ελληνική Γλώσσα, Ιστορία και Πολιτισμό - ΟΔΥΣΣΕΑΣ» (<http://www.ideke.edu.gr/programs.asp?cat=2&pr=40>)

Αρθρώνεται στα επίπεδα Α1 (διάρκειας 125 ώρες) και Α2 (διάρκειας 175 ώρες). Οι απόφοιτοι από το επίπεδο Α2, εφόσον το επιθυμούν, συμμετέχουν στη διαδικασία πιστοποίησης, η οποία με κοινή απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών, Εθνικής Παιδείας κ Θρησκευμάτων και Οικονομίας και Οικονομικών, καθιερώθηκε για τη γνώση της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού για τους υπηκόους τρίτων χωρών, προκειμένου ν' αποκτήσουν το καθεστώς του επί μακρόν διαμένοντος στην Ελλάδα, η ευθύνη της

ομαλής διεξαγωγής της οποίας ανατέθηκε στη ΓΓΔΒΜ. Εκπαιδεύονται μετανάστες ηλικίας 16 ετών και άνω. Σε όλη τη χώρα οι εκπαιδευθέντες πολίτες διαχρονικά αγγίζουν τους 14.000.

viii Εθελοντισμός

Το πρόγραμμα εκπαιδεύει πολίτες-εθελοντές στην απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης κινδύνου στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης ώστε οργανωμένα να παρεμβαίνουν άμεσα, ουσιαστικά και προγραμματισμένα, για να προστατεύουν τον εαυτό τους και τους συμπολίτες τους κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Οι επιδιωκόμενες δεξιότητες είναι η λήψη αποφάσεων και λύση προβλημάτων, η ομαδοσυνεργατική δράση, η διαχείριση πληροφορίας, η αυτοπροστασία, η παροχή Πρώτων Βοηθειών, οι διασώσεις, η οργάνωση και διαχείριση καταυλισμών, η ψυχοκοινωνική στήριξη πληγέντων και η διαχείριση πανικού.

Σε ό,τι αφορά στη Λαϊκή Επιμόρφωση, στη χώρα λειτουργούν 54 Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.) (www.gslll.edu.gr/index.php/nele) (νόμος 2218/94). Μέσω αυτών, προσφέρονται δωρεάν στους πολίτες 55 επιμορφωτικά προγράμματα ενταγμένα στις θεματικές ενότητες όπως πολιτισμός – τέχνες, κοινωνική οικονομία – επιχειρηματικότητα, αγωγή των πολιτών, προγράμματα για Α.Μ.Ε.Α. Η διάρκειά τους είναι μέχρι 75 ώρες. Σε όλη τη χώρα οι εκπαιδευθέντες πολίτες είναι περίπου 250.000.

Τέλος, σε ό,τι αφορά στη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση, στη Γ.Γ.Δ.Β.Μ. ανήκει το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) (www.gsae.edu.gr/index.php/kek). Είναι θεματικό Κ.Ε.Κ. εθνικής εμβέλειας, το οποίο ως εξαιρούμενος φορέας πιστοποίησης, καλύπτει όλα τα θεματικά πεδία. Οι δομές των Κ.Ε.Κ. της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. λειτουργούν σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Συστήματος Πιστοποίησης των Δομών και περιλαμβάνουν αίθουσες, εργαστήρια, χώρο για Συνοδευτικές Υποστηρικτικές Υπηρεσίες, Διοικητικούς και λοιπούς χώρους. Το Κ.Ε.Κ. απευθύνεται σε Ανέργους, Εργαζόμενους, Κοινωνικά ευάλωτες Ομάδες όπως Μετανάστες, Παλιννοστούντες, Πρόσφυγες, Τσιγγάνους, Κρατούμενους, Αποφυλακισμένους, πρώην χρήστες κ.α. Σε όλη τη χώρα οι εκπαιδευθέντες πολίτες διαχρονικά αγγίζουν τους 400.

Σύμφωνα με το Νόμο 3789/2010, σε εύλογο χρονικό διάστημα ιδρύεται πλέον Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης το οποίο αρμοδιότητα έχει – μεταξύ άλλων – και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Η ευθύνη της ίδρυσης Κέντρων Δια Βίου Μάθησης περνά στις περιφέρειες και στους Δήμους, οι οποίοι εφαρμόζουν το περιφερειακό και τοπικό πρόγραμμα δια βίου μάθησης, λειτουργούν και διαχειρίζονται περιφερειακές και τοπικές δομές δια βίου μάθησης και εφαρμόζουν προγράμματα (www.gslll.edu.gr/index.php/nomoi).

2. Εναλλακτική Διδακτική - Τα projects (σχέδια δράσης) στην εκπαίδευση

2.1. Εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές

Η διδακτική, βασισμένη στο θεωρητικό υπόβαθρο της επιστήμης της Αγωγής και αξιοποιώντας πρακτικά τα ορίσματα των παιδαγωγικών ερευνών σε διεθνές επίπεδο, προσανατολίζεται στην επιστημονική καταγραφή και ερμηνεία των σύνθετων φαινομένων αγωγής, τα οποία λαμβάνουν χώρα μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, υπό την επίδραση ποικίλων διαμορφωτικών παραγόντων όπως βιολογικών, ψυχοσυναισθηματικών, γνωστικών, κοινωνικοοικονομικών, πολιτισμικών (Κουτρούμπα, 2004). Η διδακτική διαδικασία βασίζεται στην αλληλοσυσχέτιση των τριών διδακτικών παραγόντων, του καθηγητή, του μαθητή και του διδακτικού αντικειμένου, μέσα σε ένα οργανωμένο διδακτικό πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαπροσωπικής επικοινωνίας με απώτερο σκοπό τη μάθηση (Ματσαγγούρας, 1999).

Με τον όρο **Εναλλακτική Διδακτική** εννοούμε εναλλακτικές δυνατότητες μετάβασης από την Παραδοσιακή Διδακτική στη Σύγχρονη, από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του υποκειμένου, από την ομοιόμορφη για όλους τους μαθητές διδακτική πράξη στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, από τη ρουτίνα στην ευελιξία και την εναλλακτικότητα» (Κοσσυβάκη, 2003).

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να επιτύχει τους επί μέρους εκπαιδευτικούς στόχους μιας διδακτικής ενότητας, ενεργοποιώντας τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και καλύπτοντας τις ατομικές και ομαδικές τους ανάγκες (Gordon, 1999). Είναι η τάση αποδοχής ενός συγχρόνου μοντέλου διδασκαλίας σε συνδυασμό με μια αντίστοιχα σύγχρονη στάση απέναντι στα λάθη των μαθητών (Καλδρυμίδου, Οικονόμου, Οικονόμου & Τζεμάκη, 1997).

Είναι τα «παιδαγωγικά εργαλεία», το μέσο με το οποίο εφαρμόζεται η εκπαιδευτική μέθοδος δηλαδή το σύνολο των αρχών, τα πλαίσια, που καθορίζουν τις γενικές προδιαγραφές του τρόπου προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές διακρίνονται στην παραδοσιακή κατά μέτωπο διδασκαλία και στις εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007).

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τεχνικές για παροχή κινήτρων μάθησης, συσχετίζοντας το περιεχόμενο του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών και δίνοντας θετική ενίσχυση στις προσπάθειες για να μάθουν (Πασιαρδής, 1996).

Οι εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές διακρίνονται σε αυτές που:

- **ευνοούν και αναπτύσσουν τη διερεύνηση** όπως

- ✓ Υποομάδες Εργασίας, κατά τη διάρκεια των οποίων προωθείται η κοινωνικοποίηση του ατόμου και εξασφαλίζεται με αυθεντικό τρόπο βιωματική μάθηση

- ✓ Ομαδική Συζήτηση, (Καμαρινού, 2000)

- ✓ Επανενεργοποίηση της μνήμης,

- ✓ Τεστ,

- ✓ Καταιγισμός ιδεών, δηλαδή μία συμμετοχική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές ανακαλούν συνειρμικά προϋπάρχουσες αντιλήψεις και προβαίνουν σε ελεύθερη έκφραση ιδεών για ένα θέμα διερευνώντας με αυτόν τον τρόπο τις ποικίλες διαστάσεις και πολλαπλές πτυχές του (Osborn, 1963)

- ✓ Τεστ τύπου σωστό/λάθος

- **βασίζονται στην επίδειξη / παρουσίαση** όπως είναι

- ✓ Κατευθυνόμενη συζήτηση, η οποία βασίζεται στην προσχεδιασμένη καθοδήγηση της συζήτησης από τον καθηγητή, θέτοντας κατάλληλες ερωτήσεις με κλιμακωτή μορφή και αυξανόμενη δυσκολία προκειμένου οι μαθητές να οδηγηθούν στην ανακάλυψη του μορφωτικού αγαθού

- ✓ Επίδειξη,

- ✓ Εισήγηση, η οποία μέθοδος είναι ίσως και η πιο διαδεδομένη τεχνική εκπαίδευσης αν και καθολικά παραδεκτό είναι ότι δεν είναι αποτελεσματική, λόγω του όγκου των πληροφοριών που επιβάλλονται σε μικρό χρονικό διάστημα.

- ✓ Υποστήριξη με μέντορα,

- ✓ Ελεύθερη συζήτηση, δηλαδή μία τεχνική κατά την οποία ο μαθητής μετατρέπεται σε επίκεντρο της μαθησιακής διδασκαλίας, με υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές προς τους συμμαθητές τους ή και τον καθηγητή τους (Κουτρούμπα, 2004)

- ✓ Ακρόαση-παρατήρηση,

- ✓ Ομάδα ομιλητών (πάνελ),

- ✓ Σεμινάριο, το οποίο αποτελεί έναν ξεχωριστό τρόπο προσέγγισης εκπαιδευομένων, στηρίζεται σε μία καθαρά ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική κατά την οποία γίνεται διερευνητική συζήτηση πάνω σε ένα θέμα. Μπορεί να συνοδεύεται από δραστηριότητες ή να είναι απλά μία αλληλεπιδραστική συνομιλία μεταξύ των παρευρισκομένων (Jaques, 2001)

- ✓ Ατομικές εργασίες,

- ✓ Ηλεκτρονικά υποβοηθούμενη εκπαίδευση,

- ✓ Εκπαιδευτικό συμβόλαιο,

✓ Εξατομικευμένες μορφές διδασκαλίας, εννοώντας την προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας στις ιδιαίτερες γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές ικανότητες και ανάγκες κάθε μαθητή (Κουτρούμπα, 2004)

- **σκοπό έχουν την εφαρμογή**, όπως είναι

✓ Ομάδες εργασίας,
✓ Μελέτες περιπτώσεων, όπου οι εκπαιδευόμενοι παίρνουν την περιγραφή ενός προβλήματος, είτε πραγματικό είτε υποθετικό, και κάθε ομάδα καλείται να τη μελετήσει σε βάθος και να προτείνει εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που αναδύονται (Courau, 2000)

✓ Παιχνίδι ρόλων, το οποίο θεωρείται από τις πλέον αξιόπιστες μεθόδους αφού οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται ρόλους που συνδέονται με μια εξεταζόμενη κατάσταση στον επαγγελματικό ή κοινωνικό τομέα, με στόχο μέσα από το βίωμα να κατανοήσουν βαθύτερα την κατάσταση και τις αντιδράσεις τους απέναντί της (Courau, 2000)

✓ Προσομοίωση, κατά την οποία ο μαθητής μπαίνει στο ρόλο του συγκρουόμενου, μαθαίνει δηλαδή πώς να συγκρούεται και οδηγείται στην εκμάθηση του τρόπου καθημερινής επικοινωνίας όπου απαιτείται σύγκρουση και διευθέτηση με τον «απέναντι» (Courau, 2000)

- ✓ τα σχέδια εργασίας ή project, τα οποία μελετώνται στην παρούσα έρευνα
- ✓ η Ομαδική συζήτηση
- ✓ Ασκήσεις εφαρμογής (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007).

2.2. Τα σχέδια δράσης / σχέδια εργασίας (Project) στην εκπαίδευση

2.2.1. Εισαγωγή- Ιστορική αναδρομή-Ορισμοί των σχεδίων δράσης στην εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται αναγκαίο να αναπροσαρμόζεται και να επαναπροσδιορίζεται ανάλογα με τη δυναμική των καιρών και να βασίζεται σε ένα πλαίσιο που θα συμβαδίζει με το μετασχηματισμό της κοινωνίας. Η επιτυχής προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στην κατεύθυνση μιας παγκόσμιας πολυγλωσσικής, πολυπολιτισμικής και γενικότερα πολυμορφικής κοινωνίας επιβάλλει την υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων διδασκαλίας, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής τάξης (Αλαχιώτης, 2003· Chrysochoos, Chrysochoos & Thompson, 2002). Το σχολείο οφείλει να γίνει χώρος

δημιουργίας και βιωματικής μάθησης, με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα ο μαθητής να αντιμετωπίζεται ως μια πολυδιάστατη οντότητα. Το πλαίσιο αυτό φέρνει στο προσκήνιο την ολιστική και δημιουργική προσέγγιση της γνώσης και θέτει τις βάσεις για την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης η οποία έχει τελευταία απασχολήσει, ιδιαίτερα, την εκπαιδευτική κοινότητα αφού τα σχολικά εγχειρίδια για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι οργανωμένα με βάση τη συγκεκριμένη προσέγγιση.

Σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη (1997), Καφετζόπουλο, Φωτιάδου & Χρυσόχοο (2001), πρακτικά η διαθεματική προσέγγιση αναφέρεται σε πιθανούς συνδέσμους μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος υπό το πρίσμα ενός συγκεκριμένου θέματος, το οποίο αναλύεται και επεξεργάζεται από διάφορες οπτικές γωνίες. Η αναζήτηση αυτή εννοιολογικών διασυνδέσεων μεταξύ των μαθημάτων, όταν αυτά παρουσιάζουν παιδαγωγική ή και διδακτική συνάφεια και όταν σε πολλά σημεία οι στόχοι τους αλληλοσυμπληρώνονται, αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, στη διεύρυνση των διδακτικών στόχων και στην πολύπλευρη ανάπτυξη του σχολείου. Οι Σαλτέρης (2004) και Καγκά (2001) διατυπώνουν την άποψη ότι η διαθεματικότητα προβάλλεται ως μόνη λύση για τον εκσυγχρονισμό και την ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος και με την εφαρμογή της προωθούνται οι αρχές της πολυγλωσσίας, της πολυπολιτισμικότητας και της πολυμορφίας, έννοιες που συνδέονται άμεσα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ταυτόχρονα, οι Σουλιώτη και Παγγέ (2004) υποστηρίζουν ότι η **μέθοδος project** προβάλλεται ως η πιο κατάλληλη για την αξιοποίηση της προσέγγισης αυτής στην καθημερινή σχολική πρακτική, ενώ οι Νικολάου (2000) και Αναστασάτος (2005) πιστεύουν πως παράλληλα λειτουργεί θετικά και σε πολλά επίπεδα στη μαθησιακή διαδικασία και έχει πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με τις υπόλοιπες μεθόδους.

Η μέθοδος project αναφέρεται στον τρόπο της μάθησης ή της διδασκαλίας που δίνει έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση της εργασίας τους. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, μαθαίνουν πράγματα που έχουν νόημα γι' αυτούς, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Katz & Chard, 1988). Αποτέλεσε μια εναλλακτική παιδαγωγική πρόταση στις αρχές του 20ου αι. που αμφισβήτησε τις μεθόδους του παραδοσιακού σχολείου και σήμερα επανέρχεται στο προσκήνιο για να δώσει απαντήσεις στα αδιέξοδα του σύγχρονου σχολείου. Δεν πρόκειται απλά για μια διδακτική μέθοδο αλλά για μια συνολική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που προάγει τις έννοιες της παιδαγωγικής της ακρόασης, της ενίσχυσης της επιθυμίας για μάθηση και της συλλογικότητας (Hernandez, 2000).

Η εφαρμογή της μεθόδου project στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζεται από τα νέα Διαθεματικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ). Σύγχρονα ερευνητικά

δεδομένα υποστηρίζουν ότι έχει θετικά αποτελέσματα στη νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στην ενίσχυση της απόκτησης βασικών δεξιοτήτων. Η εργασία με project μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά με τη συστηματική διδασκαλία και να αποτελέσει μέρος ενός ισορροπημένου προγράμματος σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Η αποτελεσματικότητά της, όπως και για κάθε άλλη μέθοδο, εξαρτάται από την ποιότητα της εφαρμογής της και όλους τους επιμέρους παράγοντες που την επηρεάζουν (Katz & Chard, 1988).

Η μέθοδος project είναι μια ανοιχτή και ταυτόχρονα συλλογική διαδικασία μάθησης που τα όρια και οι διαδικασίες της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα, αλλά εξελίσσεται κάθε φορά ανάλογα με την κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Ο Frey θεωρεί πως μόνο μέσα από την προσωπική συμμετοχή σε project μπορεί κάποιος να καταλάβει τα όρια και τις δυνατότητές της (Frey, 1986). Ο όρος συναντάται πρώτη φορά στην Ιταλία ή στη Γαλλία το 17ο ή 18ο αι. και αναφέρεται στις συλλογικές δραστηριότητες των φοιτητών της αρχιτεκτονικής (Κοσσυβάκη, 2003). Προέρχεται από τη λατινική λέξη *projicere* που σημαίνει σχεδιάζω, σκοπεύω, βάζω κάτι στο μυαλό μου. Ο όρος project είναι συνώνυμος με τους όρους σχέδιο, έργο, πρόγραμμα, πρόθεση, σκοπός (Frey, 1986).

Η μέθοδος project επηρεάζεται από τον αμερικανικό πραγματισμό του 19^{ου} αι., που θεωρεί αληθινό ό,τι είναι αποτελεσματικό και μπορεί να εξυπηρετήσει τη δράση και τη ζωή (Ταρατόρη, 2002), και δίνει προβάδισμα στην πρακτική εφαρμογή απέναντι στην επιστήμη και τη θεωρία. Αποκτά όμως το συγκεκριμένο περιεχόμενό της μέσα στο κίνημα της Νέας Αγωγής. Στη βάση των παιδαγωγικών αρχών της Νέας Αγωγής και των στόχων του σχολείου εργασίας προτείνεται και προωθείται από πολλούς παιδαγωγούς η «συστηματική κατά ομάδες διδασκαλία» ως αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα των χειρονακτικών και πνευματικών δραστηριοτήτων των παιδιών (Κασσωτάκης, 1981). Σύμφωνα με την παιδαγωγική του John Dewey στις αρχές του 20^{ου} αι., οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής του είναι η μάθηση μέσα από την πράξη (*learning by doing*), η ανάδειξη της εμπειρίας ως τον κυριότερο τρόπο για να προσεγγίσει κανείς την πραγματικότητα, η σύνδεση θεωρίας και πράξης και η διερεύνηση των ενδιαφερόντων του παιδιού.

Ο John Dewey (19^{ος} αι.) είναι ο πρώτος που δημιούργησε ένα μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης που στηριζόταν σε πολιτικές, φιλοσοφικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές ταυτόχρονα θέσεις. Η θεμελιώδης θεωρία της αγωγής του είναι η δημοκρατία. Τα σχέδια δράσης ως έκφραση της μεθόδου του είναι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μπορούν να επιτύχουν την προσωπική τους ανάπτυξη, αφού η αγωγή δεν είναι απλά η μετάδοση σχολικής γνώσης ως μια προετοιμασία για την ενήλικη ζωή αλλά το μέσο για να αναπτυχθούν ικανότητες, όπως «μαθαίνω να μαθαίνω, να ενεργώ, να συνυπάρχω, να υπάρχω». Η δημοκρατική διάσταση συνίσταται στο ότι το ίδιο το άτομο διαχειρίζεται αυτόνομα τις υποθέσεις του χωρίς να επιβάλλεται τίποτα εκ των άνω. Στόχος

αυτής της διαδικασίας είναι η δημοκρατική δράση στο σχολείο και στην κοινωνία (Dewey, 1916). Χωρίς αυτή τη δημοκρατική διάσταση τα σχέδια, εργασίας μετατρέπονται σε μια παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Έτσι ο μαθητής μαθαίνει να εντοπίζει και να επιλύει προβλήματα που συνδέονται με την πραγματική ζωή μέσα σε μια σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα, όπως είναι η σημερινή (Κοσσυβάκη, 2003).

Εφαρμόστηκε ως διδακτική μέθοδος, και για την οργάνωση της εργασίας και για την οριοθέτηση της σχέσης τους με την πραγματική ζωή, στο σύστημα Sloyd στις Σκανδιναβικές χώρες, στο ενεργητικό σχολείο του Ferriere, στο σχολείο εργασίας του Kerschensteiner στη Γερμανία και στο σχολείο «για τη ζωή με τη ζωή» του Decroly στο Βέλγιο. Επίσης το μοντέλο είχε απήχηση στη Δυτική Ευρώπη, και κυρίως στη Γερμανία, τις δεκαετίες του 1970 και 1980 ενώ σήμερα η εφαρμογή του δεν ξεπερνά το 10% (Κοσσυβάκη, 2003).

Το 1918 δημοσιεύτηκαν από τον Kilpatric, μαθητή του Dewey, οι αρχές της παιδαγωγικής μεθόδου που έβαζε στο επίκεντρο το παιδί (Ταρατόρη, 2002). Ανάλογα με τον τρόπο που την προσεγγίζει ο κάθε παιδαγωγός, ως μέθοδο διδασκαλίας ή ως μέθοδο οργάνωσης του Α.Π., η οποία καταργεί το χωρισμό της ύλης σε μαθήματα και παραπέμπει στη διαθεματικότητα, ο όρος project αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα με διαφορετικό τρόπο. Μεταφράζεται ως μέθοδος project (Ταρατόρη, 2002), ως βιωματική επικοινωνία (Χρυσafiίδης, 1994), ως «συλλογικά διεπιστημονικά σχέδια εργασίας πολλαπλής νοημοσύνης» (Ματσαγγούρας, 2002), που συμπεριλαμβάνει τη μέθοδο διδασκαλίας και τη διαθεματική οργάνωση της ύλης, και επίσης ως «σχέδια δράσης» (Κοσσυβάκη, 2003), όρος που εστιάζει κυρίως στο σχεδιασμό και στην ατομική ή ομαδική δράση του μαθητή σε διακριτά μαθήματα ή σε προβλήματα διεπιστημονικού ή διαθεματικού χαρακτήρα και σε θέματα του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Κοσσυβάκη, 2003) Οι Katz και Chard (1988) θεωρούν ως project το μέρος του Α.Π. που δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να πάρουν πρωτοβουλίες, να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους σε μη προκαθορισμένα γνωστικά αντικείμενα και να γνωρίσουν τον κόσμο και τη ζωή.

Ο Μάγος (2000), συνοψίζοντας τους **ορισμούς** της μεθόδου project, την ορίζει ως μια διδακτική προσέγγιση που ξεκινά από τα ερωτήματα των μαθητών, αξιοποιεί όλα τα μαθήματα του Α.Π., προωθεί τη δουλειά σε ομάδες και εστιάζεται στην απόκτηση της γνώσης με βιωματικές μεθόδους.

Ένα σχέδιο δράσης τύπου project περιλαμβάνει μια σειρά από φάσεις-στάδια, που δεν είναι απολύτως ευκρινή και με τη σειρά που υλοποιούνται. Ωστόσο για λόγους αποτύπωσης, ορίζονται ως η αφόρμηση, η ανάλυση του θέματος, ο καθορισμός των στόχων και δραστηριοτήτων, η κατανομή σε ομάδες εργασίας, η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, οι διαδικασίες συντονισμού, η σύνθεση και η επιμέλεια του έργου, η παρουσίαση και η αξιολόγηση.

Τα σχέδια εργασίας απηχούν επίσης βασικές απόψεις του Bruner (1997) για την αξία της

προσωπικής εμπλοκής του μαθητή στην αναζήτηση και κατάκτηση της γνώσης αλλά και της θεωρίας των κινήτρων, αφού ο εκπαιδευτικός οφείλει να προκαλεί, να κατευθύνει, να διατηρεί και να αναπτύσσει τα κίνητρα των μαθητών του.

Ο Χρυσafίδης (2002) θεωρεί ότι η μέθοδος project ταυτίζεται με τη Βιωματική Επικοινωνιακή διδασκαλία ενώ ο Ματσαγούρας (2002) υποστηρίζει ότι τα σχέδια εργασίας θεωρούνται ιδανικό πλαίσιο κοινωνικοπολιτικής ανάπτυξης του παιδιού, λειτουργικός τρόπος μετάβασης από την εγωκεντρική διδασκαλία στη διεπιστημονική σύμπραξη, η οποία θεωρείται αναγκαία για την κατανόηση πολύπλοκων θεμάτων και τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων με τη βοήθεια της επιστημονικής γνώσης (Δεδούλη, 2001). Δηλαδή το βίωμα και η επικοινωνία μαζί με τη διαθεματικότητα αποτελούν τους άξονες που βασίζεται η εφαρμογή της μεθόδου project στη σχολική πραγματικότητα. Η Βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στο σπουδαίο ρόλο της εμπειρίας στη διαδικασία της μάθησης και στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη σχολική τάξη, στην καθημερινή ζωή του μαθητή και στην κοινωνική πραγματικότητα (Δεδούλη, 2001). Ο όρος αναφέρεται στο περιεχόμενο και στις μεθόδους της εκπαίδευσης αλλά και στο παιδαγωγικό κλίμα. Αναφέρεται δηλαδή αφενός στην προσωπική εμπλοκή του εκπαιδευόμενου και στη δυνατότητα να βιώσει το ζήτημα που ερευνά (Newman, 2008) και αφετέρον στην ανάγκη ανάπτυξης του συνόλου της προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου μέσα σ' ένα περιβάλλον αποδοχής και σεβασμού (Καμαρινού, 2000). Τα βιώματα δρουν ενοποιητικά, αφού συνδέουν διαλεκτικά τη σκέψη με τις σωματικές λειτουργίες, το συναίσθημα με την αντίληψη, τις δια-ψυχο-κοινωνικές με τις ενδοψυχικές λειτουργίες (Μπακιρτζής, 2000). Άλλωστε, η απόκτηση ενδεδειγμένων δεξιοτήτων και συμπεριφορών είναι για τους ενήλικες πιο σημαντική από την κατοχή θεωρητικών γνώσεων και σχετικών στάσεων (Συμεωνίδης, 2003).

Ο μαθητής πρέπει να μάθει να μεταφέρει τους προβληματισμούς του στο επίκεντρο της συζήτησης, η ομάδα να τους μετατρέψει σε διδακτικές δραστηριότητες που θα πρέπει να συμβαδίζουν με το Α.Π.. Η δυσκολία βρίσκεται και στην ομάδα, που θα πρέπει να συγκεράσει τις απόψεις της, αλλά και στον εκπαιδευτικό, που θα πρέπει να ακολουθήσει τις επιταγές ενός κλειστού Α.Π. (Χρυσafίδης, 2002).

Τα **οφέλη** από την εφαρμογή της βιωματικής διδασκαλίας είναι πρώτα απ' όλα η αυτονομία του ατόμου και της ομάδας. Τα άτομα μέσα από τη δράση, τη λήψη αποφάσεων, τη διαφωνία, την υπεύθυνη στάση χειραφετούνται και απελευθερώνονται και το σχολείο απαλλάσσεται σε κάποιο βαθμό από τον κοινωνικό έλεγχο. Αλλάζει η κυρίαρχη παιδαγωγική αντίληψη που θέλει τη γνώση αυτοσκοπό. Η γνώση γίνεται εργαλείο και το σχολείο αποτελεί ζωντανή κοινωνική ομάδα. Ωριμάζει η ικανότητα της επικοινωνίας με τον εαυτό αλλά και με το κοινωνικό περιβάλλον καθώς και η υπεράσπιση της προσωπικής οπτικής γωνίας (Gibb, 2008). Αναπτύσσεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας, που πρέπει κάθε φορά να επιλέγουν

θέματα που αφορούν την πλειονότητα της ομάδας, έχουν ευρύτερο ενδιαφέρον και διάρκεια στο χρόνο, συνδέονται έμμεσα ή άμεσα με τη ζωή των παιδιών και είναι κατάλληλα για περαιτέρω ενασχόληση (Χρυσοφίδης, 2005).

Η βιωματική μάθηση υποστηρίζει ότι κάθε εκπαιδευόμενος θα ωφεληθεί από τις εμπειρίες και όλοι οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζονται με τον ίδιο σεβασμό και εκτίμηση, γιατί έχουν την ίδια αξία (Καμαρινού, 2000). Δύο σημεία της παιδαγωγικής της βιωματικής εμπειρίας έχουν σημασία: πόσες εμπειρίες μπορούν να βιώσουν τα άτομα μέσα στο περιβάλλον που ζουν και πόσο οι άνθρωποι που λειτουργούν παιδαγωγικά μπορούν να διευκολύνουν τις διαδικασίες της μάθησης και της ανάπτυξης (Μπακιρτζής, 2000).

2.2.2. Η εφαρμογή της μεθόδου project στη διδακτική πράξη

Δεδομένου ότι η μέθοδος project είναι συνιστώσα της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, αναμένεται να εκπληρώνει όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της. Είναι γνωστό ότι η ομάδα προωθεί περισσότερο δυναμικά την επεξεργασία εννοιών, την ελευθερία έκφρασης και τη δημιουργία μιας στενότερης επαφής των εκπαιδευομένων με τους εκπαιδευτές. Επίσης, αναπτύσσει σε μεγάλο βαθμό τις εξαιρετικά χρήσιμες ικανότητες της ακρόασης, της παρουσίας ιδεών, της πειθούς και της συνεργατικότητας. Οι απαιτήσεις, όσον αφορά τις επικοινωνιακές ικανότητες των αποφοίτων, αυξάνονται διαρκώς και η ανάγκη αυτή γίνεται ακόμα πιο επιτακτική εξαιτίας της μεγάλης έμφασης που δίνεται στο θέμα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όπως το ραδιόφωνο και η τηλεόραση. Ωστόσο, το πιο σημαντικό είναι ότι με την εργασία σε ολιγομελείς ομάδες δίνεται στους συμμετέχοντες η ευκαιρία να καθορίσουν το ρυθμό της προσωπικής τους μάθησης και, συνεπώς, να αποκτήσουν ένα υψηλό επίπεδο αυτοκαθορισμού και αυτονομίας στη διάρκεια των σπουδών τους. Όλοι αυτοί είναι σημαντικοί στόχοι. Ωστόσο, συχνά δεν επιτυγχάνονται σε ικανοποιητικό βαθμό, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτές, αλλά και οι εκπαιδευόμενοι, να οδηγούνται σε ένα αίσθημα απογοήτευσης (Jaques, 2004).

Είναι γνωστό ότι με βάση τον κύκλο της μάθησης, οι διδασκόμενοι εμπλέκονται σε δράση, εξετάζουν κριτικά τα αποτελέσματά της, εξάγουν αρχές και συμπεράσματα και με βάση αυτά αναπτύσσουν νέα δράση. Η εργασία μέσα από τα project αποτελεί την κατ' εξοχήν εκπαιδευτική τεχνική που είναι δυνατόν να εφαρμόζεται σε όλα τα στάδια του κύκλου της μάθησης και ταυτόχρονα τα αναπτύσσει. Μέσα στις ομάδες, οι διδασκόμενοι συσκέπτονται, εκπονούν ασκήσεις, εκτελούν πειράματα, επιλύουν προβλήματα, γράφουν, διαβάζουν, αντλούν συμπεράσματα. Κατά συνέπεια, η συγκεκριμένη μέθοδος εργασίας σε ομάδες συμβάλλει στην

ολοκλήρωση κάθε μαθησιακής διεργασίας. Εκτός από όσα αναφέρθηκαν, εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή και αναπτύσσεται ουσιαδώς η επικοινωνία μεταξύ των διδασκομένων. Μέσα στην ομάδα η έκφραση της γνώμης είναι πιο ελεύθερη, οι ανταλλαγές περισσότερο αυθόρμητες. Το γεγονός ότι η εργασία γίνεται συλλογικά ελευθερώνει τους συμμετέχοντες από το φόβο της αποτυχίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσεται ένα πνεύμα αμοιβαιότητας, οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να αλληλοβοηθούνται αντί να έχουν ανταγωνιστική τάση (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ωφεληθούν με δύο τρόπους από την εκπαίδευση σε ομάδες. Αρχικά αναπτύσσουν ικανότητες ομαδικής συζήτησης και συλλογικής εργασίας, και στη συνέχεια, μαθαίνουν πώς να αξιολογούν τον εαυτό τους και τους συναδέλφους τους ως προς αυτές τις ικανότητες. Η δημιουργία μικρών ομάδων δεν αποτελεί μόνο ένα πολύτιμο μέσο που οδηγεί στην ανάπτυξη ικανοτήτων και στην κατανόηση επιστημονικών εννοιών, αλλά ταυτόχρονα μαθαίνει στον εκπαιδευόμενο – μέλος της ομάδας πώς λειτουργεί η ίδια η ομάδα. Ακόμα, πώς αναπτύσσεται η ικανότητα της συνεργατικότητας, στοιχείο απαραίτητο στη ζωή γενικότερα (Jaques, 2004).

Η αποτελεσματικότητα της ομάδας επηρεάζεται από τις προτιμήσεις των εκπαιδευτών αλλά και των εκπαιδευομένων. Το πρόβλημα που πολύ συχνά εντοπίζεται είναι η απόδοση σε σχέση με το συνολικό μαθησιακό περιβάλλον, την παραδοσιακή κουλτούρα της ατομικότητας και του ανταγωνισμού, καθώς και τις ικανότητες και γνώσεις που διαθέτουν οι συμμετέχοντες σχετικά με την εργασία και τη μάθηση σε ομαδικό πλαίσιο (Jaques, 2004).

Όλο και περισσότερες έρευνες (Biggs, 1999) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευόμενοι που μελετούν και εξετάζουν περαιτέρω την ύλη που τους δίνεται, ή που προβληματίζονται για θέματα που δεν τους έχουν καν δοθεί, είναι σε θέση να κατανοήσουν σε βάθος και να διατηρήσουν μακροχρόνια τη γνώση που λαμβάνουν, να γίνουν μέτοχοι δηλαδή της μεταγνωστικής μάθησης. Η μεταγνωστική μάθηση, όπως υποδηλώνει και ο όρος, αφορά την περαιτέρω σκέψη και ανάλυση ή την υπέρβαση της άμεσης γνώσης και εμπεριέχει συλλογική διαδικασία τουλάχιστον σε δύο επίπεδα. Παραδείγματα της μεταγνωστικής μάθησης είναι η μάθηση σχετικά με τη μάθηση, η μάθηση που βασίζεται στην επίλυση προβλημάτων, η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση των συνεκπαιδευομένων, η καθοδήγηση των συνεκπαιδευομένων, η αυτοπαρακολούθηση και η συνολική παρακολούθηση της ομαδικής συμπεριφοράς. Η μάθηση στο πλαίσιο ομάδας δίνει επιπλέον στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να εξασκήσουν τη σκέψη και την κρίση τους ενώ ικανοποιούνται και οι στόχοι της ομάδας δηλαδή η ανάπτυξη διανοητικής ικανότητας, η ανάπτυξη ικανότητας ενσυναίσθησης και η ανάπτυξη κοινωνικής ικανότητας (Jaques, 2004). Άλλωστε, γραμματισμός δεν είναι απλά το να μπορεί να

διαβάζει κανείς ένα κείμενο αλλά η ικανότητα να ελέγχει τη ζωή, το περιβάλλον του και να ενασχολείται με τα προβλήματα μέσω του λόγου (Χοντολίδου, 2003).

Ωστόσο, δεν πρέπει να περάσει απαρατήρητο το γεγονός ότι οι ερευνητικές εργασίες μπορούν να δημιουργήσουν, τόσο στον εκπαιδευτή όσο και στους εκπαιδευόμενους, άγχος και αβεβαιότητα όσον αφορά την κατεύθυνση, την πρόοδο και την προσωπική ικανότητα και αρμοδιότητα (Jaques, 2004).

Οι εκπαιδευόμενοι που εργάζονται σε ομάδες μπορούν να γίνουν ικανοί μόνο αφού λάβουν ανατροφοδότηση για την απόδοσή τους, η οποία ανατροφοδότηση θα τους βοηθήσει να βελτιώσουν τη δουλειά τους. Όταν κάποιες ομάδες αντιμετωπίζουν πολύ σοβαρά προβλήματα, συχνά γίνεται ένα είδος «νεκροψίας» προκειμένου να ανακαλυφθούν, αν είναι δυνατόν, οι λόγοι της αποτυχίας. Όσο αναγκαίο και αν είναι αυτό, τόσο επικίνδυνο μπορεί να αποβεί αν η διερεύνηση των λόγων της αποτυχίας μετατραπεί σε επίρριψη ευθυνών. Βεβαίως, μερικά μέλη ίσως πράγματι να έχουν μεγαλύτερη ευθύνη από άλλα για την κακή πορεία της ομάδας. Όμως η διατύπωση κατηγοριών επιτρέπεται μόνον εφόσον οδηγεί σε κάποια συμφωνία ως προς τα αίτια της κακοδαιμονίας και μόνο υπό την προϋπόθεση ότι η ομάδα συνεχίζει να υπάρχει, έτσι ώστε να αναδειχθούν οι τρόποι και τα μέσα για να αποφευχθούν στο μέλλον τα ίδια προβλήματα (Douglas, 1997).

2.2.3. Διακριτά χαρακτηριστικά του παραδοσιακού σχολείου σε σύγκριση με το προοδευτικό σχολείο σε σχέση με τα projects

Λόγω των παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι στη μοιραία σύγκρουση μεταξύ του παραδοσιακού σχολείου, στο οποίο επικρατεί η ενιαία μετωπική διδασκαλία και του προοδευτικού σχολείου, που τα βασικά του χαρακτηριστικά είναι η βιωματική διδασκαλία και η εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων, όπως η μέθοδος project, υπάρχουν διαφορές. Σύμφωνα με τον Χρυσυφίδη (2005) ορισμένες βασικές διαφορές είναι οι εξής:

Στο παραδοσιακό σχολείο, κύρια αποστολή του είναι η παροχή γνώσεων στους μαθητές, για να μπορούν να αντιμετωπίσουν στο μέλλον τα σύνθετα προβλήματα της πραγματικότητας. Η μάθηση επιτυγχάνεται με βάση υποδειγματικά γνωστικά μοντέλα, δηλαδή τα παιδιά μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες μέσα από τη διδασκαλία προτύπων, μοντέλων και υποδειγματικών καταστάσεων. Επίσης δεν υπάρχει κλίμα επικοινωνίας, η αυθεντία του δασκάλου κυριαρχεί, καθορίζει το κλίμα της τάξης και αποτελεί πηγή γνώσης (Κοσσυβάκη, 1997). Αυτό που αξιολογείται είναι η απομνημόνευση, η συγκροτημένη εμφάνιση και η ευγένεια, ο χαρακτήρας και

τα γνωστικά αντικείμενα είναι προκαθορισμένα από το κλειστό Α.Π. Στο κέντρο της διδασκαλίας είναι οι επιδιώξεις και οι προθέσεις του εκπαιδευτικού και σκοπός είναι η ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα, χωρίς διάθεση αμφισβήτησης ή αλλαγής. Έρευνες που έχουν γίνει σε έλληνες υποψήφιους καθηγητές αλλά και καθηγητές που διδάσκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δείχνουν ότι εφαρμόζουν τις κλασσικές μεθόδους διδασκαλίας (Λεμονίδης, 2003).

Αντίθετα, στο προοδευτικό σχολείο ο μαθητής μαθαίνει πώς να μαθαίνει, αποκτά τις ικανότητες που θα τον οδηγήσουν να ανακαλύψει τη γνώση, η γνώση δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά απορρέει από τη δράση. Δεν αρκεί η προσφορά παραδειγμάτων, αλλά είναι αναγκαία η εμπειρία και η άσκηση αυτών των ικανοτήτων. Οι ψυχολογικές θεωρίες της μάθησης που ακολουθούνται είναι η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης (ικανότητα επίλυσης προβλημάτων) και η ευρετική στρατηγική (μεθοδική συμπαράσταση κατά την αντιμετώπιση μιας δύσκολης κατάστασης). Σημαντικός είναι ο ρόλος της επικοινωνίας, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας, η ανταλλαγή ιδεών και σκέψεων, η απόκτηση εμπειριών. Αυτό που αξιολογείται είναι η δράση, η συμμετοχή, η δημιουργικότητα, η αλληλεγγύη, η συνεργασία. Η επιλογή του θέματος είναι ελεύθερη και οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας, αρκεί να εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αφετηρία για το προοδευτικό σχολείο αποτελούν οι ίδιοι οι μαθητές με τα ενδιαφέροντά τους που καθορίζουν το περιεχόμενο και το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Σκοπός του είναι να παρέμβει στην καθημερινή ζωή, να την αλλάξει και να τη βελτιώσει.

