



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Νέο Σχολείο: η νέα διάσταση της καινοτομίας  
και της δημιουργικότητας στην «υπηρεσία» της  
εκπαίδευσης και η καθιέρωση της αξιολόγησης  
της σχολικής μονάδας**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**Ευπραξία Τριανταφύλλου**

**Βόλος**

**Δεκέμβριος 2016**

Copyright © Ευπραξία Τριανταφύλλου, 2016.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διατριβής, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που αναφέρονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των γνώμων της συγγραφέα (Ν. 5343/32 αρ. 202 παρ.2).

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η ΝΕΑ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ**  
**ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ «ΥΠΗΡΕΣΙΑ» ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η**  
**ΚΑΘΙΕΡΩΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

Ευπραξία Τριανταφύλλου

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή**

Βασίλης Πανταζής, Αναπληρωτής Καθηγητής του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Επιβλέπων

Ιωάννης Βρεττός, Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Μέλος

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μέλος

**Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή**

Βασίλης Πανταζής, Αναπληρωτής Καθηγητής του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Ιωάννης Βρεττός, Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χρήστος Γκόβαρης, Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σταυρούλα Καλδή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Κώστας Μάγος, Επίκουρος Καθηγητής του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χαρούλα Σταθοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Ε.Α. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Νέο Σχολείο: η νέα διάσταση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στην  
«υψηροσία» της εκπαίδευσης και η καθιέρωση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

---

*Στους γονείς μου και στον αδερφό μου,  
που αδιάκοπα αγωνίζονται για μένα  
και πάντα στηρίζουν τις επιλογές μου...*

*«... Μα να το έργο μου το πιο αγαπητό  
που δούλεψα συγκινημένα και το πιο προσεκτικά...»*

**Κ. Π. Καβάφης (1911)**

*«Όπως η γη, όσο γόνιμη κι αν είναι δεν μπορεί να κάμει τίποτα χωρίς καλλιέργεια, έτσι και ο νους, χωρίς εκπαίδευση δεν μπορεί να δώσει καλό καρπό.»*

Πλούταρχος

*«Από τη σκοπιά των παιδιών, η μεγάλη σπατάλη στο σχολείο προέρχεται από την αδυναμία του να χρησιμοποιήσει τις εμπειρίες που αποκτά έξω από το σχολείο, ενώ από την άλλη πλευρά, είναι ανίκανο να εφαρμόσει στην καθημερινή ζωή αυτά που μαθαίνει στο σχολείο. Αυτή είναι η απομόνωση του σχολείου, η απομόνωσή του από τη ζωή.»*

John Dewey

*«Η ουσία δεν είναι να επικεντρώσουμε την προσοχή μας στην κακή συμπεριφορά του παιδιού. Είναι να του δείξουμε την αγάπη μας στις δύσκολες στιγμές του, να αναγνωρίσουμε τα συναισθήματα του, να το καταλάβουμε και να το βοηθήσουμε να βρει λύσεις στα προβλήματα που το απασχολούν.»*

John Gottman

*«Ένας δάσκαλος, που προσπαθεί να διδάξει χωρίς να εμπνεύσει στον μαθητή την επιθυμία να μάθει, σφυρηλατεί ψυχρό σίδηρο.»*

Horace Mann

*«Ο μέτριος δάσκαλος μιλάει. Ο καλός δάσκαλος εξηγεί. Ο εξαιρετικός δάσκαλος δείχνει. Ο μεγάλος δάσκαλος εμπνέει.»*

William Arthur Ward

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου, οι οποίοι με βοήθησαν με προθυμία σε κάθε βήμα και δυσκολία αυτής της εργασίας. Η συνεργασία μας ήταν πολύ καλή και καθοριστική τόσο στη θεωρητική παρουσίαση του θέματος όσο και στο μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, εκφράζω τη βαθιά εκτίμηση και ευγνωμοσύνη μου για:

α) τον Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κ. **Βασίλη Πανταζή**, ο οποίος ως Επιβλέπων από την πρώτη στιγμή της ενασχόλησής μου με αυτή την εργασία με ενθάρρυνε και με παρότρυνε ουσιαστικά, μου συμπαραστάθηκε και με βοήθησε σε όλα τα στάδια της εκπόνησης της διατριβής από τον σχεδιασμό μέχρι και τη συγγραφή της.

β) τον Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, κ. **Ιωάννη Βρεττό**, ο οποίος ως μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής με βοήθησε στην αρχική φάση της εργασίας καθώς και στον σχεδιασμό των ερωτηματολογίων με τις χρήσιμες επιστημονικές του υποδείξεις.

γ) την Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κ.<sup>α</sup> **Αικατερίνη Μιχαλοπούλου**, μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, που με βοήθησε στην αρχική φάση της εργασίας με τις πολύτιμες επιστημονικές της υποδείξεις.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους καθηγητές: τον κ. **Χρήστο Γκόβαρη**, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, την κ.<sup>α</sup> **Σταυρούλα Καλδή**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, τον κ. **Κώστα Μάγο**, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, και την κ.<sup>α</sup> **Χαρούλα Σταθοπούλου**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την ευγενική ανταπόκρισή τους να συμμετάσχουν στην Επταμελή Εξεταστική Επιτροπή.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στον κ. **Αντώνη Μπούρα** για την υποστήριξή του στην ολοκλήρωση της εργασίας μου, καθώς και στους/στις συναδέλφους εκπαι-

δευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα αφιερώνοντας τον ελεύθερο χρόνο τους στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων με μεγάλη προθυμία. Χάρη, λοιπόν, στη συνεργασία τους και την πολύτιμη βοήθειά τους πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα και καταφέραμε να συλλέξουμε σημαντικές πληροφορίες. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την οικογένειά μου για τη συμπαράσταση, τη στήριξη, την ενθάρρυνση και την υπομονή που έδειξε όλα αυτά τα χρόνια.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι στην εκπόνηση της εργασίας αυτής υπήρξε ομαδικό πνεύμα. Ως εκ τούτου, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε την παρούσα διδακτορική διατριβή ως έργο μιας συλλογικής προσπάθειας ανθρώπων, οι οποίοι οραματίζονται τη δημιουργία ενός Νέου Σύγχρονου Δημοτικού Σχολείου, όπου θα κυριαρχεί η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η φαντασία, η ομαδικότητα, η ισότητα, η ποιότητα και η αξιοκρατία.



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

### **Νέο Σχολείο: η νέα διάσταση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στην «υπηρεσία» της εκπαίδευσης και η καθιέρωση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας**

Ευπραξία Τριανταφύλλου, Δεκέμβριος 2016

Μελετώντας το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρείται μια βασική ιδιαιτερότητα που δεν παρουσιάζεται τόσο έντονα σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Συγκεκριμένα, παρατηρείται απουσία σταθερής και ενιαίας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή ο σχεδιασμός ενός σχεδίου έπειτα από μελέτη και χαρτογράφηση της πραγματικότητας, η εφαρμογή και η αξιολόγησή του. Αντιθέτως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δεχθεί μια σειρά από ριζικές μεταρρυθμίσεις που είναι βασισμένες κυρίως στις εκάστοτε πολιτικές αλλαγές και εξελίξεις. Υπάρχουν, βέβαια, και μεταρρυθμίσεις που ήταν απόρροια είτε των παιδαγωγικών θεωριών είτε του ιδεολογικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης από διεθνείς οργανισμούς (ΟΟΣΑ, ΟΥΝΕΣΚΟ, Συμβούλιο Ευρώπης, κ.ά.).

Παρόλες όμως τις αλλαγές, σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ (2011) «*η Ελλάδα υστερεί πολλών χωρών του ΟΟΣΑ όσον αφορά τις επιδόσεις της στο διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών/τριών (PISA), συμπεριλαμβανομένων χωρών με όμοια ή χαμηλότερα επίπεδα δαπανών ανά μαθητή καθώς και χώρες με όμοια και χαμηλότερα επίπεδα οικονομικής ανάπτυξης*».

Προσπαθώντας η Ελληνική Πολιτεία να βελτιώσει το εκπαιδευτικό της σύστημα και να εξαφανίσει τα «μελανά» του σημεία – όπως είναι η αποστήθιση και η μη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – σχεδίασε και οργάνωσε το πρόγραμμα «Νέο Σχολείο – Σχολείο 21ου Αιώνα». Το «Νέο Σχολείο» στοχεύει να θέσει τον/τη μαθητή/τρια στο επίκεντρο των αλλαγών με σκοπό τη συνολική βελτίωση του επιπέδου σπουδών των μαθητών/τριών, καθώς και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ήδη από το σχολικό έτος 2010 μέχρι και το 2014 ορίστηκαν χίλια διακόσια ογδόντα επτά (1287) Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), τα οποία εφαρμόζουν διευρυμένο πρωινό

ωράριο, έχουν βελτιωμένα Προγράμματα Σπουδών και εμπλουτισμένο Ωρολόγιο Πρόγραμμα με νέα διδακτικά αντικείμενα και δραστηριότητες.

Η παρούσα, λοιπόν, διπλωματική εργασία έχει ως σκοπό να διερευνηθούν τυχόν αλλαγές και προβλήματα που έχει επιφέρει το «Νέο Σχολείο» στο ελληνικό δημοτικό σχολείο μέσα από τα «μάτια» των εκπαιδευτικών. Για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε αρχικά εκτενής βιβλιογραφική έρευνα την οποία ακολούθησε μια σειρά ποσοτικών ερευνών που βασίζονταν σε δειγματοληπτικές έρευνες με τυποποιημένα ερωτηματολόγια. Ειδικότερα, εφαρμόστηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας με σκοπό τα μη μεροληπτικά αποτελέσματα καθώς και τη μέτρηση του δειγματοληπτικού σφάλματος.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, από την ανάλυση και την ερμηνεία των πληροφοριών που «αντλήθηκαν» από ένα αξιόπιστο δείγμα του πληθυσμού των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιβεβαιώθηκαν οι αρχικές υποθέσεις αλλά και προβληματισμοί. Ενδεικτικά, προέκυψε ότι οι αλλαγές στις οποίες αποβλέπει το «Νέο Σχολείο» μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και στη διαμόρφωση του μελλοντικού δημοκρατικού πολίτη.

Εν κατακλείδι, η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχει μελετηθεί με παρόμοιο τρόπο η παράλληλη χρήση δύο διαφορετικών προγραμμάτων σπουδών στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία αξιολογούνται τα Προγράμματα Σπουδών του 2011 μέσω της συγκριτικής μελέτης με τα Προγράμματα Σπουδών του 2003 καθώς και μέσω της διερεύνησης των απόψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης, η πρωτοτυπία της μελέτης έγκειται στο ότι δεν έχει αξιολογηθεί ο Νόμος 3848/2010, που αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Ως εκ τούτου, η διατριβή αυτή μπορεί να αποτελέσει ένα «λιθαράκι» στη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Νέο Σχολείο, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, μέθοδοι διδασκαλίας, κίνητρα μάθησης, σχολικό κλίμα, ποιότητα

## ABSTRACT

### **New School: new dimension of innovation and creativity in the "service" of education and the establishment of evaluation of school**

Efpraxia Triantafyllou, December 2016

The Greek education system is claimed to be characterized by the fundamental particularity of not having a stable and uniform national education policy. This particularity is not often observed in other national education systems around the world. The Greek education system has received a series of radical reforms that are based mainly on current political changes and developments. Apparently, there are reforms which have resulted from either pedagogical theories or the ideological orientation of education by international organizations (OECD, UNESCO, Council of Europe, etc.).

Despite these changes, according to the report of the OECD (2011) "*Greece lags behind many countries of OECD regarding the performance in the international program student assessment (PISA), including countries with similar or lower levels of expenditure per student as well as countries with similar and lower levels of economic development*".

The Greek State attempted to improve the education system and to eliminate 'dark areas' - such as memorization and non-existence of evaluation of the educational task through planning and organizing the "New School - School 21st Century". The "New School" aimed to place the student at the heart of changes which were designed to contribute to an overall improvement of students' educational level and the provision of the quality education. Between the school years 2010-2011 and 2013-2014 1287 Primary Schools with a United Reformed Education Program (UREP) were established, which implemented an extended school day program, improving the national curriculum and the courses' schedule with new teaching subjects and learning activities.

This doctorate thesis aims to investigate possible changes and challenges that have led to the "New School" form in the Greek primary school through the teachers' perspective. In order to address this aim a thorough literature review was carried out

which was followed by the design of a quantitative research based on sampling surveys with standardized questionnaires. In particular, the method of random sampling was applied in order to obtain non biased results as well as the measurement of sampling error.

For the review and interpretation of research results used a reliable sample of the population of teachers of Primary Education. As regards the results of the thesis the initial assumptions and concerns of the study were confirmed. The main outcome of the study reveals that the changes of the "New School" can lead to the Greek education system's improvement as well as to the formation of future and democratic citizens.

Lastly, the present study's contribution to knowledge lies in the fact that it has not been studied a similar method the parallel use of two different curricula in primary schools in Greece. More specifically, in the present study effected the evaluation of the curriculum, which were implemented in 2011, through the comparative study and investigation of the views of the education community. Also, the originality of the study lies in that Law 3848/2010, which refers to the evaluation of teachers and the educational task of the school unit, has not been assessed. Therefore, this thesis can pitch in to improve the Greek educational system.

**Keywords:** New School Curricula, Primary Education, assessment educational work, teaching methods, learning motivation, school climate, quality

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>9</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>11</b>
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....</b>	<b>19</b>
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....</b>	<b>25</b>
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....</b>	<b>26</b>
<b>ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....</b>	<b>27</b>
<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....</b>	<b>29</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>33</b>

### ΜΕΡΟΣ Α΄

#### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Η ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....</b>	<b>45</b>
1.1. Εισαγωγή.....	45
1.2. Ιστορική αναδρομή.....	46
1.3. Παιδαγωγικά ιδεώδη που διαμορφώθηκαν στην Ελλάδα.....	59
1.4. Τύποι δημοτικών σχολείων.....	62
1.4.1. Διαφοροποίηση ως προς την οργανικότητα των δημοτικών σχολείων.....	63
1.4.2. Διαφοροποίηση ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	66
1.5. Ανακεφαλαίωση.....	69
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ «ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ».....</b>	<b>71</b>
2.1. Εισαγωγή.....	71
2.2. Βασικές προσδοκίες του «Νέου σχολείου».....	71
2.3. Χρηματοδότηση προγράμματος.....	74
2.4. Ανακεφαλαίωση.....	75
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ.....</b>	<b>79</b>
3.1. Εισαγωγή.....	79

3.2. Έννοια των Αναλυτικών Προγραμμάτων .....	79
3.3. Μορφές των Αναλυτικών Προγραμμάτων.....	82
3.3.1. Συμβατικά Αναλυτικά Προγράμματα .....	83
3.3.2. Κουρίκουλα (Curricula) .....	83
3.3.3. Αναλυτικά Προγράμματα με τη μορφή Curriculum .....	84
3.3.4. Κλειστά και ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα .....	85
3.3.5. Επίσημα και κρυφά Αναλυτικά Προγράμματα .....	86
3.4. Θεωρίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων .....	87
3.5. Σύντομη ιστορική αναδρομή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Ελλάδα.....	90
3.6. Αναλυτικά Προγράμματα (ΦΕΚ 304Β/13-03-2003) .....	94
3.6.1. Πλαίσιο βασικών αρχών και προσανατολισμών .....	94
3.6.2. Περιεχόμενο .....	95
3.6.3. Οργάνωση περιεχομένου .....	97
3.7. Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών .....	98
3.7.1. Πλαίσιο βασικών αρχών και προσανατολισμών .....	100
3.7.2. Περιεχόμενο .....	102
3.7.3. Οργάνωση περιεχομένου .....	103
3.8. Σύγκριση των τελευταίων προγραμμάτων σπουδών.....	105
3.9. Ανακεφαλαίωση .....	108
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ, ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ».....</b>	<b>111</b>
4.1. Εισαγωγή.....	111
4.2. Οριοθέτηση βασικών εννοιών .....	113
4.2.1. Μέθοδοι διδασκαλίας.....	113
4.2.2. Μορφές διδασκαλίας.....	115
4.2.3. Τεχνικές διδασκαλίας.....	117
4.3. Μορφές και μέθοδοι διδασκαλίας.....	117
4.3.1. Διδακτική μέθοδος project ή σχεδίων εργασίας.....	118

4.3.2. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.....	124
4.3.3. Εξατομικευμένη διδασκαλία.....	128
4.3.4. Βιωματική διδασκαλία .....	130
4.3.5. Διαθεματική προσέγγιση .....	133
4.3.6. Η μέθοδος επίλυσης προβλήματος .....	137
4.3.7. Διερευνητική και ανακαλυπτική μέθοδος.....	140
4.3.8. Διδασκαλία με την χρήση των νέων τεχνολογιών .....	143
4.4. Τεχνικές διδασκαλίας .....	146
4.4.1. Καταιγισμός ιδεών.....	147
4.4.2. Εννοιολογική χαρτογράφηση .....	151
4.4.3. Δραματοποίηση, Αυτοσχεδιασμός, Θεατρικό παιχνίδι & Παιχνίδι ρόλων .....	154
4.4.4. Προσομοίωση, Μοντελοποίηση, Οπτικοποίηση & Εικονική πραγματικότητα... ..	158
4.4.5. Παιχνίδι.....	163
4.4.6. Συζήτηση ή Διάλογος.....	165
4.4.7. Μελέτη περίπτωσης (case study).....	169
4.4.8. Αντιπαράθεση απόψεων (Debate) .....	171
4.4.9. Φάκελος Επιλεγμένου Υλικού (Portfolio) .....	173
4.5. Επισκόπηση εμπειρικών ερευνών.....	176
4.6. Ανακεφαλαίωση .....	181
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ &amp; ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-</b>	
<b>ΤΡΙΩΝ.....</b>	<b>185</b>
5.1. Εισαγωγή.....	185
5.2. Κίνητρα .....	186
5.2.1. Τα κίνητρα της μάθησης.....	188
5.2.2. Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα .....	190
5.2.3. Παρώθηση, ενίσχυση και ενθάρρυνση των μαθητών/τριών .....	194
5.2.4. Επισκόπηση ερευνών για τα κίνητρα στη μάθηση.....	199
5.3. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού.....	202

5.4. Τα κίνητρα μάθησης που προωθούνται από το Νέο Σχολείο .....	206
5.5. Ανακεφαλαίωση .....	208
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ .....</b>	<b>211</b>
6.1. Εισαγωγή.....	211
6.2. Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα .....	212
6.3. Σχολικό κλίμα.....	214
6.3.1. Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα.....	218
6.3.2. Δομικά στοιχεία του σχολικού κλίματος .....	221
6.3.3. Επιδράσεις του σχολικού κλίματος.....	222
6.3.4. Επισκόπηση ερευνών για τα το σχολικό κλίμα.....	224
6.4. Τρόποι διαχείρισης της τάξης.....	226
6.5. Η συμβολή του Νέου Σχολείου στη διαχείριση της σχολικής τάξης.....	232
6.6. Ανακεφαλαίωση .....	233
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ .....</b>	<b>237</b>
7.1. Εισαγωγή .....	237
7.2. Αξιολόγηση .....	238
7.3. Μορφές αξιολόγησης.....	240
7.4. Μοντέλα αξιολόγησης.....	244
7.5. Ιστορική αναδρομή: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα .....	247
7.6. Επισκόπηση συναφών ερευνών για την αξιολόγηση στην Ελλάδα.....	266
7.7. Ανακεφαλαίωση .....	270
<b>ΜΕΡΟΣ Β΄</b>	
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ</b>	
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>277</b>
1.1. Σημαντικότητα του θέματος .....	277
1.2. Σκοπός της έρευνας .....	278
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>281</b>



<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....</b>	<b>285</b>
3.1. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	285
3.2. Περιγραφή και δομή των ερωτηματολογίων.....	286
3.3. Διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων.....	290
3.4. Η δειγματολογική διαδικασία.....	293
3.4.1. Ο πληθυσμός της έρευνας.....	293
3.4.2. Το μέγεθος του δείγματος.....	294
3.4.3. Η διαδικασία επιλογής του δείγματος.....	295
3.5. Περιγραφή της σύνθεσης του τελικού δείγματος της έρευνας.....	297
3.6. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης.....	303
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....</b>	<b>305</b>
4.1. Περιγραφική Στατιστική.....	305
4.2. Επαγωγική Στατιστική.....	315
4.3. Συμπεράσματα.....	329
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ ΣΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΣΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΟΥ ΠΡΩΘΟΥΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.....</b>	<b>333</b>
5.1. Περιγραφική Στατιστική.....	333
5.2. Επαγωγική Στατιστική.....	342
5.3. Συμπεράσματα.....	354
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ.....</b>	<b>357</b>
6.1. Περιγραφική Στατιστική.....	357
6.2. Επαγωγική Στατιστική.....	365
6.3. Συμπεράσματα.....	371
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ... </b>	<b>373</b>
7.1. Περιγραφική Στατιστική.....	373

7.2. Επαγωγική Στατιστική.....	377
7.3. Συμπεράσματα.....	383
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ .....</b>	<b>385</b>
8.1. Περιγραφική Στατιστική.....	385
8.2. Επαγωγική Στατιστική.....	393
8.3. Συμπεράσματα.....	398
<b>ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>401</b>
<b>ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ .....</b>	<b>408</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>417</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>463</b>
A. Ελληνική βιβλιογραφία.....	463
B. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία .....	491
Γ. Νομοθεσία.....	502

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Προσδιορισμός Οργανικότητας Δημοτικών Σχολείων (Ν. 1566/1985)	σελ. 63
Πίνακας 2: Προσδιορισμός Οργανικότητας Δημοτικών Σχολείων από το 2006	σελ. 64
Πίνακας 3: Ωρολόγιο Πρόγραμμα Κλασικών Δημοτικών Σχολείων (6/θέσια και άνω)	σελ. 67
Πίνακας 4: Ολοήμερο πρόγραμμα στα 6/θέσια και άνω Κλασικά Ολοήμερα Σχολεία	σελ. 68
Πίνακας 5: Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Πιλοτικών Δημοτικών Σχολείων	σελ. 99
Πίνακας 6: Κριτήρια διάκρισης της αξιολόγησης	σελ.244
Πίνακας 7: Θεσμικό πλαίσιο της ΑΕΕ	σελ.263
Πίνακας 8: Στατιστική Αξιοπιστία του 1ου Ερωτηματολογίου	σελ.291
Πίνακας 9: Στατιστική Αξιοπιστία του 2ου Ερωτηματολογίου	σελ.292
Πίνακας 10: Στατιστική Αξιοπιστία του 3ου Ερωτηματολογίου	σελ.292
Πίνακας 11: Στατιστική Αξιοπιστία του 4ου Ερωτηματολογίου	σελ.292
Πίνακας 12: Στατιστική Αξιοπιστία του 5ου Ερωτηματολογίου	σελ.292
Πίνακας 13: Ο πληθυσμός των δασκάλων την περίοδο 2007-2014	σελ.294
Πίνακας 14: Αποχωρίσεις και μόνιμοι διορισμοί δασκάλων	σελ.294
Πίνακας 15: Επίπεδα εμπιστοσύνης και δειγματοληψία	σελ.295
Πίνακας 16: Κατανομή των δασκάλων ανάλογα με την Περιφέρεια Π.Ε. που υπηρετούν	σελ.297
Πίνακας 17: Κατανομή των δασκάλων ανάλογα με την οργανικότητα της σχολικής μονάδας – Σύγκριση της ποσοστιαίας κατανομής των δασκάλων του δείγματος με την αντίστοιχη κατανομή στον πληθυσμό	σελ.298
Πίνακας 18: Κατανομή των δασκάλων του δείγματος ως προς τον τύπο της σχολικής μονάδας	σελ.299
Πίνακας 19: Κατανομή των δασκάλων ως προς την Περιφέρεια της Π.Ε. με βάση το φύλο	σελ.299
Πίνακας 20: Κατανομή των δασκάλων του δείγματος ανάλογα με την ηλικία	σελ.300
Πίνακας 21: Κατανομή των δασκάλων του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας	σελ.300

Πίνακας 22: Κατανομή των δασκάλων με βάση την αναλογία μεταξύ ηλικίας και πτυχίου	σελ.301
Πίνακας 23: Κατανομή των δασκάλων του δείγματος με βάση τον τίτλο του μεταπτυχιακού	σελ.302
Πίνακας 24: Κατανομή των δασκάλων με διδακτορικές ή άλλες σπουδές	σελ.302
Πίνακας 25: Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των μεθόδων και των τεχνικών διδασκαλίας που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 στο δημοτικό σχολείο	σελ.307
Πίνακας 26: Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των παραγόντων επιλογής των μεθόδων και των τεχνικών διδασκαλίας	σελ.311
Πίνακας 27: Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των αντιλήψεων των δασκάλων σχετικά με τις αλλαγές που επέφεραν τα Νέα Προγράμματα στη διδακτική μεθοδολογία	σελ.314
Πίνακας 28: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη χρήση της εισήγησης ανάλογα με την ηλικία	σελ.316
Πίνακας 29: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη χρήση της διήγησης ανάλογα με την ηλικία	σελ.317
Πίνακας 30: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη χρήση της συζήτησης ανάλογα με την ηλικία	σελ.317
Πίνακας 31: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη χρήση της ιδεοθύελλας ανάλογα με την ηλικία	σελ.317
Πίνακας 32: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη χρήση της μελέτη περίπτωσης ανάλογα με την ηλικία	σελ.318
Πίνακας 33: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ανάλογα με την ηλικία	σελ.318
Πίνακας 34: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη χρήση της βιωματικής μάθησης ανάλογα με την ηλικία	σελ.319
Πίνακας 35: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη χρήση των ΤΠΕ ανάλογα με την ηλικία	σελ.319
Πίνακας 36: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμβολή του Βιβλίου του δασκάλου στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με την ηλικία	σελ.319
Πίνακας 37: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμβολή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με την ηλικία	σελ.320
Πίνακας 38: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμβολή της διδακτικής εμπειρίας στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με την ηλικία	σελ.320
Πίνακας 39: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμβολή του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με την ηλικία	σελ.321

Πίνακας 40: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη σημασία της καλλιέργειας της ελεύθερης σκέψης και έκφρασης των παιδιών ανάλογα με την ηλικία	σελ.321
Πίνακας 41: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη σημασία της ανάπτυξης της καινοτομίας ανάλογα με την ηλικία	σελ.321
Πίνακας 42: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμβολή της μείωσης της διδακτέας ύλης ανάλογα με την ηλικία	σελ.322
Πίνακας 43: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη επιρροή των γονέων στη διδασκαλία ανάλογα με την ηλικία	σελ.322
Πίνακας 44: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς απόψεις τους για τις αλλαγές που θα επιφέρουν τα Νέα Προγράμματα ανάλογα με την ηλικία	σελ.323
Πίνακας 45: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς απόψεις τους για τη συμβολή των Προγραμμάτων στη γνωστική ανάπτυξη ανάλογα με την ηλικία	σελ.323
Πίνακας 46: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς απόψεις τους για τη στοχοθεσία των προγραμμάτων ανάλογα με την ηλικία	σελ.323
Πίνακας 47: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς απόψεις τους για τη διδακτική μεθοδολογία των προγραμμάτων ανάλογα με την ηλικία	σελ.324
Πίνακας 48: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς απόψεις τους για τον προσανατολισμό των δύο προγραμμάτων ανάλογα με την ηλικία	σελ.324
Πίνακας 49: Συσχέτιση των παραγόντων ηλικίας & χρόνων υπηρεσίας	σελ.325
Πίνακας 50: Συσχέτιση των παραγόντων ηλικίας & βασικό πτυχίο	σελ.325
Πίνακας 51: Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των κινήτρων μάθησης που αναπτύσσονται στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο	σελ.335
Πίνακας 52: Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των τρόπων διαχείρισης της τάξης	σελ.337
Πίνακας 53: Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των αντιλήψεων των δασκάλων σχετικά με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και των Προγραμμάτων Σπουδών	σελ.338
Πίνακας 54: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τα εσωτερικά κίνητρα ανάλογα με το φύλο	σελ.344
Πίνακας 55: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τα εξωτερικά κίνητρα ανάλογα με το φύλο	σελ.345
Πίνακας 56: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τα γνωστικά κίνητρα ανάλογα με το φύλο	σελ.345
Πίνακας 57: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τις εργασίες εντός της τάξης ανάλογα με το φύλο	σελ.345
Πίνακας 58: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη μάθηση που προάγουν τα Α.Π.Σ. του 2003 ανάλογα με το φύλο	σελ.346

Πίνακας 59: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη μάθηση που προάγουν τα Νέα Προγράμματα ανάλογα με το φύλο	σελ.346
Πίνακας 60: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τα εσωτερικά κίνητρα ανάλογα με την ηλικία	σελ.346
Πίνακας 61: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τις προσδοκίες τους για τους αδύναμους μαθητές ανάλογα με την ηλικία	σελ.347
Πίνακας 62: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τις εργασίες εντός της τάξης ανάλογα με την ηλικία	σελ.347
Πίνακας 63: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς την χρήση της εξατομικευμένης διδασκαλίας ανάλογα με την ηλικία	σελ.347
Πίνακας 64: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς την αποτελεσματικότητα της εξατομικευμένης διδασκαλίας ανάλογα με την ηλικία	σελ.348
Πίνακας 65: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς το συμβόλαιο καλής συμπεριφοράς ανάλογα με την ηλικία	σελ.348
Πίνακας 66: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς την επιβράβευση της καλής συμπεριφοράς ανάλογα με την ηλικία	σελ.349
Πίνακας 67: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμβολή των Π.Σ. στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών ανάλογα με την ηλικία	σελ.349
Πίνακας 68: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη μάθηση που προάγουν τα Α.Π.Σ. του 2003 ανάλογα με την ηλικία	σελ.349
Πίνακας 69: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη μάθηση που προάγουν τα Π.Σ. ανάλογα με την ηλικία	σελ.350
Πίνακας 70: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμβολή των Α.Π.Σ. στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων ανάλογα με την ηλικία	σελ.350
Πίνακας 71: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμβολή των Π.Σ. στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων ανάλογα με την ηλικία	σελ.351
Πίνακας 72: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή των Α.Π.Σ. του 2003 στην αντιμετώπιση πολιτισμικών διαφορών ανάλογα με την ηλικία	σελ.351
Πίνακας 73: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή των Π.Σ. στην αντιμετώπιση πολιτισμικών διαφορών ανάλογα με την ηλικία	σελ.351
Πίνακας 74: Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των αντιλήψεων των δασκάλων του δείγματος σχετικά με την καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων της Π.Ε.	σελ.360
Πίνακας 75: Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των αντιλήψεων των δασκάλων του δείγματος σχετικά με τη χρήση του πολλαπλού εγχειριδίου	σελ.363
Πίνακας 76: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή των εγχειριδίων στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων ανάλογα με το φύλο	σελ.366

Πίνακας 77: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή των εγχειριδίων στην ισότητα των δύο φύλων ανάλογα με το φύλο	σελ.366
Πίνακας 78: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τον τρόπο που παρατίθεται ένα ιστορικό ή κοινωνικό θέμα ανάλογα με την ηλικία	σελ.367
Πίνακας 79: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τις προκαταλήψεις που περιέχονται στα βιβλία ανάλογα με την ηλικία	σελ.367
Πίνακας 80: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή των εγχειριδίων στην αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας ανάλογα με την ηλικία	σελ.367
Πίνακας 81: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τον βαθμό δυσκολίας των εργασιών ανάλογα με την ηλικία	σελ.368
Πίνακας 82: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς την επιλογή των σχολικών βιβλίων ανάλογα με την ηλικία	σελ.368
Πίνακας 83: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη χρήση Τράπεζας με Σχέδια Εργασίας ανάλογα με την ηλικία	σελ.369
Πίνακας 84: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμβολή του πολλαπλού βιβλίου στην ισότητα των ευκαιριών βιβλίων ανάλογα με την ηλικία	σελ.369
Πίνακας 85: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή του πολλαπλού βιβλίου στις θετικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία	σελ.369
Πίνακας 86: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή του πολλαπλού βιβλίου στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων ανάλογα με την ηλικία	σελ.370
Πίνακας 87: Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος του βαθμού επίτευξης των στόχων των προγραμμάτων σπουδών στις σχολικές μονάδες της χώρας μας	σελ.374
Πίνακας 88: Κατανομή συχνοτήτων και Μέσος Όρος των απόψεων των δασκάλων ως προς το είδος του Προγράμματος Σπουδών που ακολουθούν	σελ.376
Πίνακας 89: Κατανομή συχνοτήτων και Μέσος Όρος των απόψεων των δασκάλων σχετικά με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών που ακολουθούν	σελ.376
Πίνακας 90: Κατανομή συχνοτήτων και Μέσος Όρος των απόψεων των δασκάλων σχετικά με το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών που ακολουθούν	σελ.376
Πίνακας 91: Κατανομή συχνοτήτων και Μέσος Όρος των απόψεων των δασκάλων σχετικά με τη φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών που ακολουθούν	σελ.377
Πίνακας 92: Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των απόψεων των δασκάλων του δείγματος σχετικά με τη συμβολή των Νέων Πιλοτικών Προγραμμάτων	σελ.377
Πίνακας 93: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τον βαθμό επίτευξης της ανάπτυξης του γνωστικού επιπέδου ανάλογα με το φύλο	σελ.378

Πίνακας 94: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τον βαθμό εκμάθησης του τρόπου μάθησης ανάλογα με το φύλο	σελ.379
Πίνακας 95: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τον βαθμό χρήσης ξένων γλωσσών κατά τη διδασκαλία ανάλογα με το φύλο	σελ.379
Πίνακας 96: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τον βαθμό εκμάθησης του τρόπου μάθησης ανάλογα με την ηλικία	σελ.379
Πίνακας 97: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς την καλλιέργεια της ελεύθερης και δημοκρατικής έκφραση ανάλογα με την ηλικία	σελ.380
Πίνακας 98: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας ανάλογα με την ηλικία	σελ.380
Πίνακας 99: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς την ανάπτυξη της εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας των παιδιών ανάλογα με την ηλικία	σελ.380
Πίνακας 100: Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των αντιλήψεων των δασκάλων σχετικά με τους λόγους που αποφασίστηκε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	σελ.387
Πίνακας 101: Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των αντιλήψεων των δασκάλων σχετικά με τους λόγους μη πραγματοποίησης της αξιολόγησης των εκπ/κών μετά το 1982	σελ.389
Πίνακας 102: Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των αντιλήψεων των δασκάλων σχετικά με τα κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	σελ.392
Πίνακας 103: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή της ποιότητας του εκπ/κού έργου στον σχεδιασμό της αξιολόγησης ανάλογα με την ηλικία	σελ.395
Πίνακας 104: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στον σχεδιασμό της αξιολόγησης ανάλογα με την ηλικία	σελ.395
Πίνακας 105: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή των κινήτρων στον σχεδιασμό της αξιολόγησης ανάλογα με την ηλικία	σελ.395
Πίνακας 106: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή της αυτογνωσίας στον σχεδιασμό της αξιολόγησης ανάλογα με την ηλικία	σελ.396
Πίνακας 107: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος στον σχεδιασμό της αξιολόγησης ανάλογα με την ηλικία	σελ.396
Πίνακας 108: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή της εκπαιδευτικής πολιτικής στον σχεδιασμό της αξιολόγησης ανάλογα με την ηλικία	σελ.397
Πίνακας 109: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή της ενημέρωσης των γονέων στον σχεδιασμό της αξιολόγησης ανάλογα με την ηλικία	σελ.397
Πίνακας 110: Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τους εξωτερικούς παράγοντες που εμποδίζουν την αξιολόγηση ανάλογα με την ηλικία	σελ.397



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Διαγραμματική απεικόνιση της μείωσης των δημοτικών σχολείων	σελ. 65
Διάγραμμα 2: Διαγραμματική απεικόνιση της μείωσης των ολιγοθέσιων (μονοθέσιων έως και πενταθέσιων) δημοτικών σχολείων	σελ. 65
Διάγραμμα 3: Διαγραμματική απεικόνιση της αύξησης των εξαθέσιων έως και δωδεκαθέσιων σχολικών μονάδων	σελ. 66
Διάγραμμα 4: Βαθμός επιλογής μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας	σελ.308
Διάγραμμα 5: Βαθμός επιρροής βασικών παραγόντων στην επιλογή των μεθόδων και των τεχνικών διδασκαλίας	σελ.312
Διάγραμμα 6: Πρωταρχικός στόχος των δασκάλων μετά τη μείωση της διδακτέας ύλης	σελ.313
Διάγραμμα 7: Βαθμός ικανοποίησης των δασκάλων ως προς τα επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα τη χρήση των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών	σελ.313
Διάγραμμα 8: Βαθμός χρήσης της εξατομικευμένης διδασκαλίας σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα	σελ.338
Διάγραμμα 9: Τα σχολικά εγχειρίδια που θα άλλαζαν οι δάσκαλοι/ες ως προς το περιεχόμενο	σελ.362
Διάγραμμα 10: Τα σχολικά εγχειρίδια που θα άλλαζαν οι δάσκαλοι/ες ως προς τη δομή	σελ.362
Διάγραμμα 11: Τα προβλήματα που θα δημιουργηθούν από τη χρήση του πολλαπλού εγχειριδίου	σελ.364
Διάγραμμα 12: Βαθμός επιρροής βασικών παραγόντων στην εισαγωγή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας	σελ.388
Διάγραμμα 13: Βαθμός επιρροής βασικών παραγόντων στη μη εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας	σελ.390
Διάγραμμα 14: Βαθμός σπουδαιότητας των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	σελ.393

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Σχηματική απεικόνιση του «Νέου Σχολείου»	σελ. 72
Σχήμα 2: Σχηματική απεικόνιση των δομικών στοιχείων του Α.Π.Σ. με μορφή Curriculum	σελ. 85
Σχήμα 3: Σχηματική απεικόνιση της ιεράρχησης των τομέων των εκπαιδευτικών στόχων με βάση τους νόμους Ν.309/1976 & Ν.1566/1985	σελ. 92
Σχήμα 4: Πρότυπο δομής Προγράμματος Σπουδών Α	σελ.104
Σχήμα 5: Πρότυπο δομής Προγράμματος Σπουδών Β	σελ.105
Σχήμα 6: Η ιεραρχική οργάνωση της γνώσης	σελ.112
Σχήμα 7: Η μορφή ενός ιεραρχικού χάρτη	σελ.152
Σχήμα 8: Η μορφή ενός αραχνοειδούς χάρτη	σελ.152
Σχήμα 9: Η μορφή του γραμμικού διαγράμματος ροής	σελ.153
Σχήμα 10: Η μορφή του κυκλικού διαγράμματος ροή	σελ.153
Σχήμα 11: Μορφές συστημικών εννοιολογικών χαρτών	σελ.153
Σχήμα 12: Η διαδικασία της παράθεσης	σελ.195
Σχήμα 13: Σχηματική απεικόνιση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος με βάση τον Νόμο 2986/2002	σελ.257
Σχήμα 14: Το σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α	σελ.261
Σχήμα 15: Ο κύκλος των Σχεδίων Δράσης	σελ.262

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΕΕ	Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου
Α.Ν.	Αναγκαστικός Νόμος
Α.Π.Σ.	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
Β.Δ.	Βασιλικό Διάταγμα
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΔΟΕ	Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος
ΕΑΕΠ	Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
ΕΑΙΤΥ	Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΚΠΑ	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΕΠΕΔΒΜ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»
Ε.Π.Π.Σ.	Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών
ΕΣΠΑ	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
ΕΣΥΠ	Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας
Κ.Ε.Ε.	Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
ΜΔΔΕ	Μαράσλειο Διδακταλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης
Ν.Δ.	Νομοθετικό Διάταγμα
Ο.Η.Ε.	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

ΟΙΕΛΕ	Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδος
ΟΛΜΕ	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ε.	Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Π.Ε.Α.Α.	Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη
Π.Σ.	Πρόγραμμα Σπουδών
ΠΤΔΕ	Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης
PISA	Programme for International Student Assessment (Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών)
ΣΕΛΔΕ	Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΣΚΖ	Σχολική και Κοινωνική Ζωή
Σ.Μ.Α.	Σώμα Μονίμων Αξιολογητών
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
ΦΕΚ	Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβέρνησης
ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1955-2009)
ΥΠΔΒΜΘ	Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2009-2012)

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Με το πέρασμα των χρόνων φαίνεται ότι ο 20ος αιώνας αποτέλεσε ο αιώνας των μεγαλύτερων αλλαγών σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Μερικοί θεωρούν ότι ήταν ο καλύτερος αιώνας, ο αιώνας της ακμής, ενώ άλλοι πιστεύουν ότι τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκειά του είναι η αιτία των σημερινών κοινωνικών προβλημάτων. Στην πραγματικότητα ο 20ος αιώνας έχει δύο όψεις. Στη φωτεινή του πλευρά κατατάσσονται ο ηλεκτρισμός, οι εφευρέσεις (π.χ. το 1903 έχουμε το πρώτο αεροπλάνο των αδελφών Wright) και οι επιστημονικές ανακαλύψεις, όπως η γεωμετρία του χωροχρόνου (1913), η Γενική Θεωρία της Σχετικότητας του Αϊνστάιν (1917), η κβαντομηχανική (1926), η πενικιλίνη (1928), η πρώτη αποκωδικοποίηση του DNA (1953), κ.ά., ενώ στην σκοτεινή πλευρά του βρίσκονται οι εκατομμύρια νεκροί λόγω των πολέμων (όπως των Βαλκανικών πολέμων καθώς και του Α΄ και Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου), της πείνας και της έλλειψης φαρμάκων στις χώρες κυρίως του Τρίτου Κόσμου.

Επακόλουθο των παραπάνω γεγονότων ήταν η προσπάθεια της ίδρυσης ενός κράτους πρόνοιας καθώς και η τεχνολογική επανάσταση. Η επανάσταση αυτή συνοδεύτηκε από την προαγωγή της παγκοσμιοποίησης, τη διεθνοποίηση της αγοράς, τον αυξανόμενο διεθνή ανταγωνισμό και την πρόκληση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ταυτόχρονα, η εισαγωγή και η εξάπλωση των νέων τεχνολογιών έθεσαν τις βάσεις για μια οικονομία της γνώσης, τοποθετώντας τη γνώση ως καθοριστικό παράγοντα της ανάπτυξης και της κοινωνικής αλλαγής. Όραμα της νέας κοινωνίας, της Κοινωνίας της Γνώσης, είναι οι ίσες ευκαιρίες μάθησης, καθώς η χρήση της γνώσης από κάποιον δεν εμποδίζει τη χρήση της από κάποιον άλλο. Αντιθέτως, η γνώση είναι δημόσιος πόρος και ο καθένας πρέπει να μπορεί την χρησιμοποιήσει ελεύθερα (UNESCO, 2005: 170).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι αν και ο 21ος αιώνας έχει συνδυαστεί με την Κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας, οι πρώτες ενδείξεις της αλλαγής – που σημειώθηκαν στο χαρακτηρισμό της κοινωνίας και οι οποίες υποδηλώνουν την εμφάνιση της Κοινωνίας της Γνώσης – καταγράφονται στις δεκαετίες του 1960 και 1970, όπου ο όρος δεν ταυτίζεται πλέον με τις έννοιες της παιδείας, της αγωγής και της μόρφωσης, αλλά προσδιορίζει έναν κοινωνικό τύπο που καθορίζεται από την οικονομία και κυρίως από τον τύπο της παραγωγής της (Τσαούσης, 2009: 76).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας είναι η απογύμνωση της υπαίθρου και η δραστική αύξηση του αστικού πληθυσμού. Μάλιστα, το φαινόμενο της αστικοποίησης συνοδεύτηκε από την παρουσία των απρόσωπων κοινωνικών σχέσεων. Οι άνθρωποι πλέον δεν έχουν καθόλου ή έχουν ελάχιστες προσωπικές επαφές και ζουν στην ανωνυμία και στην απομόνωσή τους. Ταυτόχρονα, οι περισσότερες από τις κοινωνικές ομάδες είναι υποκατάστατα, αφού δεν παρέχουν τις προϋποθέσεις μιας κοινής ζωής (Popper, 2003: 281-284). Χαρακτηριστικά, ο Bell αναφέρει ότι: «η μεταβιομηχανική κοινωνία είναι οργανωμένη με επίκεντρο τη γνώση με στόχο τον κοινωνικό έλεγχο και τον καθορισμό της πορείας της ανανέωσης και αλλαγής. Αυτό το γεγονός έχει από την πλευρά του ως συνέπεια τη δημιουργία νέων κοινωνικών σχέσεων και νέων δομών...» (Bell, 1974: 112).

Επίσης, η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από τον καταναλωτισμό. Σύμφωνα με τον E. Fromm (1965) «ο *Homo Consumens* είναι ο άνθρωπος του οποίου κύριος στόχος δεν είναι κατά κύριο λόγο για να αγοράσει τα πράγματα, αλλά να καταναλώνει όλο και περισσότερα, εξισορροπώντας έτσι την εσωτερική κενότητα, την παθητικότητα, την μοναξιά και το άγχος του...». Επίσης, ο σημερινός άνθρωπος διακατέχεται από την αβεβαιότητα και την ανασφάλεια για το μέλλον του καθώς και από το φόβο της ανεργίας και το άγχος της επιβίωσης και του ανταγωνισμού. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα τη δραματική αύξηση των ψυχικών διαταραχών και των νευρώσεων, αλλά και την έλλειψη της ευχαρίστησης και της δημιουργικότητας στο εργασιακό περιβάλλον (Κρουσταλλάκη, 1981: 45· Clark, 2003: 25-28· Deci & Ryan, 2008: 183-184).

Παράλληλα, ο σύγχρονος άνθρωπος έχει διακόψει τους δεσμούς του με την πνευματική του κληρονομιά, με αποτέλεσμα να διέρχεται βαθιά πνευματική και ψυχολογική κρίση. Ωστόσο, στην χαλάρωση των κοινωνικών δεσμών, στην ατονία των παραδοσιακών αξιών και θεσμών, στην περιθωριοποίηση εθνικών ή κοινωνικών μειονοτήτων καθώς και στην αύξηση των ρατσιστικών φαινομένων συνέβαλαν τόσο ο απρόσωπος και επιφανειακός χαρακτήρας των σχέσεων, όσο και η απουσία των συναισθηματικών δεσμών και η τυποποίηση των κοινωνικών ρόλων.

Μεταξύ άλλων η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από τον πολύ έντονο καταμερισμό της εργασίας και τις ριζικές αλλαγές του θεσμού της οικογένειας αλλά και του ρόλου της γυναίκας. Θεωρείται ότι η γυναίκα πλέον λόγω της διεύρυνσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει τις ίδιες δυνατότητες με το ανδρικό φύλο, για την

απόκτηση μόρφωσης, για την επαγγελματική της ενασχόληση ή την είσοδό της στο πολιτικό γίγνεσθαι (Τσαούσης, 2009\* Πανταζής, 2012). Βέβαια, τα αποτελέσματα της τελευταίας αναφοράς του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (United Nations, 2010) δείχνουν ότι παρόλη την πρόοδο οι διαφορές ανάμεσα στα φύλα παραμένουν και δεν έχει επιτευχθεί η ισότητα των δύο φύλων. Ειδικότερα, από την έρευνα προέκυψε ότι υπάρχει πρόοδος στην εξασφάλιση της ισότιμης θέσης των γυναικών και των ανδρών σε ορισμένους τομείς, όπως της εκπαίδευσης, της υγείας και της εργασίας. Ωστόσο, πρέπει να γίνουν πολλές ακόμη διαρθρωτικές αλλαγές για την αποτροπή όλων των μορφών βίας στις οποίες υποβάλλονται οι γυναίκες.

Στη νέα αυτή πραγματικότητα, το εκπαιδευμένο και καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί τον κρισιμότερο παράγοντα για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Η παιδεία, η εκπαίδευση και η κατάρτιση οφείλουν να ενσωματώσουν την υψηλή τεχνολογία, την καινοτομία, την ποιότητα και τη δια βίου μάθηση (Πανταζής, 2012). Κατά πόσο όμως μπορεί να επιτευχθεί αυτό με το υπάρχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Μέχρι και στις μέρες μας παρατηρούμε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, δυσλειτουργικό και γραφειοκρατικό, αν και από τα τέλη του 20ου αιώνα έχουν ενταθεί οι προσπάθειες για να ενσωματωθεί τόσο με την εθνική όσο και με τη διεθνή πραγματικότητα (Βουδούρη, κ.ά., 2012a\* Βουδούρη, κ.ά., 2012b\* Κουτούζης, 2012\* Λυμπέρη, 2012\* Τριανταφύλλου & Πανταζής, 2016). Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το πρόγραμμα του «Νέου Σχολείου – Σχολείου 21ου αιώνα», το οποίο ουσιαστικά βασίζεται στις ανάγκες της Κοινωνίας της Γνώσης. Ειδικότερα, δίνει βαρύτητα: α) στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνική πραγματικότητα και τις παραγωγικές διαδικασίες, β) στη διαπολιτισμική και περιβαλλοντική εκπαίδευση, και γ) στην εμπλοκή και επαφή των μαθητών/τριών με τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα (π.χ. ρατσισμός, φτώχεια, ανεργία, κ.ά.). Επιπλέον, στο σχέδιο δράσης αναφέρεται ότι το «Νέο Σχολείο» αποτελεί «ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, στις ιδέες, στη γνώση και στο μέλλον – για μαθητές/τριες που είναι η επένδυση του μέλλοντος – ψηφιακό, καινοτόμο, πράσινο, ολόημερο» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010).

