

Η βιωματική μάθηση στις «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» του Ενιαίου Λυκείου: Μια πρόταση για αποτελεσματική μόρφωση

Βασιλική Μπρίνια, Α.Σ.Ο.Ε.Ε.

Περίληψη

Το έναυσμα για την εφαρμογή της μεθόδου Project (Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία) στο πλαίσιο του γνωστικού αντικείμενου «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» το οποίο διδάσκεται στην Τεχνολογική Κατεύθυνση της Γ΄ Τάξης του Ενιαίου Λυκείου, αποτέλεσε η επιθυμία για μια διδασκαλία με την οποία οι μαθητές θα είναι σε θέση να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση που έχουν αποκομίσει στη σχολική τάξη με τον εμπειρικό τους κόσμο (σύνδεση θεωρίας και πράξης). Η θεωρητική ενασχόληση με την μέθοδο Project δείχνει ότι η εφαρμογή της στο περιβάλλον του λυκείου μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα. Ειδικότερα, η διδακτική προσέγγιση του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» γίνεται αποτελεσματικότερη μέσω της εφαρμογής της μεθόδου αυτής και τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι καλύτερα και μονιμότερα σε σχέση με το συμβατικό τρόπο διδασκαλίας.

1. Εμπειρική εφαρμογή (Cohen & Manion, 1994) της μεθόδου Project στο μάθημα «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων»

Προκειμένου να είναι συστηματική η παρουσίαση της εφαρμογής της μεθόδου Project ακολουθείται ο χωρισμός της σε τέσσερα στάδια. Η χρήση των τεσσάρων

Η κ. Βασιλική Μπρίνια είναι Οικονομολόγος Β.Β.Α. - Μ.Β.Α., διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών, αποσπασμένη καθηγήτρια στην Α.Σ.Ο.Ε.Ε.

σταδίων είναι βοηθητική για την οργανωμένη παρουσίαση της όλης ερευνητικής διαδικασίας. Άλλωστε η σύγχρονη εκδοχή της μεθόδου Project δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο κατά πόσο η ομάδα μπορεί να συνεργαστεί και να πρωτοστατήσει (Μπρίνια, 2005β). Στο πλαίσιο της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας υπάρχουν αρκετές επιλογές αναφορικά με τον αριθμό των σταδίων/φάσεων που διέρχεται η μέθοδος προκειμένου να ολοκληρωθεί: τρία (Helm & Katz, 2002), τέσσερα (Χρυσafiδης, 2003) κ.τ.λ. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η εναλλακτική των τεσσάρων σταδίων, διότι θεωρούμε ότι είναι περισσότερο κατάλληλη για το δεδομένο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Carr & Kemmis, 1986) και οργανώνει με τον καλύτερο τρόπο την όλη διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου, χωρίς ταυτόχρονα να κάνει εκπαιδευτικούς και μαθητές να επικεντρώνονται στην αλληλουχία των δράσεων αλλά στις δράσεις αυτές καθ' εαυτές (Μπρίνια, 2005α & 2005γ). Τα στάδια που ακολουθήθηκαν ήταν (Χρυσafiδης, 2003· Μπρίνια, 2005δ):

1.1. Η φάση του προβληματισμού (επιλογής και διερεύνησης του θέματος)