Ο Dewey (1916) υποστηρίζει ότι με τη μέθοδο project η γνώση μεταφέρεται μέσα από διαδραστικές διαδικασίες στους μαθητές μέσω των συμμαθητών τους, των καθηγητών τους και του περιβάλλοντος στο οποίο όλοι οι παραπάνω συνυπάρχουν, ενώ στην παραδοσιακή διδασκαλία η γνώση μεταφέρεται μέσα από τα βιβλία στους μαθητές μόνο από τους καθηγητές τους.

Οι Katz & Chard (1988) εντοπίζουν τις διαφορές της εργασίας με τη μέθοδο project στα εξής σημεία: οι εκπαιδευόμενοι εφαρμόζουν δεξιότητες, όχι απλά τις αποκτούν, οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν επειδή το ενδιαφέρον και το βίωμα λειτουργούν ως εσωτερική παρώθηση, όχι με κίνητρο τις εξωτερικές αμοιβές, οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν και προσδιορίζουν το επίπεδο της εργασίας τους, όχι ο εκπαιδευτικός, οι εκπαιδευόμενοι είναι οι ειδικοί και έχουν την ευθύνη για τη μάθηση και την επιτυχία μαζί με τον εκπαιδευτικό.

Όπως προαναφέρθηκε, το project (σχέδιο εργασίας ή συνθετική δημιουργική εργασία ή μικρά προγράμματα ή σχεδιασμένη ενέργεια) είναι μια μελέτη ή μια έρευνα σε βάθος για ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο αναλαμβάνει να επεξεργαστεί μια μικρή ομάδα μαθητών μέσα σε μια τάξη, ενώ μερικές φορές το αναλαμβάνουν ολόκληρη η τάξη ή περιστασιακά ένας μεμονωμένος μαθητής. (Νικολάου, 2000). Αποτελεί, επομένως, σύνθετη δημιουργική εργασία, η

οποία μπορεί να απασχολήσει την τάξη ή μέρος της από μερικές ώρες ως και ολόκληρη τη σχολική χρονιά.

Κατά το Χρυσafiδης (2002) με τον όρο «μέθοδος project» εννοούμε μια σύνθετη μορφή διδακτικής διαδικασίας, η οποία έχει ως αφετηρία συγκεκριμένους προβληματισμούς μεμονωμένων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας, στοχεύει δε στην επίτευξη κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος. Στηρίζεται στις ανάγκες και τα βιώματα των παιδιών, των οποίων η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης είναι καθοριστική, για το λόγο αυτό ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία (Χρυσafiδης 1994).

Οι Bastian και Gudjons (1990) αναφέρουν δέκα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μεθόδου που βοηθούν στην κατανόηση του project, όπως η σχέση με βιωματικές καταστάσεις, ο προσανατολισμός στα ενδιαφέροντα των μελών της ομάδας, η αυτοοργάνωση και η υπευθυνότητα, η κοινωνική σημασία, η συστηματική οργάνωση, η δημιουργία και παραγωγή ενός προϊόντος, η συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων αισθήσεων, η κοινωνική μάθηση, το διακλαδικό μάθημα και η σύνδεση με τα μαθήματα.

Τα projects είναι πιο σύνθετα από τις καθημερινές εργασίες, που ανατίθενται στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια μιας σχολικής μέρας, απαιτούν περισσότερο χρόνο από το μαθητή και τον καθηγητή, έχουν υψηλότερες απαιτήσεις και είναι καθαρά μαθητοκεντρικά, αφού οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την απόκτηση της δικής τους γνώσης (Helm & Katz, 2002· Meyer, 1987). Σκοπός τους είναι να μάθει κανείς περισσότερα για κάποιο θέμα παρά να αναζητήσει σωστές απαντήσεις σε ερωτήσεις που έχουν τεθεί από το δάσκαλο ή από τους μαθητές ή σε συνεργασία μεταξύ τους. Δίνουν έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα αυτό καθ' αυτό και βοηθούν το μαθητή να καταστεί περισσότερο ενεργό και υπεύθυνο υποκείμενο μάθησης (Μπρίνια, 2005). Η μέθοδος project καλό είναι να τονιστεί ότι διαφέρει από το αυθόρμητο παιχνίδι, γιατί προϋποθέτει σχεδιασμό και προγραμματισμό, ενώ για κάποιες δραστηριότητες χρειάζεται προσπάθεια αρκετών ημερών ή εβδομάδων.

2.2.4. Είδη project έννοιες-στόχοι-προσδοκίες

Υπάρχουν διάφορα είδη project και η τυπολογία τους ποικίλλει ανάλογα με τα κριτήρια και τις παραμέτρους που δίνεται έμφαση κάθε φορά (Μπρίνια, 2005). Τα projects μπορεί να είναι ατομικά ή ομαδοσυνεργατικά. Η δεύτερη περίπτωση, αυτή που προωθεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μπορεί να θεωρηθεί πιο ουσιαστική για τη διαδικασία της μάθησης (Ματσαγγούρας, 1995). Διακρίνονται ακόμα, ανάλογα με το χρόνο που απαιτεί η διεξαγωγή τους, σε μικρά, μέτρια και μεγάλα. Τα μικρά projects απασχολούν τους μαθητές το πολύ μέχρι έξι διδακτικές ώρες, τα

μέτρια από μια εβδομάδα μέχρι και ένα μήνα, ενώ τα μεγάλα projects μπορεί να τους απασχολήσουν και ολόκληρη χρονιά ή περισσότερο. Ο χωρισμός αυτός γίνεται για τον απλούστατο λόγο ότι πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν συνδέσει τον όρο project με μια μακρόχρονη και μεγαλεπήβολη διαδικασία. Το γεγονός αυτό λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας για την ανάληψη και τη διεξαγωγή συνθετικών δημιουργικών εργασιών από μέρους τους (Frey, 1986). Τέλος, τα είδη των projects διαφοροποιούνται και ανάλογα με το θέμα το οποίο θα επιλέξει η τάξη και μπορεί να είναι απλό, σύνθετο, επίκαιρο, ενδιαφέρον, εύκολο, δύσκολο κ.τ.λ. ανάλογα με τον τρόπο συλλογής του υλικού και σύνθεσης της εργασίας. Κατά την έννοια αυτή οι εργασίες παίρνουν διάφορες μορφές, οι οποίες μπορεί να είναι και απρόβλεπτες και δε θεωρείται αναγκαίο να κατηγοριοποιηθούν.

3. Η μέθοδος project στην εκπαίδευση ενηλίκων

3.1. Εισαγωγή

Όπως έχει αναλυθεί από πολλούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, θεμελιώδη ρόλο στη μάθησή τους διαδραματίζουν τα βιώματα και η εμπειρία τους καθώς και η ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Φίλιπς, 2004). Φυσικά το ζητούμενο ήταν και παραμένει το πώς μπορούν να συνδεθούν τα βιώματα με τη μάθηση με αποτελεσματικό τρόπο και ποιες διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές είναι οι πλέον πρόσφορες γιατί ακριβώς συμβάλλουν στην επίτευξη αυτού του στόχου. Κοινά αποδεκτό είναι ότι η ενεργητική συμμετοχή προωθείται με μεθόδους και τεχνικές που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευομένων καθώς και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 1999).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων σε συνάρτηση με την ηλικία τους επιβάλλουν την υιοθέτηση βιωματικών διδακτικών μεθόδων που τους εμπλέκουν στη διαδικασία της μάθησης, ενθαρρύνοντας την ενεργητική συμμετοχή τους μέσω της έρευνας και της ανάλυσης των βιωμάτων τους, της αναζήτησης νέας γνώσης και της αποφυγής της απομνημόνευσης. Τα βιώματα των ενηλίκων αποτελούν την αφετηρία της διδακτικής πράξης, που σημαίνει αναζήτηση, διερεύνηση και διδακτική δράση, και διαμορφώνουν κάθε φορά το περιεχόμενο της μάθησης με κριτήριο την πορεία της αναζήτησης. Ο όρος βιωματική μάθηση αναφέρεται στο σύνολο των μεθόδων και τεχνικών που στη βιβλιογραφία αποδίδονται με όρους όπως ενεργητική μάθηση, μάθηση μέσω πράξης, εμπειρική μάθηση, συμμετοχική εκπαίδευση, experiential learning, active training, κ.λπ. (Φίλιπς, 2004).

Η συγκεκριμένη μέθοδος συναντάται στα εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται στις Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης, στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Στις Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (συντομογραφικά ΝΕΛΕ), χρησιμοποιείται η μέθοδος αυτή στη θεματική ενότητα «Πολιτισμός – Τέχνες» όπου παραδοσιακά έχουμε τμήματα πρακτικού ενδιαφέροντος. Στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (συντομογραφικά Κ.Ε.Ε.) χρησιμοποιείται σε προγράμματα στα οποία ευνοείται η πρακτική εξάσκηση όπως σε τμήματα ζωγραφικής, διακόσμησης, διαιτολογίας, διαχείρισης ελεύθερου χρόνου, στα τμήματα πολιτισμού κτλ. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας γίνεται διεξοδική αναφορά παρακάτω.

Τα project συμβάλλουν ενεργά στην ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων και βοηθούν να αναπτυχθεί ουσιαστικά η επικοινωνία μεταξύ των διδασκόμενων. Στις ομάδες ενηλίκων μέσω των projects η έκφραση της γνώμης είναι πιο ελεύθερη, οι ανταλλαγές πιο αυθόρμητες. Το γεγονός ότι η εργασία γίνεται συλλογικά ελευθερώνει τους συμμετέχοντες από το φόβο της αποτυχίας, αναπτύσσεται πνεύμα αμοιβαιότητας και οι συμμετέχοντες αλληλοβοηθούνται αντί να έχουν ανταγωνιστική τάση (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

3.2. Projects στα ΣΔΕ

Οι πιο πρόσφορες μέθοδοι βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης που κατά προτίμηση χρησιμοποιούνται στα ΣΔΕ είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (ή εργασία σε ομάδες) και τα σχέδια δράσης (ή projects), που προάγουν ταυτόχρονα, εκτός των άλλων, τη συμμετοχικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών, καθώς και μια σειρά τεχνικές, όπως το παιχνίδι ρόλων, η μελέτη περίπτωσης κ.ά. (Gravani & Jimoyiannis, 2008). Παράλληλα, υιοθετούνται μια σειρά δραστηριότητες που διεξάγονται είτε στο χώρο του σχολείου είτε έξω από τους τοίχους της τάξης ή ακόμα και του σχολείου, δραστηριότητες όπως συμμετοχή σε ομάδες-εργαστήρια ποικίλων δράσεων, εκπαιδευτικές επισκέψεις σε τόπους πολιτιστικής αναφοράς ή άντλησης γενικά γνώσης, κ.ά. Με τον τρόπο αυτό, οι παραπάνω εναλλακτικές ή συμπληρωματικές μέθοδοι διδασκαλίας στα ΣΔΕ γίνονται κύριες (Κουτρούμπα, 2006).

Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας η μέθοδος project χρησιμοποιείται συνεχώς αφού βασική αρχή της φιλοσοφίας των σχολείων αυτών είναι η μεταφορά του βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και την ανακάλυψη τόσο των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτικών. Αξίζει να

σημειωθεί όπως προαναφέρθηκε ότι στην Ελλάδα υπάρχουν 57 ΣΔΕ και 60 παραρτήματά τους, καλύπτοντας έτσι όλη την επικράτεια, μεταξύ των οποίων και ΣΔΕ σε 6 σωφρονιστικά καταστήματα (Αντωνιάδου, 2008). Η έρευνα των Katsarou & Tsafos (2008) υποστηρίζει ότι «..από την ίδρυση των πρώτων ΣΔΕ, οι επιστημονικοί υπεύθυνοι αφιέρωσαν πολλές συνεδρίες προτείνοντας εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές μεταξύ των οποίων και τα projects. Οι εκπαιδευτές δεν ήταν πολύ εξοικειωμένοι με τέτοιες εκπαιδευτικές τεχνικές και διατύπωναν επιφυλάξεις για το αν θα μπορούσαν να τις υποστηρίξουν. Αργότερα όμως, η ίδια η αντίληψη των εκπαιδευτών σχετικά με την ανάπτυξη αυτών των καινοτόμων μεθόδων έδωσε πολύ μεγάλο κίνητρο για την επεξεργασία συνεργατικών μεθόδων. Επιπρόσθετα όταν το project και οι άλλες μέθοδοι μεταφέρθηκαν στην αίθουσα, συχνά οργανώνονταν ανατροφοδοτικές διαδικασίες και τα αποτελέσματά τους συζητούνταν για βελτίωση της διαδικασίας, πρωτόγνωρη εμπειρία – τότε- για διδακτική μέθοδο...».

Με βάση αυτήν την παιδαγωγική αρχή, η μέθοδος project είναι μια αποτελεσματική μέθοδος που μπορεί να εξυπηρετήσει τους σκοπούς των ΣΔΕ (Θεοδωροπούλου, 2008), οι οποίοι κινούνται γύρω από τους άξονες:

- «μαθαίνουμε στους εκπαιδευόμενους πώς να μαθαίνουν» και
- «τους καθοδηγούμε ώστε να αξιοποιήσουν την αποκτηθείσα γνώση και εμπειρία» (Ζουρίδης, Πανάγου, Τζουμάκα, Χ'θεοχάρους & Ψαρουδάκης, 2006)

Ειδικότερα, στόχοι των παραπάνω είναι η μεταγνώση, η αλίευση γνώσης, η διερεύνηση, η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, η σύνδεση με την τοπική κοινωνία, η συνεργασία, η ιδεολογική προσέγγιση της γνώσης.

Τα διαθεματικά σχέδια δράσης εντάσσονται απόλυτα στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Το κάθε ΣΔΕ έχει τη δυνατότητα να κινηθεί ευέλικτα και να εντάξει με τον πιο πρόσφορο τρόπο τα διαθεματικά σχέδια δράσης στο ωρολόγιο πρόγραμμά του. Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 34/16.1.08 του Υπουργού του ΥΠΕΠΘ που αφορά στην οργάνωση και λειτουργία των ΣΔΕ, το ωρολόγιο πρόγραμμα αναπτύσσεται σε 25 διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Είκοσι ώρες αφιερώνονται στα οκτώ διδακτικά αντικείμενα (στους γραμματισμούς) και μια ώρα στη συμβουλευτική. Τις τέσσερις ώρες που απομένουν, ορισμένα ΣΔΕ τις αφιερώνουν σε ποικίλες δραστηριότητες και σε ενισχυτική και πρόσθετη διδακτική στήριξη σε εκπαιδευόμενους που τη ζητούν ή κρίνει ο σύλλογος διδασκόντων ότι τους είναι απαραίτητη, εφαρμόζοντας τα διαθεματικά σχέδια δράσης σε μέρα κυλιόμενη, ενώ άλλα ΣΔΕ τις αξιοποιούν εντάσσοντας σ' αυτές, σε σταθερή ημέρα, τα διαθεματικά σχέδια δράσης. Η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων, λόγω του καινοτομικού χαρακτήρα του προγράμματος αλλά και της ενήλικης ζωής τους, επικεντρώνεται στη συμμετοχή των ιδίων και απαραίτητες ορίζονται εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης όπως η

συμμετοχή στα project. Οι εξαμηνιαίες εργασίες, οι εκθέσεις και τα project φυσικών επιστημών, οι δραματικές αναπαραστάσεις, οι εκδηλώσεις μπορούν να θεωρηθούν παραδείγματα των project μεγάλης διάρκειας. Συνήθως απαιτούν εκτεταμένη διερεύνηση, βιβλιογραφική εργασία και πραγματοποιούνται στα πλαίσια ομάδων. Σύμφωνα με τη διατύπωση του Blumenfeld (1991), «στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές αναζητούν λύσεις σε μη τετριμμένα πρόσωπα, τοποθετώντας και βελτιώνοντας ερωτήματα, επιχειρηματολογώντας και συζητώντας ιδέες, κάνοντας προβλέψεις, σχεδιάζοντας πλάνα δράσης ή και πειράματα, συλλέγοντας και αναλύοντας δεδομένα, εξάγοντας συμπεράσματα, επικοινωνώντας τις ιδέες τους και τα αποτελέσματά τους σε τρίτους, τοποθετώντας νέα ερωτήματα και δημιουργώντας τεχνήματα». Η τεχνική αυτή προϋποθέτει την ύπαρξη αναλυτικών προδιαγραφών και κριτηρίων αξιολόγησης με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναδεικνύει ή να παρουσιάζει μία εργασία. Συχνά η αποτελεσματικότητα των μακροχρόνιων αυτών εργασιών ενισχύεται με τη χρήση ημερολογίων και με την τήρηση φακέλων υλικού (Λεμονίδης, 2002).

Κατά τη διάρκεια του project, καταργούνται οι σχολικές τάξεις με την έννοια Α' τάξη και Β' τάξη και δεν υπάρχουν οι διακριτοί γραμματισμοί (αριθμητικός, γλωσσικός, κοινωνικός, πληροφορικός, αισθητικός, επιστημονικός, αγγλικός και περιβαλλοντικός, λαμβάνοντας υπόψη και τον σύμβουλο ψυχολόγο και τον σύμβουλο σταδιοδρομίας), αλλά οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται ανάλογα με το σε ποιο project ανήκουν (Ζουρίδης, Πανάγου, Τζουμάκα, Χ'θεοχάρους & Ψαρουδάκης, 2006). Το μάθημα τίθεται σε έναν καθαρά μαθητοκεντρικό άξονα και βήμα βήμα θέτονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Ματσαγγούρας, 2003).

Ο όρος σχέδιο εργασίας (project) όπως προαναφέρθηκε δηλώνει την ανάπτυξη σχεδίων-έργων κάθε μορφής και σε διάφορα πεδία, θεωρητικό, πρακτικό, επιστημονικό, τεχνικό, με διάρκεια που ποικίλλει από μερικές ώρες ως μερικά χρόνια. Στη διδακτική πράξη είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν όλα τα μέλη μιας ομάδας ή τάξης (Χρυσafίδης, 2002). Ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει στην ολοκλήρωση κάποιου έργου ή/και στη λύση ενός προβλήματος. Επομένως ολοκληρώνεται με τη δημιουργία ενός τελικού έργου/προϊόντος. Βασική αρχή της φιλοσοφίας των ΣΔΕ είναι η μεταφορά του βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη τόσο από τους εκπαιδευόμενους όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Με βάση αυτή την παιδαγωγική το project είναι μια αποτελεσματική μέθοδος που θα μπορούσε να εξυπηρετήσει τους σκοπούς των ΣΔΕ, οι οποίοι κινούνται γύρω από τους άξονες «μαθαίνουμε στους εκπαιδευόμενους πώς να μαθαίνουν» και «τους καθοδηγούμε ώστε να αξιοποιήσουν την αποκτημένη γνώση και εμπειρία».

Θεωρείται και είναι πολύ πρόσφορη για ενήλικες, εφόσον προϋποθέτει την ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των εκπαιδευομένων, προϋποθέτει την ανακαλυπτική μάθηση, την ομαδική εργασία, την εξατομίκευση της διδασκαλίας, την επέκταση της εργασίας πέρα από τη μία

διδασκτική ώρα, την τελική παρουσίασή της, την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτή από κύριου καθοδηγητή σε συντονιστή και εμπνευστή της διαδικασίας. Με τη μέθοδο αυτή ευνοείται η παραγωγή πρωτότυπου υλικού, προάγεται η έρευνα στο πεδίο (στην περίπτωση των ΣΔΕ πεδίο είναι η τοπική κοινωνία) ή στις βιβλιοθήκες και στο διαδίκτυο, μειώνεται στο ελάχιστο η απόσταση μεταξύ ζωής και σχολείου (Ζουρίδης, Πανάγου, Τζουμάκα, Χ'θεοχάρους & Ψαρουδάκης, 2006), καθώς το project βασίζεται σε δύο πολύ σημαντικές αρχές: αυτήν της κοινωνικής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης και αυτήν της διεπιστημονικότητας (Χοντολίδου, 2003).

Μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο ενός μαθήματος (γραμματισμού), με συνεργασία δύο ή περισσότερων επιστημονικών κλάδων, ή και με συνεργασία όλων των επιστημονικών κλάδων. Η διάρκεια ενός σχεδίου εργασίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας μπορεί να είναι από 2-3 διδακτικές ώρες έως ένα διδακτικό έτος. Έτσι, μιλάμε για μικρά σχέδια εργασίας ή projects, για μεσαία και για μεγάλα διαθεματικά. Αρκετά project είναι ολιγόωρα, διάρκειας 2 - 8 διδακτικών ωρών και πραγματοποιούνται με τη συνεργασία εκπαιδευτικών 2 ή περισσότερων διδακτικών αντικειμένων. Σ' αυτά συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι ενός τμήματος. Παραδείγματα:

- «τροχαία ατυχήματα» στο ΣΔΕ Πειραιά, Α' τάξη όπου συνεργάστηκαν κοινωνικός, πληροφορικός και αριθμητικός γραμματισμός,
- «ανακύκλωση χαρτιού» στο ΣΔΕ Καστοριάς, Β' τάξη, όπου συνεργάστηκαν περιβαλλοντικός, αισθητικός και αγγλικός γραμματισμός, κλπ.

Τα μεγάλα διαθεματικά σχέδια δράσης έχουν διάρκεια 4 – 7 μήνες. Συνήθως πραγματοποιούνται έως 4 κάθε σχολική χρονιά. Αναφέρονται ενδεικτικά:

- «Ιστορικές οικογενειακές φωτογραφίες» που υλοποιήθηκε από το ΣΔΕ Λαμίας
 - «Στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι σε τσιγγάνους και παλιννοστούντες ποντίους», από το ΣΔΕ Ξάνθης
 - «το σύμπαν», από το ΣΔΕ Ιεράπετρας
 - «ιστορία του σιδηροδρόμου», από το ΣΔΕ Μενιδίου
 - «ελληνική ναυτική παράδοση» από το ΣΔΕ Ρόδου
 - «καταναλωτικά δάνεια», από το ΣΔΕ Πάτρας
 - «έκθεση φωτογραφίας» (με ένα συγκεκριμένο θέμα), από το ΣΔΕ Ορεστιάδας
 - «προνοιακός εθελοντισμός», από το ΣΔΕ Καρδίτσας
- «γράμμα στο δήμαρχο» ,(με καταγραφή και επεξεργασία των προβλημάτων του δήμου)
από το ΣΔΕ Χαλκίδας

Ανεξάρτητα από τη διάρκειά του η διαδικασία και τα βήματα που ακολουθούνται, καθώς και οι αρχές οργάνωσής του είναι οι ίδιες.



3.3. Στάδια υλοποίησης των σχεδίων δράσης στα ΣΔΕ και βήματα που ακολουθούνται

Σύμφωνα με τους Γεωργόπουλος και Τσαλίκη (2003), οι 3 θεμελιώδεις άξονες της μεθόδου είναι η επιλογή, η τελική διαμόρφωση του θέματος και η υλοποίησή του. Τα βήματα που ακολουθούνται και η πορεία σχεδιασμού και ολοκλήρωσης ενός project διαμορφώνεται τελικά σύμφωνα με το σύνολο σχεδόν της βιβλιογραφίας (Μπρίνια, 2005· Ελευθεριάδης, 1998), όπως παρακάτω:

1. Το **ΠΡΩΤΟ ΣΤΑΔΙΟ** είναι αυτό του προβληματισμού και σχεδιασμού (planning), που περιλαμβάνει δύο υποστάδια:

Το **πρώτο υποστάδιο** περιλαμβάνει τον προβληματισμό, καταιγισμό ιδεών, εύρεση και εκλογή του θέματος και καθορισμό των γενικών και επί μέρους στόχων.

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει την επιλογή, την ευαισθητοποίηση και τη διερεύνηση του θέματος. Στοχεύει στη δημιουργία κλίματος προβληματισμού και αναζήτησης που θα οδηγήσει ομαλά στην ερευνητική διαδικασία. Η επιλογή του θέματος γίνεται ύστερα από ουσιαστικό διάλογο, ανάμεσα σε όλα τα μέλη της ομάδας. Το αρχικό ερέθισμα δύναται να προκύψει από κάποιο επίκαιρο θέμα προσωπικού ενδιαφέροντος ή τοπικού ενδιαφέροντος. Κατά τη διαδικασία

εντοπισμού και επιλογής των θεμάτων, καταβάλλεται προσπάθεια να εκμαιεύονται θέματα από τους εκπαιδευόμενους, χωρίς βέβαια να αποκλείονται και προτάσεις από τους εκπαιδευτικούς. Τα θέματα που επιλέγονται τελικά καλό είναι να πληρούν κάποια βασικά κριτήρια όπως να είναι ελκυστικά στους εκπαιδευόμενους, να προσφέρονται για διαχωρισμό σε επιμέρους θεματικές περιοχές που να καλύπτουν ποικίλους τομείς ενδιαφερόντων, να έχουν ικανοποιητική χρονική διάρκεια, να έχουν στο μέτρο του δυνατού βιωματικό χαρακτήρα (Κούσουλας, 2004· Peterson, 1999).

Ακολουθεί η διερεύνηση του θέματος συνήθως με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών. Πρόκειται για μια μέθοδο σύμφωνα με την οποία όλα τα μέλη της ομάδας εργασίας εκφράζουν ελεύθερα οποιαδήποτε φράση, λέξη ή θεματική ενότητα τους έρχεται στο μυαλό σχετικά με το επιλεγέν θέμα. Γράφονται όλες οι απόψεις χωρίς κανέναν απολύτως σχολιασμό ή αξιολόγηση. Αφού τελειώσει αυτή η διαδικασία, γίνεται λογική κατηγοριοποίηση – ταξινόμηση των ιδεών και ακολουθεί συζήτηση για κάθε κατηγορία. Στη συζήτηση αυτή, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, αποφασίζουν ποιες από τις κατηγορίες τους ενδιαφέρουν περισσότερο και αποφασίζουν πως θα ήθελαν να τις ερευνήσουν.

Ο καθορισμός των γενικών και επί μέρους στόχων μπορεί να γίνει μέσω ανταλλαγής απόψεων για τη διαμόρφωση πλαισίων δράσης και προγραμματισμού πορείας.

Το **δεύτερο υποστάδιο** περιλαμβάνει τη συγκρότηση ομάδων (ορισμός μελών, συντονιστών, γενικών συντονιστών).

Η οργάνωση της ομάδας βέβαια προϋποθέτει ορισμένους κανόνες και βασικές αρχές που λίγο πολύ ισχύουν γενικά για τη λειτουργία κάθε ομάδας κατά την εφαρμογή της εργασίας σε ομάδες ή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Συγκροτούνται ομάδες εργασίας, προκειμένου κάθε ομάδα να αναλάβει και μια ενότητα. Καλό είναι πριν αρχίσει η υλοποίηση του όποιου σχεδίου εργασίας, να διατεθεί χρόνος για την αλληλογνωριμία των μελών της και για το μεταξύ τους δέσιμο. Είναι σημαντικό για τη συγκρότηση κάθε ομάδας ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη την ανομοιογένεια ως προς το φύλο, την κοινωνική προέλευση, την επίδοση κτλ. καθώς και τις σχέσεις των μελών μεταξύ τους. Καθορίζεται ένας συντονιστής για κάθε ομάδα, ο οποίος είναι υπεύθυνος για το συντονισμό των δραστηριοτήτων της ομάδας και τη συγκέντρωση του απαραίτητου υλικού. Η δημιουργία για παράδειγμα μιας σχολικής εφημερίδας είναι εντελώς διαφορετικό project από την ανταλλαγή απόψεων μαθητών διαφορετικών σχολείων, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail).

Εδώ αποφασίζεται με τι ακριβώς θα ασχοληθεί ο καθένας ατομικά ή χωρισμένοι σε μικρότερες ομάδες (τα μέλη της ομάδας χωρίζονται σε υποομάδες και η καθεμιά αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο επιμέρους τμήμα του ευρύτερου θέματος), ποιά μεθοδολογία θα χρησιμοποιήσουν, τι δραστηριότητες θα υλοποιήσουν, ποιος χώρους πιθανόν να επισκεφτούν, με ποιους ειδικούς θα

επικοινωνήσουν κτλ. Αρχικά οι μαθητές συζητούν, ανταλλάσσουν απόψεις προβληματίζονται σχετικά με το ποιο από τα θέματα που προτείνουν οι μαθητές θα προκαλέσει το ενδιαφέρον τους, ώστε η συμμετοχή τους να είναι περισσότερο δημιουργική και αποδοτική. Το αρχικό ερέθισμα για την επιλογή του θέματος μπορεί να προέκυψε από τη συζήτηση κάποιου επίκαιρου θέματος στην τηλεόραση ή από την ανάγνωση ενός αυθεντικού κειμένου (άρθρο, ανακοίνωση, διαμαρτυρία, επιστολή), το οποίο έφεραν οι μαθητές ή ο εκπαιδευτικός στην τάξη ή ακόμη και από ένα γνωστικό αντικείμενο. Ο εκπαιδευτικός στη φάση αυτή βοηθάει τους μαθητές να καταλήξουν στην επιλογή του θέματος, προκαλώντας ερεθίσματα. Στη συνέχεια φροντίζουν ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές, οι οποίοι συνέλαβαν την αρχική ιδέα του θέματος και έχουν στη διάθεσή τους πλούσιο έντυπο και οπτικοακουστικό υλικό για τη γενικότερη ευαισθητοποίηση των μαθητών. Τέλος με τη μέθοδο του καταιγισμού των ιδεών όλα τα μέλη της ομάδας εργασίας εκφράζουν αβίαστα οποιαδήποτε ιδέα, άποψη τους έρχεται στο μυαλό και γράφονται στον πίνακα. Έπειτα από συζήτηση όλων των μελών της ομάδας διαρθρώνουν το πλαίσιο και τη δομή του θέματος ακτινωτά, με κέντρο το θέμα και καθορίζουν το σκοπό και το περιεχόμενό του.

Συνήθως ένα μέλος της ομάδας αναλαμβάνει εκ περιτροπής την τήρηση ημερολογίου δραστηριοτήτων.

Οι ομάδες απαρτίζονται από εκπαιδευομένους και των δύο κύκλων (Α' και Β'), γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεκτικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευομένους ολόκληρου του σχολείου και βοηθάει προς την κατεύθυνση της ανταλλαγής εμπειριών, χωρίς όμως να αποκλείεται και το ενδεχόμενο να πραγματοποιηθούν διαθεματικά σχέδια δράσης από εκπαιδευομένους είτε του πρώτου κύκλου μόνο είτε του δεύτερου, ανάλογα με τη θεματική των σχεδίων δράσης και τις δυνατότητες και ανάγκες των εκπαιδευομένων.

2. Το **ΔΕΥΤΕΡΟ ΣΤΑΔΙΟ**, είναι αυτό της εκτέλεσης (Preparation) ή της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων και περιλαμβάνει δύο υποστάδια.

Το **πρώτο υποστάδιο** είναι αυτό της αναζήτησης πηγών, συλλογής υλικού και προετοιμασίας ερευνητικού εργαλείου. Η αναζήτηση αφορά έρευνα σε βιβλιοθήκη, έρευνα στο ίντερνετ, έρευνα πεδίου, συνεντεύξεις με κατοίκους, εργαζόμενους, ειδικούς, γράψιμο επιστολών, προετοιμασία για συμπλήρωση ερωτηματολογίου, ακόμα και διεξαγωγή πειραμάτων. Αποτελεί το στάδιο της εξόρμησης του σχολείου προς τα έξω, την κατάλληλη ευκαιρία για επικοινωνία των ενήλικων εκπαιδευομένων με φορείς της τοπικής κοινωνίας (Chen, Kim & Merriam, 2008).

Το **δεύτερο υποστάδιο** είναι η συγκέντρωση και επεξεργασία υλικού από κάθε ομάδα. Στο συγκεκριμένο υποστάδιο γίνεται η καταγραφή, η σύνθεση, η διανομή, η συλλογή και η επεξεργασία όλου του ερευνητικού υλικού.

Οι μαθητές πρέπει να εφαρμόσουν στην πράξη αυτά που σχεδίασαν, δηλαδή να κάνουν τις επισκέψεις σε οργανισμούς και επιχειρήσεις για επιτόπια ερεύνα, να πάρουν συνεντεύξεις από ειδικούς, να συγκεντρώνουν το υλικό τους, να το επεξεργάζονται και να αναλύουν τα δεδομένα. Κατά την πορεία του παρεμβάλλονται διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης και έτσι το θέμα της διευθέτησης του χρόνου θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό. Τα μέλη κάθε ομάδας ανταλλάσσουν απόψεις, εκθέτουν τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διαδικασία υλοποίησης, για να τις αντιμετωπίσουν από κοινού και ταξινομούν το υλικό που έχουν συγκεντρώσει. Κάθε ομάδα αναφέρει στην ολομέλεια τις δραστηριότητες που έχει ολοκληρώσει και γίνεται ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών για την τελική παρουσίαση. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει συμβουλευτικό και συντονιστικό ρόλο, παρατηρεί και αξιολογεί τους μαθητές, δρα ως πόλος επικοινωνίας, δίνει νόημα και συνοχή στις προσπάθειές τους με τη συνεχή ανατροφοδότηση που τους παρέχει. Προσανατολίζει τους μαθητές, ώστε να αποσαφηνίσουν τη σπατάλη χρόνου βαδίζοντας εμπειρικά και με τη μέθοδο της δοκιμής και της πλάνης. Οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού θα γίνονται μόνον, όταν και εφόσον το απαιτούν οι μαθητές.

Κατά διαστήματα η ομάδα συναντιέται σε ολομέλεια και αλληλοενημερώνονται τα μέλη της για την πορεία των εργασιών. Επίσης προγραμματίζονται τα περαιτέρω βήματα, αναθεωρούνται πιθανόν οι αρχικοί στόχοι κ.ο.κ.

3. Το **ΤΡΙΤΟ ΣΤΑΔΙΟ** είναι αυτό της *παρουσίασης (presentation)* της εργασίας από τους μαθητές, κατά το οποίο διαμορφώνουν την τελική τους μελέτη. Η παρουσίαση της εργασίας τους είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού η τελική εκπόνησή της δίνει ηθική ικανοποίηση στους μαθητές και γίνεται με ποικίλους τρόπους, ανάλογα με τη φύση της εργασίας (προφορική, γραπτή, παρουσίαση με διάφορα εποπτικά μέσα, θεατρική παράσταση, εκθέσεις, κλπ). Ορισμένες φορές η παρουσίαση γίνεται παράλληλα με την τελετή αποφοίτησης ώστε να δειχθεί το παραδοτέο με τον πλέον επίσημο τρόπο, άλλοτε πάλι με μορφή έκθεσης σε κάποιο πνευματικό κέντρο ή ακόμα και στην αίθουσα εκδηλώσεων του ΣΔΕ ή και ως μέρος γενικευμένων εκδηλώσεων του δήμου στο οποίο το σχολείο ανήκει. Ανάλογα με το είδος του παραδοτέου, η παρουσίαση εμπλέκει έντυπο παραδοτέο όπως πχ φύλλα σχολικής εφημερίδας, CD με παρουσιάσεις για διάφορα θέματα (διατροφή, προσωπική υγιεινή, ιστορία του τόπου διαμονής των εκπαιδευομένων κα), ακόμα και ραδιοφωνική εκπομπή έχει υπάρξει ως τελικό προϊόν, καταδεικνύοντας το ενδιαφέρον των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων για πρωτότυπη και ουσιαστική εργασία.

4. Το **ΤΕΤΑΡΤΟ ΣΤΑΔΙΟ** είναι αυτό της *αξιολόγησης (assessment)*, όπου αξιολογείται η όλη προσπάθεια.

Με τον όρο αξιολόγηση νοείται η παρουσίαση της εργασίας από τους συντονιστές των ομάδων αρχικά στην ίδια την ομάδα και αργότερα στη σχολική μονάδα. Πρόκειται για το στάδιο διάχυσης αποτελεσμάτων που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή ως προς την εφαρμογή του, προκειμένου όλοι οι εκπαιδευόμενοι να οικειοποιηθούν τη γνώση. Κατά το στάδιο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι καθοριστικός καθώς θα πρέπει να έχει συναισθηματικά προετοιμάσει τις συνθήκες για την ολιστική προσέγγιση νέας γνώσης που προέκυψε από την υλοποίηση του project. Αξιολογείται επίσης ο βαθμός επίτευξης των σκοπών και στόχων, αξιολογείται η μεθοδολογία της ομάδας, η συμβολή της ομάδας και καθενός εκάστου των μελών, και γίνονται προτάσεις για αξιοποίηση του προϊόντος της έρευνας. Σύμφωνα με τον Frey, (1986) η ποιότητα των ενεργειών και η συλλογική προσπάθεια έχουν ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία για τους ενήλικες έτσι ώστε να καθορίζεται η ποιοτική αξία του project, αδιάφορα από το αν το τελικό αποτέλεσμα κρίνεται επιτυχημένο ή όχι. Δηλαδή, αναλυτικότερα, αυτό το οποίο αξιολογείται σε project είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε θέματα επικοινωνίας, συλλογικής προσπάθειας, συνεργασίας με τοπικούς φορείς, αξιοποίησης ιντερνετ, ανταλλαγής απόψεων, άρα, σε καμία περίπτωση οι στόχοι της αξιολόγησης ενός project δεν έχουν ποσοτική διάσταση αλλά ποιοτική.

Η ομάδα καλείται να εκτιμήσει την αξία των αποτελεσμάτων της δουλειάς της, να εξετάσει αν οι στόχοι υλοποιήθηκαν και αν το αποτέλεσμα ήταν το ζητούμενο. Εντοπίζονται λάθη, αίτια αποτυχίας, αναζητούνται αμέλειες και παραλείψεις στην επιμέρους συμπεριφορά ατόμων και υποομάδων. Με αυτή τη διαδικασία η ομάδα αναπτύσσει κριτική ματιά απέναντι στο έργο της και καλλιεργεί την κριτική ικανότητα των μελών της

Παρότι οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές θεωρούν ότι η παρουσίαση της εργασίας στην τελική της μορφή είναι το τελευταίο στάδιο του project, αξίζει να αφιερωθεί κάποιος χρόνος, ώστε να έχουν οι εκπαιδευόμενοι τη δυνατότητα να κάνουν την αυτοκριτική τους και τον απολογισμό της εμπειρίας που αποκόμισαν. Στο τέταρτο στάδιο, λοιπόν, αξιολογούν το αποτέλεσμα της εργασίας τους, εξετάζουν την επίτευξη ή μη των στόχων που αρχικά είχαν τεθεί, εκτιμούν τι θα μπορούσε να είχε γίνει διαφορετικά, διακρίνουν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της όλης διαδικασίας και δίνουν συμβουλές για τα επόμενα projects. Τα μέλη της ομάδας, μετά την περάτωση του έργου, θα κληθούν να διατυπώσουν τις απόψεις τους γραπτά ή προφορικά, σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης της συνολικής πορείας και των αποτελεσμάτων της δουλειάς τους.

Με τον τρόπο αυτό οι συμμετέχοντες στο project συνειδητοποιούν τη γνώση που αποκόμισαν, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που ο εκπαιδευτής επωφελείται από την εμπειρία των εκπαιδευομένων για το σχεδιασμό μελλοντικών εργασιών. Μετά την ολοκλήρωσή των μεγάλων διαθεματικών σχεδίων εργασίας, οι ομάδες καλούνται να παρουσιάσουν τη διαδικασία και το

αποτέλεσμα της δουλειάς τους ενώπιον όλου του σχολείου ή και ευρύτερου κοινού, πολλές φορές αυτοαξιολογώντας την. Ορισμένες φορές οι εκπαιδευτές, χρησιμοποιώντας εργαλεία όπως την ελεύθερη συζήτηση, το ερωτηματολόγιο, το φύλλο αξιολόγησης του εκπαιδευόμενου μπορούν να διαπιστώσουν την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από τη συμμετοχή τους στη διεξαγωγή του project.

