

# ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αργυροπούλου Ελευθερία  
Επίκουρη Καθηγήτρια  
Πανεπιστημίου Κρήτης

Μάγκλαρη Μαρία  
Φιλόλογος,  
Μάστερ στην Εκπαίδευση

## Abstract

This research attempts to investigate what secondary-education professors think about the “project” method, the necessity for further education and their educational needs and preferences. The research used a qualitative approach through semi-structured interviews of a convenience sample. After analyzing the interviews taken we find that professors are in favor of the educational change and that they value further education. They express their educational needs, concerning teaching methods and they prefer further education within school with the use of experiential learning methods.

## Λέξεις κλειδιά

Επιμόρφωση, εκπαιδευτική αλλαγή, επιμορφωτικές ανάγκες, μέθοδος project, καινοτομία.

## 0. Εισαγωγή

Οι πολιτικές και οικονομικές συνθήκες στη σύγχρονη εποχή και η πολυ-πολιτισμικότητα και ετερότητα της σημερινής κοινωνίας προκαλούν κοινωνικούς μετασχηματισμούς και κοινωνικές αλλαγές που επηρεάζουν με τη σειρά τους χώρο της εκπαίδευσης, δημιουργούν νέα περιβάλλοντα μάθησης και επιφέρουν μεταβολές στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ζει με την ιδέα της αλλαγής και της μετάβασης μετασχηματίζοντας τις μεθόδους και πρακτικές του και να αποκτά διαρκώς νέες γνώσεις, δεξιότητες ή στάσεις που είναι αναγκαίες για την επαρκή και πλήρη εκτέλεση της εργασίας του (Fullan, 1993. Χασάπης, 2000). Στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί με επιτυχία στα καθήκοντά του απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η επιμόρφωση.

Η επιμόρφωση «ως το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων» αποτελεί

απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία οποιωνδήποτε καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων και για την αποτελεσματική προώθηση αλλαγών (Μαυρογιώργος, 1999: 101).

Σε συνθήκες κοινωνικών μεταβολών και σε περιπτώσεις θεσμικών αλλαγών, αλλαγών που θεσμοθετούνται από την πολιτεία και αφορούν στα Αναλυτικά Προγράμματα και στις μεθόδους διδασκαλίας, συντελεί στη βελτίωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να ανταπεξέρχονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και να προσαρμόζονται σε επαγγελματικές και τεχνολογικές καινοτομίες (Ζαφειράκου, 2003: 255). Πληροφορεί για τη φιλοσοφία, τους στόχους και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών αλλαγών, προσφέρει κίνητρα, διαμορφώνει αξίες και στάσεις που θα οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην αποδέσμευση από το status quo και την εισαγωγή της καινοτομίας, στην κριτική υποδοχή της αλλαγής και στην προσαρμογή της στις τοπικές και κοινωνικές συνθήκες (Έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης Κύπρου, 2003: 161. Μαυρογιώργος, 2009: 7-8). Μέσω του αναστοχασμού και της κριτικής προτύπων, μεθόδων και πρακτικών δρα μετασχηματιστικά όσον αφορά την άτυπη μαθητεία στο επάγγελμα και καλύπτει το φάσμα των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι απαραίτητες, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αποκτήσει τα απαραίτητα προσόντα και να καταστεί φορέας της αλλαγής (Γεωργιάδης, 2002: 90-91. Μαυρογιώργος, 2009: 8, 13. Πουλίδης, 2002: 252).

Μια πρόσφατη εκπαιδευτική αλλαγή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί η μέθοδος project που εισάγεται για πρώτη φορά με την αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στο Λύκειο το 2011 (ΥΠΔΒΜΘ 2010: 10-11. ΥΠΔΒΜΘ, 2011: 13. ΥΠΔΒΜΘ, 2012: 1.), ενώ το 2013, με την υπ' αριθμό απόφαση 139609/Γ2/01-10-2013, επεκτείνεται και στο Γυμνάσιο. Οι «Ερευνητικές Εργασίες» και οι «Βιωματικές Δράσεις» φιλοδοξούν να καταστήσουν το μαθητή «επιστήμονα», «ερευνητή» που θα συνεργάζεται με τους συμμαθητές του και τον διδάσκοντα για την παραγωγή νέας γνώσης μέσα από διερευνητικές προσεγγίσεις και πειραματισμούς (Ματσαγγούρας, 2012: 15).