Κατά την φάση αυτή λαμβάνουν χώρα όλες εκείνες οι διαδικασίες που αναφέρονται στον εντοπισμό και τη διερεύνηση του θέματος. Περιλαμβάνονται συζητήσεις, ανταλλαγή απόψεων, τοποθετήσεις επί διαφόρων θεμάτων, ανακοινώσεις και προβληματισμοί. Για το λόγο αυτό θεωρείται και είναι μια φάση επικοινωνιακής σχέσης. Σκοπός της είναι να βοηθήσει τους μαθητές να εντοπίσουν το πρόβλημα ή το θέμα εκείνο το οποίο θα αποτελέσει το αντικείμενο ενασχόλησής τους. Η πρωτοβουλία δίνεται στον μαθητή και ο ρόλος του δασκάλου είναι βοηθητικός και συνεργατικός. Ο καθορισμός του θέματος ενασχόλησης ήταν μια διαδικασία που δεν έγινε μετά από πρωτοβουλία των μαθητών αλλά το θέμα ήταν καθορισμένο από τις επιταγές του Σχολικού Προγράμματος. Παρενθετικά αναφέρεται ότι αυτό βέβαια δεν αποτελεί παράγοντα ανασταλτικό για την ερευνητική μας προσπάθεια, διότι ο τρόπος αυτός επιλογής του θέματος, είναι αποδεκτός εντός των πλαισίων της μεθόδου και συνάδει με τη φιλοσοφία της. Το project δεν σκιαγραφεί κάποια ύλη που πρέπει να διδαχθεί στους μαθητές και να κατακτηθεί από αυτούς, δεν περιγράφει κάθε είδος μάθησης που συντελείται στην σχολική τάξη, ούτε και έχει απαιτούμενη ύλη για το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά, αντίθετα, προσφέρει μια ποικιλία περιεχομένων στα οποία μπορούν να ενταχθούν και οι πιο σημαντικές απαιτήσεις όσον αφορά τη διδακτέα ύλη και τις δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές (Helm & Katz, 2002, σ. 140).

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, θεωρήθηκε ότι, εφόσον το θέμα και ο τρόπος προσφοράς του έχει καθορισθεί άνωθεν (Αναλυτικό Πρόγραμμα), καλό θα ήταν να μην έχει και η επανάληψη της ύλης την προδιαγεγραμμένη πορεία. Εφόσον θα

εξασφαλιζόταν η συναίνεση των μαθητών της τάξης, θα υπήρχε η δυνατότητα για σωστή εφαρμογή και αποδοχή της μεθόδου Project και θα αντισταθμιζόταν η έλλειψη ενεργού συμμετοχής των μαθητών στην επιλογή του θέματος δράσης. Για να συναινέσουν όμως σε κάτι οι μαθητές θα πρέπει να το γνωρίζουν. Έτσι, παρουσιάστηκε η θεωρητική πλευρά της μεθόδου Project στην σχολική τάξη. Η παρουσίαση ήταν απλή, κατανοητή και ελκυστική. Ακολούθησε συζήτηση και επίλυση ερωτήσεων των μαθητών. Περαιτέρω δε, προτάθηκε και συμφωνήθηκε να περατωθεί η διδασκαλία της απαιτούμενης από το Αναλυτικό Πρόγραμμα διδακτέας ύλης όπως προβλέπεται από αυτό, προκειμένου να μην υπάρξουν προβλήματα με τη σχολική κοινότητα και τους γονείς και αμέσως μετά να αρχίσει η επανάληψη της ύλης με την εφαρμογή της μεθόδου Project.

1.2. Η φάση του προγραμματισμού των διδακτικών δραστηριοτήτων

Στο πλαίσιο της μεθόδου Project καταβάλλεται προσπάθεια εκ μέρους εκπαιδευτικού και μαθητών, ώστε οι προτάσεις των τελευταίων να μετατραπούν σε διδακτική πράξη (Χρυσάφιδης, 2003, σ. 94). Καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας της φάσης αυτής είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό και την οργάνωση της δράσης. Αντικείμενο της οργανωτικής αυτής προσπάθειας είναι ο προσδιορισμός των δραστηριοτήτων με τις οποίες θα ασχοληθεί η μαθητική ομάδα στο σύνολό της, αλλά και στις επιμέρους υποομάδες και έμμεσα η προδιαγραφή ενός πλέγματος υποχρεώσεων που θα αναλάβει ο κάθε μαθητής στο πλαίσιο της συνολικής δράσης, των πηγών που θα χρησιμοποιηθούν και του τρόπου πρόσβασης σε αυτές, της οργάνωσης των διδακτικών επισκέψεων από και προς τη σχολική τάξη, των προσώπων που θα βοηθήσουν, ώστε να επιτευχθούν αυτές οι επισκέψεις, του τρόπου ανάθεσης των επιμέρους δραστηριοτήτων κ.τ.λ. Τα βήματα που ακολουθήθηκαν ήταν (Μπρίνια, 2005δ):