Επομένως, το διακύβευμα για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας είναι αν θα καταφέρει να καταργήσει τα σύνορα της γνώσης και να διευρύνει τους ορίζοντες κάθε παιδιού, ώστε εκείνο να μπορεί: α) να αξιοποιεί τη γνώση κριτικά, αναλυτικά

και συνθετικά, και β) να παράγει νέες ιδέες, που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της κοινωνίας (ΥΠΔΒΜΘ, 2010). Η Ελλάδα, άλλωστε, οφείλει να έχει ένα επίπεδο εκπαίδευσης ισάξιο με τις υπόλοιπες αναπτυγμένες χώρες, όταν σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ΟΟΣΑ το χρηματικό ποσό που αντιστοιχεί σε κάθε ελληνόπουλο είναι ισοδύναμο ή και μεγαλύτερο σε ορισμένες περιπτώσεις από το χρηματικό ποσό που διατίθεται στους/στις μαθητές/τριες των χωρών που βρίσκονται στις πρώτες θέσεις της κατάταξης.

Η παρούσα, λοιπόν, εργασία θα εστιάσει στην εφαρμογή της φιλοσοφίας και των στόχων του «Νέου Σχολείου», ενός ευέλικτου σχολείου που θα ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες και ικανότητες μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών καθώς και στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των επιμέρους σχολικών μονάδων. Φιλοδοξεί να καταθέσει νέα ερμηνευτικά προστάγματα για τη βελτίωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ταυτόχρονα, θα πραγματοποιηθεί έλεγχος των αλλαγών που επέφερε η εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στα Ολοήμερα Πιλοτικά Δημοτικά Σχολεία σε σχέση με τα υπόλοιπα δημοτικά σχολεία. Θα αναδειχθεί η συμβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ποιότητα της εκπαίδευσης καθώς και στην αύξηση της εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων. Επιπλέον, η αξιολόγηση θα δώσει τη δυνατότητα να αναδειχθούν σε θέσεις ευθύνης εκείνοι που πραγματικά το αξίζουν και δεν τους το επιτρέπει το αναχρονιστικό σύστημα της «σειράς» – παλαιότητας. Το ερώτημα, λοιπόν, που τίθεται στην παρούσα εργασία δεν είναι αν πρέπει να εφαρμοστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αντιθέτως, το ζήτημα που τίθεται είναι ποιος πρέπει να αξιολογεί, τι να αξιολογεί και με ποια κριτήρια.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Ρήγας Φεραίος στο άρθρο 22 του επαναστατικού του κείμενου «Δίκαια του Ανθρώπου» (1797) αναφέρει: *«Όλοι χωρίς εξαίρεσιν έχουν χρέος να ηξεύρουν γράμματα. Η Πατρίς έχει να καταστήσει σχολεία εις όλα τα χωρία δια τα αρσενικά και θηλυκά παιδιά. Εκ των γραμμάτων γεννάται η προκοπή, με την οποίαν λάμπουν τα ελεύθερα έθνη [...]*» (Καραμπερόπουλος, 2005). Η εκπαίδευση είναι ο ακρογωνιαίος λίθος για την ανάπτυξη ενός κράτους. Είναι το πολύτιμο εκείνο αγαθό που θα συμβάλλει στη σωματική, πνευματική, ηθική και ψυχική καλλιέργεια των παιδιών, ώστε οι μελλοντικοί πολίτες της κοινωνίας να είναι παραγωγικοί, ολοκληρωμένοι και κριτικά σκεπτόμενοι άνθρωποι.

Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να δημιουργηθεί αυθαίρετα και τυχαία, αφού ως «σύστημα» είναι *«ένα σύνολο λειτουργικών στοιχείων, κάθε ένα από τα οποία, επιτελεί δικό του επιμέρους έργο, όλα δε μαζί συλλειτουργούν και αλληλοεπηρεάζονται για την πραγματοποίηση ενός ή περισσότερων αντικειμενικών σκοπών»* (Σαΐτης, 1994: 47). Επομένως, μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι και τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία καθορίζουν τους στόχους που είναι απόρροια του εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικού καθώς και του πολιτικο-οικονομικού περιβάλλοντος. Όλα, όμως, τα εκπαιδευτικά συστήματα στηρίζονται στους σκοπούς που θέτει η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.

Σύμφωνα, λοιπόν, με το άρθρο 26 *«Καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και βασική βαθμίδα της. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους. Η πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία πρέπει να είναι ανοικτή σε όλους, υπό ίσους όρους, ανάλογα με τις ικανότητές τους.»* (παρ. 1). Επίσης, *«η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης.»* (παρ. 2).

Στη χώρας μας το Σύνταγμα κατοχυρώνει το δικαίωμα πρόσβασης όλων των πολιτών στην παιδεία. Πιο συγκεκριμένα, το Σύνταγμα της Ελλάδας ορίζει ότι: *«η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική,*

*επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.»* (αρθ. 16, παρ. 2). Επίσης, αναφέρει ότι: *«τα έτη υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα.»* (αρθ. 16, παρ. 3) και ορίζει πως: *«όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες της βαθμίδες της στα κρατικά εκπαιδευτήρια. [...]»* (αρθ. 12, παρ. 4).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει τις τρεις βασικές εκπαιδευτικές βαθμίδες: την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία), τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσια, λύκεια και επαγγελματικές σχολές) και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, που περιλαμβάνει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ). Ωστόσο, στη μη υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά το Γυμνάσιο εντάσσονται τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), τα οποία προσφέρουν επίσημη αλλά αδιαβάθμιστη εκπαίδευση λόγω ότι δέχονται απόφοιτους από το Γυμνάσιο και από το Λύκειο (Σκαρτσή, 2003: 8).

Ωστόσο, με τον Νόμο υπ' αριθμ. 3879/2010 το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εντάσσεται πλέον στις ευρύτερες διαδικασίες της Δια Βίου Μάθησης. Ειδικότερα, με την έννοια της Δια Βίου Μάθησης εννοούνται: *«όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση.»* (αρθ. 2, παρ. 1).

Η τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και την τυπική εκπαίδευση ενηλίκων (τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο), ενώ στη μη τυπική εκπαίδευση εντάσσονται η αρχική επαγγελματική κατάρτιση (τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης), η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης και τα προγράμματα που παρέχονται από τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης) και η γενική εκπαίδευση ενηλίκων (οι Σχολές Γονέων και τα προγράμματα που παρέχονται από τα

Κέντρα Δια Βίου Μάθησης). Όσον αφορά την άτυπη μάθηση, αναφέρεται σε όλες τις «[...] μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του» (Νόμος 3879/2010).

Ωστόσο, ακόμη και σήμερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ένα από τα χειρότερα εκπαιδευτικά συστήματα τόσο στην Ευρώπη όσο και παγκοσμίως με βάση τα στοιχεία του ΟΟΣΑ που προκύπτουν από τα τεστ του διαγωνισμού PISA (ΟΟΣΑ, 2011\* OECD, 2014). Το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει κατηγορηθεί για την παροχή στείρας γνώσης καθώς και για την άκριτη αποστήθιση της τεράστιας διδακτέας ύλης που στην ουσία οδηγεί στην τυποποιημένη γνώση. Επίσης, κατά καιρούς έχει επισημανθεί η έλλειψη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και η μη σύνδεσή του με τις ανάγκες της ελληνικής οικονομίας και παραγωγής. Ακόμη, και σήμερα υπάρχουν σχολές που τα πτυχία τους δεν έχουν αντίκρισμα στην ελληνική αγορά εργασίας (Βουδούρη, κ.ά., 2010α\* ΟΟΣΑ, 2011\* OECD, 2014).

Μήπως τελικά το ελληνικό σχολείο παράγει όλο και περισσότερους αμαθείς; Οι ικανότητες και οι δεξιότητες των παιδιών αναδεικνύονται; Γιατί δεν έχουν επιτευχθεί οι σκοποί της εκπαίδευσης; Γιατί οι μαθητές/τριες των ελληνικών σχολείων βρίσκονται στην κάκιστη αυτή θέση; Γιατί όλα αυτά τα χρόνια το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν προβαίνει σε αυτοκριτική-αυτοαξιολόγηση; Γιατί έχουν αναπτυχθεί φαινόμενα όπως της υπερεκπαίδευσης και της παραπαιδείας στην ελληνική κοινωνία; Φταίει μήπως η έλλειψη πόρων στην παιδεία, όπως υποστηρίζουν πολλοί; Φταίει η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων; Ή μήπως φταίνε τα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα;

Η πραγματικότητα, όμως, είναι διαφορετική. Κατά πάσα πιθανότητα, όλα τα μελανά σημεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι απόρροια της έλλειψης σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι συνεχείς αλλαγές και μεταρρυθμίσεις δε μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Αντιθέτως, προκαλούν αναστάτωση στην εκπαιδευτική κοινότητα και «πονοκέφαλο» στους γονείς και στους/στις μαθητές/τριες. Για τον λόγο αυτό και τα αποτελέσματα

των ερευνών σχετικά με την ποιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης δεν προκαλούν εντύπωση στην κοινωνία μας.

Ωστόσο, την τελευταία πενταετία γίνονται προσπάθειες για τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στις προσπάθειες αυτές κατατάσσεται και η οργάνωση και η εφαρμογή του «Νέου Σχολείου», το οποίο έχει ως σκοπό την αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης και την προσαρμογή του ελληνικού σχολείου στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Το «Νέο Σχολείο» προωθεί την καινοτομία και τη δημιουργικότητα. Αποτελεί ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, στις ιδέες, στη γνώση και στο μέλλον, ψηφιακό, καινοτόμο, πράσινο, ολοήμερο. Πρωταγωνιστής είναι ο/η μαθητής/τρια χωρίς κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διακρίσεις και ανισότητες με τη συμμετοχή του/της μαχόμενου/ης εκπαιδευτικού στην τάξη. Παράλληλα, καθιερώνει την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (ΥΠΔΒΜΘ, 2010).

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι να καλύψει όλες τις πτυχές του θέματος *«Νέο σχολείο: η νέα διάσταση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στην «υπηρεσία» της εκπαίδευσης και η καθιέρωση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας»*. Συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας αυτής ήταν αρχικά να διερευνηθεί η εξέλιξη και οι σταθμοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθώς και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ώστε να αποκτηθεί μια ολοκληρωμένη «εικόνα». Έπειτα, δόθηκε έμφαση στον θεσμό του «Νέου Σχολείου» εστιάζοντας την προσοχή τόσο στο παιδαγωγικό πλαίσιο (αναλυτικά προγράμματα, μέθοδοι διδασκαλίας, κ.ά.) όσο και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Για την επίτευξη των στόχων πραγματοποιήθηκε αρχικά βιβλιογραφική έρευνα και εν συνεχεία εμπειρική έρευνα, όπου συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε: α) Κλασικά Δημοτικά, β) Κλασικά Ολοήμερα Δημοτικά, γ) Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ, και δ) Πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση της υπάρχουσας ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, σχετικά με το υπό μελέτη θέμα, και στο τέλος επιλέχθηκαν οι πιο έγκυρες επιστημονικά πηγές. Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση όλων των πτυχών του θέματος και ο εντοπισμός τυχόν παλαιότερων ερευνών, ώστε να πραγματοποιηθούν συγκρίσεις με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι ποτέ δεν υπήρξε ως σκοπός η

αξιολόγηση ή η αρνητική κριτική των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, η παρούσα διατριβή στοχεύει να συμβάλει στην πραγματοποίηση του «ονείρου» ενός Νέου Σχολείου, ενός σχολείου που θα αποσκοπεί στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχει μελετηθεί με παρόμοιο τρόπο η παράλληλη χρήση δύο διαφορετικών προγραμμάτων σπουδών στα ελληνικά δημοτικά σχολεία. Συγκεκριμένα, στην εργασία αυτή αξιολογούνται τα Προγράμματα Σπουδών του 2011 μέσω της συγκριτικής μελέτης με τα Προγράμματα Σπουδών του 2003 καθώς και μέσω της διερεύνησης των απόψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ένα ακόμη πλεονέκτημα της μελέτης αυτής είναι ότι τα Προγράμματα Σπουδών αναλύονται σε τέσσερις καθοριστικούς τομείς: α) τους διδακτικούς στόχους, β) τη διδακτική μεθοδολογία, γ) τα κίνητρα μάθησης και δ) τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Επίσης, η πρωτοτυπία της μελέτης έγκειται στο ότι δεν έχει αξιολογηθεί ακόμη ο Νόμος 3848/2010, ο οποίος αναφέρεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο τίτλος της παρούσας μελέτης βασίζεται στους άξονες του Σχεδίου του «Νέου Σχολείου», που σηματοδοτούσαν ουσιαστικά τις αλλαγές που αποσκοπούσε να επιφέρει η νέα αυτή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (ΥΠΔΒΜΘ, 2010). Για να ελεγχθεί, ωστόσο, αν και σε ποιο βαθμό αναπτύχθηκε η καινοτομία και η δημιουργικότητα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, αναζητήθηκαν και ερευνήθηκαν οι αλλαγές που επέφερε η εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στη διδακτική μεθοδολογία, στα κίνητρα μάθησης και στη διαχείριση της σχολικής τάξης σε σχέση με τα Προγράμματα Σπουδών του 2003. Ταυτόχρονα, ερευνήθηκαν οι απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας ως προς την καθιέρωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η διδακτορική διατριβή *«Νέο Σχολείο: η νέα διάσταση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στην «υπηρεσία» της εκπαίδευσης και η καθιέρωση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας»* διαρθρώνεται ως εξής:

#### **✿ Μέρος Α΄: Θεωρητικό Πλαίσιο**

Περιλαμβάνει επτά κεφάλαια, τα οποία έχουν ως κύριο σκοπό να αναδείξουν τις αλλαγές που αποσκοπεί το «Νέο σχολείο» να επιφέρει στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Κάθε ένα από αυτά τα κεφάλαια εστιάζει σε μια πτυχή, ώστε να επιτευχθεί η σφαιρική και ολοκληρωμένη παρουσίαση του θέματος.

Το **Κεφάλαιο 1**, με τίτλο «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα», σκιαγραφεί την ιστορική πορεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αναδεικνύει τους υπάρχοντες τύπους των δημοτικών σχολείων με βάση τις διαφοροποιήσεις τόσο ως προς την οργανικότητα όσο και ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα που εφαρμόζουν.

Το **Κεφάλαιο 2**, με τίτλο «Το πλαίσιο του Νέου Σχολείου», παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με βάση: α) το σχέδιο δράσης «*Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής*» που υποβλήθηκε στον Πρόεδρο της Κυβέρνησης και στο Υπουργικό Συμβούλιο από το ΥΠΔΒΜΘ (2010), β) το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «*Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση*», και γ) το νομοθετικό πλαίσιο για την υλοποίηση και την εφαρμογή της Πράξης «Νέο Σχολείο». Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται μόνο στις βασικές προσδοκίες-στόχους του «Νέου Σχολείου» και στη χρηματοδότηση του προγράμματος, ώστε να αποφευχθούν στη συνέχεια οι επαναλήψεις.

Το **Κεφάλαιο 3**, με τίτλο «Αναλυτικά Προγράμματα: συγκριτική θεώρηση», πραγματεύεται τα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου από πλευράς σχεδιασμού, περιεχομένων, σκοπών, στόχων, μεθοδολογικών υποδείξεων και αξιολόγησης, καθώς αποτελούν τον θεμελιώδη λίθο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, παρουσιάζει την ιστορική εξέλιξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Ελλάδα και επικεντρώνεται στις διαφορές των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (2011) σε σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα του 2003 (ΦΕΚ 304B/13-03-2003).

Το **Κεφάλαιο 4**, με τίτλο «Εναλλακτικές μορφές, τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης στο Νέο Σχολείο», καταγράφει και αναλύει εκείνες τις μορφές, τις τεχνικές και τις μεθόδους διδασκαλίας που προτείνονται από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, ώστε οι μαθητές/τριες να μην θεωρούν πλέον το σχολείο ως «φυλακή», αλλά ως έναν ευχάριστο χώρο μάθησης, ανακάλυψης και δημιουργίας. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι στην ανακεφαλαίωση του κεφαλαίου γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος που οδήγησαν στην περιορισμένη τους χρήση, αν και οι περισσότερες τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας προτείνονταν ήδη από τα Αναλυτικά Προγράμματα του 2003.

Το **Κεφάλαιο 5**, με τίτλο «Αυτοπροσδιορισμός και κίνητρα των μαθητών», αναδεικνύει την απουσία από τα παλιότερα Αναλυτικά Προγράμματα της άμεσης παρότρυνσης των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων των

παιδιών. Επίσης, γίνεται αναφορά στο πρόβλημα της βαθμοθηρίας, καθώς μέχρι και σήμερα οι μαθητές/τριες, οι γονείς και γενικότερα η ελληνική κοινωνία έχει συνδέσει τη σχολική πρόοδο με τον καλό βαθμό, στερώντας από τα παιδιά τη χαρά της μάθησης. Άραγε το «Νέο Σχολείο» θα συμβάλλει στην εξάλειψη του φαινομένου αυτού;

Το **Κεφάλαιο 6**, με τίτλο «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης», εστιάζει στις δυνατότητες που προσφέρουν οι αρχές του Νέου Σχολείου και τα Νέα Προγράμματα Σπουδών τόσο στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος όσο και στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.

Το **Κεφάλαιο 7**, με τίτλο «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», παρουσιάζει το θεωρητικό του πλαίσιο της αξιολόγησης καθώς και την ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα. Επίσης, αναδεικνύει το πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, που άρχισε να εφαρμόζεται στα πλαίσια του «Νέου Σχολείου», καθώς και τα προβλήματα της εφαρμογής του αλλά και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κατά το σχολικό έτος 2014-2015 «πάγωσε» λόγω των πολιτικών αλλαγών.

### **Μέρος Β΄: Ερευνητικό**

Περιλαμβάνει οχτώ κεφάλαια, μέσω των οποίων παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Κάθε ένα από αυτά τα κεφάλαια εστιάζει σε μια πτυχή, ώστε να επιτευχθεί η ολοκληρωμένη παρουσίαση των αποτελεσμάτων που θα συμβάλλουν στον εντοπισμό των πραγματικών αλλαγών που επέφερε η εφαρμογή του «Νέου Σχολείου». Τα τρία πρώτα κεφάλαια παρουσιάζουν αναλυτικά: α) τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, β) τις ερευνητικές υποθέσεις, γ) τη μεθοδολογία έρευνας που ακολουθήθηκε, δ) το δείγμα της έρευνας, ε) τα ερωτηματολόγια, στ) τις διαδικασίες διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και ζ) τις μεθόδους που ακολουθήθηκαν για τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων.

Το **Κεφάλαιο 4**, με τίτλο «Διερεύνηση των μεθόδων διδασκαλίας», παρουσιάζει τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο, όπως προκύπτουν από την έρευνά μας, και τις συγκρίνει με εκείνες που προβάλλονται από το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Εκτός από την περιγραφική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, γίνεται λεπτομερής αναφορά στις συσχετίσεις παραγόντων και στις συγκρίσεις ομάδων (επαγωγική στατιστική).

Το **Κεφάλαιο 5**, με τίτλο «Διερεύνηση των αλλαγών στους τρόπους διαχείρισης της τάξης και στα κίνητρα μάθησης που προωθούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς», παρουσιάζει τους τρόπους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη τόσο των κινήτρων μάθησης όσο και της καλής συμπεριφοράς, όπως προκύπτουν από την έρευνα. Εκτός από την περιγραφική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, γίνεται λεπτομερής αναφορά στις συσχετίσεις παραγόντων και στις συγκρίσεις ομάδων (επαγωγική στατιστική).

Το **Κεφάλαιο 6**, με τίτλο «Διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των στόχων των σχολικών εγχειριδίων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», ασχολείται με τα ερευνητικά αποτελέσματα για τα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εκτός από την περιγραφική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, γίνεται λεπτομερής αναφορά στις συσχετίσεις παραγόντων και στις συγκρίσεις ομάδων (επαγωγική στατιστική).

Το **Κεφάλαιο 7**, με τίτλο «Διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», ασχολείται αρχικά με τα ερευνητικά αποτελέσματα για τα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εκτός από την περιγραφική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, γίνεται λεπτομερής αναφορά στις συσχετίσεις παραγόντων και στις συγκρίσεις ομάδων (επαγωγική στατιστική).

Το **Κεφάλαιο 8**, με τίτλο «Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας», διαπραγματεύεται ένα σημαντικό αλλά «λεπτό» θέμα, αφού συνδέεται με τις έντονες εκπαιδευτικές αντιδράσεις που εκδηλώθηκαν κατά την προηγούμενη διετία, του 2013-2014. Εκτός από την περιγραφική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, γίνεται λεπτομερής αναφορά στις συσχετίσεις παραγόντων και στις συγκρίσεις ομάδων (επαγωγική στατιστική).

Ακολουθεί η διατύπωση των γενικών συμπερασμάτων της παρούσας εργασίας καθώς και ορισμένες προτάσεις για την επίτευξη των στόχων του «Νέου Σχολείου». Στη συνέχεια παρατίθεται το παράρτημα, το οποίο συμπεριλαμβάνει τα πέντε (5) ερωτηματολόγια. Στο τέλος, επισυνάπτεται η ελληνική και η ξενόγλωσση βιβλιογραφία καθώς και η νομοθεσία στην οποία βασίστηκε η παρούσα εργασία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στα πλαίσια της παρούσα διδακτορικής εργασίας δόθηκε η ευκαιρία για ένα ταξίδι μέσα στο χώρο και το χρόνο, όπου εντοπίστηκαν οι αλλαγές



που έχει υποστεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και οι αδυναμίες του. Με βάση τη φιλοσοφία και τους στόχους του «Νέου Σχολείου» φαίνεται ότι δίνεται η δυνατότητα να βελτιωθεί το ελληνικό δημοτικό σχολείο. Αν και για την επίτευξη των στόχων απαιτείται χρόνος και πλήρης εφαρμογή του θεωρητικού πλαισίου στην πράξη, ήδη από τα μέσα του 2014 το σχέδιο του «Νέου Σχολείου» δέχτηκε τις πρώτες αλλαγές, ενώ από τις αρχές του 2015 «πάγωσε» η αξιολόγηση. Για μια ακόμη φορά οι πολιτικές αλλαγές συνδέονται με τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Θα πρέπει κάποια στιγμή οι πολιτικές δυνάμεις της Ελλάδας να συμφωνήσουν και να δώσουν την απαραίτητη βαρύτητα στην εκπαίδευση, καθώς *«η ευτυχία του ανθρώπου συνίσταται στη μόρφωση και στην παιδεία, και όχι στα αγαθά που δίνει και παίρνει η τύχη»* (Πλούταρχος).



## ΜΕΡΟΣ Α΄

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ



*«Η παιδεία είναι τόσο αναγκαία εις τον άνθρωπον δια την ανάπτυξιν του λογικού του, όσον είναι αναγκαία η τροφή δια την συντήρησιν της ζωής του. Δια να αποφύγωμεν όλα τα δεινά της αμαθείας, και δια να φανώμεν άξιοι απόγονοι του Λυκούργου και Σόλωνος, έχομεν ανάγκην των φώτων. Προθυμήθητε λοιπόν, παίδες Ελλήνων και συνδράμετε, όση δύναμις, δια να ανακαλέσωμεν τας Μούσας εις την πάλαιαν εστίαν των, μάλιστα δε, όσοι κατά την παρούσαν αναγέννησιν της πατρίδος έχετε την καλήν τύχην να ονομάζεσθε πατέρες. Μην αμελήσητε την παιδείαν των αγαπητών Σας τέκνων, αρρένων τε και θηλέων, μην αγωνίζεσθε δια να τους αφήσητε κληρονομίαν χρημάτων, αλλά δαπανήσατε μετά χαράς τα ευαπόβλητα χρήματα δια να τους προμηθεύσητε τον αληθή και άσυλον θησαυρόν της παιδείας, και να τα αποκαταστήσητε άξια τέκνα της Ελλάδος και ωφέλιμα εις τον εαυτόν των και τους ομοίους των... Στοχασθήτε, ότι αν παραμελήσητε το ιερόν χρέος σας, υποπίπτετε εις την οργήν του Κυρίου και της πατρίδος, ήτις εις την ανατροφήν των τέκνων της έχει όλας τας αγαθάς ελπίδας. Στείλατε λοιπόν εις τα σχολεία δια να γίνουν ευσεβείς τίμοι και ενάρετοι πολίται.»*

Απόσπασμα των διακηρύξεων της Πελοποννησιακής Γερουσίας,  
την Άνοιξη του 1822 (Τζάνη & Παμουκτσόγλου, 2002: 22-23)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

### Η ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

#### 1.1. Εισαγωγή

Η ανάγκη και η προσπάθεια για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου και αποτελεσματικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν σταματά σε καμιά ιστορική περίοδο. Η μέριμνα για την αγωγή των παιδιών αποτέλεσε πρωταρχικό στόχο της ελληνικής κοινωνίας ακόμα και κατά την περίοδο του Απελευθερωτικού Αγώνα, που έγιναν οι πρώτες προσπάθειες για την ύπαρξη συστηματικής παροχής της αγωγής. Ωστόσο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπέστη πολλές αλλαγές με το πέρασμα του χρόνου λόγω των κοινωνικών αλλαγών και κυρίως των σημαντικών ιστορικών γεγονότων που επηρέασαν το ελληνικό κράτος (π.χ. οι πόλεμοι, η κατοχή, η δικτατορία, η ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση, κ.ά.). Πέρα από τις αλλαγές αυτές, το εκπαιδευτικό μας σύστημα αποτέλεσε συχνά αντικείμενο αντιπαραθέσεων και έντονων συζητήσεων σχεδόν σε κάθε προσπάθεια εφαρμογής μιας μεταρρύθμισης<sup>1</sup>. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα Μαρασλειακά που εντάσσονται μέσα στη γενικότερη διαμάχη γύρω από το γλωσσικό μας ζήτημα και στις διαμάχες των προοδευτικών και των συντηρητικών παιδαγωγών (Ρεπούση, 2012).

Στο σημείο αυτό αξίζει να παραθέσουμε ένα κείμενο του Ν. Καζαντζάκη, ο οποίος παρουσιάζει το ελληνικό εκπαιδευτικό ζήτημα. Συγκεκριμένα, αναφέρει: *«Πάντα το σχολείο στάθηκε στα χέρια της κυρίαρχης τάξης. Η νέα γενεά διδάσκεται πάντα ότι συμφέρει στην κυρίαρχη τάξη, θρησκεία, ηθική, ιστορία, επιστήμη, τέχνη - όλα διδάσκονται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετούν τα συμφέροντα, τότε της Εκκλησίας, τότε των βασιλιάδων, τότε των ευγενών, τότε των αστών. Σκοπός του σχολείου θεωρήθηκε πάντα τούτος. Να δημιουργεί «καλούς πολίτες», δηλαδή καλούς υπερασπιστές και υπηρέτες της άρχουσας τάξης. Γι' αυτό και κάθε νεωτεριστική απόπειρα από πρωτοπόρους αναμορφωτές να δώσουν νέο σκοπό σε νέο περιεχόμενο στην παιδεία στάθηκε πάντα μισερή και λιγόχρονη, και χτυπήθηκε ανήλεα. Το «νέο*

---

<sup>1</sup> Στην παρούσα εργασία με τον όρο «μεταρρύθμιση» εννοούνται «μεγάλου εύρους αλλαγές και τομές στο εκπαιδευτικό σύστημα ή τουλάχιστον σε σημαντικά τμήματά του, με δομικές και – εν μέρει τουλάχιστον – ταυτόχρονες ουσιαστικές παρεμβάσεις, μέσα από μια όσο γίνεται συνολικότερη αντιμετώπιση. Δεν πρόκειται επομένως για επιμέρους ή μεμονωμένα μέτρα, που αποβλέπουν σε περιορισμένης κλίμακας ρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό οικοδόμημα» (Ξωχέλλης, 1995: 51).

σκολειό» προϋποθέτει πάντα νέα κοινωνική και πολιτική κατάσταση, αλλαγή ριζική στο σύνολο κι όσα σκολειά μέσα στις σημερινές αστικές κοινωνίες φιλοδοξούν να εξυπηρετήσουν σοσιαλιστικά ανώτερα ιδανικά ή πιο πλατιά και φωτισμένη αντίληψη της ηθικής, της θρησκείας, της δικαιοσύνης, είναι καταδικασμένα σε λυσσαλέο διωγμό και σε τελική αποτυχία, γιατί οι ρίζες τους κρέμονται στον αγέρα.» (Παπάς, 2004: 583).

Στο κεφάλαιο αυτό, λοιπόν, θα επιχειρηθεί αρχικά να πραγματοποιηθεί μια ιστορική ανασκόπηση: α) του θεσμού του σχολείου στην αρχαία Ελλάδα μέχρι την περίοδο της τουρκοκρατίας και β) της εξέλιξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα από τον 19ο μ.Χ. αιώνα μέχρι και σήμερα, αναφέροντας με συντομία τα σημαντικότερα στάδια και τις διάφορες μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν, για να φτάσει η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη σημερινή της κατάσταση. Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά πολύ επιγραμματικά στα Παιδαγωγικά Ιδεώδη και στις Ηθικές Αξίες που διαμορφώθηκαν στην ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Στο τέλος του κεφαλαίου, θα παρατεθούν οι σημερινοί τύποι δημοτικών σχολείων εστιάζοντας στην οργανικότητα και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που εφαρμόζουν.

## 1.2. Ιστορική αναδρομή

Ο Αδαμάντιος Κοραής πίστευε ότι: «*Πολιτεία που δεν έχει σαν βάση της την παιδεία, είναι οικοδομή πάνω στην άμμο*». Η ανάπτυξη μιας κοινωνίας βασίζεται στην αγωγή των πολιτών. Η αγωγή είναι ένα πολύπλοκο θέμα, καθώς είναι «*η συνισταμένη ενός πολύπλοκου πλέγματος διαπροσωπικών επιδράσεων και επιρροών του κοινωνικο-πολιτιστικού και φυσικού περιβάλλοντος*» (Πυργιωτάκης, 1999: 56). Η οικογένεια είναι η πρώτη «*φυσική*» παιδαγωγική ομάδα, η οποία συμβάλλει στην ορθή διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση του παιδιού (Παπάς, 2004: 335). Το έργο της οικογένειας συνεχίζει το σχολείο, το οποίο είναι και ο επίσημος κοινωνικός θεσμός που έχει επιφορτιστεί με τη μετάδοση της γνώσης και τη μεταβίβαση της πολιτισμικής κληρονομιάς, των αρχών και των αξιών που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία (Φραγκουδάκη, 1985: 15-17).

Ο θεσμός του σχολείου με την έννοια της ομαδοποίησης των μαθητών/τριών σε συγκεκριμένους χώρους στους οποίους πραγματοποιείται το έργο της αγωγής και της μάθησης δεν υπήρχε στην αρχαία Ελλάδα μέχρι τον 7ο π.Χ. αιώνα. Η εκπαίδευση αποτελούσε προνόμιο των αριστοκρατών. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια του 7ου π.Χ.

αίωνα διαμορφώνεται στην Αθήνα το πρώτο σχολείο «ως κέντρο ομαδικής διδασκαλίας» και «ως σχολείο πρώτης βαθμίδας». Το σχολείο αυτό ονομάζεται «Διδασκαλείο» (Διαμαντόπουλος, 2002: 48-49).

Γενικότερα, στην αρχαία Αθήνα τα σχολεία ήταν ιδιωτικά και απευθύνονταν αποκλειστικά μόνο σε άρρενες ελεύθερους πολίτες. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα: «*Στην Αθήνα, οι άνθρωποι με φροντίδα και επιμέλεια διδάσκουν και νοθετούν τα παιδιά. Πρώτα πρώτα η τροφός, η μητέρα, ο παιδαγωγός και ο ίδιος ο πατέρας φροντίζουν πως θα γίνει καλό παιδί, διδάσκοντάς του το δίκαιο και το άδικο, το ωραίο και το άσχημο. Ύστερα απ' αυτά, όταν τα παιδιά φτάσουν στην κατάλληλη ηλικία, οι γονείς τα στέλνουν στα σπίτια των δασκάλων, όπου οι γραμματιστές φροντίζουν να μάθουν γραφή και ανάγνωση, οι κιθαριστές με το να διδάσκουν λύρα τα κάνουν πιο εκλεπτυσμένα και προσπαθούν να εξοικειώσουν την ψυχή τους με το ρυθμό και την αρμονία. Ακόμα τα παιδιά συχνάζουν στα γυμναστήρια και τις παλαιστές, όπου οι παιδοτρίβες κάνουν τα σώματά τους πιο δυνατά για να μην αναγκάζονται να δειλιάζουν εξαιτίας της κακής σωματικής κατάστασης.*» (Μπεζαντάκος, κ.ά., 2013: 14)

Στα σχολεία, λοιπόν, της πρώτης βαθμίδας φοιτούσαν «όχι κατά νόμον, αλλά κατ' έθος» αγόρια ηλικίας 7-12 ετών και διδάσκονταν τα μαθήματα: Ανάγνωση, Γραφή και Αριθμητική από τον Γραμματιστή, Ποιητικά Έργα και Μουσική από τον Κιθαριστή, και Γυμναστική από τον Παιδοτρίβη (Διαμαντόπουλος, 2002: 48-49). Αντίθετα, τα κορίτσια έμεναν στο σπίτι και ασχολούνταν με την υφαντική και τη ραπτική. Μόνο τα κορίτσια των πολύ εύπορων οικογενειών λάμβαναν στοιχειώδεις γνώσεις γραφής, ανάγνωσης, και μάθαιναν να κάνουν λογαριασμούς και να απαγγέλλουν ποιήματα (Ξέκαλου & Παπαγεωργίου, 1969).

Από το τέλος του 5ου π.Χ. αιώνα, διαμορφώνεται στην Αθήνα η ανώτερη σχολική βαθμίδα για νέους ηλικίας 18 ετών και άνω. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, είναι η ίδρυση των αθηναϊκών Φιλοσοφικών Σχολών και της Ρητορικής Σχολής του Ισοκράτους. Στη διάρκεια του 4ου π.Χ. αιώνα ο Πλάτωνας διαπίστωσε την ύπαρξη του κενού τόσο σε επίπεδο χρόνου όσο και σε επίπεδο γνώσεων μεταξύ του Διδασκαλείου και της ανώτερης βαθμίδας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μιας μέσης βαθμίδας. Στις περισσότερες ελληνικές πόλεις αυτής της περιόδου ακολουθήθηκε παρόμοια μορφή εκπαίδευσης (Διαμαντόπουλος, 2002: 49-50).

Στην ελληνιστική εποχή (3ος και 2ος π.Χ. αιώνας), δεν υπάρχουν σημαντικές αλλαγές στο χώρο της παιδείας. Ένα από τα βασικά της χαρακτηριστικά είναι το

κύρος που αποκτούν πλέον τα ελληνικά γράμματα, γεγονός που καθιστά την ελληνική γλώσσα ως κοινό όργανο έκφρασης και πνευματικής συνύπαρξης των μορφωμένων ανθρώπων. Η ελληνική γλώσσα θεωρήθηκε ως «κοινή γλώσσα» για όλους τους πολιτισμένους λαούς της εποχής εκείνης (Ισηγόνης, 1964). Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ότι «η πνευματική ζωή συνίσταται κυρίως στην επεξεργασία των αγαθών του πολιτισμού της κλασικής εποχής» (Reble, 2008: 54). Εξακολουθούν να λειτουργούν ιδιωτικά σχολεία πρώτης και δεύτερης βαθμίδας. Εστιάζοντας, ωστόσο, στην πρώτη βαθμίδα προκύπτει ότι, για πρώτη φορά στη νομοθεσία της Μιλήτου και άλλων πόλεων, η αγωγή των αγοριών και των κοριτσιών συναντάται με ίσους όρους. Επίσης, σε ένα μικρό αριθμό πόλεων θεσπίστηκαν είτε μισθοί δασκάλων της στοιχειώδους εκπαίδευσης είτε ειδικό κονδύλιο στον προϋπολογισμό του δήμου (Ξύδης, 1967: 478-479).

Στη βυζαντινή περίοδο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν παρουσίασε σημαντικές διαφοροποιήσεις από εκείνο της ελληνιστικής εποχής. Αποτελούνταν από τρεις κύκλους σπουδών (Λυμπέρης, 2013: 131-139):

➤ **Την προπαιδεία ή ιερά γράμματα (στοιχειώδη εκπαίδευση)**, την οποία αναλάμβανε κυρίως η Εκκλησία διδάσκοντας στα μικρά παιδιά «τα ιερά γράμματα». Στο στάδιο αυτό τα παιδιά έρχονταν σε επαφή με θρησκευτικά κείμενα (Παλαιά και Καινή Διαθήκη, Ψαλτήρι, κ.ά.) και μάθαιναν αλφάβητο, συλλαβισμό, ανάγνωση και γραφή. Η προπαιδεία αντιστοιχούσε στο σημερινό δημοτικό και διαρκούσε τρία έως τέσσερα χρόνια. Τα παιδιά συνήθως πήγαιναν στο σχολείο ανάμεσα στα έξι και τα οχτώ χρόνια.

➤ **Την εγκύκλιο παιδεία (μέση εκπαίδευση)**, η οποία διαρκούσε τέσσερα έως πέντε χρόνια και αντιστοιχούσε στο σημερινό γυμνάσιο και λύκειο. Στον πρώτο κύκλο περιλαμβάνονταν η γραμματική, η ρητορική και η φιλοσοφία, ενώ στον δεύτερο η αριθμητική, η μουσική, η γεωμετρία και η αστρονομία.

➤ **Την ανώτερη εκπαίδευση**, την παρείχαν ρήτορες ή σοφιστές μόνο σε μεγάλες πόλεις. Οι σπουδές διαρκούσαν περίπου πέντε χρόνια. Ο Θεοδούσιος Β΄ ίδρυσε το 425 μ.Χ. το «Πανδιδακτήριο» της Κωνσταντινούπολης, που ήταν το πρώτο κρατικό πανεπιστήμιο. Στο Πανδιδακτήριο παραδίδονταν μαθήματα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας, λατινικών, ρητορικής, φιλοσοφίας και ρωμαϊκού δίκαιου, ενώ η θεολογία διδάσκονταν στην Πατριαρχική Σχολή. Ωστόσο, ήδη πριν το



425 μ.Χ. είχαν ιδρυθεί φημισμένες ανώτατες σχολές, όπως η Ακαδημία της Αθήνας, η Νομική Σχολή της Βηρυτού, κ.ά..

Τα σχολεία στο Βυζάντιο δεν ήταν μεικτά και τα κορίτσια δεν είχαν την ίδια εκπαίδευση με τα αγόρια, αφού δεν υπήρχαν σχολεία γυναικών. Επίσης, οι γυναίκες δεν μπορούσαν να πάνε στο Πανεπιστήμιο. Ωστόσο, οι ανισότητες και οι δυσκολίες δεν εμπόδισαν ορισμένες γυναίκες να καταφέρουν να επιτύχουν την πνευματική τους καλλιέργεια, όπως η Υπατία στην Αλεξάνδρεια και η ποιήτρια Κασσιανή στην Κωνσταντινούπολη (Λυμπέρης, 2013: 136).

Η Άλωση της Πόλης το 1453 μ.Χ. από τους Τούρκους σήμανε και τον μαρασμό της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, κατά την περίοδο της τουρκοκρατίας (1453-1821) – και κυρίως την πρώτη περίοδο – απαγορεύτηκε η λειτουργία σχολείων για τους Έλληνες. Αργότερα, η Εκκλησία, οι απόδημοι Έλληνες και οι μεγάλοι διδάσκαλοι του Γένους άρχισαν να ιδρύουν σποραδικά τα πρώτα σχολεία, καθώς είχαν συνειδητοποιήσει ότι η απελευθέρωση και η αναγέννηση του Έθνους βασίζεται στη διατήρηση της πίστης, της γλώσσας και της εθνικής συνείδησης. Τα σχολεία αυτά έγιναν γνωστά ως «Κρυφά Σχολεία», καθώς τα μαθήματα πραγματοποιούνταν στον χώρο της εκκλησίας ή του μοναστηριού και τα ελληνόπουλα διδάσκονταν Ανάγνωση και Γραφή από τους ιερείς και τους μοναχούς (Διαμαντόπουλος, 2002: 50-51).

Η ανάγκη για την εκπαιδευτική ανασυγκρότηση ήταν έκδηλη και κατά τη διάρκεια της Επανάστασης του 1821. Η Β' Εθνοσυνέλευση Άστρους το 1823 ορίζει το «Προσωρινόν Πολίτευμα της Ελλάδος», όπου αποφασίζεται ότι: *«η δημόσιος εκπαίδευσις είναι υπό την προστασίαν του βουλευτικού σώματος, [...]»* (Κεφ. Δ', αρθ. λζ'), αλλά και ότι πρέπει *«συστηματικώς να οργανισθή η εκπαίδευσις της νεολαίας, και να εισαχθή καθ' όλην την επικράτειαν η αλληλοδιδασκτική μέθοδος από την Διοίκησιν»* (Κεφ. Ι, αρθ. πζ')

Το 1824 η Πενταμελής Επιτροπή αναλαμβάνει να συντάξει ένα σχέδιο οργάνωσης «της κοινής παιδείας του έθνους». Στο σχέδιο που υπέβαλαν, πρότειναν τη χρήση της Αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και την ίδρυση αλληλοδιδασκτικών σχολείων. Επίσης, έκριναν απαραίτητη την ίδρυση κεντρικού αλληλοδιδασκτικού σχολείου στο Άργος, το οποίο θα χρησίμευε ως πρότυπο Διδασκαλείο για την εκπαίδευση των δασκάλων της δημοτικής εκπαίδευσης όλης της χώρας (Ισηγόνης, 1964: 223). Όσον αφορά την Αλληλοδιδασκτική μέθοδο, θεωρήθηκε η καταλληλότερη καθώς με τη μέθοδο αυτή πολλά παιδιά στο ίδιο σχολείο διδασκόταν από τον έναν

δάσκαλο με τη βοήθεια των ικανότερων μαθητών, που ονομάζονταν «πρωτόσχολοι». Με τον τρόπο αυτό θα αντιμετωπιζόνταν η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού και θα περιορίζονταν οι δαπάνες της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 1999: 75<sup>\*</sup> Κάτσικας & Θεριανός, 2004: 35).

Το πρώτο ελληνικό Σύνταγμα θέσπισε την αρχή της ελευθερίας της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στο Γ' Κεφ., αρθ. 20 του «Πολιτικού Συντάγματος της Ελλάδος (1827) αναφέρεται ότι: *«οι Έλληνες έχουν το δικαίωμα να συσταίνωσι καταστήματα παντός είδους, παιδείας, φιλανθρωπίας, βιομηχανίας και τεχνών, και να εκλέγωσι δασκάλους δια την εκπαίδευσίν των»*. Επιπλέον, στο 6ο Κεφ. «Περί της Βουλής», στο αρθ. 85 κατοχυρώνεται ο δημόσιος χαρακτήρας της παιδείας, καθώς η Βουλή οφείλει να *«επαγρυπνεί εις την δημόσιον παιδείαν, και προστατεύει αυτήν, [ ... ]»*.

Η μέθοδος της Αλληλοδιδασκτικής υποστηρίχθηκε και από την κυβέρνηση του Ιωάννη Καποδίστρια (1828-1831). Ο πρώτος Κυβερνήτης της Ελλάδας κατέβαλλε μεγάλες προσπάθειες για την εξασφάλιση της στοιχειώδους εκπαίδευσης, καθώς πίστευε ότι η αναδιάρθρωση της ελληνικής κοινωνίας μπορεί να στηριχθεί στην εργασία και στην εκπαίδευση (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, 1975: 589). Την περίοδο αυτή ιδρύθηκαν και λειτούργησαν το Ορφανοτροφείο της Αίγινας, το «Κεντρικό Σχολείο», το Αλληλοδιδασκτικό Πρότυπο, το Σχολείον Κορασίδων στην Αίγινα και τη Σύρο, η Αγροτική Σχολή στην Τύρινθα, η Στρατιωτική και η Ναυτική Σχολή στο Ναύπλιο, η Εμπορική Σχολή στη Σύρο, κ.ά. (Τζάνη & Παμουκτσόγλου, 2002: 37).

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1834, ψηφίστηκε ο πρώτος εκπαιδευτικός νομός «Περί Δημοτικών Σχολείων». Ο νόμος αυτός όριζε τα πάντα για την ίδρυση, την οργάνωση και τη λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων τονίζοντας ότι πρέπει *«να κατορθωθή η ολίγον κατ' ολίγον ανέγερσις δημοτικών σχολείων εις έκαστον δήμον...»* (αρθ. 65). Επίσης, θεμελίωσε την επτάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία αποτελούνταν από το τετράχρονο Δημοτικό Σχολείο και το τρίχρονο Ελληνικό Σχολείο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο νόμος αυτός έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση, αλλά και στον τρόπο διαβίωσης των δασκάλων. Συγκεκριμένα, ορίζει ότι *«η Κυβέρνησις θέλει φροντίσει ν' ανταμείβωνται αι πιστοί και πολυχρόνιοι εκδουλεύσεις των διδασκάλων, και θέλει λάβει τα αναγκαία μέτρα, ώστε να εξοικονομώνται οι γέροντες ή οι ασθενείς διδάσκαλοι, και να μη ταλαιπωρώνται από την ένδειαν αι χήραι και τα ορφανά των διδασκάλων»* (αρθ. 31), καθώς και ότι: *«θέλει συστηθή εις*

την πρωτεύουσαν της Κυβερνήσεως εν διδασκαλείον η διδασκαλοδιδασκλήριον [...]» (αρθ. 65), αλλά και ότι «πλησίον του διδασκαλείου θέλει συστηθή και σχολείον πρότυπον, εις το οποίον οι εν τω διδασκαλείω θέλουν γυμνάζεσθαι πρακτικώς το σχολαρχείν. [...]» (αρθ. 67).

Ωστόσο, το εκπαιδευτικό αυτό σύστημα αποτελούσε μεταφορά του αντίστοιχου συστήματος που λειτουργούσε εκείνη την εποχή στη Γερμανία. Αν και ίσχυσε ως το 1984 με ελάχιστες παρεμβάσεις, τα αποτελέσματα δεν ήταν τα αναμενόμενα. Τα προβλήματα των δημοτικών σχολείων καταγράφηκαν και στις εκθέσεις των επιθεωρητών. Ενδεικτικά, ο Ιωάννης Κοφινιώτης γράφει: «Πληροφορώ υμάς κ. Υπουργέ, ότι εκτός τινών εξαιρέσεων τα επίλοιπα Δημοτικά Σχολεία είναι πνευματικά νεκροταφεία, οι δε διδάσκαλοι χρησιμεύουσιν ως οι απαθέστεροι νεκροθάπται του πνεύματος, παρακωλύοντες μάλλον και στρεβλύνοντες την πνευματική ανάπτυξιν των παιδών ή υποβοηθούντες και επιρρωνύοντες αυτήν» (Πυργιωτάκης, κ.ά., 2008: 89), ενώ ο Χαρίσιος Παπαμάρκου αναφέρει: «Ο βουλευτής, ο δήμαρχος, η εφορευτική επιτροπή, οι επόπται, ο ταμίας, ο τοκογλύφος, οι γονείς των παιδών, οι παίδες αυτοί λάξ πατούσι τον ανίσχυρον και απροστάτευτον δημοδιδάσκαλον, απειλούντες αυτόν εκάστοτε, περιφρονούντες αυτόν, αφανίζοντες αυτόν» (Τζουμελέας & Παναγόπουλος, 1933: 27).

Ακόμη και ο Γερμανός μελετητής Paul Kirper σχολιάζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα που εισήχθηκε στην Ελλάδα κατά την περίοδο της Αντιβασιλείας γράφει: «Ο εκπαιδευτικός αυτός νόμος έμοιαζε με το παπούτσι του Ξενοκράτη, ήταν από άριστο δέρμα καλοραμμένο και καλοστολισμένο. Είχε όμως ένα μειονέκτημα: Δεν ταίριαζε στο πόδι για το οποίο ράφτηκε.» (Kirper, 1897: 43). Ωστόσο, ακόμη και στις μέρες μας συχνά οι εκπαιδευτικές ηγεσίες προσπαθούν να εφαρμόσουν τα επιτυχημένα εκπαιδευτικά μέτρα άλλων χωρών<sup>2</sup> χωρίς να ληφθούν υπόψη οι συνθήκες που επικρατούν στην εκάστοτε χώρα.