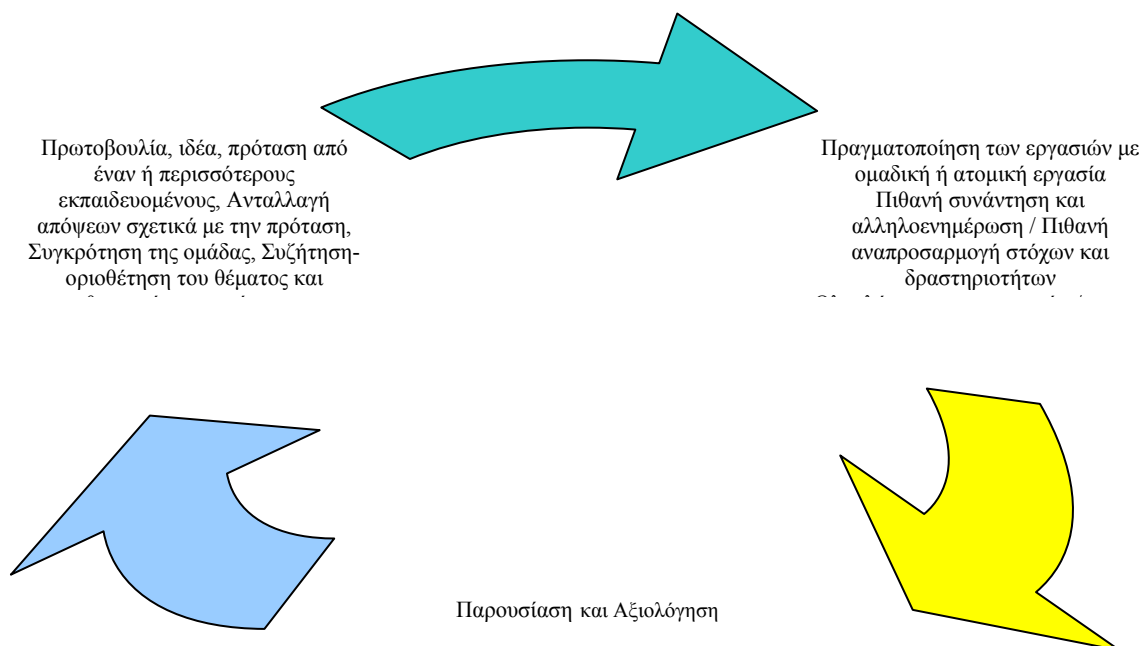
Με βάση την έρευνα των Koutrouba, Vamvakari, Margara, & Anagnou, (2011), οι εκπαιδευτές λαμβάνουν πολύ σοβαρά υπόψη τους την εν γένει στάση των εκπαιδευομένων στα projects, όσον αφορά την τελική αξιολόγησή τους, η οποία λαμβάνει χώρα με βάση τον οδηγό σπουδών των ΣΔΕ. Συγκεκριμένα, μέσα από τα projects, οι εκπαιδευτές αξιολογούν την επίδοση και την κατάκτηση των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών στόχων των εκπαιδευομένων. Το σχέδιο δράσης αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την αξιολόγηση από τους εκπαιδευτές της ώθησης των εκπαιδευομένων στην αυτενέργεια, στην αυτοαξιολόγηση, στην ενεργό συμμετοχή, στην προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη. Ανάλογα με το πόσο συμμετοχικοί είναι στη διαδικασία, πόσο υπεύθυνοι είναι στα καθήκοντα που αναλαμβάνουν, αξιολογούνται και στο φάκελό τους.

Απαραίτητη διαδικασία κατά τη διάρκεια όλων των σταδίων και υποσταδίων της μεθόδου είναι η παράλληλη πραγματοποίηση διαλλειμάτων και **ανατροφοδότησης**. Κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων, συζητούνται θέματα όπως ακόμα και η μη καλή συνεργασία ανάμεσα στα μέλη των ομάδων, εξομαλύνονται θέματα διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και γίνεται ανατροφοδότηση της όλης διαδικασίας με σκοπό την ενεργοποίηση όλων των εμπλεκομένων. Η ανατροφοδότηση στην ομάδα δίνει το μήνυμα στα μέλη της ότι καταβάλλεται προσπάθεια για να κατανοηθούν οι απόψεις τους, τα συναισθήματά τους αλλά και αυτοί οι ίδιοι (Δεδούλη & Μαρμαρινός, 2001).

Για την καλύτερη εφαρμογή των προαναφερθέντων σταδίων της συγκεκριμένης μεθόδου είναι καλό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει ότι (Μπρίνια, 2005· Ελευθεριάδης, 1998) σημαντική είναι η συνεργασία του σχολείου με εξωσχολικούς φορείς μέσα από την προφορική κυρίως επικοινωνία και λιγότερο από τη γραπτή.

Καλό είναι να βρίσκει ευκαιρίες κατά τη διδασκαλία του να εφαρμόζει projects, έστω και δίωρης διάρκειας, τα οποία μπορεί να προσφέρουν πολύ περισσότερα από ότι αρκετές ώρες συμβατικής διδασκαλίας. Πρέπει να ελέγχεται κάθε φάση της διαδικασίας, για να διαπιστώνεται αν τηρούνται όλες οι προδιαγραφές που προγραμματίζονται για την επιτυχή ολοκλήρωση κάθε φάσης. Αν διαπιστώνονται παρεκκλίσεις από τον αρχικό στόχο, τότε απαιτείται επαναπροσδιορισμός του στόχου και της δράσης.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι αν θέλει κανείς, κλείνοντας την περιγραφή της μεθόδου project να αναδείξει συνοψίζοντας σχηματικά την πορεία για την πραγματοποίηση ενός σχεδίου δράσης (project), θα ακολουθούσε την παρακάτω σειρά:



3.4 Προϋποθέσεις σωστής εφαρμογής των projects στα ΣΔΕ

Κατά την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας ο εκπαιδευτικός συμμετέχει αναλαμβάνοντας έναν πολυσύνθετο ρόλο. Συντονίζει σε κάθε βήμα τους εκπαιδευόμενους και κατά τη διάρκεια της ατομικής τους εργασίας αλλά και τη συνολική τους εργασία μέσα στις ομάδες. Αυτονόητο είναι ότι απαραίτητο είναι να ενθαρρύνει και να εμπνέει τις προσπάθειες όλων των εκπαιδευόμενων, και αυτών που η πορεία τους είναι καλή αλλά και αυτών οι οποίοι δυσκολεύονται ή είναι στο περιθώριο λόγω έλλειψης γνώσεων, ικανοτήτων ή και θάρρους. Καλό είναι να προωθεί με ποικίλους τρόπους την αυτενέργεια και τη συνεργασία, να παρέχει κίνητρα και ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών ώστε ο κάθε ένας εκπαιδευόμενος να καταστεί ικανός, παραγωγικός και αποτελεσματικός, να δημιουργεί και να διατηρεί δημοκρατικό και συμμετοχικό κλίμα.

Όλα αυτά σημαίνουν ότι ο εκπαιδευτικός δρα ως συντονιστής, ως συνεργάτης, ως συνερευνητής παρέχοντας κάθε δυνατή βοήθεια χωρίς να προκαταλαμβάνει τις αποφάσεις και τις δράσεις των εκπαιδευόμενων. Κατά τη διαδικασία υλοποίησης του σχεδίου εργασίας, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν διάφορες διδακτικές τεχνικές, εργαλεία και μέσα που μπορεί να θεωρηθούν αναγκαία και χρήσιμα.

Καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας της εφαρμογής της μεθόδου αποτελεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε κάθε βήμα της διαδικασίας. Είναι προτιμότερο ένα project να

καθυστερήσει ή να μην ολοκληρωθεί ποτέ παρά οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν ό,τι θα έπρεπε να κάνουν οι μαθητές.

Για να εφαρμοστεί με επιτυχία η εργασία σε ομάδες, απαιτείται ο διδάσκων να μην έχει την τάση να προβλέπει και να συντονίζει τα πάντα, να μην έχει ανυπομονησία για να προχωρήσει πιο γρήγορα, να εμπιστεύεται τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων και να τους επιτρέπει να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, όπως και να διαθέτει την δεξιότητα να τηρεί τις προδιαγραφές για την αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, μέσω του ΙΔΕΚΕ, έχει σχεδιαστεί ένα ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών που δουλεύουν στα ΣΔΕ και προσφέρει εκπαίδευση στην ανακαλυπτική μάθηση, στις τεχνικές εκτίμησης και στις εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Όλοι οι εκπαιδευτές δύνανται να παρακολουθήσουν το συνεχές εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να επικαιροποιήσουν το γνωσιακό τους υπόβαθρο και τις δεξιότητές τους ενάντια στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας ενηλίκων. Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι επαγγελματίας. Στην Ελλάδα, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι ακόμα στην αρχή του. Το συνεχές πάντρεμα με τα παιδαγωγικά, τις εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους, η γνώση του γνωστικού αντικείμενου και η ύπαρξη κινήτρων είναι σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη των επαγγελματικών εφοδίων των εκπαιδευτών ενηλίκων (Koutrouba, Theodosopoulou & Tsamadias, 2010).

Εμπειρική Έρευνα

1. Εισαγωγή

Από την προηγούμενη ανάλυση κατέστη θεωρητικά σαφές ότι η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου σε ενήλικες εκπαιδευόμενους και ιδιαίτερα σε εκπαιδευόμενους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, είναι πιο ευχάριστη σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, ευνοεί την ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση, εμπλέκει κοινωνικά και ομαδοσυνεργατικά όλους τους εκπαιδευόμενους και γενικότερα ενδείκνυται περισσότερο στη φιλοσοφία του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Στην πράξη βέβαια, στην καθημερινή σχολική ζωή των εκπαιδευομένων δύναται να υπάρχουν τόσο αντικειμενικές όσο και υποκειμενικές δυσκολίες που να παρεμποδίζουν την ορθή χρήση της μεθόδου και τα πλεονεκτήματά της να είναι αμφιλεγόμενα. Ο εκπαιδευτής πολλές φορές μπορεί να μην είναι εξοικειωμένος με τη μέθοδο ως εκπαιδευτική τεχνική με συνέπεια η χρήση της να γίνεται είτε καθόλου είτε λανθασμένα, είτε ελλιπώς. Οι εκπαιδευόμενοι από τη δική τους οπτική γωνία, πιθανό είναι λόγω αυτού να μην μένουν απόλυτα ικανοποιημένοι με τον συγκεκριμένο εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας και οι λόγοι να διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο, από τμήμα σε τμήμα. Με δεδομένο λοιπόν ότι ενδιαφέρον παρουσιάζει η ερευνητική απόδειξη της ορθής ή μη χρήσης και του οφέλους ή όχι από τη μέθοδο project στους εκπαιδευόμενους, πραγματοποιείται έρευνα για την ακρίβεια των παραπάνω.

2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση του αν καλύπτει η μέθοδος project τις γνωστικές και ψυχοκινητικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα. Με βάση αυτήν τη υπόθεση διερευνήθηκαν τρεις στόχοι. Ειδικότερα, διερευνήθηκε:

- Κατά πόσο τα στάδια υλοποίησης της εκπαιδευτικής μεθόδου project, όπως επιστημονικώς ορίζονται βάση της θεωρίας, εφαρμόζονται ορθά.
- Κατά πόσο ο εκπαιδευτής στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας ανταποκρίνεται στο ρόλο του στη διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου σύμφωνα πάντα με την άποψη των εκπαιδευομένων.
- Κατά πόσο ότι οι γνωστικοί και ψυχοκοινωνικοί στόχοι της μεθόδου επιτυγχάνονται κατά τη χρήση της.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των αποτελεσμάτων ήταν το γραπτό ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου με **101** ερωτήσεις (Παράρτημα Δ, παρουσίαση ερωτηματολογίου) Με βάση τους στόχους της έρευνας και έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, συντάχθηκε ερωτηματολόγιο.

Πριν τη αποστολή των ερωτηματολογίων υπήρξε **πilotική αποστολή** σε 2 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στο ΣΔΕ Σερρών και ΣΔΕ Ορχομενού, όπου εκπαιδευόμενοι ανέλαβαν να διαβάσουν το ερωτηματολόγιο, να παραθέσουν τις όποιες παρατηρήσεις τους με σκοπό τη βελτίωσή του και την καλύτερη προσέγγιση μέσω αυτού των εκπαιδευομένων. Επίσης εστάλη pilotικά και στους διευθυντές των 2 παραπάνω σχολείων δεδομένου ότι υπηρετούν χρόνια το θεσμό και η άποψή τους θα ήταν χρήσιμη για τη βελτιστοποίηση του ερωτηματολογίου. Οι παρατηρήσεις που προέκυψαν ενσωματώθηκαν στο σύνολο των ερωτήσεων αλλά και στη μορφοποίηση του ερωτηματολογίου και καθορίστηκε έτσι η τελική μορφή του.

Μετά την έγκριση της επιβλέπουσας καθηγήτριας και των υπόλοιπων μελών που απαρτίζουν την επιτροπή, εστάλη για έγκριση στο Διοικητικό Συμβούλιο του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και κατόπιν της υπ' αριθμόν 41/05-03-2010 έγκρισής του, μοιράστηκε στο δείγμα. Η ποσόστωση του δείγματος που πάρθηκε σε σχέση με τον πληθυσμό –στόχο που στην προκειμένη περίπτωση είναι 5727 εκπαιδευόμενοι σε όλα τα ΣΔΕ της χώρας, αντιστοιχεί στο **11,8%** του πληθυσμού.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, δηλαδή το φύλο, τον κύκλο σπουδών, την ηλικιακή ομάδα, την οικογενειακή κατάσταση και την εργασιακή κατάσταση. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ειδικές ερωτήσεις - θεματικούς άξονες που αφορούν τις απόψεις τους σχετικά με την πορεία και τον τρόπο υλοποίησης του project, αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτή στην υλοποίηση του project, σχετικά με το βαθμό επίτευξης των γνωστικών στόχων της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου όπως και με το βαθμό επίτευξης των ψυχοκοινωνικών στόχων της. Κάθε ερώτηση – θεματικός άξονας αποτελείται από μεταβλητές, αποτυπωμένες σύμφωνα με την πενταβάθμια κλίμακα Likert.

4. Συλλογή και επεξεργασία ερωτηματολογίων

Η συλλογή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Μάιο του 2010 και ολοκληρώθηκε τον Ιούλιο του ίδιου έτους. Ομάδα στόχος ήταν εκπαιδευόμενοι που φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας από κάθε διοικητική περιφέρεια της Ελλάδας. Συνολικά μοιράστηκαν 954

ερωτηματολόγια σε **24** Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και ειδικότερα στα ΣΔΕ Κέρκυρας, Τύλισου Ηρακλείου, Σερρών, Νεάπολης Θεσσαλονίκης, Θηβών, Ορχομενού, Δικαστικών Φυλακών Δομοκού, Πειραιά, Κορυδαλλού, Περιστερίου, Ρόδου, Αγρινίου, Ζακύνθου, Πύργου, Πατρών, Χίου, Δράμας, Ξάνθης, Καρδίτσας, Τρικάλων, Καλαμάτας, Σπάρτης, Ιωαννίνων και Κοζάνης όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από τους εκπαιδευόμενους, χωρίς να υπάρξει η παρέμβαση του ερευνητή για να μην εμφανιστούν μεροληψίες και ταυτόχρονα να διατηρηθεί η ανωνυμία του κάθε ερωτώμενου. Η διαδικασία της διανομής αλλά και της συλλογής των ερωτηματολογίων ήταν σχετικά εύκολη, καθώς δεν υπήρχε αρνητισμός εκ μέρους των διευθυντών των ΣΔΕ αλλά και των συναδέλφων στα κατά τόπους σχολεία για βοήθεια στην έρευνα. Υπήρχε παρόλα αυτά αριθμός μη επιστραφόμενων ερωτηματολογίων από όσους δε δέχονταν να λάβουν μέρος. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να συλλεχθούν 752 ερωτηματολόγια από τα 954 που μοιράστηκαν, και από αυτά ο αριθμός των αρτίως συμπληρωμένων έφτασε τα **677** δηλαδή υπήρχε ποσοστό ανταπόκρισης (response rate) **70,9 %**.

Ακολουθεί πίνακας που περιγράφει την ανάλυση ανά ΣΔΕ :

	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΣΔΕ	ΣΔΕ ΕΡΕΥΝΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΔΕ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΤΑΛΘΕΝΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΣΤΡΑΦΕΝΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΩΣΤΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΕΝΩΝ
1	Ιονίων Νήσων	1	ΚΕΡΚΥΡΑΣ	85	30	20	20
2	Κρήτης	4	ΤΥΛΙΣΟΣ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	120	50	32	32
3	Κεντρικής Μακεδονίας	7	ΣΕΡΡΕΣ	99	100	95	92
4			ΝΕΑΠΟΛΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	111	30	25	17
5	Στερεάς Ελλάδας	6	ΘΗΒΑ	30	37	30	30
6			ΟΡΧΟΜΕΝΟΣ	64	66	36	32
7			ΔΟΜΟΚΟΣ	38	25	12	10
8	Αττικής	8	ΠΕΙΡΑΙΑΣ	82	35	32	32
9			ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΣ	92	25	21	20
10			ΠΕΡΙΣΤΕΡΙ	109	80	54	50
11	Νοτίου Αιγαίου	2	ΡΟΔΟΣ	98	40	23	23
12	Δυτικής Ελλάδας	4	ΑΓΡΙΝΙΟ	105	30	25	24
13			ΖΑΚΥΝΘΟΣ	36	36	31	30
14			ΠΥΡΓΟΣ	116	55	53	17
15			ΠΑΤΡΑ	64	25	22	22
16	Βορείου Αιγαίου	3	ΧΙΟΣ	73	45	42	42

17	Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης	7	ΔΡΑΜΑ	92	30	12	12
18			ΞΑΝΘΗ	80	25	22	22
19	Θεσσαλίας	6	ΚΑΡΔΙΤΣΑ	54	30	30	29
23			ΤΡΙΚΑΛΑ	58	50	32	29
20	Πελοποννήσ ου	5	ΚΑΛΑΜΑΤΑ	64	25	25	20
24			ΣΠΑΡΤΗ	35	35	30	30
21	Ηπείρου	2	ΓΙΑΝΝΕΝΑ	96	25	23	22
22	Δυτικής Μακεδονίας	3	ΚΟΖΑΝΗ	44	25	25	20
ΣΥ Ν Ο ΛΟ	13	57	24	5727*	954	752	677
* ο αριθμός αντιστοιχεί στο σύνολο των εκπαιδευομένων σε όλα τα ΣΔΕ της χώρας, το εκπαιδευτικό έτος 2009-2010							

Κατά το στάδιο της επεξεργασίας, έγινε αρχικά έλεγχος όλων των ερωτηματολογίων για την ύπαρξη τυχόν παραλήψεων σε κάποιες από τις ερωτήσεις, ενώ ακολούθησε η κωδικοποίηση των μεταβλητών και η εισαγωγή τους στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 18, από το οποίο προέκυψαν οι κατανομές συχνοτήτων και οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

5. Αποτελέσματα Έρευνας – Περιγραφική Στατιστική

5.1. Δημογραφικά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν 310 άντρες που αποτελούν το 45,8% του δείγματος και 367 γυναίκες που αποτελούν το 54,8% του δείγματος (Παράρτ Α, Πίν. 1). Αναλύοντας τον κύκλο σπουδών που οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν, προκύπτει ότι στην Α' τάξη φοιτούν 327 εκπαιδευόμενοι ή αλλιώς το 48,3 % του δείγματος ενώ στην Β' τάξη φοιτούν 350 δηλαδή το 51,7 %. (Παράρτ Α, Πίν. 2). Όσον αφορά την ηλικιακή τους κατηγοριοποίηση, προέκυψε ότι 147 εκπαιδευόμενοι ανήκουν στην ομάδα 18-30 ετών δηλαδή το 21,7%, 354 εκπαιδευόμενοι έχουν ηλικία από 31-44 ήτοι 52,3%, 151 εκπαιδευόμενοι ανήκουν στην ομάδα 45-60 ετών ή αλλιώς το 22,3% ενώ τέλος άνω των 61 ετών είναι 25 εκπαιδευόμενοι δηλαδή 3,7%. (Παράρτ Α, Πίν. 3). Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, 165 εκπαιδευόμενοι είναι ανύπαντροι ή αλλιώς το 24,4% του δείγματος, 61 είναι έγγαμοι χωρίς τέκνα δηλαδή το 9% ενώ η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος είναι έγγαμοι με τέκνα αφού το πλήθος τους είναι 451 ή 66,6%. (Παράρτ Α, Πίν. 4). Τέλος, σε ότι αφορά την εργασιακή κατάσταση, από τους 677 ερωτηθέντες, οι 122 είναι άνεργοι, που αντιστοιχεί στο 18%, εργαζόμενοι είναι 411 με ποσοστό 60,7%, με οικιακά ασχολούνται 109 ή αλλιώς το 16,1% και συνταξιούχοι είναι 35 εκπαιδευόμενοι δηλαδή 5,2%. (Παράρτ Α, Πίν. 5).

5.2. Ειδικές ερωτήσεις

Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευομένων σε θέματα που αφορούν την υλοποίηση του project, το βαθμό ετοιμότητας του εκπαιδευτή αλλά και τα οφέλη που αποκομίζουν από την εναλλακτική αυτή μορφή διδασκαλίας. Ειδικότερα, διερευνήθηκε η πορεία και ο τρόπος υλοποίησης των βημάτων που ακολουθούνται ώστε να ολοκληρωθεί ένα project στο σχολείο, ο ρόλος του εκπαιδευτή μέσα στην ομάδα και ο βαθμός καθοδήγησης των εκπαιδευόμενων στην πορεία τους, ο βαθμός επίτευξης των γνωστικών στόχων και τέλος η αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών στόχων της εκπαιδευτικής μεθόδου. Συγκεκριμένα, στους παρακάτω πίνακες ακολουθεί ποσοστιαία ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευόμενων στις ειδικότερες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ανάλογα με τη θεματική κατηγοριοποίηση που έγινε:

Πίνακας Α: Απόψεις εκπαιδευομένων σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης του project
(ποσοστά επί τις %)

Υλοποίηση του project		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
1.	Συνεπιλογή θέματος project ή επιλογή με πλειονηφία	1,2	4	26,6	42,2	26
2.	Επιλογή του project από τον εκπαιδευτή βάσει προϋπάρχουσας γνώσης	6,2	12,1	35,6	29,4	16,7
3.	Επιλογή project σε συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτή - εκπαιδευομένων	1,3	10,5	24,5	31,9	31,8
4.	Τα project, ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων	0,9	3	17	24,4	54,8
5.	Οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν οι ίδιοι τα μέλη της ομάδας	6,6	13,4	42,5	19,2	18,2
6.	Ο εκπαιδευτής επιλέγει τα μέλη της ομάδας	17,6	15,1	38,6	16,2	12,6
7.	Τα μέλη της ομάδας επιλέγονται με κλήρωση	35,6	15,8	29,8	8,3	10,5
8.	Υπάρχει σαφήνεια στα στάδια και στην διαδικασία υλοποίησης των project	5,6	3	11,5	25,1	54,8
9.	Τα μέλη της ομάδας αποφασίζουν την πορεία υλοποίησης του project	21,4	29,5	19,6	17,7	11,7
10.	Ο εκπαιδευτής ορίζει τα καθήκοντα των μελών της ομάδας	4,6	11,8	31,6	26,4	25,6
11.	Τα ίδια τα μέλη της ομάδας ορίζουν τον συντονιστή τους	16,4	12,6	37,8	17,4	15,8
12.	Ο εκπαιδευτής ενημερώνει για τις πηγές εύρεσης βιβλιογραφίας	1,6	4,1	20,5	28,7	45,1
13.	Ο εκπαιδευτής μοιράζει έτοιμη τη βιβλιογραφία	18,6	15,4	30,1	16,4	19,5
14.	Οι εκπαιδευόμενοι βρίσκουν οι ίδιοι την βιβλιογραφία.	6,8	18,6	28,7	27,9	18
15.	Η εύρεση πληροφοριών είναι κουραστική αλλά ευχάριστη	1,2	4,7	17,3	27,8	49
16.	Οι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν το παραδοτέο τους να παρουσιαστεί στο κοινό	2,7	0,7	7,4	20,1	69,1
17.	Δημόσιοι φορείς βοηθούν την εύρεση υλικού	3,1	3,8	16,7	39,1	37,2
18.	Ευνοείται η ανακαλυπτική μέθοδος	0,6	1,5	10,5	28,7	58,8
19.	Οι εκπαιδευόμενοι δουλεύουν και στο σπίτι	8,4	22,3	19,4	20,1	29,8
20.	Στην όποια δυσκολία ζητείται βοήθεια από τον εκπαιδευτή	1,2	3,0	23,2	27,9	44,8
21.	Ζητείται βοήθεια της ομάδας	1	2,2	24,2	30,7	41,8
22.	Οι εκπαιδευόμενοι είναι πρόθυμοι να αλληλοβοηθηθούν	1	2,2	9	37,1	50,7
23.	Υπάρχει αλληλοενδιαφέρον για την πορεία μεταξύ των μελών της ομάδας	1,9	2,4	7,2	30,1	58,3
24.	Ευνοείται η μελέτη του έντυπου τύπου	1,3	3,8	8,7	33,5	52,6
25.	Μαθαίνεται η ορθή δόμηση της σκέψης	1	2,8	11,5	36,5	48,2
26.	Ευνοείται η μάθηση αγγλικών	4,4	10,6	18,9	35	31
27.	Βελτίωση του προφορικού λόγου	1,6	3,7	11,4	43,1	40,2

Υλοποίηση του project		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
28.	Βελτίωση επιχειρηματολογίας	1,8	2,2	12,6	45,6	37,8
29.	Βελτίωση στη χρήση του Η/Υ	1,5	2,5	9,7	38,8	47,4
30.	Βελτίωση στη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου	13,6	12,6	25,8	35,3	12,7
31.	Χρήση εποπτικών μέσων	4,7	12	32,6	31,8	18,9
32.	Χρήση γνώσεων από τους γραμματισμούς οριζόντια	0,7	2,1	12,7	31	53,5
33.	Συμμετοχή στη διαδικασία ακόμη και αν το θέμα δεν είναι ενδιαφέρον	0,6	2,7	9,5	36,8	50,5

Ο «Πίνακας Α» παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευομένων πάνω σε διάφορα θέματα που αφορούν στην πορεία και τον τρόπο υλοποίησης του project, όπως πώς γίνεται η επιλογή του θέματος, πώς γίνεται η επιλογή των μελών των ομάδων, ο ορισμός αρμοδιοτήτων, η εύρεση βιβλιογραφίας και πληροφοριών αλλά και θεμάτων που άπτονται της εσωτερικής λειτουργίας της ομάδας και της βελτίωσης γνώσεων σε όλους τους γραμματισμούς.

Συγκεκριμένα, στη διαδικασία επιλογής του θέματος του project, διαφαίνεται ότι ο εκπαιδευτής ασκεί σημαντική επιρροή στην επιλογή, είτε προτείνοντας θέματα προς επιλογή ο ίδιος συχνά έως πάντα σε υψηλό ποσοστό (68,2%), είτε επιλέγοντας ο ίδιος το θέμα στηριζόμενος στο γνωστικό επίπεδο του τμήματος (46,1%). Με όποιο τρόπο εν τέλει και να γίνει η επιλογή του θέματος, μόνο ένα 3,9% δεν είναι ευχαριστημένο από το θέμα, αφού στην ερώτηση αν τα θέματα είναι ενδιαφέροντα, το 54,8% απάντησε σχεδόν πάντα, ενώ συχνά έως πάντα απάντησε η συντριπτική πλειοψηφία (79,2%).

Όσον αφορά τον τρόπο σύνθεσης των μελών της ομάδας οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων δείχνουν ότι λίγες φορές γίνεται στην τύχη, δηλαδή με κλήρωση, όπως απάντησε το 81,2%. Πολλές φορές γίνεται με βάση τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων (79,9%), ενώ μερικές φορές γίνεται με επιλογή του εκπαιδευτή (38,5%). Η πορεία υλοποίησης του project γίνεται σαφής από τον εκπαιδευτή στην εκκίνηση της διαδικασίας σε συντριπτικά μεγάλο ποσοστό (79,9%) και δεν αφήνεται στην επιλογή των μελών των ομάδων. Επιπλέον, σε ότι αφορά τις αρμοδιότητες του κάθε μέλους της ομάδας, τεράστιο ποσοστό (83,6%) δηλώνει ότι ο εκπαιδευτής τις περισσότερες φορές αναλαμβάνει να τις ορίσει. Δεν ισχύει, όμως, το ίδιο και για τη θέση του συντονιστή, αφού οι εκπαιδευόμενοι «μοίρασαν» τις απαντήσεις τους και ως επί το πλείστον απάντησαν ότι ορίζεται από τους ίδιους σε ποσοστό της τάξης του 71%.

Επιπλέον, σχετικά με την εύρεση των πηγών πληροφοριών που είναι απαραίτητες για την πορεία του project, υπάρχει πάντα (στο 94,3%) κατεύθυνση από τον εκπαιδευτή, αλλά η τελική επεξεργασία γίνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους σε ποσοστό του 74,6%, γι' αυτό και η διαδικασία αυτή είναι μεν κουραστική αλλά ευχάριστη σε συντριπτικό ποσοστό (76,8%). Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι σχεδόν στο σύνολό τους (89,2%) επιθυμούν να εκθέσουν το παραδοτέο τους σε

όλη την τάξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μισοί εκπαιδευόμενοι (49,9%) αρκετές φορές δουλεύουν και στο σπίτι για να είναι εντάξει στις υποχρεώσεις τους.

Επιπρόσθετα, στην περίπτωση που οι εκπαιδευόμενοι συναντούν δυσκολίες κατά τη διάρκεια του project, ζητούν αρκετές φορές τη βοήθεια του εκπαιδευτή τους (72,7%) αλλά και των συμμαθητών τους (επίσης 72,7%), οι οποίοι προθυμοποιούνται σε συντριπτικά μεγάλο ποσοστό να βοηθήσουν (87,8%). Αυτό εξηγείται με το γεγονός ότι η επιτυχία είναι συνολική, όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν κατά 88,4%.

Στην έρευνα κατά πόσο επιτυγχάνεται η απόκτηση νέων γνώσεων, και εδώ τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφία, καθώς σαφώς διαφαίνεται η καλλιέργεια μελέτης έντυπου τύπου κατά 86,1%, η ορθή δόμηση της σκέψης κατά 84,7%, η μάθηση της αγγλικής γλώσσας κατά 66%, η βελτίωση του προφορικού λόγου κατά 83,3%, η βελτίωση της επιχειρηματολογίας κατά 83,4% και η χρήση Η/Υ κατά 86,2%. Η χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου έχει λιγότερη επιτυχία αφού μόνο οι μισοί εκπαιδευόμενοι (48%) δηλώνουν ότι βελτιώνονται μέσω project.

Πίνακας Β: Απόψεις εκπαιδευομένων σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια υλοποίησης του project, (ποσοστά)

Ρόλος του εκπαιδευτή στην υλοποίηση του project		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
1.	Εξήγηση από τον εκπαιδευτή του σκοπού του project	0,6	0,3	4,9	32,6	61,6
2.	Εξήγηση των στόχων σε κάθε ομάδα	1,8	2,7	6,8	30,6	58,2
3.	Επιλογή project από εκπαιδευτή μόνο βάση επιπέδου τάξης	18,6	21,1	31,2	17,6	11,5
4.	Επιλογή project από εκπαιδευτή βάση επιπέδου και ενδιαφέροντος της τάξης	3,4	3,2	14,3	38,3	40,8
5.	Ανάθεση αρμοδιοτήτων από τον εκπαιδευτή στην ομάδα	2,1	6,2	31,8	28,2	31,8
6.	Ανάθεση αρμοδιοτήτων από τον συντονιστή και τον εκπαιδευτή	9,6	7,2	34,3	28,1	20,8
7.	Ελεύθερη επιλογή αρμοδιοτήτων ομάδας	4,3	9,6	47,7	18,2	20,2
8.	Άρτια γνώση της διαδικασίας του project από τον εκπαιδευτή	0	1	6,1	25,3	67,7
9.	Ο εκπαιδευτής είναι συντονιστής και όχι ελεγκτής	0,4	2,7	6,5	26,0	64,4
10.	Ο εκπαιδευτή επιπλήττει τους μη μετέχοντες στη διαδικασία	30,4	35,9	15,2	11,1	7,4
11.	Ο εκπαιδευτής εμπλέκει με κάθε τρόπο τους μη μετέχοντες	1,2	3,5	12,3	36,5	46,5
12.	Ο εκπαιδευτής είναι στήριγμα και οδηγός για τους εκπαιδευόμενους	0,6	1	4,6	25,6	68,2

Ρόλος του εκπαιδευτή στην υλοποίηση του project		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
13.	Ο εκπαιδευτής ωθεί για αξιοποίηση των γνώσεων	0,1	1,5	6,4	25,7	66,3
14.	Παρεμβαίνει όταν κρίνει και αλλάζει τους ρόλους	2,1	5,5	12,4	42,1	38
15.	Ανατροφοδοτεί τα μέλη της ομάδας	0,7	2,4	9,9	40,2	46,8
16.	Εντάσσει τους μη μετέχοντες στην ομάδα	1,9	3,1	9,2	33,4	52,4
17.	Στην περίπτωση μη απόδοσης του project, ενεργεί ώστε να ολοκληρωθεί κατάλληλα	1,9	2,8	13,3	39,6	42,4
18.	Εάν το project δεν προχωρά, το σταματά και αρχίζει άλλο	17,7	17	26,9	19,2	19,2

Στις ερωτήσεις που αφορούν τον τρόπο επιλογής του θέματος του project στον «Πίνακα Β», οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να απαντούν ότι η επιλογή γίνεται αφού ο εκπαιδευτής λάβει υπόψη του τις προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευομένων, αλλά και τα ενδιαφέροντα τους, σε ποσοστό 79,1%. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής αναθέτει ο ίδιος τις αρμοδιότητες στα μέλη συχνά (60%), ενώ άλλοτε, αλλά όχι τόσο συχνά, σε συνεργασία με το συντονιστή (48,9%). Παρόλα αυτά, οι μισοί εκπαιδευόμενοι (47,7%), μερικές φορές επιλέγουν οι ίδιοι ελεύθερα το τι θα κάνουν.

Επιπλέον, η έρευνα ανέδειξε ότι ο εκπαιδευτής σε πολύ μεγάλο ποσοστό (81,4%) είναι συντονιστής και καθοδηγητής της διαδικασίας και όχι ελεγκτής αφού αντίστοιχα απάντησε μόνο το 3,1%.

Στην περίπτωση μη συμμετοχής κάποιου εκπαιδευόμενου στην πορεία του project, οι συνεκπαιδευόμενοι του απάντησαν ότι ο εκπαιδευτής σπάνια επιβάλλεται δια φωνής (66,3%), ενώ προσπαθεί με διδακτικές τεχνικές να τον «δελεάσει» να συμμετέχει ενεργά (83%). Σχετικά με την εικόνα που σχηματίζουν οι εκπαιδευόμενοι για τον καθηγητή τους, αυτή είναι καθαρά ως στήριγμα και οδηγός (94,8%) και ως ώθηση για αξιοποίηση των γνώσεών τους (92%).

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης, ο εκπαιδευτής έχει σαφή ρόλο με βάση τα αποτελέσματα. Παρεμβαίνει συχνά έως πολύ συχνά όταν ο ίδιος το κρίνει (80,1%), ανατροφοδοτεί την ομάδα επίσης πολύ συχνά (87 %), εντάσσει τους μη μετέχοντες (85,8 %), δρα κατάλληλα όταν κάτι δεν λειτουργεί σωστά (83 %) ώστε το project να συνεχίσει και όχι να λήξει (38,4 %).

Πίνακας Γ: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό επίτευξης των γνωστικών στόχων τους μέσω του project (ποσοστά)

Αξιολόγηση των γνωστικών στόχων του project		Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Υπάρχει εξήγηση των γνωστικών στόχων από την αρχή	1,9	2,5	11,1	22,5	62
2.	Βελτίωση παρατηρητικότητας και λεπτομέρειας	0,1	2,8	6,8	34,1	56,1
3.	Επανερχονται παλιές γνώσεις	0,1	0,9	8,3	43,1	47,6
4.	Καλύτερη διείσδυση στο θέμα	0,4	1,9	6,2	34,7	56,7
5.	Ανάπτυξη προφορικού λόγου και επιχειρηματολογίας	1	2,1	7,8	38,7	50,4
6.	Βελτίωση γραπτού λόγου	0,9	2,2	12,3	34,3	50,4
7.	Προσωπική αλίευση νέας γνώσης	0,7	2,1	6,6	34,9	55,7
8.	Βελτίωση χρήσης Η/Υ	1,8	2,4	9,5	31,3	55,1
9.	Μέσω της εσωτερικής συνεργασίας στην ομάδα υπάρχει συνολική κατανόηση του θέματος	0,1	2,4	7,4	34,9	55,2
10.	Ευνοείται η ανάληψη ατομικής πρωτοβουλίας	1,2	2,8	14,3	30,3	51,4
11.	Το project είναι χαμένος χρόνος	58,3	16,5	9,2	5,8	10,2
12.	Η αποχή από project συνιστά έλλειψη γνωστικών οφελών	5,2	8	14,5	32,8	39,6
13.	Η αποχή από project θέτει σε κίνδυνο την πορεία της ομάδας	17,1	9,2	23,2	25,1	25,4
14.	Η ανταλλαγή απόψεων ευνοεί την κριτική σκέψη των μελών	1,8	2,8	7,2	31,8	56,4
15.	Οι εκπαιδευόμενοι προτιμούν την κλαστική διδασκαλία και όχι το project	70,9	6,9	8,6	6,8	6,8
16.	Ο εκπαιδευτής κάνει διορθωτικές κινήσεις που πιθανά να χρειάζονται	1,2	5	10,8	46,7	36,3
17.	Το project ευνοεί τη βιωματική μάθηση και βοηθά την ολοκλήρωση ατομικών εργασιών	0,7	2,2	9,2	39,4	48,4
18.	Τα αποτελέσματα ανακοινώνονται σε όλη την τάξη	3	3,4	15,5	32,1	46,1
19.	Γίνεται κριτική και διάχυση αποτελεσμάτων μέσα στην τάξη	3	4,6	15,4	36,2	40,9
20.	Τα μέλη της ομάδας αξιολογούν εσωτερικά το αποτέλεσμά τους	2,7	5,3	14	38,7	39,3
21.	Μέσω της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευόμενοι συνειδητοποιούν τα λάθη και τις αδυναμίες τους	0,7	2,8	14,8	36,5	45,2
22.	Τα project ευνοούν την μάθηση μέσω της εμπειρίας	0,6	2,5	7,7	33,2	56

Αξιολόγηση των γνωστικών στόχων του project		Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα
23.	Το αποτέλεσμα αντιπροσωπεύει τον κόπο των εκπαιδευομένων	4	3,7	8,3	31,9	52,1
24.	Ο εκπαιδευτής είναι ικανός να αξιολογήσει σωστά την ποιότητα της δουλειάς των εκπαιδευομένων	0,4	2,4	10,6	38	48,6
25.	Οι εκπαιδευόμενοι βιωματικά και συμμετοχικά ανακαλύπτουν τα αδύναμα σημεία τους, μέσω της αυτοαξιολόγησης	0,9	1,9	10,6	36	50,5
26.	Η αξιολόγηση του project δεν είναι ικανή να αναδείξει την ατομική δουλειά του κάθε εκπαιδευόμενου	39,1	12,4	17,3	12,4	18,8

Παρατηρώντας τον «Πίνακα Γ», ακολουθεί ανάλυση των απαντήσεων που αφορούν το ποσοστό επίτευξης των γνωστικών στόχων του project. Καταρχήν, σχεδόν πάντα (84,5%) ο εκπαιδευτής εξηγεί από την αρχή τους στόχους του project στους εκπαιδευόμενους, δηλαδή τι επιδιώκει να μάθουν μέσα από αυτή τη διαδικασία.