A. Προσδιορισμός θεματικών ενοτήτων

Ύστερα από επικοινωνιακές διαδικασίες, από κοινού με τους μαθητές δημιουργήθηκε ένας θεματικός ιστός, με το θέμα στο κέντρο και ακτινωτά ταξινομημένες σε διακλαδώσεις τις πτυχές που προσδιορίστηκαν με τον καταγισμό ιδεών (brain storming).

B. Συγκρότηση Ομάδων

Η συγκρότηση των ομάδων ήταν ανομοιογενής ως προς τα χαρακτηριστικά των μελών τους (ικανότητες, ενδιαφέροντα κ.τ.λ.) και η σύνθεσή τους παρέμεινε σταθερή για όσο χρονικό διάστημα διήρκεσε η έρευνα με σκοπό να αναπτυχθούν δεσμοί μεταξύ των μελών (Ματσαγούρας, 2002) τα οποία έπρεπε να μάθουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μεταξύ τους.

Γ. Κατανομή των θεμάτων στις ομάδες και καταγραφή ιδεών για δραστηριότητες

Αφού συγκροτήθηκαν οι ομάδες της τάξης, τα μέλη τους επέλεξαν από το σχετικό θεματικό ιστό που αναφέρθηκε ανωτέρω, με βάση τα ενδιαφέροντά τους, τα θέματα με τα οποία ήθελαν να ασχοληθούν.

Κάθε ομάδα ανέφερε κάποιες αρχικές ιδέες για την επεξεργασία του θέματός της. Συζητήθηκε και αποφασίστηκε από την ολομέλεια ότι στην έρευνα κάθε ομάδας θα εφαρμοζόταν το σχήμα (Halsey, 1972): α) Ερώτημα ή υπόθεση, β) Διερεύνηση με συλλογή και διασταύρωση στοιχείων και γ) Σύνθεση και συμπεράσματα.

Δ. Επαναπροσδιορισμός των στόχων

Οι ομάδες επανεξέτασαν τους αρχικούς τους στόχους. Η πρώτη ομάδα είχε την ιδέα να εξετάσει ως case study την Εθνική Τράπεζα της Ελλάδας ως προς τα υποθέματα που είχε αναλάβει, η δεύτερη ομάδα την εταιρεία «Ελληνικά Πετρέλαια Α.Ε.» και η τρίτη ομάδα σκέφτηκε να μελετήσει την εταιρεία «GOODY'S Α.Ε.».

1.3. Η φάση της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων

Στο πλαίσιο της φάσης αυτής το project κορυφώνεται. Οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν στην πράξη αυτά που είχαν σχεδιάσει, να φέρουν στις ομάδες τους και στην ολομέλεια ό,τι υλικό κατόρθωσαν να συγκεντρώσουν, να το επεξεργασθούν και να το ταξινομήσουν και τέλος να εκτιμήσουν την αξία της γνώσης που αποκόμισαν από όλη αυτή τη μορφωτική περιπέτεια στην οποία συμμετείχαν (Μπρίνια, 2005β).