---

<sup>2</sup> Στη διάρκεια του 20ου αιώνα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δέχτηκε μεγάλη επιρροή από το αντίστοιχο γαλλικό «με συγκεντρωτικές – κολεκτιβιστικές παραδόσεις στην εκπαιδευτική ιδεολογία και πολιτική». Τα κοινά σημεία των εκπαιδευτικών συστημάτων: α) το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα περιελάμβανε τον ίδιο αριθμό μαθημάτων με το γαλλικό αναλυτικό πρόγραμμα, συμπεριλαμβανομένης και της ξένης γλώσσας, β) η ιστορία και η λογοτεχνία αποτελούσαν το μέσον καθοδήγησης της εθνικής ταυτότητας και στις δύο χώρες, και γ) δομικός παραλληλισμός (π.χ. ο θεσμός και η ονομασία του Λυκείου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η δημοσιούπαλληλική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, κ.ά.) (Καλδή & Κόνσολας, 2003). Ωστόσο, από τις αρχές του 21ου αιώνα παρατηρείται μια στροφή προς το εκπαιδευτικό σύστημα της Φιλανδίας. Οι θιασώτες του φιλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος υποστηρίζουν ότι αποτελεί το «εκπαιδευτικό πρότυπο» με βάση το οποίο πρέπει να μεταρρυθμίσει το ελληνικό σχολείο (Θεριανός, 2005).

Στο τέλος της δεκαετίας 1880 θα υπάρξουν κάποιες σημαντικές αλλαγές με σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Με Βασιλικό Διάταγμα (3/9/1880) καταργείται η Αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας και εισάγεται η Συνδιδασκτική (Τζάνη & Παμουκτσόγλου, 2002: 68). Λίγα χρόνια μετά, ο Χαρίλαος Τρικούπης έλαβε εκπαιδευτικά μέτρα θέλοντας να αναδιοργανώσει το Ελληνικό Κράτος. Ωστόσο, τα νομοσχέδια που υπέβαλλε στη Βουλή ο Γ. Θεοτόκης, ως Υπουργός επί των Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαιδευσεως του Χ. Τρικούπη δεν ψηφίστηκαν (Πυργιωτάκης, 1999: 200).

Η περίοδος που ακολουθεί είναι πλούσια σε ιστορικά γεγονότα. Οι Βαλκανικοί πόλεμοι, ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και η Μικρασιατική καταστροφή επέφεραν αλλαγές σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Το σχολείο αποτέλεσε το «μήλο της έριδος» για τις πολιτικές διαμάχες. Κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση συνδέεται με σκληρές αντιπαραθέσεις. Στην ιστορία της εκπαίδευσης παρατηρείται το σχήμα «μεταρρύθμιση και αντιμεταρρύθμιση» (Πυργιωτάκης, 1999: 200-201). Ένα σχήμα, που φαίνεται ότι «συνοδεύει» μέχρι και σήμερα την ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης.

Το 1927 ψηφίστηκε το «Σύνταγμα της Ελληνικής Δημοκρατίας», το οποίο ορίζει ότι: *«η εκπαίδευσις διατελεί υπό τήν ανωτάτην εποπτείαν του Κράτους καί ενεργείται δαπάνη αυτού ή των οργανισμών της τοπικής αυτοδιοικήσεως. Η στοιχειώδης εκπαίδευσις είναι δι' όλους υποχρεωτική, παρέχεται δε δωρεάν υπό του Κράτους. Ο νόμος ορίζει δια τήν στοιχειώδη εκπαίδευσιν τα έτη της υποχρεωτικής φοιτήσεως, τα οποία δέν δύνανται νά είνε ολιγώτερα των εξ. [...]»* (αρθ. 23). Ωστόσο, σταθμό στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί η μεταρρύθμιση που «έρχεται» το 1929.

Ο Νόμος 4397/16-8-1929, «Περί Στοιχειώδους Εκπαιδευσεως», θεσπίζει το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό Σχολείο και τις Κατώτερες Επαγγελματικές Σχολές. Το Δημοτικό Σχολείο γίνεται πλέον εξάχρονο, υποχρεωτικό και μικτό με στόχο τη: *«στοιχειώδη προπαρασκευή των μαθητών δια την ζωήν και η παροχή εις αυτούς των απαραίτητων προς μόρφωσιν χρηστού πολίτου στοιχείων»* (αρθ. 3, παρ. 1). Στα μαθήματα του δημοτικού εντάσσονται και οι καλλιέργειες, η χειροτεχνία και τα εργαστήρια Φυσικής και Χημείας. Όμως, το σημαντικότερο μέτρο του νόμου αυτού είναι η δημιουργία ειδικών σχολείων, καθώς για πρώτη φορά το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει τη δημιουργία ειδικών σχολείων και ειδικών τάξεων καθώς και την ίδρυση

υπαιθρίων σχολείων για τα «ασθενή» παιδιά (Τζάνη & Παμουκτσόγλου, 2002: 122-124). Ωστόσο, η μεταρρύθμιση αυτή ολοκληρώθηκε χωρίς επιτυχία το 1932.

Έπειτα, ακολούθησαν τα δύσκολα χρόνια της δικτατορίας του Ιωάννη Μεταξά, του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και του εμφύλιου, που οδήγησαν την ελληνική εκπαίδευση πολλά χρόνια πίσω. Συγκεκριμένα, ο Ι. Μεταξάς με τον νόμο 768/1936, διαίρεσε το Δημοτικό Σχολείο σε δύο κύκλους, εκ των οποίων ο πρώτος αποτελούνταν από τέσσερις τάξεις, ενώ ο άλλος από έξι. Στόχος της εκπαιδευτικής αυτής αλλαγής ήταν η μείωση των μαθητών του Γυμνασίου (Φραγκουδάκη, 1992: 250). Όμως, τη μεγάλη καταστροφή του εκπαιδευτικού μας συστήματος επέφεραν οι πόλεμοι. Πολλά διδακτήρια υπέστησαν σημαντικές φθορές ή καταστράφηκαν εντελώς, ο εξοπλισμός των σχολείων λεηλατήθηκε, εκατοντάδες εκπαιδευτικοί σκοτώθηκαν και χιλιάδες παιδιά έμειναν ορφανά (Τζάνη & Παμουκτσόγλου, 2002: 138). Παρόλα αυτά, κατά τη διάρκεια της αντίστασης και της κατοχής έγινε επεξεργασία ενός «Σχεδίου για μια λαϊκή παιδεία». Το «Σχέδιο» προέβλεπε για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Τζάνη & Παμουκτσόγλου, 2002: 140-141):

- *ευρύχωρα και υγιεινά διδακτήρια,*
- *διδασκαλία της κοινής δημοτικής γλώσσας ως μόνης γλώσσας του Ελληνικού Λαού και το μονοτονικό σύστημα γραφής, και*
- *πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας.*

Αν και το «Σχέδιο» αναφέρονταν στις ελλείψεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δεν μπορούσε να εφαρμοστεί με τις υπάρχουσες συνθήκες. Ωστόσο, η «Προσωρινή Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης» κατάφερε: α) να λειτουργήσει τα δημοτικά σχολεία, β) να οργανώσει τα μαθητικά συσσίτια, γ) να ιδρύσει «Παιδαγωγικά Φροντιστήρια» για να καλύψει την έλλειψη του διδακτικού προσωπικού, δ) να εκδώσει τα Αναγνωστικά για το Δημοτικό Σχολείο, και ε) να λειτουργήσει τις Γεωργικές Σχολές (Τζάνη & Παμουκτσόγλου, 2002: 141).

Η πρώτη μεταπολεμική προσπάθεια για την αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα γίνει από την Επιτροπή Παιδείας, που συγκροτήθηκε από τον Κωνσταντίνο Καραμανλή το 1957. Αν και τα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας δεν αξιοποιήθηκαν, αξίζει να παραθέσουμε κάποιες προτάσεις της για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Τζάνη & Παμουκτσόγλου, 2002: 151-152):

- *βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων,*
- *ελάττωση της αναλογίας μαθητών και δασκάλων,*

- μείωση των μονοθέσιων σχολείων,
- μείωση της ηλικίας εισόδου των παιδιών στην υποχρεωτική εκπαίδευση,
- αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, και
- αναδιοργάνωση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

Ένας ακόμη σημαντικός σταθμός στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης είναι η μεταρρύθμιση του 1964. Ειδικότερα, ο Γεώργιος Παπανδρέου ως εισηγητής του νομοσχεδίου θα αναφέρει ότι η κυβέρνηση οφείλει «να δώσει εις το λαόν μας την παιδεία που χρειάζεται και που αξίζει» (Δημαράς, 1973: 259). Με το Νομοθετικόν Διάταγμα 4379/1964 «Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης (Στοιχειώδους και Μέσης)» έγιναν οι ακόλουθες αλλαγές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

- Δωρεάν Παιδεία σε όλες τις σχολικές βαθμίδες.
- Επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από 6 σε 9 χρόνια.
- Αναγνώριση και εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το Ν.Δ. 4379/1964 ορίζει ότι: «η συντεταγμένη και άνευ ιδιοματισμών Δημοτική, ως έχει διαμορφωθεί εις πανελλήνιον εκφραστικόν όργανον υπό του ελληνικού λαού και των δοκίμων συγγραφέων του έθνους, χρησιμοποιείται ελευθέρως εις τον γραπτόν και τον προφορικόν λόγον από τους διδάσκοντας και διδασκομένους εις όλας τας βαθμίδας της Εκπαιδύσεως, από της κατωτάτης μέχρι και της ανωτάτης» (αρθ. 5, παρ. 1), καθώς και ότι: «η Δημοτική είναι η γλώσσα του Δημοτικού Σχολείου, της διδασκαλίας και των βιβλίων του. Οι μαθηταί των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου αναγινώσκουν περικοπάς εκ των Ευαγγελίων και κείμενα της Καθαρευούσης απλώς διά να εξοικειώνωνται προς αυτά» (αρθ. 5, παρ. 2).
- Επέκταση της διδασκαλίας των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών και εισαγωγή του μαθήματος της «Αγωγής του Πολίτη».
- Επέκταση σε τρία χρόνια της εκπαίδευσης των δασκάλων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών.
- Ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως όργανο για την υλοποίηση της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Σύσταση Υπηρεσιακών και Περιφερειακών Συμβούλιων, όπως: τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.), Ανώτερα Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Υ.Σ.Π.Ε.), κ.ά..

Οι πολιτικές αντιδράσεις για το Ν.Δ. 4379/1964 και κυρίως οι αντιπαραθέσεις για το γλωσσικό ζήτημα θα οδηγήσουν στην «ακύρωση» της μεταρρυθμιστικής αυτής προσπάθειας. Στη συνέχεια, η επιβολή της δικτατορίας την 21<sup>η</sup> Απριλίου του 1967 θα καταργήσει ότι είχε απομείνει από Ν.Δ. 4379/1964, όπως φαίνεται και στο αρθ. 22 παρ. 9 του Αναγκαστικού Νόμου 129/1967: *«Αι διατάξεις του Ν.Δ. 4379/64, ως και πάσα διάταξις, γενική ή ειδική, αντικειμένη εις τας διατάξεις του παρόντος νόμου ή αναφερόμενη εις θέματα ρυθμιζόμενα υπ' αυτού, καταργούνται από της ισχύος τούτου».*

Ο Α.Ν. 129/1967 θα οδηγήσει την ελληνική εκπαίδευση χρόνια πίσω, αφού:

➤ μειώνει την υποχρεωτική φοίτηση. Με βάση το αρθ. 3 παρ. 1 *«η υποχρεωτική φοίτησις είναι εξαιρετής, [...]».*

➤ καταργεί τη διδασκαλία του μαθήματος των «Στοιχείων του Δημοκρατικού Πολιτεύματος» και της «Αγωγής του Πολίτη».

➤ μειώνει τα χρόνια εκπαίδευσης των δασκάλων. Με βάση το αρθ. 13 παρ. 1 *«τα έτη φοιτήσεως εις τας Παιδαγωγικάς Ακαδημίας ορίζονται εις δύο. [...]».*

➤ καθιερώνει την καθαρεύουσα. Ειδικότερα, ορίζει ότι: *«εις τας τρεις πρώτας τάξεις του Δημοτικού Σχολείου διδάσκεται και χρησιμοποιείται ως εκφραστικόν όργανον η μητρική γλώσσα εις την πανελλήνιον αυτής μορφήν, απηλλαγμένη ακροτήτων και ιδιοματισμών. Εις τας Δ', Ε', και ς' τάξεις διδάσκεται και χρησιμοποιείται η απλή καθαρεύουσα.»* (αρθ. 5, παρ.1).

Μετά τη μεταπολίτευση παρατηρείται η ανάγκη για εκπαιδευτική αλλαγή. Με βάση το Σύνταγμα της Ελλάδος του 1975 καθιερώνεται η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση (αρθ. 16, παρ.1), ενώ απουσιάζει το άρθρο που κατοχυρώνει την «επίσημη γλώσσα του κράτους». Ωστόσο, ο πρώτος εκπαιδευτικός νόμος μετά τη μεταπολίτευση είναι ο Νόμος 309/1976 «Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως», ο οποίος με το άρθρο 2 καθιερώνει τη «κοινή νεοελληνική» ως γλώσσα διδασκαλίας και γλώσσα των διδακτικών βιβλίων. Ένα ακόμη σημαντικό σημείο του νόμου αυτού – όσον αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – ήταν η κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας στο Δημοτικό καθώς και των γραπτών προαγωγικών εξετάσεων στο Γυμνάσιο. Όμως, για ακόμη μια φορά η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα προκαλέσει έντονες πολιτικές αντιδράσεις.

Τη δεκαετία του 1980 γίνονται προσπάθειες για την ανασυγκρότηση και τη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα πιο σημαντικά μέτρα που επηρέασαν την πορεία της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι:

➤ η καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος γραφής σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης και στη Διοίκηση (Π.Δ. 297/1982).

➤ η κατάργηση των θέσεων γενικών διευθυντών και εποπτών δημοτικής, μέσης γενικής και μέσης τεχνικής/επαγγελματικής εκπαίδευσης (Νόμος 1232/1982).

➤ η ίδρυση των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων τετραετούς φοίτησης (Νόμος 1268/1982).

➤ η θεσμοθέτηση του θεσμού του Σχολικού Σύμβουλου, που θα αντικαταστήσει τον θεσμό του επιθεωρητή που καταργείται (Νόμος 1304/1982).

Το 1985 ψηφίζεται ο Νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Στο νόμο αυτό βασίζεται ουσιαστικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι και σήμερα. Θα μπορούσε να παρομοιαστεί ως τη «ραχοκοκαλιά» της ελληνικής εκπαίδευσης, αφού πάνω σε αυτόν γίνονται όλες οι προσπάθειες για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Στο σημείο αυτό θα παρατεθούν οι βασικότερες αρχές για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

➤ *«Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.»* (αρθ. 1, παρ. 1).

➤ *«Βασικοί συντελεστές για την επιτυχία των παραπάνω σκοπών είναι: α) η προσωπικότητα και η κατάρτιση του προσωπικού όλων των κλάδων και των βαθμίδων της εκπαίδευσης, β) τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα και η σωστή χρήση τους, γ) η εξασφάλιση των αναγκαίων προϋποθέσεων και μέσων για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων και δ) η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και την τάξη και με το σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή»* (αρθ 1, παρ. 2).

➤ *«Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά. [...]»* (αρθ. 2, παρ.1)

➤ *«Η φοίτηση στο δημοτικό είναι εξαετής [...]»* (αρθ. 4, παρ. 2).

➤ *«Η οργανικότητα των δημοτικών σχολείων προσδιορίζεται από την αναλογία είκοσι πέντε (25) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο [...]»* (αρθ. 4, παρ. 6).



➤ «Η διδασκαλία στα δημοτικά σχολεία μαθημάτων φυσικής αγωγής, μουσικής, ξένων γλωσσών και καλλιτεχνικών μαθημάτων μπορεί να ανατίθεται, εκτός από δασκάλους, και σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης [...]» (αρθ. 4, παρ. 12).

➤ «Όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ορίζονται ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων» (αρθ. 11).

➤ Επαιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενώ καταργείται το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (αρθ. 23).

➤ Οργανώνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διακρίνεται σε: α) Εισαγωγική επιμόρφωση (για νεοδιόριστους ή τους υποψήφιους για διορισμό), β) Ετήσια επιμόρφωση (για εκπαιδευτικούς με 5χρονη υπηρεσία και άνω), και γ) Περιοδικές επιμορφώσεις (για περιπτώσεις αλλαγής βιβλίων, προγραμμάτων κλπ.) (αρθ. 28, παρ.2).

➤ Την ευθύνη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και γίνεται στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) (αρθ. 29).

➤ Καταργούνται τα πρότυπα σχολεία και ιδρύονται πειραματικά (αρθ. 31).

➤ Λαμβάνεται μέριμνα για την ειδική αγωγή (αρθ. 32).

➤ «Συνίσταται το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π), που εισηγείται στην κυβέρνηση θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, παιδείας, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και λαϊκής επιμόρφωσης, [...]» (αρθ. 48, παρ. 1).

Η δεκαετία του 1990 θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πιθανόν ως η περίοδος με το μεγαλύτερο «κύμα» κινητοποιήσεων στο χώρο της εκπαίδευσης τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά των μαθητών/τριών. Οι μεταρρυθμίσεις την περίοδο αυτή επικεντρώθηκαν κυρίως στο περιεχόμενο των σπουδών και στην αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Όσον αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, παρατηρούνται σημαντικά εκπαιδευτικά μέτρα, όπως είναι:

➤ η θεσμοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Ν. 1892/1990, αρθ. 111)

➤ ο καθορισμός της διαδικασίας αξιολόγησης των μαθητών/τριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία «γίνεται από το δάσκαλο ή τους δασκάλους της τάξης και στηρίζεται: α) στην καθημερινή προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες, β) στα αποτελέσματα της επίδοσής του στα κριτήρια αξιολόγησης [...], και γ) στα

αποτελέσματα εργασιών, τις οποίες πραγματοποιεί ο μαθητής στο σχολείο ή το σπίτι» (Π.Δ. 8/1995, αρθ. 2, παρ. 1). Επιπλέον, ορίζει ότι η αξιολόγηση θα γίνεται περιγραφικά στις πρώτες δύο τάξεις του δημοτικού σχολείου και σε συνδυασμό περιγραφικής και κλίμακας αξιολόγησης στις υπόλοιπες τάξεις (Π.Δ. 8/1995, αρθ. 4).

➤ η εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ν. 2413/1996). Συγκεκριμένα, ο νόμος ορίζει ότι: «σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (αρθ. 34, παρ. 1).

➤ η οργάνωση και η ίδρυση των ολοήμερων δημοτικών σχολείων (Νόμος 2525/1997).

➤ η διαμόρφωση του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) από το δημοτικό ως το Λύκειο το 1998, αν και τελικά εφαρμόστηκε μόνο στο λύκειο (Γιώτη, 2005: 15).

Το εκπαιδευτικό ζήτημα συνεχίζει να αποτελεί το «επίκεντρο» έντονων πολιτικών αντιπαραθέσεων ακόμα και σήμερα. Κάθε μεταρρύθμιση αποτελεί θέμα σύγκρουσης και σκληρής κριτικής. Παρόλα αυτά, τα εκπαιδευτικά μέτρα, που εφαρμόστηκαν από τις αρχές του 21ου αιώνα, είχαν ως απώτερο σκοπό τη ριζική αναδιοργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση «σημαδεύεται» από δύο μεταρρυθμίσεις.

Συγκεκριμένα, από το 2003 τα δημοτικά σχολεία ακολουθούν το αναμορφωμένο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.. Ταυτόχρονα, εισάγονται τα νέα σχολικά εγχειρίδια που βασίζονται στο Α.Π.Σ. του 2003. Με βάση την Υ.Α. υπ' αριθμ. 21072α/Γ2/28-02-2003 οι στόχοι των νέων Α.Π.Σ. είναι: «α) η παροχή γενικής παιδείας, β) η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του, γ) η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές, δ) η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ε) η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς, στ) η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας, ζ) η φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη, και η) η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας».

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, οι Υπουργικές Αποφάσεις υπ' αριθμ. 21072α/Γ2/28-02-2003 και 21072β/Γ2/28-02-2003 προβλέπουν:

- την εισαγωγή και εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης.
- την εισαγωγή και εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας.
- την καθιέρωση της «Ευέλικτης Ζώνης», που θα συμβάλλει στην υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- τον σχεδιασμό και την υλοποίηση Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για τους μαθητές με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.).
- τη σύνδεση των μαθημάτων με το περιβάλλον (φυσικό και ανθρωπογενές).
- την εισαγωγή της διδασκαλίας των Νέων Τεχνολογιών, της Θεατρικής Αγωγής καθώς και της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας.

Μετά από επτά χρόνια, ακολουθεί το σχέδιο του «Νέου Σχολείου», το οποίο επιφέρει αλλαγές τόσο στο περιεχόμενο σπουδών όσο και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το εκπαιδευτικό αυτό μέτρο θα αναλυθεί με κάθε λεπτομέρεια στα επόμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας.

### 1.3. Παιδαγωγικά ιδεώδη που διαμορφώθηκαν στην Ελλάδα

Κάθε εποχή έχει τις δικές της ιδεολογικές και ηθικές πεποιθήσεις, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα από τις κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις. Με βάση αυτές τις πεποιθήσεις σχηματίζονται και τα παιδαγωγικά ιδεώδη, τα οποία αντανakλώνται στους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους. Επομένως, τα εκπαιδευτικά ιδεώδη μεταβάλλονται στις διάφορες ιστορικές περιόδους. Για αυτό και ο Dilthey υποστηρίζει ότι «δεν υπάρχουν παιδαγωγικά ιδεώδη ή σκοποί αγωγής με διαχρονικό και απόλυτο κύρος» (Ξωχέλης, 2005: 44-47). Ωστόσο, τα παιδαγωγικά ιδεώδη μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις τύπους:

- **το ατομικό ή ατομικιστικό ιδεώδες:** Στόχος της αγωγής είναι η ανατροφή και η ανάπτυξη του παιδιού μακριά από τις επιβλαβείς επιδράσεις της κοινωνίας. Μοναδική επαφή έχει μόνο με τον παιδαγωγό του, ο οποίος δεν παρεμβαίνει στη διαδικασία της αγωγής του/της μαθητή/τριας του (Πυργιωτάκης, 1999: 341-342). Ένας από τους υποστηρικτές του ατομικού ιδεώδες ήταν ο Rousseau, ο οποίος πίστευε ότι «η αληθινή εκπαίδευση συνίσταται λιγότερο σε διδαχές και περισσότερο σε ασκήσεις».

➤ **το κοινωνικό ή κοινωνιοκρατικό ιδεώδες:** Αποβλέπει στην πλήρη ένταξη του παιδιού μέσα στο κοινωνικό σύνολο, ώστε να μάθει να θέτει σε έλεγχο και να περιορίζει τις ορμές και τα πάθη του. Η υιοθέτηση των κανόνων αποτελούν τη συλλογική συνείδηση, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της παιδαγωγικής διαδικασίας, που έχει ως στόχο την ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο (Ξωχέλης, 2005: 50-51).

➤ **το ανθρωπιστικό ιδεώδες:** Στόχος της αγωγής αυτής είναι ο «τέλειος άνθρωπος ως αυτοδύναμη και πολύπλευρη προσωπικότητα». Σύμφωνα με τον Humboldt, τα γνωρίσματα του ανθρώπου αυτού είναι: α) η ατομικότητα (ανάπτυξη έμφυτων προδιαθέσεων του), β) η ολότητα (ανάπτυξη όλων των ψυχικών λειτουργιών του), και γ) η καθολικότητα (αφομοίωση όλων των στοιχείων του πολιτισμού) (Πυργιωτάκης, 1999: 343).

➤ **το μεταφυσικό ή θρησκευτικό ιδεώδες της αγωγής:** Αναφέρεται στη σχέση του ανθρώπου με ένα υπερβατικό ον. Ο άνθρωπος ερμηνεύεται και καθορίζεται στα πλαίσια της σχέσης και της εξάρτησης με το Θεό (Ξωχέλης, 2005: 52-53).

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά θα επιχειρηθεί να παρουσιαστούν εν συντομία τα παιδαγωγικά ιδεώδη που διαμορφώθηκαν και υποστηρίχτηκαν στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στην αρχαία Ελλάδα παρατηρούνται δύο σημαντικά παιδαγωγικά ιδεώδη: το «στρατιωτικό ιδεώδες» της Σπάρτης και το ιδεώδες «του καλού και αγαθού» πολίτη της Αθήνας. Στη μια επιδιώκεται η διαμόρφωση του πειθαρχημένου πολίτη και γενναίου στρατιώτη που βρίσκεται σε διαρκή ετοιμότητα, ενώ στην άλλη επιδιώκεται η διαμόρφωση του ενεργού πολίτη σε μια δημοκρατική πολιτεία. Φαίνεται, λοιπόν, ότι το ιδεώδες εναρμονίζεται με το υπάρχον κοινωνικοπολιτικό σύστημα στις δύο Πόλεις-Κράτη (Ξωχέλης, 2005: 46).

Κατά την ελληνιστική περίοδο και τη ρωμαϊκή εποχή ενισχύθηκε ο «πρακτικός, ωφελιμιστικός προσανατολισμός της Παιδείας», οποίος εκφράζεται με την ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της ρητορικής καθώς και με τη χρήση της μόρφωσης ως αναγκαία προϋπόθεση για την πολιτική καριέρα των νέων από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Δαφερμάκης, 2004: 93). Αντίθετα, στο Βυζάντιο σημείο αναφοράς της παιδαγωγικής διαδικασίας είναι το «απόλυτο ον» – ο Θεός. Άλλωστε, η Χριστιανική θρησκεία αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό του βυζαντινού πολιτισμού και της παιδείας. Για αυτό έγινε επιτακτική ανάγκη η διδασκαλία του θρησκευτικού ιδεώδους (Χατζηδήμου, 2005: 39). Ωστόσο, το ιδεώδες αυτό συνυπάρχει με την ανθρωπιστική

παιδεία, καθώς η ορθοδοξία συνυπάρχει με τον ελληνικό πολιτισμό. Άλλωστε, και τα δύο αυτά ιδεώδη αποβλέπουν στην ολοκλήρωση της ανθρώπινης προσωπικότητας (Ξωχέλης, 2005: 53-54).

Τον 18ο αιώνα διαμορφώνεται ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός που βασίζεται κυρίως στις αρχές του γαλλικού Διαφωτισμού. Ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός *«προβάλλει την ιδέα της εθνικής απελευθέρωσης με τις δυνάμεις του έθνους, το σεβασμό στην αρχαία κληρονομιά, αλλά και το πλησίασμα στη σύγχρονη επιστήμη, την κοινωνική ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη»* (Μαλαφάντης, 2011: 403). Με βάση τον Νεοελληνικό Διαφωτισμό, στόχος της παιδείας και της αγωγής τίθεται η *«ανάπτυξη των διανοητικών δυνάμεων του ανθρώπου και η απαλλαγή του από προκαταλήψεις και τυραννίες»* (Μαλαφάντης, 2011: 404). Το ανθρωπιστικό αυτό ιδεώδες θα επικρατήσει και τον 19ο αιώνα.

Στο τέλος του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα επικρατεί το κοινωνικό ιδεώδες, αν και στις αρχές του 20ου αιώνα και στη δεκαετία του 1970 συναντούμε το ατομικό ιδεώδες. Συγκεκριμένα, το κίνημα της «Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής» αλλά και η «Αντιαυταρχική Αγωγή ή Εκπαίδευση» της δεκαετίας του 1970 στρέφονται κατά της αυθεντίας του παιδαγωγού και θέτουν ως κυρίαρχη μορφή το παιδί (Ξωχέλης, 2005: 50-51). Ωστόσο, από τα τέλη του 20ου αιώνα παρουσιάζεται ένα νέο παιδαγωγικό ιδεώδες, το τεχνολογικό, το οποίο έχει ως στόχο το άτομο να μπορεί να *«αντεπεξέρχεται με επιτυχία στις όλο και αυξημένες απαιτήσεις της κοινωνίας, εξοπλίζοντάς το συνεχώς με εξειδικευμένα και απαραίτητα εφόδια, προσόντα, γνώσεις και δεξιότητες που του είναι αναγκαία και χρήσιμα»* (Χατζηδήμου, 2005: 40).

Όσον αφορά το «Νέο Σχολείο» – κατά τη γνώμη μου – περιέχει χαρακτηριστικά από: α) το ατομικό ιδεώδες (π.χ. ο/η δάσκαλος/α καταλαμβάνει τη θέση του παρατηρητή και αφήνει τα παιδιά να δημιουργήσουν ελεύθερα και αυτόβουλα), β) το κοινωνικό ιδεώδες (π.χ. η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται με τα κοινωνικά και τα διαπολιτισμικά φαινόμενα της εποχής μας), γ) το ανθρωπιστικό ιδεώδες (π.χ. περιλαμβάνει διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που αποσκοπούν όχι μόνο στην απόκτηση των νέων γνώσεων αλλά κυρίως στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας κάθε παιδιού), και δ) το τεχνολογικό ιδεώδες (π.χ. η εισαγωγή και η διδασκαλία των ΤΠΕ από την Α΄ Δημοτικού).

Από τη μελέτη των παιδαγωγικών ιδεωδών και των Νέων Αναμορφωμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων του Δημοτικού προκύπτει ότι το «Νέο Σχολείο» στοχεύει στη δημιουργία ενός ατόμου με αυτοτελή και κριτική σκέψη που έχει μνηθεί στις προσεγγίσεις της επιστημονικής γνώσης και των νέων τεχνολογιών. Ταυτόχρονα, καλλιεργεί την οικολογική συνείδηση, τον σεβασμό απέναντι στην ανθρώπινη ζωή και ελευθερία, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ομαδικής εργασίας, καθώς και την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων κάθε παιδιού, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και σκεπτόμενων πολιτών.

#### 1.4. Τύποι δημοτικών σχολείων

Η φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά που συμπληρώνουν την 31<sup>η</sup> Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής την ηλικία των έξι (6) ετών (Ν. 2327/1995, αρθ. 10, παρ. 1). Ακρογωνιαίος λίθος των επιδιώξεων της Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι η *«ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών/τριών, ώστε, ανεξάρτητα από το φύλο και την καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»* (Νόμος 1566/1985, αρθ. 1, παρ. 1).

Για να επιτευχθεί ο σκοπός του δημοτικού σχολείου, εκείνο *«διαθέτει ένα σύνολο δυνατοτήτων με τις οποίες επιδιώκει να κάνει τους μαθητές να ενστερνιστούν τις αξίες και να ταυτιστούν με το συμβολικό περιεχόμενο της κοινωνίας»* (Πυργιωτάκης, 1999: 181). Οι δυνατότητες αυτές έχουν ομαδοποιηθεί σε δύο (2) κατηγορίες: στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής. Ωστόσο, μέχρι και σήμερα παρατηρούνται πολλές διαφοροποιήσεις στον τρόπο λειτουργίας μεταξύ των ελληνικών δημοτικών σχολείων.

Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα λειτουργούν δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία. Ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό, τα δημοτικά διακρίνονται σε: α) γενικά ή κοινά σχολεία, β) ειδικά σχολεία, όπου φοιτούν μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Π.Δ. 603/1982), γ) πρότυπα πειραματικά σχολεία, όπου φοιτούν μαθητές/τριες που κληρώθηκαν μετά από τις αιτήσεις των γονέων τους (Νόμος 3966/2011), δ) διαπολιτισμικά σχολεία, όπου εφαρμόζονται προγράμματα σπουδών προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή

μορφωτικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Νόμος 2413/1996), και ε) μειονοτικά σχολεία, όπου φοιτούν μουσουλμάνοι μαθητές/τριες (Νόμος 694/1977).

Η παρούσα, όμως, εργασία επικεντρώνεται στη διάκριση των δημοτικών σχολείων ανάλογα: α) με τον αριθμό των δασκάλων που στελεχώνουν το κάθε δημόσιο γενικό σχολείο (οργανικότητα), και β) με το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται σε κάθε δημόσιο γενικό σχολείο.

#### 1.4.1. Διαφοροποίηση ως προς την οργανικότητα των δημοτικών σχολείων

Ο Νόμος 1566/1985 ορίζει ότι: «τα δημοτικά σχολεία, ανάλογα με τον αριθμό των οργανικών θέσεων των δασκάλων, είναι μονοθέσια έως εξαθέσια ή δωδεκαθέσια» (αρθ. 4, παρ. 4) και ότι «κατ' εξαίρεση, είναι δυνατή η λειτουργία επταθέσιων έως και ενδεκαθέσιων δημοτικών σχολείων, όταν το επιβάλλουν ο αριθμός των μαθητών, οι διατιθέμενοι χώροι διδασκαλίας και οι αποστάσεις μεταξύ των σχολείων» (αρθ. 4, παρ. 5). Επιπλέον, αναφέρει ότι: «η οργανικότητα των δημοτικών σχολείων προσδιορίζεται από την αναλογία είκοσι πέντε (25) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο για τα μονοθέσια και διθέσια και για τα λοιπά τριάντα (30) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο» (αρθ. 4, παρ. 6), όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1

##### Προσδιορισμός Οργανικότητας Δημοτικών Σχολείων (Ν. 1566/1985)

Μαθητές	Δάσκαλοι	Οργανικότητα
10 έως 25	1	Μονοθέσιο
26 έως 50	2	Διθέσιο
51 έως 90	3	Τριθέσιο κ.ά.
91 έως 120	4	Τετραθέσιο

Ο εκπαιδευτικός αυτός νόμος ίσχυσε μέχρι και το σχολικό έτος 2005-2006, όταν με την Υ.Α. υπ' αριθμ. Φ.3/897/97652/Γ1/25-9-2006 τροποποιείται η παρ. 6 του αρθ. 4. Έτσι, από το 2006 μέχρι και σήμερα η οργανικότητα των δημοτικών σχολείων «προσδιορίζεται από την αναλογία δεκαπέντε (15) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο για τα μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια και για τα λοιπά είκοσι πέντε (25) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο», όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

## Πίνακας 2

### Προσδιορισμός Οργανικότητας Δημοτικών Σχολείων από το 2006

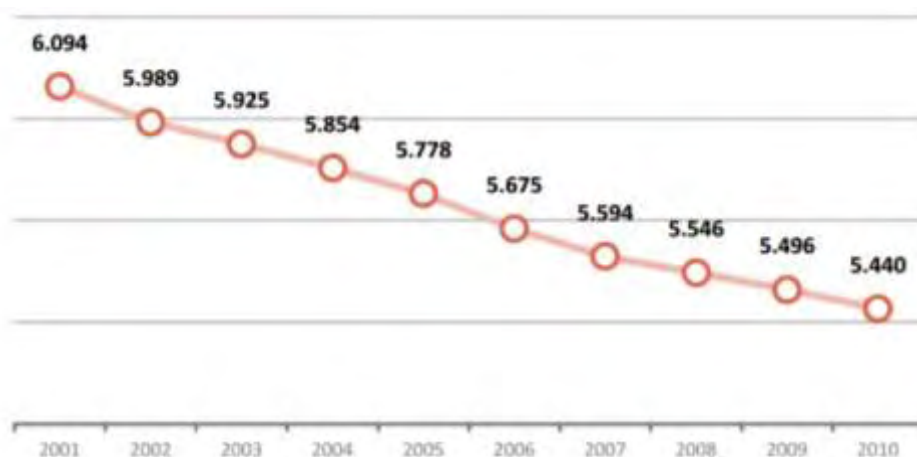
Μαθητές	Δάσκαλοι	Οργανικότητα
10 έως 15	1	Μονοθέσιο
16 έως 30	2	Διθέσιο
31 έως 45	3	Τριθέσιο
46 έως 100	4	Τετραθέσιο
101 έως 125	5	Πενταθέσιο
126 έως 150	6	Εξαθέσιο
151 έως 175	7	Επταθέσιο
176 έως 200	8	Οκταθέσιο
201 έως 225	9	Έννεαθέσιο
226 έως 250	10	Δεκαθέσιο
251 έως 275	11	Ένδεκαθέσιο
276 έως 300	12	Δωδεκαθέσιο

Λόγω της ιδιαίτερης γεωγραφικής μορφολογίας της Ελλάδας τα ολιγοθέσια σχολεία έχουν παίξει καθοριστικό ρόλο στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς σε αυτό τον τύπο σχολείου στηρίχθηκε – και στηρίζεται ακόμη – η παιδεία στις δυσπρόσιτες, ακριτικές και αραιοκατοικημένες περιοχές της νησιωτικής και της ηπειρωτικής χώρας. Για αυτό και συχνά αποκαλούνται μικρά σχολεία ή σχολεία της υπαίθρου ή ακόμη και αγροτικά σχολεία, εκείνα που έχουν οργανικότητα μικρότερη από έξι (Χαρίτος, 2008: 15). Πολλές φορές, όμως, έχουν κατακριθεί και έχουν δοθεί σε αυτά χαρακτηρισμοί, όπως «λύση ανάγκης» ή «σχολεία ανάγκης στα οποία οι δάσκαλοι δίνουν μάχες χαρακωμάτων» (Ξανθόπουλος, 2001: 461), λόγω των μειονεκτημάτων<sup>3</sup> τους σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία.

<sup>3</sup> Μερικά μειονεκτήματα των ολιγοθέσιων σχολείων είναι: α) η πνευματική μόρφωση των παιδιών είναι οπωσδήποτε ελλιπής, γιατί δεν είναι δυνατόν να εξαντληθεί η διδακτέα ύλη κάθε χρόνο, καθώς η διδακτέα ύλη και τα βιβλία του δασκάλου είναι κοινά σε όλους τους τύπους σχολείων. Έτσι, ενώ στην Α' τάξη ο/η δάσκαλος/α του μονοθεσίου σχολείου αφιερώνει έξι (6) ώρες την εβδομάδα, ο/η δάσκαλος/α του εξαθέσιου αφιερώνει 25. Παρόμοια διαφορά υπάρχει και μεταξύ των άλλων τάξεων. β) η απουσία ειδικοτήτων. γ) η γνωστική σύγχυση των παιδιών είναι αναπόφευκτη με τα συνδιδασκόμενα τμήματα και με τους εναλλασσόμενους κύκλους συνδιδασκαλίας μαθημάτων στις μεσαίες και ανώτερες τάξεις. δ) η σοβαρή κόπωση του/της δασκάλου/ας, γιατί ασκεί ταυτόχρονα παιδαγωγικό και διοικητικό έργο (Παπασταμάτης, 1998\* Πυργιωτάκης, 1992\* Σαΐτης, 2000\* Μπρούζος, 2002).



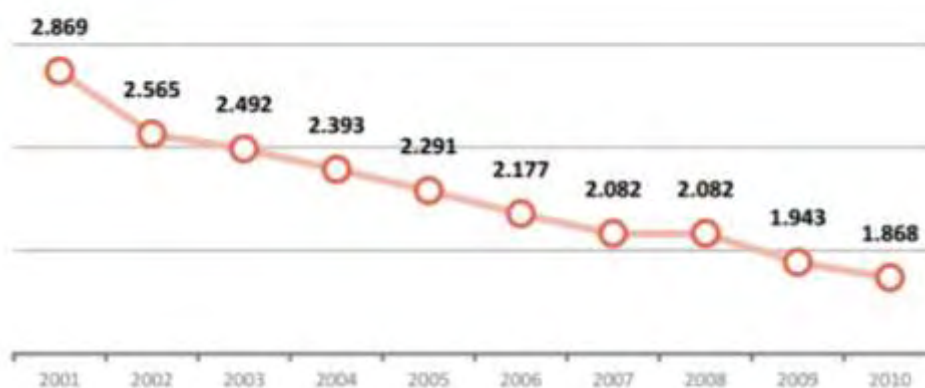
Τις τελευταίες δεκαετίες γίνονται προσπάθειες να μειωθεί ο αριθμός των ολιγοθέσιων σχολείων – και ιδιαίτερα των μονοθέσιων – στα πλαίσια της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ετήσιας Έκθεσης για την Εκπαίδευση 2012-2013, τα δημοτικά σχολεία (δημόσια και ιδιωτικά) μειώθηκαν από 6.094 το 2001 σε 5.440 σχολικές μονάδες το 2010. Κατά την περίοδο 2001-2010 παρατηρείται, ακόμη, ότι μειώθηκαν κατά 1.001 τα ολιγοθέσια (μονοθέσια έως και πενταθέσια) δημοτικά σχολεία (-34,9%) και αυξήθηκαν κατά 380 μονάδες τα εξαθέσια έως και δωδεκαθέσια σχολεία, όπως φαίνεται στα επόμενα διαγράμματα:



Πηγή: Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση 2012-2013

### Διάγραμμα 1

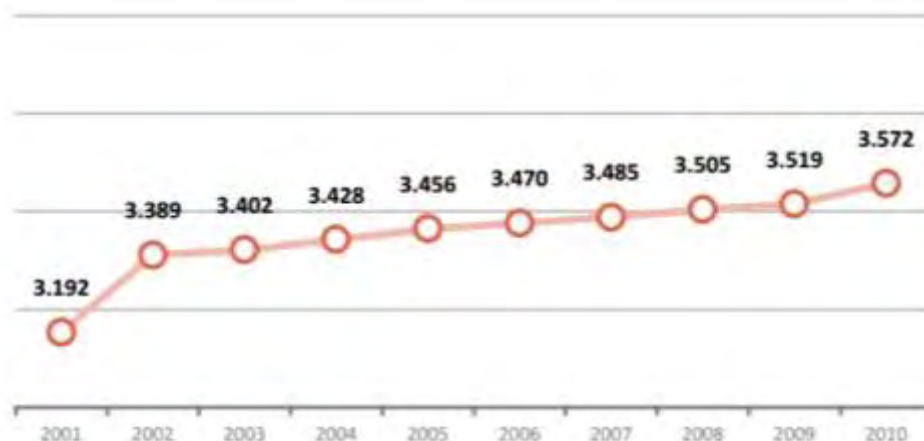
Διαγραμματική απεικόνιση της μείωσης των δημοτικών σχολείων



Πηγή: Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση 2012-2013

### Διάγραμμα 2

Διαγραμματική απεικόνιση της μείωσης των ολιγοθέσιων (μονοθέσιων έως και πενταθέσιων) δημοτικών σχολείων



Πηγή: Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση 2012-2013

### Διάγραμμα 3

#### Διαγραμματική απεικόνιση της αύξησης των εξαθέσιων έως και δωδεκαθέσιων σχολικών μονάδων

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι η συγχώνευση και η κατάργηση των μικρών σχολικών μονάδων πρέπει να βασίζεται σε παιδαγωγικούς λόγους και όχι στη μείωση των εξόδων. Άλλωστε, «η επιλογή του ολιγοθέσιου σχολείου είναι μια επιλογή ανάμεσα στην εκπαίδευση και την παντελή απουσία εκπαίδευσης. Τα ολιγοθέσια σχολεία δεν είναι μια προσωρινή λύση, αλλά στην πραγματικότητα είναι η μόνη λύση που επιτρέπει την παροχή εκπαίδευσης σε ορισμένες περιοχές» (Brunswic & Valérien, 2004: 95).

#### 1.4.2. Διαφοροποίηση ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν είναι κοινά σε όλα τα ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία. Μέχρι το 1997 η διαφοροποίηση αυτή βασιζόταν κυρίως στην οργανικότητα των σχολικών μονάδων. Η θεσμοθέτηση, όμως, του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου με τον Νόμο 2525/1997 αποτέλεσε ορόσημο για τον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς ακολουθεί μια περίοδος συνεχών εκπαιδευτικών αλλαγών. Απόρροια των μεταρρυθμιστικών αυτών μέτρων ήταν και η οργάνωση και λειτουργία διαφορετικών τύπων δημοτικών σχολείων. Ειδικότερα, από το σχολικό έτος 2010-2011 λειτουργούν στην Ελλάδα τέσσερις τύποι Δημοτικών Σχολείων ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα:

➤ **Κλασικά Δημοτικά Σχολεία:** Προσφέρουν μόνο το υποχρεωτικό πρωινό πρόγραμμα. Η Α΄ και Β΄ τάξη αποχωρεί στις 12:25, η Γ΄ και Δ΄ τάξη αποχωρεί στις

13:15, ενώ η Ε΄ και Στ΄ τάξη στις 13:15 ή 14:00 με την προσθήκη δύο ωρών για τη διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας. Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα ενός κλασικού δημοτικού, το οποίο διαφοροποιείται με βάση την οργανικότητα.

### Πίνακας 3

#### Ωρολόγιο Πρόγραμμα Κλασικών Δημοτικών Σχολείων (6/θέσια και άνω)

	Α	Β	Γ	Δ	Ε	Στ
<b>ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ</b>	-	-	2	2	2	2
<b>ΓΛΩΣΣΑ</b>	9	9	8	8	7	7
<b>ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ</b>	4	4	4	4	4	4
<b>ΙΣΤΟΡΙΑ</b>			2	2	2	2
<b>ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒ/ΝΤΟΣ</b>	4	4	3	3	-	-
<b>ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ</b>	-	-	-	-	2	2
<b>ΦΥΣΙΚΑ</b>	-	-	-	-	3	3
<b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ &amp; ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ</b>	-	-	-	-	1	1
<b>ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ *</b>	3	3	3	3	2	2
<b>ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ</b>	2	2	2	2	2	2
<b>ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΖΩΝΗ</b>	3	3	3	3	2	2
<b>ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ</b>	-	-	3	3	3	3
<b>2η ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ</b>	-	-	-	-	2	2
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>32</b>

\* Εκ των οποίων η μία διατίθεται στη Μουσική.

Πηγή: Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Φ.12/773/77094/Γ1/28-07-2006

➤ **Κλασικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία:** Προσφέρουν το προαναφερθέν υποχρεωτικό πρωινό πρόγραμμα και προαιρετικά το ολοήμερο πρόγραμμα, το οποίο αποτελείται από υποχρεωτικά και επιλογής διδακτικά αντικείμενα. Διαφέρουν από τα υπόλοιπα Ολοήμερα, καθώς δεν εφαρμόζουν το διευρυμένο υποχρεωτικό ωράριο και τα Προγράμματα Σπουδών του Νέου Σχολείου. Ακολουθεί ο πίνακας με το ολοήμερο πρόγραμμα, το οποίο διαφοροποιείται με βάση την οργανικότητα της σχολικής μονάδας.

#### Πίνακας 4

##### Ολοήμερο πρόγραμμα στα 6/θέσια και άνω Κλασικά Ολοήμερα Σχολεία

	A-B	Γ-Δ	Ε	Στ
Μελέτη – Προετοιμασία (Υποχρεωτικό)	10	7	7	7
Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση (Υποχρεωτικό)	2	2	2	2
Αγγλική Γλώσσα (Υποχρεωτικό)		2	2	2
Αθλητισμός (Υποχρεωτικό)	4			
Επιλογής α. Αθλητισμός β. Εικαστικά γ. Θεατρική Αγωγή δ. Μουσική ε. Χορός	Επιλογή 2 αντικειμένων από 2 ώρες το καθένα (εκτός Αθλητισμού)	Επιλογή 2 αντικειμένων από 2 ώρες το καθένα	Επιλογή 1 αντικειμένου από 2 ώρες το καθένα	Επιλογή 1 αντικειμένου από 2 ώρες το καθένα

Πηγή: Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Φ.12/773/77094/Γ1/28-07-2006

➤ **Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα:** Με βάση τις Υ.Α. υπ' αριθμ. Φ.12/620/61531/Γ1/31-05-2010 και Φ. 3/609/60745/Γ1/28-05-2010 ορίζονται τα πρώτα 800 δημοτικά σχολεία στα οποία παρατηρείται:

- ✓ Εφαρμογή διευρυμένου υποχρεωτικού ωραρίου.
- ✓ Αύξηση κατά 1 ώρα του γλωσσικού μαθήματος (φιλιαναγνωσία), των μαθηματικών και της μουσικής στις μικρές τάξεις.
- ✓ Εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής ως υποχρεωτικό μάθημα.
- ✓ Αύξηση κατά 2 ωρών του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής για τις Α', Β', Γ' και Δ' τάξεις, εκ των οποίων η μία διατίθεται για Χορούς.
- ✓ Εισαγωγή των Αγγλικών στις μικρές τάξεις για 2 ώρες και αύξηση κατά 1 ώρα για τις υπόλοιπες τάξεις.
- ✓ Εισαγωγή της Πληροφορικής για 2 ώρες σε όλες τις τάξεις.