Η μέθοδος project ορίζεται από τον Katz (1994) ως μια μελέτη ή μια έρευνα σε βάθος για ένα συγκεκριμένο θέμα (Katz κ.ά. 2009: 2. Νικολάου 2000: 220). Κατά τους Μάγο και Χρυσάφιδη ταυτίζεται με τη βιωματική - επικοινωνιακή μάθηση. Αποτελεί διδακτική προσέγγιση που ξεκινά από τις ερωτήσεις των μαθητών, «*προωθεί τη δουλειά σε ομάδες και εστιάζεται στην απόκτηση γνώσης με βιωματικές μεθόδους*» (Μάγος, 2007: 26). Αντίθετα με την παραδοσιακή διδασκαλία στην οποία η μάθηση αποτελεί στείρα αφομοίωση γνώσεων, στη μέθοδο project πρωταρχική είναι η σημασία της εμπειρίας, που συνδέεται με τις φυσιολογικές, πνευματικές, συναισθηματικές λειτουργίες και με τη διαλεκτική σκέψη και επέρχεται ως αποτέλεσμα της σχέσης του ατόμου με το περιβάλλον (Sterling Casil, 2006: 76).

Η μέθοδος project αποτελεί συνέχεια των προγραμμάτων της Ευελικτης Ζώνης που υλοποιούνται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εξασφαλίζοντας τη σύνδεση και συνέχεια ανάμεσα στις δυο βαθμίδες. Εφαρμόζεται επίσης σε καινοτόμα προγράμ-

ματα, στην Περιβαλλοντική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Πρόσφατες έρευνες που αφορούν στην Ευέλικτη Ζώνη, σε προαιρετικά προγράμματα εκτός του Αναλυτικού Προγράμματος και σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων δείχνουν πως η μέθοδος project προάγει την ποιότητα και ενισχύει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Συντελεί στην όξυνση της κριτικής ικανότητας, στην ενεργοποίηση και στην αυτορρύθμιση των εκπαιδευομένων, στην καλλιέργεια των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, στην ισότητα των ευκαιριών και στη βελτίωση της επικοινωνίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Beglar κ.ά. 2002: 98. Fried-Booth, 2002: 25-33. Καραγεώργου, 2011: 100-101. Λουκόπουλος, 2008). Συμβάλει επίσης στην άμβλυνση φαινομένων βίας και κοινωνικού αποκλεισμού και στην πρόληψη φαινομένων σχολικής κρίσης (Chrysochoos κ.ά. 2003: 35-39). Αποδεικνύεται αποτελεσματική όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς, καθώς τους εξοικειώνει με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και τους μετατρέπει από πηγή της γνώσης σε καθοδηγητές και εμπυχωτές των μαθητών (Κουλουμπαρίτση, 2002: 57-75). Αναβαθμίζει την ποιότητα και βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης δημιουργώντας ένα σχολείο όπου κυριαρχούν η φαντασία, η χαρά και η δημιουργικότητα (Σπυροπούλου, 2004: 157-171).

Παρά την αναγνώριση της σημασίας του project από την επιστημονική και ερευνητική κοινότητα και τη ρητορική που αναπτύσσεται σχετικά με την αποτελεσματικότητά του, η ένταξή του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως διακριτή ενότητα του Αναλυτικού Προγράμματος προσκρούει σε εμπόδια και αναδεικνύει ανεπάρκειες και ελλείψεις. Πρόσφατα ερευνητικά και επιστημονικά δεδομένα επισημαίνουν την ανετοιμότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας να υποδεχθεί και να υποστηρίξει την εκπαιδευτική αλλαγή, καθώς η μέθοδος εφαρμόζεται αποσπασματικά σε ένα διασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα με συντηρητικό προσανατολισμό.

Οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να εφαρμόσουν την εκπαιδευτική καινοτομία δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία στη μέθοδο project, στον καθορισμό των στόχων, στην ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών τους, στο σχεδιασμό των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα οι στόχοι και το περιεχόμενο διδασκαλίας είναι προκαθορισμένα και αναφέρονται ρητά στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να τους εφαρμόσει παθητικά, ανεξάρτητα από τις ανάγκες και ικανότητες των μαθητών του (Καμαρινού, 2000: 16). Δεν είναι σε θέση να επιστρατεύσουν τεχνικές διαμόρφωσης στάσεων, προκειμένου να πείσουν τους μαθητές που, εξαιτίας στερεοτυπικών αντιλήψεων, προτιμούν μορφές μετωπικής διδασκαλίας (Καραγεώργου, 2011: 98). Αλλά και στην αξιολόγηση των μαθητών τους με ποιοτικά κριτήρια, της επίτευξης των αρχικών στόχων και στην αυτοαξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν αντίστοιχη εμπειρία (Καμαρινού, 2000: 215-218. Καραγεώργου, 2011: 97).

Οι ανεπάρκειες, οι ελλείψεις και οι επαγγελματικές συνήθειες και πρακτικές των εκπαιδευτικών, η προχειρότητα όσον αφορά την εισαγωγή της αλλαγής, η απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων και συνολικής προετοιμασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την υποδοχή της. Αποτελεσμα είναι οι Βιωματικές Δράσεις και οι Ερευνητικές Εργασίες, παρά τις αρχικές φιλοδοξίες, να περιορίζονται σε επιφανειακές προσεγγίσεις ανούσιων πολλές φορές θεμάτων και σε αναμάσημα του διαδικτυακού λόγου, να αποτελούν σπατάλη χρόνου για τους μαθητές και κυρίως για τους γονείς που επωμίζονται το βάρος της σύνταξης της ερευνητικής εργασίας (Παπαδόπουλος, 2012: 5).