Συγκεκριμένα, η ολομέλεια πραγματοποίησε εκπαιδευτική επίσκεψη στην εταιρεία 3E (COCA-COLA HELLAS). Τη διοργάνωση της επίσκεψης είχε αναλάβει από τη δεύτερη φάση της μεθόδου η δεύτερη ομάδα. Η δε εταιρεία «COLGATE-PALMOLIVE Α.Β.Ε.Ε.» δέχτηκε να επισκεφτούν το σχολείο δύο στελέχη της, η Διευθύντρια Ανθρώπινου Δυναμικού και ο Product Manager της εταιρείας, προκειμένου να παρουσιάσουν το management της εταιρείας και να έχουν ανοιχτή συζήτηση με τους μαθητές της τάξης. Τη διοργάνωση της επίσκεψης είχε αναλάβει από τη δεύτερη φάση της μεθόδου η τρίτη ομάδα. Τέλος, η πρώτη ομάδα πραγματοποίησε επίσκεψη στο κεντρικό κατάστημα της Εθνικής Τράπεζας στον Πειραιά και πήρε συνέντευξη από το διευθυντή του καταστήματος. Σημειώνεται ότι καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων οι μαθητές ρωτούσαν τους ειδικούς των εταιρειών με τους οποίους είχαν επικοινωνία σχετικά με τα θέματα των εργασιών τους. Τέλος, συμφωνήθηκε από την ολομέλεια να γίνει μια εργασία από κάθε ομάδα, η οποία θα παρουσιαζόταν σε μια ημερίδα που θα διοργανωνόταν στο σχολείο με θέμα «Βιομαθητική-επικοινωνιακή διδασκαλία του μαθήματος Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων». Έτσι, πραγματοποιήθηκε συνάντηση της ολομέλειας στο εργαστήριο της Πληροφορικής με τη συμμετοχή της καθηγήτριας της Πληροφορικής προκειμένου αφενός να επιλεγεί το υλικό της παρουσίασης για τις εργασίες των

μαθητών και αφετέρου να συζητηθεί ο τρόπος της παρουσίασης των εργασιών των μαθητών κατά τη διάρκεια της ημερίδας.

1.4. Φάση της αξιολόγησης

Για τη συγκεκριμένη αυτή φάση διατέθηκε μια ξεχωριστή ημέρα μετά το πέρας των παρουσιάσεων των μαθητών. Στο πλαίσιο της οι μαθητές κλήθηκαν να εκτιμήσουν την αξία των αποτελεσμάτων που είχε η δουλειά τους, να εξετάσουν την επίτευξη ή μη των στόχων που αρχικά είχαν τεθεί και γενικά να διατυπώσουν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της όλης μορφωτικής διαδικασίας.

Η σχετική συζήτηση κατέληξε στις ακόλουθες διαπιστώσεις (Μπρίνια, 2005δ):

A) Τα θετικά σημεία σύμφωνα με τους μαθητές ήταν:

Το αποτέλεσμα που προέκυψε ήταν καλύτερο απ' ό,τι ανέμεναν αρχικά, με προεκτάσεις που δεν είχαν καν υποψιασθεί.

Βασικό πλεονέκτημα της όλης διαδικασίας ήταν η συμμετοχή όλων των παιδιών και η δυνατότητα ενασχόλησής τους με τη δραστηριότητα που επιθυμούσαν περισσότερο.

Θεώρησαν ότι όλοι οι αρχικοί στόχοι επιτεύχθηκαν, άλλοι σε μικρότερο και άλλοι σε μεγαλύτερο βαθμό.

B) Τα αρνητικά σημεία σύμφωνα με τους μαθητές ήταν:

Θεώρησαν ότι αναγκάστηκαν να αναθεωρήσουν τα σχέδιά τους σχετικά με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις τους.

Εξέφρασαν την πικρία τους για την έλλειψη ανταπόκρισης από την πλειονότητα των επιχειρήσεων στις οποίες απηύθυναν προσκλήσεις ενδιαφέροντος, παρ' ότι διέθεσαν αρκετό από το χρόνο τους σε αυτή τη δράση, με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνουν τις απαιτήσεις των άλλων σχολικών μαθημάτων.

Εξέφρασαν, τέλος, τον προβληματισμό τους για την αρνητική στάση άλλων καθηγητών τους.

Διαπιστώθηκαν μετά τη συνεργασία με τους μαθητές από την εκπαιδευτικό-ερευνητρια στο πλαίσιο της «έρευνας-δράσης» (Cohen & Manion, 1994) τα ακόλουθα:

Οι μαθητές διακατέχονταν από ένα εποικοδομητικό άγχος που δεν αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα της δράσης τους, αλλά αντίθετα τους κινητοποίησε προς την κατεύθυνση της περάτωσής της.