- ✓ Ενίσχυση της Ευέλικτης ζώνης μέσω βιωματικών δράσεων σχετικών με την Αειφορία, την Αγωγή Υγείας, την Κυκλοφοριακή αγωγή, κ.ά.
- ✓ Λειτουργία του Ολοήμερου Προγράμματος με μαθήματα επιλογής: Αθλητισμός, Θεατρική Αγωγή, Πληροφορική, Αγγλικά, Μουσική, Δεύτερη ξένη γλώσσα, Εικαστικά, και Μελέτη 5 ώρες.
- ✓ Λειτουργία της προαιρετικής ζώνη παρακολούθησης από τις 16:15 έως στις 17:00. (Το επόμενο σχολικό έτος καταργήθηκε με βάση την Υ.Α. υπ' αριθμ. Φ.12/520/61575/Γ1/30-05-2011)
- ✓ Λειτουργία της προαιρετικής πρωινής ζώνης.

Από το σχολικό έτος 2010 μέχρι σήμερα, ορίστηκαν χίλια διακόσια ογδόντα επτά (1287) Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ.

➤ **Ολοήμερα Πιλοτικά Δημοτικά Σχολεία:** Με βάση την Υ.Α. υπ' αριθμ. Φ.12/819/104706/Γ1/13-09-2011 από το σχολικό έτος 2011-2012 λειτουργούν 96 δημοτικά σχολεία ως Ολοήμερα Πιλοτικά στα οποία εφαρμόζονται τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, που θα αναλυθούν στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας.

## 1.5. Ανακεφαλαίωση

Μελετώντας κάποιος την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα παρατηρεί τις συνεχείς προσπάθειες για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες, όμως, διακόπτονται είτε από την κακή κατάσταση του κράτους λόγω των πολέμων είτε από τις πολιτικές ή/και τις εκπαιδευτικές διαμάχες. Για παράδειγμα, το γλωσσικό ζήτημα υπήρξε «αντικείμενο» σοβαρών αντιπαραθέσεων ακόμη και σε κρίσιμες φάσεις της ιστορίας και της ανάπτυξης της ελληνικής κοινωνίας. Μάλιστα, αν και εμφανίστηκε στις αρχές του 19ου αιώνα, θα πάρει διαστάσεις «γλωσσικού εμφυλίου» τον 20ο αιώνα. Με την αποδοχή τελικά της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας θα κλείσει το «γλωσσικό ζήτημα», αφού πρώτα ταλαιπώρησε την ελληνική παιδεία για 143 ολόκληρα χρόνια (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004: 43-45).

Επίσης, κατά τη μελέτη προέκυψε ότι αρκετές από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είτε δεν εφαρμόστηκαν είτε δεν ολοκληρώθηκαν. Ενδεικτικό παράδειγμα, αποτελεί η χρονική περίοδος 1920-1928 κατά την οποία υπήρξαν 25 Υπουργοί Παιδείας και τέσσερις (4) προσωρινοί. Αυτά τα οχτώ (8) χρόνια όλοι

αναιρούσαν τους νόμους των προκατόχων τους, καθώς είχαν διαφορετικές πολιτικές θέσεις και απόψεις για την παιδεία. Αυτό γίνεται ακόμα και σήμερα, αρκεί κανείς να σκεφτεί ότι υπήρξαν περισσότεροι από 265 Υπουργοί Παιδείας σε 180 χρόνια (Μαμωνά, 2011: 16-31).

Είναι δύσκολο, λοιπόν, να υπάρξει βελτίωση της ελληνικής παιδείας χωρίς προηγουμένως να εξασφαλιστεί μια σχετικά σταθερή εκπαιδευτική πολιτική. Ίσως κάποια στιγμή στο μέλλον, μέσα από τη δημοκρατική και εποικοδομητική συνεργασία της πολιτικής ηγεσίας με την εκπαιδευτική κοινότητα και την παιδαγωγική και επιστημονική κοινότητα μπορέσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να αναδιαρθρωθεί και έτσι θα επιτευχθεί ο πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης, που είναι η ισορροπημένη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/τριών, σε γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό και κοινωνικό επίπεδο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

### ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ «ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»

#### 2.1. Εισαγωγή

Το 1964 ο παιδαγωγός Ευάγγελος Παπανούτσος, εστιάζοντας στις δυσχέρειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αναφέρει: *«Οραματιζόμαστε ένα νέο Έλληνα, ένα πολίτη της Ελληνικής Δημοκρατίας, ελεύθερο, υπερήφανο, δημιουργικό [...] Τι ωφελεί η μόρφωση, όταν είναι επίπλωση του νου με έτοιμες, φθηνές, ανούσιες γνώσεις; Όταν δεν κάνει τον άνθρωπο ικανό να σταθεί στέρεα στη ζωή και να νικά τις δυσκολίες με την αρετή του»* (Κογκούλης, 2011). Αν και έχουν περάσει αρκετές δεκαετίες, ο προβληματισμός αυτός παραμένει επίκαιρος. Η αποστήθιση, η βαθμοθηρία και η παραπαιδεία συνεχίζουν να ταλανίζουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Στην προσπάθεια της αναδιάρθρωσης της ελληνικής εκπαίδευσης καθώς και της ποιοτικής αναβάθμισης και βελτίωσης όλων των επιπέδων του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αναπτύχθηκε και υλοποιήθηκε το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα με τίτλο *«Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»* (ΕΠΕΔΒΜ) κατά την περίοδο 2007-2013. Το ΕΠΕΔΒΜ είχε ως στόχο την ποιότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε η παροχή της εκπαίδευσης και της γνώσης να συνδέονται με *«τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και ανθρώπων ικανών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος»* (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007: 68). Στα πλαίσια του προγράμματος αυτού σχεδιάστηκε το «Νέο Σχολείο – Σχολείο 21ου Αιώνα», που αποσκοπεί σε μια εκπαίδευση δημιουργική, καινοτόμα, ανοιχτή στις εξελίξεις της παγκόσμιας γνώσης (ΥΠΔΒΜΘ, 2010).

Στο κεφάλαιο, όμως, αυτό θα γίνει αναφορά μόνο στο θεσμικό πλαίσιο του «Νέου Σχολείου», αφού στα επόμενα κεφάλαια θα αναλυθούν ανά τομέα οι αλλαγές που αποσκοπεί να επιφέρει η νέα αυτή μεταρρύθμιση στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εκτός από τη φιλοσοφία, τους στόχους και τις δράσεις του «Νέου Σχολείου», θα παρουσιαστούν και στοιχεία σχετικά με τη χρηματοδότησή του.

#### 2.2. Βασικές προσδοκίες του «Νέου σχολείου»

*«Το Νέο Σχολείο του 21ου αιώνα», «Ένα σχολείο χωρίς... τοίχους!», «Πράσινο σχολείο», «Σχολείο ανοικτό στην κοινωνία», «Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής»*

είναι κάποιες από τις βαρυσήμαντες φράσεις που χρησιμοποιήθηκαν κατά την παρουσίαση του νέου εκπαιδευτικού σχεδίου από την Υπουργό Παιδείας, Άννα Διαμαντοπούλου, στις αρχές της άνοιξης του 2010, θέλοντας να δηλώσει τη ριζική αλλαγή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ΥΠΔΒΜΘ, 2010: 3).

Το πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» προβλέπει τη σύνδεση του σχολείου με τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Τοποθετεί τις ανάγκες και τα όνειρα των παιδιών στο κέντρο της εκπαίδευσης. Θέτει ακόμη ως στόχο την εξάλειψη όλων των πολιτισμικών και θρησκευτικών διακρίσεων, καθώς και των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, τονίζοντας ότι «κανένα σχολείο και κανένα παιδί δεν αφήνουμε να μείνει πίσω» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010: 4). Παράλληλα, το σχέδιο στηρίζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από την «Κοινωνία της Γνώσης». Ειδικότερα, θέτει την ίδρυση ενός σχολείου, το οποίο θα είναι ανοικτό στη γνώση και θα αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες. Η διαδικασία της εκπαίδευσης και της μάθησης δεν θα λαμβάνει πλέον χώρα αποκλειστικά μέσα στη σχολική τάξη. Αντιθέτως, με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων γκρεμίζονται οι «τοίχοι» του παραδοσιακού σχολείου και εγκαταλείπεται η σχολική τσάντα, όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα (ΥΠΔΒΜΘ, 2010: 5).



Πηγή: <http://www.minedu.gov.gr/>

### Σχήμα 1

#### Σχηματική απεικόνιση του «Νέου Σχολείου»



Στο σχέδιο δράσης του «Νέου Σχολείου» καταγράφονται και οι άμεσες οριζόντιες δράσεις, ως εξής (ΥΠΔΒΜΘ, 2010: 13-21):

➤ **Ψηφιακό Σχολείο:** Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν το βασικό μέσο για την επίτευξη των στόχων του «Νέου Σχολείου» και για αυτόν το λόγο η ψηφιακή του λειτουργία διαρθρώνεται σε επτά άξονες:

- ✓ Ευρυζωνικότητα και αναβάθμιση των σχολικών υποδομών και δικτύων σε κάθε σχολείο.
- ✓ Πύλη πληροφόρησης για κάθε γονιό, μαθητή/τρια και εκπαιδευτικό.
- ✓ Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ.
- ✓ Δυνατότητα πρόσβασης στο ψηφιοποιημένο εκπαιδευτικό υλικό από το σχολείο και από το σπίτι, ώστε οι μαθητές/τριες να μελετούν και να εκπονούν τις εργασίες τους.
- ✓ Δημιουργία παραδειγμάτων ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών σεναρίων και παροχή εργαλείων για την κατασκευή μαθησιακών δραστηριοτήτων για όλα τα μαθήματα.
- ✓ Ενίσχυση του ρόλου της ειδικής αγωγής.
- ✓ Δημιουργία μηχανισμού αξιολόγησης και εποπτείας.

➤ **Ο/Η εκπαιδευτικός είναι ο/η πρωταγωνιστής/τρια της αναβάθμισης:** Το Υπουργείο Παιδείας ουσιαστικά επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και αποφασίζει:

- ✓ την καθιέρωση Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής Κατάρτισης.
- ✓ την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με: το επιστημονικό τους αντικείμενο, τις παιδαγωγικές μεθόδους, τις ΤΠΕ, και τη διοίκηση της εκπαίδευσης.
- ✓ τον εξορθολογισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.
- ✓ την αξιοκρατία κατά τις προσλήψεις και τις μεταθέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- ✓ την επανακατάταξη των δυσπρόσιτων σχολικών μονάδων καθώς και την υψηλή τους μοριοδότηση.
- ✓ την εφαρμογή του κανόνα: *«κανένας εκπαιδευτικός δεν θα μετακινείται, εάν δεν υπάρχει ο αντικαταστατής του».*

- ✓ την ενεργοποίηση του θεσμού του «Δόκιμου εκπαιδευτικού», δηλαδή ο/η εκπαιδευτικός θα διορίζεται ως δόκιμος με διετή θητεία και μετά από αξιολόγηση θα μονιμοποιείται.
- ✓ την καθιέρωση αξιοκρατικού συστήματος επιλογής στελεχών διοίκησης.
- ✓ τη θέσπιση και την εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Τέλος, στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» αναφέρεται ότι οι στρατηγικοί του στόχοι υποστηρίζονται με: (ΥΠΔΒΜΘ, 2010: 12):

- τη διασφάλιση της πρόσβασης στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- την είσοδο παιδιών ηλικίας από 4 ετών στο νηπιαγωγείο.
- τη μείωση του ποσοστού μαθητών/τριων που τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση με χαμηλές επιδόσεις.
- τη μείωση της σχολικής διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση.
- την πιστοποίηση των γνώσεων ξένης γλώσσας καθώς και της χρήσης Η/Υ.
- την αύξηση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που μπορούν να διδάξουν με τη χρήση των ΤΠΕ.

### 2.3. Χρηματοδότηση προγράμματος

Στα πλαίσια του ΕΣΠΑ, προβλέπονταν ότι την περίοδο 2007-2013 οι επενδύσεις στην ελληνική εκπαίδευση θα ανέρχονταν σε 3,3 δισεκατομμύρια ευρώ δημόσιας δαπάνης μέσω του ΕΠΕΔΒΜ. Ένα μέρος των επενδύσεων εστιάζονταν στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση του «Νέου σχολείου». Ειδικότερα, σχετίζονταν με (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007: 67-76):

- τη δημιουργία της ψηφιακής τάξης,
- την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων,
- τον εξορθολογισμό της ύλης,
- την προσαρμογή της διδακτικής πρακτικής στη σύγχρονη πραγματικότητα,
- την επιμόρφωση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών,
- τη λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος,
- την εφαρμογή ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος σε σχολεία τα οποία βρίσκονται σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας,
- την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για μετανάστες, ρομά και μουσουλμανόπαιδες,

- τη βελτίωση της ειδικής αγωγής, καθώς και
- την κάλυψη των αυξημένων αναγκών σε υλικοτεχνική υποδομή.

Επιπλέον, το 2007 στην τελική έκθεση με τίτλο «*Εκ των προτέρων αξιολόγηση του εθνικού στρατηγικού πλαισίου αναφοράς για την προγραμματική περίοδο 2007-2013*» αναφέρεται ότι μέχρι το 2013 θα υπάρξει χρηματοδοτική προσπάθεια με εθνικούς πόρους, ώστε οι δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ να προσεγγίσουν τον ευρωπαϊκό μέσο όρο λαμβάνοντας υπόψη το ΕΠΜ και τις αντίστοιχες συστάσεις. Ωστόσο, οι αλλαγές της εκπαίδευσης συνέπεσαν με την οικονομική κρίση. Οι δύσκολες δημοσιονομικές πολιτικές οδήγησαν στη μείωση των δαπανών για την Παιδεία από τον κρατικό προϋπολογισμό, ενώ για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων αναζητήθηκαν κονδύλια από τα ευρωπαϊκά προγράμματα.

Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε μείωση του ρυθμού ανέγερσης σχολικών κτιρίων και αύξηση των συγχωνεύσεων των σχολικών μονάδων. Οι αποχωρήσεις των εκπαιδευτικών λόγω συνταξιοδότησης αυξήθηκαν, ενώ οι προσλήψεις εκπαιδευτικών εκμηδενίστηκαν. Από το 2011 τα οργανικά και τα λειτουργικά κενά άρχισαν να καλύπτονται κατά κύριο λόγο με αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι περισσότεροι προσλαμβάνονται μέσω προγραμμάτων του ΕΣΠΑ, ώστε: α) να πραγματοποιηθούν όλα εκείνα τα μαθήματα που προβλέπονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων με ΕΑΕΠ (π.χ. θεατρική αγωγή, ΤΠΕ, κ.ά.), β) να εφαρμοστούν τα προγράμματα ΖΕΠ, γ) να λειτουργήσουν οι «Τάξεις Ένταξης» και να εφαρμοστεί η παράλληλη στήριξη στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία ή ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, και δ) να λειτουργήσουν τα ολοήμερα τμήματα (Κόπτη, 2012).

## 2.4. Ανακεφαλαίωση

Όπως ειπώθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, το 1997 θεσμοθετήθηκε το ολοήμερο σχολείο με απώτερο σκοπό την πλήρη αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος καθώς και την καταπολέμηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Βασική επιδίωξη του καινοτόμου αυτού θεσμού ήταν να αποτελέσει «*μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική και εκπαιδευτική παρέμβαση προς τον/την μαθητή/τρια, προκειμένου αυτός/η να αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητά*

του/της» (Παληγιάννης & Μήνας, 2008: 56-57). Για τον λόγο αυτό, στις αρχικές προδιαγραφές του σχεδίου του προβλέπονταν ότι οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές υπηρεσίες του ολοήμερου σχολείου θα παρέχονταν υποχρεωτικά σε όλα τα παιδιά (Αθανασιάδης, 2007: 1341). Τελικά, όμως, επικράτησε η προαιρετική φοίτηση των μαθητών/τριών στο Ολοήμερο Πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων με εξαίρεση τα Πειραματικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, όπου το υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο ήταν από τις 08:00 μέχρι τις 15:30 για όλες τις τάξεις (Υ.Α. υπ' αριθμ. Φ.51/154/77093/Γ1/28-07-2006). Ωστόσο, λίγα χρόνια μετά, το 2011, με την Υ.Α. υπ' αριθμ. Φ.50/284/61570/Γ1/30-05-2011 θα παύσει οριστικά τη λειτουργία των Πειραματικών Ολοήμερων Σχολείων και το Ολοήμερο Πρόγραμμα θα εφαρμόζεται πλέον στα εξαθέσια και άνω Δημοτικά σχολεία.

Ακόμη και ο τρόπος εγγραφής των μαθητών/τριών στο Ολοήμερο Πρόγραμμα διαφέρει ανάλογα με τον τύπο του σχολείου. Συγκεκριμένα, στα Κλασικά Ολοήμερα Σχολεία για την εγγραφή απαιτείται βεβαίωση της εργασιακής κατάστασης των γονέων/κηδεμόνων (εργασίας ή ανεργίας), ενώ στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ και στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία οι γονείς/κηδεμόνες δεν χρειάζεται να προσκομίσουν βεβαίωση εργασίας, όπως προκύπτει και από τις σχετικές εγκυκλίους του Υ.ΠΑΙ.Θ. (Φ.50/161/71623/Γ1/27-05-2013 & Φ.50/162/71627/Γ1/27-05-2013). Ωστόσο, λόγω σοβαρών δυσλειτουργιών που προκύπτουν κυρίως από την έλλειψη οικονομικών πόρων, ο θεσμός του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στη χώρας μας βρίσκεται ακόμη στα πρωταρχικά στάδια του μετασχηματισμού των προμεσημβρινών σχολείων σε ολοήμερα, αν και η εκπαιδευτική αυτή πολιτική εφαρμόζεται πάνω από μια δεκαετία.

Το πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» δίνει τη δυνατότητα να υπάρξουν ορισμένες βασικές αλλαγές στο θεσμό του ολοήμερου. Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι το ολοήμερο πρόγραμμα παραμένει προαιρετικό, με τη μόνη διαφορά ότι το υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ και στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία είναι από τις 08:00 μέχρι τις 14:00 για όλες τις τάξεις του δημοτικού. Η αναβάθμιση, όμως, του θεσμού αυτού δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τις νομοθετικές αλλαγές-βελτιώσεις. Αντιθέτως, είναι απαραίτητη η επίλυση όλων εκείνων των δυσλειτουργιών που μειώνουν την αξία του ολοήμερου και γενικότερα του «Νέου Σχολείου». Πιο συγκεκριμένα, οι προϋποθέσεις της λειτουργίας του ολοήμερου, ο προαιρετικός του χαρακτήρας, ο τρόπος εγγραφής των μαθητών/τριών

και η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού και υλικοτεχνικής υποδομής είναι μερικές από αιτίες που οδήγησαν του γονείς να θεωρούν το ολοήμερο πρόγραμμα είτε ως πρόγραμμα φύλαξης των παιδιών τους είτε ως πρόγραμμα αποκλειστικά μελέτης των μαθημάτων της επόμενης μέρας (Διαμαντόπουλος, 2002: 215-220).

Επομένως, τα δημοτικά σχολεία θα μετασχηματιστούν σε ανοιχτά, ολοήμερα και καινοτόμα σχολεία, όταν εκείνα θα μπορούν να καλύψουν τις νέες και διευρυμένες υποχρεώσεις που προβάλλονται στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου». Για παράδειγμα, θα πρέπει να διαθέτουν κατάλληλους χώρους για τη σίτιση και την ξεκούραση των παιδιών καθώς και κατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας για τη μουσική, τα εικαστικά, τις ΤΠΕ και τη θεατρική ενασχόληση. Άλλωστε, η χρήση της κλασικής αίθουσας για όλα τα διδακτικά αντικείμενα και ο περιορισμένος υλικοτεχνικός εξοπλισμός αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στη μάθηση. Επίσης, απαιτείται αναγκαίο και κατάλληλο μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο θα μεριμνεί για τη διαμόρφωση δημιουργικών και καινοτόμων δραστηριοτήτων που θα έχουν ως απώτερο στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (Διαμαντόπουλος, 2002: 227-228).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι μόλις ολοκληρώθηκε η συγγραφή της παρούσας εργασίας υπήρξε μια νέα εκπαιδευτική αλλαγή, η οποία θα αρχίσει να εφαρμόζεται κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Πιο συγκεκριμένα, με βάση την Υ.Α. υπ' αριθμ. Φ.12/657/70691/Δ1/26-04-2016 καταργήθηκε ο θεσμός των ΕΑΕΠ και καθορίστηκε ένας Ενιαίος Τύπος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου σε όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας με λειτουργικότητα από 4/θέσια και άνω. Η εκπαιδευτική αυτή αλλαγή προβλέπει: α) τη λήξη του υποχρεωτικού προγράμματος στις 13:15 για όλες τις τάξεις, β) την κατάργηση της θέσης του υπεύθυνου ολοήμερου, αφού ορίζεται ανά ημέρα ο/η εκπαιδευτικός που θα φέρει την ευθύνη λειτουργίας του ολοήμερου προγράμματος, και γ) την εγγραφή στο Ολοήμερο Πρόγραμμα δύναται μόνο σε μαθητές/τριες των οποίων εργάζονται και οι δύο γονείς ή είναι άνεργοι καθώς και σε μαθητές/τριες των οποίων οι γονείς/κηδεμόνες ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Θα μπορούσε, λοιπόν, η νέα αυτή εκπαιδευτική αλλαγή να αποτελέσει μελλοντικά θέμα διερεύνησης.



*«Η παιδεία είναι δεύτερος ήλιος για τους ανθρώπους.»*

Πλάτων

*«Η παιδεία, σαν την πλούσια χώρα, παράγει όλα τα αγαθά.»*

Σωκράτης

*«Πριν αναρωτηθούμε για το τι σχολείο θέλουμε, πρέπει πρώτα να έχουμε ξεκαθαρίσει τι είδους κοινωνία θέλουμε.»*

D. Hardgreaves



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

### ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

#### 3.1. Εισαγωγή

Τα Α.Π.Σ. αποτελούν τον θεμελιώδη λίθο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς καθορίζουν όλες εκείνες τις παραμέτρους που θα συμβάλλουν στην επίτευξη των επίσημων σκοπών της αγωγής (Βρεττός & Καψάλης, 1997· Κουτσελίνη, 2001· Χατζηγεωργίου, 2003). Συχνά αποκαλούνται και εκπαιδευτική πυξίδα, αφού προσανατολίζουν την καθημερινή διδακτική πράξη (Βέικου, Βαρέση & Πατούνα, 2008: 90). Ο σχεδιασμός τους βασίζεται στις εκάστοτε οικονομικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ανάγκες κάθε κοινωνίας, αφού οι ανάγκες αυτές καθορίζουν τον τύπο του μορφωμένου ανθρώπου που επιθυμεί η κοινωνία (Χατζηγεωργίου, 2000). Ανάλογα, λοιπόν, με τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο ενός Α.Π.Σ. διαμορφώνονται τα διδακτικά αντικείμενα, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις και η αξιολόγηση των μαθητών/τριών και των προγραμμάτων (Κουτσελίνη, 1997: 35-36).

Ως εκ τούτων, κρίθηκε αναγκαίο στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής να μελετηθεί διεξοδικά το θέμα των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να εξεταστούν επιστημονικά και αντικειμενικά τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, που σχεδιάστηκαν με βάση τη φιλοσοφία του «Νέου Σχολείου». Συγκεκριμένα, το κεφάλαιο αυτό εστιάζει αρχικά στην έννοια και στις μορφές των Α.Π.Σ.. Στη συνέχεια, γίνεται σύντομη αναφορά στην ιστορική εξέλιξη των Α.Π.Σ. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν εφαρμοστεί από τη μεταπολίτευση μέχρι και σήμερα στην Ελλάδα, ενώ στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά τη σύγκριση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών με τα Α.Π.Σ. του 2003.

#### 3.2. Έννοια των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Μέσω της Διδακτικής οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις απαραίτητες θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, ώστε να μπορούν να προετοιμάσουν και να υλοποιήσουν τη διδασκαλία τους (Χριστιάς, 2003: 29). Πιο συγκεκριμένα, η Διδακτική ασχολείται με:

- α) το «τι» της διδασκαλίας, που δηλώνει τα περιεχόμενα με τα οποία μπορούμε να

επιτύχουμε τους σκοπούς της εκπαίδευσης, και β) το «πώς», που δηλώνει τη μέθοδο της διδασκαλίας. Επομένως, ο κλάδος της Διδακτικής συγκροτείται από τη «Θεωρία των Αναλυτικών Προγραμμάτων», που βασίζεται στο «τι» της διδασκαλίας, και από τη «Διδακτική Μεθοδολογία», που ασχολείται με το «πώς» (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 11).

Η ανάγκη να καθοριστούν οι σκοποί αλλά και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης οδήγησε στη σύνταξη των Α.Π.Σ.. Αργότερα, εντάχθηκαν σε αυτά και ορισμένες μεθοδικές οδηγίες, για να βοηθηθεί ο/η εκπαιδευτικός στη διεξαγωγή της διδασκαλίας (Χριστιάς, 2003: 29). Αυτό είχε ως συνέπεια, από τη δεκαετία του '60 και μετά ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα να βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Παρόλο που και στην Ελλάδα η συζήτηση για την εκπόνηση των Α.Π.Σ. ξεκίνησε τη δεκαετία του '60, ιδιαίτερη προσοχή ως προς τη συμβολή τους δόθηκε από το 1980 και μετά (Χατζηγεωργίου, 2000: 99).

Ωστόσο, μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει ομοφωνία από τους παιδαγωγούς ως προς τον ορισμό των Α.Π.Σ. και για αυτό κατά τη μελέτη εντοπίστηκαν εκατοντάδες ορισμοί. Η σύγχυση αυτή σχετίζεται με το περιεχόμενο και τους σκοπούς ενός Α.Π.Σ., στον τρόπο που εκπονείται, κ.ά. (Φλουρής, 1995: 9). Σύμφωνα, όμως, με τον Stenhouse (1975) «οι ορισμοί της λέξης *curriculum* δεν λύνουν τα προβλήματα που υπάρχουν στο χώρο των αναλυτικών προγραμμάτων, όμως υποδεικνύουν διάφορες προοπτικές μέσα στις οποίες μπορούμε να το θεωρήσουμε» (Stenhouse, 2000: 4). Επίσης, ο John Goodlad (1979) τονίζει ότι δεν υπάρχει λόγος να ψάχνουμε τον σωστό ορισμό. Άλλωστε, αυτό που έχει σημασία είναι η αναζήτηση, η εξαγωγή ενός ορισμού και η συνεχή συζήτηση περί των Α.Π.Σ. (Χατζηγεωργίου, 2000: 105-107).

Προκειμένου, όμως, να οριοθετηθεί και να διασφαλιστεί το εννοιολογικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, δόθηκε βαρύτητα σε ορισμένους ορισμούς οι οποίοι και παραθέτονται στη συνέχεια.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την παραδοσιακή έννοια, το Α.Π.Σ. είναι «ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκεια της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους/τις μαθητές/τριες» (Μελανίτης, 1976: 292). Ο όρος αυτός υποδουλώνει έναν κατάλογο μαθημάτων, τα οποία θα διδαχτούν σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα και χρονική διάρκεια, καθώς και ένα σύνολο δραστηριοτήτων που θα συνδέονται με



τα μαθήματα αυτά. Ωστόσο, οι νεότεροι ορισμοί συνδέουν το Α.Π.Σ. είτε με το σύνολο των εμπειριών που αποκτούν τα παιδιά εντός της σχολικής μονάδας είτε με το σύνολο των προγραμματισμένων ευκαιριών (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006b: 20).

Συγκεκριμένα, οι Taylor και Richards (1979) υποστηρίζουν ότι: *«το Α.Π.Σ. είναι το σύνολο των εμπειριών που οι μαθητές/τριες αποκτούν κατά τη διάρκεια ορισμένης εκπαίδευσης, με σκοπό να πετύχουν παιδαγωγικούς στόχους και να εξοπλίσουν τον/τη μαθητή/τρια με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες. Ο σχεδιασμός ενός τέτοιου προγράμματος πρέπει να στηρίζεται στην εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα και στην επαγγελματική εμπειρία και πρακτική»* (στον Φλουρή, 1995: 9-10). Στο ίδιο πλαίσιο, οι Ryan και Cooper αναφέρουν ότι: *«το Α.Π.Σ. είναι όλες οι οργανωμένες και σκόπιμα επιδιωκόμενες εμπειρίες των μαθητών/τριών, για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη της μετάδοσης τους»* (Ryan & Cooper, 1980: 20). Αλλά και οι Porphan και Baker πιστεύουν ότι *«το Α.Π.Σ. είναι όλα τα προγραμματισμένα αποτελέσματα μάθησης, που αναλαμβάνει την ευθύνη το σχολείο»* (στον Φλουρή, 1995: 10).

Οι Saylor, Alexander και Lewis διατυπώνουν ότι: *«είναι το περίγραμμα της διδακτέας ύλης, είτε για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, είτε για ένα κύκλο σπουδών ενός συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου, ή ολόκληρη σειρά και περιεχόμενο μαθημάτων από πολλούς κύκλους σπουδών»* (Saylor, Alexander & Lewis, 1981: 33). Τέσσερα χρόνια μετά, το 1985, ο Eisner υποστηρίζει ότι: *«είναι μια σειρά από προσχεδιασμένες δραστηριότητες, οι οποίες προτίθενται να έχουν παιδαγωγικές συνέπειες για έναν ή περισσότερους μαθητές/τριες»* (Eisner, 2001).

*«Στην ελληνική πραγματικότητα με τον όρο Α.Π.Σ. εννοείται ακόμη και σήμερα σε μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών μια λίστα από μορφωτικά αγαθά, που διαφορετικά είναι γνωστά σα διδακτέα ύλη»* (Παπάς, 1987: 104). Ο Παπάς υποστηρίζει ότι το: *«Α.Π.Σ. είναι ένα σύνολο εμπειριών, γνώσεων και δραστηριοτήτων, σκόπιμα διευθετημένων, ώστε να οδηγούν στην απόκτηση των θεμελιωδών ανθρωπίνων δεξιοτήτων, δηλαδή στη μάθηση»* (Παπάς, 1999: 217). Ενώ, οι Βρεττός και Καψάλης θεωρούν ότι: *«Α.Π.Σ. είναι το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, η οποία γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό, κατά περίπτωση, βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας»* (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 25).

Η επικρατέστερη, ωστόσο, αντίληψη είναι ότι το Α.Π.Σ. είναι *«το εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός στην καθημερινή του πράξη που χρησιμεύει ως*

επαγγελματική πυξίδα και του λέει, τι πρέπει να κάνει και πότε να το κάνει» (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 23). Αν και οι Longstreet και Shane θεωρούν ότι: «η δημιουργία του Α.Π.Σ. είναι ένα ιστορικό ατύχημα, διότι δεν αναπτύχθηκε σκόπιμα για να εκπληρώσει ένα σύνολο σκοπών, αλλά αναπτύχθηκε σαν απάντηση στην αυξανόμενη πολυπλοκότητα της εκπαίδευσης» (Longstreet & Shane, 1993: 7).

Στην παρούσα, όμως, εργασία ο όρος Α.Π.Σ. ανταποκρίνεται ουσιαστικά στα τέσσερα στοιχεία που εμπεριέχουν τα χαρακτηριστικά ενός curriculum σύμφωνα με τον Tyler. Τα στοιχεία αυτά είναι: οι εκπαιδευτικοί στόχοι, το περιεχόμενο, η διδακτική μεθοδολογία (οργάνωση) και η αξιολόγηση του Α.Π.Σ. για τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων (Χατζηγεωργίου, 2000: 102-103).

### 3.3. Μορφές των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Τα Α.Π.Σ. κατηγοριοποιούνται κάθε φορά ανάλογα με το κριτήριο που θέτουμε. Ενδεικτικά, διακρίνονται σε γραμμικά και σπειροειδή Α.Π.Σ. ανάλογα με τη δομή και την οργάνωση του περιεχομένου ή σε προοδευτικά (παιδοκεντρικά) και συντηρητικά Α.Π.Σ. με βάση την ιδεολογία στην οποία στηρίζονται ή σε κλειστά και ανοιχτά Α.Π.Σ. ανάλογα με την παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού.

Ο John Goodlad αναφέρει πέντε είδη Α.Π.Σ.: α) *το ιδανικό αναλυτικό πρόγραμμα*, που προτείνεται από την πολιτική ηγεσία και τους φορείς, β) *το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα*, που έχει εγκριθεί για να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία, γ) *το αντιληπτό αναλυτικό πρόγραμμα*, που ερμηνεύεται από τους/τις εκπαιδευτικούς, δ) *το λειτουργικό αναλυτικό πρόγραμμα*, που εφαρμόζεται στις τάξεις και το παρατηρούν και το ερμηνεύουν οι ερευνητές/τριες, και ε) *το βιωματικό αναλυτικό πρόγραμμα*, που βιώνει κάθε παιδί και διαπιστώνεται από τα ερωτηματολόγια, τις συνεντεύξεις με τους/τις μαθητές/τριες και την παρατήρησή τους (στον Χατζηγεωργίου, 2000: 107-108).

Στη συγκεκριμένη, ωστόσο, εργασία θα γίνει αναφορά μόνο στις μορφές των Α.Π.Σ. που εντοπίζονται πιο συχνά στη βιβλιογραφία. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους περισσότερους παιδαγωγούς, τα Α.Π.Σ. μπορούν να διακριθούν σε:

- Συμβατικά Αναλυτικά Προγράμματα
- Κουρικόουλα (Curricula)
- Αναλυτικά Προγράμματα με μορφή Curriculum
- Κλειστά και ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα

➤ Επίσημα και Κρυφά Αναλυτικά Προγράμματα

### 3.3.1. Συμβατικά Αναλυτικά Προγράμματα

Τα συμβατικά ή παραδοσιακά Α.Π.Σ. περιέχουν μια λίστα περιεχομένων που πρέπει να διδαχθούν στην αντίστοιχη βαθμίδα της Γενικής Εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), καθώς και τον γενικό σκοπό κάθε μαθήματος (Παπάς, 2000: 325-326). Συντάσσονται συνήθως από μια κλειστή επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας της οποίας συχνά τα μέλη δεν επιλέγονταν κάτω από διαφανείς διαδικασίες (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 73-74).

Σε ένα συμβατικό αναλυτικό πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί σκοποί είναι ασαφείς και αόριστοι. Δεν υπάρχουν ή υπάρχουν ελάχιστες μεθοδολογικές υποδείξεις, δίνοντας με τον τρόπο αυτό τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να πάρει πρωτοβουλίες και να χρησιμοποιήσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του (Παπάς, 1999: 221-222). Όσον αφορά την αξιολόγηση, δίνουν απλώς τον αριθμό των γραπτών διαγωνισμάτων που πρέπει να πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια του δίμηνου ή του τρίμηνου ή στο τέλος της χρονιάς (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 73). Επομένως, τα παραδοσιακά Α.Π.Σ. περιέχουν μόνο το «τι», δηλαδή τα περιεχόμενα που πρέπει να διδαχθούν σε καθορισμένο χρόνο και σε συγκεκριμένες τάξεις (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 29-30).

Ωστόσο, τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι κατά την εφαρμογή τους οι εκπαιδευτικοί δεν ήξεραν τι και πώς να διδάξουν, αλλά και ούτε οι μαθητές/τριες γνώριζαν τι και πώς να μάθουν. Έτσι, τα παραδοσιακά Α.Π.Σ. συνέβαλαν στη χρήση της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας αλλά και στην ανάπτυξη απόψεων, όπως ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι μεταλαμπαδευτής, πυρπολητής ψυχών, παντογνώστης, κινητή εγκυκλοπαίδεια, κ.ά. (Παπάς, 1999: 221-222).

### 3.3.2. Κουρίκουλα (Curricula)

Ο Ξωχέλης αναφέρει ότι Curriculum είναι «ένα σύνολο προγραμματισμένων διδακτικών δραστηριοτήτων ή εμπειριών μάθησης για την επίτευξη ακριβώς και εκ των προτέρων καθορισμένων και συγκεκριμένων αλλαγών στη συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας» (Ξωχέλης, 1991: 47). Πιο ειδικά, Curriculum σημαίνει «σχεδιασμός της συγκεκριμένης διδασκαλίας που γίνεται με βάση τεκμηριωμένους και με σαφήνεια διατυπωμένους στόχους μάθησης, οι οποίοι βρίσκονται σε πλήρη μεταξύ τους

*συνάρτηση, παραθέτει συγκεκριμένα περιεχόμενα μάθησης, την κατάλληλη μεθόδευση της διδασκαλίας και τέλος υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ελεγχθεί η επιτυχία των στόχων μάθησης»* (Westphalen, 1982: 53).

Επομένως, στο Curriculum δεν μας ενδιαφέρει «τι πρέπει να διδαχτεί» (δηλ. η ύλη), αλλά «γιατί πρέπει να διδαχτεί» (δηλ. οι εκπαιδευτικοί στόχοι) (Westphalen, 1982: 83). Επιπλέον, παρατηρούμε ότι στα κουρίκουλα δίνονται αναλυτικές οδηγίες, οι οποίες δεσμεύουν τον/την εκπαιδευτικό άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο σε αντίθεση με τα παραδοσιακά Α.Π.Σ., που αν και δίνουν ελευθερία, αφήνουν αβοήθητο τον/την εκπαιδευτικό (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 74-75). Όμως και το Curriculum δεν θεωρήθηκε κατάλληλο, αφού εμπεριέχει ένα πλέγμα μηχανιστικής οικοδόμησης της διδασκαλίας που παθητικοποιεί τα άτομα που εμπλέκονται στη διαδικασία της αγωγής (Παπάς, 1999: 226).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, προκύπτει ότι τα κουρίκουλα περιέχουν τέσσερα δομικά στοιχεία. Πρώτον, ένα Curriculum έχει ως αφετηρία συγκεκριμένους στόχους που επιδιώκει να επιτύχει. Δεύτερον, διαθέτει περιεχόμενα, τα οποία επιλέγονται με μοναδικό κριτήριο την καταλληλότητα τους για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ταυτόχρονα, υπάρχουν μεθοδολογικές υποδείξεις, οι οποίες δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα και για αυτό κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να τις τροποποιήσει ή να τις προσαρμόσει στις υπάρχουσες συνθήκες διδασκαλίας. Τέλος, ένα Curriculum περιέχει προτάσεις για τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των στόχων με απώτερο σκοπό την επανατροφοδότηση και τη βελτίωση της διδασκαλίας (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 26-27).

### **3.3.3. Αναλυτικά Προγράμματα με τη μορφή Curriculum**

Το Curriculum θεωρήθηκε ότι εμπεριέχει ένα πλέγμα μηχανιστικής οικοδόμησης της διδασκαλίας και γι' αυτό παθητικοποιεί και περιθωριοποιεί τα άτομα που εμπλέκονται στη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να εκπονηθεί μια τρίτη μορφή Αναλυτικών Προγραμμάτων, που είναι το «Αναλυτικό Πρόγραμμα με μορφή Curriculum (Παπάς, 1999: 226). Το μοντέλο αυτό συζητήθηκε για πρώτη φορά στο Ινστιτούτο Σχολικής Παιδαγωγικής της Γερμανίας στις 13 Νοεμβρίου του 1970 (Westphalen, 1982: 84).

Ουσιαστικά, το Αναλυτικό Πρόγραμμα με μορφή Curriculum αποτελεί την χρυσή τομή των παραπάνω μορφών, αφού συνδυάζει την «ελευθερία δράσης για

τον/την εκπαιδευτικό» του παραδοσιακού Α.Π.Σ. με τη «βοήθεια στη διδασκαλία και παροχή συγκεκριμένων υποδείξεων» του Curriculum. Ένα άλλο πλεονέκτημα του προγράμματος αυτού είναι η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους/τις μαθητές/τριες. Περιλαμβάνει, ακόμη, τα τέσσερα δομικά στοιχεία σε αντίστοιχες στήλες, όπως φαίνονται και στο παρακάτω σχήμα (Westphalen, 1982: 84):



Σχήμα 2

### Σχηματική απεικόνιση των δομικών στοιχείων του Α.Π.Σ. με μορφή Curriculum

Επίσης, στα Αναλυτικά Προγράμματα με τη μορφή Curriculum υπάρχει ευελιξία στη διατύπωση των επιμέρους στόχων τόσο από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού όσο και από τους/τις μαθητές/τριες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται και να διατηρείται η αυτοτέλεια στη μαθησιακή διαδικασία (Παπάς, 2000: 326-327). Αξίζει να σημειωθεί, ότι στην κατηγορία αυτή ανήκουν και τα ελληνικά Α.Π.Σ. που εκπονήθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κατά την περίοδο 1997-2000 και εφαρμόστηκαν το 2000 μέχρι και το 2003 (Φρυδάκη, 2009: 119).

#### 3.3.4. Κλειστά και ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα

Τα κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα, καθώς καθορίζουν με κάθε λεπτομέρεια τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του εκτελεστή του περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ο οποίος οφείλει να τα ακολουθεί τυφλά. Κατά συνέπεια, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, η λήψη πρωτοβουλιών και η συλλογική επινότηση τεχνικών από τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες απαγορεύονται (Παπάς, 2000: 327). Η μάθηση – όπως είναι φυσικό – είναι καθαρά συμπεριφοριστική και η διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως μια αυστηρή τεχνοκρατική διαδικασία, αφού τα παιδιά μαθαίνουν

μέσα σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, όπου έχει «αποκλειστεί» η δημιουργικότητα και ο αυθορμητισμός των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών (Westphalen, 1982: 55).

Αντιθέτως, στα ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα δίνονται γενικές κατευθύνσεις για όλους του παράγοντες της διδασκαλία αφήνοντας ταυτόχρονα χώρο στον/στην εκπαιδευτικό για τη σχεδίαση και την υλοποίηση της διδασκαλίας. Ο/Η εκπαιδευτικός διαθέτει τη δυνατότητα να τροποποιήσει το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. και να το προσαρμόσει στις συγκεκριμένες συνθήκες διδασκαλίας (Παπάς, 2000: 327-328). Άλλωστε, κατά τη σύνταξη των ανοιχτών Αναλυτικών Προγραμμάτων λαμβάνονται υπόψη: α) οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις της κοινωνίας, β) οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες και των μαθητών/τριών, και γ) ο σχολικός χώρος, σε αντίθεση με τα κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα που βασίζονται αποκλειστικά στις απαιτήσεις και στις προσδοκίες της κάθε κοινωνίας (Τσιπλητάρης, 1995: 338).

### **3.3.5. Επίσημα και κρυφά Αναλυτικά Προγράμματα**

Το επίσημο Α.Π.Σ. συντάσσεται με ευθύνη της Πολιτείας και εκφράζει τις βασικές μορφωτικές και κοινωνικοποιητικές επιδιώξεις του σχολείου. Όλοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να το γνωρίζουν και να το ακολουθούν, αφού ρυθμίζει το πλαίσιο της καθημερινής τους εργασίας, για αυτό και όλες οι ενέργειες του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/-τριών καθώς και όλες οι δραστηριότητες της σχολικής τάξης κινούνται μέσα στα πλαίσια που καθορίζονται από αυτό. Παράλληλα με αυτό, εφαρμόζεται και το ανεπίσημο ή άδηλο ή αφανές Α.Π.Σ. ή παραπρόγραμμα ή κρυφό, το οποίο *«εκπορεύεται από την ίδια την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία, διαπερνά τους διάφορους τρόπους και μορφές της ζωής, προωθείται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τις ποικίλες οργανώσεις, τους θεσμούς και τα κόμματα και γενικά επιδρά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, επηρεάζοντας τις αξίες και τις στάσεις μας»* (Πυργιωτάκης, 2000: 350).

Το κρυφό πρόγραμμα συμβάλλει ακόμη στη διαφοροποίηση των παιδιών, αφού αυτό που εκβάλλει στη σύγκριση των μαθητών/τριών από τον/την εκπαιδευτικό καθώς και στις διάφορες ενδοσχολικές και εξωσχολικές εξετάσεις (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 85). Λειτουργεί υπογείως και δεν συζητείται σχεδόν ποτέ στο σχολείο. Αν και δεν έχει την επίσημη έγκριση της Πολιτείας, το κρυφό πρόγραμμα αποτελεί βασικό μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Για παράδειγμα, τα παιδιά μαθαίνουν να είναι επιμελή, να σέβονται τους μεγαλύτερους, κ.ά.. Το κρυφό,

επομένως, πρόγραμμα αναφέρεται σε θέματα της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας και προσδιορίζει τους κοινωνικούς όρους (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 86). Κατά συνέπεια, αυτό παίζει τον ρόλο του *«ρυθμιστή των παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων στο σχολείο και αποτελεί το βασικό εργαλείο της σχολικής κοινωνικοποίησης»*, όπως αναφέρει ο Ulich (στον Τσιπλητάρη, 1995: 348).

Ο Apple (1971) τονίζει, ακόμη, ότι το παραπρόγραμμα είναι *«η σιωπηλή διδασκαλία στους/στις μαθητές/τριες των αξιών, των αντιλήψεων και των ιδεών που προβάλλονται με τη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας και με την αντιμετώπιση των θεσμικών προσδοκιών και τη ρουτίνα της σχολικής εργασίας»* (Ματσαγούρας, 1999: 138). Ωστόσο, ο Γ. Μαυρογιώργος (1984) υποστηρίζει ότι *«το παραπρόγραμμα είναι αντίποδας του σχολικού προγράμματος και είναι το σύνολο των εμπειριών που αποκτάει ο/η μαθητής/τρια ως αποτέλεσμα επενέργειας παραγόντων, όρων, σχέσεων και καταστάσεων που δεν εμπεριέχονται φανερά και άμεσα στον σχεδιασμό της επίσημης σχολικής διαδικασίας»* (στον Βρεττό & Καψάλη, 1997: 40-41).

### **3.4. Θεωρίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων**

Ο Schiro (1978) έχει μιλήσει για τέσσερις βασικές θεωρίες. Κάθε θεωρία αποτελείται από ένα σύνολο ιδεών σχετικών με τη φύση των γνώσεων, τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/τριας, πώς γίνεται η αξιολόγηση και ποιος ο σκοπός της κ.λπ. Οι θεωρίες αυτές είναι οι εξής: α) Ακαδημαϊκή θεωρία, β) Θεωρία Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας, γ) Θεωρία Μελέτης του Παιδιού, και δ) Θεωρία Κοινωνικής Αναδόμησης (στον Ματσαγούρα & Χατζηγεωργίου, 2009: 93).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα, που διέπονται από την ακαδημαϊκή ιδεολογία, αποβλέπουν κυρίως στην πνευματική καλλιέργεια και στη διανοητική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Βαρύτητα δίνεται στη μετάδοση των ακαδημαϊκών γνώσεων. Βασική επιδίωξη της διδασκαλίας είναι η αντικατάσταση των εμπειρικών πεποιθήσεων των παιδιών από την επιστημονική γνώση, που αποτελεί τη σχολική γνώση. Η διδακτέα ύλη χωρίζεται σε κατηγορίες επιμέρους μαθημάτων, που ιεραρχούνται με βάση το είδος της προσφερόμενης γνώσης. Στην κορυφή τοποθετούνται τα μαθήματα που συνδέονται με το ακαδημαϊκό πνεύμα, ενώ στις κατώτερες θέσεις βρίσκονται τα μαθήματα που εξυπηρετούν πρακτικούς σκοπούς.

Όσον αφορά το ρόλο των εκπαιδευτικών, ο/η εκπαιδευτικός θεωρείται κάτοχος της γνώσης, ενώ ο/η μαθητής/τρια είναι ένας απλός δέκτης. Τα κοινωνικά πρότυπα, μάλιστα, που προσφέρονται στα παιδιά δεν τίθενται υπό αμφισβήτηση. Η γνώση έχει αξία ως μορφωτικό αγαθό, ανεξάρτητα από την άμεση χρησιμότητα της και την πρακτική της αξιοποίηση. Ακόμη, τα σχολικά προγράμματα του βασίζονται στην ακαδημαϊκή ιδεολογία συντάσσονται, τις περισσότερες φορές, με βάση τις απόψεις που διατυπώνουν οι εκπρόσωποι της ακαδημαϊκής κοινότητας ως προς το ποια γνώση θεωρείται αξιόλογη και αναγκαία για την αγωγή και την εκπαίδευση των νέων (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006: 36-38).

Ωστόσο, τα προγράμματα αυτά παρουσιάζουν ένα σημαντικό μειονέκτημα. Τα προγράμματα αυτά είναι αποκομμένα από τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, αφού αντιμετωπίζουν το παιδί όχι όπως είναι, αλλά όπως πρέπει να γίνει. Τέλος, θεωρείται σημαντικότερη η ακριβής εφαρμογή των προτεινόμενων, ενώ παραγνωρίζεται ο ενεργητικός ρόλος των ατόμων (Πυργιωτάκης, 2000: 354).