Υπάρχει σαφής βελτίωση της παρατηρητικότητας μέσω των project αφού το 81,2% δήλωσε ότι γίνονται πιο λεπτομερείς και παρατηρητικοί. Επίσης, γίνεται πολύ συχνά καλύτερη διείσδυση σε κάποια γνώση σύμφωνα με το 81,4% των ερωτηθέντων, αλλά και επαναφέρονται στη μνήμη παλαιές αποκτηθείσες μεν αλλά ξεχασμένες δε γνώσεις, σε ποσοστό 91,7%. Επιπρόσθετα, παρατηρείται στους εκπαιδευόμενους σαφής ανάπτυξη προφορικού λόγου (89,1%), βελτίωση του γραπτού λόγου (84,7%), βελτίωση της ικανότητας χρήσης του Η/Υ (86,4%) αλλά και ανάπτυξη εσωτερικών χαρακτηριστικών, όπως η αλληλοσυνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας (90,1%), αλλά και η πολύ συχνή ανάληψη ατομικών πρωτοβουλιών για την καλύτερη πορεία της ομάδας, σε ποσοστό 81,7%.

Ακόμη, η ανταλλαγή απόψεων μέσα στην ομάδα ευνοεί σε πολύ μεγάλο βαθμό (88,2%) την κριτική σκέψη των μελών της, τα αποτελέσματα ανακοινώνονται μέσα στην τάξη σε αρκετά μεγάλο ποσοστό σχεδόν πάντα, έτσι ώστε να ευνοείται η βιωματική μάθηση και να υποβοηθάτε η προσπάθεια ολοκλήρωσης ακόμα και ατομικών εργασιών πολύ συχνά (87,8%). Τα μέλη της ομάδας εσωτερικά αξιολογούν τα αποτελέσματα τους σε πολύ μεγάλο ποσοστό (78%) και γίνεται διάχυση των αποτελεσμάτων αυτών σε όλη την τάξη σε αρκετά μεγάλο ποσοστό (77,1%). Μέσω της αυτοαξιολόγησης αυτής συνειδητοποιούν λάθη και αδυναμίες σχεδόν όλοι οι εκπαιδευόμενοι (81,7%) και έτσι ευνοείται σχεδόν πάντα η μάθηση μέσω της εμπειρίας (89,2%). Ως αποτέλεσμα

όλων των παραπάνω, το τελικό αποτέλεσμα είναι αντιπροσωπευτικό του κόπου εκπαιδευομένων σχεδόν πάντα (84%).

Αξίζει να αναφέρουμε επίσης, ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (86,6%) θεωρεί ότι ο εκπαιδευτής τους είναι ικανός να αξιολογήσει την εργασία των εκπαιδευομένων και ότι η αξιολόγηση αυτή αντιπροσωπεύει την ατομική δουλειά του κάθε μέλους της ομάδας σε ποσοστό 51,5%.

Συμπερασματικά, κρίνοντας συνολικά τη μέθοδο project ως διδακτική μέθοδο, μόνο το 16% θεωρούν ότι το project είναι ουσιαστικά «χαμένος χρόνος» και γι' αυτό το 13,6% προτιμά την κλασική «κατά μέτωπο» διδασκαλία, οι συνεκπαιδευόμενοι τους, όμως, που προτιμούν το project θεωρούν ότι όποιοι δε συμμετέχουν, χάνουν γνωστικά οφέλη σε ποσοστό 72,4% και βάζουν σε κίνδυνο την πορεία της ομάδας σε ποσοστό 50,5%.

Πίνακας Δ: Βαθμός επίτευξης των ψυχοκοινωνικών στόχων των εκπαιδευομένων σε σχέση με τα οφέλη που αποκομίζουν από την εκπαιδευτική μέθοδο (ποσοστά)

Αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών στόχων του project		Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Εκμάθηση κανόνων λειτουργίας ομάδας	0,9	3	8,7	24,4	63,1
2.	Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων	0,9	2,1	7,8	34,1	55,1
3.	Ελεύθερη έκφραση απόψεων και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας	1,3	1,2	7,1	29,2	61,2
4.	Ελευθερία διακίνησης απόψεων	0,7	2,1	7,1	36,8	53,3
5.	Σαφής έκφραση επιχειρημάτων μέσω καλόβουλου διαλόγου στην ομάδα	1	2,7	9,2	37,4	49,8
6.	Ανάπτυξη ανταγωνιστικών τάσεων	11,8	9	14,6	32,6	31,9
7.	Αρχηγική τάση	14,5	9,3	13,9	31,9	30,4
8.	Πρόθυμη ανάληψη οποιουδήποτε ρόλου	2,2	2,8	12	29,5	53,5
9.	Οι δυνατοί εκπαιδευόμενοι βοηθούν τους πιο αδύνατους	0,1	1,6	8	31,3	58,9
10.	Υπάρχει ισοτιμία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας	1,2	1,6	6,8	27,6	62,8
11.	Η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών της ομάδας συμβάλλει στην επιτυχία	0	0,7	6,4	27,6	65,3
12.	Το χρονοδιάγραμμα οδηγεί στον καλύτερο προγραμματισμό	1,2	3,1	11,1	34,6	50,1
13.	Τάση για συνεργασία με τους δημοφιλείς με σκοπό την αυτοανάδειξη	17	5,6	14,5	25,4	37,5

Αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών στόχων του project		Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα
14.	Τάση για συνεργασία με τους λιγότερο δημοφιλείς με σκοπό την αυτοανάδειξη	17,1	6,8	13	26,1	36,9
15.	Ανάπτυξη αυτενέργειας και ανάληψη πρωτοβουλίας	3,2	6,2	11,1	34,9	44,6
16.	Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης	2,8	6,6	13,3	30,7	46,5
17.	Μείωση άγχους	3,4	3	16,8	28,8	48
18.	Βελτίωση επικοινωνίας στο φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον	5	10	12,9	21,9	50,2
19.	Εξοικείωση με ξένους πολιτισμούς μέσω της συνεργασίας με αλλοεθνείς συνεκπαιδευόμενους	9,6	8,4	15,4	25,3	41,4
20.	Αποφυγή συνεργασίας με αλλοεθνείς συνεκπαιδευόμενους	50,8	15,7	14,2	8,1	11,2
21.	Αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου	4,3	8	12,4	32,1	43,3
22.	Βελτίωση επικοινωνίας με τοπική κοινωνία και ανάπτυξη αισθήματος ενεργού πολίτη	2,8	4,3	10,5	34	48,4
23.	Ανάπτυξη ατομικών χαρακτηριστικών και βελτίωση επαγγελματικού προφίλ	1,6	2,2	9,5	34,4	52,3
24.	Βελτίωση της συνολικής εικόνας και αυτοεκτίμησης	1,8	1,9	8	32,2	56,1

Ο παραπάνω «Πίνακας Δ» που περιέχει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στην αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών στόχων που καλείται να επιτύχει το project, αναλύονται όπως ακολουθεί.

Οι εκπαιδευόμενοι σε πολύ μεγάλο ποσοστό (87,5%) μαθαίνουν και λειτουργούν με βάση τους κανόνες που διέπουν μια ομάδα. Βελτίωσαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες σε επίσης μεγάλο ποσοστό 89,2% ενώ πάλι το 90,4% δηλώνει ότι μέσω του project εκφράζεται ελεύθερα και αναπτύσσει επιχειρήματα. Παρομοίως το 90,1% των ερωτηθέντων πιστεύει στην ελευθερία διακίνησης απόψεων ακόμα και αν αντιτίθενται με τις δικές του και υποστηρίζει τον καλόβουλο διάλογο σε ποσοστό 87,1%.

Σε ότι αφορά τη συνοχή της ομάδας, το 64,5% έχει αρχηγικές τάσεις, ενώ το 83% δηλώνει προθυμία για ανάληψη οποιουδήποτε ρόλου. Στην περίπτωση που συναντούν δυσκολία, οι «δυνατοί» εκπαιδευόμενοι βοηθούν τους πιο «αδύναμους» σε ποσοστό 90,2% και αυτό γιατί δηλώνουν ότι πρέπει να υπάρχει ισοτιμία μεταξύ των μελών σε απόλυτη πλειοψηφία (90,4%).

Στο εσωτερικό της ομάδας αναπτύσσονται ισότιμα και συμμαχίες αφού το 62,9% τείνει να συνεργάζεται με τους δημοφιλείς και το 63% με τους αδύναμους. Όπως και να δημιουργούνται οι συνεργασίες, αναπτύσσονται η αυτενέργεια (79,5%), η ανάληψη πρωτοβουλίας (79,5%), η αυτοπεποίθηση (77,2%), μειώνεται το άγχος (76,8%) και βελτιώνεται εν τέλει η επικοινωνία σε οικογενειακό – φιλικό επίπεδο (72,1%) αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο (82,4%), δίνοντας την αίσθηση του ενεργού πολίτη.

Γενικότερα, υπάρχει ανάπτυξη του επαγγελματικού προφίλ των ερωτηθέντων σε ποσοστό 86,7% και συνολικά βελτίωση της εικόνας και της αυτοεκτίμησης σε ποσοστό που αγγίζει το 88,3%.

Κλείνοντας, στο κομμάτι της διαπολιτισμικότητας που ερευνήθηκε, παρατηρείται ότι υπάρχει εξοικείωση με τους αλλοεθνείς συνεκπαιδευόμενους της τάξης του (66,8%) και έτσι δεν αποφεύγεται η συνεργασία μαζί τους αφού αρνητικά απάντησε το 66,5%. Διαφαίνεται, άρα, ότι η μέθοδος project ευνοεί την αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου σε ποσοστό 75,4%.

5.3 Συσχετίσεις

5.3.1 Έλεγχος υποθέσεων ανεξαρτησίας και πίνακες διπλής εισόδου

Προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός εξάρτησης μεταξύ δύο μεταβλητών, X και Y , δηλαδή να εξακριβωθεί η ένταση της συνάφειας τους, χρησιμοποιείται ο έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 . Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται έλεγχος υποθέσεων για να καθοριστεί αν οι μεταβλητές X και Y είναι ανεξάρτητες. Η διατύπωση κάθε ελέγχου περιλαμβάνει τη μηδενική υπόθεση (H_0) και την εναλλακτική (H_A) και έχει την ακόλουθη μορφή:

H_0 : τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό

H_A : τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος δεν κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό.

Η τιμή της στατιστικής X^2 συγκρίνεται με την πιθανότητα παρατήρησης της τιμής αυτής (P-value) και οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Αν P-value $> 0,10$: αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση (H_0), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=10\%$
- Αν P-value $< 0,10$: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=10\%$

- Αν $P\text{-value} < 0,05$: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$
- Αν $P\text{-value} < 0,01$: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=1\%$

Η σύμπτωση της συχνότητας εμφάνισης των δύο εξεταζόμενων μεταβλητών εμφανίζεται σε ένα πίνακα διπλής εισόδου. Στη συνέχεια παρατίθεται η ανάλυση των ελέγχων υποθέσεων και των πινάκων διπλής εισόδου της έρευνας. Οι συσχετίσεις των διάφορων μεταβλητών της έρευνας έγιναν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 18.

Προκειμένου να γίνουν πιο έγκυρες οι συσχετίσεις μεταξύ κάποιων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, χρειάστηκε να γίνουν κάποιες συγχωνεύσεις και οι μεταβλητές να μετατραπούν σε ψευδομεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, οι πεντάτιμες μεταβλητές, μετατράπηκαν σε τρίτιμες. Ειδικότερα οι μεταβλητές πριν το μετασχηματισμό τους, είχαν την εξής μορφή:

Ποτέ: 1	Δε συμφωνώ καθόλου:1
Σπάνια:2	Συμφωνώ λίγο:2
Μερικές φορές:3	Συμφωνώ μερικώς:3
Συχνά:4	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό:4
Σχεδόν πάντα:5	Συμφωνώ απόλυτα:5

** Να σημειωθεί ότι δίπλα από την κάθε κατηγορία, παριστάνεται η κωδικοποίησή της.*

Μετά το μετασχηματισμό, οι μεταβλητές, πλέον ως ψευδομεταβλητές, είχαν την εξής μορφή:

Σε μικρό βαθμό (1+2):1	Διαφωνώ (1+2):1
Σε μέτριο βαθμό:2	Ουδέτερος (3):2
Σε μεγάλο βαθμό(4+5):3	Συμφωνώ(4+5):3

5.3.2. Αποτελέσματα συσχετίσεων

Πίνακας 1: Ο βαθμός ανάληψης πρωτοβουλίας για διερεύνηση/επιλογή των πηγών προκειμένου να ανταποκριθούν οι εκπαιδευόμενοι στην εργασία τους σε σχέση με τη χρήση του e-mail για άντληση πληροφοριών από υπηρεσίες /δημόσιους φορείς (Παράρτημα Β, Πίνακας 1)

Χρήση email Ανάληψη πρωτοβουλίας για εύρεση πηγών		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα	Σύνολο
Ποτέ	Ποσοστά κατά γραμμές	8,7%	13,0%	39,1%	26,1%	13,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	4,3%	7,1%	10,3%	5,05%	7,0%	6,8%
Σπάνια	Ποσοστά κατά γραμμές	5,6%	4,8%	26,2%	57,9%	5,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	7,6%	7,1%	18,9%	30,5%	8,1%	18,6%
Μερικές φορές	Ποσοστά κατά γραμμές	19,6%	14,4%	25,3%	32,0%	8,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	41,3%	32,9%	28,0%	25,9%	19,8%	28,7%
Συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές	13,2%	15,3%	24,9%	32,3%	14,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	27,2%	34,1%	26,9%	25,5%	31,4%	27,9%
Σχεδόν πάντα	Ποσοστά κατά γραμμές	14,8%	13,1%	23,0%	25,4%	23,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	19,6%	18,8%	16,0%	13,0%	33,7%	18,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	13,6%	12,6%	25,8%	35,3%	12,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «ανάληψη πρωτοβουλίας» και «χρήση email», έδωσε τιμή $X^2=67.016$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού ανάληψης πρωτοβουλίας για εύρεση πηγών ή και πληροφοριών σε σχέση με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για επικοινωνία με δημόσιους φορείς, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευόμενους (49,2%) «σχεδόν πάντα» λαμβάνουν πρωτοβουλία για εύρεση πηγών και αντίστοιχα «συχνά έως σχεδόν πάντα» χρησιμοποιούν το email για το σκοπό αυτό. Αντίθετα,

ελάχιστοι από τους συμμετέχοντες (8,7%) δήλωσαν ότι «ποτέ» δε λαμβάνουν τέτοιες πρωτοβουλίες και παράλληλα δεν κάνουν χρήση του email. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι όσο περισσότερο ενδιαφέρονται οι εκπαιδευόμενοι για λήψη πρωτοβουλίας σχετικά με επικοινωνία με φορείς εκτός της σχολικής κοινότητας, τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών ως προς τον σκοπό αυτό.

Πίνακας 2: Ο βαθμός συσχέτισης του φύλου σε σχέση με αρχηγικές τάσεις (Παράρτημα Β, Πίνακας 2)

Φύλο \ Αρχηγική τάση		Διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Ανδρες	Ποσοστά κατά γραμμές	16,3%	12,5%	15%	29,4%	26,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	61,2%	73%	58,5%	50%	47,6%	54,2%
Γυναίκες	Ποσοστά κατά γραμμές	12,3%	15,5%	12,6%	34,8%	34,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	38,8%	27%	41,5%	50%	52,4%	45,8%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	14,5%	9,3%	13,9%	31,9%	30,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «φύλο» και «αρχηγική τάση», έδωσε τιμή $X^2=16,817$ και $P\text{-value}=0,002 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του φύλου σε σχέση με αρχηγικές τάσεις σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, παραπάνω από τους μισούς άνδρες εκπαιδευόμενους (56,1%) «συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό» έως «συμφωνούν απόλυτα» ότι θέλουν να αναλαμβάνουν αρχηγοί της ομάδας στην οποία ανήκουν. Το ίδιο ισχύει και για τις γυναίκες, αφού μόνο το 12,3% «διαφωνεί», δηλαδή δεν εκφράζει επιθυμία να αναλάβει ηγετικό ρόλο.

Συγκεντρωτικά μιλώντας, ανεξάρτητα από το φύλο, το 62,3% των ερωτηθέντων απάντησε ότι «συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό» έως «συμφωνεί απόλυτα» ότι εκφράζουν αρχηγική τάση κατά τη διάρκεια υλοποίησης του project.

Πίνακας 3: Ο βαθμός συσχέτισης της εργασιακής κατάστασης με το βαθμό εργασίας και στο σπίτι (Παράρτημα Β, Πίνακας 3)

Εργασιακή Κατάσταση \ Εργασία στο σπίτι							
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα	Σύνολο
Ανεργος	Ποσοστά κατά γραμμές	13,1%	9%	25,4%	20,5%	32%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,4%	1,6%	4,6%	3,7%	5,8%	18%
Εργαζόμενος	Ποσοστά κατά γραμμές	7,8%	24,6%	17,8%	21,7%	28,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	4,7%	14,9%	10,8%	13,1%	17,1%	60,7%
Οικιακά	Ποσοστά κατά γραμμές	6,4%	30,3%	18,3%	17,4%	27,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1%	4,9%	3%	2,8%	4,4%	16,1%
Συνταξιούχος	Ποσοστά κατά γραμμές	5,7%	17,1%	20%	8,6%	48,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,3%	0,9%	1%	0,4%	2,5%	5,2%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	8,4%	22,3%	19,4%	20,1%	29,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	8,4%	22,3%	19,4%	20,1%	29,8%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «εργασιακή κατάσταση» και «εργασία στο σπίτι», έδωσε τιμή $X^2=29,319$ και $P\text{-value}=0,004 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της εργασιακής κατάστασης σε σχέση με το βαθμό απασχόλησης και στο σπίτι για το project σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, οι μισοί σχεδόν συνταξιούχοι (48,6%) «σχεδόν πάντα» αναλαμβάνουν και στο σπίτι εργασία, ακολουθούν οι άνεργοι με ποσοστό 32% και έπονται οι εργαζόμενοι με ποσοστό 28,2% και οι απασχολούμενοι με οικιακά με ποσοστό 27,5% να είναι πρόθυμοι σχεδόν πάντα να αναλάβουν και στο σπίτι εργασία για τις ανάγκες υλοποίησης του project.

Πίνακας 4: Ο βαθμός συσχέτισης της οικογενειακής κατάστασης σε σχέση με την ανακάλυψη των αδύναμων σημείων μέσα από διαδικασία αυτοαξιολόγησης (Παράρτημα Β, Πίνακας 4)

Ανακάλυψη αδύναμων σημείων μέσω αυτοαξιολόγησης Οικογενειακή Κατάσταση		Σε Μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Άγαμος	Ποσοστά κατά γραμμές	3%	17,6%	79,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,7%	4,3%	19,4%	24,4%
Έγγαμος χωρίς τέκνα	Ποσοστά κατά γραμμές	1,6%	14,8%	83,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,1%	1,3%	7,5%	9%
Έγγαμος με τέκνα	Ποσοστά κατά γραμμές	2,9%	7,5%	89,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,9%	5%	59,7%	66,6%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	2,8%	10,6%	86,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,8%	10,6%	86,6%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «οικογενειακή κατάσταση» και «ανακάλυψη αδύναμων σημείων μέσω της αυτοαξιολόγησης», έδωσε τιμή $\chi^2=14,362$ και $P\text{-value}=0,006 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της οικογενειακής κατάστασης σε σχέση με το βαθμό ανακάλυψης των αδύναμων σημείων του εαυτού μέσα από διαδικασία αυτοαξιολόγησης, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευόμενων όλων των κατηγοριών της οικογενειακής κατάστασης της τάξης του 86,6%, συμφωνούν «σε μεγάλο βαθμό» με την αυτοαξιολόγηση ως μέθοδο ανακάλυψης των αδύναμων σημείων τους. Αναλυτικά, το 89,6% των έγγαμων με τέκνα, το 83,6% των έγγαμων χωρίς τέκνα και το 79,4% των άγαμων μπαίνουν στη διαδικασία να ξεκινήσουν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης μέσα στο project ώστε να φέρουν στην επιφάνεια τις αδυναμίες τους.

Πίνακας 5: Ο βαθμός συσχέτισης της οικογενειακής κατάστασης με τη βελτίωση της επιχειρηματολογίας (Παράρτημα Β, Πίνακας 5)

Οικογενειακή Κατάσταση Βελτίωση επιχειρηματολογίας		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα	Σύνολο
Άγαμος	Ποσοστά κατά γραμμές	5,5%	3%	10,3%	43%	38,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,3%	0,7%	2,5%	10,5%	9,3%	24,4%
Έγγαμος χωρίς τέκνα	Ποσοστά κατά γραμμές	1,6%	0%	19,7%	42,6%	36,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,1%	0%	1,8%	3,8%	3,2%	9%
Έγγαμος με τέκνα	Ποσοστά κατά γραμμές	0,4%	2,2%	12,4%	47%	37,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,3%	1,5%	8,3%	31,3%	25,3%	66,6%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	1,8%	2,2%	12,6%	45,6%	37,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,8%	2,2%	12,6%	45,6%	37,8%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «οικογενειακή κατάσταση» και «βελτίωση επιχειρηματολογίας», έδωσε τιμή $X^2=22,710$ και $P\text{-value}=0,004 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της οικογενειακής κατάστασης σε σχέση με το βαθμό βελτίωσης της επιχειρηματολογίας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, οι έγγαμοι με τέκνα σε πολύ μεγάλο ποσοστό της τάξης του 84,9% «συχνά έως σχεδόν πάντα» θεωρούν ότι βελτιώνουν μέσα από τα projects την επιχειρηματολογία τους, ακολουθούν οι άγαμοι με ποσοστό 81,2% ενώ οι έγγαμοι χωρίς τέκνα θεωρούν το ίδιο σε ελαφρώς μειωμένο ποσοστό (78,7%).

Πίνακας 6: Ο βαθμός συσχέτισης του κύκλου σπουδών σε σχέση με το βαθμό βελτίωσης του γραπτού λόγου (Παράρτημα Β, Πίνακας 6)

Κύκλος σπουδών Βελτίωση γραπτού λόγου		Διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Σχεδόν απόλυτα	Σύνολο
Α΄ κύκλος	Ποσοστά κατά γραμμές	0,3%	3,1%	10,1%	29,4%	57,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,1%	1,5%	4,9%	14,2%	27,6%	48,3%
Β΄ κύκλος	Ποσοστά κατά γραμμές	1,4%	1,4%	14,3%	38,9%	44%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,7%	0,7%	7,4%	20,1%	22,7%	51,7%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	0,9%	2,2%	12,3%	34,3%	50,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,9%	2,2%	12,3%	34,3%	50,4%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «κύκλος σπουδών» και «βελτίωση γραπτού λόγου», έδωσε τιμή $X^2=17,144$ και $P\text{-value}=0,002 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του κύκλου σπουδών σε σχέση με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, ένα πολύ μικρό ποσοστό τόσο του Α΄ κύκλου σπουδών (3,4%) όσο και του Β΄ κύκλου σπουδών (2,8%) «διαφωνεί έως συμφωνεί λίγο» με τη σταδιακή βελτίωση του γραπτού λόγου που καλλιεργείται μέσα από τα projects. Αντίθετα, όπως και αναμενόταν, η συντριπτική πλειοψηφία και των 2 κύκλων σπουδών (84,7%) συμφωνούν ότι ο γραπτός λόγος βελτιώνεται πάρα πολύ. Πιο συγκεκριμένα, το 86,6% των εκπαιδευόμενων που ρωτήθηκαν και φοιτούν στον Α κύκλο νιώθουν ότι αναπτύσσουν την ικανότητά τους στα γραπτά κείμενα, όπως και το 82,9% του Β΄ κύκλου σπουδών. Παρατηρείται εδώ ότι τα ποσοστά Α και Β κύκλου διαφέρουν ελάχιστα, της τάξης του 3,7%, ποσοστό που επιβεβαιώνει ότι μέσα στα project καταργούνται οι κύκλοι σπουδών και όλοι οι εκπαιδευόμενοι δουλεύουν ενωμένοι, μια ομάδα.

Πίνακας 7: Ο βαθμός συσχέτισης της ηλικιακής κατάστασης με το βαθμό βελτίωσης της επικοινωνίας στο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον (Παράρτημα Β, Πίνακας 7)

Βελτίωση επικοινωνίας Ηλικιακή Κατάσταση		Διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
18-30	Ποσοστά κατά γραμμές	8,8%	9,5%	17%	23,8%	40,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,9%	2,1%	3,7%	5,2%	8,9%	21,7%
31-44	Ποσοστά κατά γραμμές	3,4%	8,5%	11,3%	20,9%	55,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,8%	4,4%	5,9%	10,9%	29,2%	52,3%
45-60	Ποσοστά κατά γραμμές	6, %	11,3%	10,6%	23,8%	48,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,3%	2,5%	2,4%	5,3%	10,8%	22,3%
61-άνω	Ποσοστά κατά γραμμές	0%	28%	24%	12%	36%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0%	1%	0,9%	0,4%	1,3%	3,7%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	5%	10%	12,9%	21,9%	50,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	5%	10%	12,9%	21,9%	50,2%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «ηλικιακή κατάσταση» και «βελτίωση επικοινωνίας», έδωσε τιμή $\chi^2=30,268$ και $P\text{-value}=0,003 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της ηλικιακής κατάστασης σε σχέση με το βαθμό βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων στο οικογενειακό και στο φιλικό περιβάλλον, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, η πλέον παραγωγική ηλικία 31-44 θεωρεί «σε μεγάλο βαθμό έως απόλυτα» ότι το project τους βοηθά να αναπτύξουν επικοινωνία μέσα στην οικογένεια, με τους φίλους τους στο πιο μεγάλο ποσοστό (76,8%), ακολουθεί σε εξίσου μεγάλο ποσοστό (72,1%) η ηλικιακή ομάδα 45-60 ετών και έπεται η ομάδα των 18-30 ετών με ποσοστό 64,6%. Αναμενόμενο είναι το ποσοστό για την ηλικιακή ομάδα 61 και άνω ετών, όπου πιστεύουν ότι βελτιώνονται «σε μεγάλο βαθμό έως απόλυτα» οι επικοινωνιακές τους σχέσεις σε ποσοστό μόνο 48%, απόλυτα εξηγήσιμο ποσοστό μιας και οι εκπαιδευόμενοι αυτής της ομάδας θεωρούνται «πλήρεις» εμπειριών και μόνο οι μισοί ενδιαφέρονται για περαιτέρω ανάπτυξη επικοινωνιακών τάσεων.

Πίνακας 8: Ο βαθμός συσχέτισης της ηλικιακής κατάστασης με το βαθμό αρχηγικών τάσεων μέσα στην ομάδα (Παράρτημα Β, Πίνακας 8)

Ηλικιακή Κατάσταση Αρχηγικές τάσεις		Διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
18-30	Ποσοστά κατά γραμμές	12.9%	9,5%	15.6%	26.5%	35.4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2.8%	2,1%	3,4%	5,8%	7.7%	21,7%
31-44	Ποσοστά κατά γραμμές	12.7%	9.3%	10.5%	35,6%	31,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	6.6%	4,9%	5,5%	18,6%	16.7%	52,3%
45-60	Ποσοστά κατά γραμμές	18.5 %	9.9%	16.6%	31,8%	23.2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	4.1%	2.2%	3.7%	7,1%	5.2%	22,3%
61-άνω	Ποσοστά κατά γραμμές	24%	4%	36%	12%	24%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0.9%	0,1%	1,3%	0,4%	0.9%	3,7%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	14.5%	9,3%	13,9%	31,9%	30.4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	14.5%	9,3%	13,9%	31,9%	30.4%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «ηλικιακή κατάσταση» και «αρχηγικές τάσεις», έδωσε τιμή $\chi^2=28.374$ και $P\text{-value}=0,005 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της ηλικιακής κατάστασης σε σχέση με αρχηγικές τάσεις στην ομάδα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, η πλέον παραγωγική ηλικία 31-44 θεωρεί ότι το project τους βοηθά «σε μεγάλο βαθμό έως απόλυτα» να αναπτύξουν αρχηγική τάση μέσα στην ομάδα, να επιβληθούν, να αναδειχθούν, στο πιο μεγάλο ποσοστό (67,5%). Ακολουθεί σε εξίσου μεγάλο ποσοστό (61,9%) η ηλικιακή ομάδα 18-30 ετών και έπεται η ομάδα των 45-60 ετών με ποσοστό 55%. Αναμενόμενο είναι το ποσοστό για την ηλικιακή ομάδα 61 και άνω ετών, όπου δεν ενδιαφέρονται και τόσο για μονοπώληση ενδιαφέροντος, μιας και μόνο ένας στους τρεις (ποσοστό 36%) επιθυμεί αρχηγία «σε μεγάλο βαθμό έως απόλυτα».

Πίνακας 9: Ο βαθμός συσχέτισης της ηλικιακής κατάστασης σε σχέση με το βαθμό επιθυμίας για κριτική και διάχυση αποτελεσμάτων του τελικού αποτελέσματος στην τάξη (Παράρτημα Β, Πίνακας 9)

Αξιολόγηση και διάχυση αποτελέσματος Ηλικιακή Κατάσταση		Διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
18-30	Ποσοστά κατά γραμμές	2%	8,8%	17,7%	28,6%	42,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,4%	1,9%	3,8%	6,2%	9,3%	21,7%
31-44	Ποσοστά κατά γραμμές	3,7%	4,8%	10,5%	38,4%	42,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,9%	2,5%	5,5%	20,1%	22,3%	52,3%
45-60	Ποσοστά κατά γραμμές	2,6 %	0,7%	21,2%	39,1%	36,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,6%	0,1%	4,7%	8,7%	8,1%	22,3%
61-άνω	Ποσοστά κατά γραμμές	0%	0%	36%	32%	32%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0%	0%	1,3%	1,2%	1,2%	3,7%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	3%	4,6%	15,4%	36,2%	40,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	3%	4,6%	15,4%	36,2%	40,9%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «ηλικιακή κατάσταση» και «αξιολόγηση και διάχυση αποτελεσμάτων», έδωσε τιμή $\chi^2=35,184$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της ηλικιακής κατάστασης σε σχέση με την επιθυμία για κριτική, διάχυση και αξιολόγηση του αποτελέσματος της διαδικασίας project στο τέλος μέσα σε όλη την τάξη, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, και πάλι η πλέον παραγωγική ηλικία 31-44 ετών έχει ενδιαφέρον σε «μεγάλο βαθμό έως απόλυτα» για συνεχή κριτική και διάχυση αποτελεσμάτων μέσα στην τάξη, σε ποσοστό 81,1%. Ακολουθεί η ομάδα των 18-30 ετών, όπου 7 στους 10 ή αλλιώς 71,5% επιθυμούν «σε μεγάλο βαθμό έως απόλυτα» να παρουσιαστούν συνολικά σε όλη την τάξη τα αποτελέσματα της δουλειάς τους και να εκτιμηθεί τι πήγε καλά και τι όχι. Ακολουθούν οι ομάδες των 45-60 και των 61 και άνω ετών, με παρόμοια ποσοστά επιθυμίας για συνεχή ανατροφοδότηση από τα τελικά αποτελέσματα του project, της τάξης του 65,5% και 64% αντίστοιχα. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι «ωριμότεροι» εκπαιδευόμενοι

δεν αδιαφόρησαν στο σύνολό τους για την κριτική και διάχυση αποτελεσμάτων μέσα στην τάξη ούτε μία φορά, αφού κανένας τους (0%) δεν απάντησε ότι διαφωνεί.

Πίνακας 10: Ο βαθμός συσχέτισης της ηλικιακής κατάστασης σε σχέση με το βαθμό βελτίωσης χρήσης του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Παράρτημα Β, Πίνακας 10)

Χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου Ηλικιακή Κατάσταση		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα	Σύνολο
18-30	Ποσοστά κατά γραμμές	14,3%	9,5%	23,8%	30,6%	21,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	3,1%	2,1%	5,2%	6,6%	4,7%	21,7%
31-44	Ποσοστά κατά γραμμές	10,5%	14,1%	10,5%	39,3%	10,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	5,5%	7,4%	26%	20,5%	5,3%	52,3%
45-60	Ποσοστά κατά γραμμές	16,6 %	10,6%	13,6%	31,8%	10,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	3,7%	2,4%	30,5%	7,1%	2,4%	22,3%
61-άνω	Ποσοστά κατά γραμμές	36%	20%	8%	28%	8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,3%	0,7%	0.3%	1 %	0,3%	3,7%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	13,6%	12,6%	25,8%	35,3%	12,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	13,6%	12,6%	25,8%	35,3%	12,7%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «ηλικιακή κατάσταση» και «χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου», έδωσε τιμή $X^2=36,393$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της ηλικιακής κατάστασης σε σχέση με την ανάπτυξη της ικανότητας χρήσης του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μέσα από τα project, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, οι νεαρότερες ηλικίες των 18-30 ετών απάντησαν στο 52,4% δηλαδή παραπάνω από τους μισούς ότι «συχνά έως σχεδόν πάντα» βελτιώνονται στη χρήση του email, με την ηλικιακή ομάδα 31-44 ετών να ακολουθούν με την ίδια πεποίθηση σε ποσοστό σχεδόν 50%. Με μικρή διαφοροποίηση στα ποσοστά τους πιστεύουν το ίδιο και οι εκπαιδευόμενοι ηλικίας 45-60 ετών αφού παρόμοια απάντησε το 42,4%. Απόρροια της έρευνας και απόλυτα λογικό αποτέλεσμα είναι ότι το 56% των ατόμων ηλικίας 61 και άνω, δεν ενδιαφέρονται για

ηλεκτρονική μεταφορά δεδομένων, αφού το 56% αυτών απάντησαν ότι «ποτέ ή έστω σπάνια» χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη λειτουργία.

Πίνακας 11: Ο βαθμός συσχέτισης της βοήθειας που προσφέρεται από δημόσιους φορείς σε σχέση με το βαθμό χάραξης δρόμων επικοινωνίας με φορείς και την πραγμάτωση του εκπαιδευόμενου ως ενεργός πολίτης (Παράρτημα Β, Πίνακας 11)

Βοήθεια από δημόσιους φορείς		Χάραξη επικοινωνίας με φορείς και πραγμάτωση ως ενεργός πολίτης	Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	36,2%	19,1%	44,7%	100,0%	
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,5%	1,3%	3,1%	6,9%	
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	8,8%	22,1%	69,0%	100,0%	
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,5%	3,7%	11,5%	16,7%	
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	4,1%	7,2%	88,8%	100,0%	
	Ποσοστά επί του συνόλου	3,1%	5,5%	67,8%	76,4%	
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	7,1%	10,5%	82,4%	100,0%	
	Ποσοστά επί του συνόλου	7,1%	10,5%	82,4%	100,0%	

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «βοήθεια από δημόσιους φορείς» και «χάραξη επικοινωνίας με φορείς και πραγμάτωση ως ενεργός πολίτης», έδωσε τιμή $X^2=99,778$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού βοήθειας από δημόσιους φορείς σε σχέση με το βαθμό χάραξης επικοινωνίας με δημόσιους φορείς και πραγμάτωση του εκπαιδευόμενου ως ενεργός πολίτης, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0% . Παρατηρώντας και τα ποσοστά του πίνακα, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της τάξης του 88,8% δηλώνει ότι «σε μεγάλο βαθμό» λαμβάνει βοήθεια από δημόσιους φορείς όπως βιβλιοθήκες κτλ και ταυτόχρονα «συμφωνεί» ότι χαράζει δρόμους επικοινωνίας με φορείς οπότε και πραγματώνεται ως ενεργός πολίτης. Αντίστοιχα, ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι περίπου ένας στους τρεις ερωτηθέντες ή αλλιώς το 36,2% θεωρεί ότι «σε μικρό βαθμό» λαμβάνει βοήθεια από τους δημόσιους φορείς και ταυτόχρονα «διαφωνεί» με την πραγμάτωσή του ως ενεργός πολίτης μέσω της επικοινωνίας.

Πίνακας 12: Ο βαθμός προσπάθειας του εκπαιδευτή να εντάξει στις ομάδες τους εκπαιδευόμενους που δε συμμετέχουν ενεργά σε σχέση με το βαθμό επικινδυνότητας που έχει η μη ένταξή τους τελικά και η παρεμπόδιση του έργου της ομάδας (Παράρτημα Β, Πίνακας 12)

Ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών σε περίπτωση δυσλειτουργίας Ποσοστό λήψης πρωτοβουλιών		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Διαφωνώ	Ποσοστά κατά γραμμές	21,4%	23,8%	54,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,3%	1,5%	3,4%	6,2%
Ουδέτερος	Ποσοστά κατά γραμμές	12,3%	23,3%	64,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,3%	2,5%	6,9%	10,8%
Συμφωνώ	Ποσοστά κατά γραμμές	2,5%	11,2%	86,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,1%	9,3%	71,6%	83,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	4,7%	13,3%	82,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	4,7%	13,3%	82,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «βαθμός αναγκαιότητας για ανάληψη πρωτοβουλιών όταν το project δυσλειτουργεί» και «ποσοστό λήψης από τους εκπαιδευτές των πρωτοβουλιών αυτών», έδωσε τιμή $X^2=58,3$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού αναγκαιότητας για ανάληψη πρωτοβουλιών σε περίπτωση μη ομαλής λειτουργίας σε συνάρτηση του ποσοστού λήψης αυτών, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0% .

Συγκεκριμένα, το 86,3% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συμφωνεί πως «σε μεγάλο βαθμό» υπάρχει ανάγκη να παρθεί πρωτοβουλία από τον εκπαιδευτή για να επιλυθεί κάποιο πρόβλημα μέσα στα project, και ταυτόχρονα «σε μεγάλο βαθμό» οι εκπαιδευτές εντοπίζουν το πρόβλημα και λαμβάνουν πρωτοβουλίες για να επιλυθούν τα προβλήματα αυτά. Σημαντικό είναι το ποσοστό 21,4% των εκπαιδευομένων που «διαφωνούν» με τη λύση της ανάληψης πρωτοβουλιών όταν κάτι δεν πάει καλά και αντίστοιχα, δηλώνουν ότι «σε μικρό βαθμό» λαμβάνονται αυτές οι πρωτοβουλίες.

Αξιοσημείωτο ποσοστό είναι αυτό του 54,8% δηλαδή πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες οι οποίοι παρόλο που «διαφωνούν» με την ανάληψη πρωτοβουλίας ως λύση για την όποια

δυσλειτουργία, εν τούτοις «σε μεγάλο βαθμό» δηλώνει ότι τέτοιου είδους πρωτοβουλίες λαμβάνονται.

Πίνακας 13: Ο βαθμός βελτίωσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων σε συνάρτηση με τη βελτίωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας στο φιλικό και συγγενικό περιβάλλον (Παράρτημα Β, Πίνακας 13)

Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων Βελτίωση διαπροσωπικής επικοινωνίας		Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Σύνολο
Διαφωνώ	Ποσοστά κατά γραμμές	9,8%	12,7%	77,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,5%	1,9%	11,7%	15,1%
Ουδέτερος	Ποσοστά κατά γραμμές	3,4%	19,5%	77,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,4%	2,5%	9,9%	12,9%
Συμφωνώ	Ποσοστά κατά γραμμές	1,4%	4,7%	93,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,0%	3,4%	67,7%	72,1%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	3,0%	7,8%	89,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	3,0%	7,8%	89,2%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «βαθμός βελτίωσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων» και «βελτίωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας στο φιλικό και συγγενικό περιβάλλον», έδωσε τιμή $X^2=48,740$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού βελτίωσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων σε σχέση με τη βελτίωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας στο φιλικό και συγγενικό περιβάλλον, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Από τον πίνακα φαίνεται ότι σχεδόν η απόλυτη πλειοψηφία των ερωτηθέντων δηλαδή το 93,9% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι «συμφωνεί» πως μέσα από τα project βελτιώνεται ο τρόπος επικοινωνίας των εκπαιδευομένων και αυτό οδηγεί επίσης στο να «συμφωνούν» πως γίνονται καλύτερες οι διαπροσωπικές σχέσεις με συγγενείς και φίλους. Αντίστοιχα, μόλις το 9,8%

«διαφωνεί» και πιστεύει ότι δεν αναπτύσσει μέσα από τη μέθοδο που εξετάζεται επικοινωνιακές δεξιότητες και παράλληλα «διαφωνεί» και με την πρόταση ότι βελτιώνονται και οι κοινωνικές σχέσεις του με φίλους και οικογένεια.