Τα παιδιά είχαν μια σωστή και ξεκάθαρη εικόνα για το τι συνέβη κατά τη διάρκεια της ερευνητικής τους προσπάθειας και ήταν σε θέση να δώσουν τους βασικούς της άξονες.

Όλα τα παιδιά είδαν ως θετική την ενασχόλησή τους με τη μέθοδο Project, αν και ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν αρκετά στην αρχή.

Οι μαθητές βίωσαν θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια του εγχειρήματος και ήταν ικανοποιημένοι από τις σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας που αναπτύχθηκαν. Οι στόχοι που τέθηκαν και οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν ήταν σε μεγάλο βαθμό ανάλογες των ενδιαφερόντων των παιδιών. Ιδιαίτερα, χάρηκαν τις συναντήσεις συνεργασίας μέσα στην ομάδα τους, αλλά και την προετοιμασία των σχεδίων εργασίας.

Η διδακτική προσέγγιση του μαθήματος με τη μέθοδο Project, έδωσε στους μαθητές μια καλύτερη ιδέα της οργάνωσης μιας επιχείρησης.

Τα παιδιά χρειάζονταν να έχουν στη διάθεσή τους περισσότερο χρόνο προκειμένου να μην αισθάνονται πιεσμένα και να μπορέσουν να ολοκληρώσουν με άνεση το έργο που είχαν αναλάβει (ο «βραχνάς» της ύλης).

Οι μαθητές διαπίστωσαν κατά τη διάρκεια του project ότι απαιτείται πρακτική εξάσκηση για την κατανόηση του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων».

Οι μαθητές, τέλος, διατύπωσαν την επιθυμία κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς να διδαχθούν το μάθημα «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» με μια καινούρια μέθοδο διδασκαλίας, η οποία θα μετέτρεπε το μάθημα σε μια ενδιαφέρουσα εμπειρία. Η ανάγκη αυτή των μαθητών ήταν τόσο έντονη που ακόμη και ο στόχος της υψηλής βαθμολογίας εκπληρώθηκε για τους μαθητές που ακολούθησαν την μέθοδο Project, αφού στις Πανελλαδικές Εξετάσεις πέτυχαν καλύτερη απόδοση σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές που δεν ακολούθησαν την μέθοδο Project, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (Μπρίνια, 2005δ).

Πίνακας 1 Αποδόσεις στις Πανελλαδικές Εξετάσεις του έτους 2004 των μαθητών που διδάχτηκαν με τη μέθοδο Project έναντι των μαθητών των 4 λυκείων που διδάχτηκαν με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας ($\alpha < 0.05$)

	<i>Μέση Τιμή</i>	<i>Ελάχιστο</i>	<i>Μέγιστο</i>	<i>Εύρος</i>	<i>P-value</i>
Μαθητές μεθόδου Project	14.1	9.9	18.6	8.7	
(X1) Λύκειο	10.0	2.8	19.1	16.3	0.001*
(X2) Λύκειο	11.8	5.1	20	14.9	0.049*
(X3) Λύκειο	9.6	4.8	19.1	14.3	0.001*
(X4) Λύκειο	9.1	4.2	19.1	14.9	<0.001*

Οι μαθητές ακολουθώντας την μέθοδο Project, έδειξαν ενδιαφέρον για το ίδιο το αγαθό, δηλαδή τη γνώση και τη διαδικασία απόκτησής της, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα χαμηλή διασπορά βαθμολογίας στις Πανελλαδικές Εξετάσεις όπως φαίνεται στον ανωτέρω πίνακα, σε σύγκριση με τη βαθμολογία των μαθητών των άλλων λυκείων που παρακολούθησαν το μάθημα με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Αυτό επιτεύχθηκε χωρίς να αναπτυχθεί μεταξύ των μαθητών το ρηχό ανταγωνιστικό κλίμα που συναντάει κανείς στις κατευθύνσεις της Γ΄ Λυκείου. Η πανελλαδική αξιολόγηση «σαν αντικειμενική μαρτυρία επίδοσης», η οποία συνδέεται με μια πίστη στην αυθεντία του αντικειμενικού αξιολογητή των Πανελλαδικών Εξετάσεων, έδειξε ότι οι μαθητές που εφάρμοσαν την μέθοδο Project πέτυχαν τόσο τον μορφωτικό στόχο του μαθήματος, ενώ ταυτόχρονα πέτυχαν και ποιοτικούς στόχους, όπως π.χ. έμαθαν την ομαδική συνεργασία, να είναι υπεύθυνοι, να πειραματίζονται, να ερευνούν, να κρίνουν, να νιώθουν αυτοπεποίθηση κ.τ.λ. (Μπρίνια, 2005δ).