Όσον αφορά τα Αναλυτικά Προγράμματα που διέπονται από τη θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, πρέπει να συντάσσονται με επιστημονικό τρόπο και οφείλουν να ικανοποιούν τις ανάγκες της κοινωνίας. Τα προγράμματα αυτά αποσκοπούν στο να καταστήσουν τους/τις μαθητές/τριες ικανούς να ανταποκριθούν στις κοινωνικές απαιτήσεις. Η γνώση δεν έχει ιδιαίτερη αξία, αφού η αξία των γνωστικών αντικειμένων καθορίζεται από τη σκοπιμότητα που υπηρετούν. Επίσης, τα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα διέπονται από το πνεύμα της κοινωνικής ισορροπίας. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας έχει ως στόχο να βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να αποκτήσουν τις δεξιότητες, γνωστικές, κοινωνικές κ.ά., που είναι αναγκαίες για την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο καθώς και στην παραγωγική τους δραστηριότητα μέσα σε αυτό (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006: 38).

Η θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας δεν θίγει την υπάρχουσα κοινωνική δομή και την κυρίαρχη ιδεολογία. Ωστόσο, η έμφαση στην ακαδημαϊκή γνώση ευνοείται λιγότερο από ό,τι στην ακαδημαϊκή θεωρία (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006: 39). Το σχολείο, λοιπόν, μεταδίδει στην επόμενη γενιά τις ίδιες περίπου γνώσεις, αξίες, δεξιότητες. Επομένως, η εκπαίδευση θεωρείται κυρίως θεσμός κοινωνικοποίησης του ατόμου. Αυτό, βέβαια, έχει και το μειονέκτημα ότι καταδικάζει την κοινωνία σε στασιμότητα, αφού απλώς την αναπαράγει. Όσον αφορά τον/την εκπαιδευτικό αντιμετωπίζεται ως ένας ρυθμιστής των συνθηκών μάθησης και



των υλικών που έχουν σχεδιαστεί από τους συντάκτες των προγραμμάτων (Πυργιωτάκης, 2000: 354). Αρκετά, μάλιστα, στοιχεία της ιδεολογίας της κοινωνικής αποτελεσματικότητας παρατηρούνται στα Αναλυτικά Προγράμματα των περισσότερων χωρών και κυρίως σε αυτά των ανώτερων σχολικών βαθμίδων και των επαγγελματικών σχολείων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 38-39).

Αντίθετα, τα προγράμματα, που βασίζονται στη θεωρία της μελέτης του παιδιού, αντανακλούν την ιδεολογία που έχει ως βάση το παιδί. Η εμπειρικοβιωματική γνώση του ατόμου έχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του περιεχομένου της διδασκαλίας και στην οργάνωση της. Χρησιμοποιεί ως αφετηρία τη σταδιακή κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης από το ίδιο το παιδί. Αυτή η «επιστημονικοποίηση» της γνώσης απορρέει από την καθημερινή εμπειρία των μαθητών/τριών. Η σύνταξη και η επιλογή του περιεχομένου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα γίνονται με κριτήριο το βαθμό με τον οποίο θα βοηθούν τα ίδια τα παιδιά, ώστε να διαμορφώσουν ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους.

Τα προγράμματα αυτά διέπονται από παιδοκεντρική ή αλλιώς μαθητοκεντρική ιδεολογία και δίνουν έμφαση περισσότερο στη διαδικασία. Προωθούν μορφές μάθησης που βασίζονται στην αυτενέργεια του ατόμου και στην ενεργό συμμετοχή. Ωστόσο, ορισμένοι θεωρούν την προσέγγιση αυτή ουτοπική, επειδή το παιδί δεν είναι σε θέση ανακαλύψει μόνο του σύνθετες επιστημονικές έννοιες και να διαμορφώσει ολοκληρωμένες και ορθές επιστημονικές γνώσεις. Επίσης, την κατακρίνουν επειδή θεωρούν ότι η θεωρία αυτή ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 39\* Πυργιωτάκης, 2000: 354).

Όσον αφορά την ιδεολογία της κοινωνικής αναδόμησης, θέτει ως κυρίαρχο σημείο την κατάσταση που επικρατεί στην κοινωνία και τους κινδύνους που την απειλούν. Όλα ξεκινούν από το γεγονός ότι η κοινωνία βρίσκεται σε κρίση. Το κοινωνικό σύνολο απειλείται από ποικίλα προβλήματα, τα οποία δεν είναι δυνατό να λυθούν με τα μέσα και τους μηχανισμούς που διατίθενται. Η εκπαίδευση είναι συμμετοχος και συνεργός στη συντήρηση αυτής της κρίσης. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους υποστηρικτές της θεωρίας αυτής η ανάγκη για κοινωνική αλλαγή είναι επιτακτική. Η αλλαγή αυτή μπορεί να αρχίσει από την αναμόρφωση της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 40-41).

Μάλιστα, ο Freire αναφέρει ότι: *«Για να υπερνικούν οι άνθρωποι την κατάσταση καταπίεσης, οφείλουν πρώτα απ' όλα να ανακαλύψουν, με κριτικό πνεύμα, τις αιτίες που την προκαλούν, για να μπορέσουν να φτάσουν σ' ένα πληρέστερο ανθρωπισμό»* (στον Παπά, 1999: 317). Μέσα από την εκπαίδευση, λοιπόν, μπορεί να ανατραπεί το κατεστημένο και έτσι να οδηγηθούμε σε μια φάση κριτικής και δημιουργικής οικοδόμησης της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, πρέπει να συνταχτούν προγράμματα που θα στοχεύουν *«στο να εξαλείψουν από την κουλτούρα των λαών τα στοιχεία εκείνα που θεωρούνται ανεπιθύμητα, να προβάλουν τις κοινωνικές αξίες, οι οποίες κρίνονται ορθές και να συντελέσουν στο να αναδομηθεί η κουλτούρα έτσι, ώστε όλα τα μέλη της κοινωνίας να γευθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα υλικά και πνευματικά αγαθά»*. Με βάση τον στόχο αυτό πρέπει να συνταχθούν Αναλυτικά Προγράμματα και να οργανώνεται η διδασκαλία (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 40-41).

### **3.5. Σύντομη ιστορική αναδρομή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Ελλάδα**

Τα Α.Π.Σ., που εφαρμόστηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τη Μεταπολίτευση μέχρι και το 1997, ανήκουν στην κατηγορία των παραδοσιακών και κλειστών προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά έδιναν βαρύτητα στην επίτευξη κυρίως των γνωστικών στόχων παραβλέποντας ταυτόχρονα τις ανάγκες και τις δεξιότητες των μαθητών/τριών. Ουσιαστικά, τα προγράμματα αυτά ευθύνονται για τη μακροχρόνια αποκλειστική χρήση της δασκαλοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας καθώς και για την ανάπτυξη του φαινομένου της «παπαγαλίας». Οι εκπαιδευτικοί ήταν υποχρεωμένοι να ακολουθούν πιστά όλες τις οδηγίες των προγραμμάτων αυτών, έχοντας ταυτόχρονα μια πολύ μικρή δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών. Ωστόσο, η πρώτη προσπάθεια για να αποκτήσουν τα Α.Π.Σ. πιο ευέλικτο χαρακτήρα έγινε το 1997 με τη σύνταξη του Ε.Π.Π.Σ. για όλες τις βαθμίδες. Βασικό χαρακτηριστικό του νέου προγράμματος ήταν ότι η μάθηση συνδέθηκε με *«τη δημιουργική καλλιέργεια των τρόπων πολυπρισματικής κατάκτησης της γνώσης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 1).

Όσον αφορά τους φορείς που εκπονούν τα Α.Π.Σ., το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (ΚΕΜΕ) ήταν το πρώτο που ανέλαβε την ευθύνη της εκπόνησης των Α.Π.Σ. στην Ελλάδα μετά τη Μεταπολίτευση. Το 1985 το ΚΕΜΕ μετονομάστηκε σε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με κύριο στόχο την εφαρμογή της

εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας (Μπούντα, 2013: 18). Το 2011 ο θεσμός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου καταργείται και τα θέματα που αφορούν τα Α.Π.Σ. της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα σχολικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα αναλαμβάνει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Νόμος 3966/2011).

Οι παραπάνω εκπαιδευτικές πολιτικές, τα παιδαγωγικά ιδεώδη και γενικότερα οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικράτησαν σε κάθε χρονική περίοδο καθόρισαν το περιεχόμενο, το είδος και τη μορφή των Α.Π.Σ.. Επομένως, για τη μελέτη και την αντικειμενική αξιολόγηση των Α.Π.Σ. απαιτείται πρωτίστως μια σφαιρική εικόνα για τη φιλοσοφία και την ιδεολογία της ελληνικής εκπαίδευσης τη συγκεκριμένη στιγμή. Λαμβάνοντας υπόψη μας την προϋπόθεση αυτή, θα επιχειρηθεί η παρουσίαση των Α.Π.Σ. που εφαρμόστηκαν στο ελληνικό δημοτικό σχολείο από το 1976 μέχρι το 2003.

Ειδικότερα, το Α.Π.Σ. και τα διδακτικά βιβλία που εφαρμόστηκαν την περίοδο 1976-1985 μπορούν να χαρακτηριστούν ως συντηρητικά. Βασίζονταν στον γενικό σκοπό του δημοτικού σχολείου: *«να θέση τας βάσεις της αγωγής των μαθητών της πρώτης σχολικής ηλικίας, ήτοι να πλουτίση τας εμπειρίας των, να διεγείρη και να ανάπτυξη τας σωματικός και διανοητικός των ικανότητας, να εισαγάγη αυτούς εις την γνώσιν του φυσικού και του ιστορικού κόσμου, να καλλιεργήση την παρατηρητικότητα, τον στοχασμόν και την ευαισθησίαν των, να αφύπνιση την ηθικήν των συνείδησιν και να θέση τας βάσεις της θρησκευτικής, εθνικής και ανθρωπιστικής αγωγής αυτών»* (Φλουρής, 1995: 145).

Το Α.Π.Σ. του 1976 καθόριζε αναλυτικά τους στόχους και το περιεχόμενο κάθε μαθήματος. Συγκεκριμένα, προέβλεπε τη διδασκαλία των ακόλουθων μαθημάτων: Θρησκευτικά, Ελληνική γλώσσα, Ιστορία, Σπουδή του Περιβάλλοντος, Αριθμητική – Γεωμετρία, Φυσική – Χημεία, Γεωγραφία, Τεχνικά μαθήματα (Ιχνογραφία – Χειροτεχνία), Αγωγή του Πολίτη, Μουσική Αγωγή και Φυσική Αγωγή (Φλουρής, 1995: 145-146). Ωστόσο, το Α.Π.Σ. αυτό έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλία της ελληνική γλώσσας παραμελώντας ταυτόχρονα τα μαθήματα που συμβάλλουν στη κοινωνική αγωγή (κοινωνικοποίηση, ομαδικότητα, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού) και στην καλλιέργεια της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Για αυτό τον λόγο και σε όλες τις τάξεις του δημοτικού οι περισσότερες ώρες αφιερώνονται στη διδασκαλία

της γλώσσας σε αντίθεση με την αγωγή του πολίτη, τη μουσική, τα τεχνικά μαθήματα και τη γυμναστική (Φλουρής, 1995: 145-148).

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του '80 οδήγησαν στη σύνταξη ενός νέου Α.Π.Σ.. Το νέο πρόγραμμα, αν και βασίζεται στον Νόμο 1566/1985, δεν διαφέρει ουσιαστικά από το Α.Π.Σ. του 1977. Η περιγραφή των σκοπών μπορεί να άλλαξε, αλλά η ουσία παραμένει η ίδια, όπως προκύπτει και από την επόμενη σχηματική διάταξη και ιεράρχηση των εκπαιδευτικών σκοπών του δημοτικού σχολείου (Φλουρής, 1995: 154-155).



Σχήμα 3

**Σχηματική απεικόνιση της ιεράρχησης των τομέων των εκπαιδευτικών στόχων με βάση τους νόμους Ν.309/1976 & Ν.1566/1985**

Συγκρίνοντας, λοιπόν, τον Νόμο 1566/1985 με τους προγενέστερους νόμους παρατηρούμε ότι υπάρχουν ελάχιστες διαφορές στο περιεχόμενο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα Συντάγματα του 1968 και του 1975, όπως και ο Νόμος 1566/1985, διαμορφώνουν την ελληνική εκπαίδευση στα πλαίσια ενός τρίπτυχου αξιών: Πατρίδα, Θρησκεία, Ηθική (Φλουρής, 1995: 154-156). Ωστόσο, το Α.Π.Σ. του 1985 παίρνει πλέον τη μορφή Curriculum, όπως προκύπτει από το άρθρο 1, παράγραφο 3, του Νόμου 1566/1985: «Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν άρτιους οδηγούς του εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνουν κυρίως: α) Σαφώς διατυπωμένους, κατά μάθημα, σκοπούς μέσα στα πλαίσια των γενικών και ειδικών κατά βαθμίδα σκοπών της

εκπαίδευσης. β) Διδακτέα ύλη επιλεγμένη σύμφωνα με το σκοπό του μαθήματος, σε κάθε επίπεδο, ανάλογη και σύμμετρη προς το ωρολόγιο πρόγραμμα και προς τις αφομοιωτικές δυνατότητες των μαθητών/τριών, διαρθρωμένη άρτια σε επιμέρους ενότητες και θέματα. & γ) Ενδεικτικές κατευθύνσεις για τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας κάθε ενότητας ή θέματος [...]» (Φλουρής, 1995: 165).

Μερικά ακόμη χαρακτηριστικά του Α.Π.Σ. του 1985 είναι:

Α) Ο γενικός σκοπός του Α.Π.Σ. του δημοτικού σχολείου περιστρέφεται σε τρεις άξονες: i. τις αξίες (ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές, αισθητικές), ii. τη γνωστική σφαίρα, και iii. την κοινωνικοποίηση του/της μαθητή/τριας. Οι άξονες αυτοί είναι ευθυγραμμισμένοι τόσο με τον γενικό σκοπό του Νόμου 1566/1985 όσο και με σκοπούς της κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας και αποβλέπουν στη δημιουργία ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών (Φλουρής, 1995: 158).

Β) Το μάθημα της γλώσσας μειώνεται κατά μία ώρα σε σχέση με το Α.Π.Σ. του 1977 με εξαίρεση την Γ΄ Δημοτικού, ενώ τα μαθηματικά και η φυσική αγωγή αυξάνονται κατά μία διδακτική ώρα στις μικρές και στις μεγάλες τάξεις αντίστοιχα. Επίσης, μειώνονται σε όλες τις τάξεις οι συνολικές εβδομαδιαίες ώρες σε σχέση με το πρόγραμμα του 1977 (Φλουρής, 1995: 163).

Γ) Για πρώτη φορά στην Ελλάδα συντάσσονται «βιβλία του μαθητή» και αντίστοιχα «βιβλία του δασκάλου», τα οποία περιέχουν το περιεχόμενο και τη φιλοσοφία κάθε μαθήματος καθώς και ενδεικτικές δραστηριότητες και μεθοδολογικές ενέργειες για την παραγωγική αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου (Φλουρής, 1995: 165-166).

Το 1998 συντάχθηκε το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο με βάση τον Νόμο 2525/1997. Στόχος του νέου προγράμματος ήταν η συνοχή της ύλης και η εξάλειψη της αποσπασματικότητας των προγραμμάτων σπουδών. Ωστόσο, το Ε.Π.Π.Σ. δεν εφαρμόστηκε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Έπειτα από τρία χρόνια, το 2001, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασε για την υποχρεωτική εκπαίδευση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) βάσει των προδιαγραφών που προβλέπονται από τον Νόμο 1566/1985. Στην αρχή το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. δημοσιεύτηκαν ως υπουργικές αποφάσεις. Στη συνέχεια, ακολούθησε η αναθεώρηση και η τροποποίησή τους βάσει της εσωτερικής αξιολόγησης καθώς και η τελική τους έκδοση το 2002 (Μπούντα, 2013: 20-21).

Η εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών συνέβαλε στην αλλαγή της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς «προωθούν την ολιστική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με ανακαλυπτικές, συμμετοχικές και βιωματικές μεθοδολογίες» (Αρνίδου, κ.ά., 2006: 60). Οι προσπάθειες, ωστόσο, για τη βελτίωση των προγραμμάτων συνεχίστηκαν. Με αποτέλεσμα να σχεδιαστούν και να συνταχτούν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τα οποία εφαρμόζονται στα Πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία από το σχολικό έτος 2011-2012.

### **3.6. Αναλυτικά Προγράμματα (ΦΕΚ 304B/13-03-2003)**

Στα πλαίσια του προγράμματος «ΠΥΓΜΑΛΙΩΝ» για την αναμόρφωση των Ωρολογίων Προγραμμάτων στα Δημοτικά σχολεία, διατυπώθηκαν οι κοινωνικές προσδοκίες για το σχολείο που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την εκπόνηση ενός Α.Π.Σ.. Οι βασικές προσδοκίες είναι (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2001: 7):

➤ *Η αποφυγή του εγκυκλοπαιδισμού και η προσπάθεια για την ανάπτυξη γενικών μορφών σκέψης, πάνω στις οποίες θα οικοδομείται η γνώση.*

➤ *Η αμφισβήτηση του Α.Π.Σ., που επικεντρώνεται σε προκαθορισμένο γνωστικό αντικείμενο. Στη θέση του, προτείνεται η δημιουργία ενός σφαιρικού διεπιστημονικού αναλυτικού προγράμματος, που θα επιτρέπει στον/στη μαθητή/τρια να οικοδομήσει τη δική του γνώση.*

➤ *Η προτίμηση ελαστικού Ωρολογίου Προγράμματος και η χρησιμοποίηση ποικιλίας βοηθητικών μέσων.*

➤ *Η ανάδειξη της ευέλικτης οργάνωσης και της ομαδικής εργασίας με προσωπική πρωτοβουλία.*

➤ *Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως έργου ζωής.*

Στις προσδοκίες αυτές φαίνεται ότι προσαρμόστηκαν τα προγράμματα του 2003, όπως προέκυψε κατά τη μελέτη των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., γεγονός που συνέβαλε και στην εισαγωγή πολλών καινοτομιών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, όπως προκύπτει και από την παρακάτω ανάλυση.

#### **3.6.1. Πλαίσιο βασικών αρχών και προσανατολισμών**

Σύμφωνα με την Υ.Α. υπ' αριθ. 21072α/Γ2/28-02-2003 οι γενικές αρχές της εκπαίδευσης είναι:

- η παροχή γενικής παιδείας με απώτερο στόχο να διασφαλίζεται η αρμονική φυσική, πνευματική, ηθική, αισθητική και συναισθηματική ανάπτυξη όλων των μαθητών/τριών.
- η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων τους.
- η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους/τις μαθητές/τριες και ιδιαίτερα για τα παιδιά που ανήκουν σε «μειονότητες» καθώς και για τα παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Α.Μ.Ε.Α.).
- η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας με βασικό σκοπό την αρμονική κοινωνική ένταξη και συμβίωση των ατόμων.
- η ευαισθητοποίηση για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος.
- η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας, ώστε κάθε παιδί να μπορέσει να προσεγγίσει κριτικά την «κοινωνία της πληροφορίας» και την «κοινωνία της γνώσης».
- η φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών και η πορεία τους προς την αυτογνωσία απαιτούν κοινωνική αλληλεπίδραση.
- η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Επομένως, τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. του 2003 αποσκοπούν σε ένα νέο σχολείο, όπου δίνεται βαρύτητα στην ανάπτυξη της ικανότητας των ατόμων για δια βίου μάθηση καθώς και στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και κάθε άλλης μορφής κοινωνικής παθογένειας. Συνεπώς, τα επιμέρους Α.Π.Σ. έχουν ως σκοπό να συμβάλλουν στη δημιουργία της κοινωνίας της ποιότητας (Αρνίδου, κ.ά., 2006: 60-61).

### 3.6.2. Περιεχόμενο

Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. του 2003 αποτέλεσαν το «μέσο» για ριζικές αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η πιο σημαντική καινοτομία του νέου αυτού προγράμματος θεωρείται η εισαγωγή και η καθιέρωση της διαθεματικότητας στη σχολική γνώση. Μάλιστα, η διαθεματική προσέγγιση συνδυάστηκε με την έντονη αποδοκιμασία του γνωσιοκεντρισμού στον οποίο οδηγούσαν τα παλιά Α.Π.Σ., όπως προκύπτει και από το εισαγωγικό σημείο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003): «[...] το

*εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν μπορεί πια να πορεύεται στις συντεταγμένες του παραδοσιακού γνωσιοκεντρικού σχολείου, της αποσπασματικότητας και της παθητικής απόκτησης των γνώσεων. Αντίθετα, το σχολείο πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, βιωματικό και δημιουργικό με όλους τους συντελεστές του (διδάσκοντες και διδασκομένους) συμμετέχοντες, [...]*».

Εκτός από τις διεπιστημονικές διασυνδέσεις, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. συνέβαλε και στην ενιαιοποίηση της ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου. Σύμφωνα με τις γενικές αρχές του προγράμματος, η συσχέτιση της γνώσης επιτυγχάνεται μέσω των δύο αξόνων διαθεματικότητας: α) τον κατακόρυφο άξονα, όπου το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποσκοπεί στην ομαλή ροή της γνώσης με σκοπό να αποφευχθούν πρωθύστερα και επικαλύψεις, και β) τον οριζόντιο άξονα, που ενεργοποιεί με διάφορους τρόπους τη διαθεματική προσέγγιση των μαθημάτων (Αρνίδου, κ.ά., 2006: 61).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. ήταν η δομή του περιεχομένου τους, αφού συνέδεαν τους στόχους με το περιεχόμενο και τις διδακτικές δραστηριότητες κάθε διδακτικής ενότητας. Επίσης, καθιέρωσαν την υλοποίηση σχεδίων εργασίας (projects) στα πλαίσια όλων των μαθημάτων και ιδιαιτέρως της Ευέλικτης Ζώνης, η οποία καθιερώθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των τάξεων του δημοτικού με απώτερο σκοπό τη σύνδεση της σχολικής γνώσης τόσο με τα βιώματα των μαθητών/τριών όσο και με τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής (Μπούντα, 2013: 22-23).

Εκτός από την εισαγωγή της Ευέλικτης Ζώνης, παρατηρούνται αλλαγές και βελτιώσεις σε όλα σχεδόν τα μαθήματα του δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, στη Γλώσσα αλλάζει ο σκοπός της διδασκαλίας και η γλωσσική πράξη προτείνεται ως μονάδα επικοινωνίας, ώστε οι μαθητές/τριες «να καταστούν ικανοί να χρησιμοποιούν τα γλωσσικά μέσα με τρόπο αποτελεσματικό και κατάλληλο για την κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας». Ταυτόχρονα, διαχωρίζεται η λογοτεχνία από τη γλώσσα και αποκτάει δικό της «τομέα» και αξία μέσα στο Α.Π.Σ. (Μπούντα, 2013: 24-25).

Βελτίωση, όμως, παρατηρείται και στον μαθηματικό και φυσικοεπιστημονικό αλφαριθμητισμό, αφού τα σχολικά βιβλία και το Α.Π.Σ. των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών βασίζονται στην ανακαλυπτική-ερευνητική μάθηση, στη θεωρία του εποικοδομητισμού και στα τρία στάδια της ανθρώπινης σκέψης του Bruner: α) το πραξιακό (χειριστικό), β) το εικονικό και γ) το συμβολικό (Μπούντα, 2013: 25-27). Όσον αφορά τις ΤΠΕ, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. της Πληροφορικής ακολουθεί το



πρότυπο της «ολιστικής προσέγγισης». Συγκεκριμένα, προτείνει τη διδασκαλία των ΤΠΕ στα πλαίσια της διδασκαλίας όλων των άλλων γνωστικών αντικειμένων και προσδιορίζει τις ελάχιστες γνώσεις που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες σε κάθε ηλικία (Μπούντα, 2013: 27-28).

### 3.6.3. Οργάνωση περιεχομένου

Ως προς τη δομή του Δ.Ε.Π.Π.Σ., στην αρχή παρατίθενται το «Εισαγωγικό σημείωμα» και το «Γενικό μέρος» στα οποία γίνεται λεπτομερής αναφορά στη σύνταξη των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. τονίζοντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης που εξυπηρετούν. Ακολουθεί εκτενής ανάλυση για κάθε διδακτικό αντικείμενο, η οποία περιλαμβάνει: α) τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας, και β) τους άξονες, τους γενικούς στόχους (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες) και τις θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης του γνωστικού αντικειμένου ανά τάξη (Υ.Α. υπ' αριθ. 21072α/Γ2/28-02-2003).

Όσον αφορά τα επιμέρους Α.Π.Σ., έχουν την παρακάτω δομή (Υ.Α. υπ' αριθ. 21072α/Γ2/28-02-2003):

➤ ειδικοί σκοποί, που εκφράζουν τα επιδιωκόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα κατά βαθμίδα, αναδεικνύουν τους γενικότερους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος και είναι σύμφωνοι με την ηλικία και την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών/τριών.

➤ στόχοι (γνωστικοί – συναισθηματικοί – ψυχοκινητικοί), θεματικές ενότητες και ενδεικτικές δραστηριότητες (με θεματικό ή διαθεματικό χαρακτήρα) ανά τάξη.

➤ πρόσθετα διαθεματικά σχέδια εργασίας, τα οποία είναι ενδεικτικά.

➤ ώρες διδασκαλίας, που προβλέπονται για τη διδασκαλία κάθε θεματικής ενότητας.

➤ διδακτική μεθοδολογία, η οποία έχει ως στόχο την επίτευξη των διδακτικών στόχων κάθε γνωστικού αντικειμένου. Οι κυριότερες προσεγγίσεις που προτείνονται είναι: η διερεύνηση-ανακάλυψη, οι επισκέψεις στο φυσικό και στο ανθρωπογενές περιβάλλον, οι επιδείξεις με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, η αφήγηση, οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας, κ.ά..

➤ αξιολόγηση των μαθητών/τριών, που έχει ως στόχο την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον εντοπισμό των μαθησιακών ελλείψεων. Τα Α.Π.Σ. προτείνουν τις ακόλουθες μορφές αξιολόγησης:

- ✓ αρχική ή διαγνωστική, που αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων και των εμπειριών αλλά και τον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών.
  - ✓ διαμορφωτική ή σταδιακή, που αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας κάθε μαθητή/τριας προς την κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων.
  - ✓ τελική ή συνολική, που αποσκοπεί στην εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των στόχων.
- απαιτούμενο διδακτικό υλικό, που αποτελείται από το «Βιβλίο για τον μαθητή», το «Βιβλίο για τον δάσκαλο» και το «Εποπτικό υλικό».

### **3.7. Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών**

Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. του 2003 εφαρμόζονται μέχρι και σήμερα στα Κλασικά Δημοτικά Σχολεία και στα Κλασικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, αλλά και στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ με ορισμένες τροποποιήσεις, όπως η εισαγωγή των ΤΠΕ και της Θεατρικής αγωγής ως ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα και η εισαγωγή της φιλαναγνωσίας στα πλαίσια της Γλώσσας. Αντίθετα, στα Ολοήμερα Πιλοτικά Δημοτικά Σχολεία που λειτουργούν από το σχολικό έτος 2011-2012 εφαρμόζονται πιλοτικά τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία έχουν εμπλουτιστεί και βελτιωθεί σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα.

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών είναι οργανωμένα γύρω από δέκα (10) θεματικά/επιστημονικά πεδία, τα οποία είναι: Ελληνική Γλώσσα – Λογοτεχνία, Ξένες Γλώσσες, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Θρησκευτικά, Σπουδές του Ανθρώπου και της Κοινωνίας/Ιστορία, Τεχνολογίες Πληροφόρησης και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), Πολιτισμός – Δραστηριότητες Τέχνης, Φυσική Αγωγή, και Βιωματικές Δράσεις (Σχολική και Κοινωνική Ζωή, Περιβάλλον και Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή).

Τα επιστημονικά πεδία με τα αντίστοιχα διδακτικά μαθήματα αποτυπώνονται στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Ολοήμερων Πιλοτικών Σχολείων ως εξής:

**Πίνακας 5**

**Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Πιλοτικών Δημοτικών Σχολείων**

Διδακτικό/ μαθησιακά πεδία	Διδακτικό/ μαθησιακά αντικείμενα	Τάξεις					
		A'	B'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'
<b>1. Ελληνική γλώσσα</b>	Νεοελληνική Γλώσσα	9	9	7	7	6	6
	Λογοτεχνία / Φιλαναγνωσία	1	1	1	1	1	1
<b>2. Μαθηματικά</b>		5	5	4	4	4	4
<b>3. Θρησκευτικά</b>		-	-	2	2	2	2
<b>4. Σπουδές του Ανθρώπου και της Κοινωνίας</b>	Ιστορία	-	-	2	2	2	2
	Μελέτη του Περιβάλλοντος (κοινωνική διάσταση)	2/4	2/4	1,5/3	1,5/3	-	-
<b>5. Φυσικές Επιστήμες</b>	Μελέτη του Περιβάλλοντος	2/4	2/4	1,5/3	1,5/3	-	-
	ΦΥΣΙΚΑ: «Ερευνώ και Ανακαλύπτω»	-	-	-	-	3	3
	Γεωγραφία	-	-	-	-	2	2
<b>6. Ξένες Γλώσσες</b>	Αγγλικά	2	2	4	4	4	4
	2 <sup>η</sup> Ξένη Γλώσσα	-	-	-	-	2	2
<b>7. Φυσική Αγωγή / Σωματική Υγεία</b>	Φυσική Αγωγή / Σωματική Υγεία - Υγιεινή	4	4	4	4	2	2
<b>8. Βιωματικές Δράσεις</b>	Σχολική και Κοινωνική Ζωή	2	2	1,5	1,5	1	1
	Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΠΑΑ)	2	2	1,5	1,5	-	-
	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	-	-	-	-	1	1
<b>9. Πολιτισμός/ Δραστηριότητες Τέχνης</b>	Μουσική	2	2	1	1	1	1
	Εικαστικά	2	2	1	1	1	1
	Θεατρική Αγωγή	1	1	1	1	1	1
<b>10. ΤΠΕ</b>		1	1	2	2	2	2
<b>Σύνολο</b>		<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>

Πηγή: Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Φ.12/819/104706/Γ1/13-09-2011

### 3.7.1. Πλαίσιο βασικών αρχών και προσανατολισμών

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών καθορίζουν την ύλη από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Γυμνάσιο με βάση τις κατευθύνσεις του «Νέου Σχολείου» και έχει ως κύριες επιδιώξεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b: 21):

- την καθιέρωση και ενίσχυση της καινοτομίας και δημιουργικότητας σε όλα τα επίπεδα της ανάπτυξής του.
- την εστίαση στους μορφωτικούς στόχους και στις ικανότητες των παιδιών.
- την έμφαση στη διασύνδεση των διδακτικών αντικειμένων και στις θεμελιώδεις έννοιες και διαδικασίες.
- την ανάπτυξη δραστηριοτήτων για την «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» και τη σύνδεση με τις τοπικές κοινότητες.
- τη διάχυση των ιδεών της προστασίας του περιβάλλοντος, της αειφορίας και του πολιτισμού.
- την προώθηση της παιδαγωγικής της διαφοροποίησης στη διδασκαλία και την έμφαση στην αξιολόγηση για τη ανατροφοδότηση και βελτίωση της μάθησης.
- την προώθηση της ψηφιακής επικοινωνίας σε ισορροπία με τις κλασικές μορφές «προφορικότητας» και «εγγραμματοσύνης».
- την οργάνωση των διδακτικών αντικειμένων σε ευρύτερα μαθησιακά πεδία και την ενίσχυση της ευελιξίας της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του ωρολογίου προγράμματος.

Επίσης, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στηρίζονται στους σκοπούς της εκπαίδευσης (Νόμος 1566/1985), που όμως έχουν εξειδικευτεί με βάση τις αρχές του «Νέου Σχολείου». Ως εκ τούτου, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών έχουν ως σκοπό να στηρίζουν ένα σχολείο που είναι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b: 21-22):

- Ολοήμερο: Το Π.Σ. οφείλει να εξασφαλίζει τη βιωσιμότητα του ολοήμερου προγράμματος, αλλά και να περιλαμβάνει διαφοροποιημένες προσεγγίσεις με βάση τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών υπηρετώντας, ταυτόχρονα, τους ίδιους σκοπούς και προωθώντας τις ίδιες αξίες.
- Καινοτόμο: Το Π.Σ. οφείλει να στηρίζει την καινοτομία τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικών διαδικασιών όσο και σε επίπεδο δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών τους.

➤ Αειφόρο: Το Π.Σ. οφείλει να προβλέπει και να προτρέπει την ανάπτυξη ιδεών για την προστασία του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης σε όλα τα σχετικά γνωστικά πεδία αλλά και στις καθημερινές δραστηριότητες που συνδέονται με αυτές.

➤ Ενταξιακό: Το Π.Σ. πρέπει να φροντίζει για την αντιμετώπιση των διακρίσεων, των αναπηριών, των μαθησιακών προβλημάτων και των διαφορετικών μαθησιακών προφίλ των μαθητών/τριών.

➤ Ψηφιακό: Το Π.Σ. πρέπει να εξασφαλίζει την ισορροπία ανάμεσα στα κείμενα ως μέσα (ψηφιακά κείμενα, δεδομένα, πληροφορίες, κ.ά.) και τα κείμενα ως φορείς της συλλογικής μνήμης (κείμενα αναφοράς που είναι είτε σε ψηφιακή μορφή είτε σε μορφή βιβλίων). Επίσης, οφείλει να προωθεί τόσο την ψηφιακή επικοινωνία όσο και την «προφορικότητα» και την «εγγραμματοσύνη».

Τέλος, το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών δίνει μεγάλη έμφαση και στις αξίες που πρέπει να αναπτυχθούν στους/στις μαθητές/τριες τόσο σε επίπεδο προσωπικής και συλλογικής ελευθερίας όσο και σε επίπεδο κοινωνικής και δημοκρατικής συνείδησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b: 22-23). Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει ότι οι γενικότεροι στόχοι του Π.Σ. είναι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b: 23):

➤ Μύηση σε ερευνητικές διαδικασίες: *Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν: α) να διατυπώνουν ερωτήματα, β) να προσδιορίζουν προβλήματα, γ) να σχεδιάζουν και να μεθοδεύουν διερευνήσεις, δ) να αναζητούν απαντήσεις στα προβλήματα που έχουν τεθεί, ε) να αναζητούν και να αξιοποιούν ερευνητικά εργαλεία, και στ) να αναλύουν και να συνθέτουν δεδομένα.*

➤ Κατανόηση βασικών εννοιών, διαδικασιών και γεγονότων: *Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν: α) να αναγνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά εννοιών και διαδικασιών, β) να συνδέουν μια έννοια με άλλες συναφείς, γ) να δίνουν παραδείγματα που αναφέρονται σε συγκεκριμένες έννοιες, δ) να κατανοούν και να περιγράφουν γεγονότα, ε) να κατανοούν και να αξιοποιούν διαδικασίες, και στ) να επιλύουν προβλήματα.*

➤ Επικοινωνία και συνεργασία: *Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν: α) να επικοινωνούν και να μοιράζονται ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα, β) να επικοινωνούν για να διερευνούν ατομικά επιχειρήματα και ισχυρισμούς ή για να διασαφηνίζουν ιδέες και απόψεις, και γ) να συνεργάζονται προκειμένου να αναπτύξουν συλλογικά επιχειρήματα και να παράγουν έργα.*

➤ Σύνδεση με τις τοπικές κοινότητες: *Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν: α) να συνδέονται με τις κοινότητες, την τεχνολογία, το περιβάλλον και τον πολιτισμό, β) να*

καταλήγουν σε συμπεράσματα και προτάσεις έπειτα από την ολοκλήρωση των ερευνητικών τους προσπαθειών, και γ) να παράγουν έργα (ερευνητικά, καλλιτεχνικά, κ.ά.) που θα δημοσιοποιούν στην κοινότητα και θα δέχονται την κριτική της.

### 3.7.2. Περιεχόμενο

Σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, ο εμπλουτισμός και η βελτίωση του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων καθώς και οι προτεινόμενες μέθοδοι διδασκαλίας έχουν ως στόχο όλοι οι μαθητές/τριες, όταν αποφοιτήσουν από το δημοτικό, να είναι σε ικανοποιητικό βαθμό εγγράμματοι στην Ελληνική, στην Αγγλική αλλά και σε άλλες ξένες γλώσσες, καθώς και στις επιστήμες, στα μαθηματικά, στις νέες τεχνολογίες, στον πολιτισμό, στις τέχνες και στη θρησκεία. Επίσης, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών αποσκοπούν στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την ιστορία και τα προβλήματα της τοπικής αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας. Για τον λόγο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενημέρωση και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε μεγάλα περιβαλλοντολογικά και κοινωνικά προβλήματα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b: 24).

Για να επιτευχθούν μάλιστα οι στόχοι του «Νέου Σχολείου», το περιεχόμενο των Νέων Προγραμμάτων διαμορφώνεται με βάση δύο κριτήρια, τη χρησιμότητά τους στα πλαίσια της καθημερινής ζωής και τη μορφωτική τους αξία. Συγκεκριμένα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση τόσο στην απόκτηση των γενικών ικανοτήτων, όσο και στα ενδιαφέροντα και στις ανησυχίες των μαθητών/τριών. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προωθούν την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας και δράσεων μέσω των οποίων τα παιδιά θα αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και τις ικανότητες διερεύνησης, ανάλυσης και κατανόησης του κόσμου που τους περιβάλλει. Παράλληλα, προωθούν τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να «καλυφτούν» οι ατομικές ανάγκες, οι μαθησιακές δυσκολίες και οι ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b: 24).

Στα Νέα Προγράμματα Σπουδών δίνεται βαρύτητα και στις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν σε κάθε τάξη. Συγκεκριμένα, προτρέπουν τους/τις εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν δραστηριότητες που έχουν ως κύριο θέμα: α) τις ανθρώπινες σχέσεις και την κοινωνική συμπεριφορά, β) την ανάπτυξη της αυτογνωσίας (διερεύνηση πτυχών του εαυτού, χειρισμός συναισθημάτων), γ) τις αξίες, δ) την υγεία και την υγιεινή, ε) την ψυχική και συναισθηματική υγεία, κ.ά.. Εκτός από το θέμα, προτρέπουν τους/τις

εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν ως χώρους μάθησης και χώρους εκτός της σχολικής τάξης, για την ανατροφοδότηση και την ενδυνάμωση της εργασίας στην τάξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b: 24-25).

Ωστόσο, το σημαντικότερο ίσως χαρακτηριστικό των νέων αυτών προγραμμάτων είναι ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών/τριών καθώς και η πολλαπλή αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Σύμφωνα με το περιεχόμενο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, σε κάθε μορφή αξιολόγησης απαιτούνται περισσότερα του ενός μέσα αξιολόγησης (π.χ. μέσω των διαγωνισμάτων ή/και των ομαδικών εργασιών ή/και τον φάκελο εργασιών του παιδιού-portfolio). Ταυτόχρονα, καθιερώνεται η συμμετοχή των παιδιών στη γενικότερη αξιολογική διαδικασία, αφού εκείνα μπορούν πλέον να αξιολογούν τις συνθήκες και τα μέσα διδασκαλίας, να αυτοαξιολογούνται, να αλληλοαξιολογούνται (peer evaluation) και να αξιολογούν τους/τις εκπαιδευτικούς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b: 25).

Συνοψίζοντας τις βασικές αρχές και το περιεχόμενο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών προκύπτει ότι συμβάλλουν: (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b: 26-28):

➤ στην εφαρμογή ενός ολοήμερου προγράμματος με διευρυμένο και ενιαίο ωράριο, στα πλαίσια του οποίου εισάγονται νέες δραστηριότητες, νέα μαθησιακά αντικείμενα και νέες διδακτικές προσεγγίσεις.

➤ στην ενοποίηση των διδακτικών ωρών, δίνοντας τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να επιλέξουν εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις.

➤ στη σύνδεση των διδακτικών αντικειμένων που ανήκουν σε συναφές ή διαφορετικά επιστημονικά πεδία, προτρέποντας στην ανάπτυξη ομαδικών εργασιών με γνώμονα τη σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων και την ενίσχυση βασικών διεπιστημονικών θεμάτων.

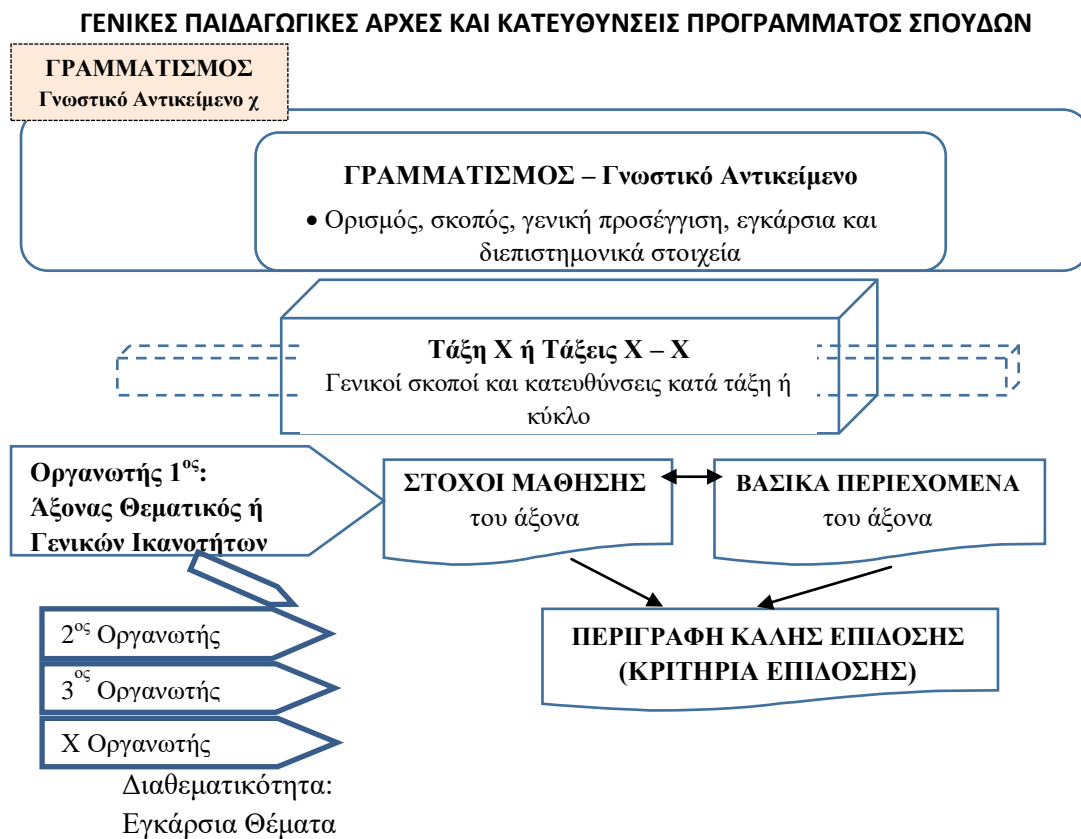
➤ στην ενίσχυση της αυτονομίας και της ευελιξίας του σχολείου στην κατανομή των διδακτικών περιόδων του ωρολογίου προγράμματος, με απώτερο σκοπό την οργάνωση του ετήσιου προγραμματισμού με βάση τις ανάγκες των παιδιών.

### 3.7.3. Οργάνωση περιεχομένου

Ως προς τη δομή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, στην αρχή παρατίθεται το «Εισαγωγικό σημείωμα», όπου δίνονται λεπτομέρειες για την υλοποίησή τους στα πιλοτικά σχολεία. Η σημαντικότερη, ωστόσο, πληροφορία που δίνεται είναι η εξής: «για το Δημοτικό ο σχεδιασμός είναι να μην εφαρμοστεί νέο πρόγραμμα στο μάθημα

της Ιστορίας». Ακολουθεί η ανάπτυξη των προγραμμάτων ανά επιστημονικό πεδίο. Κάθε πεδίο αποτελείται από την «Υπουργική Απόφαση», το «Π.Σ. για το δημοτικό» και το «Π.Σ. για το γυμνάσιο» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011a).

Στην «Υπουργική Απόφαση» παρατίθεται η δομή του προγράμματος σπουδών των μαθημάτων κάθε διδακτικού πεδίου. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη του κάθε γνωστικού αντικείμενου εξειδικεύεται με βάση τις τάξεις ή τους κύκλους τάξεων. Στη συνέχεια, κάθε θεματικός άξονας εξειδικεύεται στους επιμέρους στόχους μάθησης και στα βασικά αντικείμενα περιεχομένου. Ως εκ τούτου, η περιγραφή της καλής επίδοσης εκφράζει τους στόχους μάθησης σε συνδυασμό με τα βασικά περιεχόμενα, όπως προκύπτει και από το παρακάτω σχήμα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b: 32).



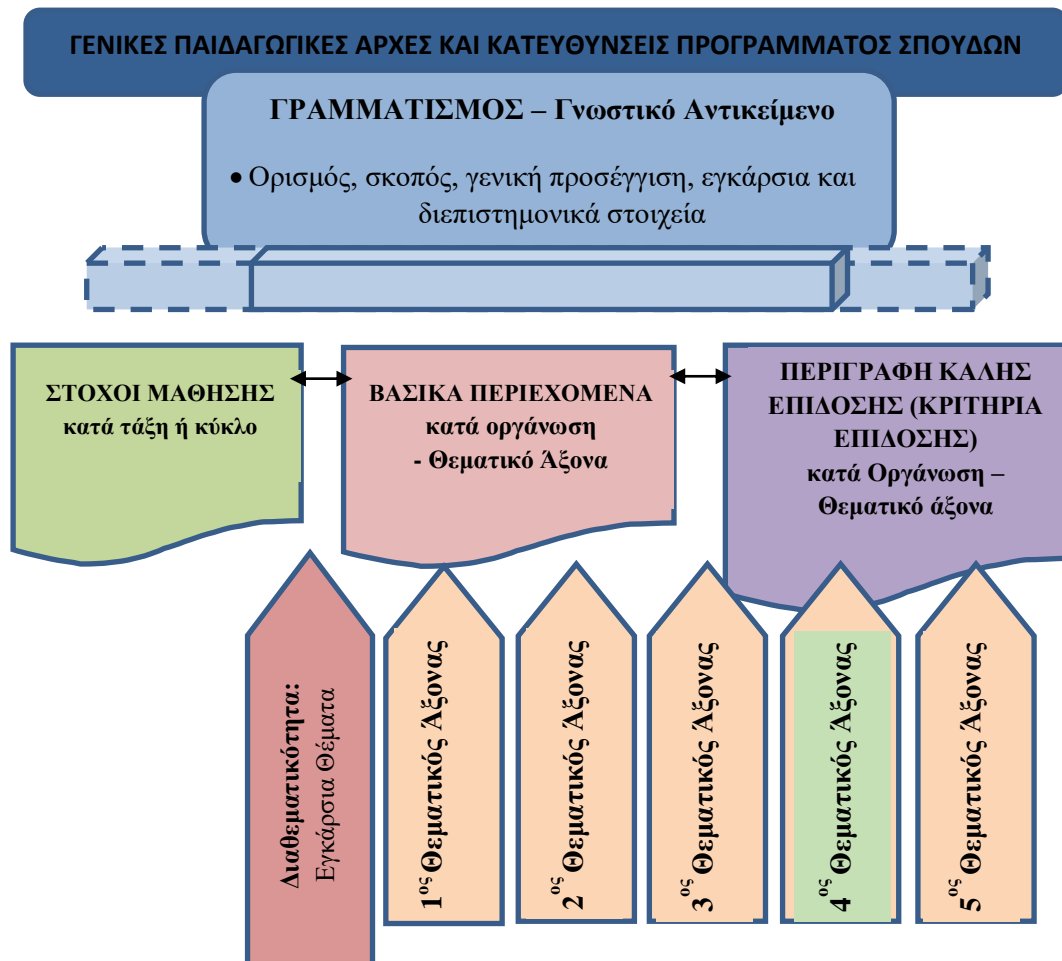
Σχήμα 4

#### Πρότυπο δομής Προγράμματος Σπουδών Α

Στο «Π.Σ. για το δημοτικό» παρατίθεται ένα δεύτερο πρότυπο δομής του προγράμματος. Αν και η εξειδίκευσή του γίνεται πάλι με βάση τάξεις ή κύκλους τάξεων, ακολουθείται διαφορετικό μοντέλο. Μετά τους γενικούς σκοπούς, δίνεται βαρύτητα στην ανάπτυξη της διαθεματικότητας και της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Έπονται οι στόχοι μάθησης και τα βασικά περιεχόμενα κάθε θεματικής ενότητας. Η διαφορά



από το προηγούμενο μοντέλο συνίσταται στη θέση των μαθησιακών στόχων, οι οποίοι «αναπτύσσονται ως σύνολο που δεν κατατάσσεται αναγκαστικά κάτω από οργανωτές», όπως φαίνεται και στο Σχήμα 5 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b: 33).