Αξιίζει να σημειωθεί το ποσοστό 1,4% των εκπαιδευομένων το οποίο δήλωσε πως ενώ «συμφωνεί» με τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μέσα από τα projects, εν τούτοις «διαφωνεί» με την πρόταση ότι έτσι βελτιώνεται και η διαπροσωπική επικοινωνία τους.

Πίνακας 14: Ο βαθμός συσχέτισης της δυσκολίας συγκέντρωσης πληροφοριών για τις ανάγκες της ομάδας σε σχέση με το βαθμό ανάληψης και επιπλέον εργασίας στο σπίτι (Παράρτημα Β, Πίνακας 14)

Βαθμός δυσκολίας εύρεσης πληροφοριών	Ανάληψη εργασίας και στο σπίτι	Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	40,0%	20,0%	40,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,4%	1,2%	2,4%	5,9%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	19,7%	31,6%	48,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	3,4%	5,5%	8,4%	17,3%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	32,5%	16,5%	51,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	25,0%	12,7%	39,1%	76,8%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	30,7%	19,4%	49,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	30,7%	19,4%	49,9%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «βαθμός δυσκολίας εύρεσης πληροφοριών για τις ανάγκες του project» και «ανάληψη εργασίας και στο σπίτι », έδωσε τιμή $\chi^2=18,495$ και $P\text{-value}=0,001 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της δυσκολίας εύρεσης όλων των αναγκαίων για το project πληροφοριών σε συνάρτηση με το βαθμό ανάληψης εργασίας και στο σπίτι, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Αναλυτικότερα, πάνω από τους μισούς εκπαιδευόμενους (51%) απάντησαν ότι «σε μεγάλο βαθμό» κοπιάζουν για την εύρεση πληροφοριών αλλά τους ευχαριστεί και γι' αυτό παράλληλα,

«σε μεγάλο βαθμό» αναλαμβάνουν να εργαστούν και στο σπίτι για την περάτωση του project. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ένα τρίτο των εκπαιδευόμενων (32,5%) απάντησαν ότι «σε μεγάλο βαθμό» δυσκολεύονται να βρουν πληροφορίες απαραίτητες για την υλοποίηση του project και παράλληλα «σε μικρό βαθμό» αναλαμβάνουν εργασία και στο σπίτι, το οποίο καταδεικνύει πιθανά την έλλειψη ελεύθερου χρόνου, την μη ύπαρξη όλων των απαραίτητων μέσων για την εύρεσή τους από το σπίτι, ίσως και τη μη αποδοχή της διαδικασίας και από το οικογενειακό ή και φιλικό περιβάλλον.

Τέλος, ισόποσα ποσοστά κατανέμονται και σε αυτούς οι οποίοι «σε μικρό βαθμό» δυσκολεύονται να βρουν πληροφορίες για το project αλλά αντίστοιχα ένα 40% «σε μικρό βαθμό» λαμβάνει πρωτοβουλία για επιπλέον εργασία στο σπίτι και άλλο ένα 40% «σε μεγάλο βαθμό» λαμβάνει τέτοιου είδους πρωτοβουλία.

Πίνακας 15: Ο βαθμός πεποίθησης της ισότητας όλων των μελών μιας ομάδας σε σχέση με το βαθμό γενικότερης αποδοχής της διαφορετικότητας στο κοινωνικό επίπεδο (Παράρτημα Β, Πίνακας 15)

Αποδοχή διαφορετικότητας σε κοινωνικό επίπεδο Ισότητα όλων των μελών της ομάδας		Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Σύνολο
Διαφωνώ	Ποσοστά κατά γραμμές	52,6%	21,1%	26,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,5%	0,6%	0,7%	2,8%
Ουδέτερος	Ποσοστά κατά γραμμές	21,7%	17,4%	60,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,5%	1,2%	4,1%	6,8%
Συμφωνώ	Ποσοστά κατά γραμμές	10,3%	11,8%	77,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	9,3%	10,6%	70,5%	90,4%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	12,3%	12,4%	75,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	12,3%	12,4%	75,3%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «πεποίθηση ισότητας μελών ομάδας» και «αποδοχή διαφορετικότητας σε κοινωνικό επίπεδο», έδωσε τιμή $\chi^2=40,719$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά

σημαντική εξάρτηση του βαθμού ικανότητας αποδοχής της ισότητας κάθε μέλους όλων των ομάδων εργασίας στα πλαίσια ενός project σε συνάρτηση με το βαθμό γενικότερης αποδοχής της διαφορετικότητας σε ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Όπως διαφαίνεται και από τον πίνακα, το 77,9% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι «συμφωνεί» πως όλα τα μέλη της ομάδας είναι ισότιμα και αυτό σε κοινωνικό επίπεδο εκδηλώνεται με μια συμφωνία για ευρύτερη αποδοχή της διαφορετικότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 22,1% των εκπαιδευομένων δήλωσε ότι «συμφωνεί» με την ισότητα όλων των μελών μέσα σε μία ομάδα, αλλά παρόλα αυτά «διαφωνεί ή είναι ουδέτερος» με την αποδοχή της διαφορετικότητας σε κοινωνικό επίπεδο.

Τέλος, το 52,6% όσων «διαφωνούν» με την ισότητα όλων των μελών της ομάδας, «διαφωνεί» ταυτόχρονα και με την αποδοχή της διαφορετικότητας σε κοινωνικό επίπεδο.

Πίνακας 16: Ο βαθμός χρήσης του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε σχέση με το βαθμό χάραξης δρόμων επικοινωνίας με φορείς και την πραγμάτωση του εκπαιδευόμενου ως ενεργός πολίτης (Παράρτημα Β, Πίνακας 16)

Χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου \ Πραγμάτωση εκπαιδευόμενου ως ενεργός πολίτης		Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	16,9%	13,0%	70,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	4,4%	3,4%	18,3%	26,1%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	4,0%	10,3%	85,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,0%	2,7%	22,2%	25,8%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	3,4%	9,2%	87,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,6%	4,4%	41,9%	48,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	7,1%	10,5%	82,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	7,1%	10,5%	82,4%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου» και «πραγμάτωση εκπαιδευόμενου ως ενεργός πολίτης», έδωσε τιμή $X^2=38,958$

και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού χρήσης του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για τις ανάγκες του project και της πραγμάτωσης των εκπαιδευομένων ως ενεργοί πολίτες, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Αναλυτικά, το 70,1% των εκπαιδευομένων απάντησε ότι ενώ σε «μικρό βαθμό» βελτιώνεται στη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, παρόλα ταύτα «σε μεγάλο βαθμό» πραγματώνονται έτσι ως ενεργοί πολίτες. Αντίστοιχα, το 85,7% θεωρεί ότι σε «μέτριο βαθμό» βελτιώνεται στη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αλλά «σε μεγάλο βαθμό» πραγματώνονται έτσι ως ενεργοί πολίτες. Επίσης, το 87,4% όσων «σε μεγάλο βαθμό» βελτιώνονται στη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου πιστεύει παράλληλα ότι έτσι γίνεται ενεργός πολίτης.

Τέλος, το 3,4% των ερωτηθέντων που «σε μεγάλο βαθμό» χρησιμοποιεί το e-mail «διαφωνεί» ότι πραγματώνεται μέσα από το project ως ενεργός πολίτης.

Πίνακας 17: Ο βαθμός πραγματοποίησης κριτικής του αποτελέσματος μεταξύ της ομάδας σε σχέση με την ανακάλυψη αδύναμων σημείων βιωματικά και συμμετοχικά μέσω αυτοαξιολόγησης (Παράρτημα Β, Πίνακας 17)

Κριτική αποτελέσματος από όλη την ομάδα Ανακάλυψη αδύναμων σημείων μέσω αυτοαξιολόγησης		Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Σύνολο
Διαφωνώ	Ποσοστά κατά γραμμές	15,7%	31,4%	52,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,2%	2,4%	4,0%	7,5%
Ουδέτερος	Ποσοστά κατά γραμμές	2,9%	16,3%	80,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,4%	2,5%	12,4%	15,4%
Συμφωνώ	Ποσοστά κατά γραμμές	1,5%	7,5%	91,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,2%	5,8%	70,2%	77,1%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	2,8%	10,6%	86,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,8%	10,6%	86,6%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «βαθμός πραγματοποίησης κριτικής του αποτελέσματος μεταξύ της ομάδας» και «ανακάλυψη αδύναμων σημείων βιωματικά και συμμετοχικά μέσω αυτοαξιολόγησης», έδωσε τιμή $X^2=70,140$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού πραγματοποίησης κριτικής του αποτελέσματος μεταξύ της ομάδας με την ανακάλυψη αδύναμων σημείων βιωματικά και συμμετοχικά μέσω αυτοαξιολόγησης, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Παρατηρείται στον πίνακα ότι το 91% όσων «σε μεγάλο βαθμό» πιστεύουν ότι πραγματοποιείται κριτική του τελικού αποτελέσματος μέσα στην ομάδα ταυτόχρονα «συμφωνούν» ότι με αυτόν τον τρόπο ανακαλύπτουν τις αδυναμίες τους, βιωματικά και συμμετοχικά.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 80,8% όσων ερωτηθέντων δήλωσαν ότι παραμένουν «ουδέτεροι» στην κριτική του τελικού αποτελέσματος από την ομάδα, εν τούτοις «συμφωνούν» πως με αυτό τον τρόπο ενισχύεται το γνωστικό τους υπόβαθρο.

Πίνακας 18: Ο βαθμός ελεύθερης επιλογής ρόλων μέσα στην ομάδα του project, χωρίς παρεμβολή του εκπαιδευτή σε σχέση με το βαθμό αναζήτησης συνεργασίας με πιο αδύναμους, ώστε να καλλιεργηθεί η «σημαντικότητα» (Παράρτημα Β, Πίνακας 18)

Ελεύθερη επιλογή ρόλων Αναζήτηση συνεργασίας με πιο αδύναμους		Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Ποτέ	Ποσοστά κατά γραμμές	20,7%	3,4%	3,4%	37,9%	34,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,9%	0,1%	0,1%	1,6%	1,5%	4,3%
Σπάνια	Ποσοστά κατά γραμμές	16,9%	0%	20%	29,2%	33,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,6%	0%	1,9%	2,8%	3,2%	9,6%
Μερικές φορές	Ποσοστά κατά γραμμές	9,6%	5,6%	11,8%	23,8%	49,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	4,6%	2,7%	5,6%	11,4%	23,5%	47,7%
Συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές	8,1%	10,6%	18,7%	35,8%	26,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,5%	1,9%	3,4%	6,5%	4,9%	18,2%
Σχεδόν πάντα	Ποσοστά κατά γραμμές	42,3%	10,2%	9,5%	19%	19%	100,0%

	Ποσοστά επί του συνόλου	8,6%	2,1%	1,9%	3,8%	3,8%	20,2%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	17,1%	6,8%	13%	26,1%	36,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	17,1%	6,8%	13%	26,1%	36,9%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «ελεύθερης επιλογής ρόλων μέσα στην ομάδα του project, χωρίς παρεμβολή του εκπαιδευτή» και «βαθμό αναζήτησης συνεργασίας με πιο αδύναμους, ώστε να καλλιεργηθεί η «σημαντικότητα»», έδωσε τιμή $X^2=125,590$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού ελεύθερης επιλογής ρόλων μέσα στην ομάδα του project σε συνάρτηση με το αναζήτησης συνεργασίας με πιο αδύναμους, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Πιο αναλυτικά, το 73% όσων δήλωσαν ότι «μερικές φορές» επιλέγουν ελεύθερα το ρόλο τους μέσα στην ομάδα όταν είναι να ξεκινήσει το project, «σε μεγάλο βαθμό ως απόλυτα» να τους αρέσει να συνεργάζονται με πιο αδύνατους, πιθανόν νιώθοντας με αυτόν τον τρόπο σημαντικοί. Μόνο το 19% παρόλα αυτά «σχεδόν πάντα» επιλέγει το ρόλο ελεύθερα, παρόλο που και αυτοί αρέσκονται να συνεργάζονται με πιο αδύναμους «σε μεγάλο βαθμό». Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο το 1% συνολικά των εκπαιδευομένων «ποτέ» δεν διαλέγει από μόνο του το ρόλο του, δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλία δηλαδή και αφήνει τον εκπαιδευτή του άρα να τον εντάξει σε ομάδα, και δεν έχει τάση να συνεργάζεται με αδύνατους αφού «ποτέ έως σπάνια» νιώθει ότι με αυτόν τον τρόπο γίνεται σημαντικός.

Πίνακας 19: Ο βαθμός προθυμίας για προσφορά βοήθειας στους συνεκπαιδευόμενους μέσα στην ομάδα σε συνάρτηση με το βαθμό αναζήτησης συνεργασίας με πιο αδύναμους, ώστε να καλλιεργηθεί η «σημαντικότητα» (Παράρτημα Β, Πίνακας 19)

Αναζήτηση συνεργασίας με πιο αδύναμους Προθυμία για προσφορά βοήθειας		Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	36,4%	13,6%	50%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,2%	0,4%	1,6%	3,2%

Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	21,3%	32,8%	45,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,9%	3%	4,1%	9%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	23,7%	10,9%	65,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	20,8%	9,6%	57,3%	87,7%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	23,9%	13%	63,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	23,9%	13%	63,1%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «προθυμία για προσφορά βοήθειας» και «βαθμό αναζήτησης συνεργασίας με πιο αδύναμους, ώστε να καλλιεργηθεί η «σημαντικότητα»», έδωσε τιμή $X^2=25,843$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού προθυμίας για προσφορά βοήθειας μέσα στην ομάδα του project σε συνάρτηση με το αναζήτησης συνεργασίας με πιο αδύναμους, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Από τον πίνακα διαφαίνεται ότι το 61,4% γενικά των ερωτηθέντων απάντησαν ότι «σε μέτριο έως μεγάλο βαθμό» προθυμοποιούνται να προσφέρουν βοήθεια και παράλληλα «συμφωνούν» ότι αναζητούν τη συνεργασία με πιο αδύναμους, ώστε να νιώθουν σημαντικοί. Αναμενόμενο είναι το ποσοστό 1,6% που «σε μικρό βαθμό» προθυμοποιείται να βοηθήσει αλλά παρόλα αυτά «συμφωνεί» ότι μέσα από την προθυμία νιώθει σημαντικός μέσα στο σύνολο. Τέλος, σημαντικό είναι το ποσοστό του 20,8% επί του συνόλου που «σε μεγάλο βαθμό» προθυμοποιείται να βοηθήσει τους συνεκπαιδευόμενούς του, αλλά «διαφωνεί» με τη θεωρία ότι έτσι βοηθά τους αδύναμους και νιώθει απαραίτητος για το σύνολο.

5.4 Παραγοντική Ανάλυση

5.4.1. Περιγραφή μεθόδου

Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης παραγόντων ανάμεσα στο μεγάλο αριθμό μεταβλητών που υπάρχουν στην παρούσα έρευνα, κατορθώθηκε η συγχώνευσή τους ανά άξονα και η αντιπροσώπευση τους σε λιγότερες βασικές μεταβλητές, που ονομάζονται παράγοντες. Ακολουθώντας τους 4 άξονες στους οποίους κινούνται οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου – υλοποίηση project, ρόλος εκπαιδευτή στην υλοποίηση project, αξιολόγηση των γνωστικών στόχων

του project, αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών στόχων του project , δημιουργήθηκαν μέσω του SPSS οι πίνακες συσχετίσεων (correlation matrix), έγινε εξαγωγή και περιστροφή των παραγόντων και τέλος ερμηνεύτηκαν όσοι παράγοντες προέκυψαν. Αναλυτικότερα, από τις 101 μεταβλητές, δημιουργήθηκαν **19** νέοι παράγοντες, επιβεβαιώνοντας την ορθή χρήση της μεθόδου που ορίζει ότι ο συνολικός αριθμός των μεταβλητών που αναλύονται πρέπει να είναι 3 με 5 φορές περισσότερος από τους υποτιθέμενους παράγοντες. Κατάλληλο είναι και το δείγμα μιας και θεωρητικά πρέπει να είναι άνω των 300 ατόμων. Οι Δείκτες Keiser-Meyer-Olkin που αξιολογούν την επάρκεια του δείγματος ανά άξονα είναι άνω του 0.50 και οι Δείκτες Bartlett's Tests of Sphericity μικρότεροι του 0.05, όπως εμφανίζονται στα outputs του SPSS που παρατίθενται στο παράρτημα. Ο αριθμός των παραγόντων που εξήχθησαν βασίστηκε στις ιδιοτιμές (eigenvalues), κρατώντας όσους παράγοντες έχουν ιδιοτιμή άνω του 1 (κριτήριο Guttman – Kaiser).

5.4.2. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης ανά άξονα

5.4.2.1. Α' άξονας, «Υλοποίηση project»

Ο πρώτος άξονας «Υλοποίηση project» αποτελείται από τριάντα τρεις μεταβλητές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert και αναφέρονται ακολούθως:

1.Συνεπιλογή θέματος project ή επιλογή με πλειοψηφία
2.Επιλογή του project από τον εκπαιδευτή βάσει προϋπάρχουσας γνώσης
3.Επιλογή project σε συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτή - εκπαιδευομένων
4.Τα project, ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευμένων
5.Οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν οι ίδιοι τα μέλη της ομάδας
6.Ο εκπαιδευτής επιλέγει τα μέλη της ομάδας
7.Τα μέλη της ομάδας επιλέγονται με κλήρωση
8.Υπάρχει σαφήνεια στα στάδια και στην διαδικασία υλοποίησης των project
9.Τα μέλη της ομάδας αποφασίζουν την πορεία υλοποίησης του project
10.Ο εκπαιδευτής ορίζει τα καθήκοντα των μελών της ομάδας
11.Τα ίδια τα μέλη της ομάδας ορίζουν τον συντονιστή τους
12.Ο εκπαιδευτής ενημερώνει για τις πηγές εύρεσης βιβλιογραφίας
13.Ο εκπαιδευτής μοιράζει έτοιμη τη βιβλιογραφία
14.Οι εκπαιδευόμενοι βρίσκουν οι ίδιοι την βιβλιογραφία.
15.Η εύρεση πληροφοριών είναι κουραστική αλλά ευχάριστη
16.Οι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν το παραδοτέο τους να παρουσιαστεί στο κοινό

17.Δημόσιοι φορείς βοηθούν την εύρεση υλικού
18.Ευνοείται η ανακαλυπτική μέθοδος
19.Οι εκπαιδευόμενοι δουλεύουν και στο σπίτι
20.Στην όποια δυσκολία ζητείται βοήθεια από τον εκπαιδευτή
21. Στην όποια δυσκολία ζητείται βοήθεια μεταξύ μελών της ομάδας
22.Οι εκπαιδευόμενοι είναι πρόθυμοι να αλληλοβοηθηθούν
23.Υπάρχει αλληλοενδιαφέρον για την πορεία μεταξύ των μελών της ομάδας
24.Ευνοείται η μελέτη του έντυπου τύπου
25.Μαθαίνεται η ορθή δόμηση της σκέψης
26.Ευνοείται η μάθηση αγγλικών
27.Βελτίωση του προφορικού λόγου
28.Βελτίωση επιχειρηματολογίας
29.Βελτίωση στη χρήση του Η/Υ
30.Βελτίωση στη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου
31.Χρήση εποπτικών μέσων
32.Χρήση γνώσεων από τους γραμματισμούς οριζόντια
33.Συμμετοχή στη διαδικασία ακόμη και αν το θέμα δεν είναι ενδιαφέρον

Ο Δείκτης Kaiser – Meyer-Olkin είναι $0.845 > 0.5$ (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακας 1) και ο Δείκτης Bartlett's Tests of Sphericity είναι $0.000 < 0.05$ δείχνοντας υψηλή συσχέτιση και επιβεβαιώνεται η ορθότητα της μεθόδου. Μετά την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν εννέα νέοι παράγοντες που ονομάστηκαν Π1, Π2, Π3, Π4,Π5,Π6,Π7,Π8,Π9 (βλέπε Παράρτημα, Γ Πίνακα 2 και 3):

Παράγοντας Π1: Κατάκτηση γνωσιακών στόχων

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «22.Οι εκπαιδευόμενοι είναι πρόθυμοι να αλληλοβοηθηθούν», «23.Υπάρχει αλληλοενδιαφέρον για την πορεία μεταξύ των μελών της ομάδας», «24.Ευνοείται η μελέτη του έντυπου τύπου», «25.Μαθαίνεται η ορθή δόμηση της σκέψης», «26.Ευνοείται η μάθηση αγγλικών», «27.Βελτίωση του προφορικού λόγου», «28.Βελτίωση επιχειρηματολογίας», «29.Βελτίωση στη χρήση του Η/Υ» και «32.Χρήση γνώσεων από τους γραμματισμούς οριζόντια» εμφανίζουν την μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 2), ορίζουν τον πρώτο παράγοντα.. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μεγαλύτερη επίδραση στην κατάκτηση των γνωσιακών στόχων φαίνεται να έχει μέσω των project η βελτίωση του προφορικού λόγου, ακολουθεί η βελτίωση της επιχειρηματολογίας, η εκμάθηση

ορθής δόμησης σκέψης, η μελέτη έντυπου τύπου και η βελτίωση χρήσης ΗΥ . Έπονται η οριζόντια χρήση των γνώσεων που προσφέρονται από όλους τους γραμματισμούς αλλά και το ενδιαφέρον για την πορεία των συνεκπαιδευόμενων και οριακή αλλά αξιοσημείωτη συσχέτιση εμφανίζουν η βελτίωση της αγγλικής γλώσσας και η προθυμία αλληλοβοήθειας.

Παράγοντας Π2 : Ροή βασικών εργασιών

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «13.Ο εκπαιδευτής μοιράζει έτοιμη τη βιβλιογραφία», «19.Οι εκπαιδευόμενοι δουλεύουν και στο σπίτι», «20.Στην όποια δυσκολία ζητείται βοήθεια από τον εκπαιδευτή», «21. Στην όποια δυσκολία ζητείται βοήθεια μεταξύ μελών της ομάδας» εμφανίζουν την μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 2), ορίζουν το δεύτερο παράγοντα.. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μεγαλύτερη επίδραση στη ροή των εργασιών που απαιτούνται φαίνεται να έχει η ζήτηση βοήθειας μεταξύ των συνεκπαιδευόμενων στην ομάδα όταν υπάρχει δυσκολία, ακολουθεί η ζήτηση βοήθειας από τον εκπαιδευτή, έπεται η εργασία και στο σπίτι για τις ανάγκες του project και στο τέλος βρίσκεται το μοίρασμα της απαιτούμενης βιβλιογραφίας από τον εκπαιδευτή.

Παράγοντας Π3: Η προσέγγιση της ανακαλυπτικής μεθόδου μέσω της αναζήτησης πληροφοριών

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «4.Τα project ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευμένων», «15.Η εύρεση πληροφοριών είναι κουραστική αλλά ευχάριστη», «18.Ευνοείται η ανακαλυπτική μέθοδος», «17.Δημόσιοι φορείς βοηθούν την εύρεση υλικού» εμφανίζουν την μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 2), ορίζουν τον τρίτο παράγοντα.. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μεγαλύτερη επίδραση στην προσέγγιση της ανακαλυπτικής μεθόδου μέσω της αναζήτησης πληροφοριών για τις ανάγκες του project φαίνεται να έχει πρωτίστως το γεγονός ότι τα projects ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, ακολουθεί η πεποίθηση ότι η αναζήτηση πληροφοριών για το θέμα που έχουν αναλάβει τα μέλη της ομάδας είναι ευχάριστη αν και κοπιαστική, έπεται το γεγονός ότι οι διάφοροι φορείς είναι ανοικτοί στην διάθεση όποιου υλικού ζητηθεί και τελευταία μεταβλητή με οριακή συσχέτιση είναι η διαπίστωση ότι με όλα τα παραπάνω ευνοείται η ανακαλυπτική μέθοδος.

Παράγοντας Π4: Πρόοδος σε γνωστικό και ψυχολογικό επίπεδο

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «5.Οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν οι ίδιοι τα μέλη της ομάδας», «11.Τα ίδια τα μέλη της ομάδας ορίζουν τον συντονιστή τους», «30.Βελτίωση στη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου», «31.Χρήση εποπτικών μέσων» παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 2), ορίζουν τον τέταρτο παράγοντα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μεγαλύτερη επίδραση στην πρόοδο μέσα από τα project τόσο στο γνωστικό όσο και στο ψυχολογικό επίπεδο παρουσιάζει η προοδευτικότητα μέσα από την εξοικείωση με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ως σύγχρονη μέθοδος διδασκαλίας, ακολουθεί η αυτονομία στην ελεύθερη επιλογή συντονιστή και όχι η αποδοχή ορισμού του από άλλους, έπεται η βελτίωση χρήσης σύγχρονων εποπτικών μέσων και επόμενη είναι η ελεύθερη επιλογή συνεργατών μέσα στην ομάδα. Παρατηρείται στον παράγοντα αυτόν συσχέτιση ως προς την απελευθέρωση των εκπαιδευομένων σε πολλά επίπεδα και η ένταξή τους σε νέες σύγχρονες μεθόδους εκμάθησης αλλά και νέες σύγχρονες στάσεις και απόψεις επιλογών.

Παράγοντας Π5: Διευθέτηση των αρχικών αναγκαίων βημάτων από τον εκπαιδευτή

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «6.Ο εκπαιδευτής επιλέγει τα μέλη της ομάδας», «8.Υπάρχει σαφήνεια στα στάδια και στην διαδικασία υλοποίησης των project», «10.Ο εκπαιδευτής ορίζει τα καθήκοντα των μελών της ομάδας» παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 2), ορίζουν τον πέμπτο παράγοντα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μεγαλύτερη επίδραση στη διευθέτηση των αρχικών αναγκαίων βημάτων του project από τον εκπαιδευτή έχει η σαφήνεια στα στάδια και στα βήματα κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του project. Ακολουθεί ο ορισμός των καθηκόντων των μελών της ομάδας και τέλος είναι η επιλογή των μελών της ομάδας από τον εκπαιδευτή. Στον παράγοντα αυτόν παρατηρείται ότι ο εκπαιδευόμενος δεν έχει πολλά περιθώρια αυτενέργειας, αφού τα βασικά βήματα γίνονται από τον εκπαιδευτή, δεν υπάρχει εμπλοκή των συμμετεχόντων σε βασικές διαδικασίες όπως η επιλογή της ομάδας τους και τα καθήκοντά τους, είναι ορισμένο το πλαίσιο στο οποίο κινούνται από τον εκπαιδευτή.

Παράγοντας Π6: Διευθέτηση των αναγκαίων βημάτων από τους εκπαιδευόμενους

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «1.Συνεπιλογή θέματος project ή επιλογή με πλειοψηφία», «3.Επιλογή project σε συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτή – εκπαιδευομένων», «9.Τα μέλη της ομάδας αποφασίζουν την πορεία υλοποίησης του project», «14.Οι εκπαιδευόμενοι βρίσκουν οι ίδιοι την βιβλιογραφία» παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 2), ορίζουν τον έκτο παράγοντα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μεγαλύτερη επίδραση στη διευθέτηση των αναγκαίων βημάτων του project από τους εκπαιδευόμενους φαίνεται να έχει η συνεπιλογή θέματος από τους ίδιους, ή η επιλογή του θέματος κατά πλειοψηφία. Ακολουθεί η λήψη απόφασης για την πορεία υλοποίησης του project από τους ίδιους, έπεται η επιλογή του project σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή και στο τέλος βρίσκεται η εύρεση βιβλιογραφίας από τους εκπαιδευόμενους. Παρατηρείται συνεπώς ότι στον παράγοντα που αναλύεται, όλα τα αναγκαία βήματα τα υλοποιούν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, καλλιεργώντας έτσι την αυτενέργεια και ευνοώντας την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Παράγοντας Π7: Καλλιέργεια συμμετοχικότητας

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «16.Οι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν το παραδοτέο τους να παρουσιαστεί στο κοινό», «33.Συμμετοχή στη διαδικασία ακόμη και αν το θέμα δεν είναι ενδιαφέρον» παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 2), ορίζουν τον έβδομο παράγοντα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μεγαλύτερη επίδραση στην καλλιέργεια της συμμετοχικότητας φαίνεται να έχει η επιθυμία των εκπαιδευομένων να παρουσιαστεί η δουλειά τους στο κοινό και έπεται η συμμετοχή τους στην υλοποίηση του project ακόμα και αν το θέμα δεν τους είναι και τόσο ενδιαφέρον. Παρατηρείται λοιπόν ότι μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο, αναπτύσσεται έντονα η αυτοπεποίθηση και η επικοινωνιακή δεξιότητων εκπαιδευομένων.

Παράγοντας Π8: Επιλογή του θέματος από τον εκπαιδευτή βάσει προϋπάρχουσας γνώσης

Δεδομένου ότι η μεταβλητή «2.Επιλογή του project από τον εκπαιδευτή βάσει προϋπάρχουσας γνώσης» έχει συσχέτιση 0,707 (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 2) , αποτελεί τον όγδοο παράγοντα από μόνη της. Φανερόνεται η σημαντικότητα της συγκεκριμένης ερώτησης, δεδομένου ότι όταν γίνεται η επιλογή του θέματος του project από τον εκπαιδευτή, γίνεται με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις του τμήματος.

Παράγοντας Π9 : Η τύχη και η επιλογή ως μέθοδοι υλοποίησης βημάτων

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «7.Τα μέλη της ομάδας επιλέγονται με κλήρωση», «12.Ο εκπαιδευτής ενημερώνει για τις πηγές εύρεσης βιβλιογραφίας» παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 2), ορίζουν τον ένατο παράγοντα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μεγαλύτερη επίδραση στον παράγοντα «τύχη και επιλογή ως μέθοδοι υλοποίησης βημάτων στο project» φαίνεται πως έχει η επιλογή πηγών βιβλιογραφίας μεταξύ αυτών που δίνει ο εκπαιδευτής και έπεται η τύχη στην κλήρωση για την επιλογή συνεκπαιδευόμενων στην ομάδα. Παρατηρείται λοιπόν ότι μέσα από τα project ευνοείται η δημοκρατικότητα – μέσω της κλήρωσης - αλλά και η ελευθερία επιλογής – μέσα από επιλογή λόγου χάρη πηγών βιβλιογραφίας από όλων όσων έχει ενδεικτικά δώσει ο εκπαιδευτής.

5.4.2.2. Β' άξονας, «Ρόλος εκπαιδευτή στην υλοποίηση project»

Ο δεύτερος άξονας «Ρόλος εκπαιδευτή στην υλοποίηση project» αποτελείται από δεκαοκτώ μεταβλητές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert και αναφέρονται ακολούθως:

1.Εξήγηση από τον εκπαιδευτή του σκοπού του project
2.Εξήγηση των στόχων σε κάθε ομάδα
3.Επιλογή project από εκπαιδευτή μόνο βάση επιπέδου τάξης
4.Επιλογή project από εκπαιδευτή βάση επιπέδου και ενδιαφέροντος της τάξης
5.Ανάθεση αρμοδιοτήτων από τον εκπαιδευτή στην ομάδα
6.Ανάθεση αρμοδιοτήτων από τον συντονιστή και τον εκπαιδευτή
7.Ελεύθερη επιλογή αρμοδιοτήτων ομάδας
8.Άρτια γνώση της διαδικασίας του project από τον εκπαιδευτή
9.Ο εκπαιδευτής είναι συντονιστής και όχι ελεγκτής
10.Ο εκπαιδευτή επιπλήττει τους μη μετέχοντες στη διαδικασία
11.Ο εκπαιδευτής εμπλέκει με κάθε τρόπο τους μη μετέχοντες
12.Ο εκπαιδευτής είναι στήριγμα και οδηγός για τους εκπαιδευόμενους
13.Ο εκπαιδευτής ωθεί για αξιοποίηση των γνώσεων
14.Παρεμβαίνει όταν κρίνει και αλλάζει τους ρόλους
15.Ανατροφοδοτεί τα μέλη της ομάδας
16.Εντάσσει τους μη μετέχοντες στην ομάδα

17.Στην περίπτωση μη απόδοσης του project, ενεργεί ώστε να ολοκληρωθεί κατάλληλα
18.Εάν το project δεν προχωρά, το σταματά και αρχίζει άλλο

Ο Δείκτης Kaiser – Meyer-Olkin είναι $0.830 > 0.5$ (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 4) και ο Δείκτης Bartlett's Tests of Sphericity είναι $0.000 < 0.05$ δείχνοντας υψηλή συσχέτιση και επιβεβαιώνεται η ορθότητα της μεθόδου. Μετά την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν πέντε νέοι παράγοντες που ονομάστηκαν Π1, Π2, Π3, Π4,Π5, (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 5 και 6):

Παράγοντας Π1: Ο καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτή

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «8.Άρτια γνώση της διαδικασίας του project από τον εκπαιδευτή», «9.Ο εκπαιδευτής είναι συντονιστής και όχι ελεγκτής», «11.Ο εκπαιδευτής εμπλέκει με κάθε τρόπο τους μη μετέχοντες», «12.Ο εκπαιδευτής είναι στήριγμα και οδηγός για τους εκπαιδευόμενους», «13.Ο εκπαιδευτής ωθεί για αξιοποίηση των γνώσεων», «16.Εντάσσει τους μη μετέχοντες στην ομάδα» εμφανίζουν την μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 5), ορίζουν τον πρώτο παράγοντα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μεγαλύτερη επίδραση στον καθοδηγητικό ρόλο του εκπαιδευτή φαίνεται να παίζει η ώθηση που δίνει ο εκπαιδευτής στα μέλη της ομάδας να αξιοποιούν τις γνώσεις τους, το γεγονός ότι συντονίζει τη διαδικασία και δεν την ελέγχει, στηρίζοντας με αυτόν τον τρόπο τους εκπαιδευόμενους. Ακολουθεί η επίδραση που δημιουργεί η πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτής είναι γνώστης όλων των βημάτων και των διαδικασιών του project, η ικανότητά του να εμπλέκει όλους τους εκπαιδευόμενους – ακόμα και αυτούς που δεν μετέχουν ενεργά – και τελικά να τους εντάξει στην ομάδα.

Παράγοντας Π2: Παρέμβαση του εκπαιδευτή στη διάρκεια υλοποίησης

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «14.Παρεμβαίνει όταν κρίνει και αλλάζει τους ρόλους», «15.Ανατροφοδοτεί τα μέλη της ομάδας», «17.Στην περίπτωση μη απόδοσης του project, ενεργεί ώστε να ολοκληρωθεί κατάλληλα», «18.Εάν το project δεν προχωρά, το σταματά και αρχίζει άλλο» εμφανίζουν την μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 5), ορίζουν το δεύτερο παράγοντα. Αναλυτικότερα, με βάση τα αποτελέσματα, σημαντικότερο ρόλο στη διαμόρφωση της παρέμβασης του εκπαιδευτή παίζει η προτροπή του εκπαιδευτή προς τους εκπαιδευόμενους για αλλαγή ρόλων, ακολουθεί η διακοπή του project – όταν αυτό δεν προχωρά – και η έναρξη καινούριου, αλλά και η τέλεση των απαραίτητων ενεργειών ώστε να ολοκληρωθεί,

όταν το project δεν αποδίδει. Τέλος, ρόλο παίζει βεβαίως και η ανατροφοδότηση που προσφέρει ο εκπαιδευτής κατά τη διάρκεια του project στα μέλη της ομάδας.

Παράγοντας Π3: Εξήγηση στοχοθεσίας

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «1.Εξήγηση από τον εκπαιδευτή του σκοπού του project», «2.Εξήγηση των στόχων σε κάθε ομάδα» εμφανίζουν την μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 5), ορίζουν τον τρίτο παράγοντα. Αναλυτικότερα, με βάση τα αποτελέσματα, σημαντικότερο ρόλο στην εξήγηση στοχοθεσίας του project παίζει η εξήγηση από τον εκπαιδευτή του σκοπού του project στους εκπαιδευόμενους και έπεται η εξήγηση των στόχων σε κάθε μία από τις ομάδες, με πολύ μεγάλη συνάφεια και των δύο ερωτήσεων.

Παράγοντας Π4: Τρόποι χειρισμού από τον εκπαιδευτή της εμπλοκής των εκπαιδευόμενων

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «5. Ανάθεση αρμοδιοτήτων από τον εκπαιδευτή στην ομάδα», «7. Ελεύθερη επιλογή αρμοδιοτήτων ομάδας», «10. Ο εκπαιδευτής επιπλήττει τους μη μετέχοντες στη διαδικασία» εμφανίζουν την μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 5), ορίζουν τον τέταρτο παράγοντα. Αναλυτικότερα, με βάση τα αποτελέσματα, σημαντικότερος τρόπος για να χειριστεί ο εκπαιδευτής την εμπλοκή ή μη των εκπαιδευόμενων με τη διαδικασία, είναι η προτροπή για ελεύθερη επιλογή από τους εκπαιδευόμενους των αρμοδιοτήτων τους μέσα στην ομάδα. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργεί την ενεργό συμμετοχή τους με το project, μιας και ο καθένας αναλαμβάνει ό,τι θεωρεί πως τον εκφράζει. Ακολουθεί η επίπληξη σε όσους δεν συμμετέχουν στο project και έπεται η ανάθεση ρόλων στους εκπαιδευόμενους από τον ίδιο τον εκπαιδευτή.

Παράγοντας Π5: Μέθοδοι επιλογής θέματος και ανάθεσης αρμοδιοτήτων στην ομάδα

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «3. Επιλογή project από εκπαιδευτή μόνο βάση επιπέδου τάξης», «4. Επιλογή project από εκπαιδευτή βάση επιπέδου και ενδιαφέροντος της τάξης», «6. Ανάθεση αρμοδιοτήτων από τον συντονιστή και τον εκπαιδευτή» εμφανίζουν την μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 5), ορίζουν τον πέμπτο παράγοντα. Αναλυτικότερα, με

βάση τα αποτελέσματα, σημαντικότερη συνάφεια στους τρόπους επιλογής θέματος και ανάθεσης αρμοδιοτήτων στην ομάδα φαίνεται να έχει καταρχήν η ανάθεση αρμοδιοτήτων από κοινού από τον εκπαιδευτή και το συντονιστή της ομάδας. Ακολουθεί η επιλογή του θέματος του project βάση του επιπέδου των εκπαιδευομένων αλλά και του ενδιαφέροντος που αυτό μπορεί να παρουσιάσει στα μέλη της ομάδας, και έπεται η επιλογή του θέματος μόνο βάση του επιπέδου των γνώσεων της ομάδας.