2. Ανακεφαλαίωση - Συμπεράσματα

Φρονούμε ότι απαραίτητο στοιχείο κάθε ερευνητικής προσπάθειας πρέπει να είναι ο έλεγχος. Κάθε φάση της πρέπει να ελέγχεται προκειμένου να διαπιστωθεί ότι δεν έχει παρεκκλίνει από τον αρχικό στόχο ή ότι διατηρεί τα χαρακτηριστικά με βάση τα οποία ξεκίνησε.

Φτάνοντας στην τελική φάση, καλούμαστε να κάνουμε τον απαραίτητο έλεγχο θέτοντας ένα βασικό ερώτημα: *«Ήταν τελικά Project η όλη εργασία και διαδικασία που περιγράψαμε ανωτέρω;»*. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι καταφατική. Πράγματι, η διαδικασία που περιγράψαμε παραπάνω είναι Project, διότι ικανοποιήθηκαν όλα τα κριτήρια βάσει των οποίων μια διδακτική προσέγγιση μπορεί να θεωρηθεί ως Project (Χρυσοφίδης, 2003, σ. 59-86). Συγκεκριμένα:

Τηρήθηκαν όλες οι φάσεις της μεθόδου.

Τηρήθηκαν όλες οι αρχές της μεθόδου: Στην παρούσα περίπτωση διαπιστώθηκε ότι:

A. Έγινε σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και του διδασκόμενου με την καθημερινή ζωή: Από την επεξεργασία των ενοτήτων και των υπο-ενοτήτων με τις οποίες ασχολήθηκαν, οι μαθητές κατάλαβαν ότι τα βασικά ζητήματα που τους απασχόλησαν στο σχολείο στο πλαίσιο του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» θα τους απασχολούσαν και μετέπειτα στην επαγγελματική τους ζωή και είδαν τους τρόπους και τις διαδικασίες που απαιτούνται για να εφαρμοστούν στην

πράξη αυτά που θεωρητικά μάθαιναν στα βιβλία τους, μιλούσαν με επαγγελματίες του κλάδου τους κ.τ.λ.

Β. Υπήρξε ενεργός συμμετοχή των μαθητών: Όλες οι ενέργειες στη διδακτική προσέγγιση που ακολουθήθηκε έγιναν από τους μαθητές: εκείνοι έκλειναν τα ραντεβού για τις συναντήσεις με τα στελέχη επιχειρήσεων, εκείνοι καθόριζαν τον τρόπο δουλειάς τους, εκείνοι έφτιαζαν την ιστοσελίδα τους, έκαναν την παρουσίασή τους κ.τ.λ.

Γ. Καλλιεργήθηκε η δημιουργική σκέψη και επιτεύχθηκε η δημιουργική μάθηση: Τα παιδιά κατά την ενασχόλησή τους με την ως άνω περιγραφόμενη διαδικασία κατόρθωσαν να αποκτήσουν μια δεξιότητα η οποία θα τους φανεί χρήσιμη στη μετασχολική ζωή τους: έμαθαν πώς να μαθαίνουν και μάλιστα σε ένα κλίμα ευχάριστο και δημιουργικό, χωρίς να αναβιώνουν στερεότυπες και στείρες καταστάσεις και συνθήκες, αλλά αφήνοντας όλο τον εαυτό τους να συμμετέχει σε αυτό που έκαναν (Learning by doing). Αισθάνθηκαν σκεπτόμενα όντα των οποίων ο λόγος και η σκέψη δεν περνούσαν απαρατήρητα, βελτιώθηκε η αυτοεκτίμησή τους (Μακρή-Μπότσαρη, 2001) και απέκτησαν την ικανότητα να προβληματίζονται και ως άτομα και ως ομάδα, να διερευνούν και να ελέγχουν υποθέσεις, να καταλήγουν σε συμπεράσματα και τέλος να επιλύουν προβλήματα.