Σχήμα 5

### Πρότυπο δομής Προγράμματος Σπουδών Β

#### 3.8. Σύγκριση των τελευταίων προγραμμάτων σπουδών

Τα Α.Π.Σ. που εφαρμόστηκαν το 2003 κατατάσσονται στην κατηγορία των Αναλυτικών Προγραμμάτων με τη μορφή Curriculum, αφού εμπεριέχουν τα τέσσερα δομικά στοιχεία (στόχους, περιεχόμενα μάθησης, μεθόδευση της διδασκαλίας και αξιολόγηση) καθώς και πρόσθετο βοηθητικό υλικό (οδηγίες και ενδεικτικά σχέδια μαθήματος) για τον/την εκπαιδευτικό. Ως προς την παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού διακρίνονται σε ανοιχτά curricula, αφού περιέχουν μόνο τους γενικούς στόχους ανά διδακτική ενότητα και δίνουν τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να θέσουν

τους ειδικούς στόχους και να επιλέξουν την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης τους (Βέικου, Βαρέση & Πατούνα, 2008: 92).

Αντίθετα, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) δεν ανήκουν στα Αναλυτικά Προγράμματα με τη μορφή Curriculum. Συγκεκριμένα, τα Π.Σ. υιοθετούν τις σύγχρονες θεωρίες των προγραμμάτων σπουδών με βάση τις οποίες «*το πρόγραμμα σπουδών δεν είναι προϊόν, που υπάρχει έξω και πριν από την ανθρώπινη εμπειρία αλλά είναι μια κοινωνική πράξη*» (Μπούντα, 2013: 48-49). Κατά συνέπεια, το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί έναν τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών, τον οποίο συμβουλεύονται οι εκπαιδευτικοί. Τα Π.Σ. είναι ανοιχτά και ευέλικτα ως προς τον/την εκπαιδευτικό, που έχει πλέον ενεργό ρόλο στην επιλογή του περιεχομένου και της μεθόδου διδασκαλίας (Μπούντα, 2013: 48-51).

Επίσης, τα νέα Π.Σ. θέτουν στο επίκεντρο της διδασκαλίας και της μάθησης τον/τη μαθητή/τρια (παιδοκεντρικά προγράμματα) και δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών στόχων (στοχοκεντρικά προγράμματα), όπως και τα προγράμματα του 2003. Με τη διαφορά, όμως, ότι τα Α.Π.Σ. διαθέτουν μια μικρή ευελιξία προσαρμογής του περιεχομένου τους στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες (Μπούντα, 2013: 51· Βέικου, Βαρέση & Πατούνα, 2008: 91). Όσον αφορά στη συνοχή του περιεχομένου, και στις δύο περιπτώσεις επιδιώχθηκε κατά τη σύνταξη των προγραμμάτων η συνέχειά τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ειδικότερα, τα Α.Π.Σ. προσπάθησαν να εξασφαλίσουν τη συνέχεια και τη σύνδεση της γνώσης από το νηπιαγωγείο μέχρι και το γυμνάσιο, ενώ τα Π.Σ. έχουν ως στόχο να διασφαλίσουν τη συνοχή από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο (Μπούντα, 2013: 51· Βέικου, Βαρέση & Πατούνα, 2008: 93).

Ένα άλλο στοιχείο διαφοροποίησης των δύο προγραμμάτων εντοπίζεται στη φιλοσοφική τους παράμετρος. Τα Π.Σ. δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις ανάγκες των μαθητών/τριών στο πώς να μαθαίνουν λαμβάνοντας υπόψη τους: α) τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, β) τους στόχους της εκπαίδευσης και γ) την ίδια τη διαδικασία της μάθησης. Για τον λόγο αυτό, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών χαρακτηρίζονται ως: α) διαθεματικά, με την έννοια ότι στηρίζουν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των αξιών σε όλο το εύρος των μαθημάτων, και β) παιδαγωγικά διαφοροποιημένα, με την έννοια ότι λαμβάνουν υπόψη τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των παιδιών, τις ιδιαιτερότητες και τη διαφορετική κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση των μαθητών/τριών, κ.ά. (Μπούντα, 2013: 51-52).

Από την άλλη πλευρά, τα Α.Π.Σ. του 2003 δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως διαθεματικά και παιδαγωγικά διαφοροποιημένα με την έννοια των Π.Σ., αφού για την υλοποίηση των διαθεματικών δραστηριοτήτων/εργασιών αφιερώνεται συγκεκριμένος διδακτικός χρόνος – το 10% περίπου του συνολικού διδακτικού χρόνου κάθε θεματικής ενότητας – και καθιερώνεται ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο στο ωρολόγιο πρόγραμμα, με τον τίτλο «Ευέλικτη Ζώνη» (ΦΕΚ. 303/Β/13-03-2003). Σε αντίθεση με τα Π.Σ. τα οποία οριοθετούν γενικές γνωστικές περιοχές, με βάση τις μαθησιακές ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν όλοι οι μαθητές/τριες τον 21ο αιώνα, και διασφαλίζουν τη διαθεματικότητα μεταξύ των μαθημάτων και των ευρύτερων θεματικών περιοχών (Μπούντα, 2013: 53<sup>\*</sup> Πανταζής, 2009). Ωστόσο, στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι τα Α.Π.Σ. συνιστούν την αφετηρία της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση.

Μια ακόμη διαφορά των δύο προγραμμάτων, εντοπίζεται στη διδασκαλία των ΤΠΕ. Σύμφωνα με το Α.Π.Σ., οι ΤΠΕ εντάσσονται στο δημοτικό κατά το πρότυπο της ολιστικής προσέγγισης, που υποστηρίζει την ένταξη και την ενσωμάτωση των ΤΠΕ μέσα σε όλα τα μαθήματα, ενώ τα Π.Σ. βασίζονται στο πραγματολογικό πρότυπο με βάση το οποίο οι ΤΠΕ αποτελούν και γνωστικό αντικείμενο και μέσο διδασκαλίας (ΦΕΚ. 303/Β/13-03-2003<sup>\*</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α). Όμως, η σημαντικότερη ίσως διαφοροποίηση των Π.Σ. από τα Α.Π.Σ. εντοπίζεται στη χρήση των σχολικών βιβλίων. Συγκεκριμένα, με βάση τα Α.Π.Σ. έγινε η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται μέχρι και σήμερα στο δημοτικό σχολείο. Αντίθετα, τα Π.Σ. δεν προβλέπουν νέα εγχειρίδια, αλλά τη δημιουργία και τη χρήση «ενός πολλαπλού εκπαιδευτικού υλικού με βάση τους στόχους της ενότητας και με πρωτοβουλία του/της εκπαιδευτικού». Κατά συνέπεια, «*βασικό εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι τα Π.Σ. και όχι τα σχολικά εγχειρίδια*» (Μπούντα, 2013: 54).

Σύμφωνα με την Μπούντα (2013), στα Π.Σ. ο/η εκπαιδευτικός είναι πλέον «*ο σχεδιαστής των μαθησιακών εμπειριών και των διδακτικών ενοτήτων. Γενικά, ο/η εκπαιδευτικός στο νέο σχολείο σχεδιάζει και επανασχεδιάζει τα Π.Σ., αναπτύσσει εκπαιδευτικό υλικό με μια ολιστική προσέγγιση και με βάση τις γνωστικές διαδικασίες. Οι εκπαιδευτικοί μετακινούνται από το περιεχόμενο στον σχεδιασμό της γνώσης αξιοποιώντας κοινωνικά λογισμικά που παρέχουν τη δυνατότητα για συνεργατική μάθηση. Είναι παραγωγοί μάθησης σε συνεργασία τόσο με άλλους εκπαιδευτικούς όσο και με τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες [...]*» (Μπούντα, 2013: 53).

Όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, και στα δύο προγράμματα επισημαίνεται η σπουδαιότητα της αξιολόγησης της διαδικασίας της μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επίσης, προβλέπεται η αυτοαξιολόγηση των παιδιών μέσα από ατομικές λίστες που δείχνουν σε ποιο βαθμό έχουν κατανοήσει τις νέες γνώσεις ή έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Παρόλα αυτά, τα Π.Σ. διαφοροποιούνται και συνδέουν την επίτευξη των μαθησιακών στόχων με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Μπούντα, 2013: 53-54' ΦΕΚ. 303/Β/13-03-2003).

### 3.9. Ανακεφαλαίωση

Το «Νέο Σχολείο» αποτέλεσε την πιο πρόσφατη σημαντική μεταρρύθμιση στην υποχρεωτική εκπαίδευση στη χώρα μας. Στόχος των «οραματιστών» του ήταν η αναβάθμιση και ο ανασχεδιασμός του σχολείου σε βάθος, ώστε να μετατραπεί από έναν χώρο καταναγκαστικού έργου σε έναν χώρο μάθησης, έρευνας και δημιουργίας (ΥΠΔΒΜΘ, 2010). Ως προς την επίτευξη της αλλαγής του προσανατολισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος συντάχθηκαν τα Π.Σ., τα οποία ήδη εφαρμόζονται πιλοτικά με σκοπό να ελεγχθούν και να αξιολογηθούν.

Τα Π.Σ. στοχεύουν στην αλλαγή των ρόλων όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θέτουν στο επίκεντρο τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι γίνονται μικροί διανοούμενοι, επιστήμονες και ερευνητές αναπτύσσοντας ταυτόχρονα αυτόνομη δράση, συλλογικό κοινωνικό πνεύμα και περιβαλλοντική συνείδηση. Αλλά και ο ρόλος των εκπαιδευτικών ισχυροποιείται με βάση τα Π.Σ.. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν απλώς τον ρόλο των διεκπεραιωτών των εκπαιδευτικών-πολιτικών εντολών και κατευθύνσεων. Αντιθέτως, τα Π.Σ. επιζητούν ενεργητικούς και μαχητικούς εκπαιδευτικούς που θα παίρνουν πρωτοβουλίες, θα αναπτύσσουν καινοτόμα προγράμματα και θα χρησιμοποιούν πολλαπλό εκπαιδευτικό υλικό. Άλλωστε, με βάση τις αρχές του «Νέου Σχολείου» οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δίνουν προτεραιότητα στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων κάθε παιδιού και όχι στην κάλυψη της ύλης του ενός και μοναδικού σχολικού βιβλίου (ΥΠΔΒΜΘ, 2010).

Τα Π.Σ. ίσως είναι τα προγράμματα που θα αντικαταστήσουν τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. που εφαρμόζονται από το 2003 μέχρι και σήμερα στα δημοτικά σχολεία της

χώρας μας, με εξαίρεση τα πιλοτικά. Εξάλλου, κατά τη μελέτη και τη σύγκριση των δύο προγραμμάτων προέκυψε ότι κατά τη σύνταξη των Π.Σ. έχουν ληφθεί υπόψη τα μειονεκτήματα των Α.Π.Σ., όπως είναι: α) η έλλειψη βελτίωσης του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών/τριών, με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (π.χ. PISA), β) η έλλειψη αλλαγών στο σχολείο, αν και τα Α.Π.Σ. εισήγαγαν και υιοθέτησαν τις σύγχρονες μορφές και μεθόδους διδασκαλίας, γ) τα ελάχιστα περιθώρια λήψης πρωτοβουλιών από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες, και δ) οι αυξημένες απαιτήσεις ως προς την ύλη και η κυριαρχία του ενός και μοναδικού βιβλίου (Μπούντα, 2013: 49-50).

Επιπλέον, οι συντάκτες των Π.Σ. βασίστηκαν στους εκπαιδευτικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης που διατυπώθηκαν από την Επιτροπή για τη Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα (3 Ιουλίου 2008). Συγκεκριμένα, τα Π.Σ. έχουν ως στόχο όλοι οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν τις ιδιότητες, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που απαιτούνται στον 21ο αιώνα, ώστε να αντιμετωπίσουν τις μελλοντικές τους προκλήσεις. Ταυτόχρονα, τα Π.Σ. προσδοκούν στην εξάλειψη κάθε μορφής διακρίσεων και ανισοτήτων (κοινωνικών, οικονομικών, μορφωτικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών) και επικεντρώνονται στην πολιτότητα, στη διαμόρφωση δηλαδή ενός παγκόσμιου πολίτη, ο οποίος θα χαρακτηρίζεται από νέες αρετές και αξίες, ώστε να μπορεί να συμβιώνει στη νέα αυτή πολυπολιτισμική κοινωνία και να διαχειρίζεται τα προβλήματα ετερότητας, περιβάλλοντος και προσωπικής ευεξίας (Μπούντα, 2013: 61\* ΥΠΔΒΜΘ, 2010).

Παρόλα αυτά, ως προς την απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τα Π.Σ. απαιτείται η εστίαση όχι μόνο στη δομή και στο περιεχόμενό τους αλλά και στη προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία και οργάνωση του σχολικού χώρου. Οι δύο αυτοί παράμετροι θα αναλυθούν διεξοδικά στα επόμενα κεφάλαια της εργασίας. Εκτός όμως από το θεσμικό πλαίσιο, στην αξιολόγηση ενός προγράμματος σπουδών απαιτείται να ληφθούν υπόψη και τα αποτελέσματα της εφαρμογής του. Ως εκ τούτου, μετά το πέρας των ερευνών δύναται να κριθεί η αποτελεσματικότητα των Π.Σ. Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι κάθε «*Αναλυτικό Πρόγραμμα αρχίζει ως σχέδιο και γίνεται πραγματικότητα μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί το εφαρμόζουν με πραγματικούς μαθητές/τριες, σε μια πραγματική τάξη*» (Marsh, 1997:156)

**Π**αιδαγωγώ σημαίνει αδράχνω το νόημα της ζωής και του προορισμού. Σημαίνει εργάζομαι πάνω σε μια ύλη, που γίνεται εξακολουθητικά διαφορετική και που εξακολουθητικά αλλάζει. Σημαίνει γυρεύω ακατάπαυστα, πάντοτε, τη γραμμή της πιο μεγάλης μου αποδοτικότητας. Σημαίνει νιώθω τον εαυτό μου υπεύθυνο και στο διανοητικό και στον ηθικό τομέα. Σημαίνει αξιοποιώ ακατάπαυστα τη μάθηση που δίνω και την αγωγή που προσπαθώ να ασκήσω. Σημαίνει ένα επαγγελματικό έργο δίχως τέλος, ένα επάγγελμα που μαθαίνω ως την τελευταία μέρα, που θα εγκαταλείψω για πάντα την τάξη, ένα αιώνιο ζανάρχισμα.

R. Dottrens (1946)  
(Πηγή: Dottrens, 1946: 95)

**Ε**κπαιδεύω, οδηγώ προς τα έξω, οδηγώ το άτομο απ' την αμάθεια, στη γνώση, απ' το ένστικτο στον κριτικό λογισμό, από το βασίλειο της αδιαμφισβήτητης και προστατευτικής ιερότητας, στην προσωπική περιπέτεια, στην αυτονομία, στην ανάληψη κινδύνων.

Denis de Rougemont  
(Πηγή: Denis de Rougemont, 1970: 78)

**Δ**ιδάσκω σημαίνει προχωρώ από το γνωστό στο άγνωστο από το απλό στο σύνθετο, από τα πλησίον στα μακράν, από το ομαλό στο ανώμαλο, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο.

John Amos Comenius  
(Πηγή: Château, 1961: 121)



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

### ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ, ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

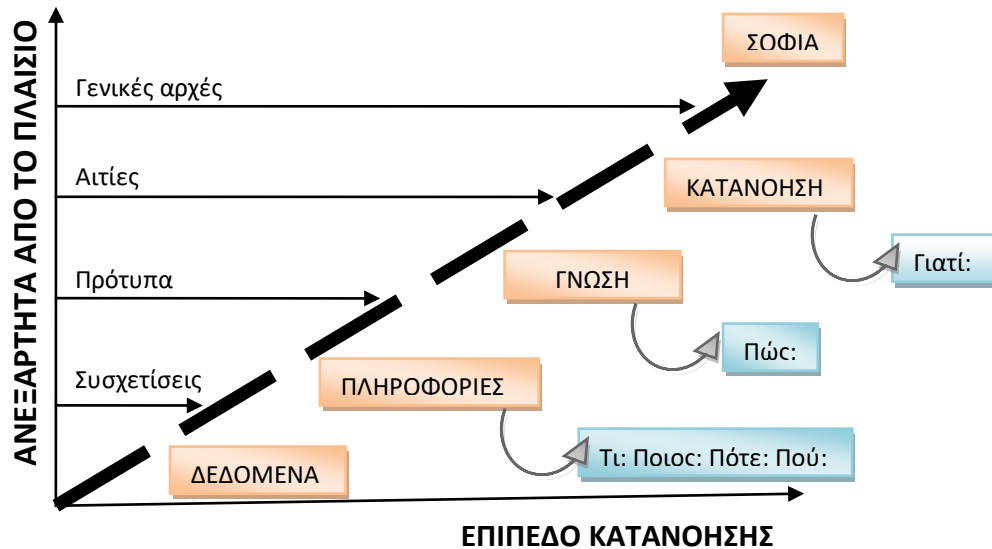
#### 4.1. Εισαγωγή

Κατά τον Alain παιδαγωγώ σημαίνει: *«βοηθώ το παιδί στο να φτάσει ή μάλλον στο να κτίσει μέσα του την ελεύθερη και πειθαρχημένη προσωπικότητα, η οποία αποτελεί το ηθικό ον»* (Παπάς, 2004: 22). Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό απαιτείται *«μια αγωγή που να απευθύνεται περισσότερο προς τη βούληση, παρά προς τη γνώση και η οποία θα δίνει περισσότερη σπουδαιότητα στον τρόπο της σκέψεως, παρά στο περιεχόμενό της»* (Παπάς, 2004: 23). Επομένως, η αγωγή και η μόρφωση πρέπει να στοχεύουν στην ενίσχυση του πνεύματος. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να αναζητεί την κατάλληλη δίοδο προσέγγισης για κάθε παιδί ξεχωριστά, ώστε να μπορέσει να του προκαλέσει το ενδιαφέρον για τη μάθηση και την έξαψη της φαντασίας και της σκέψης (Βρεττός, 2004: 23\* Παπάς, 2004: 24).

Τα παιδιά δεν αποκτούν γνώσεις και δεν αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους και τις ικανότητες, όταν ο/η εκπαιδευτικός δεν τα ακούει παρά μιλάει συνεχώς και τα «βομβαρδίζει» με ένα πλήθος πληροφοριών. Συνεπώς, όσο και αν τα προγράμματα σπουδών προτρέπουν στην αξιακή και γνωστική πληροφόρηση, αυτές δεν μπορούν να επιτευχθούν, αν δεν εφαρμοστούν στο σχολείο μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας που συμβάλλουν και προωθούν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Άλλωστε, σημασία δεν έχει να μάθουν τα παιδιά να απομνημονεύουν κάποιες πληροφορίες, αλλά να μπορέσουν να κατανοήσουν και να κατακτήσουν τη γνώση (Παπάς, 2004: 24).

Ωστόσο, αν και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει πάρα πολλές πληροφορίες και γνώσεις στα παιδιά, η Ελλάδα εξακολουθεί να κατατάσσεται στις χώρες με μέση επίδοση χαμηλότερη από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ σύμφωνα με τα αποτελέσματα του PISA 2012. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι η Ελλάδα – σε σχέση με τους μέσους όρους των επιδόσεων των μαθητών/τριών σε κάθε γνωστικό αντικείμενο – κατατάσσεται: στην 34-42<sup>η</sup> θέση στην κατανόηση της Γλώσσας, στην 42-45<sup>η</sup> θέση στα Μαθηματικά και στην 40-43<sup>η</sup> θέση στις Φυσικές

Επιστήμες<sup>4</sup> (OECD, 2014). Φαίνεται, λοιπόν, ότι μέχρι και σήμερα το εκπαιδευτικό μας σύστημα προωθεί τη στείρα απόκτηση γνώσεων χωρίς όμως να δίνεται η περαιτέρω φροντίδα ώστε τα ίδια τα παιδιά να οδηγηθούν μέσω των πληροφοριών αυτών στην ανάπτυξη της νέας γνώσης. Άλλωστε, η «γνώση» διαφέρει από την «κατανόηση» και η «απομνημόνευση» από τη «μάθηση», όπως προκύπτει και από το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί (Κεκές, 2007: 107-111).



Σχήμα 6

### Η ιεραρχική οργάνωση της γνώσης

Ως εκ τούτων, κρίθηκε αναγκαίο στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής να μελετηθούν διεξοδικά οι τεχνικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να εξεταστούν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών ως προς την εισαγωγή των νέων εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, το κεφάλαιο αυτό εστιάζει αρχικά στην οριοθέτηση των βασικών εννοιών (μορφές, μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας) που συχνά συγχέονται. Στη συνέχεια, γίνεται σύντομη αναφορά στις κυριότερες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που προτείνονται από τα προγράμματα σπουδών, ενώ στο τέλος του κεφαλαίου δίνεται βαρύτητα στη σύγκριση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών με τα Α.Π.Σ. του 2003.

<sup>4</sup> Οι χώρες, στις οποίες δεν δίνεται μία συγκεκριμένη θέση κατάταξης αλλά μία ομάδα πιθανών θέσεων, δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση βαθμολογία.



## 4.2. Οριοθέτηση βασικών εννοιών

Σύμφωνα με τον J. Dewey «θα ήταν γελοίος ένας έμπορος, που θα έλεγε ότι πούλησε πολλά προϊόντα, αν και κανείς δεν αγόρασε από αυτά. Αλλά ίσως υπάρχουν δάσκαλοι που σκέφτηκαν ότι εργάστηκαν καλά, ανεξάρτητα από όσα οι μαθητές/τριες έμαθαν. Μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης υπάρχει η ίδια εξίσωση που υπάρχει ανάμεσα στην πώληση και την αγορά» (Dewey, 1933: 35-36). Η διδασκαλία και η μάθηση είναι έννοιες που αλληλοσυμπληρώνονται και συνυπάρχουν στο χώρο του σχολείου. Βέβαια, «διδασκαλία δε σημαίνει οπωσδήποτε και μάθηση, όπως και αντίστροφα η μάθηση δεν επιτυγχάνεται μόνο με τη διδασκαλία» (Παπάς, 1996: 92).

Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σχεδιάζουν και να οργανώνουν το μάθημά τους όχι με σκοπό να διδάξουν απλώς αλλά να κινητοποιήσουν και να δραστηριοποιήσουν τους/τις μαθητές/τριές τους, ώστε να μπορέσουν να κατακτήσουν τις γνώσεις και τις αξίες με ενεργητική συμμετοχή (Παπάς, 1996: 92). Για να επιτευχθεί, όμως, η αυτενέργεια και η αυτόνομη μάθηση θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να επιλέξει και να εφαρμόσει μορφές, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που θα βασίζονται στα ακόλουθα κριτήρια (Κοσσυβάκη, 2006: 302-307):

- Ανάθεση δραστηριοτήτων όπου οι μαθητές/τριες έχουν ενεργό ρόλο.
- Προσανατολισμός στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.
- Εξατομίκευση και διαφοροποίηση της διδακτικής διαδικασίας με βάση τις ικανότητες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών.
- Σεβασμός στο διαφορετικό ρυθμό μάθησης κάθε παιδιού.
- Σεβασμός και ενσωμάτωση των διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων.
- Διαλεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών.

### 4.2.1. Μέθοδοι διδασκαλίας

Ο όρος «μέθοδος» δηλώνει τον δρόμο, την οδό (μετά + οδός) που ακολουθεί κανείς για να φτάσει σε ένα προκαθορισμένο αποτέλεσμα (Ματσαγγούρας, 2007: 180). Λέγοντας λοιπόν «μέθοδο διδασκαλίας», εννοούμε την οδό που ακολουθεί ο/η εκπαιδευτικός για να επιτύχει τους σκοπούς διδασκαλίας των μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, μέθοδος διδασκαλίας θεωρείται το «προαποφασισμένο και νοητικά προκατα-σκευασμένο μοντέλο διεξαγωγής της διδασκαλίας που διευθετεί και δρομολογεί τη διαδικασία επίτευξης των στόχων της αγωγής και της μάθησης, ανάλογα

με το επίπεδο εξέλιξης και ανάπτυξης των μαθητών/τριών και της εκάστοτε ψυχικής τους κατάσταση ανάλογα με το είδος του περιεχομένου» (Meyer, 1987: 46-47).

Γενικότερα, η μέθοδος διδασκαλίας είναι: α) ο προγραμματισμένος τρόπος πορείας της διδασκαλίας μέσω ενός οργανωμένου συστήματος διδακτικών ενεργειών-δραστηριοτήτων, και β) η πρόβλεψη της πορείας της μάθησης, ώστε κάτω από προϋποθέσεις να οδηγεί στην πραγματοποίηση των διδακτικών στόχων. Κάθε διδακτική μέθοδος διαθέτει «*θεωρητικό υπόβαθρο, σαφή προσανατολισμό και λογική συνέπεια – στοιχεία τα οποία της διασφαλίζουν σαφείς κατευθυντήριες αρχές*» (Ματσαγγούρας, 2007: 181). Επομένως, κάθε μέθοδος διδασκαλίας έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, τα οποία την κάνουν κατάλληλη κάτω όμως από συγκεκριμένες περιστάσεις (Mosston, 1992: 27-31).

Μάλιστα, μελετώντας την ελληνική και την ξένη βιβλιογραφία παρατηρείται ένα μεγάλο πλήθος μεθόδων διδασκαλίας καθώς και διαφορετικές ταξινομήσεις. Για παράδειγμα, ο J. Piaget χωρίζει τις διδακτικές μεθόδους στις αντιληπτικές, στις ενεργητικές και στις άμεσες μεθόδους (Παπάς, 1996: 101-104). Αντίθετα, οι Joyce, Weil και Calhoun (2000) τις διακρίνουν σε: α) αναπαραγωγικές ή άμεσες μεθόδους, και β) παραγωγικές ή έμμεσες μεθόδους. Σε παρόμοια ταξινόμηση καταφεύγουν και οι Mosston και Ashworth (2002), οι οποίοι χωρίζουν τις μεθόδους διδασκαλίας σε δυο (2) βασικές κατηγορίες: α) τις αναπαραγωγικές μεθόδους, που αντιπροσωπεύουν την άμεση διδασκαλία, και β) τις παραγωγικές μεθόδους, που αντιπροσωπεύουν την έμμεση διδασκαλία.

Στις αναπαραγωγικές μεθόδους κατατάσσουν τη μέθοδο του παραγγέλματος, της πρακτικής εξάσκησης, της αμοιβαίας διδασκαλίας, του αυτοελέγχου και του μη αποκλεισμού, ενώ στις παραγωγικές μεθόδους κατατάσσουν τη μέθοδο της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας, της συγκλίνουσας εφευρετικότητας, της αποκλίνουσας παραγωγικότητας, το πρόγραμμα που σχεδιάζει ο/η μαθητής/τρια, της πρωτοβουλίας του/της μαθητή/τριας και της αυτοδιδασκαλίας. Στις αναπαραγωγικές μεθόδους, οι εκπαιδευτικοί είναι παίρνουν τις περισσότερες – αν όχι όλες – αποφάσεις, και για αυτό οι μέθοδοι αυτές θεωρούνται κυρίως δασκαλοκεντρικές, ενώ το αντίθετο ισχύει για τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας όπου οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (Mosston & Ashworth, 2002). Ωστόσο, ο βασικός προβληματισμός που δημιουργείται κατά τη μελέτη των μεθόδων διδασκαλίας είναι: «*Πώς ξέρουμε ποια από τις μεθόδους είναι καταλληλότερη από τις άλλες;*».

Οι παιδαγωγοί θέτουν διάφορα κριτήρια για την επιλογή μιας μεθόδου. Κατά τη γνώμη μου, τα βασικά χαρακτηριστικά μιας ορθής διδακτικής μεθόδου είναι (Λυγίζου, 2000):

➤ Να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων που έχει θέσει ο/η εκπαιδευτικός κατά την οργάνωση της διδασκαλίας.

➤ Να δημιουργεί το ενδιαφέρον στους/στις μαθητές/τριες με απώτερο σκοπό την κατανόηση της νέας γνώσης και τη μεταγνώση.

➤ Να είναι σύμφωνη με τον σκοπό του διδακτικού αντικειμένου, με την ηλικία και τις δυνατότητες των παιδιών, με την υλικότεχνική υποδομή του σχολείου και με την «ελευθερία» του/της εκπαιδευτικού να προβεί σε αλλαγές κατά τη διδακτική πράξη.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα παραπάνω χαρακτηριστικά προκύπτει ότι για κάθε διδακτικό αντικείμενο δεν υπάρχει μία μόνο μέθοδος διδασκαλίας και ένας/μία εκπαιδευτικός δεν πρέπει να χρησιμοποιεί μία συγκεκριμένη μέθοδο σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Μάλιστα, στη βιβλιογραφική επισκόπηση παρατηρήσαμε ότι κατά την εφαρμογή «νέων» μεθόδων διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί τις χρησιμοποιούν ως πανάκεια, παρόλο που αυτές δεν αντικαθιστούν τις παλιότερες μεθόδους αλλά τις συμπληρώνουν (Ματσαγγούρας, 2007\* Κοσσυβάκη, 2006\* Βουδούρη, κ.ά., 2010b). Επομένως, κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγει εκείνη τη διδακτική μέθοδο που ανταποκρίνεται: α) στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, β) στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών, γ) στο προσφερόμενο διδακτικό υλικό και δ) στην προσωπικότητά του. Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο τρόπος με τον οποίο διδάσκουμε αντανακλά το ποιοι είμαστε, πώς λειτουργούμε και ποια είναι τα πιστεύω μας (Mosston & Ashworth, 1985: 31-34).

#### 4.2.2. Μορφές διδασκαλίας

Με τον όρο «μορφή διδασκαλίας», ή ορθότερα «διδακτική μορφή διδασκαλίας», αναφερόμαστε «στον τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου του μαθήματος, της οργάνωσης των δραστηριοτήτων και χρήσης των διδακτικών μέσων, καθορίζοντας το είδος της επικοινωνίας και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του/της εκπαιδευτικού, των μαθητών/τριών και του διδακτικού αντικειμένου» (Ματσαγγούρας, 2007: 182). Με άλλα λόγια, η μορφή που θα προσδώσει ο/η εκπαιδευτικός στη διδασκαλία θα επηρεάσει τα δομικά στοιχεία της διδακτικής ενέργειας, το λεγόμενο

«Διδακτικό τρίγωνο», στις κορυφές του οποίου βρίσκονται ο/η εκπαιδευτικός, οι μαθητές/τριες και η διδακτέα ύλη (Ματσαγγούρας, 2008\* Κόφφας, 2005).

Ωστόσο, συχνά δημιουργείται σύγχυση και οι μορφές διδασκαλίας ταυτίζονται με τις μεθόδους. Για αυτό κρίνεται αναγκαίο να καταγραφεί η διαφορά που υπάρχει. Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο «μέθοδο διδασκαλίας» γίνεται αναφορά στο σύστημα ενεργειών μέσω των οποίων θα επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι, ενώ ο όρος «μορφή διδασκαλίας» παραπέμπει στον τρόπο με τον οποίο θα επιτευχθούν οι παραπάνω ενέργειες. Επομένως, η μέθοδος παρουσιάζει γενικά την πορεία της διδασκαλίας, ενώ η μορφή εστιάζει και δίνει πιο ειδικές πληροφορίες για τον τρόπο διδασκαλίας. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε ότι στις μεθόδους διδασκαλίας εντάσσονται οι μορφές ως τα είδη της διδακτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2007\* Κόφφας, 2005\* Πηγιάκη, 1998).

Οι μορφές διδασκαλίας μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις (3) βασικές κατηγορίες σε σχέση με διάφορες παραμέτρους. Ειδικότερα, η πρώτη κατηγορία των μορφών διδασκαλίας έχει σχέση με τα εμπλεκόμενα πρόσωπα στη διδασκαλία καθώς και με τις σχέσεις που διαμορφώνουν μεταξύ τους. Η δεύτερη κατηγορία έχει σχέση με την πορεία της διδασκαλίας, αν δηλαδή και κατά πόσο είναι κατευθυνόμενη ή ελεύθερη. Τέλος, η τρίτη κατηγορία έχει σχέση με τα μέσα που παρέχονται για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (Χατζησαββίδης & Αλεξίου, 2012).

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, στις οποίες ο/η εκπαιδευτικός είναι ο κυρίαρχος στη τάξη καθώς και ο οργανωτής της διδασκαλίας. Ωστόσο, αυτή η κυριαρχία υλοποιείται με διάφορες διαβαθμίσεις, οι οποίες εξαρτώνται από την παιδαγωγική θέση του/της εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί: α) συνεχή μονόλογο είτε περιγραφικό είτε παραστατικό με σκοπό να μεταφέρει στους/στις μαθητές/τριες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θέλει (μονολογική μορφή διδασκαλίας), β) ερωτήσεις είτε για να εκμαιεύσει από τους/τις μαθητές/τριες κάποιες απαντήσεις είτε ως ερέθισμα για τη δημιουργία συζήτησης μεταξύ των συμμετεχόντων (διδασκαλία με ερωτήσεις), γ) διάλογο και συζήτηση. Εκτός από τις δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι μαθητοκεντρικές καθώς και η διδασκαλία σε ομάδες ή ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Βέβαια, όλες οι παραπάνω μορφές διδασκαλίας συνδυάζονται και παράγουν μεικτές μορφές (Ματσαγγούρας, 2007\* Κοσσυβάκη, 2006\* Βουδούρη, κ.ά., 2010b\* Γκόβαρης, 2013).

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι μορφές διδασκαλίας με βάση την κατευθυνόμενη πορεία διδασκαλίας και τη μη κατευθυνόμενη. Στην πρώτη περίπτωση ο/η εκπαιδευτικός αποφασίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους και σχεδιάζει τα βήματα που θα ακολουθήσει με κάθε λεπτομέρεια. Αντιθέτως, στη δεύτερη περίπτωση ο/η εκπαιδευτικός αποφασίζει τους διδακτικούς στόχους, τους τρόπους και τις μεθόδους με τις οποίες θα διδάξει, δίνοντας ωστόσο στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν. Όσον αφορά την τρίτη κατηγορία, σε αυτή εντάσσονται οι μορφές διδασκαλίας με βάση τα μέσα διδασκαλίας. Πρόκειται για τη βιβλιοκεντρική μορφή και τη διδασκαλία με δραστηριότητες (Χατζησαββίδης & Αλεξίου, 2012).

#### 4.2.3. Τεχνικές διδασκαλίας

Μελετώντας τη βιβλιογραφία (ελληνική και ξενόγλωσση) προέκυψε ότι το 1982 ο M. Bigge καταγράφει τον όρο της «τεχνικής» ως ένα σύνολο δραστηριοτήτων, στις οποίες καταφεύγει ο/η εκπαιδευτικός για τη διεκπεραίωση της διδακτικής δραστηριότητας (Bigge, 1990). Έπειτα, διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί για να προσδιοριστεί η έννοια της «διδακτικής τεχνικής» ή αλλιώς της «τεχνικής διδασκαλίας» ή της «εκπαιδευτικής τεχνικής». Ίσως, όμως, ο πιο εμπειριστατωμένος ορισμός μπορεί να θεωρηθεί ο εξής: *«η τεχνική διδασκαλίας αφορά ένα παιδαγωγικό εργαλείο, που αξιοποιείται στο πλαίσιο των διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων μιας στρατηγικής και χαρακτηρίζει τη διδακτική μορφή της διδασκαλίας»* (Μπέλλου, 2011).

Κρίνεται σκόπιμο να εναλλάσσονται οι διάφορες τεχνικές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς το ζητούμενο είναι μέσα από τις τεχνικές οι μαθητές/τριες να σκεφτούν, να γράψουν, να ανταλλάξουν σκέψεις και γνώσεις, να σχολιάσουν και να ασκηθούν ατομικά και ομαδικά. Επίσης, θα πρέπει οι εκπαιδευτικές τεχνικές να είναι συμβατές με το περιεχόμενο και τους στόχους του διδακτικού αντικειμένου καθώς και με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, ώστε να επιτυγχάνονται τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα (Μπέλλου, 2011).

#### 4.3. Μορφές και μέθοδοι διδασκαλίας

Όπως προαναφέρθηκε και κατά την οριοθέτηση των εννοιών, το πλήθος των μορφών και των μεθόδων διδασκαλίας είναι τεράστιο. Η εφαρμογή τους συνδέεται άρρηκτα τόσο με την αποτελεσματική ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

όσο και με την επίτευξη των βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, δεν υπάρχει χρήση διδακτικής μορφής και μεθόδου στην οποία να μην ελλοχεύει ο κίνδυνος της αποτυχίας. Υπεύθυνος για τη σωστή τους επιλογή και εφαρμογή είναι ο/η εκπαιδευτικός. Στην παρούσα, όμως, εργασία κρίνεται αναγκαίο να γίνει αναφορά μόνο σε εκείνες τις μορφές και τις μεθόδους διδασκαλίας που προβάλλονται από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και μέσω της εφαρμογή τους θα επιτευχθούν οι στόχοι του Νέου Σχολείου. Συγκεκριμένα, θα δοθεί βαρύτητα σε εκείνες που προωθούν την καινοτομία σε επίπεδο εκπαιδευτικών διαδικασιών αλλά και σε επίπεδο δημιουργικότητας των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών τους, όπως είναι: η διδακτική μέθοδος project ή σχεδίων εργασίας, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η βιωματική διδασκαλία, η διαθεματική προσέγγιση, η μέθοδος επίλυσης προβλήματος, η διερευνητική και η ανακαλυπτική μέθοδος, καθώς και η διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ.

#### 4.3.1. Διδακτική μέθοδος project ή σχεδίων εργασίας

Η λέξη project προέρχεται από τη λατινική μετοχή «projectum» του ρήματος «projicere», που σημαίνει προβάλλω, σχεδιάζω, βάζω κάτι στο μυαλό μου. Για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε από τους παιδαγωγούς στις αρχές του 20ου αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, ο παιδαγωγός Richards χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο project με την έννοια «της διδασκαλίας της χειρωνακτικής εργασίας σύμφωνα με έναν ορισμένο τρόπο» (Frey, 2002: 8-9). Ωστόσο, ο όρος «σχέδιο εργασίας» (project method, project-based learning) καθιερώθηκε από τον παιδαγωγό W. H. Kilpatrick το 1918 (Ματσαγγούρας, 2006: 217).

Κατά καιρούς έγιναν πολλές απόπειρες να οριοθετηθεί η έννοια αυτή. Ενδεικτικά, ο Huber (1999: 42) ορίζει «το σχέδιο εργασίας ως μια σχετικά διαμορφωμένη ιδέα ενός πράγματος που έχουμε την πρόθεση να πραγματοποιήσουμε», ενώ οι Raynal και Rieunier (1997: 301) υποστηρίζουν ότι «το σχέδιο εργασίας είναι μια αφηρημένη ιδέα που αποτελείται από ένα σύνολο ανθρώπινων μέσων και εργαλείων που συντείνουν στο να πετύχουν ένα συγκεκριμένο στόχο, σε ορισμένο χρόνο, ακολουθώντας μια αυστηρά προκαθορισμένη πορεία».

Ο K. Frey δηλώνει ότι η μέθοδος project είναι «ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους που συμμετέχουν» (Frey, 2002: 9). Σύμφωνα

με έναν άλλο ορισμό, «το σχέδιο εργασίας είναι κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων» (Ματσαγγούρας, 2006: 221).

Ειδικότερα, ως μέθοδο project εννοούμε «μια μορφή διδακτικής διαδικασίας που έχει ως αφετηρία κάποιους προβληματισμούς μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας. Ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει κυρίως στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση του προβλήματος, που τις περισσότερες φορές έχει τη μορφή κάποιας κατασκευής. [...] ο προβληματισμός μπορεί να τεθεί ως πρόταση από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού, με σκοπό να κινητοποιήσει την ομάδα ή να αποτελέσει αυθόρμητο προβληματισμό μεμονωμένων μελών ή και του συνόλου της ομάδας.» (Χρυσυφίδης, 2003: 43). Πρόκειται, λοιπόν, για μια μέθοδο διδασκαλίας που έχει ως στόχο την αλλαγή και την υπέρβαση του παραδοσιακού μαθήματος, έτσι ώστε να παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες η δυνατότητα να μαθαίνουν χωρίς να νιώθουν ότι «υπακούουν», όπως συμβαίνει στην παραδοσιακή διδασκαλία (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015a: 23).

Για την Willis το project είναι μια δημιουργική δραστηριότητα που εμπλέκει ζεύγη ή ομάδες μαθητών/τριών σε ένα είδος ελεύθερης δημιουργικής εργασίας. Αποτελείται από πολλά στάδια και συνδυάζει διαφορετικούς τύπους καθηκόντων, για τη διεξαγωγή των οποίων οι μαθητές/τριες χρειάζεται να εργαστούν και εκτός της σχολικής αίθουσας. Για την ολοκλήρωση του απαιτούνται οργανωτικές δεξιότητες και ομαδική εργασία, ενώ το τελικό αποτέλεσμα μπορεί να παρουσιαστεί και σε ένα ευρύτερο κοινό (Willis, 1996: 27).

Τέλος, ο Nunan (2004: 133) αναφέρεται στη μέθοδο του project «ως ένα σύνολο διαδοχικών και ενσωματωμένων καθηκόντων που καταλήγουν σε ένα τελικό προϊόν», κάνοντας ταυτόχρονα αναφορά στη διάκριση των τριών (3) «γενιών» καθηκόντων των Ribé and Vidal. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη γενιά τα καθήκοντα εστιάζουν κυρίως στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών, ενώ στη δεύτερη γενιά στοχεύουν και στη γνωστική ανάπτυξη τους, και κατά επέκταση στην εφαρμογή μαθησιακών στρατηγικών και δεξιοτήτων. Όσον αφορά τα καθήκοντα της τρίτης γενιάς, ενσωματώνουν τα χαρακτηριστικά των προηγούμενων γενεών, ενώ

ταυτόχρονα εκπληρώνουν ευρύτερους εκπαιδευτικούς σκοπούς, αφού έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/τριών μέσω της κινητοποίησης και ευαισθητοποίησης τους (Nunan, 2004: 133).

Ουσιαστικά, οι παραπάνω ορισμοί αλληλοσυμπληρώνονται, αφού κανένας από αυτούς δεν καλύπτει όλα τα προσδιοριστικά στοιχεία και την ποικιλία των σχεδίων εργασίας. Ειδικότερα, τα σχέδια εργασίας (Ματσαγγούρας, 2006: 221-222):

- αποτελούν σκόπιμες και μεθοδευμένες μορφές δράσης.
- ενεργοποιούν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών, αφού περιέχουν θέματα που εγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών.
- διεξάγονται μέσα από συλλογικές διαδικασίες, τις οποίες προτιμούν διότι συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των ατόμων, στον εκδημοκρατισμό των ομάδων και εξασφαλίζουν ευνοϊκές συνθήκες μάθησης και ανάπτυξης.
- προϋποθέτουν την αναζήτηση και την εύρεση των πληροφοριών εντός και εκτός σχολικής μονάδας.
- παρέχουν στα παιδιά τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής θεμάτων και τρόπων παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

Εκτός από τις διαφοροποιήσεις ως προς τον ορισμό της μεθόδου project, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις και ως προς την τυπολογία των project. Ενδεικτικά, κατά τον Killpatrick, οι τέσσερις τύποι project, είναι: α) το project όπου μια ιδέα ενσωματώνεται σε υλική κατασκευή, β) το project που εμπλέκει τη σκόπιμη απόλαυση ή οικειοποίηση μιας εμπειρίας, γ) το project που επιλύει ένα πρόβλημα, και δ) το project με το οποίο κατακτώνται γνώσεις ή ικανότητες (Γρόλλιος, 2005\* Μάγος, 2007\* Καλδή, κ.ά., 2009). Αντίθετα, κατά τον Frey (2002: 14-15), τα projects, ανάλογα με τον χρόνο που απαιτείται για την διεκπεραίωσή τους διακρίνονται σε: α) μικρά projects, τα οποία διαρκούν από δύο (2) μέχρι έξι (6) ώρες, β) μέτρια projects, τα οποία διαρκούν από μία μέρα μέχρι μία βδομάδα, και γ) μεγάλα projects, τα οποία μπορούν να διαρκέσουν από μια βδομάδα το λιγότερο μέχρι και τρία χρόνια (σε περιπτώσεις οργανισμών).

Κατά την Μπρίνια (2007: 77-79), τα projects διακρίνονται: α) ανάλογα με το θέμα, όπου ανήκουν το απλό, το επίκαιρο και το ενδιαφέρον project, β) ανάλογα με το περιεχόμενο, όπου ανήκουν το project εντοπισμού δραστηριοτήτων και το project απόκτησης δεξιοτήτων, και γ) ανάλογα με τη διάρκειά του, όπου έχουμε το μικρό (δίωρη διάρκεια περίπου), το μεσαίο (με διάρκεια από μια βδομάδα ως ένα μήνα), και



το μεγάλο (με διάρκεια από ένα μήνα έως και χρόνια). Μια ακόμη διαφοροποίηση ως προς την τυπολογία, είναι η ταξινόμηση με βάση: α) τη χρονική διάρκειά τους (μικρά projects, μεγαλύτερης διάρκειας projects, projects μεγάλης χρονικής διάρκειας), και β) με βάση το περιεχόμενό τους χωρίζονται σε μοντέλα εντόπισης δραστηριοτήτων, κατά τα οποία οι μαθητές/τριες πρέπει να εντοπίσουν τις δραστηριότητες που απαιτούνται για την υλοποίηση της αρχικής τους ιδέα, καθώς και σε μοντέλα απόκτησης δεξιοτήτων, τα οποία βασίζονται στην επιθυμία των μαθητών/τριών να ασκηθούν στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015a: 65-83).

Η μέθοδος project θεμελιώνεται στις βασικές αρχές του φιλοσοφικού ρεύματος του πραγματισμού (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015b: 61). Οι βασικές αρχές του πραγματισμού διατυπώθηκαν αρχικά στις Η.Π.Α. από τον Charles Peirce, ο οποίος πίστευε ότι *«οι έννοιες, και γενικά οι γνώσεις των ανθρώπων, παίζουν έναν ρόλο ρυθμιστικό και τελεολογικό στη ζωή τους και πως αληθινό είναι ό,τι είναι αποτελεσματικό και εξυπηρετικό για τη δράση και τη ζωή τους»* (στην Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015a: 24-25). Με βάση τη θεωρία του πραγματισμού, οι παιδαγωγοί Dewey και Kilpatrick διατύπωσαν τις βασικές αρχές του μεταρρυθμιστικού προοδευτικού κινήματος, οι οποίες είναι: *α) Η διδασκαλία δεν πρέπει να προσφέρει έτοιμες λύσεις, αλλά να βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν μόνοι τους τις μεθόδους δράσης. β) Το αίτημα για αυτοδιάθεση δίνει στο παιδί το δικαίωμα να μπορεί να σκέφτεται και να αποφασίζει μόνο του. γ) Αυτοκαθορισμός της προσωπικότητας σημαίνει ταυτόχρονα υποχρέωση του ατόμου να αναλαμβάνει τις ευθύνες της δράσης του. δ) Η χρήση συμβόλων μάθησης πρέπει να τίθεται στην υπηρεσία πραγματικών εμπειριών. ε) Δεν είναι δυνατό να πετύχει μια μορφωτική διαδικασία, αν η προσφορά εμπειριών δεν σχετίζεται με ό,τι βλέπει, αισθάνεται και αγαπάει ήδη το παιδί.»* (στους Χρυσ αφίδη & Κουτσοβάνου, 2002: xiv). Ως εκ τούτου, τη θεωρία του πραγματισμού αποτελεί το δομικό στοιχείο της μεθόδου project.

Τα τελευταία χρόνια τα σχέδια εργασίας εφαρμόζονται όλο και πιο συχνά στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, καθώς θεωρούνται άριστη προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης. Αν και είχαν πρωτοεμφανιστεί την εποχή της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας από ορισμένους πρωτοπόρους εκπαιδευτικούς, η τελική ώθηση δόθηκε από τα προαιρετικά προγράμματα (π.χ. της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, της αγωγής υγείας και κατανάλωσης, της Ολυμπιακής Παιδείας, κ.ά.) και την καθιέρωση της

Ευέλικτη Ζώνης (Ματσαγγούρας, 2006: 225-228). Ωστόσο, όσο ανεβαίνουμε τις τάξεις του δημοτικού βαθμίδες, παρατηρείται μία μείωση στις διδακτικές της ώρες, αν και η μέθοδος project έχει τις δυνατότητες να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αρκεί να λαμβάνονται υπόψη οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή της (Μπρίνια, 2007: 107-108).