Καθώς η επιτυχία της εκπαιδευτικής αλλαγής εξαρτάται από τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τα βιώματα των υλοποιητών της, στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση, η κατανόηση και ερμηνεία των απόψεων των εκπαιδευτικών Δ.Ε. του Νομού Αρκαδίας σχετικά με τη μέθοδο project, την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και προτιμήσεις.

Η μέθοδος project ως διακριτή ενότητα του Αναλυτικού Προγράμματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο προηγούμενης έρευνας. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμπληρώσει τη βιβλιογραφία και να προάγει τη γνώση στο συγκεκριμένο πεδίο. Συνάμα, επιθυμεί να παρουσιάσει ορισμένες προτάσεις για το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, θα συμβάλουν στην επιτυχία της αλλαγής και στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης ορίζονται τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις και ποιες οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μέθοδο project;
2. Ποια εμπειρία έχουν οι εκπαιδευτικοί στη μέθοδο project;
3. Ποιες απόψεις διατυπώνουν για τη σημασία της επιμόρφωσης στη μέθοδο project;
4. Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες στη μέθοδο project;
5. Ποιες μορφές επιμόρφωσης θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικές;

## 1. Μεθοδολογία

Ως καταλληλότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων, καθώς απoσκοπεί στην αποκάλυψη των νοημάτων που δίνουν οι συμμετέχοντες στα φαινόμενα, αναζητά ποιοτικά δεδομένα και ερευνά σε βάθος το θέμα (Cohen κ. α. 2008: 232).

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, η οποία ενδείκνυται για λεκτικά δεδομένα που προέρχονται από συνεντεύξεις, επιτρέπει τη συμπύκνωση του περιεχομένου των συνεντεύξεων, τη σύγκρισή τους, τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών, την ποσοτικοποίηση των δεδομένων και την παραγωγή θεωρίας, ενώ υπόκειται σε έλεγχο αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Μπονίδης, 2004: 100).

Πληθυσμό-στόχο της παρούσας έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στο Νομό Αρκαδίας. Καθώς πρόκειται για γεωγραφικά διασκορπισμένο πληθυσμό, επιλέχθηκε η βολική, ευκαιριακή δειγματοληψία για λόγους εξοικονόμησης χρόνου και πόρων. Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει δέκα εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν πέντε έως δεκαπέντε χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Το ερευνητικό εργαλείο, το οποίο δημιουργήθηκε με την παρακίνηση των απαντώντων, περιλαμβάνει τέσσερις δημογραφικές ερωτήσεις κλειστού τύπου και ένδεκα πρωτότυπες, μη καθοδηγητικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, διατυπωμένες με συντομία, ώστε να προκαλούν εκτενείς απαντήσεις. Ο έλεγχος της σαφήνειας των ερωτήσεων έγινε με τη μέθοδο της εγκυρότητας των κριτών (Cohen κ.ά. 2008: 462-465).

Ύστερα από τον ερευνητικό και μεθοδολογικό σχεδιασμό πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, κατά τις οποίες ο ερευνητής τους ενημέρωσε για το θέμα και το σκοπό της έρευνας και τους διαβεβαίωσε για την μη αναγνωρισμότητα και την εμπιστευτικότητά της, προκειμένου να εξασφαλίζει τη συναίνεσή τους. Στη διάρκεια της συνέντευξης φρόντισε για τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και εμπιστοσύνης εξασφαλίζοντας ειλικρινείς απαντήσεις, έδωσε έμφαση σε θέματα που ανέκυψαν απρόοπτα και χρησιμοποίησε διασταυρωτικές ερωτήσεις. Παράλληλα κρατούσε σημειώσεις πεδίου, οι οποίες περιλαμβάνουν μη λεκτικά στοιχεία, καθώς και σχόλια και παρατηρήσεις του ερευνητή (Παπαναστασίου κ.ά. 2005: 246).

Κατά το στάδιο της απομαγνητοφώνησης μετέγραφε τις συνομιλίες σε μορφή κειμένου αποδίδοντας τον τόνο της φωνής, τις παύσεις και τα σημεία έμφασης, την ταχύτητα άρθρωσης του λόγου και τη συνεχή ροή του. Κατά την ανάλυση καθόριζε τις κατηγορίες και κωδικοποιούσε το υλικό σε κάθε κατηγορία φροντίζοντας για τη μη επιλεκτική καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων (Παπαναστασίου κ.ά. 2005: 144-145). Στο τελευταίο στάδιο εξήγαγε συμπεράσματα με βάση τα ερευνητικά δεδομένα και συνέταξε το τελικό πόρισμα.

## 2. Αποτελέσματα

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τη φύση και τα ενδιαφέροντα της ερευνητικής μελέτης αναδείχθηκαν οι εξής κατηγορίες:

1. Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μέθοδο project.

2. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών στη μέθοδο project.
3. Η σημασία της επιμόρφωσης στη μέθοδο project.
4. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.
5. Οι επιμορφωτικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών στη μέθοδο project.

Ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μέθοδο project οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα στην πλειοψηφία τους συμφωνούν με την εισαγωγή του project στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς αποτελεί διαδικασία «ανανέωσης», «ουσιαστικής αλλαγής» και «εξέλιξης» του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αλλά και «δελεαστική» μέθοδο διδασκαλίας που «θα κεντρίσει το ενδιαφέρον» των μαθητών και θα τους ωφελήσει σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Μέσα από τη μαθητοκεντρική διδασκαλία οι μαθητές θα αποκτήσουν κριτική σκέψη, θα καλλιεργήσουν δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, θα εξοικειωθούν με τη χρήση του ΗΥ και θα ενισχύσουν τη μεταξύ τους συνεργασία, την υπευθυνότητα και τη δημοκρατική συμπεριφορά. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα «αναθεωρήσουν απόψεις για τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν», «θα εμπλουτίσουν τις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές» και «θα απελευθερωθούν από τα παραδοσιακά μοντέλα μάθησης που είναι πια ξεπερασμένα». Για τους παραπάνω λόγους προτείνουν την καθολική εφαρμογή της μεθόδου σε όλα τα σχολικά μαθήματα και τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Ωστόσο, διαφωνούν με τον τρόπο που εισήχθη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, ξαφνικά και απότομα, με μεγάλη προχειρότητα, χωρίς καμία προετοιμασία και υποστήριξη. Επίσης διαφωνούν με το θεσμικό πλαίσιο, το μεγάλο αριθμό των μαθητών ανά τμήμα, τη γραφειοκρατία και την ανάθεση του μαθήματος σε απρόθυμους ή απροετοίμαστους εκπαιδευτικούς για τη συμπλήρωση ωραρίου. Διαφωνίες διατυπώνουν και για τον τρόπο που εφαρμόστηκε η μέθοδος, χωρίς τη δημιουργία τμημάτων ενδιαφέροντος, αλλά και για τις διαρκείς υποτιμήσεις του μαθήματος από το ΥΠΑΙΘ. Η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, κατάλληλα διαμορφωμένων αιθουσών και Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, διδακτικού υλικού, αλλά και η απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων έχουν ως αποτέλεσμα η καινοτομία να μην εφαρμόζεται σωστά στην πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί που απετέλεσαν το δείγμα της έρευνας θεωρούν επίσης πως η διδασκαλία του project αποτελεί δύσκολη και απαιτητική διαδικασία, καθώς υποθέτει «περισσότερη προσπάθεια, μεγαλύτερο συντονισμό, ψυχή και ενέργεια, ενώ η παραδοσιακή διδασκαλία έχει διεκπεραιωτικό χαρακτήρα».

*«Το να επιβάλλεις ένα πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές θα πρέπει δημοκρατικά να συμμετέχουν κατά τη διάρκεια μιας διαδικασίας, χωρίς φωνές, χωρίς...φάχνοντας συγκεκριμένα πράγματα, μιλώντας χαμη-*



λόφωνα σε μια τάξη, είναι πολύ δύσκολο να το κάνεις, ενώ αντίθετα είναι πολύ εύκολο απλώς να μιλάς εσύ και οι άλλοι να ακούνε»

«Θέλει πάρα πολύ χρόνο και κόπο και...δουλειά και στο σπίτι, κάτι που δεν αναγνωρίζεται πουθενά».

«Οι περικοπές αποδοχών, η ανασφάλεια και ο φόβος που κυριαρχούν δεν αφήνουν τον εκπαιδευτικό να μπορεί να δημιουργήσει».

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους - και ιδίως εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας - επιθυμούν να αναλάβουν τη διδασκαλία του μαθήματος για να δουν τους μαθητές να ενδιαφέρονται και να αυτενεργούν, να βελτιώσουν τις σχέσεις τους μαζί τους, να δουν στην πράξη τα αποτελέσματα της μεθόδου και να ξεφύγουν «από το τετριμμένο βιβλίο, από την τετριμμένη διαδικασία διδασκαλίας».

Όσον αφορά την εμπειρία στη μέθοδο project, οι εκπαιδευτικοί που εξετάστηκαν δεν έχουν καμιά προηγούμενη εμπειρία από τη μαθητεία στο επάγγελμα, τις βασικές σπουδές και την άτυπη εκπαίδευση και δεν έχουν εξοικειωθεί με βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους κατά τη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων, καθώς πιέζονται από τη διδακτέα ύλη και το Αναλυτικό Πρόγραμμα:

«Δυστυχώς, έχω παρατηρήσει, είμαι πολύ δασκαλοκεντρικός. Κάνω ό τι ακριβώς έκαναν οι δάσκαλοί μου...εμπλέκομαι πάρα πολύ εγώ, δεν εμπλέκονται οι μαθητές μου τόσο πολύ όσο θα ήθελα».

Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που ανέλαβαν το μάθημα για πρώτη φορά, δεν παρακολούθησαν κανένα σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα ή παρακολούθησαν ολιγόωρα επιμορφωτικά προγράμματα κακής ποιότητας.

Εξαιτίας της έλλειψης προηγούμενης εμπειρίας και επιμόρφωσης αισθάνονται συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας, καθώς «στο project είναι πολύ ελεύθερα τα θέματα, δεν υπάρχει κάποια... καθοδήγηση», «γιατί δεν το 'χω ξανακάνει...πρακτικά δεν έχω ασχοληθεί», «...γιατί και εγώ δεν έχω διδαχθεί την αντίστοιχη μέθοδο».

Σχετικά με την επιμόρφωση θεωρούν καθοριστική τη σημασία της, καθώς θα τους πληροφορήσει για τη φιλοσοφία και τα αποτελέσματα της μεθόδου, θα υπερνικήσει την καχυποψία και την προκατάληψη και θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών που δεν έχουν εξοικειωθεί με βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας.

«... δεν έχουμε συνηθίσει, δεν έχουμε καταλάβει και την αξία της μεθόδου».

Ως κυριότερες επιμορφωτικές ανάγκες επισημαίνουν τις βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προ-

γράμματος, τη μεθοδολογία της έρευνας και την ανατροφοδότηση και αξιολόγηση του μαθήματος, ιδίως στο Λύκειο που ο βαθμός υπολογίζεται στο βαθμό πρόσβασης για την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια, καθώς και την αλλαγή στάσεων των μαθητών.

*«Περισσότερο όσον αφορά στη διαδικασία, πώς γίνεται, πώς κεντρίζουμε το ενδιαφέρον των μαθητών και διαμορφώνουμε τις ερωτήσεις. Πώς επιλέγουμε θέμα, πώς ορίζουμε τους τομείς ενός συγκεκριμένου θέματος...».*

*«Το πώς ανατροφοδοτούμε τη διαδικασία αν προχωράει σωστά η μέθοδος».*

Όσον αφορά τις επιμορφωτικές προτιμήσεις καταλληλότερο φορέα διοργάνωσης της επιμόρφωσης θεωρούν το ΥΠΑΙΘ, ώστε να μην «επαφιέμεθα κάθε φορά στη φιλοτιμία του καθενός μας», γιατί «τα αποτελέσματα της μεθόδου και ο τρόπος διδασκαλίας σχετίζονται με τη στοχοθεσία που θέτει το Υπουργείο σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης».

Αποτελεσματικότερη μορφή επιμόρφωσης θεωρούν την ενδοσχολική επιμόρφωση που εμπλέκει όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες, ενεργοποιεί μηχανισμούς παρακίνησης, επηρεάζει το κλίμα και την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν στην πράξη διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα, να κατανοήσουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής καινοτομίας και να πειστούν για την αναγκαιότητά της συντελώντας στην κριτική υποδοχή της:

*«Νομίζω ότι εκεί έχουμε και τα μέσα και τις πραγματικές συνθήκες, στις οποίες θα κληθούμε να εφαρμόσουμε αυτά που μάθαμε».*

*«Συνήθως οι συνθήκες που αναφέρονται και τα εγχειρίδια και...τα σεμινάρια...είναι...υπαρκτές στο ελάχιστο».*

Προτιμούν επιμόρφωση «εντός του ωραρίου», στην αρχή του σχολικού έτους ή «μετά το τέλος των εξετάσεων του Ιουνίου που οι καθηγητές δεν έχουν ακόμα φόρτο εργασίας» και ως επιμορφωτές έμπειρους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά το ρόλο του συμβούλου, πιστεύουν πως θα μπορούσε να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην επιμόρφωση, να αποτελέσει «σημείο αναφοράς», «καθοδηγητή» και «βοηθό» των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα μεταδιδοντάς τους την εμπειρία που έχει αποκτήσει. Ωστόσο, εκφράζουν επιφυλάξεις κατά πόσο ο σύμβουλος ανταποκρίνεται στην πράξη στον καθοδηγητικό του ρόλο, καθώς του έχουν ανατεθεί πολλά καθήκοντα, ανάμεσά τους και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, και έχει επιφορτιστεί με την ευθύνη πολλών σχολείων σε μια ευρεία γεωγραφική περιοχή. Σε ορισμένες περιπτώσεις δεν είναι επιμορφωμένος στη μέθοδο project, δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις, ενώ «έχει φύγει από την



ενεργό δράση και από την τάξη πολλά χρόνια, έχει απομακρυνθεί επομένως από την εκπαιδευτική πραγματικότητα» για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Επιφυλάξεις εκφράζουν και για το ρόλο που θα μπορούσαν να διαδραματίσουν στην πράξη τα δίκτυα των σχολικών μονάδων ως προς την επιμόρφωση, καθώς το ισχύον θεσμικό πλαίσιο δεν προβλέπει εκπαιδευτικές επισκέψεις ή κοινές δράσεις των σχολείων και δεν υπάρχει στη χώρα μας συνεργατική κουλτούρα.