Δ. Δόθηκε έμφαση στη συνεργατικότητα: Το μάθημα μέσα από τη διδακτική διαδικασία που ακολουθήθηκε και περιγράφηκε ανωτέρω έλαβε μια κοινωνική διάσταση. Η τάξη δεν απαρτιζόταν πλέον από έναν απλό αριθμό μαθητών, αλλά από μαθητές που επικοινωνούσαν μεταξύ τους, αλληλεπιδρούσαν συμφωνώντας ή διαφωνώντας και συνεργάζονταν για το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Ο ανταγωνισμός και ο ατομικισμός δεν είχε θέση στην εργασία τους, διότι δεν είχε τίποτε να τους προσφέρει πέρα από καθυστερήσεις και δυσκολίες καθώς θα παρακώλυε το τελικό αποτέλεσμα. Αντίθετα η ομαδικότητα και η κοινή δράση θα τους διευκόλυνε απεριόριστα, καθώς τους έδινε τη δυνατότητα να προχωρήσουν και να φέρουν εις πέρας το έργο τους. Οι μαθητές δραστηριοποιήθηκαν σε μια κοινή προσπάθεια ή υπήρχαν περιπτώσεις που η ομάδα μοίραζε τη δράση της με βάση τα επιμέρους ενδιαφέροντα και τις επιμέρους ενότητες που έπρεπε να διαπραγματευθεί. Έτσι, αναπτύχθηκαν πολλά στοιχεία διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2002).

Κλείνοντας, επισημαίνεται ότι η μέθοδος Project προσφέρει πολλές δυνατότητες για επεξεργασία και εμπάθυνση σε ενιαιοποιημένες γνώσεις, αλλά και για κάλυψη γνωστικών κενών. Με αυτή την έννοια προσφέρεται και για την αντιμετώπιση του όγκου της διδακτέας ύλης. Επομένως, προτείνεται η ένταξή της τόσο στο Αναλυτικό

όσο και στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Λυκείου, προκειμένου η σχολική αυτή βαθμίδα της εκπαίδευσης να αποτελέσει όχι απλά ένα μεταβατικό στάδιο για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ένα σκαλί για τη μεταπήδηση του κάθε μαθητή σε αυτή, αλλά ένα ουσιαστικό κομμάτι της σχολικής ζωής του κάθε εφήβου της χώρας μας με μακροχρόνια οφέλη για τον ίδιο και την κοινωνία.

Βιβλιογραφία

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Halsey, A. H. (Ed.) (1972). *Educational Priority: Volume 1*. London: The Falmer Press.
- Helm, H., & Katz L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση, Μικροί ερευνητές*. Κ. Χρυσafiδης, & Ε. Κουτσουβάνου (επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπρίνια, Β. (2005α). Η εφαρμογή της μεθόδου Project στο πλαίσιο του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων». *Νέα Παιδεία*, 115, 95-102.
- Μπρίνια, Β. (2005β). Οι δυνατότητες εφαρμογής της μεθόδου Project στο Λύκειο. *Ανοιχτό Σχολείο*, 97, σ. 30-32.
- Μπρίνια, Β. (2005γ). Οι δυνατότητες εφαρμογής της μεθόδου Project στο μάθημα «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων». *Τα εκπαιδευτικά*, 77-78, 210-217.
- Μπρίνια, Β. (2005δ). *Η μέθοδος Project στο πλαίσιο του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή.
- Χρυσafiδης, Κ. (2003). *Βιοματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.