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, όπως και τα Α.Π.Σ. του 2003, αναφέρουν τη μέθοδο project και προτρέπουν τους/τις εκπαιδευτικούς να την εφαρμόσουν λόγω των θετικών επιδράσεων. Συγκεκριμένα, στα Νέα Προγράμματα Σπουδών αναφέρεται ότι η επιλογή της μεθόδου project σηματοδοτεί τη μετατόπιση βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση τόσο από την πλευρά των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών τους. Επισημαίνεται ακόμη ότι η εφαρμογή της μεθόδου project προϋποθέτει «*την ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των μαθητών/τριών, την ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning), την ομαδική εργασία των μαθητών/τριών, τη συνέχεια της σχολικής εργασίας σε περισσότερη από μία σχολική ώρα, την τελική της παρουσίαση στη στενότερη (τάξη ή/και σχολείο) ή και ευρύτερη κοινότητα, την αλλαγή του ρόλου του/της εκπαιδευτικού από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και εμπνευστή της σχολικής εργασίας*» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011g: 14). Ουσιαστικά, το project συμβάλλει ταυτόχρονα στο άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία καθώς και στην ανάδειξη των ταλέντων και των ικανοτήτων όλων των μαθητών/τριών ανεξαρτήτως μαθησιακών δυνατοτήτων. Επομένως, το project λειτουργεί ως «*μικρογραφία της κοινωνίας*» και βασίζεται στην «*αρχή της κοινωνικής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης*» και στην «*αρχή της διεπιστημονικότητας*» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011g: 14).

Συμπερασματικά, η μέθοδος project συνδέεται τόσο με την ανάπτυξη μιας υγιούς συνεργασίας όσο και με την καλλιέργεια της αυτενέργειας και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι η ανάπτυξη ποικίλων στόχων και δεξιοτήτων, τόσο στον γνωστικό τομέα (ειδικές γνώσεις) όσο και στον ψυχοκινητικό (εγκάρσιες/μεθοδολογικές δεξιότητες) και στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα (στάσεις και συμπεριφορές) (Bordallo & Ginestet, 1993: 71<sup>\*</sup> Styla & Michalopoulou, 2015<sup>\*</sup> Michalopoulou, 2014<sup>\*</sup> Καλδή & Κόνσολας, 2016). Επίσης, ερευνητικές μελέτες αναφέρουν ότι μέσω της διδακτικής μεθόδου project οι μαθητές/τριες μπορούν: α) να κατανοήσουν καλύτερα τις έννοιες καθώς και να τις χρησιμοποιούν έπειτα στο περιεχόμενο μάθησης (π.χ. Ilter, 2014<sup>\*</sup> Walker & Leary, 2008), β) να χρησιμοποιούν τη νέα γνώση σε καινούργιες μαθησιακές καταστάσεις

(π.χ. Schwartz & Martin, 2004<sup>\*</sup> Strobel & van Barneveld, 2008), και γ) να κατανοούν τις επιστημονικές διαδικασίες (Baumgartner & Zabin, 2008) και να αποκτούν εξειδικευμένες γνώσεις στις νέες τεχνολογίες (Chu, Tse & Chow, 2011) (στους Καλδή & Κόνσολας, 2016: 108). Εκτός από τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν δεξιότητες ομαδικής εργασίας και ενεργοποιούνται θετικά για τη μάθησή τους (Kaldi, Filippatou & Govaris, 2011).

Παράλληλα, η διδακτική μέθοδος του project θέτει ως προτεραιότητα την ατομική ικανοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών, δίνοντας συγχρόνως αξία στην πορεία της μάθησης, κι όχι στο τελικό αποτέλεσμα (Filippatou & Kaldi, 2010<sup>\*</sup> Govaris & Kaldi, 2012). Άλλα δύο πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής είναι «η άμβλυνση της αναπαραγωγής των κοινωνικομορφωτικών ανισοτήτων στο σχολείο» και «η ικανοποίηση των ενδιαφερόντων των παιδιών» στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας (Γρόλλιος, κ.ά. 1998: 36-38). Αξίζει να σημειωθεί ότι, κατά την έρευνα των Heath και Mangiola, προέκυψε ότι οι «περιθωροποιημένοι» μαθητές/τριες πετυχαίνουν υψηλότερες μαθησιακές επιδόσεις όταν διδάσκονται σε τάξεις όπου επικρατεί το συνεργατικό κλίμα και εργάζονται σε ομάδες, παρά όταν αυτοί οι μαθητές/τριες αναγκάζονται να οδηγηθούν σε ανταγωνιστικές καταστάσεις (Murrill, 1998: 290).

Επίσης, από την έρευνα των Helm και Katz φάνηκε ότι τα projects έχουν ιδιαίτερη σημασία για τα φτωχά παιδιά, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και με ειδικές ανάγκες και για τα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα, καθώς επιφέρουν πολύ θετικά αποτελέσματα σε αυτά (Helm & Katz, 2002: 164-168). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Καλδή, Φιλίππατου και Ανθοπούλου, που πραγματοποιήθηκε στον Νομό Λάρισας. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αποκτήσουν οφέλη – μέσω της διδακτικής μεθόδου project – στην ακαδημαϊκή επίδοση, στα κίνητρα και στην ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές/τριες, επίσης, προτιμούν τις βιωματικές δραστηριότητες σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία (Kaldi, Filippatou & Anthoroulou, 2014).

Τέλος, με τη μέθοδο project οι μαθητές/τριες γίνονται μικροί ερευνητές, όπως προστάζουν και οι αρχές του Νέου Σχολείου, και μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Άλλωστε, η αληθινή μόρφωση επιτυγχάνεται μέσα από την ενεργοποίηση και τη δραστηριοποίηση των μαθητών/τριών σε συνδυασμό πάντα με την ανάπτυξη της

κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Κοσσυβάκη, 2006: 449-456\* Styla & Michalopoulou, 2016: 80-82).

#### 4.3.2. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Τα τελευταία χρόνια η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μια από τις πιο αποτελεσματικές εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Αν και η έκφραση «διδασκαλία σε ομάδες» εμφανίστηκε στα τέλη του 19ου αιώνα, τα θεμέλια της μεθόδου αυτής υπήρχαν πολύ νωρίτερα, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το αλληλοδιδασκτικό σχολείο (Ματσαγγούρας, 1997\* Αντωνίου, 2011). Μάλιστα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμπεριλαμβάνεται στα πιο αξιόλογα μοντέλα διδασκαλίας στο πνεύμα της Διδακτικής του Ενεργού Υποκειμένου (Κοσσυβάκη, 2006: 387), αφού τα βασικά της συστατικά είναι: α) η θετική αλληλεξάρτηση, που πετυχαίνεται με τον επιμερισμό του έργου σε επιμέρους δραστηριότητες, με τον επιμερισμό των πηγών, του υλικού, των πληροφοριών, των ρόλων μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας και με την απονομή κοινών αμοιβών, β) η ατομική ευθύνη του κάθε μέλους απέναντι στην ομάδα (individual accountability), καθώς και η συλλογική ευθύνη της ομάδας απέναντι στο κάθε μέλος της, γ) η παροχή ίσων ευκαιριών σε κάθε μέλος της ομάδας, δ) η θετική και ανατροφοδοτική αλληλεπίδραση όλων των μελών της ομάδας, ε) η ενεργοποίηση και η ανάπτυξη όλων των συνεργατικών δεξιοτήτων και ρόλων, και στ) η συνεχή διαμόρφωση και βελτίωση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας της ομάδας (Ματσαγγούρας, 1997\* Αναγνωστοπούλου, 2001\* Δερβίσης, 2002\* Felder & Brent, 2007\* Webb, 2009).

Η μέθοδος της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας εξελίχθηκε στη σημερινή της μορφή μέσα από τη σύνθεση πολλών και διαφορετικών θεωρητικών σχολών. Αρχικά η ομαδοσυνεργατική στηρίχτηκε στις αρχές της σχολής του Dewey και άλλων εκπροσώπων της Νέας Αγωγής, που δίνουν βαρύτητα στη μαθητική ενεργοποίηση και στη διερευνητική προσέγγιση για τη μάθηση και προβάλλουν ως κυρίαρχο σκοπό του σχολείου «τον εκδημοκρατισμό και την κοινωνικοποίηση του παιδιού σε αυτόνομη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα» (Ματσαγγούρας, 2007: 25). Η δεύτερη σχολή θεωρητικής στήριξης της ομαδοσυνεργατικής είναι η κοινωνική ψυχολογία, η οποία υποστηρίζει ότι η εξάλειψη των κοινωνικών προκαταλήψεων και επιθέσεων προς τους «διαφορετικούς», όπως είναι οι αλλοδαποί και τα άτομα με ειδικές ανάγκες, πρέπει να επιτευχθεί σε συνθήκες φυσικής και ισότιμης αλληλεπικοινωνίας μαζί τους.

Πρωτοπόρος αυτής της θεωρητικής κατεύθυνσης υπήρξε ο G. Allport (Allport, 1979\* Johnson & Johnson, 1989\* Adams & Hamm, 1990\* Sharan, 1990).

Μια άλλη σχολή στήριξης είναι ο κλάδος της κοινωνικής ψυχολογίας, ο οποίος ασχολείται με τη μελέτη της δυναμικής των ομάδων και συγκεκριμένα με την πορεία ανάπτυξης της ομάδας, τις δομές της, τις επιπτώσεις της ομάδας στα μέλη της καθώς και με τη συμπεριφορά της ομάδας έναντι άλλων ομάδων. Πρωτοπόρος στον τομέα αυτόν υπήρξε ο K. Lewin. Τέλος, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία βασίστηκε στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού με κύριους εκπροσώπους τον J. Piaget και τον L. Vygotsky (Johnson & Johnson, 1989\* Adams & Hamm, 1990). Συνοψίζοντας, λοιπόν, τα χαρακτηριστικά που προσδίδει κάθε σχολή στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η μέθοδος αυτή, μέσω της συλλογικής αλληλοεπικοινωνίας και εργασίας, οδηγεί σταδιακά στην ανάπτυξη του λόγου και της σκέψης καθώς και στην ατομική ολοκλήρωση και αυτονομία (Matsagouras & Hertz-Lazarowitz, 1999).

Συνεπώς, με τον όρο «ομαδοσυνεργατική διδασκαλία» προσδιορίζεται η παιδαγωγική και διδακτική διδασκαλία, που αποβλέπει στη σκόπιμη οργάνωση των μαθητών/τριών μιας σχολικής τάξης σε ομάδες εργασίας, συνήθως μικρού μεγέθους των τριών (3) ως πέντε (5) μελών, που αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας κατάλληλα δομημένες διδακτικές δραστηριότητες και εργασίες με απώτερο σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων. Οι ομάδες εργασίας συνήθως συγκροτούνται με βάση τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις και για αυτόν τον λόγο η ομαδοσυνεργατική χαρακτηρίζεται ως μια κοινωνική μορφή διδασκαλίας που μπορεί να εφαρμοστεί στη σχολική μονάδα. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία διακρίνεται: α) στην ομαδική διδασκαλία του κοινού θέματος, β) στην ομαδική διδασκαλία των διαφορετικών θεμάτων και γ) στην μικτή μορφή (Δερβίσης, 1998\* Αναγνωστοπούλου, 2001\* Jaques, 2003\* Κανάκης, 2006\* Baudrit, 2007).

Κατά την πρώτη μορφή, οι ομάδες εργασίας εργάζονται αυτόνομα για το ίδιο θέμα κάτω από την εποπτεία του/της εκπαιδευτικού. Αυτή η μορφή διδασκαλίας οδηγεί σε έντονη συζήτηση και αντιπαράθεση απόψεων μεταξύ των ομάδων της τάξης, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στη βαθύτερη κατανόηση του θέματος από τους/τις μαθητές/τριες, καθώς πρέπει να αντιπαραθέσουν τα αποτελέσματά τους, να τα συγκρίνουν και να ορίσουν επαγωγικά την έννοια, να αποδείξουν το νόμο ή να διατυπώσουν το γενικό κανόνα. Αντίθετα, στη δεύτερη μορφή ομαδικής εργασίας

υπάρχει ένα γενικό θέμα, το οποίο είναι χωρισμένο σε υποθέματα και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να επεξεργαστεί ένα από αυτά. Η αξία της έγκειται στο ότι ένα σύνθετο θέμα μπορεί να επεξεργαστεί σε συντομότερο χρόνο, αλλά και στο ότι τα μέλη όλων των ομάδων αντιλαμβάνονται τη σημασία της συνεργατικότητας και του καταμερισμού ευθυνών ως προς την επίτευξη μιας εργασίας. Η μορφή αυτή είναι δυσκολότερη από την προηγούμενη. Όσον αφορά τη μικτή μορφή, έχουμε τον συνδυασμό των δύο προηγούμενων μορφών, δηλαδή ένα γενικό θέμα χωρίζεται σε κομμάτια και η επεξεργασία του κάθε κομματιού γίνεται από δυο ή περισσότερες ομάδες (Meyer, 1977).

Στην Ελλάδα οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας έγιναν από τους Δελμούζο και Παπαμαύρο στο Μαράσλειο Διδασκαλείο και από τον Κουντουρά στο Διδασκαλείο Θηλέων της Θεσσαλονίκης (Ματσαγγούρας, 2007: 510). Αξίζει, λοιπόν, στο σημείο αυτό να παρατεθεί η άποψη του Δελμούζου για τις εργασίες ομάδων:

*«Η παιδεία [...] γυρεύει να ετοιμάσει το παιδί έτσι που να προσπαθεί αργότερα στη ζωή του να μορφώσει τον εαυτό του ολοένα και καλύτερα και με την προσπάθειά του αυτή να υπηρετεί και να υψώνει και το σύνολο όπου παίζει. Γι' αυτό χρειάζεται την κοινωνική αρετή, κι αυτή πρέπει να γίνει ανάγκη, να τη ζήσει μέσα στο σχολείο [...] Την κοινωνική όμως αρετή πρέπει να τη ζήσει το παιδί, ακόμα και στην αίθουσα διδασκαλίας και σε πολλά μαθήματα [...] διάφορα θέματα μοιράζονται σε ομάδες παιδιών και το κάθε μέλος σε μια ομάδα παίρνει ένα μέρος από την κοινή εργασία, ανάλογα με τις δυνάμεις του. Εργασίες ομάδων έπειτα μπορούν να ενωθούν σε μια μεγαλύτερη ενότητα. Έτσι, παρουσιάζεται ένα έργο κοινό, που η επιτυχία του είναι ανάλογη με την προθυμία και τη δουλειά κάθε ομάδας, και σ' αυτή πάλι το δικό της θέμα πετυχαίνει ανάλογα με την προσφορά του κάθε παιδιού. Ο καθένας έχει την ευθύνη για το σύνολο [...]» (Δελμούζος, 1929: 75).*

Μέσα από τα παραπάνω λόγια του Αλ. Δελμούζου, αναδεικνύεται ο τρόπος εργασίας των ομάδων αλλά και τα κριτήρια που αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το πρότυπο εκπαιδευτικό του όραμα, η κριτική του ενάντια στο δασκαλοκεντρισμό, οι απόψεις του για το «Νέο Σχολείο», αλλά και οι παιδαγωγικές του αρχές που θέτουν τον/τη μαθητευόμενο/η στο κέντρο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι μερικά από τα σημεία του έργου του που εντοπίζονται στις αρχές του «Νέου Σχολείου» και στα Νέα Προγράμματα

Σπουδών καθώς και στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα Α.Π.Σ. του 2003. Πιο συγκεκριμένα, μελετώντας τα παραπάνω προγράμματα σπουδών παρατηρούμε ότι ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο τονίζοντας τα πλεονεκτήματά της, όπως ότι:

- δίνει την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργητικά και να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα,
- συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών/τριών καθώς μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο,
- ενδυναμώνει το ενδιαφέρον των παιδιών για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο,
- οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν κριτική και δημιουργική σκέψη,
- οι διαφορετικές απόψεις στο εσωτερικό των ομάδων αποτελούν πηγή μάθησης,
- προάγει τη συνεργασία και εξασκεί τη δημοκρατική συμπεριφορά,
- αυξάνει το σεβασμό των μαθητών/τριών για όλους τους συμμαθητές τους και συμβάλλει στην αποδοχή των μειονοτικών μαθητών,
- καλλιεργεί την πρωτοβουλία και αναπτύσσει δραστηριοποιεί όλους τους μαθητές, ακόμη και τους συνεσταλμένους.

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι τα πλεονεκτήματα που αναφέρονται στα ελληνικά προγράμματα σπουδών αντιστοιχούν στα αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Ενδεικτικά, οι Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson και Skon (1981), εξετάζοντας την ομαδοσυνεργατική μάθηση σε διάφορες γνωστικές περιοχές, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εργασία σε ομάδες είναι περισσότερο αποτελεσματική στη μαθησιακή παραγωγικότητα σε σχέση με την ατομική προσπάθεια επίτευξης ενός έργου. Αργότερα, οι Johnson και Johnson (1991) ανέφεραν ότι τα αποτελέσματα των ερευνών τους έδειξαν ότι οι εργασίες σε ομάδες προάγουν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τις ατομικές εργασίες. Οι ίδιοι ερευνητές ισχυρίστηκαν ότι σε έρευνές τους προέκυψε ότι με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προάγονται η διαπροσωπική επικοινωνία και το θετικό σχολικό κλίμα.

Σε έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα από τον Ι. Παναγάκο (2001), επαληθεύθηκαν οι θετικές επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι σχέσεις αλληλοβοήθειας, αποδοχής και ενθάρρυνσης που αναπτύχθηκαν μέσα στις

ανομοιογενείς ομάδες βοήθησαν τόσο στην αύξηση της αυτοαντίληψης όσο και στην αναθεώρηση της αυτοεκτίμησης των αδύνατων και μέτριων μαθητών/τριών. Επίσης, μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση και προβληματική συμπεριφορά στην αρχή, μπόρεσαν να αλλάξουν συμπεριφορά και να προσαρμοστούν στην ομαδική εργασία. Όσον αφορά τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, αποδείχτηκε σημαντικός στη διαμόρφωση της στάσης και της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, αλλά και στη διευκόλυνση της συζήτησης τόσο στο επίπεδο των ομάδων όσο και στο επίπεδο με όλη την τάξη.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα της Ε. Τριανταφύλλου (2008). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κάνουν προσπάθειες απομάκρυνσης από την παραδοσιακή-δασκαλοκεντρική διδασκαλία, καθώς θεωρούν ότι μέσω της ομαδικής διδασκαλίας οι μαθητές/τριες γίνονται πιο ενεργοί. Τα παιδιά μαθαίνουν να βρίσκουν πληροφορίες, να αναλύουν, να αξιολογούν, να αποφασίζουν, να κρίνουν, να συνδέουν, να καταλαβαίνουν, να συζητούν, να διατυπώνουν σωστά τις απόψεις τους, να δέχονται τις γνώμες των άλλων και να κατακτούν τη γνώση, χωρίς την άμεση παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά, πολλοί εκπαιδευτικοί αποφεύγουν την εφαρμογή της, επειδή θεωρούν ότι είναι μια χρονοβόρα διαδικασία (Τριανταφύλλου, 2009).

#### 4.3.3. Εξατομικευμένη διδασκαλία

Κάθε παιδί έχει τη δικιά του μοναδική προσωπικότητα. Ο χαρακτήρας και οι ικανότητες του διαμορφώνονται από τη στιγμή της γέννησής του. Καθοριστικός παράγοντας στη σύσταση της προσωπικότητας, της διαφοροποίησης των ιδιοτήτων των παιδιών και της διαφορετικής ανάπτυξης των αντικειμενικών τους ικανοτήτων αποτελεί το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν. Τα παιδιά, ως εκ τούτου, ξεκινούν τη φοίτησή τους στο σχολείο από άνισες αφετηρίες. Αν και τα εκπαιδευτικά συστήματα έπρεπε να λαμβάνουν υπόψη τους την κοινωνική ανισότητα, ακόμη και μέχρι σήμερα τα περισσότερα από αυτά συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της ανισότητας αυτής και στον μετασχηματισμό της σε εκπαιδευτική ανισότητα (Πυργιωτάκης, 1999: 186-195).

Μελετώντας την πρόταση του «Νέου Σχολείου», φαίνεται ότι δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην προσαρμογή του σχολείου στις διαφορετικές ικανότητες των παιδιών με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη και την εξέλιξή τους. Μάλιστα, χρησιμοποιούνται βαρύγδουπες λαμπερές λέξεις και εκφράσεις, όπως: «Κανένα σχολείο και κανένα



*παιδί δεν αφήνουμε να μείνει πίσω. [...] Τα εφόδια που θα πάρουν από το σχολείο σήμερα, θα είναι οι αυριανές ευκαιρίες τους για κοινωνική πρόοδο και επιτυχία. Και αυτό αφορά όλα τα παιδιά, χωρίς κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διακρίσεις και ανισότητες» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010).*

Για την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων και την υποστήριξη όλων των μαθητών/τριών, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προτρέπουν τους/τις εκπαιδευτικούς να γίνεται μεγαλύτερη εξατομίκευση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού, καθώς η μέθοδος αυτή είχε ήδη «εισαχθεί» με τα Α.Π.Σ. του 2003. Βέβαια, η πορεία προς την εξατομίκευση έχει μακρά ιστορία στην Παιδαγωγική και στο σχολείο ειδικότερα, αφού εντοπίζεται ήδη τον 17ο και 18ο αιώνα, όπου χρησιμοποιούνταν οι «οικοδιδάσκαλοι» για τη μόρφωση των παιδιών (Κοσσυβάκη, 2006: 376-377).

Αφετηρία της εξατομικευμένης διδασκαλίας αποτελεί η ιδιομορφία του κάθε μαθητή/τριας. Ο/Η εκπαιδευτικός εντοπίζει και εκμεταλλεύεται την ιδιομορφία για τη διερεύνηση των γνώσεων και των ικανοτήτων των παιδιών: «*Σου επιτρέπω να είσαι αυτός που είσαι και σε στηρίζω ταυτόχρονα, για να προκύψει το καλύτερο από σένα»* (Κοσσυβάκη, 2006: 377-378). Συνεπώς, με τον όρο «εξατομίκευση» ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός σχεδιάζει και προσαρμόζει τα γνωστικά αντικείμενα, τις διδακτικές μεθόδους, τις πηγές και τις μαθησιακές δραστηριότητες με τέτοιον τρόπο έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών (Tomlinson, 2000<sup>\*</sup> Bearne, 1996).

Συχνά όμως ο όρος της εξατομικευμένης μέθοδος συγχέεται με τον όρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους Willis & Mann (2000) η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως «*μια φιλοσοφία διδασκαλίας που βασίζεται στην υπόθεση ότι οι εκπαιδευτές πρέπει να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις διαφορές των μαθητών/τριών, έτσι ώστε να συναντούν το διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητάς τους, τις μαθησιακές τους προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά τους»*, ενώ οι Stradling & Saunders (1993) υποστηρίζουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι «*η διαδικασία συνταιριάσματος μαθησιακών στόχων, θεμάτων, δραστηριοτήτων, πόρων και υποστήριξης της εξατομικευμένης μάθησης»*. Ουσιαστικά, λοιπόν, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά μια συστηματική προσέγγιση οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σε ακαδημαϊκά διαφοροποιημένους μαθητές/τριες, με απώτερο σκοπό τη μεγιστοποίηση: α) του

μαθησιακού τους επιπέδου, β) του ενδιαφέροντός τους για μάθηση, γ) της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, και δ) της ενεργούς συμμετοχής τους (Tomlinson, 2005). Αντιθέτως, στην εξατομικευμένη διδασκαλία υπολογίζεται η ατομικότητα του κάθε παιδιού, δίνοντας ατομικό χαρακτήρα στη μάθηση. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία και οι σχολικές εργασίες οργανώνονται έχοντας ως κριτήριο τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή/τριας, δηλαδή το επίπεδο της ευφυΐας, τον ρυθμό της μάθησης, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις καθώς και την κάθε εξελικτική του φάση (Καμά, 2008).

Επομένως, η εξατομικευμένη μέθοδος αποτελεί *«μια διαδικασία δια της οποίας διδάσκουμε διαφορετικούς μαθητές/τριες με ποικίλους και ιεραρχημένους βάσει κριτηρίων τρόπους, μέσα, διαδικασίες, ούτως ώστε να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών/τριών που συνυπάρχουν σε τάξεις μικτής ικανότητας»* (Κουτσελίνη, 2001: 124). Θα πρέπει, όμως, στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση απλοποίηση της ύλης για τους πιο αδύνατους μαθητές/τριες (Koutselini & Persianis, 2000) καθώς και ότι *«ο/η εκπαιδευτικός δεν πρέπει να προσπαθεί να διαφοροποιήσει το καθετί για κάθε μαθητή/τρια σε κάθε διδασκαλία»* (Tomlinson, 2000).

Βασικά πλεονεκτήματα της εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι: α) η ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών, β) η βελτίωση της ακαδημαϊκή τους επίδοση, και γ) η καλλιέργεια θετικών στάσεων για το σχολείο και τη μάθηση. Συνήθως, όμως, δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί η εξατομικευμένη διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας. Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τις αρχές της μεθόδους αυτή και επιθυμούν να οργανώσουν τη διδασκαλία τους στο πλαίσιο της εξατομικευσης, οι δυσκολίες της εφαρμογής της (όπως το μέγεθος και η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, κ.ά.) τους αποτρέπουν (Κοσσυβάκη, 2006: 213-216).

#### **4.3.4. Βιωματική διδασκαλία**

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί έντονο ενδιαφέρον τόσο στον χώρο της Παιδαγωγικής όσο και της Διδακτικής να συνδεθεί η διδασκαλία και η μάθηση με τις εμπειρίες και την καθημερινότητα των παιδιών. Μια αντίληψη που έρχεται να αλλάξει ριζικά το σχολείο και να το συνδέσει με την κοινωνία, καθώς οι διδάσκοντες θα φέρουν πλέον τον πραγματικό κόσμο μέσα στη σχολική τάξη και θα σταματήσει η διδασκαλία και η αποστήθιση των «νεκρών» λέξεων, όπως είχε επισημάνει και ο

Αριστοτέλης στη ρήση *«ουδέν εν τη νοήσει, ο μη πρότερον εν τη αισθήσει»*. Δηλαδή δεν υπάρχει τίποτε στη νόηση που να μην προϋπήρξε σε κάποια αίσθηση (Πυργιωτάκης, 1999: 77).

Λέγοντας βιωματική διδασκαλία εννοούμε ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή τις βιωματικές καταστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, η βιωματική διδασκαλία στηρίζεται στα ενδιαφέροντα, στις ανάγκες, στα προβλήματα και στις απορίες των παιδιών, που πηγάζουν από την καθημερινή τους ζωή. Τα βιώματα αυτά θα αποτελέσουν ουσιαστικά την αφετηρία της διδακτικής πράξης αλλά και θα καθορίσουν την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου οι μαθητές/τριες θα έχουν ενεργό ρόλο (Χρυσοφίδης, 2003).

Το ενδιαφέρον για το βίωμα και τη βιωματική μάθηση δεν είναι όμως σύγχρονο. Κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα η βιωματική προσέγγιση αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης για πολλούς ερευνητές. Ενδεικτικά, έχει ρίζες στο έργο των Kilpatrick, Dewey, Vygotsky, Piaget, Bruner, Maslow, May, Rogers Gardner κ.ά. (Μπακιρτζής, 2000). Ωστόσο, στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε και θα αναφερθούμε εν συντομία στις θεωρίες των Dewey, Piaget και Vygotsky που σηματοδότησαν – κατά τη γνώμη μας – την ανάπτυξη της βιωματικής μάθησης.

Σύμφωνα με τον Dewey, αποστολή του σχολείου δεν θα πρέπει να είναι η απλή μετάδοση των γνώσεων στις επόμενες γενιές, αλλά η μάθηση που επιτυγχάνεται μέσω της πράξης. Υποστήριξε με ζήλο την ύπαρξη του μαθητοκεντρικού – παιδοκεντρικού σχολείου στο οποίο δίνεται έμφαση στα πραγματικά ενδιαφέροντα των παιδιών (Χριστόπουλος, 2005: 11). Θεωρούσε ακόμη πως το σχολείο δεν θα πρέπει να είναι αποκομμένο από την κοινωνία, αλλά να σχετίζεται άμεσα με αυτή τονίζοντας ταυτόχρονα ότι το «νέο» σχολείο πρέπει να χρησιμοποιεί τις ιδέες και τα βιώματα που κουβαλούν τα παιδιά από την καθημερινή τους ζωή ως ερεθίσματα για συζήτηση και προβληματισμό (Dewey, 1956: 8· Χριστόπουλος, 2005: 43-47). Ο Dewey είχε αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Η πρώτη προσέγγιση σε οποιοδήποτε μάθημα στο σχολείο, αν πρόκειται να ενεργοποιηθεί η σκέψη και όχι να μαθευτούν απλώς λέξεις πρέπει να είναι όσο το δυνατόν "αντισχολική"»* (Dewey, 1982: 60).

Για τον Piaget η γνωστική ανάπτυξη είναι *«αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του, η οποία εξαρτάται πολύ και από τις υποκειμενικές ιδιομορφίες του τρόπου με τον οποίο το ίδιο το άτομο διευθετεί τις βιοψυχολογικές του δυνατότητες, ώστε να κατανοεί την πραγματικότητα και να ανταποκρίνεται στις*

*απαιτήσεις του περιβάλλοντός του (γνωστικός εποικοδομισμός)» (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 96-97). Υποστήριξε ακόμη ότι σκοπός της εκπαίδευσης «δεν είναι μόνο να αυξηθούν οι γνώσεις των παιδιών, αλλά να δημιουργηθούν οι δυνατότητες στο παιδί να ανακαλύπτει και να επινοεί» (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006α: 121). Ο Vygotsky τόνισε με τη σειρά του ότι η νοητική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα αλληλεπικοινωνίας του ατόμου με τον κοινωνικό του περίγυρο (Ματσαγγούρας, 2009: 194).*

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι θεωρούν τη μάθηση ως μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/τριες αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις, αντιλήψεις και δεξιότητές τους καθώς και τις εμπειρίες τους, ώστε να κατακτήσουν τη νέα γνώση με την οποία θα επιλύσουν τα προβλήματά τους. Κατά προέκταση, η βιωματική μάθηση συνδυάζει τη διδακτική των γνωστικών αντικειμένων με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και θέτει τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα ως έναυσμα για τις διεργασίες της μάθησης, της ανακάλυψης και της απόκτησης της νέας γνώσης (Βουδούρη, κ.ά., 2015).

Ως εκ τούτων, μπορούμε να ορίσουμε ως βιωματική μάθηση «*την ενεργητική προσέγγιση μάθησης που: α) προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες δυνατότητες συμμετοχής σε δραστηριότητες απόκτησης νέων ή/και ανάκλησης παλαιότερων πάσης φύσεως προσωπικών εμπειριών (κοινωνικής, νοητικής, συναισθηματικής, γνωσιακής, ηθικής, ψυχοκινητικής, πολιτισμικής, περιβαλλοντικής, κλπ. φύσης) εστιασμένων σε συγκεκριμένο τομέα, β) εμπλέκει τους/τις μαθητές/τριες σε διαδικασίες συστηματικής επεξεργασίας των ποικίλης φύσεως προσωπικών εμπειριών και δεδομένων για την επίτευξη εσωτερικής κατανόησής τους, γ) στηρίζει τους/τις μαθητές/τριες στη διαδικασία στοχαστικής εξέτασης των συμπερασμάτων τους, που αποτελεί τον πυρήνα της βιωματικής μάθησης, και δ) ολοκληρώνει την εκπαιδευτική διαδικασία με την αξιοποίηση των νέων γνώσεων που προέκυψαν για την κατανόηση και τη διαχείριση νέων καταστάσεων» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011c: 20).*

Όσον αφορά την Παιδαγωγική της βιωματικής μάθησης, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει: α) να ακούει ενεργά, δηλαδή με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή, β) να προτείνει μαθησιακές δραστηριότητες λαμβάνοντας υπόψη του τις επιθυμίες, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις δεξιότητες των παιδιών, και γ) να συνοδεύει τόσο ως προς το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, όσο και ως προς το συγκινησιακό βίωμα των μαθητών/τριών με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και θετική αποδοχή (Μπακιρτζής, 2007).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, προκύπτει ότι η βιωματική προσέγγιση της μάθησης έχει ως στόχο οι μαθητές/τριες: α) να αναπτυχθούν ολόπλευρα νοητικά, γλωσσικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και κινητικά, β) να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες νοητικές κοινωνικές και κινητικές, όπως να συνεργάζονται και να επιλύουν τις διαφορές τους, γ) να συνδέσουν τις νέες γνώσεις με προηγούμενες εμπειρίες τους, δ) να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους, ε) να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στους άλλους, κ.ά. (Katz & Chard, 2004).

Το 2003 το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Δημοτικό Σχολείο έδωσε μεγαλύτερη βαρύτητα στον τρόπο σκέψης των παιδιών και στη διαδικασία της μάθησης απ' ό,τι στο αποτέλεσμα. Ταυτόχρονα, παρότρυνε τους/τις εκπαιδευτικούς να «ξεφύγουν» από το παραδοσιακό μονοπάτι της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και να εφαρμόσουν τις νέες σύγχρονες διδακτικές μεθόδους. Ωστόσο, οι Βιωματικές Δράσεις καθιερώνονται στο Δημοτικό με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» ως διακριτές ενότητες των Νέων Σχολικών Προγραμμάτων και του υποχρεωτικού Ωρολογίου Προγράμματος με βάση την Υ.Α. υπ' αριθμ. Φ.12/819/104706/Γ1/13-09-2011. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι τα μαθήματα που εφαρμόζουν τις Βιωματικές Δράσεις έχουν το καθένα τους συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών, που όμως δεν αποτελεί απλώς «διδασκτέα ύλη», αλλά ένα πεδίο θεματικών ενοτήτων το οποίο ανακαλύπτουν οι μαθητές/τριες με τις ερευνητικές διαδικασίες της βιωματικής μάθησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011ε).

#### 4.3.5. Διαθεματική προσέγγιση

Μελετώντας την Πολιτεία παρατηρούμε ότι ο Πλάτων διαφωνεί με την πρακτική των διακριτών διδασκόμενων μαθημάτων τονίζοντας ότι τα μαθήματα πρέπει να διδάσκονται κατά τέτοιο τρόπο, που να αποτελούν μια αρμονική ενότητα, όπου οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν να διακρίνουν τις σχέσεις που έχουν οι επιστήμες και μεταξύ τους και ως προς την ουσία της πραγματικότητας. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «[...] τά τε χύδην μαθήματα παισὶν ἐν τῇ παιδείᾳ γενόμενα τούτοις συνακτέον εἰς σύνοψιν οἰκειότητός τε ἀλλήλων τῶν μαθημάτων καὶ τῆς τοῦ ὄντος φύσεως [...]» (Πλάτωνος Πολιτεία, Ζ, 537c). Η άποψη αυτή του Πλάτωνα μπορεί να θεωρηθεί ως η πρώτη θεωρητική βάση της διαθεματικής διεπιστημονικής διδασκαλίας (Κοσσυβάκη, 2006: 451).

Ο όρος «διαθεματικότητα» χρησιμοποιείται ως ευρύτερος όρος που αποδίδει μια ομάδα συγγενών αγγλόφωνων όρων, λόγου χάριν: cross curricular thematic approach (=διαθεματικό πρόγραμμα) ή integrated curriculum (=ενιαιοποιημένο πρόγραμμα) ή integration (=ενιαιοποίηση) ή thematic curriculum (=θεματικό ή θεματικοκεντρικό πρόγραμμα σπουδών) (Ματσαγγούρας, 2006: 48-50). Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη ο όρος διαθεματική προσέγγιση αναφέρεται «στη μορφή διδασκαλίας κατά την οποία από τη μία το περιεχόμενο διδασκαλίας ενιαιοποιείται και από την άλλη η διδασκαλία είναι εργαστηριακής και διερευνητικής μορφής» (Θεοφιλίδης, 1997: 13). Ένας άλλος ορισμός είναι: «ο όρος διαθεματικότητα προσδιορίζει τον τρόπο οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταργεί τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, αντιπαρέρχεται τις εσωτερικές δομές τους και προσεγγίζει τη γνώση ως ολότητα, την οποία προσεγγίζει μέσα από τη σφαιρική διερεύνηση θεμάτων και προβληματικών καταστάσεων, που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και είναι πολύ σημαντικά για τον πολιτισμό» (Ματσαγγούρας, 2006: 48).

Επομένως, μέσω της διαθεματικής προσέγγισης δίνεται η δυνατότητα στον/στη μαθητή/τρια να κατανοήσει, άμεσα, τα υπό μελέτη θέματα και να συγκροτήσει, μακροπρόθεσμα, ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, που θα του επιτρέψει να αναπτύξει την προσωπικότητά του αλλά και την κριτική του σκέψη, έτσι ώστε να αποκτήσει προσωπική άποψη σε ζητήματα και προβλήματα της καθημερινής ζωής και να διαμορφώσει τη δική του κοσμοαντίληψη (Ματσαγγούρας, 2006: 48-50<sup>7</sup> Αλαχιώτης, 2002: 11-12). Παράλληλα, η διαθεματική προσέγγιση επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν με τους/τις μαθητές/τριές τους και, λαμβάνοντας υπόψη τους τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και τις ανάγκες των παιδιών καθώς και τις ανάγκες που προκύπτουν από κάποια θεματική ενότητα, να αξιοποιήσουν στη διδακτική πράξη εκπαιδευτικό υλικό και μέσα διδασκαλίας που δεν αναφέρονται στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών με απώτερο σκοπό να τα προσαρμόσουν στις πραγματικές ανάγκες της σχολικής του τάξης και του σχολείου γενικότερα. Ουσιαστικά, η διαθεματικότητα μετατρέπει τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά και τους/τις μαθητές/τριες σε ερευνητές (Γαλανοπούλου, 2002: 233-234).

Ωστόσο, μέχρι και τα τέλη του 20ου αιώνα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βασιζόταν σε μεγάλο βαθμό στην αυτοτελή διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα επιμέρους Α.Π.Σ. του 2003 εισήγαγαν τη διαθεματική προσέγγιση τονίζοντας ότι απαιτείται «εσωτερική συνοχή» και «ενιαία

*οριζόντια ανάπτυξη των περιεχομένων». Συγκεκριμένα, εισήγαγαν τη διαθεματική προσέγγιση «ως όρο γενικότερο του όρου διεπιστημονικότητα, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον/στην μαθητή/τρια να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του/της επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής. Με τον τρόπο αυτό, ο/η μαθητής/τρια μπορεί να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο, τη δική του κοσμοθεωρία, τη δική του άποψη για τον κόσμο που πρέπει να γνωρίσει, να αγαπήσει και να ζήσει [...]» (Υ.Α. υπ' αριθ. 21072α/Γ2/28-02-2003).*

Εισήγαγαν ακόμη τις θεμελιώδεις έννοιες, οι οποίες διευκολύνουν τη διάχυση της διαθεματικότητας στα σχολικά βιβλία και ταυτόχρονα αποτελούν τους βασικούς κρίκους οριζόντιας διασύνδεσης των μαθημάτων. Μερικές από τις θεμελιώδεις έννοιες που εντοπίζονται στα Α.Π.Σ. του 2003 είναι: αλληλεπίδραση, διάσταση, επικοινωνία, μεταβολή, μονάδα – σύνολο, ομοιότητα – διαφορά, πολιτισμός, σύστημα, κ.ά. (Υ.Α. υπ' αριθ. 21072α/Γ2/28-02-2003 & Υ.Α. υπ' αριθ. 21072β/Γ2/28-02-2003). Εκτός από την οριοθέτηση της διαθεματικότητας, στο γενικό μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. γίνεται αναφορά και στους τρόπους εφαρμογής της μεθόδου. Ειδικότερα, προτρέπει τους/τις εκπαιδευτικούς να την υλοποιήσουν είτε σε επίπεδο ενδοεπιστημονικής διαθεματικής προσέγγισης στο μάθημα είτε σε επίπεδο διεπιστημονικής διαθεματικής προσέγγισης κατά την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης (Γαλανοπούλου, 2002: 230).

Βαρύτητα στη χρήση της διαθεματικής προσέγγισης θα δοθεί στη συνέχεια και από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία χαρακτηρίζονται διαθεματικά «*με την έννοια ότι προωθούνται και καλλιεργούνται με τρόπο εγκάρσιο οι βασικές δεξιότητες-ικανότητες καθώς και η ανάπτυξη θεμάτων και αξιών σε όλο το εύρος των επιμέρους μαθημάτων*» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010: 23). Ειδικότερα, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών θέτουν ως στόχο, σε επίπεδο ικανοτήτων-γνώσεων, οι μαθητές/τριες να μπορούν να εντοπίζουν και να καταλαβαίνουν τις σχέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, αλλά και να κατανοήσουν ότι η εμπειρισταωμένη μελέτη ενός φαινομένου ή ενός προβλήματος απαιτεί τη συγκέντρωση στοιχείων πολλών επιστημονικών κλάδων ή φιλοσοφικών αντιλήψεων ή ιστορικών γεγονότων ή πολιτισμικών αναφορών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b: 63).

Τα Νέα Προγράμματα προβλέπουν – όπως και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. του 2003 – τη διάθεση διδακτικού χρόνου εντός κάθε γνωστικού αντικειμένου, που

φθάνει μέχρι και το 10% του ετήσιου προγραμματισμού κάθε μαθήματος για την εκπόνηση διαθεματικών εργασιών. Ουσιαστικά, τα προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στο ελληνικό δημοτικό σχολείο από το 2003 και μετά δίνουν τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να προσεγγίζουν το θέμα κάθε διδακτικής ενότητας μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες με άμεση συνέπεια να επιτυγχάνεται η σφαιρικότητα. Επιπλέον, η διδακτέα ύλη δεν είναι χωρισμένη σε καθορισμένα ωριαία μαθήματα. Αντιθέτως, ταξινομείται σε άξονες περιεχομένου και διδακτικών στόχων, οι οποίοι όμως δεν μπορούν να διδαχτούν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011a, 2011d' Υ.Α. υπ' αριθ. 21072α/Γ2/28-02-2003).

Όσον αφορά την Ευέλικτη Ζώνη, τα Νέα Προγράμματα την αντικαθιστούν με το πεδίο των Βιωματικών Δράσεων, που περιλαμβάνει δύο γνωστικά αντικείμενα, α) τη Σχολική και Κοινωνική Ζωή (ΣΚΖ) και β) το Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Π.Ε.Α.Α.) (Υ.Α. υπ' αριθ. Φ.12/819/104706/Γ1/13-09-2011). Πιο συγκεκριμένα, από τις 19 ενδεικτικές θεματικές περιοχές της ευέλικτης ζώνης<sup>5</sup> για το δημοτικό σχολείο, η «Αγωγή Υγείας» και τα «Θέματα Περιβάλλοντος (κοινωνικού και φυσικού) – Γνωριμία με το τοπικό περιβάλλον», είναι εκείνες που σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων της ΣΚΖ και του Π.Ε.Α.Α., αντίστοιχα. Φαίνεται, ως εκ τούτου, ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών εστιάζουν στη μελέτη αυτών των θεματικών ενοτήτων με απώτερο σκοπό την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, που σχετίζονται με (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011e, 2011f):

- τη διατήρηση και την ανάπτυξη της φυσικής και ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών,
- την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και διασφάλισης της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, και

---

<sup>5</sup> Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. του 2003, ο χρόνος που διατίθεται για την Ευέλικτη Ζώνη αξιοποιείται με την εκτέλεση συλλογικών, συνθετικών εργασιών και διαθεματικών δραστηριοτήτων από ένα ευρύ φάσμα θεματικών περιοχών: 1) Θέματα Αγωγής Υγείας, 2) Αθλοπαιδιές, 3) Θέματα Κυκλοφοριακής Αγωγής, 4) Θέματα Αγωγής του καταναλωτή, 5) Θέματα Περιβάλλοντος (κοινωνικού και φυσικού) - Γνωριμία με το τοπικό περιβάλλον, 6) Τεχνολογία, 7) Παιχνίδια με την αριθμητική, 8) Χρήση των ΜΜΕ, 9) Διαχείριση της πληροφορίας, 10) Πολιτισμός - Διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, 11) Δραστηριότητες με τη χρήση του Ευρώ, 12) Θέματα Ολυμπιακής Παιδείας, 13) Ισότητα των δύο φύλων - Άλλα σύγχρονα θέματα - Θεματικές ενότητες από το Πολυθεματικό βιβλίο, 14) Εικαστικά - Συλλογική δραστηριότητα και έκφραση, 15) Λογοτεχνία, 16) Συμμετοχή και Παρέμβαση σε σχολικά και εξωσχολικά δρώμενα - εκδηλώσεις, 17) Οι φυσικές επιστήμες στην καθημερινή ζωή, 18) Ωρα βιβλιοθήκης για ελεύθερη ανάγνωση (φιλιαναγνωσία), 19) Δραστηριότητες ομίλων ενδιαφερόντων και μαθητικών συνεταιρισμών.



➤ την αειφόρο ανάπτυξη, μέσω της οποίας θα διασφαλιστούν οι ανάγκες των μελλοντικών γενεών.

#### 4.3.6. Η μέθοδος επίλυσης προβλήματος

Σύμφωνα με τον Polya (1998), η επίλυση προβλημάτων αποτελεί μια από τις βασικές ικανότητες του ανθρώπου, καθώς το μεγαλύτερο μέρος της (συνειδητής) σκέψης αφορά τα προβλήματα, δηλαδή ζητήματα που επιζητούν άμεσα έρευνα-εξέταση για να εντοπιστούν οι κατάλληλες λύσεις. Για να επιτευχθεί, ωστόσο, η επίλυση ενός προβλήματος απαιτούνται κάποιες βασικές ικανότητες και δεξιότητες, όπως είναι η αντίληψη, η κρίση και η οργάνωση των πληροφοριών. Για άλλους, η επίλυση προβλημάτων είναι μια προσέγγιση της μάθησης που χαρακτηρίζεται από την ελαστικότητα και τη διαφορετικότητα, καθώς μπορεί να εφαρμοστεί με πολλούς τρόπους και μεταξύ διαφορετικών θεμάτων σε διαφορετικά πλαίσια (Savin-Baden & Wilkie, 2004: 3).

Αναφορά στη μέθοδο επίλυσης προβλήματος γίνεται και στο πρόγραμμα PISA. Συγκεκριμένα, η επίλυση προβλημάτων παρουσιάζεται ως η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί γνωστικές διαδικασίες, έτσι ώστε να αντιμετωπίσει και να λύσει προβλήματα που: α) προέρχονται από πραγματικές καταστάσεις της ζωής του, β) αποτελούν διαχρονικά κοινωνικά ζητήματα, γ) είναι διαθεματικά θέματα, και δ) δεν επιλύονται άμεσα με την εφαρμογή διαδικασιών που οι μαθητές/τριες έχουν διδαχθεί (OECD, 2004: 26-27). Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο κινούνται και οι Treffinger, Isaksen και Stead-Dorval (2006), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η επίλυση προβλημάτων είναι: α) μια από τις πιο μακρόχρονες πρακτικές εφαρμογές, και β) μια μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από οποιονδήποτε αντιμετωπίζει καθημερινά προβλήματα.

Όσον αφορά την επιτυχημένη λύση ενός προβλήματος, πρέπει να ακολουθηθούν τα παρακάτω τέσσερα ιεραρχικά στάδια (Polya, 1998):

➤ Κατανόηση του προβλήματος: Ο/Η λύτης αρχικά διαβάσει με πολύ προσοχή το πρόβλημα για να το κατανοήσει. Έπειτα, καταγράφει και να αναλύει τα δεδομένα και τα ζητούμενα, ώστε να εντοπίσει τόσο τις σχέσεις που πιθανόν να υπάρχουν ανάμεσα στα δεδομένα όσο και το τι ακριβώς ζητάει το πρόβλημα.

➤ Σχεδιασμός της λύσης: Ο/Η λύτης αναγνωρίζει τις χρήσιμες στρατηγικές και επιλέγει την καταλληλότερη για τη λύση του προβλήματος. Θα πρέπει να τονίσουμε

στο σημείο αυτό ότι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες εξαρτώνται από τις εμπειρίες και τις ικανότητες που έχουν ήδη αναπτύξει.