5.4.2.3. Γ' άξονας, «Αξιολόγηση γνωστικών στόχων project»

Ο τρίτος άξονας «Αξιολόγηση των γνωστικών στόχων του project» αποτελείται από εικοσιέξι μεταβλητές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert και αναφέρονται ακολούθως:

1.Υπάρχει εξήγηση των γνωστικών στόχων από την αρχή
2.Βελτίωση παρατηρητικότητας και λεπτομέρειας
3.Επανερχονται παλιές γνώσεις
4.Καλύτερη διείσδυση στο θέμα
5.Ανάπτυξη προφορικού λόγου και επιχειρηματολογίας
6.Βελτίωση γραπτού λόγου
7.Προσωπική αλίευση νέας γνώσης
8.Βελτίωση χρήσης Η/Υ
9.Μέσω της εσωτερικής συνεργασίας στην ομάδα υπάρχει συνολική κατανόηση του θέματος
10.Ευνοείται η ανάληψη ατομικής πρωτοβουλίας
11.Το project είναι χαμένος χρόνος
12.Η αποχή από project συνιστά έλλειψη γνωστικών οφελών
13.Η αποχή από project θέτει σε κίνδυνο την πορεία της ομάδας
14.Η ανταλλαγή απόψεων ευνοεί την κριτική σκέψη των μελών
15.Οι εκπαιδευόμενοι προτιμούν την κλασσική διδασκαλία και όχι το project
16.Ο εκπαιδευτής κάνει διορθωτικές κινήσεις που πιθανά να χρειάζονται
17.Το project ευνοεί τη βιωματική μάθηση και βοηθά την ολοκλήρωση ατομικών εργασιών
18.Τα αποτελέσματα ανακοινώνονται σε όλη την τάξη
19.Γίνεται κριτική και διάχυση αποτελεσμάτων μέσα στην τάξη
20.Τα μέλη της ομάδας αξιολογούν εσωτερικά το αποτέλεσμα τους

21.Μέσω της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευόμενοι συνειδητοποιούν τα λάθη και τις αδυναμίες τους
22.Τα project ευνοούν την μάθηση μέσω της εμπειρίας
23.Το αποτέλεσμα αντιπροσωπεύει τον κόπο των εκπαιδευομένων
24.Ο εκπαιδευτής είναι ικανός να αξιολογήσει σωστά την ποιότητα της δουλειάς των εκπαιδευομένων
25.Οι εκπαιδευόμενοι βιωματικά και συμμετοχικά ανακαλύπτουν τα αδύναμα σημεία τους, μέσω της αυτοαξιολόγησης
26.Η αξιολόγηση του project δεν είναι ικανή να αναδείξει την ατομική δουλειά του κάθε εκπαιδευόμενου

Ο Δείκτης Kaiser – Meyer-Olkin είναι $0.918 > 0.5$ (βλέπε Παράρτημα Δ, Πίνακα 7) και ο Δείκτης Bartlett's Tests of Sphericity είναι $0.000 < 0.05$ δείχνοντας υψηλή συσχέτιση και επιβεβαιώνεται η ορθότητα της μεθόδου. Μετά την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν έξι νέοι παράγοντες που ονομάστηκαν Π1, Π2, Π3, Π4,Π5, Π6 (βλέπε Παράρτημα Δ, Πίνακα 8 και 9):

Παράγοντας Π1: Επίτευξη μαθησιακών στόχων

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «1.Υπάρχει εξήγηση των γνωστικών στόχων από την αρχή», «2.Βελτίωση παρατηρητικότητας και λεπτομέρειας», «3.Επανέρχονται παλιές γνώσεις», «4.Καλύτερη διείσδυση στο θέμα», «5.Ανάπτυξη προφορικού λόγου και επιχειρηματολογίας», «6.Βελτίωση γραπτού λόγου», «7.Προσωπική αλίευση νέας γνώσης», «8.Βελτίωση χρήσης Η/Υ», «9.Μέσω της εσωτερικής συνεργασίας στην ομάδα υπάρχει συνολική κατανόηση του θέματος», και «22.Τα project ευνοούν την μάθηση μέσω της εμπειρίας» εμφανίζουν την μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 8), ορίζουν τον πρώτο παράγοντα. Αναλυτικότερα, με βάση τα αποτελέσματα, σημαντικότερη συσχέτιση στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων φαίνεται να εμφανίζει η προσφορά του project στην ικανότητα καλύτερης διείσδυσης του εκπαιδευτή στο θέμα που εξετάζεται κάθε φορά και ακολουθεί η βελτίωση του προφορικού λόγου των εκπαιδευομένων και η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας τους. Εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει η βελτίωση χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή, το γεγονός ότι ευνοείται η επαναφορά παλαιών γνώσεων, βελτιώνεται η παρατηρητικότητα και η προσοχή στη λεπτομέρεια, παράλληλα καλλιεργείται ο γραπτός λόγος και ο εκπαιδευόμενος επιλέγει τη γνώση που του λείπει μόνος του, ανάλογα με τις ανάγκες του. Μικρότερη συσχέτιση παρουσιάζει αλλά εξίσου σημαντική είναι η μεταβλητή της ανάπτυξης της συνεργασίας μεταξύ των μελών της

ομάδας ώστε να υπάρχει συνολική κατανόηση του θέματος του project, ο καθορισμός των στόχων εξ αρχής στους εκπαιδευόμενους και η ανάπτυξη της βιωματικότητας μέσω της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου.

Παράγοντας Π2: Τρόποι επεξεργασίας των αποτελεσμάτων

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «18.Τα αποτελέσματα ανακοινώνονται σε όλη την τάξη», «19.Γίνεται κριτική και διάχυση αποτελεσμάτων μέσα στην τάξη», «20.Τα μέλη της ομάδας αξιολογούν εσωτερικά το αποτέλεσμα τους», «21.Μέσω της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευόμενοι συνειδητοποιούν τα λάθη και τις αδυναμίες τους» παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 8), ορίζουν το δεύτερο παράγοντα. Αναλυτικότερα, με βάση τα αποτελέσματα, σημαντικότερος τρόπος επεξεργασίας των αποτελεσμάτων φαίνεται να είναι η κριτική και η διάχυση τους μέσα στην τάξη και ακολουθεί η απλή ανακοίνωσή τους στην τάξη. Έπεται η εσωτερική αξιολόγηση τους, δηλαδή η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους και τέλος, η συνειδητοποίηση των λαθών και των αδυναμιών τους μέσα από την αυτοαξιολόγηση. Διαφαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν αρκούνται στην απλή ανακοίνωση του τελικού αποτελέσματος αλλά ενδιαφέρονται για την επεξεργασία των ευρημάτων, την αξιολόγησή τους και την ανάλυση όλων των συμπερασμάτων με σκοπό τη βιωματική μάθηση μέσω και αυτών.

Παράγοντας Π3:Αποτελέσματα της διαδραστικότητας στην ομάδα

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «14.Η ανταλλαγή απόψεων ευνοεί την κριτική σκέψη των μελών», «16.Ο εκπαιδευτής κάνει διορθωτικές κινήσεις που πιθανά να χρειάζονται», «17.Το project ευνοεί τη βιωματική μάθηση και βοηθά την ολοκλήρωση ατομικών εργασιών» παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 8), ορίζουν τον τρίτο παράγοντα. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, σημαντικό αποτέλεσμα της διαδραστικότητας αποτελεί η ανάπτυξη της ικανότητας για επίτευξη προσωπικών στόχων, μέσα από τη βιωματική μάθηση στην ομάδα. Εξίσου σημαντική είναι και η ανάπτυξη της κριτικής ομάδας η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη διαδραστικότητα ανάμεσα στα μέλη των ομάδων. Τέλος, αρκετά βοηθούν και οι διορθωτικές κινήσεις που γίνονται από τον εκπαιδευτή καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής μεθόδου και εντάσσονται βεβαίως στο πλαίσιο της διαδραστικότητας μιας και η διαδικασία αυτή είναι συνεχής, έντονα συμμετοχική και καθόλου μονόπλευρη.

Παράγοντας Π4: Αρνητικές απόψεις για τη μέθοδο

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «11.Το project είναι χαμένος χρόνος», «15.Οι εκπαιδευόμενοι προτιμούν την κλασσική διδασκαλία και όχι το project», «26.Η αξιολόγηση του project δεν είναι ικανή να αναδείξει την ατομική δουλειά του κάθε εκπαιδευόμενου» παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 8), ορίζουν τον τέταρτο παράγοντα. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, περισσότερο φαίνεται να συμβάλλει στη διαμόρφωση αρνητικής άποψης η πεποίθηση των εκπαιδευτών ότι τα project είναι χαμένος χρόνος. Ακολουθεί η προτίμηση στην κλασσική μέθοδο διδασκαλίας και όχι στην εναλλακτική μέθοδο όπως τα project και τέλος, έπεται η άποψη πως το project αξιολογεί τη συνολική δουλειά και όχι την ατομική προσφορά του κάθε εκπαιδευόμενου, γι' αυτό και δεν προτιμάται.

Παράγοντας Π5: Δείκτες θετικής αξιολόγησης επί του αποτελέσματος

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «23.Το αποτέλεσμα αντιπροσωπεύει τον κόπο των εκπαιδευομένων», «24.Ο εκπαιδευτής είναι ικανός να αξιολογήσει σωστά την ποιότητα της δουλειάς των εκπαιδευομένων», «25.Οι εκπαιδευόμενοι βιωματικά και συμμετοχικά ανακαλύπτουν τα αδύναμα σημεία τους, μέσω της αυτοαξιολόγησης», παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 8), ορίζουν τον πέμπτο παράγοντα. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, σημαντικότερος δείκτης θετικής αξιολόγησης της μεθόδου project φαίνεται να είναι η πεποίθηση των εκπαιδευόμενων ότι το αποτέλεσμα είναι ισάξιο του κόπου που καταθέσανε για την εργασία τους, ακολουθεί η ικανότητα του εκπαιδευτή για σωστή αξιολόγηση όλης της πορείας του κάθε εκπαιδευόμενου κατά τη διάρκεια του project, και έπεται η αντίληψη ότι μέσα από την αυτοαξιολόγηση που πραγματοποιούν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι συνήθως προς το τέλος του project, ανακαλύπτουν τις αδυναμίες τους με έναν τρόπο βιωματικό, πρακτικό και έντονα συμμετοχικό.

Παράγοντας Π6: Συνέπειες της αποχής από τη διαδικασία

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «12.Η αποχή από project συνιστά έλλειψη γνωστικών οφελών», «13.Η αποχή από project θέτει σε κίνδυνο την πορεία της ομάδας» παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 8), ορίζουν τον έκτο παράγοντα. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μεγαλύτερη συνέπεια της αποχής φαίνεται ότι

είναι η έλλειψη όλων των γνωστικών οφελών που το project προσφέρει ως διδακτική μέθοδος και ακολουθεί η επικινδυνότητα στην οποία εκτίθεται το έργο των υπόλοιπων μελών της ομάδας.

5.4.2.4. Δ' άξονας, «Αξιολόγηση ψυχοκοινωνικών στόχων project»

Ο τέταρτος άξονας «Αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών στόχων του project» αποτελείται από εικοσιτέσσερις μεταβλητές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert και αναφέρονται ακολούθως:

1.Εκμάθηση κανόνων λειτουργίας ομάδας
2.Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων
3.Ελεύθερη έκφραση απόψεων και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας
4.Ελευθερία διακίνησης απόψεων
5.Σαφής έκφραση επιχειρημάτων μέσω καλόβουλου διαλόγου στην ομάδα
6.Ανάπτυξη ανταγωνιστικών τάσεων
7.Αρχηγική τάση
8.Πρόθυμη ανάληψη οποιουδήποτε ρόλου
9.Οι δυνατοί εκπαιδευόμενοι βοηθούν τους πιο αδύνατους
10.Υπάρχει ισοτιμία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας
11.Η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών της ομάδας συμβάλλει στην επιτυχία
12.Το χρονοδιάγραμμα οδηγεί στον καλύτερο προγραμματισμό
13.Τάση για συνεργασία με τους δημοφιλείς με σκοπό την αυτοανάδειξη
14.Τάση για συνεργασία με τους λιγότερο δημοφιλείς με σκοπό την αυτοανάδειξη
15.Ανάπτυξη αυτενέργειας και ανάληψη πρωτοβουλίας
16.Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης
17.Μείωση άγχους
18.Βελτίωση επικοινωνίας στο φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον
19.Εξοικείωση με ξένους πολιτισμούς μέσω της συνεργασίας με αλλοεθνείς συνεκπαιδευόμενους
20.Αποφυγή συνεργασίας με αλλοεθνείς συνεκπαιδευόμενους
21.Αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου
22.Βελτίωση επικοινωνίας με τοπική κοινωνία και ανάπτυξη αισθήματος ενεργού πολίτη
23.Ανάπτυξη ατομικών χαρακτηριστικών και βελτίωση επαγγελματικού προφίλ
24.Βελτίωση της συνολικής εικόνας και αυτοεκτίμησης

Ο Δείκτης Kaiser – Meyer-Olkin είναι $0.908 > 0.5$ (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 10) και ο Δείκτης Bartlett's Tests of Sphericity είναι $0.000 < 0.05$ δείχνοντας υψηλή συσχέτιση και επιβεβαιώνεται η ορθότητα της μεθόδου. Μετά την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν τέσσερις νέοι παράγοντες που ονομάστηκαν Π1, Π2, Π3, Π4 (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 11 και 12):

Παράγοντας Π1: Καλλιέργεια κοινωνικότητας των εκπαιδευομένων

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «1.Εκμάθηση κανόνων λειτουργίας ομάδας», «2.Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων», «3.Ελεύθερη έκφραση απόψεων και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας», «4.Ελευθερία διακίνησης απόψεων», «5.Σαφής έκφραση επιχειρημάτων μέσω καλόβουλου διαλόγου στην ομάδα», «8.Πρόθυμη ανάληψη οποιουδήποτε ρόλου», «9.Οι δυνατοί εκπαιδευόμενοι βοηθούν τους πιο αδύνατους», «10.Υπάρχει ισοτιμία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας», «11.Η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών της ομάδας συμβάλλει στην επιτυχία», «12.Το χρονοδιάγραμμα οδηγεί στον καλύτερο προγραμματισμό», εμφανίζουν την μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 11), ορίζουν τον πρώτο παράγοντα. Αναλυτικότερα, με βάση τα αποτελέσματα, πολύ σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της κοινωνικότητας των εκπαιδευομένων παίζει η ελεύθερη έκφραση απόψεων, η ανάπτυξη σαφούς επιχειρηματολογίας που ευνοείται μέσα από το διάλογο κατά τη διάρκεια εξέλιξης του project, η ελευθερία διατύπωσης όλων των απόψεων μέσα στην ομάδα και η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων ως αποτέλεσμα όλων των παραπάνω. Παράλληλα, η κοινωνικότητα καλλιεργείται και μέσω της κατανόησης των κανόνων που διέπουν τη λειτουργία της ομάδας στην οποία εντάσσονται οι εκπαιδευόμενοι, μέσω της πεποίθησης πως όλα τα μέλη της ομάδας είναι ισάξια και ισότιμα μεταξύ τους, μέσω του ενδιαφέροντος των πιο δυνατών – γνωστικά - εκπαιδευομένων προς τους πιο αδύναμους και μέσω της τήρησης κανόνων που αφορούν στην ορθή ακολουθία χρονοδιαγράμματος. Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι γίνονται πιο κοινωνικοί και μέσα από την προθυμία τους για ανάληψη οποιουδήποτε ρόλου εξυπηρετεί τις ανάγκες της ομάδας αλλά και μέσω της αλληλοβοήθειας μεταξύ των συνεκπαιδευομένων, με απώτερο στόχο πάντα το βέλτιστο αποτέλεσμα στο project.

Παράγοντας Π2: Ανάπτυξη τάσεων προβολής εαυτού

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «6.Ανάπτυξη ανταγωνιστικών τάσεων», «7.Αρχηγική τάση», «13.Τάση για συνεργασία με τους δημοφιλείς με σκοπό την αυτοανάδειξη», «14.Τάση για συνεργασία με τους λιγότερο δημοφιλείς με σκοπό την αυτοανάδειξη», «15.Ανάπτυξη

αυτενέργειας και ανάληψη πρωτοβουλίας», «16.Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης», «18.Βελτίωση επικοινωνίας στο φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον», «19.Εξοικείωση με ξένους πολιτισμούς μέσω της συνεργασίας με αλλοεθνείς συνεκπαιδευόμενους», εμφανίζουν την μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 11), ορίζουν το δεύτερο παράγοντα. Αναλυτικότερα, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη τάσεων προβολής του εαυτού των εκπαιδευόμενων παίζει η τάση που παρουσιάζουν να προσφέρουν βοήθεια στους ανίσχυρους συνεκπαιδευόμενους τους, με σκοπό να φαίνονται αυτοί πιο δυνατοί και να ικανοποιούν την τάση τους για προβολή. Σπουδαίο επίσης ρόλο φαίνεται να κατέχει και η αρχηγική τάση από μέλη της ομάδας που εκδηλώνεται μέσα από το project, όπως και η τάση για συνεργασία με τους δυναμικούς εκπαιδευόμενους μέσα στην ομάδα με σκοπό πάλι την αυτοπροβολή. Όμοια καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη τάσεων με σκοπό την προβολή της προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου παίζει η βελτίωση της επικοινωνίας με το φιλικό αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον, δεδομένου ότι καθώς βελτιώνεται η επικοινωνία με φίλους και συγγενείς, ο εκπαιδευόμενος νιώθει πιο ασφαλής για τον εαυτό του και τονώνεται το «εγώ» του. Βελτιώνοντας επίσης την αυτενέργεια και προωθώντας όλο και περισσότερο την ανάληψη πρωτοβουλίας κατά τη διάρκεια του project, αναπτύσσεται παράλληλα η τάση του εκπαιδευόμενου να αυτοπροβληθεί. Στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγει και η εξοικείωση με τους ξένους πολιτισμούς μιας κατά μια συνιστώσα, η συνεργασία με αλλοεθνείς συνεκπαιδευόμενους μπορεί να ακολουθήσει σε τόνωση του εαυτού. Τέλος, όμοιο αποτέλεσμα φαίνεται να έχει και η ανάπτυξη ανταγωνιστικών τάσεων μεταξύ των εκπαιδευόμενων όπως και η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης κατά τη διάρκεια του project.

Παράγοντας Π3: Διάνθισμα της προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου με ποιοτικά χαρακτηριστικά

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «17.Μείωση άγχους», «21.Αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου», «22.Βελτίωση επικοινωνίας με τοπική κοινωνία και ανάπτυξη αισθήματος ενεργού πολίτη», «23.Ανάπτυξη ατομικών χαρακτηριστικών και βελτίωση επαγγελματικού προφίλ», «24.Βελτίωση της συνολικής εικόνας και αυτοεκτίμησης» εμφανίζουν την μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 11), ορίζουν τον τρίτο παράγοντα. Αναλυτικότερα, σημαντική συνιστώσα του εμπλουτισμού της προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου είναι η βελτίωση της συνολικής εικόνας και της αυτοεκτίμησης του ιδίου μέσα από τη διαδικασία του project, επόμενη συνιστώσα είναι η βελτίωση επικοινωνίας με φορείς του κοινωνικού περιβάλλοντος του εκπαιδευόμενου και γενικότερα η αίσθηση που νιώθει ο τελευταίος ότι καθίσταται έτσι ενεργός πολίτης. Σημαντικό ρόλο στο διάνθισμα της προσωπικότητας των

εκπαιδευόμενων παίζει επίσης η ανάπτυξη των ατομικών χαρακτηριστικών τους αλλά και η καλυτέρευση του επαγγελματικού τους προφίλ, η αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου σε όλα τα επίπεδα και – τέλος, εξίσου σημαντική παράμετρος είναι και η μείωση του άγχους, η οποία συντελεί και στην ψυχική ηρεμία οπότε και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευόμενων.

Παράγοντας Π4: Συνεργασία με αλλοεθνείς συνεκπαιδευόμενους

Δεδομένου ότι η μεταβλητή «20.Αποφυγή συνεργασίας με αλλοεθνείς συνεκπαιδευόμενους» είναι η μόνη με μεγάλη παραγοντική συσχέτιση και μάλιστα αρνητική (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακα 11), αυτό-ορίζεται ως ο τέταρτος παράγοντας και αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευόμενοι όχι μόνο δεν αποφεύγουν τη συνεργασία με αλλοεθνείς συνεκπαιδευόμενους, αλλά την επιδιώκουν και αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το project λειτουργεί στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας και όχι του ρατσισμού.

Συμπεράσματα εμπειρικής έρευνας – Προτάσεις

1. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευόμενων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σχετικά με θέματα που αφορούν στον τρόπο που υλοποιείται το project μέσα στις τάξεις του σχολείου αλλά και στην επίτευξη ή όχι των στόχων που θέτουν οι εκπαιδευόμενοι σε συνεργασία με τους εκπαιδευτές τους, τόσο σε γνωσιακό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου που αποτελείται από 101 ερωτήσεις, όπως προαναφέρθηκε στην εμπειρική έρευνα, και συμπληρώθηκε άρτια από 677 εκπαιδευόμενους σε 24 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας πανελλαδικά, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί κατά πόσο εφαρμόζονται ορθά τα στάδια υλοποίησης της εκπαιδευτικής μεθόδου project, όπως επιστημονικώς ορίζονται βάση της θεωρίας, κατά πόσο ο εκπαιδευτής στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας ανταποκρίνεται στο ρόλο του κατά τη διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου σύμφωνα πάντα με την άποψη των εκπαιδευομένων και κατά πόσο οι γνωστικοί και ψυχοκοινωνικοί στόχοι της μεθόδου επιτυγχάνονται κατά τη χρήση της.

Στο Α' μέρος των γενικών δημογραφικών στοιχείων, ελαφρά μεγαλύτερο καταγράφηκε το σύνολο των γυναικών εκπαιδευόμενων ως προς αυτό των ανδρών, ενώ ιδιαίτερη διαφοροποίηση δεν υπήρχε ούτε ως προς τον κύκλο σπουδών που ανήκουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι 354 από τους ερωτηθέντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-44, την πλέον δηλαδή παραγωγική ομάδα, 151 ανήκουν στην ομάδα 45-60, 147 ανήκουν στην ομάδα 18-30 ενώ μόλις 25 εκπαιδευόμενοι είναι άνω των 61 ετών. Έγγαμοι είναι 512 εκ των οποίων οι 451 έχουν παιδιά, ενώ, τέλος, εργαζόμενοι είναι 411, άνεργοι δήλωσαν 122 εκπαιδευόμενοι, 109 οικιακά και 35 συνταξιούχοι.

Στο Β' μέρος που αποτελείτο από τις ειδικές ερωτήσεις, οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε θέματα που σχετίζονταν με τις απόψεις τους σχετικά με τη ροή και πορεία του project, το ρόλο του εκπαιδευτή τους και τα οφέλη που αποκομίζουν από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Δεδομένου ότι οι ερωτήσεις ήταν δομημένες ανά άξονα, με τον ίδιο τρόπο δομούνται και τα συμπεράσματα.

Στον **πρώτο άξονα** που αφορά στην υλοποίηση του project, ο εκπαιδευτής φαίνεται ότι επιδρά καταλυτικά σε όλα τα στάδια του project. Αρχικά, ο εκπαιδευτής έχει επιρροή στον τρόπο που επιλέγεται το θέμα της εργασίας, είτε ορίζοντάς το ο ίδιος, είτε προτείνοντας στους εκπαιδευομένους του θέματα προς επιλογή. Σπουδαίο ρόλο παίζει επίσης ο εκπαιδευτής στον καθορισμό των σταδίων και των βημάτων της διαδικασίας, στον ορισμό των αρμοδιοτήτων σε

κάθε ομάδα, ενώ διευκολύνει την εργασία κατευθύνοντας και τη διαδικασία εύρεσης πηγών για τις ανάγκες του project, μοιράζοντας πολλές φορές τους βασικούς άξονες βιβλιογραφίας. Σημαντική είναι και η πεποίθηση των εκπαιδευόμενων ότι σε περίπτωση δυσκολίας, στρέφονται για βοήθεια και στήριξη στον εκπαιδευτή τους.

Οι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι τα θέματα που επιλέγονται προς υλοποίηση είναι συχνά έως σχεδόν πάντα ενδιαφέροντα δεδομένου ότι το 79,2% των συμμετεχόντων στην έρευνα υποστηρίζει την παραπάνω άποψη, αλλά και όταν αυτό δε συμβαίνει, πάλι επιλέγουν συχνά έως σχεδόν πάντα να συμμετέχουν στην υλοποίησή του σε ποσοστό 87,3%. Κατά τη διεργασία του κάθε σταδίου, είναι φανερό ότι αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευόμενων μέσα στις ομάδες. Η ανάπτυξη αυτή διαφαίνεται κατά τη διεργασία επιλογής μελών σε κάθε υποομάδα και κατά τη διαδικασία ορισμού συντονιστή ο οποίος σύμφωνα με την έρευνα τις μισές φορές επιλέγεται βάση σχέσεων που έχει με τους συνεκπαιδευόμενούς του. Οι σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας αναπτύσσονται και κατά τη διάρκεια επεξεργασίας των στοιχείων από τις διάφορες πηγές, με αποδεδειγμένη σχέση μεταξύ της ανάληψης πρωτοβουλίας για εύρεση πληροφοριών και της χρήσης του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για την υποστήριξη τους. Όταν οι εκπαιδευόμενοι δυσκολεύονται σε κάποιο σημείο αναζητούν, εκτός από τη βοήθεια του εκπαιδευτή όπως προαναφέρθηκε, και τη βοήθεια των συνεκπαιδευομένων τους. Επιπρόσθετα, καλλιεργείται η προώθηση διαδικασιών όπως η ελευθερία επιλογής μεθόδων και τρόπων εργασίας μεταξύ των διαφόρων που προσφέρονται κατά τη διάρκεια διεργασίας του project. Αναλυτικότερα, μέσα από την ελευθερία που δίνεται στους εκπαιδευομένους να επιλέξουν το θέμα, την ομάδα συμμετοχής, το συντονιστή τους, το μερίδιο εργασίας που τους αναλογεί, εξοικειώνονται με τη διαδικασία της «επιλογής» και σε θέματα που αφορούν στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή.

Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι πολύ μεγάλο μέρος των εκπαιδευόμενων που συμμετείχαν στην έρευνα και συγκεκριμένα το 86,6% θεωρούν –ανεξάρτητα από οικογενειακή κατάσταση– πως μέσα από το project βελτιώνεται σε μεγάλο βαθμό η ανακάλυψη των αδύναμων σημείων τους μέσω αυτοαξιολόγησης. Χρησιμοποιούν ορίζοντα τις γνώσεις από όλους τους γραμματισμούς, εξασκούν και βελτιώνουν την ανάγνωση ενώ επεξεργάζονται παράλληλα τον προφορικό και γραπτό λόγο και στους δύο κύκλους σπουδών, επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη βιβλιογραφία που ορίζει ότι μέσα στα project «καταργούνται» οι κύκλοι σπουδών και οι εκπαιδευόμενοι δουλεύουν όλοι μαζί, ενωμένοι σε μία ομάδα (Ζουρίδης, Πανάγου, Τζουμάκα, Χ'θεοχάρους & Ψαρουδάκης, 2006). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι διαδικασίες αυτές ολοκληρώνονται εκτός από τη μητρική, και στην αγγλική γλώσσα. Επίσης, αναπτύσσουν ταυτόχρονα την ικανότητα των εκπαιδευομένων να επιχειρηματολογούν και μάλιστα, οι άγαμοι φαίνεται πως θεωρούν ότι βελτιώνεται η επιχειρηματολογία τους περισσότερο από όλους με

αποτέλεσμα να βελτιώνεται η ορθότερη δόμηση της σκέψης τους. Μέσα από την έρευνα διαπιστώθηκε επίσης ότι ενώ τα μέλη των ομάδων βελτιώνονται στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, μαθαίνουν να λειτουργούν αυτόνομα, εξοικειώνονται και με τα εποπτικά μέσα, παρόλα αυτά όμως δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν πάντα, όσο θα ήθελαν την ικανότητα να χρησιμοποιούν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και ειδικά η ηλικιακή ομάδα άνω των 61 όπου πάνω από τους μισούς κάνουν χρήση σπάνια ή και ποτέ.

Τέλος, αξίζει να τονιστεί ότι ορισμένοι μόνο εκπαιδευόμενοι εργάζονται σχεδόν πάντα και στο σπίτι για τις ανάγκες του σχεδίου εργασίας, με τους περισσότερους από αυτούς να είναι συνταξιούχοι περίπου το 50% ή να δηλώνουν άνεργοι, με το ποσοστό αυτών να ανέρχεται σε 32%. Η ένδειξη αυτή καταδεικνύει πιθανά ότι τη σημερινή εποχή δεν υπάρχει πολύς ελεύθερος χρόνος στο σπίτι για τους εργαζόμενους αλλά και όσους απασχολούνται με τα οικιακά, ότι πιθανά δεν υπάρχει στο οικογενειακό περιβάλλον όλη η απαραίτητη υποδομή για την εργασία και στο σπίτι όπως πχ ηλεκτρονικός υπολογιστής, ιντερνέτ ή ίσως και το στενό περιβάλλον να αντιμετωπίζει με επιφυλακτικότητα την εικόνα ενός ενήλικα να φοιτά σε σχολείο. Οι εκπαιδευόμενοι σχεδόν πάντα λαμβάνουν απλόχερη βοήθεια από τους τοπικούς φορείς για εύρεση στοιχείων που αφορούν στην εργασία τους και αναζητούν την αναγνώριση του κόπου τους μέσω της παρουσίας επί του συνόλου των τελικών αποτελεσμάτων τους. Λαμβάνοντας συμπερασματικά βοήθεια από τους τοπικούς φορείς, χαράζουν δρόμους επικοινωνίας με τους φορείς αυτούς και πραγματώνονται ως ενεργοί πολίτες.

Στο **δεύτερο άξονα** που αφορά στο ρόλο του εκπαιδευτή σε όλη τη διαδικασία, είναι φανερό - όπως εν μέρει προαναφέρθηκε - ότι ο εκπαιδευτής συντελεί ουσιαστικά στην επιλογή του θέματος του project που θα υλοποιηθεί, βάσει πάντα του γνωστικού υποβάθρου της κάθε ομάδας εκπαιδευομένων, των ενδιαφερόντων και των αναγκών τους, με τους εκπαιδευόμενους να υποστηρίζουν συχνά έως σχεδόν πάντα την παραπάνω άποψη κατά 79,1%. Συχνά μάλιστα ο ίδιος αναθέτει αρμοδιότητες στα μέλη των ομάδων, βοηθούμενος ορισμένες φορές από το συντονιστή της κάθε ομάδας. Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν τον εκπαιδευτή τους καθοδηγητή και συντονιστή της όλης διαδικασίας και όχι ελεγκτή. Όταν δημιουργείται πρόβλημα στη ροή της διαδικασίας, ο εκπαιδευτής δεν επιβάλλεται δια φωνής αλλά προσπαθεί με διάφορες επικοινωνιακές τεχνικές (πχ την ενεργητική ακρόαση) να εξομαλύνει μια δύσκολη κατάσταση, χάρη στην οποία μπορεί να «κολλήσει» η όλη διαδικασία εξέλιξης του project. Είναι αξιοσημείωτο ότι για το σύνολο των εκπαιδευομένων (93,8%) ο εκπαιδευτής είναι συχνά έως σχεδόν πάντα οδηγός, στήριγμα και ώθηση για αξιοποίηση των γνώσεών τους. Παρεμβαίνει αρκετά συχνά όταν το θεωρεί χρήσιμο, ανατροφοδοτεί την ομάδα, προσπαθεί να εντάξει στην ομάδα τους εκπαιδευόμενους που παρουσιάζουν δυσκολίες στη συνεργασία και επικοινωνία τους με τους συνεκπαιδευόμενους τους και γενικότερα δρα καταλυτικά όταν κάτι δεν πάει καλά, ώστε να συνεχιστεί το project και όχι να

λήξει απότομα- πράγμα που σε κάποιες περιπτώσεις θεωρείται προτιμητέο αλλά όχι παιδαγωγικώς ορθό. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι ο εκπαιδευτής προτείνει εναλλαγές ρόλων ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους μιας ομάδας, παρωθώντας τους ενήλικες εκπαιδευομένους του στην ανάληψη η ευθυνών, πρωτοβουλιών και βοηθώντας τους παράλληλα στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Στον **τρίτο άξονα** ζητούμενο ήταν κατά πόσο αναπτύσσονται οι γνωστικοί στόχοι του project. Φαίνεται πως οι εκπαιδευόμενοι από την αρχή της διεργασίας του σχεδίου δράσης κατανοούν μέσω του εκπαιδευτή τους τι επιδιώκεται να μάθουν, δηλαδή τους γενικότερους και ειδικότερους στόχους του project και ποια είναι τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα που επιδιώκεται να κατακτήσουν οι συμμετέχοντες σε αυτό. Μέσω των ερευνητικών λοιπόν αποτελεσμάτων φαίνεται ότι, μέσω της συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευόμενων στα projects, σταδιακά βελτιώνεται η παρατηρητικότητα τους και γίνονται πιο λεπτομερείς δεδομένου ότι την παραπάνω άποψη υποστηρίζει το 90,2% των ερωτηθέντων σε μεγάλο βαθμό ή και απόλυτα. Εξίσου συντριπτικό ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα (90,7%) υποστηρίζει σε μεγάλο βαθμό ή και απόλυτα ότι επαναφέρονται στη μνήμη αποκτηθείσες μεν αλλά ξεχασμένες δε γνώσεις. Μεταξύ των μελών της ομάδας αναπτύσσεται η αλληλοσυνεργασία και η αλληλεπίδραση και παράλληλα ενισχύεται η ανάληψη προσωπικών πρωτοβουλιών για την καλύτερη πορεία της ομάδας. Μέσα από την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της κάθε εργασίας στην τάξη, που γίνεται σχεδόν πάντα, φαίνεται από τα αποτελέσματα της υπάρχουσας έρευνας πως ευνοείται η βιωματική μάθηση και ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλίας για ατομική εργασία.

Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από την παρούσα έρευνα φαίνεται να θεωρούν σε ποσοστό 81,7% τους εαυτούς τους ικανούς να αυτοαξιολογήσουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους και να διαχύσουν τα συμπεράσματα σε όλη την τάξη, σε 78,2% ικανούς να κατανοήσουν τις αδυναμίες τους, τα λάθη τους, τις ελλείψεις τους αλλά και τα δυνατά τους σημεία έτσι ώστε σε μεγάλο βαθμό ή και απόλυτα τελικά να καταστεί το αποτέλεσμα αντιπροσωπευτικό του κόπου τους κατά 84%. Αξίζει να τονιστεί ότι η ερευνητική διαπίστωση ότι η αυτοαξιολόγηση είναι παραδεκτή από όλες τις κοινωνικής ομάδες και ηλικιακές ομάδες ως μέθοδος ανακάλυψης των αδύναμων σημείων τους. Ο εκπαιδευτής κρίνεται από τους εκπαιδευόμενους ότι είναι ικανός να αξιολογήσει την εργασία τους και η αξιολόγηση που τους κάνει θεωρούν ότι είναι αντιπροσωπευτική του κόπου τους. Γενικά, διαπιστώνεται μέσω της παρούσας έρευνας, ότι ο εκπαιδευτής στα ΣΔΕ χαίρει εμπιστοσύνης και σεβασμού, σε πολύ μεγάλο βαθμό, από τους ενήλικες εκπαιδευομένους του.

Βεβαίως, όπως ήταν και αναμενόμενο, υπάρχουν και αρνητικές απόψεις για την εφαρμογή της μεθόδου project, όπως για παράδειγμα ότι σε μεγάλο βαθμό έως απόλυτα είναι χαμένος χρόνος, με το 16% των εκπαιδευμένων να το πιστεύουν. Το 31,2% των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ή και απόλυτα ότι μέσα από το project δεν είναι δυνατό να αξιολογηθεί η ατομική τους συμβολή στην διαδικασία και ένα 13,6% παρομοίως προτιμά την

κλασσική διδασκαλία. Οι απόψεις αυτές έγκειται στην ενδεχόμενη επιλογή κάποιου ή κάποιων εκπαιδευομένων να μη συμμετέχουν στις διαδικασίες της ομάδας και θεωρούν ότι το project είναι χαμένος χρόνος. Η ομάδα αυτή των εκπαιδευομένων προτιμά την κλασσική μέθοδο διδασκαλίας, ίσως λόγω στερεοτυπικών αντιλήψεων, που συχνά βαθιά είναι ριζωμένες στη συνείδησή τους ή την προγενέστερη – πιθανά αρνητική – εμπειρία τους από την παλαιότερη σχολική τους εμπειρία. Πάντως, οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν σε ποσοστό 72,4% ότι μη συμμετέχοντας στην υλοποίηση ενός σχεδίου δράσης, υπολείπονται σε γνώσεις και σε ποσοστό 50,5% ότι με αυτόν τον τρόπο θέτουν σε κίνδυνο την πορεία της ομάδας τους.

Στον **τέταρτο** και τελευταίο **άξονα** είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται με τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας και με την τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων. Ερευνητικά καταδεικνύεται ότι μέσω της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων στα projects ενισχύονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των τελευταίων, ευνοείται η ελεύθερη έκφρασή τους, η ικανότητα για επιχειρηματολογία και τέλος η καλλιέργεια του διάλογου. Οι εκπαιδευόμενοι της παρούσας έρευνας πρόθυμα αναλαμβάνουν ρόλους και επιζητούν σε μεγάλο βαθμό τον αρχηγικό ρόλο, ανεξαρτήτως φύλου. Μάλιστα, η έρευνα έδειξε ότι Οι ηλικιακές ομάδες 18-30 και 31-44 αναζητούν περισσότερο από όλους την τάση για αρχηγία ενώ λιγότερο την αναζητούν οι ηλικίες άνω των 61 ετών οι οποίοι δεν ενδιαφέρονται και τόσο να μονοπωλούν το ενδιαφέρον των συνεκπαιδευομένων τους μέσα από την αρχηγία. Επίσης οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι προσφέρουν απλόχερα βοήθεια σε όσους συνεκπαιδευομένους τους δυσκολεύονται σε κάποιο βήμα του project.

Στο εσωτερικό των ομάδων διατηρούνται σχεδόν πάντα οι ισορροπίες καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (90,2%) δήλωσε ότι συνήθως υπάρχει αгаστή συνεργασία μεταξύ των πιο αδύναμων με τους πιο δυνατούς ή και δημοφιλείς εκπαιδευομένους της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσονται η συνεργατικότητα, η αυτενέργεια, η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων κατά 55,9%. Έτσι, οι συμμετέχοντες στην έρευνα της ηλικιακής ομάδας 31-44 δηλώνουν κατά πλειοψηφία ότι βελτιώνεται απόλυτα η επικοινωνία τους με το οικογενειακό, φιλικό και επαγγελματικό περιβάλλον τους. Τα παραπάνω υποστηρίζουν λιγότερο από όλους με μόνο 36% οι ανήκοντες στην ομάδα άνω των 61 χρόνων, οι οποίοι θεωρητικά είναι πλήρεις εμπειριών και δεν ενδιαφέρονται τόσο για περαιτέρω ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με το οικογενειακό, εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον. Επαγωγικά λοιπόν, οι εκπαιδευόμενοι πραγματώνονται ως ενεργοί πολίτες, αναπτύσσεται το επαγγελματικό τους προφίλ και καλλιεργείται η εικόνα και η αυτοεκτίμησή τους.

Ιδιαίτερη σημασία αξίζει να δοθεί στον ιδιαίτερο τομέα της διαπολιτισμικότητας η οποία αναπτύσσεται μέσω του project. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι μέσω των διαδικασιών που απαιτούνται για την ολοκλήρωση του παραδοτέου εξοικειώνονται με τους αλλοεθνείς

συνεκπαιδευόμενους τους σε ποσοστό 66,7%, επιτυγχάνεται η αγαστή συνεργασία μαζί τους σε ποσοστό 66,5% και έτσι ωριμάζει σιγά σιγά η αποδοχή της διαφορετικότητας σε ποσοστό 75,4%. Ευτυχές εύρημα της παρούσας έρευνας αποτελεί και το γεγονός ότι μόνο το 22,1% των εκπαιδευόμενων συμφωνεί μεν θεωρητικά με την ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας για τις ανάγκες του project, στην πράξη ωστόσο, δεν την αποδέχεται ή κρατά ουδέτερη στάση σε ό,τι αφορά την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Εξίσου μικρό, της τάξης του 11,2%, είναι και το ποσοστό των ερωτηθέντων που αποφεύγουν συνεργασία με αλλοεθνείς συνεκπαιδευόμενους τους και της τάξης του 9,6% των εκπαιδευόμενων που δε συμφωνούν με την εξοικείωση με ξένους πολιτισμούς, δεν είναι δηλαδή ανοικτοί σε κουλτούρες και συνήθειες άλλων πολιτισμών που οι αλλοεθνείς συμμαθητές τους κουβαλούν μαζί τους.

2. Προτάσεις

Σε αυτό το τελευταίο μέρος της παρούσας έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά και τα ερευνητικά αποτελέσματα, καταγράφοντας κάποιες διαπιστωτικές προτάσεις που θα μπορούσαν να ενισχύσουν στη βελτίωση της υλοποίησης της μεθόδου project στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και συνεπώς να συμβάλουν αυξητικά στα οφέλη που δύνανται να προσκομίσουν οι εκπαιδευόμενοι από τη συμμετοχή στην υλοποίηση των σχεδίων δράσης κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στα ΣΔΕ.