Τέλος στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην εμπειρική έρευνα διαφωνούν με τη σύνδεση επιμόρφωσης και αξιολόγησης, θεωρούν πως η επιμόρφωση «δεν αποτελεί ουσιαστικό κριτήριο» για την αξιολόγησή τους και δεν αντιστοιχεί σε πραγματικές γνώσεις και δεξιότητες.

### 3. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Από το εξεταζόμενο δείγμα των δέκα εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Νομό Αρκαδίας καταδεικνύεται η αποτελεσματικότητα της μεθόδου project στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και επιβεβαιώνεται η σπουδαιότητα της καινοτομίας που θα προετοιμάσει το έδαφος για μια ευρύτερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Αλαχιώτης, 2001. Δεδούλη, 2012. Λουκόπουλος, 2008. Μάγος, 2007).

Παράλληλα, εντοπίζονται αδυναμίες και ελλείψεις ως προς το θεσμικό πλαίσιο, τον τρόπο εισαγωγής και εφαρμογής της μεθόδου και την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή (Έκθεση αξιολόγησης του Προγράμματος Ευέλικτης Ζώνης, 2004). Διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που απετέλεσαν το δείγμα της έρευνας δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία και επιμόρφωση στη μέθοδο project, όπως και οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τις βασικές σπουδές, τη μαθητεία στο επάγγελμα και την επαγγελματική τους εμπειρία (Δεδούλη, 2012. Έκθεση αξιολόγησης του Προγράμματος Ευέλικτης Ζώνης, 2004. Λουκόπουλος, 2008. Μάγος, 2007).

Επίσης επιβεβαιώνεται η καθοριστική σημασία της επιμόρφωσης που συντελεί στην επιτυχία της καινοτομίας και στην αποτελεσματική προώθηση της αλλαγής (Γεωργιάδης, 2002. Έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης Κύπρου, 2003. Μαυρογιώργος, 2009. Πουλίδης, 2002).

Ως κυριότερες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αρκαδίας που εξετάστηκαν αναδεικνύονται η μεθοδολογία, ο σχεδιασμός και η διαδικασία υλοποίησης ενός προγράμματος project, ανάγκες που ταυτίζονται με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δεδούλη, 2012). Επιπλέον αναδεικνύονται νέες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Λύκειο και συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίες αφορούν στην αξιολόγηση του μαθήματος (Έκθεση αξιολόγησης του Προγράμματος Ευέλικτης Ζώνης, 2004).

Επιβεβαιώνεται η προτίμησή των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών σε αποκεντρωμένες μορφές επιμόρφωσης, εντός ωραρίου εργασίας, κατά την έναρξη και τη λήξη του σχολικού έτους (Ζαφειράκου, 2002. Μείζον Πρόγραμμα για την επιμόρφωση, 2010), καθώς και η αναγκαιότητα της εφαρμογής στην επιμόρφωση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Αναδεικνύεται η προτίμηση των εκπαιδευτικών, όπως και των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Καζταρίδου, χ.χ.), σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και διαπιστώνεται πως, αναφορικά με τη μέθοδο project, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δε συγκεντρώνει τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών (αντίθετα με παλαιότερη έρευνα του ΥΠΑΙΘ, Μείζον Πρόγραμμα για την επιμόρφωση, 2010).

Τέλος στην παρούσα έρευνα αποδεικνύονται ανεφάρμοστες στην πράξη προτάσεις επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσω δικτύων των σχολικών μονάδων (Δεδούλη, 2012. Καραγεώργου, 2011).

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως παρά τη θετική αποτίμηση της μεθόδου project από τους εκπαιδευτικούς που απετέλεσαν το δείγμα της έρευνας, η εκπαιδευτική αλλαγή προσκρούει σε καθιερωμένες επαγγελματικές συνήθειες και πρακτικές και συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα και πρακτικά προβλήματα κατά την εφαρμογή της. Διαπιστώνονται συνεπώς σημάδια αντίστασης στην αλλαγή, όπως άλλωστε και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά τη διδασκαλία της Ευέλικτης Ζώνης (Λουκόπουλος, 2008). Προκειμένου να παγιωθεί η αλλαγή και να διαφυλαχθούν τα αποτελέσματά της, κρίνεται απαραίτητη επομένως η κριτική αναπροσαρμογή της μεθόδου στη σημερινή πραγματικότητα και ο σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών (Κουμιώτη, 2006).

Για την επιτυχή εισαγωγή, την εφαρμογή και εσωτερίκευση της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς προτείνουμε τα εξής:

- Την ένταξη της μεθόδου project στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Σχολών και Πανεπιστημίων και τη γενικότερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους κατά τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο.
- Την αποκέντρωση της επιμορφωτικής πολιτικής και την καθιέρωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης που θα αντιμετωπίσει παιδαγωγικά ζητήματα της σχολικής μονάδας και θα συντελέσει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας.
- Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη μέθοδο project με βάση τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και προτιμήσεις, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, να αντιμετωπίσουν συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας και να μετασηματίσουν την προηγούμενη εμπειρία από τη μαθητεία τους στο επάγγελμα.

- Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και σε ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές μεθόδους.
- Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών τους, στην έρευνα-δράση, στη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση καθώς και σε μεθόδους αλλαγής στάσεων.
- Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και τη χρήση βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας.
- Την αύξηση του χρόνου διδασκαλίας του μαθήματος.
- Την ανάθεσή του σε όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών, σε εκπαιδευτικούς που είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία του και που επιθυμούν να το αναλάβουν.
- Τη δημιουργία τμημάτων ενδιαφέροντος ώστε οι μαθητές να επιλέγουν το θέμα με βάση τα ενδιαφέροντα και βιώματά τους.
- Τη μείωση του αριθμού των μαθητών στα τμήματα ενδιαφέροντος ώστε να διευκολύνεται η εφαρμογή βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας.
- Την διαμόρφωση των αιθουσών με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνεται η εργασία των μαθητών σε ομάδες.
- Τη μέριμνα από την πλευρά της πολιτείας ώστε να υπάρχει επάρκεια σε ΗΥ και σύνδεση στο διαδίκτυο σε όλα τα σχολεία και να αξιοποιείται για το σκοπό αυτό το εργαστήριο πληροφορικής.
- Τη δημιουργία διδακτικού υλικού και εκπαιδευτικού λογισμικού που θα διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό του μαθήματος.
- Τον περιορισμό της γραφειοκρατίας, όσον αφορά τις μετακινήσεις των μαθητών, ώστε να διευκολύνεται η διδασκαλία εκτός της τάξης και οι επισκέψεις επαγγελματιών και φορέων της τοπικής κοινωνίας.
- Την ανανέωση της διδασκαλίας των σχολικών μαθημάτων με τη χρήση βιωματικών μεθόδων και τη γενίκευση του project στο σύνολο της εκπαίδευσης.

Τέλος, όσον αφορά τους περιορισμούς της έρευνας, κρίνεται απαραίτητη η επανάληψή της σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού και η επιβεβαίωση των πορισμάτων της με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων.

#### 4. Επίλογος

**Η** επιτυχία της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι συνυφασμένη με τις αξίες, τις στάσεις, τις απόψεις και τα συναισθήματα των υλοποιητών της. Για το λόγο αυτό είναι χρήσιμο να λαμβάνονται υπόψη κατά την εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών.

Η έρευνα που υλοποιήθηκε ανέδειξε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μέθοδο project και την επιμόρφωση και συνέβαλε στην κατανόηση και ερμηνεία τους. Συμπλήρωσε τη βιβλιογραφία με τη διατύπωση των συμπερασμάτων και την υποβολή προτάσεων για την αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής. Ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων αντίστασης στην αλλαγή αλλά και των ανεπαρκειών και ελλείψεων αναδεικνύεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και θα λαμβάνουν υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες και προτιμήσεις τους.

## Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. (2002) Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 5-13.
- Beglar, D., A. Hunt (2002) Implementing Task-Based Language Teaching, In: C.J., Richards., A.W., Renandya (Eds), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Γεωργιάδης, Ν. (2002) Ο ρόλος τους εκπαιδευτικού στην εποχή μας. *Κοινωνιολογική προσέγγιση*. Δράμα: εκδόσεις Λογοπάντρεμα.
- Chrysohoos, J., N. Chrysohoos & I. Thomson (2002) *The methodology of the teaching of English as a foreign language with Reference to the Cross curricular Approach and the Task-Based Learning*. Athens: The Pedagogical Institute.
- Δεδούλη, Μ. (2002) Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σ. 145-159.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης Κύπρου (2003) *Έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης Κύπρου*. Διαθέσιμο στο: [www.paideia.org.cy/upload/ekthesi\\_epitropis.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/ekthesi_epitropis.pdf) .
- Eurydice (2005) *Key Topics in Education in Europe, Volume, 3, The Teaching Profession in Europe*, Brussels.
- Fried-Booth, L.D. (2002) Project Work. In: A, Maley., (Ed), *Resource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassel.
- Zafeirakou, A. (2002) *In - service Training of teachers in the European Union: Exploring Central Issues, Metodika*, Vol. 3, br. 5, 2002, str. 253-278.
- Καζταρίδου, Α. (χ.χ.) *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο: [kpe-kastor.kas.sch.gr](http://kpe-kastor.kas.sch.gr).