Ειδικότερα:

- ✚ Απαραίτητη ανάγκη είναι η αύξηση των κονδυλίων από μέρους της πολιτείας μας στο χώρο της δια βίου μάθησης και η τακτικότερες συναντήσεις μεταξύ των αρμόδιων φορέων της εκπαίδευσης ενηλίκων και των διευθυντών των ΣΔΕ, των εκπαιδευτών και εκπροσώπων των εκπαιδευομένων, για την πιο έγκυρη αντιμετώπιση των όποιων πιθανών προβλημάτων προκύπτουν κατά την υλοποίηση της μεθόδου.
- ✚ Διεξαγωγή τακτικών και στοχευμένων επιμορφωτικών σεμιναρίων στο εκπαιδευτικό δυναμικό του κάθε Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας του, ώστε να ενισχύεται όχι μόνο το γνωστικό τους υπόβαθρο σε ό,τι αφορά τη χρήση

εναλλακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών σε ενήλικες μαθητές, αλλά και οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες σε ό,τι αφορά κανόνες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με τους ενήλικες μαθητές τους. Με δεδομένο μάλιστα ότι πολλοί εκπαιδευτές των ΣΔΕ αποσπώνται από την τυπική εκπαίδευση – και άρα έχουν την τάση να μεταφέρουν- στα ΣΔΕ στερεοτυπικές και συμβατικές διδακτικές τάσεις, ενισχύει ακόμα περισσότερο την ανάγκη της επιμορφωτικής υποστήριξης των εκπαιδευτών στα ΣΔΕ και ειδικότερα των νεοεισερχόμενων σε αυτά. Εξάλλου, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι διαφορετικές σε σχέση με αυτές των ανήλικων μαθητών που φοιτούν στην τυπική εκπαίδευση (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003).

- ✚ Εισαγωγή παιδαγωγικών μαθημάτων με έμφαση στο πεδίο της εναλλακτικής διδακτικής στις καθηγητικές σχολές που θα αφορούν περισσότερο στη χρήση καινοτόμων μορφών διδασκαλίας, καθώς είναι πλέον αδιαμφισβήτητο γεγονός πως συμβάλλουν στην καλύτερη σχολική επίδοση του εκπαιδευόμενου και ειδικά των ενηλίκων.
- ✚ Προτροπή από τους αρμόδιους φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων να εισάγουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές καινοτόμες και εναλλακτικές δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου και να παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες. Με αυτό τον τρόπο, θα νιώθουν ότι είναι υπαρκτά πρόσωπα και μπορούν να συντελέσουν στην καλύτερευση του εκπαιδευτικού συστήματος.
- ✚ Εφοδιασμός των ΣΔΕ με πιο άρτιο οπτικοακουστικό εξοπλισμό. Οι εκπαιδευτές με αυτόν τον τρόπο μπορούν να εμπλουτίζουν τη διαδικασία του project με πολλά και καινοτόμα υλικά, και να προσελκύουν το αμέριστο ενδιαφέρον των μελών των ομάδων.
- ✚ Συνεργασία Ελλήνων και ξένων εκπαιδευτικών, για την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και προβληματισμών που θα αφορούν κυρίως τη χρήση του project, συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότητά της.
- ✚ Στήριξη του εκπαιδευτή του ΣΔΕ μέσω αναγνώρισης των παραδοτέων του ύστερα από κάθε project, μέσω δημιουργίας μίας μεγάλης, κοινής, ηλεκτρονικής τράπεζας θεμάτων project προς υλοποίηση, ανά κατηγορία μαθήματος αλλά και διαθεματικών, ώστε ο νέος εκπαιδευτής να μπορεί ανά πάσα στιγμή να πάρει ιδέες και προτάσεις πριν ξεκινήσει κάτι καινούργιο.

- ✚ Ύπαρξη σχολικού ημερολογίου project όπου να καταγράφονται όλα τα βήματα και οι δυσκολίες που συναντήθηκαν με σκοπό τη βελτίωση της διαδικασίας σε επόμενη φορά.
- ✚ Ευρύτερο άνοιγμα των ΣΔΕ στις τοπικές κοινωνίες μέσω διαφήμισης αλλά και μέσα από τους τοπικούς φορείς ώστε να μην είναι η φοίτηση δακτυλοδεικτούμενη ή ταμπού, αλλά να θεωρείται επιβραβεύσιμη.

*«Μόνο ό,τι δέχτηκες με την ψυχή σου,
αυτό μόνο μαθαίνεις και αυτό ενσωματώνεις
στη ζωή σου και στο χαρακτήρα σου»*

Dewey

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Σ., (2003), *Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 11-13

Αναστασάτος, Ν., (2005), *Σχολείο και Περιβάλλον από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Ατραπός

Αντωνιάδου, Θ., (2008), *Η εκπαίδευση στη φυλακή*, στο: «διά βίου, επιστημονική επιθεώρηση για τη διά βίου μάθηση», Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΓΓΔΒΜ

Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε., (2003), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: ΓΤΕΕ-ΙΔΕΚΕ

Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε., (2003), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

Δεδούλη, Μ., (2001), *Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της ενέλικτης ζώνης*, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 6, Αθήνα: ΠΙ

Δεδούλη, Μ. & Μαρμαρινός, Ι., (2001), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση: Μια προσωποκεντρική – βιωματική παρέμβαση σε πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών*, στα πρακτικά Θ' διεθνούς παιδαγωγικού συνεδρίου «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική», Αθήνα: Ατραπός

Ελευθεριάδης, Α., (1998), *Παιδαγωγικά Θέματα – Διδακτική Μεθοδολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη πέννα

Ζουρίδης, Χ., Πανάγου, Ε., Τζουμάκα, Ε., Χ'θεοχάρους, Π. & Ψαρουδάκης, Ν., (2007), *Ελεύθερα εργαστήρια και διαθεματικά σχέδια εργασίας (projects) στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β' φάσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΓΤΕΕ – ΙΔΕΚΕ

Θεοφιλίδης, Χ., (1997), *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρη

Θεοδωροπούλου, Κ., (2008), *Οι λέξεις μου – ο κόσμος μας: Δραστηριότητα με αφορμή τη θεωρία του Freire και προτάσεις για τη συνέχεια στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας* στο: «διά βίου, επιστημονική επιθεώρηση για τη διά βίου μάθηση», Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΓΓΔΒΜ

Θεοδοσοπούλου, Μ., Καραγεώργου, Ε., Κυριαζής, Δ., Τρανταλίδη, Μ. & Σιασιάκος, Κ., (2008), *Η ανάπτυξη και η τρέχουσα κατάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Εθνική Έκθεση Ελλάδας*, UNESCO, ηλεκτρονική έκδοση

ΙΔΕΚΕ ΓΤΕΕ ΥΠΕΠΘ, (2004), *Ανοικτή μάθηση στην ανοιχτή κοινωνία, Η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων 2000 – 2004*, Αθήνα: ΙΔΕΚΕ-ΓΤΕΕ -ΥΠΕΠΘ

Καγκά, Ε., (2001), *Διαπολιτισμική επικοινωνία και Διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6, 91-96

Καλδρυμίδου, Μ., Οικονόμου, Α. & Οικονόμου, Π., Τζεμάκη, Μ., (1997), *Οι αντιλήψεις των υποψήφιων καθηγητών των Μαθηματικών για τη διδακτική διαδικασία και την επιμόρφωση*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 25, 119-160

Καμαρινού, Δ., (2000), *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*, Ξυλόκαστρο

Καραγεωργίου, Μ., (2009), *Δημιουργία Οπτικοακουστικού Υλικού για την εκπαίδευση ενηλίκων σε θέματα διαχείρισης περιβαλλοντικών ζητημάτων με τη χρήση ΓΣΠ*, Διπλωματική εργασία, Αθήνα: ΕΜΠ

Κασσωτάκης, Μ., (1981), *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεων των Μαθητών, Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές*, Αθήνα: Γρηγόρης

Καφετζόπουλος, Κ., Φωτιάδου, Τ. & Χρυσόχοος, Ι., (2001), *Φυσικές επιστήμες, επαγγελματικός προσανατολισμός, ξένες γλώσσες: Διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές*, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, ΠΙ, 190-204

Κόκκος, Α., (1999), *Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, τόμος Α΄ Πάτρα: ΕΑΠ

Κόκκος, Α., (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο* Αθήνα: Μεταίχμιο

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α., (1998), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*, τόμος Β, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κοσσυβάκη, Φ., (1997), *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία: Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*, Αθήνα: Gutenberg

Κοσσυβάκη, Φ., (2003), *Εναλλακτική διδακτική προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg

Κούσουλας, Φ., (2004), *Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας*, Αθήνα: Ατραπός

Κουτρούμπα, Κ., (2006), *Η επιμόρφωση ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Διά Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή», Αθήνα: ΓΓΔΒΜ

Κουτρούμπα, Κ., (2004), *Διδακτική Εφαρμογή στη σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*, Αθήνα: Σταμούλης

Λεμονίδης, Χ., (2003), *Η επιρροή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στον τρόπο διδασκαλίας των μαθηματικών*, στο: Πρακτικά 1^{ου} πανελλήνιου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Αθήνα: ΓΓΕΕ- ΙΔΕΚΕ

Λεμονίδης, Χ., (2002), *Αριθμητισμός ή Μαθηματικός Γραμματισμός*, Κείμενο προδιαγραφών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Αθήνα: ΙΔΕΚΕ

Λύτσιου, Λ., (2007), *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας – Ιστορική διαδρομή στο «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μία εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας*, Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Δεύτερης Ευκαιρίας Β' φάσης» Αθήνα: ΥΠΕΠΘ ΓΤΕΕ ΙΔΕΚΕ

Μάγος, Κ., (2000), *Για τη μέθοδο project* στο: «Κλειδιά και Αντικλειδιά» Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

Ματσαγγούρας, Η., (1995), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η., (1999), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος Α' Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης Β' έκδοση*, Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η., (2002), *Διαθεματικότητα στη σχολική τάξη: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας* Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η., (2003), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μητσόπουλος, Κ., (2008), *Η ανάπτυξη του τομέα της Δια Βίου Μάθησης σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης. Η στρατηγική της Λισαβόνας και η ανοικτή μέθοδος συντονισμού σε τομείς χαμηλής πολιτικής*, Αθήνα: «διά βίου», Επιστημονική Επιθεώρηση για τη δια βίου μάθηση, 1(3)

Μπακιρτζής, Κ., (2000), *Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης*, Παιδαγωγική επιθεώρηση, 30

Μπρίνια, Β., (2005), *Η Διεξαγωγή του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» με τη μέθοδο Project στο Ενιαίο Λύκειο*, Εκπαιδευτικά, 77-78, 210-7

Νικολάου, Γ., (2000,) *Οι οργανωμένες, ομαδικές δραστηριότητες μέσα και έξω από το σχολείο, ως μέσο ενθάρρυνσης των αλλοδαπών μαθητών, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού τους επιπέδου*, στο: Βάμβουκας, Μ. & Χατζηδάκη, Α., Πρακτικά Συνεδρίου Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο: Ατραπός, 331-341.

Πασιαρδής, Π., (1996), *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρη

Σαλτερής, Ν., (2004), *Η πορεία εκσυγχρονισμού στην εκπαίδευση: από την μεταρρύθμιση στον εκπαιδευτικό νεωτερισμό*, Νέα Παιδεία

Σουλιώτη, Ε. & Παγγέ, Τ., (2004), *Διαθεματική Προσέγγιση και Διδασκαλία, Η μέθοδος Project*, Νέα Παιδεία, 112, 40-50

Συμεωνίδης, Κ., (2003), *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Κύπρο* στο: Βεργίδης, Δ. (επιμ) Εκπαίδευση ενηλίκων Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών, Αθήνα: ελληνικά γράμματα

Ταρατόρη, Ε., (2002,) *Η μέθοδος project στη θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Α.Ε.

Τσακίρη Δ. & Καπετανίδου, Μ., (2007), *Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής & Δημιουργικής Σκέψης στο: Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ

Φωτίου, Π. & Σουλιώτη, Ε., (2006), *Η μέθοδος project στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, πρακτικά Α' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το Ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», Ιωάννινα

Χοντολίδου, Ε., (2003), *Η έννοια του γραμματισμού στα ΣΔΕ, Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ-ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ II

Χρυσοφίδης Κ., (1994), *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg

Χρυσοφίδης, Κ., (2002), *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου project στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg

Φίλιπς, Ν., (2004), *Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις*, στο: Εκπαίδευση Ενηλίκων, 3, σ.4-10, Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Bastian, J. & Gudjons H., (1990), *Projektunterricht: Geschichte und Konzept als Perspektiven innerer Schulreform*, in: Bastian, J., Gudjons, H.,: *Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus*. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag, 17-42.

Biggs, J., (1999), *Teaching for quality learning at university: what the student does* Higher education, 40 (3), 374-376

Blumenfeld, K., (1991), *Managing the Product Life Cycle*. Management Review 80

Bruner, J., (1977), *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Chen, L., Kim, S. & Merriam, S., (2008), *A review and Critique of the Portrayal of older adult learners in adult education, 1980-2006*, Adult Education Quarterly, 59 (1) 3-21

Chrysochoos, J., Chrysochoos, N. & Thompson, I., (2002), *The Methodology of the Teaching of English as a Foreign Language with Reference to the Crosscurricular Approach and the Task-Based Learning*, Athens: The Pedagogical Institute.

Courau, S., (2000), *Τα βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, Αθήνα : εκδ. Μεταίχμιο

Dewey, J., (1916), *Democracy and Education*, New York: Macmillan

Dewey, J., (1938) *Experience and Education*, New York: Collier Books

Douglas, T., (1997), *Η επιβίωση στις Ομάδες, Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες*, στ' έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,

Frey, K., (1986), *Η μέθοδος project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη* (μεταφρ. Κλ. Μάλλιου). Θεσ/νικη: Αφοί Κυριακίδη

Gass, J., (1996), *The Goals, Architecture and Means of Lifelong Learning*, Background paper issued by the European Commission for the European Year of Lifelong Learning, Brussels

Gibb, T., (2008), *Bridging Canadian Adult Second Language Education and Essential Skills Policies* , Adult Education Quarterly, 58(4), 318-334.

Gordon, T., (1999), *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος* (μτφ. Β. Κοντογιώργος & Π. Ορφανίδης), Αθήνα: Ευρωσπουδή.

Gravani, M. & Jimoyiannis, A., (2008), *Adult educators' and learners' perceptions and experiences of digital literacy: the case of the second chance schools in Greece* . ECER conference

Hernandez, F., (2000), *Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad*. Educar, 26, 39-51.

Jaques, D., (2001), *Μάθηση σε ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευόμενων* (μτφ Νίκη Φίλλιπς), Αθήνα: μεταίχμιο

Jaques, D., (2004), *Μάθηση σε ομάδες*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Katz, L. & Chard, S., (1988), *Engaging childrens' minds: The project approach* New Jersey: Ablex Publishing Corporation

Katz, L. & Helm, J., (2002), *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση* (επιστημονική επιμέλεια Χρυσ αφίδης), Αθήνα: Μεταίχμιο

Katsarou, E. & Tsafos, V., (2008), *Collaborative school innovation project as a pivot for teachers' professional development: the case of Acharnes' Second Chance School in Greece*. Teachers' Development, 12 (2),125-138.

Koutrouba, K., Theodosopoulou, M. & Tsamadias, C., (2010), *Training Adults' Trainers in Greece: "Efforts for Innovation"*. The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 4(11),156-158.

Koutrouba, K., Vamvakari, M., Margara, T. & Anagnou, E., (2011), *Adult Student Assesement in Second Chance Schools in Greece: teachers' views*, International Journal of Lifelong Education, 30(2), 249-270.

Meyer, E., (1987), *Ομαδική διδασκαλία*, (μτφ Κουτσούκη) Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Newman, M., (2008), *The "Self" in Self-development*, Adult Education Quarterly, 58(4), 284-298

Osborn, A., (1963), *Εφαρμοσμένη φαντασία: Αρχές και διαδικασίες της δημιουργικής επίλυσης προβλήματος* (Τρίτη αναθεωρημένη έκδοση), Νέα Υόρκη: Γιοι Charles Scribner's.

Peterson, K., (1999), *Tracking the project method*. Rethinking Schools, 13 (2), 1-6

Rogers, A., (1999), *Εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου), Αθήνα: Μεταίχμιο

Rogers, A., (2002), *Teaching Adults* U.K: Open University Press 3rd edition

State of Israel, Ministry of Education Culture and Sports, Division of Adult Education (2005) *Adult Education in Israel*, Jerousalem: Publications Department, Israel Ministry of Education Culture and Sports

UNESCO, (1976), “*Recommendation on the Development of Adult Education*”, Nairobi Conference, Paris

UNESCO, (1977,) “*The Politics and Policies of the Education of Adults in a Globally Transforming Society*”, International Conference on Adult Education, Hamburg

Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία

www.kee.ideke.edu.gr

www.ideke.edu.gr/sde

www.gslll.edu.gr

www.gslll.edu.gr/index.php/nomoi

[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Greece.pdf)

http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Greece.pdf<http://www.ideke.edu.gr/programs.asp?cat=2&pr=42>

<http://www.ideke.edu.gr/programs.asp?cat=2&pr=37>

<http://www.ideke.edu.gr/programs.asp?cat=2&pr=40>

www.yypes.gr

www.yyka.gov.gr

www.ministryofjustice.gr

www.oaed.gr

www.ota.gr

www.ideke.edu.gr

www.gslll.edu.gr/index.php/nele

www.gslll.edu.gr/index.php/kek

www.keenap.gr/keenap

www.gslll.edu.gr/index.php/sxg

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευομένων ως προς το φύλο

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική συχνότητα
Γυναίκες	367	54,2	54,2
Ανδρες	310	45,8	100,0
Σύνολο	677	100,0	

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευομένων ως προς τον κύκλο σπουδών

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική συχνότητα
Α' κύκλος	327	48,3	48,3
Β' κύκλος	350	51,7	100,0
Σύνολο	677	100,0	

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευομένων ως προς την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική συχνότητα
18-30	147	21,7	21,7
31-44	354	52,3	74,0
45-60	151	22,3	96,3
61-	25	3,7	100,0
Σύνολο	677	100,0	

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευομένων ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική συχνότητα
Άγαμος	165	24,4	24,4
Έγγαμος χωρίς τέκνα	61	9,0	33,4
Έγγαμος με τέκνα	451	66,6	100,0
Σύνολο	677	100,0	

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευομένων ως προς την εργασιακή τους κατάσταση

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική συχνότητα
Άνεργος	122	18	18
Εργαζόμενος	411	60,7	78,7
Οικιακά	109	16,1	94,8
Συνταξιούχος	35	5,2	100,0
Σύνολο	100	100,0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΠΙΝΑΚΕΣ χ^2

Πίνακας 1

QA14 * QA30 Crosstabulation							
			QA30				
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00
QA14	1,00	Count	4	6	18	12	6
		% within QA14	8,7%	13,0%	39,1%	26,1%	13,0%
		% within QA30	4,3%	7,1%	10,3%	5,0%	7,0%
	2,00	Count	7	6	33	73	7
		% within QA14	5,6%	4,8%	26,2%	57,9%	5,6%
		% within QA30	7,6%	7,1%	18,9%	30,5%	8,1%
3,00	Count		38	28	49	62	17
	Total						194

	% within QA14	19,6%	14,4%	25,3%	32,0%	8,8%	100,0%
	% within QA30	41,3%	32,9%	28,0%	25,9%	19,8%	28,7%
4,00	Count	25	29	47	61	27	189
	% within QA14	13,2%	15,3%	24,9%	32,3%	14,3%	100,0%
	% within QA30	27,2%	34,1%	26,9%	25,5%	31,4%	27,9%
5,00	Count	18	16	28	31	29	122
	% within QA14	14,8%	13,1%	23,0%	25,4%	23,8%	100,0%
	% within QA30	19,6%	18,8%	16,0%	13,0%	33,7%	18,0%
Total	Count	92	85	175	239	86	677
	% within QA14	13,6%	12,6%	25,8%	35,3%	12,7%	100,0%
	% within QA30	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	67,016 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	66,378	16	,000
Linear-by-Linear Association	,357	1	,550
N of Valid Cases	677		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,78.

Πίνακας 2

SEX * QD7 Crosstabulation

			QD7					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
SEX	,00	Count	60	46	55	108	98	367
		% within SEX	16,3%	12,5%	15,0%	29,4%	26,7%	100,0%
		% of Total	8,9%	6,8%	8,1%	16,0%	14,5%	54,2%
	1,00	Count	38	17	39	108	108	310
		% within SEX	12,3%	5,5%	12,6%	34,8%	34,8%	100,0%
		% of Total	5,6%	2,5%	5,8%	16,0%	16,0%	45,8%
	Total	Count	98	63	94	216	206	677
		% within SEX	14,5%	9,3%	13,9%	31,9%	30,4%	100,0%
		% of Total	14,5%	9,3%	13,9%	31,9%	30,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,817 ^a	4	,002
Likelihood Ratio	17,264	4	,002
Linear-by-Linear Association	11,964	1	,001
N of Valid Cases	677		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28,85.

Πίνακας 3

JOBCAT * QA19 Crosstabulation

			QA19					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
JOBCAT	1,00	Count	16	11	31	25	39	122
		% within JOBCAT	13,1%	9,0%	25,4%	20,5%	32,0%	100,0%
		% of Total	2,4%	1,6%	4,6%	3,7%	5,8%	18,0%
	2,00	Count	32	101	73	89	116	411
		% within JOBCAT	7,8%	24,6%	17,8%	21,7%	28,2%	100,0%
		% of Total	4,7%	14,9%	10,8%	13,1%	17,1%	60,7%
	3,00	Count	7	33	20	19	30	109
		% within JOBCAT	6,4%	30,3%	18,3%	17,4%	27,5%	100,0%
		% of Total	1,0%	4,9%	3,0%	2,8%	4,4%	16,1%
	4,00	Count	2	6	7	3	17	35
		% within JOBCAT	5,7%	17,1%	20,0%	8,6%	48,6%	100,0%
		% of Total	,3%	,9%	1,0%	,4%	2,5%	5,2%
	Total	Count	57	151	131	136	202	677
		% within JOBCAT	8,4%	22,3%	19,4%	20,1%	29,8%	100,0%
		% of Total	8,4%	22,3%	19,4%	20,1%	29,8%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,319 ^a	12	,004

Likelihood Ratio	31,267	12	,002
Linear-by-Linear Association	,012	1	,912
N of Valid Cases	677		

a. 1 cells (5,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,95.

Πίνακας 4

FAMCAT * C25A Crosstabulation

			C25A			Total
			1,00	2,00	3,00	
FAMCAT	1,00	Count	5	29	131	165
		% within FAMCAT	3,0%	17,6%	79,4%	100,0%
		% of Total	,7%	4,3%	19,4%	24,4%
	2,00	Count	1	9	51	61
		% within FAMCAT	1,6%	14,8%	83,6%	100,0%
		% of Total	,1%	1,3%	7,5%	9,0%
	3,00	Count	13	34	404	451
		% within FAMCAT	2,9%	7,5%	89,6%	100,0%
		% of Total	1,9%	5,0%	59,7%	66,6%
Total	Count	19	72	586	677	
	% within FAMCAT	2,8%	10,6%	86,6%	100,0%	
	% of Total	2,8%	10,6%	86,6%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,362 ^a	4	,006
Likelihood Ratio	13,555	4	,009
Linear-by-Linear Association	6,806	1	,009
N of Valid Cases	677		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,71.

Πίνακας 5

FAMCAT * QA28 Crosstabulation								
			QA28					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
FAMCAT	1,00	Count	9	5	17	71	63	165
		% within FAMCAT	5,5%	3,0%	10,3%	43,0%	38,2%	100,0%
		% of Total	1,3%	,7%	2,5%	10,5%	9,3%	24,4%
	2,00	Count	1	0	12	26	22	61
		% within FAMCAT	1,6%	,0%	19,7%	42,6%	36,1%	100,0%
		% of Total	,1%	,0%	1,8%	3,8%	3,2%	9,0%
	3,00	Count	2	10	56	212	171	451
		% within FAMCAT	,4%	2,2%	12,4%	47,0%	37,9%	100,0%
		% of Total	,3%	1,5%	8,3%	31,3%	25,3%	66,6%
Total	Count	12	15	85	309	256	677	
	% within FAMCAT	1,8%	2,2%	12,6%	45,6%	37,8%	100,0%	
	% of Total	1,8%	2,2%	12,6%	45,6%	37,8%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,710 ^a	8	,004
Likelihood Ratio	21,108	8	,007
Linear-by-Linear Association	3,520	1	,061
N of Valid Cases	677		

a. 4 cells (26,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,08.

Πίνακας 6

CLASS * QC6 Crosstabulation								
			QC6					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
CLASS	1,00	Count	1	10	33	96	187	327
		% within CLASS	,3%	3,1%	10,1%	29,4%	57,2%	100,0%
		% of Total	,1%	1,5%	4,9%	14,2%	27,6%	48,3%
	2,00	Count	5	5	50	136	154	350
		% within CLASS	1,4%	1,4%	14,3%	38,9%	44,0%	100,0%
		% of Total	,7%	,7%	7,4%	20,1%	22,7%	51,7%

Total	Count	6	15	83	232	341	677
	% within CLASS	,9%	2,2%	12,3%	34,3%	50,4%	100,0%
	% of Total	,9%	2,2%	12,3%	34,3%	50,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,144 ^a	4	,002
Likelihood Ratio	17,465	4	,002
Linear-by-Linear Association	7,393	1	,007
N of Valid Cases	677		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,90.

Πίνακας 7

AGE * QD18 Crosstabulation

			QD18					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
AGE	1,00	Count	13	14	25	35	60	147
		% within AGE	8,8%	9,5%	17,0%	23,8%	40,8%	100,0%
		% of Total	1,9%	2,1%	3,7%	5,2%	8,9%	21,7%
	2,00	Count	12	30	40	74	198	354
		% within AGE	3,4%	8,5%	11,3%	20,9%	55,9%	100,0%
		% of Total	1,8%	4,4%	5,9%	10,9%	29,2%	52,3%
	3,00	Count	9	17	16	36	73	151
		% within AGE	6,0%	11,3%	10,6%	23,8%	48,3%	100,0%
		% of Total	1,3%	2,5%	2,4%	5,3%	10,8%	22,3%
	4,00	Count	0	7	6	3	9	25
		% within AGE	,0%	28,0%	24,0%	12,0%	36,0%	100,0%
		% of Total	,0%	1,0%	,9%	,4%	1,3%	3,7%
Total	Count	34	68	87	148	340	677	
	% within AGE	5,0%	10,0%	12,9%	21,9%	50,2%	100,0%	
	% of Total	5,0%	10,0%	12,9%	21,9%	50,2%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,268 ^a	12	,003
Likelihood Ratio	28,149	12	,005
Linear-by-Linear Association	,039	1	,843
N of Valid Cases	677		

a. 3 cells (15,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,26.

Πίνακας 8

AGE * QD7 Crosstabulation

			QD7					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
AGE	1,00	Count	19	14	23	39	52	147
		% within AGE	12,9%	9,5%	15,6%	26,5%	35,4%	100,0%
		% of Total	2,8%	2,1%	3,4%	5,8%	7,7%	21,7%
	2,00	Count	45	33	37	126	113	354
		% within AGE	12,7%	9,3%	10,5%	35,6%	31,9%	100,0%
		% of Total	6,6%	4,9%	5,5%	18,6%	16,7%	52,3%
	3,00	Count	28	15	25	48	35	151
		% within AGE	18,5%	9,9%	16,6%	31,8%	23,2%	100,0%
		% of Total	4,1%	2,2%	3,7%	7,1%	5,2%	22,3%
	4,00	Count	6	1	9	3	6	25
		% within AGE	24,0%	4,0%	36,0%	12,0%	24,0%	100,0%
		% of Total	,9%	,1%	1,3%	,4%	,9%	3,7%
Total	Count		98	63	94	216	206	677
	% within AGE		14,5%	9,3%	13,9%	31,9%	30,4%	100,0%
	% of Total		14,5%	9,3%	13,9%	31,9%	30,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,374 ^a	12	,005
Likelihood Ratio	26,936	12	,008

Linear-by-Linear Association	6,398	1	,011
N of Valid Cases	677		

a. 3 cells (15,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,33.

Πίνακας 9

AGE * QC19 Crosstabulation

			QC19					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
AGE	1,00	Count	3	13	26	42	63	147
		% within AGE	2,0%	8,8%	17,7%	28,6%	42,9%	100,0%
		% of Total	,4%	1,9%	3,8%	6,2%	9,3%	21,7%
	2,00	Count	13	17	37	136	151	354
		% within AGE	3,7%	4,8%	10,5%	38,4%	42,7%	100,0%
		% of Total	1,9%	2,5%	5,5%	20,1%	22,3%	52,3%
	3,00	Count	4	1	32	59	55	151
		% within AGE	2,6%	,7%	21,2%	39,1%	36,4%	100,0%
		% of Total	,6%	,1%	4,7%	8,7%	8,1%	22,3%
	4,00	Count	0	0	9	8	8	25
		% within AGE	,0%	,0%	36,0%	32,0%	32,0%	100,0%
		% of Total	,0%	,0%	1,3%	1,2%	1,2%	3,7%
Total	Count		20	31	104	245	277	677
	% within AGE		3,0%	4,6%	15,4%	36,2%	40,9%	100,0%
	% of Total		3,0%	4,6%	15,4%	36,2%	40,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,184 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	37,356	12	,000
Linear-by-Linear Association	,002	1	,963
N of Valid Cases	677		

a. 5 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,74.

Πίνακας 10

AGE * QA30 Crosstabulation								
			QA30					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
AGE	1,00	Count	21	14	35	45	32	147
		% within AGE	14,3%	9,5%	23,8%	30,6%	21,8%	100,0%
		% of Total	3,1%	2,1%	5,2%	6,6%	4,7%	21,7%
	2,00	Count	37	50	92	139	36	354
		% within AGE	10,5%	14,1%	26,0%	39,3%	10,2%	100,0%
		% of Total	5,5%	7,4%	13,6%	20,5%	5,3%	52,3%
	3,00	Count	25	16	46	48	16	151
		% within AGE	16,6%	10,6%	30,5%	31,8%	10,6%	100,0%
		% of Total	3,7%	2,4%	6,8%	7,1%	2,4%	22,3%
	4,00	Count	9	5	2	7	2	25
		% within AGE	36,0%	20,0%	8,0%	28,0%	8,0%	100,0%
		% of Total	1,3%	,7%	,3%	1,0%	,3%	3,7%
Total	Count	92	85	175	239	86	677	
	% within AGE	13,6%	12,6%	25,8%	35,3%	12,7%	100,0%	
	% of Total	13,6%	12,6%	25,8%	35,3%	12,7%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	36,393 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	33,236	12	,001
Linear-by-Linear Association	9,427	1	,002
N of Valid Cases	677		

a. 3 cells (15,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,14.

Πίνακας 11

A17A * D22A Crosstabulation						
			D22A			Total
			1,00	2,00	3,00	
A17A	1,00	Count	17	9	21	47
		% within A17A	36.2%	19.1%	44.7%	100.0%
			Total			
			47			
			100.0%			

	% of Total	2,5%	1,3%	3,1%	6,9%
2,00	Count	10	25	78	113
	% within A17A	8,8%	22,1%	69,0%	100,0%
	% of Total	1,5%	3,7%	11,5%	16,7%
3,00	Count	21	37	459	517
	% within A17A	4,1%	7,2%	88,8%	100,0%
	% of Total	3,1%	5,5%	67,8%	76,4%
Total	Count	48	71	558	677
	% within A17A	7,1%	10,5%	82,4%	100,0%
	% of Total	7,1%	10,5%	82,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	99,778 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	71,164	4	,000
Linear-by-Linear Association	81,929	1	,000
N of Valid Cases	677		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,33.

Πίνακας 12

C16A * B17A Crosstabulation

			B17A			Total
			1,00	2,00	3,00	
C16A	1,00	Count	9	10	23	42
		% within C16A	21,4%	23,8%	54,8%	100,0%
		% of Total	1,3%	1,5%	3,4%	6,2%
	2,00	Count	9	17	47	73
		% within C16A	12,3%	23,3%	64,4%	100,0%
		% of Total	1,3%	2,5%	6,9%	10,8%
	3,00	Count	14	63	485	562
		% within C16A	2,5%	11,2%	86,3%	100,0%
		% of Total	2,1%	9,3%	71,6%	83,0%
Total	Count	32	90	555	677	
	% within C16A	4,7%	13,3%	82,0%	100,0%	
	% of Total	4,7%	13,3%	82,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	58,300 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	44,301	4	,000
Linear-by-Linear Association	55,198	1	,000
N of Valid Cases	677		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,99.

Πίνακας 13

D18A * D2A Crosstabulation

			D2A			Total
			1,00	2,00	3,00	
D18A	1,00	Count	10	13	79	102
		% within D18A	9,8%	12,7%	77,5%	100,0%
		% of Total	1,5%	1,9%	11,7%	15,1%
	2,00	Count	3	17	67	87
		% within D18A	3,4%	19,5%	77,0%	100,0%
		% of Total	,4%	2,5%	9,9%	12,9%
	3,00	Count	7	23	458	488
		% within D18A	1,4%	4,7%	93,9%	100,0%
		% of Total	1,0%	3,4%	67,7%	72,1%
Total	Count	20	53	604	677	
	% within D18A	3,0%	7,8%	89,2%	100,0%	
	% of Total	3,0%	7,8%	89,2%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	48,740 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	39,569	4	,000
Linear-by-Linear Association	36,533	1	,000

N of Valid Cases	677		
------------------	-----	--	--

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,57.

Πίνακας 14

A15A * A19A Crosstabulation

			A19A			Total
			1,00	2,00	3,00	
A15A	1,00	Count	16	8	16	40
		% within A15A	40,0%	20,0%	40,0%	100,0%
		% of Total	2,4%	1,2%	2,4%	5,9%
	2,00	Count	23	37	57	117
		% within A15A	19,7%	31,6%	48,7%	100,0%
		% of Total	3,4%	5,5%	8,4%	17,3%
	3,00	Count	169	86	265	520
		% within A15A	32,5%	16,5%	51,0%	100,0%
		% of Total	25,0%	12,7%	39,1%	76,8%
Total	Count	208	131	338	677	
	% within A15A	30,7%	19,4%	49,9%	100,0%	
	% of Total	30,7%	19,4%	49,9%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,495 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	17,765	4	,001
Linear-by-Linear Association	,087	1	,769
N of Valid Cases	677		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,74.

Πίνακας 15

D10A * D21A Crosstabulation

			D21A			Total
			1,00	2,00	3,00	
D10A	1,00	Count	10	4	5	19
		% within D10A	52,6%	21,1%	26,3%	100,0%
		% of Total	1,5%	,6%	,7%	2,8%
	2,00	Count	10	8	28	46
		% within D10A	21,7%	17,4%	60,9%	100,0%
		% of Total	1,5%	1,2%	4,1%	6,8%
	3,00	Count	63	72	477	612
		% within D10A	10,3%	11,8%	77,9%	100,0%
		% of Total	9,3%	10,6%	70,5%	90,4%
Total	Count	83	84	510	677	
	% within D10A	12,3%	12,4%	75,3%	100,0%	
	% of Total	12,3%	12,4%	75,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	40,719 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	30,567	4	,000
Linear-by-Linear Association	37,871	1	,000
N of Valid Cases	677		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,33.

Πίνακας 16

A30A * D22A Crosstabulation

			D22A			Total
			1,00	2,00	3,00	
A30A	1,00	Count	30	23	124	177
		% within A30A	16,9%	13,0%	70,1%	100,0%
		% of Total	4,4%	3,4%	18,3%	26,1%
	2,00	Count	7	18	150	175

	% within A30A	4,0%	10,3%	85,7%	100,0%
	% of Total	1,0%	2,7%	22,2%	25,8%
3,00	Count	11	30	284	325
	% within A30A	3,4%	9,2%	87,4%	100,0%
	% of Total	1,6%	4,4%	41,9%	48,0%
Total	Count	48	71	558	677
	% within A30A	7,1%	10,5%	82,4%	100,0%
	% of Total	7,1%	10,5%	82,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,958 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	34,152	4	,000
Linear-by-Linear Association	29,574	1	,000
N of Valid Cases	677		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,41.

Πίνακας 17

C19A * C25A Crosstabulation

			C25A			Total
			1,00	2,00	3,00	
C19A	1,00	Count	8	16	27	51
		% within C19A	15,7%	31,4%	52,9%	100,0%
		% of Total	1,2%	2,4%	4,0%	7,5%
	2,00	Count	3	17	84	104
		% within C19A	2,9%	16,3%	80,8%	100,0%
		% of Total	,4%	2,5%	12,4%	15,4%
	3,00	Count	8	39	475	522
		% within C19A	1,5%	7,5%	91,0%	100,0%
		% of Total	1,2%	5,8%	70,2%	77,1%
Total	Count	19	72	586	677	
	% within C19A	2,8%	10,6%	86,6%	100,0%	
	% of Total	2,8%	10,6%	86,6%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	70,140 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	49,028	4	,000
Linear-by-Linear Association	60,677	1	,000
N of Valid Cases	677		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,43.

Πίνακας 18

QB7 * QD14 Crosstabulation

			QD14					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
QB7	1,00	Count	6	1	1	11	10	29
		% within QB7	20,7%	3,4%	3,4%	37,9%	34,5%	100,0%
		% of Total	,9%	,1%	,1%	1,6%	1,5%	4,3%
	2,00	Count	11	0	13	19	22	65
		% within QB7	16,9%	,0%	20,0%	29,2%	33,8%	100,0%
		% of Total	1,6%	,0%	1,9%	2,8%	3,2%	9,6%
	3,00	Count	31	18	38	77	159	323
		% within QB7	9,6%	5,6%	11,8%	23,8%	49,2%	100,0%
		% of Total	4,6%	2,7%	5,6%	11,4%	23,5%	47,7%
	4,00	Count	10	13	23	44	33	123
		% within QB7	8,1%	10,6%	18,7%	35,8%	26,8%	100,0%
		% of Total	1,5%	1,9%	3,4%	6,5%	4,9%	18,2%
	5,00	Count	58	14	13	26	26	137
		% within QB7	42,3%	10,2%	9,5%	19,0%	19,0%	100,0%
		% of Total	8,6%	2,1%	1,9%	3,8%	3,8%	20,2%
	Total	Count	116	46	88	177	250	677
		% within QB7	17,1%	6,8%	13,0%	26,1%	36,9%	100,0%
		% of Total	17,1%	6,8%	13,0%	26,1%	36,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	125,590 ^a	16	,000

Likelihood Ratio	119,656	16	,000
Linear-by-Linear Association	44,282	1	,000
N of Valid Cases	677		

a. 4 cells (16,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,97.