- Καμαρινού, Δ. (2000) *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*. Ξυλόκαστρο: Ιδίας.
- Καμαρινού, Δ. (2013) *Η μέθοδος project στην πράξη. Οδηγός εκκίνησης για εκπαιδευτικούς*. Ξυλόκαστρο: Ιδίας.
- Καραγεώργου, Ε. (2011) *Η εφαρμογή του project ως διδακτικής μεθόδου και ως μέσου αξιολόγησης των γνωστικών και ψυχοκοινωνικών στόχων της σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Ελλάδας από τη σκοπιά των εκπαιδευομένων (Διπλωματική Εργασία)*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα. Διαθέσιμο στο: [estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/./1391/./Karageorgou\\_Elissavet.pdf](http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/./1391/./Karageorgou_Elissavet.pdf).
- Katz, L. G. & S. C. Chard (2009) *Engaging Children's Mind: the Project Approach*. Norwood, N.J: Ablex Publ.Co.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2002) Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 57-75.
- Κουμιώτη, Μ. (2006) *Οργανωσιακή Αλλαγή και Στάση των Εργαζομένων (Διπλωματική Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς. Διαθέσιμο στο: [digilib.lib.unipi.gr/dspace/bitstream/unipi/1407/1/Koumioti.pdf](http://digilib.lib.unipi.gr/dspace/bitstream/unipi/1407/1/Koumioti.pdf).
- Κουραμπέα, Ι. (2011) *Πρακτικές λύσεις σε πρακτικά προβλήματα συγγραφής ερευνητικών Εργασιών-project*. Ανακτήθηκε από [yk-peir-anavr.att.sch.gr/Teaching-Methods/01\\_Kourabea\\_Project.pdf](http://yk-peir-anavr.att.sch.gr/Teaching-Methods/01_Kourabea_Project.pdf).
- Λουκόπουλος, Α. (2008) *Εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο και ο ρόλος του Διευθυντή: η αποτελεσματικότητα της Ευέλικτης Ζώνης, διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων (Διπλωματική Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Διαθέσιμο στο: [nemertes.lis.upatras.gr/jsui/bitstream/./Nimertis\\_Loukopoulos\(ptde\).p](http://nemertes.lis.upatras.gr/jsui/bitstream/./Nimertis_Loukopoulos(ptde).p).
- Μάγος, Κ. (2007) *Διδακτική μεθοδολογία για τη μέθοδο project*. Αθήνα: On Demand ΑΕ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002) Η Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων: Μία εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, σ.15-30.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012) *Η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009) *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι; Πρακτικά Συνεδρίου Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, (υπό έκδοση)*. Ανακτήθηκε από [edu.per.uoi.gr/gmanrog/epim.doc](http://edu.per.uoi.gr/gmanrog/epim.doc).
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013) *Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών 68/127*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Επιμόρφωσης & Αξιολόγησης.

- Morrison, K., L. Manion & L. Cohen (2008) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονιδης, Κ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Γ. (2005) *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Μ. (2012) Ένας απολογισμός του καταστροφικού για την εκπαίδευση έτους 2011-2012. Διαθέσιμο στο:  
<http://www.logiosermis.net/2012/05/2011-2012.html>.
- Παπαναστασίου, Κ & Ε. Παπαναστασίου (2005) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers and Lithographers Ltd.
- Πιέρρος, Σ. (2000) *Μέθοδοι έρευνας στη Βιβλιοθηκονομία*. Σίνδος: Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.
- Πουλίδης, Αλ. (2002) Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Στο: Β. Χατζηθεοδωρίδης, Ν. Γεωργιάδης (επιμ.). *Τα εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (Πρακτικά συνεδρίου), σ. 238-254. Δράμα: εκδόσεις Λογοπάντρεμα.
- Σπυροπούλου, Δ. (2004) Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία. Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 157-171.
- Sterling Casil, A. (2006). *John Dewey: The Founder of American Liberalism*. New York: The Rosen Publishing Group, Inc. Available:  
[http://books.google.gr/books?id=XZCd0PIQyAC&pg=PA82&lpg=PA82&dq=learning+by+doing+methods+dewey&source=bl&ots=uKu\\_M7REZ&sig=e8V4KlBx9ayHs59V7NRlKUxqpRg&hl=el&sa=X&ei=IW93U8S4OlrX0gW504HYAQ&ved=0CDgQ6AEwAQ#v=onepage&q=learning%20by%20doing%20methods%20dewey&f=false](http://books.google.gr/books?id=XZCd0PIQyAC&pg=PA82&lpg=PA82&dq=learning+by+doing+methods+dewey&source=bl&ots=uKu_M7REZ&sig=e8V4KlBx9ayHs59V7NRlKUxqpRg&hl=el&sa=X&ei=IW93U8S4OlrX0gW504HYAQ&ved=0CDgQ6AEwAQ#v=onepage&q=learning%20by%20doing%20methods%20dewey&f=false).
- Χασάπης, Δ. (2000) *Οργάνωση, σχεδιασμός επαγγελματικής κατάρτισης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2000) *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.