Πίνακας 19

A22A * D14A Crosstabulation

			D14A			Total
			1,00	2,00	3,00	
A22A	1,00	% within A22A	36,4%	13,6%	50,0%	100,0%
		% of Total	1,2%	,4%	1,6%	3,2%
	2,00	% within A22A	21,3%	32,8%	45,9%	100,0%
		% of Total	1,9%	3,0%	4,1%	9,0%
	3,00	% within A22A	23,7%	10,9%	65,3%	100,0%
		% of Total	20,8%	9,6%	57,3%	87,7%
Total	% within A22A	23,9%	13,0%	63,1%	100,0%	
	% of Total	23,9%	13,0%	63,1%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,843 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	20,594	4	,000
Linear-by-Linear Association	4,241	1	,039
N of Valid Cases	677		

a. 1 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,86.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΠΙΝΑΚΕΣ Factor Analysis

Πίνακας 1

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,845
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6682,728
	df	528
	Sig.	,000

Πίνακας 2

Rotated Component Matrix ^a									
	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
QA1	,040	-,076	,039	-,092	,080	,643	,116	-,043	,241
QA2	,058	,013	,091	-,041	,082	,132	-,023	,707	,058
QA3	,065	-,008	,245	-,047	-,265	,577	-,170	,100	,002
QA4	,213	-,019	,750	,044	-,004	,014	,041	,156	-,025
QA5	-,042	-,038	,055	,513	,097	,195	,324	,354	-,205
QA6	,083	,021	-,033	,206	,531	-,152	-,376	,173	,071
QA7	-,165	,054	,114	,215	,355	,005	-,183	-,192	,458
QA8	,175	-,164	,063	,233	,715	,069	,127	-,154	,036
QA9	-,026	,027	-,241	,337	,056	,641	-,100	,157	-,103
QA10	,017	,203	,037	,108	,653	-,069	,061	,317	-,057
QA11	,040	-,015	,007	,615	,157	,070	-,170	,058	-,099
QA12	,130	-,080	,044	-,110	-,045	,205	,089	,158	,688
QA13	-,035	,517	-,302	,021	,058	,199	-,223	,335	,174
QA14	-,160	,427	-,190	,098	-,038	,445	,149	,183	,068
QA15	,176	,044	,604	-,106	,340	-,041	,152	-,015	,014
QA16	,216	,012	,320	,018	,163	,092	,659	-,129	,081
QA17	,154	,270	,471	,260	-,204	-,001	,133	-,143	,198
QA18	,334	,127	,505	,057	-,081	,009	,287	,062	,278
QA19	,218	,567	,046	,390	,039	-,120	-,051	,054	,058
QA20	,288	,735	,094	-,026	,026	-,072	,067	,009	,029
QA21	,191	,739	,177	-,027	,019	-,008	,107	-,136	-,198
QA22	,494	,429	,121	-,063	,009	,167	,255	-,292	-,133
QA23	,539	,100	,063	-,030	,414	,168	,174	-,363	-,055
QA24	,653	,065	,443	,038	,054	-,003	,017	-,095	,010
QA25	,671	,100	,370	-,018	,141	,052	,049	-,121	-,027
QA26	,538	,036	,225	,300	,211	-,278	-,106	,153	-,094
QA27	,761	,157	,062	,116	,059	,010	,141	,105	-,011

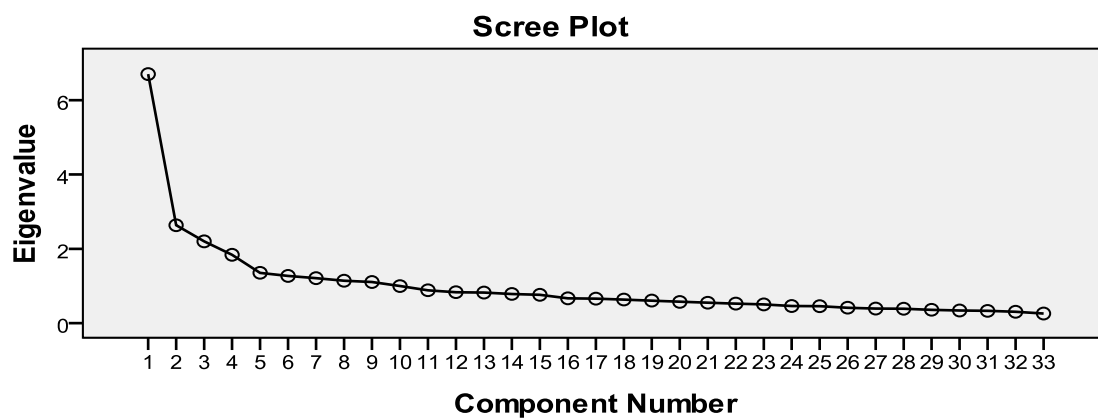
QA28	,709	,161	,163	,171	,007	,026	-,065	,036	,013
QA29	,653	,178	-,090	,138	,001	-,018	,230	,159	,251
QA30	,195	,103	,157	,634	,089	-,098	-,028	-,248	,311
QA31	,337	,103	-,095	,606	,163	,005	,220	-,084	,020
QA32	,571	-,031	,155	,033	-,122	-,112	,363	-,054	,314
QA33	,339	,236	,108	-,019	-,059	-,241	,551	,139	-,011

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 15 iterations.

Πίνακας 3



Πίνακας 4

KMO and Bartlett's Test	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,830
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	3253,338
df	153
Sig.	,000

Πίνακας 5

Rotated Component Matrix^a					
	Component				
	1	2	3	4	5
QB1	,116	,088	,817	-,099	,101
QB2	,196	,107	,767	,045	-,003
QB3	,027	-,043	-,162	,458	,516
QB4	,315	-,157	,201	-,071	,560

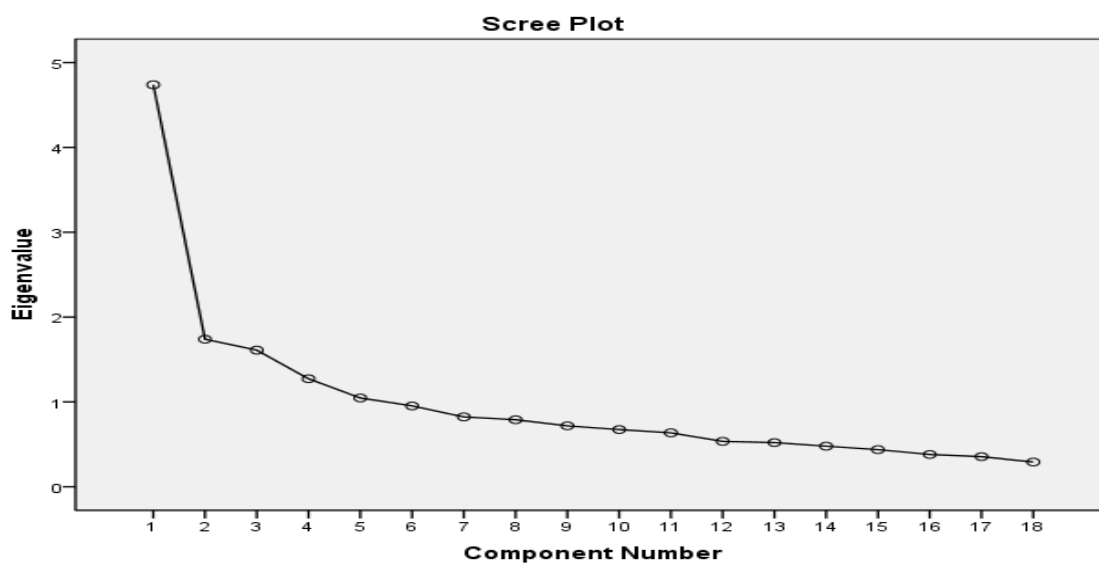
QB5	,127	,143	,332	,597	-,112
QB6	-,190	,327	,064	,039	,745
QB7	,152	-,253	-,026	,662	-,019
QB8	,664	,078	,129	,111	,070
QB9	,703	,078	,032	-,039	-,019
QB10	-,282	-,034	-,255	,624	,198
QB11	,622	,119	-,072	-,116	,227
QB12	,687	,128	,321	,095	-,014
QB13	,748	,185	,206	,085	-,145
QB14	,288	,729	,080	-,003	-,074
QB15	,532	,579	,161	-,104	-,089
QB16	,542	,510	,182	,090	-,132
QB17	,189	,627	,355	-,033	,073
QB18	-,029	,661	-,124	-,173	,289

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 13 iterations.

Πίνακας 6



Πίνακας 7

KMO and Bartlett's Test	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,918
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	7845,015
	df
	325
	Sig.
	,000

Πίνακας 8

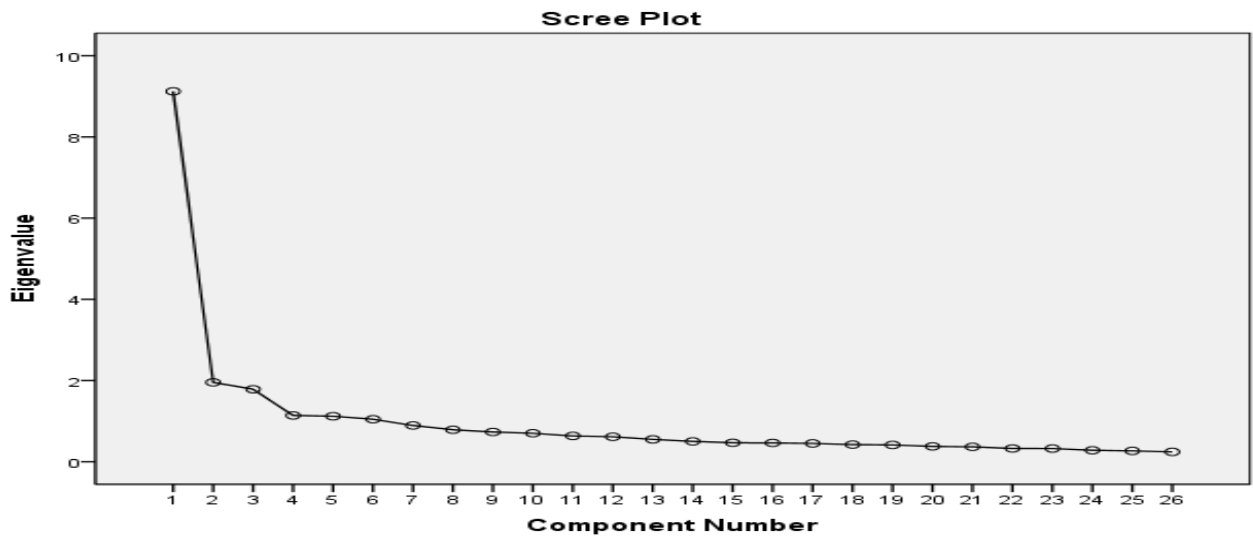
Rotated Component Matrix ^a						
	Component					
	1	2	3	4	5	6
QC1	,521	,001	,076	-,193	,252	,433
QC2	,665	,215	,166	-,233	,178	,235
QC3	,668	,294	-,034	,024	,041	,133
QC4	,806	,128	,136	-,088	,104	-,007
QC5	,747	,143	,177	-,084	,169	-,071
QC6	,662	,316	,167	-,216	,113	-,188
QC7	,619	,133	,419	-,096	,112	-,172
QC8	,672	,007	,245	-,070	,203	,164
QC9	,553	,023	,356	-,051	,235	,112
QC10	,173	,304	,392	-,418	,240	-,065
QC11	-,152	-,251	-,082	,777	,112	,137
QC12	,055	,137	,405	-,014	,069	,687
QC13	,037	,202	-,082	,449	-,146	,599
QC14	,312	,080	,660	-,114	,138	,249
QC15	-,202	-,070	-,119	,740	,028	,037
QC16	,150	,366	,574	,018	-,035	,225
QC17	,341	,239	,679	-,122	,174	-,061
QC18	,180	,709	,151	-,158	,067	-,072
QC19	,142	,737	,076	-,136	,123	,185
QC20	,093	,676	,169	-,055	,240	,238
QC21	,296	,613	,245	-,113	,222	-,006
QC22	,445	,200	,375	-,086	,390	,113
QC23	,260	,174	,022	,041	,772	,090
QC24	,325	,245	,250	-,077	,652	-,103
QC25	,331	,297	,380	-,095	,516	-,059
QC26	,004	-,139	,120	,631	-,412	-,303

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 16 iterations.

Πίνακας 9



Πίνακας 10

KMO and Bartlett's Test	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,908
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	9094,447
	df
	276
	Sig.
	,000

Πίνακας 11

Rotated Component Matrix ^a				
	Component			
	1	2	3	4
QD1	,698	,178	,212	,091
QD2	,726	,146	,280	,086
QD3	,784	,080	,182	,030
QD4	,762	-,033	,074	-,003
QD5	,768	,116	,077	-,027
QD6	,223	,657	-,165	,134
QD7	,096	,822	-,085	-,072
QD8	,629	,242	,279	-,094
QD9	,653	,080	,315	,075
QD10	,691	-,002	,210	,262
QD11	,623	-,008	,271	,293

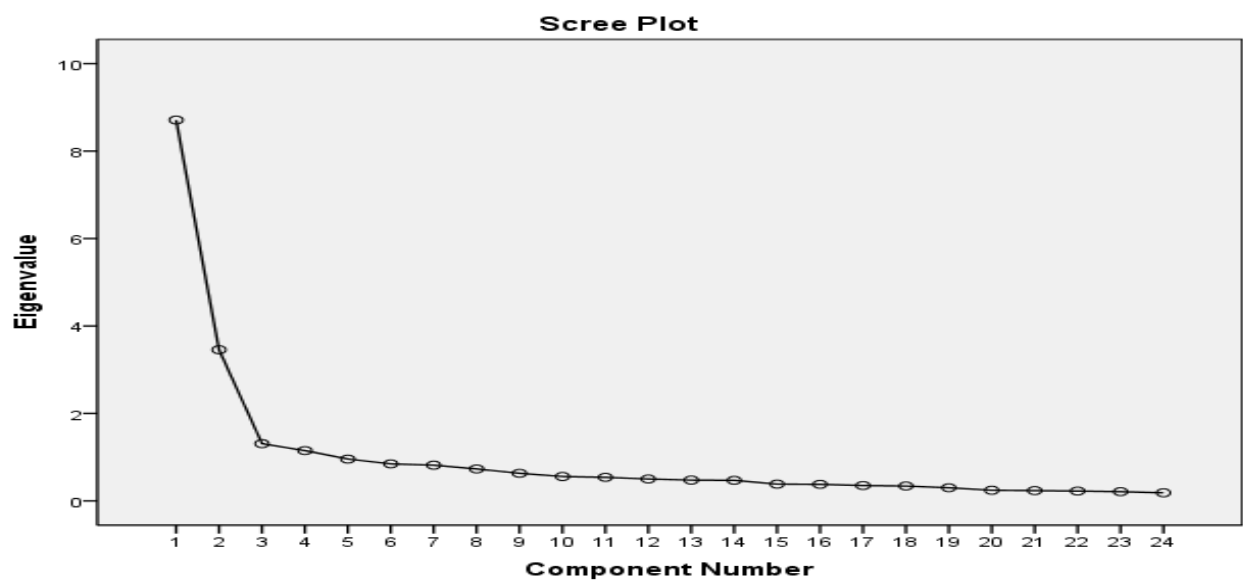
QD12	,532	,252	,483	,011
QD13	,119	,737	,328	-,203
QD14	,000	,827	,193	,074
QD15	,127	,687	,380	,194
QD16	,106	,652	,392	,184
QD17	,278	,123	,463	,026
QD18	,095	,707	,358	,137
QD19	-,010	,677	,207	,495
QD20	-,156	-,198	,029	-,850
QD21	,242	,108	,498	,380
QD22	,236	,228	,678	-,048
QD23	,417	,126	,672	,048
QD24	,331	,185	,711	,014

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Πίνακας 12



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Αγαπητέ εκπαιδευόμενε/η,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, με θέμα: «*Η εφαρμογή του PROJECT ως διδακτικής μεθόδου και ως μέσου αξιολόγησης των γνωστικών και ψυχοκοινωνικών στόχων της στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Ελλάδας από τη σκοπιά των εκπαιδευομένων*», επιδιώκω να διερευνήσω:

- την ορθή τήρηση των σταδίων υλοποίησης ενός project
- το ρόλο του εκπαιδευτή στη διαδικασία διεξαγωγής του project
- το βαθμό επίτευξης των γνωστικών και ψυχοκοινωνικών στόχων της παραπάνω διδακτικής μεθόδου

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις που θα μας δώσεις πρόκειται να χρησιμοποιηθούν μόνο για την εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων. Με δεδομένο ότι η συμβολή σου στη διεξαγωγή της έρευνάς μου αυτής είναι καθοριστική, σε παρακαλώ να αφιερώσεις λίγο από το χρόνο σου προκειμένου να το συμπληρώσεις.

Σε ευχαριστώ εκ των προτέρων για την ανταπόκρισή σου.

*Η φοιτήτρια
Ελισάβετ Καραγεώργου*

Νο ερωτηματολογίου:.....

Σχολείο διεξαγωγής έρευνας:.....

Κύκλος Σπουδών εκπαιδευόμενου:

Ημερομηνία:.....

Συμπληρώθηκε πλήρως; ☐ ΝΑΙ

☐ ΟΧΙ

ΜΕΡΟΣ Ι: ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

1. Φύλο:

(Σημείωσε 1 μόνο X)

1	Άντρας	
2	Γυναίκα	

2. Κύκλος Σπουδών:

(Σημείωσε 1 μόνο X)

1	A' Κύκλος	
2	B' Κύκλος	

3. Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκεις;

(Σημείωσε 1 μόνο X)

1	18-30	
2	31-44	
3	45-60	
4	61 και άνω	

4. Οικογενειακή κατάσταση:

(Σημείωσε 1 μόνο X)

1	Ανύπαντρος/η	
2	Έγγαμος/η χωρίς τέκνα	
3	Έγγαμος/η με τέκνα	

5. Εργασιακή κατάσταση:

(Σημείωσε 1 μόνο X)

1	Άνεργος/η	
2	Εργαζόμενος/η	
3	Οικιακά	
4	Συνταξιούχος	

ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

A. Πόσο συχνά ισχύουν τα παρακάτω κατά προς την υλοποίηση ενός project;

(Κυκλώστε μόνο 1 νούμερο σε κάθε γραμμή οριζοντίως)

Υλοποίηση του project		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
1.	Ως προς την επιλογή του project ο εκπαιδευτής προτείνει κάποια θέματα και εμείς επιλέγουμε κατά πλειοψηφία ή συναποφασίζουμε με ποιο τελικά θα ασχοληθούμε	1	2	3	4	5

Υλοποίηση του project		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
2.	Ο εκπαιδευτής επιλέγει το θέμα του project και μας το ανακοινώνει με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις του τμήματος	1	2	3	4	5
3.	Οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν το θέμα του project μέσα από ένα σύνολο προτεινόμενων θεμάτων που εισηγείται ο εκπαιδευτής σε συνεργασία μαζί τους	1	2	3	4	5
4.	Τα θέματα των project που επιλέγονται, στο σύνολό τους, ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα μου	1	2	3	4	5
5.	Η σύνθεση των μελών της κάθε ομάδας αποφασίζεται από εμάς τους εκπαιδευόμενους με βάση τις μεταξύ μας σχέσεις (π.χ. φιλία, βαθμός συνεργασίας)	1	2	3	4	5
6.	Η σύνθεση των μελών της κάθε ομάδας αποφασίζεται από τον εκπαιδευτή μας	1	2	3	4	5
7.	Η σύνθεση των μελών της κάθε ομάδας αποφασίζεται με τυχαίο τρόπο (π.χ. με κλήρωση)	1	2	3	4	5
8.	Κατά την έναρξη του project ο εκπαιδευτής προσδιορίζει με σαφήνεια τα βασικά στάδια εργασίας καθώς και το χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης του κάθε σταδίου	1	2	3	4	5
9.	Τόσο τα στάδια της εργασίας μας όσο και τη διαμόρφωση του χρονοδιαγράμματος ολοκλήρωσης του κάθε σταδίου την αποφασίζουν αποκλειστικά τα μέλη της κάθε ομάδας	1	2	3	4	5
10.	Ο ειδικότερος ρόλος του κάθε μέλους της ομάδας και οι υποχρεώσεις του ορίζονται από τον εκπαιδευτή μας	1	2	3	4	5
11.	Ο συντονιστής της κάθε ομάδας ορίζεται από τα μέλη της ομάδας και όχι από τον εκπαιδευτή	1	2	3	4	5
12.	Ο εκπαιδευτής μάς ενημερώνει σχετικά με το που θα αναζητήσουμε τις βασικές βιβλιογραφικές πηγές που θα χρειασθούμε	1	2	3	4	5
13.	Οι βασικές βιβλιογραφικές πηγές που θα χρειασθεί να μελετήσουμε μας μοιράζονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτή μας	1	2	3	4	5
14.	Πέρα από κάποιες βασικές κατευθύνσεις του εκπαιδευτή, τα μέλη της κάθε ομάδας αναλαμβάνουν να διερευνήσουν και να επιλέξουν ατομικά ή και συλλογικά τις πηγές που θα αξιοποιήσουν στην εργασία τους.	1	2	3	4	5

Υλοποίηση του project		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
15.	Η διαδικασία συλλογής των πληροφοριών που απαιτούνται για το project που συμμετέχω είναι κοπιώδης αλλά ευχάριστη διαδικασία	1	2	3	4	5
16.	Το τελικό αποτέλεσμα της εργασίας προτιμώ να παρουσιασθεί σε όλη την τάξη και όχι μόνο στον εκπαιδευτή μου	1	2	3	4	5
17.	Φορείς όπως δημόσιες βιβλιοθήκες, δήμοι, οργανισμοί βοηθούν την ομάδα μας να συλλέξει υλικό για το project	1	2	3	4	5
18.	Μέσω του project μαθαίνω τρόπους να ανακαλύπτω τη γνώση μόνος μου	1	2	3	4	5
19.	Δουλεύω και στο σπίτι αν χρειαστεί για να είμαι έτοιμος για το project	1	2	3	4	5
20.	Όταν δυσκολεύομαι, ζητώ τη βοήθεια του εκπαιδευτή μου	1	2	3	4	5
21.	Όταν δυσκολεύομαι, ζητώ τη βοήθεια των υπολοίπων μελών της ομάδας	1	2	3	4	5
22.	Όταν ένας συμμαθητής μου δυσκολεύεται, προθυμοποιούμαι να τον βοηθήσω	1	2	3	4	5
23.	Ενδιαφέρομαι για το πώς πάνε και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας μου γιατί πιστεύω ότι το τελικό αποτέλεσμα της εργασίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επιτυχία των εργασιών ΟΛΩΝ των μελών της ομάδας	1	2	3	4	5
24.	Μαθαίνω πώς να μελετώ και να επεξεργάζομαι κείμενα από βιβλία, δημοσιεύματα από εφημερίδες και άλλα έντυπα για τις εργασίες μου κατά τη διαδικασία του project	1	2	3	4	5
25.	Μαθαίνω να γράφω και να δομώ τη σκέψη μου σωστά όταν συνθέτω την εργασία μου κατά τη διάρκεια του project	1	2	3	4	5
26.	Μαθαίνω να διαβάζω αγγλικά κείμενα για τις ανάγκες των εργασιών μου	1	2	3	4	5
27.	Βελτιώνω την ομιλία μου (σύνταξη, άρθρωση, ροή λόγου) συζητώντας και παρουσιάζοντας τη δουλειά που μου έχει ανατεθεί μέσα στην ομάδα, αλλά και στο τμήμα	1	2	3	4	5
28.	Βελτιώνομαι στην ανάπτυξη των επιχειρημάτων μου, προκειμένου να υποστηρίξω τη δουλειά μου στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ή και του τμήματος	1	2	3	4	5
29.	Βελτιώνω τις ικανότητες μου στη χρήση του Η/Υ (πληκτρολόγιο, ποντίκι, κειμενογραφία, Internet κ.λπ.), προκειμένου να συγκεντρώσω στοιχεία για την εργασία μου.	1	2	3	4	5

Υλοποίηση του project		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
30.	Χρησιμοποιώ το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) προκειμένου να ζητήσω πληροφορίες από διάφορες υπηρεσίες, βιβλιοθήκες ή και να ανταλλάξω πληροφορίες με τους συμμαθητές μου στο πλαίσιο υλοποίησης του project	1	2	3	4	5
31.	Κατά την υλοποίηση του project χρησιμοποιώ εποπτικά μέσα, (φωτογραφίες, διαφάνειες, slides, γελιογραφίες κ.λπ.)	1	2	3	4	5
32.	Στο πλαίσιο υλοποίησης ενός project πιστεύω ότι αξιοποιώ δημιουργικά γνώσεις που έχω αποκτήσει από όλους ή πολλούς Γραμματισμούς (π.χ. Κοινωνικό Γλωσσικό, Πληροφορική, Μαθηματικά, Αισθητική Αγωγή κ.λπ.)	1	2	3	4	5
33.	Ακόμα και αν δε με ενδιαφέρει πολύ το θέμα του project, συμμετέχω με συνέπεια σε αυτό γιατί θεωρώ ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη την όλη διαδικασία υλοποίησής του	1	2	3	4	5

Β. Πόσο συχνά ισχύουν τα παρακάτω σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτή κατά τη διαδικασία υλοποίησης ενός project ;

(Κυκλώστε μόνο 1 νούμερο σε κάθε γραμμή οριζοντίως)

Ρόλος του εκπαιδευτή στην υλοποίηση του project		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
1.	Πριν την έναρξη υλοποίησης του project ο εκπαιδευτής εξηγεί σε όλη την τάξη το σκοπό για τον οποίο θα πραγματοποιηθεί το συγκεκριμένο project	1	2	3	4	5
2.	Ο εκπαιδευτής, στη συνέχεια, εξηγεί στην κάθε ομάδα χωριστά τους στόχους που πρέπει να επιτύχει μέχρι την ολοκλήρωση του project	1	2	3	4	5
3.	Πριν την τελική επιλογή του project, ο εκπαιδευτής διερευνά & λαμβάνει υπόψη του ΜΟΝΟ το γνωστικό επίπεδο και τις δυνατότητες των μαθητών του	1	2	3	4	5
4.	Προκειμένου να επιλεγεί το θέμα του project ο εκπαιδευτής διερευνά & λαμβάνει υπόψη του όχι μόνο το γνωστικό υπόβαθρο αλλά και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης	1	2	3	4	5

Ρόλος του εκπαιδευτή στην υλοποίηση του project		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
5.	Ο εκπαιδευτής φροντίζει να εμπλέκει όλα τα μέλη της κάθε ομάδας στο project, αναθέτοντας ο ίδιος ξεχωριστό ρόλο σε κάθε μέλος της ομάδας	1	2	3	4	5
6.	Ο εκπαιδευτής ορίζει το συντονιστή της κάθε ομάδας και στη συνέχεια αφήνει τα μέλη της ομάδας, σε συνεργασία με το συντονιστή , να επιλέξουν το ρόλο που θα αναλάβει ο καθένας	1	2	3	4	5
7.	Ο εκπαιδευτής αφήνει τα μέλη της κάθε ομάδας ελεύθερα να επιλέξουν τους μεταξύ τους ρόλους, χωρίς ο ίδιος να παρεμβαίνει	1	2	3	4	5
8.	Οι εκπαιδευτές που οργανώνουν τα projects γνωρίζουν πολύ καλά τους κανόνες και τα στάδια υλοποίησής τους	1	2	3	4	5
9.	Ο ρόλος του εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια του project είναι περισσότερο συντονιστικός & καθοδηγητικός και λιγότερο ελεγκτικός	1	2	3	4	5
10.	Ο εκπαιδευτής επιπλήττει σθεναρά τους εκπαιδευόμενους που δε συμμετέχουν ή «τεμπελιάζουν» στην υλοποίηση του project	1	2	3	4	5
11.	Ο εκπαιδευτής προσπαθεί συστηματικά με διακριτικότητα και ευελιξία να ωθήσει τους «μη ενεργούς» ή «τεμπέληδες» εκπαιδευόμενους στο να συμμετέχουν στην υλοποίηση του project	1	2	3	4	5
12.	Ο εκπαιδευτής με στηρίζει, αναγνωρίζει πάντα τις προσπάθειές μου και με καθοδηγεί όταν του το ζητώ	1	2	3	4	5
13.	Μας ωθεί ώστε να αξιοποιούμε τις προϋπάρχουσες γνώσεις μας κατά τη διάρκεια του project	1	2	3	4	5
14.	Όταν το θεωρεί αναγκαίο παρεμβαίνει στην ομάδα και εναλλάσσει τους ρόλους των μελών της	1	2	3	4	5
15.	Παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση στα μέλη της ομάδας, ανάλογα με τις ανάγκες τους	1	2	3	4	5
16.	Προσπαθεί με διάφορες τεχνικές να εντάξει πιο ενεργά στην ομάδα εκείνους τους εκπαιδευόμενους που δεν εργάζονται	1	2	3	4	5

Ρόλος του εκπαιδευτή στην υλοποίηση του project		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
17.	Σε περίπτωση που το project δεν «τρέχει» ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει να πραγματοποιήσει τις πρωτοβουλίες ή τις ενέργειες που απαιτούνται προκειμένου να ολοκληρωθεί το project	1	2	3	4	5
18.	Σε περίπτωση που το project δεν «τρέχει» και οι εκπαιδευόμενοι αδυνατούν να το προχωρήσουν, ο εκπαιδευτής προτιμά να το «σταματήσει» και να ξεκινήσουμε ένα καινούργιο	1	2	3	4	5

Γ. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς με τα παρακάτω σχετικά με την επίτευξη των γνωστικών στόχων κατά την υλοποίηση ενός project;

(Κυκλώστε μόνο 1 νούμερο σε κάθε γραμμή οριζοντίως)

Αξιολόγηση των γνωστικών στόχων του project		Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Οι γνωστικοί στόχοι ενός project γίνονται πάντα σαφείς από τους εκπαιδευτές μου πριν την έναρξή του	1	2	3	4	5
2.	Μέσω της συμμετοχής στα project γίνομαι πιο παρατηρητικός και λεπτομερειακός, προκειμένου να συλλέξω τις πληροφορίες που απαιτούνται	1	2	3	4	5
3.	Πολλές γνώσεις που είχα ξεχασμένες, νιώθω ότι ξαναγίνονται επίκαιρες	1	2	3	4	5
4.	Διεισδύω περισσότερο στο θέμα που μελετώ, συνεπώς μαθαίνω καλύτερα	1	2	3	4	5
5.	Αποκτώ δεξιότητες στη προφορική χρήση της γλώσσας και στην ανάπτυξη των επιχειρημάτων μέσα από τη συνεργασία με τους συμμαθητές μου	1	2	3	4	5
6.	Βελτιώνομαι στη χρήση του γραπτού λόγου, δηλαδή ενισχύεται η ικανότητά μου στο να διατυπώνω γραπτά τις σκέψεις μου	1	2	3	4	5
7.	Θεωρώ θετική τη συμμετοχή μου στα project γιατί μαθαίνω να «αλιεύω» και μόνος μου τη νέα γνώση	1	2	3	4	5
8.	Μέσω της συμμετοχής μου στα project εξοικειώνομαι και εξασκώμαι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή αποτελεσματικά	1	2	3	4	5

Αξιολόγηση των γνωστικών στόχων του project		Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα
9.	Η ανταλλαγή πληροφοριών και η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας μου με βοηθά να κατανοώ ένα θέμα σε όλο το εύρος του και όχι αποσπασματικά	1	2	3	4	5
10.	Το γεγονός ότι κατά την υλοποίηση του project δουλεύουμε συλλογικά, δεν είναι απαγορευτικό στο να αναλαμβάνω και ατομικές πρωτοβουλίες, προκειμένου να επιτύχω τους στόχους ως μέλος της ομάδας	1	2	3	4	5
11.	Κάποιοι συμμαθητές μου θεωρούν «χαμένο χρόνο» τη συμμετοχή τους στα projects- θεωρούν ότι δεν αποκομίζουν ουσιαστικά γνωστικά οφέλη	1	2	3	4	5
12.	Το γεγονός ότι κάποια μέλη της ομάδας δε συμμετέχουν ενεργά (ή καθόλου) στη διαδικασία του project αποτελεί ένα σοβαρό μειονέκτημα διότι τελικά δεν αποκομίζουν γνωστικά οφέλη από την πραγματοποίησή του	1	2	3	4	5
13.	Το γεγονός ότι κάποια μέλη της ομάδας δε συμμετέχουν ενεργά (ή καθόλου) στη διαδικασία του project αποτελεί ένα σοβαρό μειονέκτημα διότι τελικά παρεμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της ομάδας και θέτουν σε κίνδυνο το τελικό αποτέλεσμα	1	2	3	4	5
14.	Το γεγονός ότι όλα τα μέλη της ομάδας λένε τις ιδέες τους και ανταλλάσσουν εμπειρίες, γνώσεις και απόψεις με βοηθά να καλλιεργώ περισσότερο την κριτική μου σκέψη	1	2	3	4	5
15.	Για μένα προσωπικά το project είναι χαμένος χρόνος, δε μου προσφέρει κάτι ουσιαστικό στο γνωστικό τομέα. Προτιμώ την κλασσική διδασκαλία, όπου ο εκπαιδευτής διδάσκει και εγώ τον παρακολουθώ	1	2	3	4	5
16.	Κατά τη διάρκεια ενός project χρειάζονται συχνά διορθωτικές παρεμβάσεις και ανατροφοδότηση της όλης διαδικασίας, που γίνονται με τη βοήθεια του εκπαιδευτή	1	2	3	4	5

Αξιολόγηση των γνωστικών στόχων του project		Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα
17.	Μέσα από τη συμμετοχή μου στο project μαθαίνω και κατανοώ, με τρόπο βιωματικό όλα τα στάδια που απαιτούνται προκειμένου να πραγματοποιώ με επιτυχία ακόμα και μία <u>ατομική εργασία</u> που μπορεί να μου ανατεθεί από τον εκπαιδευτή	1	2	3	4	5
18.	Κατά την αξιολόγηση του project τα αποτελέσματα όλων των ομάδων ανακοινώνονται μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5
19.	Μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων από όλες τις ομάδες ακολουθεί κριτική και εποικοδομητική συζήτηση μεταξύ των μελών όλων των ομάδων με στόχο τη διάχυση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των μαθητών της τάξης	1	2	3	4	5
20.	Τα αποτελέσματα της κάθε ομάδας δεν αξιολογούνται μόνο από τον εκπαιδευτή αλλά και από τα ίδια τα μέλη της κάθε ομάδας με βάση συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης που συνδιαμορφώνονται από τον εκπαιδευτή, αλλά και εμάς τους ίδιους	1	2	3	4	5
21.	Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της ομάδας μου (μέσω της ανταλλαγής απόψεων ή και της συμπλήρωσης φύλλων αυτοαξιολόγησης) με βοηθά να συνειδητοποιώ τις γνωστικές μου αδυναμίες και να μαθαίνω από τα λάθη μου	1	2	3	4	5
22.	Μέσα από τη συμμετοχή στα project συνειδητοποιώ με τρόπο εμπειρικό τι κάνω και γιατί το κάνω	1	2	3	4	5
23.	Θεωρώ ότι το τελικό αποτέλεσμα της ομάδας που συμμετέχω είναι αντιπροσωπευτικό του ατομικού μου κόπου και της δουλειάς που έκανα κατά τη διάρκεια του project	1	2	3	4	5
24.	Ο βαθμός και η ποιότητα της συμμετοχής μου σε ένα project μπορεί να αξιολογηθεί με εγκυρότητα από τον εκπαιδευτή μου	1	2	3	4	5

Αξιολόγηση των γνωστικών στόχων του project		Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα
25.	Ο κύριος στόχος της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών που συμμετέχουν στα projects είναι η γνώση των δυνατών και αδύνατων σημείων τους, αλλά και η ενίσχυση του γνωστικού τους υποβάθρου σε θέματα που τους ενδιαφέρουν με τρόπο βιωματικό και συμμετοχικό	1	2	3	4	5
26.	Η αξιολόγηση ενός project θεωρώ ότι δεν είναι αντιπροσωπευτική της ατομικής μου προσπάθειας και της δουλειάς που έκανα, διότι πρόκειται για μία συλλογική προσπάθεια και κατά συνέπεια η αξιολόγηση του αποτελέσματος της ομάδας δεν μπορεί παρά να είναι συλλογική και όχι ατομική	1	2	3	4	5

Δ. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς με τα παρακάτω σχετικά με τα ψυχοκοινωνικά οφέλη που αποκομίζεις κατά την υλοποίηση ενός project;

(Κυκλώστε μόνο 1 νούμερο σε κάθε γραμμή οριζοντίως)

Αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών στόχων του project		Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Μέσα από τη συμμετοχή μου στα projects του σχολείου μαθαίνω να εφαρμόζω τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας.	1	2	3	4	5
2.	Βελτιώνω τις επικοινωνιακές μου δεξιότητες μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με τους συμμαθητές μου	1	2	3	4	5
3.	Μπορώ να εκφράζω ελεύθερα στην ομάδα την άποψή μου και να αναπτύσσω τα επιχειρήματά μου	1	2	3	4	5
4.	Θεωρώ χρήσιμο να ακούω τις απόψεις των υπολοίπων μελών της ομάδας μου (ακόμα και αν αυτές είναι αντίθετες από τις δικές μου)	1	2	3	4	5

Αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών στόχων του project		Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα
5.	Θεωρώ εποικοδομητικό τον καλόβουλο αντίλογο ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας γιατί έτσι βελτιώνω την ικανότητά μου να εκφράζω με σαφήνεια τα επιχειρήματά μου	1	2	3	4	5
6.	Πιστεύω ότι στο πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας συχνά αναπτύσσονται ανταγωνιστικές τάσεις	1	2	3	4	5
7.	Μου αρέσει να αναλαμβάνω αρχηγός στην ομάδα εργασίας που είμαι τοποθετημένος	1	2	3	4	5
8.	Αναλαμβάνω πρόθυμα το ρόλο που μου αναθέτει ο αρχηγός της ομάδας μου	1	2	3	4	5
9.	Θεωρώ σωστό οι πιο «δυνατοί» μαθητές να προσφέρουν τη βοήθειά τους στα πιο «αδύνατα» μέλη της ομάδας	1	2	3	4	5
10.	Πιστεύω ότι όλα τα μέλη της ομάδας είναι ισοτίμα, άσχετα με το ρόλο που αναλαμβάνει ο καθένας μας μέσα σε αυτή	1	2	3	4	5
11.	Η επιτυχία ενός project είναι αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας. Γι' αυτό τα μέλη της κάθε ομάδας πρέπει να αλληλοβοηθούνται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου	1	2	3	4	5
12.	Η ύπαρξη χρονοδιαγράμματος και ορίων ως προς τους ρόλους και τα καθήκοντά μας στο πλαίσιο υλοποίησης των projects με βοηθούν στο να προγραμματίζω καλύτερα τις καθημερινές μου υποχρεώσεις και να οργανώνω αποτελεσματικότερα τις δουλειές μου και εκτός του σχολείου	1	2	3	4	5
13.	Μου αρέσει στα project να συνεργάζομαι με δημοφιλείς συμμαθητές μου γιατί το γεγονός αυτό προσδίδει και σε εμένα κύρος	1	2	3	4	5

Αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών στόχων του project		Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα
14.	Μου αρέσει να συνεργάζομαι με πιο «αδύνατους» από εμένα μαθητές γιατί έτσι νιώθω ότι ο ρόλος μου στην ομάδα είναι σημαντικός	1	2	3	4	5
15.	Η ενεργητική εμπλοκή μου στην υλοποίηση ενός project με βοηθά να παίρνω περισσότερες πρωτοβουλίες και να αυτενεργώ και στην προσωπική μου ζωή	1	2	3	4	5
16.	Η ενεργή συμμετοχή μου στο project με κάνει να νιώθω περισσότερη αυτοπεποίθηση· αισθάνομαι ότι μπορώ να τα καταφέρω και στις δυσκολίες της καθημερινότητας	1	2	3	4	5
17.	Μέσα στην ομάδα εργασίας, μου φεύγει το άγχος που έχω για τη δουλειά και το σπίτι	1	2	3	4	5
18.	Η ενεργή συμμετοχή μου στα projects με βοηθά να επικοινωνώ καλύτερα με τους συγγενείς και τους φίλους μου	1	2	3	4	5
19.	Όταν στο πλαίσιο υλοποίησης ενός project συνεργάζομαι με αλλοεθνείς συμμαθητές μου, εξοικειώνομαι με τη γλώσσα τους και τον πολιτισμό τους	1	2	3	4	5
20.	Γενικά με δυσκολεύει η συνεργασία με αλλοεθνείς συμμαθητές μου κατά τη διάρκεια του project, γι' αυτό αποφεύγω, με εύσημο τρόπο, να συνεργάζομαι πολύ μαζί τους	1	2	3	4	5
21.	Η συνεργασία και η επικοινωνία με αλλοεθνείς μαθητές της τάξης, κατά τη διάρκεια του project με βοηθά να αποδέχομαι τη διαφορετικότητα και σε ένα ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο	1	2	3	4	5
22.	Μέσω της συμμετοχής μου στα project του σχολείου, ανοίγω δρόμους επικοινωνίας και με τοπικούς φορείς, προκειμένου να συλλέξω τις απαιτούμενες πληροφορίες και νιώθω ενεργός πολίτης	1	2	3	4	5

Αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών στόχων του project		Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα
23.	Η συμμετοχή στα projects του σχολείου με βοηθά να αναπτύσσω θετικά ατομικά χαρακτηριστικά (π.χ. αυτοπεποίθηση, θάρρος, εμπιστοσύνη στον εαυτό μου, ικανότητα λόγου κ.λπ.) που με βοηθούν να βελτιώσω και <u>το επαγγελματικό μου προφίλ</u>	1	2	3	4	5
24.	Τα παραπάνω θετικά ατομικά χαρακτηριστικά με βοηθούν να βελτιώσω την εικόνα που έχω για τον εαυτό μου και να αισθάνομαι ότι πραγματικά αξίζω	1	2	3	4	5

Σε ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία που μου προσέφερες!