➤ Εκτέλεση του σχεδίου λύσης: Στο στάδιο αυτό εφαρμόζεται στην πράξη το σχέδιο που έχουν ήδη εκπονήσει. Αν και θεωρείται σχετικά εύκολο στάδιο, απαιτείται προσοχή από τους/τις λύτες για να μην οδηγηθούν σε λανθασμένα αποτελέσματα.

➤ Ανασκόπηση: Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τόσο την επισκόπηση και τον έλεγχο της λύσης όσο και την προέκταση του προβλήματος. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες παρατηρούν και επανεξετάζουν από την αρχή όλη τη διαδικασία της επίλυσης του προβλήματος. Θεωρείται μάλιστα πολύ σημαντικό στάδιο, καθώς τα παιδιά αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις για την επιλογή και την εφαρμογή των μεθόδων επίλυσης των προβλημάτων.

Παρόμοιες αλλά όχι ταυτόσημες με τη μέθοδο της επίλυσης προβλήματος είναι και άλλες μέθοδοι και μορφές μάθησης, όπως η ανακαλυπτική (discovery learning), η ερευνητική (inquiry-based learning), η μελέτη περιπτώσεων (case-study learning), η μέθοδος project (project-based learning) και η μέθοδος της εμπλοκής στον εργασιακό ρόλο (work-based learning) (Μαυροσκούφης, 2010: 160). Για παράδειγμα, πολλοί συγχέουν τη μέθοδο project με τη μέθοδο της επίλυσης προβλημάτων, αν και παρουσιάζουν τρεις (3) βασικές διαφορές. Συγκεκριμένα, στη μέθοδο project ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να παράγουν μια τελική εργασία ή μια συγκεκριμένη λύση, ενώ η επίλυση προβλημάτων δεν εστιάζει στο αποτέλεσμα αλλά στη διαχείριση του προβλήματος (problem management). Επίσης, στη μέθοδο project ο/η εκπαιδευτικός διαδραματίζει το ρόλο του επόπτη (supervisor), ενώ στην επίλυση προβλημάτων το ρόλο του διαμεσολαβητή (facilitator). Τέλος, κατά τη διαδικασία της μεθόδου project οι μαθητές/τριες εμπλέκονται στην επιλογή του θέματος, ενώ στη μέθοδο της επίλυσης προβλήματος οι μαθητές/τριες επιλέγουν προβλήματα που συνήθως τα παρέχουν οι εκπαιδευτικοί (Savin-Baden, 2003: 17-18).

Η μέθοδος επίλυσης προβλήματος κατατάσσεται πλέον στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Πρόκειται για μια διδακτική μέθοδο μέσω της οποίας οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να επιλύουν ένα πρόβλημα με βάση τις γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες τους. Ταυτόχρονα, δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τις στρατηγικές επίλυσης και σκέψης, καθώς και να αναπτύξουν δεξιότητες αιτιολόγησης, ανακάλυψης και δημιουργικής σκέψης, έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις δύσκολες καταστάσεις που θα εμφανιστούν

μελλοντικά στη ζωή τους. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να συνεργάζονται σε μικρές ομάδες και να ανταλλάσσουν απόψεις με βασικό σκοπό να φτάσουν στη λύση του προβλήματος. Επομένως, η μέθοδος αυτή δεν συμβάλλει μόνο στη γνωστική ανάπτυξη, αλλά και στην ενίσχυση των κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Tudge & Caruso, 1989\* Hmelo-Silver, 2004\* Savery, 2006: 12\* Βουδούρη, κ.ά., 2014).

Σύμφωνα με τους Dutch, Groh και Allen (2001), η μέθοδος της επίλυσης προβλήματος συμβάλλει στην ανάπτυξη ορισμένων ιδιαίτερων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αφού οι μαθητές/τριες: α) σκέφτονται με κριτικό τρόπο, β) επιλύουν σύνθετα και αυθεντικά προβλήματα, γ) βρίσκουν, αξιολογούν και αξιοποιούν πηγές πληροφόρησης, δ) συνεργάζονται αρμονικά, ε) αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, και ε) χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις γνωστικές στρατηγικές με σκοπό τη μάθηση.

Ένα ακόμη πλεονέκτημα, είναι η συμβολή της στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self-directed learning), αφού τα ίδια τα παιδιά ερευνούν, παράγουν υποθέσεις, επιλέγουν την καταλληλότερη υπόθεση, εφαρμόζουν στην πράξη τη νέα γνώση, διατυπώνουν τα αποτελέσματα και αξιολογούν τη διαδικασία. Με τον τρόπο αυτόν ενισχύεται η ανεξαρτησία και η αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών, πράγμα απαραίτητο για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Χατζηγεωργίου & Κόνσολας, 2000\* Hmelo-Silver, 2004). Επίσης, η μάθηση μέσου επίλυσης προβλήματος γίνεται ιδιαίτερα ελκυστική, αφού κατά την έρευνα η σκέψη των παιδιών δεν περιορίζεται από τον/την εκπαιδευτικό, αλλά μόνο από τα όρια της δικής τους φαντασίας (Damon, 1984).

Παρόλα τα πλεονεκτήματα της επίλυσης προβλήματος, κατά τη μελέτη του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των επιμέρους Α.Π.Σ. του 2003 – με εξαίρεση τα Μαθηματικά – δεν την εντοπίσαμε ως προτεινόμενη μέθοδο διδασκαλίας, αλλά ως ένα από τα στάδια των διερευνητικών διδακτικών προσεγγίσεων, της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της διαθεματικότητας. Αξίζει, εντούτοις, να αναφερθεί ότι «η ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης και διορθωτικής παρέμβασης» είναι μία από τις δεξιότητες που προωθούν τα Α.Π.Σ. όλων των γνωστικών αντικειμένων (Υ.Α. υπ' αριθ. 21072α/Γ2/28-02-2003). Όσον αφορά το Α.Π.Σ. των Μαθηματικών, φαίνεται ότι αποτυπώνει την επίλυση προβλήματος ως έναν από τους

επτά άξονες περιεχομένου<sup>6</sup> πάνω στους οποίους δομείται και αναπτύσσεται η διδασκαλία των Μαθηματικών σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Αντιθέτως, στα πλαίσια του «Νέου Σχολείου» φαίνεται ότι η επίλυση προβλήματος προωθείται πλέον ως μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης. Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών, ένα πρόβλημα δεν μπορεί να θεωρείται λυμένο, όταν δίνεται έτοιμη η απάντηση από τον/την εκπαιδευτικό. Σημασία έχει οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν τι πρέπει να κάνουν και ποιες είναι οι κατάλληλες λύσεις κάθε προβλήματος. Μέσω της επίλυσης προβλήματος δίνεται, επομένως, βαρύτητα στη διδασκαλία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς και των δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου (διερεύνηση, κριτική και αναλυτική σκέψη, συνθετική ικανότητα, ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας), ώστε οι μαθητές/τριες να μαθαίνουν «πώς να μαθαίνουν» και πώς να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές αυτές, για να επιτύχουν άριστη επίδοση.

#### 4.3.7. Διερευνητική και ανακαλυπτική μέθοδος

Στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας κατατάσσονται η διερευνητική και η ανακαλυπτική μέθοδος. Μελετώντας, όμως, τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι δύο αυτές μέθοδοι πολύ συχνά χρησιμοποιούνται παρατακτικά και εμφανίζονται ως επικαλυπτόμενες αλλά και ως συνώνυμες διαδικασίες, αν και πρόκειται για δύο διαφορετικές διδακτικές μεθόδους. Οι πρώτες προσπάθειες της διερεύνησης και της ανακάλυψης ανάγονται στην εκμαιοτική του Σωκράτη (Πλατωνική μέθοδος). Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί ο διάλογος του δούλου Μένωνα και του Σωκράτη, ο οποίος πέτυχε να εκμαιοήσει μέσω κατάλληλων ερωτήσεων από έναν δούλο που δεν διδάχτηκε ποτέ του μαθηματικά, ότι οι επιφάνειες δύο τετραγώνων είναι ανάλογες προς τα τετράγωνα των πλευρών τους (Τριλιανός, 2013\* Σπυρόπουλος, 2003).

Ωστόσο, η εφαρμογή της διερεύνησης στην εκπαίδευση υποστηρίχθηκε από τον αμερικανό φιλόσοφο και παιδαγωγό John Dewey, ενώ η ανακάλυψη βασίστηκε στον αμερικανό ψυχολόγο και παιδαγωγό Jerom Bruner. Πιο αναλυτικά, ο John Dewey όρισε «*την αυθεντική μάθηση ως διαδικασία ενεργητικής διερεύνησης προβληματικών*

---

<sup>6</sup> Οι άξονες περιεχομένου πάνω στους οποίους δομείται και αναπτύσσεται η διδασκαλία των Μαθηματικών στο Δημοτικό είναι επτά. Από αυτούς, η «Επίλυση προβλήματος», οι «Αριθμοί και πράξεις», οι «Μετρήσεις» και η «Γεωμετρία» εισάγονται από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, η «Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων» εισάγεται στην Τετάρτη τάξη, ενώ οι «Λόγοι και αναλογίες» και οι «Εξισώσεις» εισάγονται στην Έκτη τάξη.

καταστάσεων» (Ματσαγγούρας, 2007: 493) καθιερώνοντας τη διερεύνηση ως την «ενεργητική, επίμονη και προσεκτική θεώρηση κάθε πεποιθήσεως ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των θεμελίων επάνω στα οποία στηρίζεται καθώς και στα περαιτέρω συμπεράσματα στα οποία οδηγεί» (Dewey, 1933: 9). Ως εκ τούτων, η διερεύνηση έχει σκοπό τη θεμελίωση των πεποιθήσεων μέσω της επιστημονικής επεξεργασίας των δεδομένων εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω των εξής αλληλοδιαδοχικών φάσεων: α) καθορισμός του προβλήματος-θέματος, β) διατύπωση υποθέσεων, γ) συλλογή και οργάνωση πληροφοριών, δ) έλεγχος υποθέσεων και ε) διατύπωση τελικών συμπερασμάτων (Ματσαγγούρας, 2007: 493-497).

Κατάλληλα θέματα για διερευνητική προσέγγιση θεωρούνται τα φυσικά και κοινωνικά θέματα που απαιτούν παρατήρηση, μέτρηση και πείραμα, καθώς και μια εναλλακτική κατάσταση ή ένα περίπλοκο πρόβλημα (Ματσαγγούρας, 2008: 429\* Μασσιάλας, 1989: 331-332). Μέσω της διερεύνησης οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να χρησιμοποιούν συστηματικά τους κανόνες της λογικής και της επιστήμης για την επαλήθευση εννοιών και ιδεών (Μασσιάλας, 1989: 331). Οι μαθητές/τριες αποκτούν ακόμη την ικανότητα να αναλύουν ένα θέμα καθώς και να αναλύουν τις διαστάσεις κάθε ερωτήματος. Δεν δέχονται παθητικά έτοιμες γνώσεις, αλλά μαθαίνουν να θέτουν ερωτήματα, να τα ερευνούν, να αξιολογούν τα αποτελέσματα και να διατυπώνουν συμπεράσματα (Ματσαγγούρας, 2007: 493-497\* Τριλιανός, 2013). Ανάλογα, βέβαια, με το βαθμό καθοδήγησης που ασκεί ο/η εκπαιδευτικός κατά τη διερεύνηση, κάνουμε λόγο για καθοδηγούμενη ή ακαθοδήγητη διερεύνηση (Ματσαγγούρας, 2008: 429).

Θερμός υποστηρικτής της διερευνητικής μεθόδου υπήρξε και ο Steven Wolk, ο οποίος μάλιστα πρότεινε να υπάρχει μία διδακτική ώρα κάθε μέρα κατά την οποία οι μαθητές/τριες θα μάθαιναν ό,τι πραγματικά θα ήθελαν να μάθουν. Η ώρα αυτή θα ονομαζόταν «ώρα διερεύνησης» και θα είχε ως σκοπό να αγαπήσουν τα παιδιά τη μάθηση. Συγκεκριμένα, θα δίνονταν μεγαλύτερη βαρύτητα στη μάθηση μέσω των εγγενών εσωτερικών κινήτρων και θα ευνοούνταν η δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών. Ο Wolk τόνισε ακόμη ότι η διερεύνηση θα συνέβαλλε τόσο στην ανάπτυξη του αυτοσεβασμού των παιδιών όσο και στη σύνδεση του σχολείου με τον πραγματικό κόσμο (Wolk, 2001: 56-57).

Ωστόσο, πολλές φορές ο όρος της διερεύνησης συγχέεται με εκείνον της ανακάλυψης<sup>7</sup>, «της διαδικασίας αυτο-μάθησης δια μέσου της οποίας οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται έννοιες και συλλογισμούς» (Μασσιάλας, 1989: 331-332). Σύμφωνα με τη θεωρία του Bruner, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει το γενικό πλάνο και τα βασικά στοιχεία στα οποία θα στηριχθούν οι μαθητές/τριες για να ανακαλύψουν μόνοι τους τη νέα γνώση. Κάθε νέα γνώση έχει πέντε χαρακτηριστικά γνωρίσματα που πρέπει να καλυφθούν για να κατακτηθεί. Τα γνωρίσματα των υπό μελέτη εννοιών είναι: το όνομα (η λεκτική αναπαράσταση), το παράδειγμα (μια περίπτωση της έννοιας), τα γνωρίσματα, οι αξίες (ουσιώδεις και επουσιώδεις) και ο κανόνας (μια πρόταση που περιγράφει τα ουσιώδη γνωρίσματα της έννοιας) (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006α: 127· Ράπτης & Ράπτη, 2007: 123).

Μια άλλη σημαντική θέση του Bruner είναι η ακόλουθη. Οι πληροφορίες μπορούν να αναπαρασταθούν με τρεις διαφορετικούς τρόπους: α) την πραξιακή αναπαράσταση, όπου η γνώση σχετίζεται με την κίνηση και τη δεξιότητα που προέρχεται από την άμεση επαφή του ατόμου με τα πράγματα, β) την εικονική αναπαράσταση, όπου δημιουργείται ένα εικονικό αντίγραφο του εξωτερικού κόσμου, και γ) τη συμβολική αναπαράσταση, όπου οι γνώσεις παρουσιάζονται με αφηρημένα σύμβολα. Επομένως, για να μάθουμε μέσω της «ανακαλυπτικής μάθησης» του Bruner βασιζόμαστε και στον διαισθητικό και στον αναλυτικό τρόπο σκέψης. Στην πρώτη περίπτωση ο/η μαθητής/τρια προχωρεί με νοητικά άλματα, εικασίες και υποθέσεις που βασίζονται σε μια γενικότερη αντίληψη του προβλήματος, ενώ με την αναλυτική σκέψη προχωρεί σταδιακά, στηρίζεται στο συλλογισμό και χρησιμοποιεί τη λογική, την επαγωγική μέθοδο και τα πειράματα. Ωστόσο, οι λύσεις που στηρίζονται στη διαισθητική σκέψη πρέπει να ελέγχονται και με την αναλυτική μέθοδο (Bruner, 1966· Κολιάδης, 2007).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ανακαλυπτική μάθηση του Bruner χαρακτηρίζεται από τις διαδικασίες της επεξεργασίας και της κωδικοποίησης πληροφοριών: την ανακάλυψη των νέων γνώσεων, τον μετασχηματισμό τους και την ενσωμάτωση σε προηγούμενες και τέλος την εκτίμηση και αξιολόγησή τους. Μέσω της ανακάλυψης,

---

<sup>7</sup> Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, ο όρος της διερεύνησης (inquiry) είναι ένας ευρύτερος όρος που περικλείει έννοιες, όπως για παράδειγμα ο όρος της ανακάλυψης (discovery), της στοχαστικής διδασκαλίας (reflective teaching), της ευρετικής (heuristics) και της λύσης προβλημάτων (problem solving), οι οποίες αποτελούν εξειδικευμένες μορφές της διερεύνησης (Ματσαγγούρας, 2007: 494).

οι μαθητές/τριες μαθαίνουν τις σχέσεις μεταξύ εννοιών και πραγμάτων, αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα και κατευθύνουν μόνοι τους τη μάθησή τους. Βέβαια, η επιτυχία της μεθόδου επηρεάζεται από: την ετοιμότητα, τα κίνητρα, τη δομή της γνώσης και το γενικότερο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών (Κολιάδης, 2007) .

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα επιμέρους Α.Π.Σ. του 2003 εισήγαγαν για πρώτη φορά στο δημοτικό σχολείο τη διερεύνηση και την ανακάλυψη, ως ενεργητικές προσεγγίσεις της γνώσης. Συγκεκριμένα, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναφέρεται ότι (Υ.Α. υπ' αριθ. 21072α/Γ2/28-02-2003):

➤ η διερευνητική μάθηση επιτυγχάνεται μέσω δύο βασικών διαδικασιών: α) της αφομοίωσης, της συσχέτισης των νέων πληροφοριών με τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα, και β) της συμμόρφωσης, της ενσωμάτωσης της νέας γνώσης στα υπάρχοντα τροποποιημένα γνωστικά σχήματα.

➤ η ανακαλυπτική μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της επεξεργασίας πληροφοριών που συμβάλλει στην οργάνωση λογικών σχημάτων και καλλιεργεί στα παιδιά την ικανότητα να επινοούν λύσεις σε προβλήματα, να αξιολογούν συμπεριφορές και να εντοπίζουν σχέσεις.

➤ η διερεύνηση και η ανακάλυψη έχουν ως κύριο στόχο να δραστηριοποιήσουν τα παιδιά και να τα βοηθήσουν να σκέπτονται, να χειρίζονται πολύπλοκες έννοιες, να ερευνούν και να φθάνουν μόνοι τους στη γνώση.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα τελευταία περίπου δώδεκα χρόνια προωθείται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η χρήση της διερευνητικής και της ανακαλυπτικής μεθόδου. Το Νέο Σχολείο, ουσιαστικά, επισήμανε για ακόμη μία φορά τα πλεονεκτήματα των μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων, τονίζοντας παράλληλα ότι μέσω των μεθόδων αυτών οι μαθητές/τριες σταματούν να αποστηθίζουν και μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (ΥΠΔΒΜΘ, 2010).

#### **4.3.8. Διδασκαλία με την χρήση των νέων τεχνολογιών**

Από τα τέλη του 20ου αιώνα παρατηρείται μια θεαματική αύξηση στη χρήση των νέων τεχνολογιών στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης και των ΗΠΑ. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση έχει απασχολήσει, ωστόσο, ιδιαίτερα τους παιδαγωγούς, του ερευνητές και την εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα. Σύμφωνα με τις έρευνες η εφαρμογή των ΤΠΕ στη δημοτική εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει πολλές καινοτομίες στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς δημιουργούν νέες μορφές

κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργατικής μάθησης μεταξύ των μαθητών/τριών (Χαραλάμπους & Κυριάκου, 2006: 484<sup>\*</sup> Καλαβάσης, κ.ά., 2006). Ταυτόχρονα, δημιουργούν ένα ευχάριστο και δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι δραστηριότητες συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Βοσνιάδου, 2006: 94).

Ουσιαστικά, οι ΤΠΕ ως εργαλεία μάθησης *«μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να προωθήσουν νέους τρόπους σκέψης, που επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να συμμετάσχουν και να φέρουν σε πέρας δραστηριότητες που δεν θα μπορούσαν να κάνουν διαφορετικά. Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπαραστήσουν προβλήματα με ποικίλους τρόπους, να ελέγξουν τα προσωπικά τους όρια κατανόησης, να ανατροφοδοτηθούν και να επανεξετάσουν τις απόψεις τους, να οικειοποιηθούν σταδιακά τις απαραίτητες δεξιότητες επίλυσης προβλήματος και διερεύνησης ερωτημάτων»* (Πήλιουρας, Π., κ.ά., 2013: 14).

Οι προσπάθειες στη χώρα μας, για να ενταχθούν οι νέες τεχνολογίες ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης, ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1990. Στο Δημοτικό Σχολείο εντάχθηκαν για πρώτη φορά μέσω του πιλοτικού προγράμματος των 28 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων κατά το σχολικό έτος 1996-1997. Από το σχολικό έτος 2002-2003 εισάγεται στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο το γνωστικό αντικείμενο με τίτλο «Πληροφορική», το οποίο διδάσκεται δύο ώρες την εβδομάδα σε κάθε τάξη του Ολοήμερου. Το επόμενο σχολικό έτος το γνωστικό αντικείμενο μετονομάστηκε σε «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» και διατήρησε τον τίτλο αυτό μέχρι το σχολικό έτος 2009-2010.

Την περίοδο αυτή, παρατηρείται το ολιστικό μοντέλο ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία του Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα, στο ΑΠΣ της Πληροφορικής αναφέρεται ότι *«η Πληροφορική διδάσκεται ως γνωστικό αντικείμενο στο Γυμνάσιο και εισάγεται στο Δημοτικό ακολουθώντας το «ολιστικό πρότυπο», σύμφωνα με το οποίο οι στόχοι επιτυγχάνονται και υλοποιούνται με διάχυση της Πληροφορικής στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα»*. Έμφαση δίνεται κυρίως στο να εκτελέσουν οι μαθητές/τριες δραστηριότητες με τον υπολογιστή και να κατανοήσουν τις βασικές αρχές που διέπουν τη χρήση της τεχνολογίας σε σημαντικές ασχολίες: την πληροφορία και την επεξεργασία της, την επικοινωνία, την ψυχαγωγία και τις νέες δυνατότητες προσέγγισης της γνώσης.



Όσον αφορά τον σκοπό της εισαγωγής της Πληροφορικής στο δημοτικό σχολείο, το Α.Π.Σ. του 2003 προβλέπει: «να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού-διερευνητικού εργαλείου, και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών τους δραστηριοτήτων, με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού και, ιδιαίτερα, ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης. Σε καμία περίπτωση δε νοείται η διδασκαλία της Πληροφορικής ως διδασκαλία γνωστικού αντικείμενου (λαμβανομένου υπόψη ότι δεν διατίθεται χρόνος στο αντίστοιχο ωρολόγιο πρόγραμμα). Σκοπός είναι ο/η μαθητής/τρια να μαθαίνει με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) παρά για τη χρήση τους».

Από το 2010 εισάγεται στα δημοτικά σχολεία με ΕΑΕΠ και στα Πιλοτικά Ολοήμερα το μάθημα «Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών». Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών δίνει βαρύτητα στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και επισημαίνει την ειδική χρήση των ΤΠΕ σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Συγκεκριμένα, επισημαίνει ότι αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη διακρίνεται σε τέσσερις αλληλοεξαρτώμενες κατηγορίες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011i: 5-6):

➤ ως μαθησιακό-γνωστικό εργαλείο: Οι ΤΠΕ καλύπτουν οριζόντια όλα τα διδακτικά αντικείμενα και θεωρούνται μέσο υποστήριξης των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, εργαλείο επικοινωνίας, διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης, ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών/τριών.

➤ ως μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων: Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων μεθοδολογικού χαρακτήρα (όπως επεξεργασία δεδομένων, μοντελοποίηση λύσεων) και δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου (όπως αναλυτική σκέψη, συνθετική ικανότητα).

➤ ως τεχνολογικό εργαλείο: Οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με τα σύγχρονα εργαλεία των ΤΠΕ με σκοπό την ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων και την επάρκεια χειρισμού των σύγχρονων περιβαλλόντων των ΤΠΕ (όπως λογισμικά γενικής χρήσης, εκπαιδευτικό λογισμικό, κ.ά.).

➤ ως κοινωνικό φαινόμενο: Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν και αξιολογούν τις εφαρμογές των ΤΠΕ στη σύγχρονη κοινωνία με σκοπό να αποκτήσουν ευρύτερη ψηφιακή παιδεία και να διαμορφώσουν στάσεις και αξίες, ώστε να κατανοήσουν το νέο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον που διαμορφώνεται στη σημερινή εποχή.

Ως εκ τούτου, το Νέο Σχολείο έχει ως στόχο όλοι οι μαθητές/τριες να έχουν τις ευκαιρίες που θα επιτρέψουν την ολοκλήρωση των γνώσεων και των τεχνικών δεξιοτήτων, την καλλιέργεια μαθησιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων μεθοδολογικού χαρακτήρα στις ΤΠΕ και την αυτόνομη ανάπτυξη όλων των παιδιών. Ως έναυσμα στους/στις εκπαιδευτικούς, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών όλων των γνωστικών αντικειμένων δίνουν παραδείγματα διδακτικών δραστηριοτήτων και σεναρίων με τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών (π.χ. εννοιολογική χαρτογράφηση, μοντελοποίηση, προσομοιώσεις κ.λπ.), εφαρμογών Web 2.0 (π.χ. wikis, blogs) και λογισμικών γενικής χρήσης και πολυμέσων. Επομένως, το Νέο Σχολείο εισάγει τις ΤΠΕ ως τη θύρα προς τον ψηφιακό κόσμο και την ψηφιακή επικοινωνία της εποχής μας.

#### 4.4. Τεχνικές διδασκαλίας

Στην Ελλάδα παρατηρείται ότι το εκπαιδευτικό της σύστημα, σε όλα του τα επίπεδα, χρησιμοποιούσε ως μέθοδο αποκλειστικά σχεδόν την «από έδρας» διδασκαλία. Για αυτόν τον λόγο και η κοινωνία μας σχεδόν ταυτίζει τη διδασκαλία με τη διάλεξη. Άλλωστε, μέχρι και τα τέλη του 20ου αιώνα η εισήγηση αποτελούσε την κυρίαρχη τεχνική διδασκαλίας σχεδόν σε όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας μας.

Οι όροι «διάλεξη», «εισαγωγή», «εισήγηση» και «μονόλογος» δηλώνουν την παραδοσιακή μονολογική διδασκαλία, όπου ο/η εκπαιδευτικός γίνεται «πομπός» και επιλέγει τον συνεχή λόγο, την υποδειγματική επίδειξη και τη συστηματική επεξήγηση για να στείλει τα μηνύματα στους/στις μαθητές/τριές του, τους «δέκτες», οι οποίοι με τη σειρά τους δέχονται παθητικά όλες τις πληροφορίες. Ανάλογα με τη μορφή της διάλεξης, που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη, η διδασκαλία μπορεί να χαρακτηριστεί ως αφηγηματική διάλεξη, ως περιγραφική διάλεξη, ως διάλεξη μέσω επίδειξης και ως διάλεξη μέσω συζήτησης. Οι δυο πρώτες – η αφηγηματική και η περιγραφική διάλεξη – θεωρούνται απλές μορφές διάλεξης και χρησιμοποιούνται πιο συχνά σε σχέση με τις σύνθετες μορφές διάλεξης, δηλαδή τη διάλεξη μέσω επίδειξης ή μέσω συζήτησης (Ματσαγγούρας, 2007\* Τριλιανός, 2008).

Ακόμη και σήμερα, όμως, πολλοί εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στην παραδοσιακή διάλεξη λόγω ότι: α) καθιστά δυνατή τη μετάδοση γνώσεων και την ανάλυση εννοιών σε σύντομο χρονικό διάστημα, β) η οργάνωση της διδασκαλίας δεν απαιτεί πολύ χρόνο, γ) είναι ευκολότερη από πολλές άλλες τεχνικές και η πιο οικεία στους/στις

εκπαιδευτικούς, δ) είναι αναγκαία για την εισαγωγή ενός θέματος αλλά και για τη συμπλήρωση στοιχείων, και ε) προσφέρεται για τη δημιουργία προβληματισμού και την κινητοποίηση του μαθητικού ενδιαφέροντος. Ωστόσο, η αποκλειστική χρήση της εισήγησης καταδικάζει σε παθητικότητα τους/τις μαθητές/τριες, αφού στερεί από εκείνους τη δυνατότητα να αναπτύξουν τα ατομικά τους ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους, καθώς και να συμμετέχουν δημιουργικά στη διδασκαλία. Αντίθετα, ο/η εκπαιδευτικός επιβάλλει τις απόψεις του – χωρίς να γίνει αντιπαράθεση απόψεων – και μεταφέρει τις νόρμες και τις αντιλήψεις που προβλέπονται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική αρχή (Ματσαγούρας, 2007: 406-409).

Την τελευταία περίπου δεκαετία τα ελληνικά προγράμματα σπουδών άρχισαν να επιδιώκουν τον περιορισμό της διάλεξης. Η ανάγκη για ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διεργασία είναι πλέον επιτακτική. Οι παιδαγωγοί και η εκπαιδευτική κοινότητα συμφωνούν ότι απαιτείται ο περιορισμός του παραδοσιακού μοντέλου της μετωπικής διδασκαλίας και η χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών, που συμβάλλουν στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών καθώς και μεταξύ των ίδιων των μαθητών/τριών. Στην κατηγορία των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών ανήκουν ο καταγισμός ιδεών, η μελέτη περίπτωσης, το παιχνίδι ρόλων, ο εννοιολογικός χάρτης, η προσομοίωση, η δραματοποίηση, κ.ά..

Κάθε μία από τις προαναφερόμενες τεχνικές έχει τις δικές της προδιαγραφές που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Άλλωστε, καμία τεχνική δεν εγγυάται την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου. Η επιλογή κι η αποτελεσματικότητα της καθεμιάς σχετίζονται με μία σειρά από παράγοντες, όπως είναι: ο σκοπός και οι στόχοι της κάθε διδακτικής ενότητας, το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου, το προφίλ του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών, ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος, το σχολικό κλίμα της τάξης, οι διαθέσιμοι πόροι, κ.ά. (Κόκκος, 2005: 257-258).

#### **4.4.1. Καταγισμός ιδεών**

Ο καταγισμός ιδεών (brainstorming) ή ιδεοθύελλα είναι μια μέθοδος παραγωγής ιδεών. Για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1930 στις ΗΠΑ από τον Alex Faickney Osborn. Στο βιβλίο του, *Applied Imagination* (Εφαρμοσμένη Φαντασία), υποστήριξε ότι οι ομάδες μπορούν να διπλασιάσουν τη δημιουργική τους απόδοση χρησιμοποιώντας την ιδεοθύελλα. Σύμφωνα με τον Osborn, «ο καταγισμός

ιδεών είναι μία μέθοδος μέσω της οποίας μία ομάδα προσπαθεί να βρει λύση σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, συγκεντρώνοντας ένα σύνολο από ιδέες που προκύπτουν αυθόρμητα από τα μέλη της» (Osborn, 1963). Πρόκειται, επομένως, για μια τεχνική διδασκαλίας που βασίζεται στη διαδικασία της πλάγιας σκέψης (lateral thinking), καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται να ανακαλέσουν συνειρμικά τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και να εκφράσουν ελεύθερα και αυθόρμητα τις ιδέες τους για το ζητούμενο θέμα ή πρόβλημα ή κεντρική έννοια (Κόκκος, 1998\* Simpson et al, 1988). Ουσιαστικά, είναι μια εντατική συζήτηση όπου καταγράφονται οι απόψεις όλων των μελών της ομάδας (Jarvis, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός παρέχει έναν συγκεκριμένο χρόνο στα παιδιά, έτσι ώστε να σκεφτούν, να διατυπώσουν και να συζητήσουν τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα που διαπραγματεύονται. Ο καταϊγισμός ιδεών δεν απαιτεί από τους/τις μαθητές/τριες να έχουν ειδικές γνώσεις. Αντιθέτως, κάθε εκπαιδευόμενος εκφράζει αυθόρμητα τις ιδέες του για το θέμα μελέτης, χωρίς να φοβάται ότι θα αξιολογηθεί ή θα δεχτεί κριτική από τους άλλους. Όλες οι απόψεις ακούγονται με προσοχή και χωρίς ενδοιασμούς. Όλες είναι ισάξιες και σεβαστές ανεξάρτητα από το πόσο αστείες ή παράξενες μπορεί να φαίνονται. Ακόμη και οι εκφραζόμενες ιδέες που δεν συμβαδίζουν με το θέμα καταγράφονται, καθώς το ζητούμενο της παρούσας τεχνικής είναι η δημιουργία ενός καταλόγου ιδεών, που θα αξιοποιηθούν δημιουργικά στη συνέχεια της διδασκαλίας. Η καταγραφή των ιδεών γίνεται με σύντομο τρόπο, χωρίς ιδιαίτερες λεπτομέρειες (Jarvis, 2003\* Hyerle, 1996\* Courau, 2000).

Η εφαρμογή του καταϊγισμού ιδεών εξελίσσεται σε τρία στάδια: α) το στάδιο του ιδεασμού, όπου οι μαθητές/τριες παραθέτουν αυθόρμητα τις ιδέες τους σχετικά με το ζητούμενο θέμα είτε προφορικά είτε γραπτά, β) το στάδιο της ταξινόμησης, όπου οι μαθητές/τριες πρέπει να αξιολογήσουν και να οργανώσουν τις ιδέες τους, και γ) το στάδιο των συμπερασμάτων ή εκλογή λύσης, όπου γίνεται σύντομη ανάλυση των ιδεών που εκφράστηκαν με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων ή την εκλογή μιας λύσης (Παπανδρέου, 2001). Η παρούσα τεχνική εφαρμόζεται συνήθως στην αρχή της προσέγγισης ενός γνωστικού αντικειμένου ή στην αρχή μιας διδακτικής ενότητας με σκοπό να διαπιστωθεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών, να διερευνηθούν οι συνιστώσες ενός θέματος ή να γίνει διασαφήνιση κάποιων εννοιών. Τις περισσότερες φορές εφαρμόζεται στην ομάδα μιας σχολικής τάξης με συντονιστή τον/τη δάσκαλο/α,

αλλά μπορεί να διεξαχθεί και σε υποομάδες με συντονιστή ένα από τα μέλη της κάθε ομάδας (Courau, 2000\* Simpson et al, 1988).

Όπως προκύπτει από την περιγραφή, η ιδεοθύελλα βασίζεται ουσιαστικά στην ανάδειξη των αρχικών αντιλήψεων, ιδεών και αναπαραστάσεων των μαθητών/τριών, που έχουν αναπτυχθεί από την αλληλεπίδραση τους με το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο στον οποίο μεγαλώνουν. Οι προϋπάρχουσες ιδέες των παιδιών είναι πολύ συχνά διαφορετικές από το επιστημονικό πρότυπο, όπως αυτό παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια. Ωστόσο, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως «σκελετός» της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη συγκρότηση των νέων γνώσεων, αν και μερικές εναλλακτικές ιδέες είναι τόσο ριζωμένες που δεν αλλάζουν με τη διδασκαλία, αλλά ούτε με την ενηλικίωση των παιδιών (Κόκκοτας, 2008\* Matthews, 1998\* Ψύλλος, Κουμαράς & Καριώτογλου, 1993). Κατά συνέπεια, η τεχνική του καταϊγισμού ιδεών πηγάζει από τη θεωρία του εποικοδομισμού (constructivism). Με βάση τη θεωρία της εποικοδόμησης της γνώσης, η μάθηση αποτελεί μια κοινωνικο-γνωστική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση νοημάτων που βασίζονται στις υπάρχουσες εμπειρίες τους (Ράπτης & Ράπη, 2007: 86).

Εκτός όμως από την παραδοσιακή μορφή του καταϊγισμού ιδεών (brainstorming), που χαρακτηρίζεται από την προφορική επικοινωνία, χρησιμοποιείται και μια άλλη τεχνική που βασίζεται στη γραπτή επικοινωνία, η τεχνική του γραπτού καταϊγισμού ιδεών (brainwriting). Η διαδικασία του γραπτού καταϊγισμού ιδεών βασίζεται στην καταγραφή των ιδεών που προκύπτουν από τα μέλη της ομάδας σε ένα φύλλο χαρτί. Οι γραπτές ιδέες κυκλοφορούν και διαβάζονται από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, τα οποία με τη σειρά τους καταγράφουν νέες ιδέες. Μια παραλλαγή της εν λόγω τεχνικής είναι και η μέθοδος 6-3-5, σύμφωνα με την οποία καθένας από τα 6 μέλη της ομάδας παράγει και καταγράφει στο χαρτί 3 ιδέες που σχετίζονται με το ζητούμενο θέμα μέσα σε 5 λεπτά. Μετά από 5 λεπτά, κάθε παιδί δίνει το χαρτί στον διπλανό του που κάθεται από τη δεξιά πλευρά του. Εκείνο με τη σειρά του διαβάζει τις ιδέες και προσθέτει 3 νέες ιδέες σε 5 λεπτά. Η διαδικασία συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο, έως ότου κάθε μέλος της ομάδας παραλάβει το αρχικό χαρτί (European Commission, 1998).

Μια ακόμη τεχνική γραπτής επικοινωνίας θεωρείται ο ηλεκτρονικός καταϊγισμός ιδεών (electronic brainstorming). Για την επιλογή και την εφαρμογή της παρούσας

τεχνικής απαιτείται κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, καθώς πραγματοποιείται μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων. Ο/Η εκπαιδευτικός στέλνει την ερώτηση στα παιδιά και το καθένα ανεξάρτητα συμμετέχει στέλνοντας τις ιδέες του. Με τον τρόπο αυτό συντάσσεται ο κατάλογος ιδεών σε ελάχιστο χρόνο σε σχέση με την παραδοσιακή μορφή της ιδεοθύελλας, αφού όλα τα παιδιά μπορούν να καταγράψουν τις ιδέες τους ταυτόχρονα. Άλλωστε, η ηλεκτρονική εκδοχή της μεθόδου απλώς αντικαθιστά τα φυλλάδια με ηλεκτρονικά αρχεία, τα οποία ανταλλάσσονται και συμπληρώνονται ανώνυμα μεταξύ των χρηστών (VanGundy, 1992).

Μια άλλη μορφή είναι η τεχνική του αντίστροφου καταιγισμού ιδεών (reverse brainstorming). Η τεχνική αυτή βασίζεται στον συνδυασμό της απλής ιδεοθύελλας με αντίστροφες τεχνικές και επιλέγεται κυρίως όταν το brainstorming δεν μας δίνει τόσες ιδέες όσες μας χρειάζονται. Στην τεχνική του reverse brainstorming το αρχικό πρόβλημα διατυπώνεται με το αντίθετό του. Η ερώτηση που πρέπει να τεθεί και να συζητηθεί είναι: «με ποιους τρόπους μπορεί να αποτύχει αυτή η ιδέα ή λύση;». Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός δεν ρωτάει «πώς μπορούμε να σταματήσουμε τη μόλυνση του περιβάλλοντος», αλλά «πώς μπορούμε να αυξήσουμε την μόλυνση του εδάφους, της θάλασσας και του αέρα;». Έτσι, αφού καταγραφούν πρώτα οι ιδέες για το αντίστροφο πρόβλημα, οι μαθητές/τριες προσπαθούν να αντιστρέψουν τις ιδέες σε λύσεις για το αρχικό πρόβλημα με τη βοήθεια του/της δασκάλου/ας. Επομένως, η αντίστροφη τεχνική του καταιγισμού ιδεών συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων μέσα από μια δημιουργική προσέγγιση και βοηθάει συγχρόνως τους/τις μαθητές/τριες να καταλάβουν την καλύτερη δυνατή λύση (VanGundy, 2007: 233-234).

Παρόλα τα πλεονεκτήματα των παραλλαγών της ιδεοθύελλας, κατά τη μελέτη των προγραμμάτων σπουδών παρατηρούμε ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 και τα Βιβλία των Εκπαιδευτικών κάνουν ονομαστική αναφορά αποκλειστικά στην παραδοσιακή μορφή του καταιγισμού ιδεών, ως μια πρακτική που συμβάλλει στη διερεύνηση και στην ανακάλυψη της νέας γνώσης. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του 2010, με τη μόνη διαφορά ότι στον Οδηγό των Θρησκευτικών για το Δημοτικό, στον οποίον γίνεται λεπτομερή παρουσίαση των σύγχρονων τεχνικών διδασκαλίας, αναλύεται τόσο η τεχνική της ιδεοθύελλας όσο και κάποιες παραλλαγές της ως προς τον τρόπο διεξαγωγής. Επίσης, επισημαίνεται ότι η ιδεοθύελλα απαιτεί εξαιρετική ικανότητα από τον/την εκπαιδευτικό στον χειρισμό της, ώστε να μην καταλήξει σε μια χαοτική συζήτηση διατηρώντας όμως ταυτόχρονα τη

ζωντάνια και την αμεσότητα. Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι στον συγκεκριμένο Οδηγό γίνεται αναφορά στην ιδεοθύελλα και ως τεχνική αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, προτρέπει τους/τις εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τον καταγιγισμό ιδεών στην αρχή και στο τέλος της θεματικής ενότητας και να αξιολογήσουν τη διαφοροποίηση στην επιλογή των λέξεων από την πλευρά των μαθητών/τριών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011h).

#### 4.4.2. Εννοιολογική χαρτογράφηση

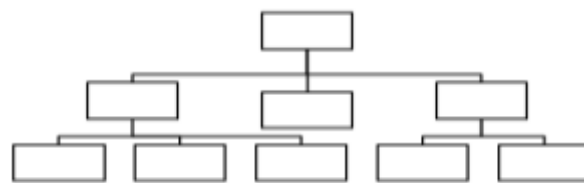
Στις αρχές του 1970, στο πανεπιστήμιο του Cornell ο Novak και η ερευνητική του ομάδα ασχολήθηκαν με την αναπαράσταση της γνώσης και την παρακολούθηση των εννοιολογικών αλλαγών των εκπαιδευομένων (Novak, 1990). Η έρευνα του Novak είχε ως θεμέλιο τη θεωρία της νοηματικής μάθησης (meaningful learning) του David Ausubel, που θεωρείται εκπρόσωπος του εποικοδομισμού. Συγκεκριμένα, ο Ausubel θεωρούσε ότι η νέα γνώση μπορεί να μαθευτεί αποτελεσματικά μόνο μέσα από την αφομοίωσή της σε προϋπάρχουσες ιδέες, οι οποίες αποτελούν το νοητικό στήριγμα. Για αυτόν τον λόγο, υποστήριξε ότι η νοηματική μάθηση συντελείται, όταν οι εκπαιδευόμενοι καταφέρουν να συνδέσουν, να συσχετίσουν, να ενσωματώσουν, να αφομοιώσουν και να ταξινομήσουν τη νέα γνώση με βάση τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις τους (Ausubel, 1963\* Ausubel et al, 1978\* Πετροπούλου, κ.ά., 2015).

Η παραπάνω έρευνα οδήγησε το 1972 την επιστημονική ομάδα του Novak στην επινόηση του εννοιολογικού χάρτη (concept map), ως εργαλείο αναπαράστασης της γνωστικής δομής των εκπαιδευομένων (Novak, 1990\* Novak, 1991). Μελετώντας, ωστόσο, την ξένη βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για τους εννοιολογικούς χάρτες. Για παράδειγμα, οι Novak & Gowin (1984) τους ορίζουν ως «τα γραφικά εργαλεία οργάνωσης και αναπαράστασης της γνώσης», οι Novak και Musonda (1991) τους προσδιορίζουν ως «το αποτέλεσμα που αντανακλά την προσωπική σκέψη και την εμπειρία των εκπαιδευόμενων», ενώ οι Jonassen, Beissner και Yacci (1993) τους ορίζουν ως «αναπαραστάσεις εννοιών και της σχέσης μεταξύ τους με σκοπό να αναπαραστήσουν τις γνωστικές δομές που οι άνθρωποι δημιουργούν στο μυαλό τους». Τις τελευταίες δεκαετίες, η εννοιολογική χαρτογράφηση θεωρείται πολύτιμη τεχνική διδασκαλίας, μάθησης, αξιολόγησης και ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς: α) ευνοεί την οικοδόμηση νέων γνώσεων, β) ενισχύει την αλληλεπίδραση και τα εμπλέκει σε νοητικές διεργασίες

(όπως ανάλυση και κριτική των πληροφοριών), και γ) συμβάλλει στην οργάνωση και στην αναπαράσταση της γνώσης τους, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον (Πετροπούλου, κ.ά., 2015\* Jonassen, 2000).

Ένας εννοιολογικός χάρτης αποτελείται από κόμβους (nodes) που αναπαριστούν τις έννοιες και συνδέσμους (links) που προσδιορίζουν τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Η βασική έννοια που περιγράφεται από τις επιμέρους έννοιες ονομάζεται κεντρική έννοια (central concept). Σε έναν εννοιολογικό χάρτη μπορεί ακόμη να περιέχονται παραδείγματα (όπως εικόνες και σύμβολα), που επεξηγούν τις έννοιες, καθώς και σύνθετες συνδέσεις (cross-links), που συνδέουν έννοιες διαφορετικών πεδίων του χάρτη αποκαλύπτοντας πιο σύνθετες σχέσεις. Ανάλογα με τη δομή του χάρτη, το επίπεδο της πολυπλοκότητας, τον αριθμό και το είδος των εννοιών καθώς και το είδος και τον αριθμό των συνδέσεων προκύπτουν διάφορα είδη εννοιολογικών χαρτών. Ωστόσο, τα βασικά είδη που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι (Πετροπούλου, κ.ά., 2015: 152-153):

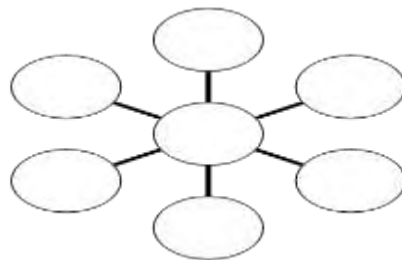
➤ οι ιεραρχικοί εννοιολογικοί χάρτες (hierarchy concept maps): Η κεντρική έννοια τοποθετείται στην κορυφή και οι επιμέρους έννοιες ανά επίπεδα, ανάλογα με τις μεταξύ τους σχέσεις.



Σχήμα 7

#### Η μορφή ενός ιεραρχικού χάρτη

➤ αραχνοειδείς εννοιολογικοί χάρτες (spider concept maps): η κεντρική έννοια τοποθετείται στο κέντρο του χάρτη και γύρω της οργανώνονται οι επιμέρους έννοιες.

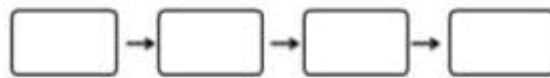


Σχήμα 8

#### Η μορφή ενός αραχνοειδούς χάρτη

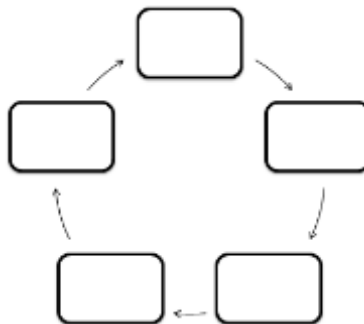


➤ εννοιολογικοί χάρτες διαγραμμάτων ροής (flowchart concept maps): οι έννοιες οργανώνονται σε γραμμική ή κυκλική απεικόνιση με τη μορφή αλγορίθμου.



Σχήμα 9

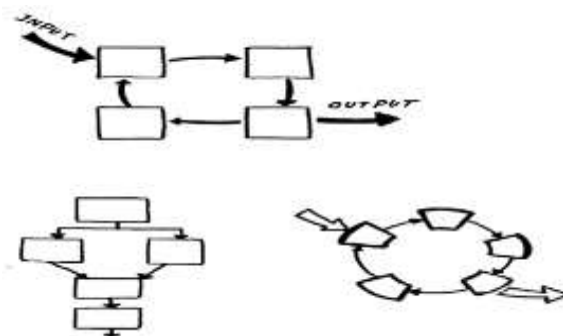
### Η μορφή του γραμμικού διαγράμματος ροής



Σχήμα 10

### Η μορφή του κυκλικού διαγράμματος ροής

➤ συστημικοί εννοιολογικοί χάρτες (system concept maps): ακολουθούν την αναπαράσταση των διαγραμμάτων ροής, με τη διαφορά ότι έχουν στις άκρες τους τα στοιχεία «είσοδος» (input) και «έξοδος» (output).



Σχήμα 11

### Μορφές συστημικών εννοιολογικών χαρτών

Συνοψίζοντας το θεωρητικό υπόβαθρο και τα δομικά στοιχεία των χαρτών, προκύπτει ότι η εννοιολογική χαρτογράφηση αποτελεί μια δυναμική και καινοτόμα τεχνική, καθώς:

➤ διευκολύνει τον/την εκπαιδευτικό στην εκπαιδευτική του πορεία, αφού μπορεί να αξιοποιήσει τους χάρτες ως: α) οργανόγραμμα του μαθήματος, β) εισαγωγικό διδακτικό μέσο μιας ενότητας, γ) οργανωτή προώθησης, δ) εργαλείο διάγνωσης των αρχικών αντιλήψεων, ε) επικοινωνιακό εργαλείο μεταξύ των μελών της ομάδας, στ)

εργαλείο εννοιολογικής αλλαγής, ζ) εργαλείο συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας, η) εργαλείο επίλυσης προβλημάτων και ανακάλυψης, και θ) εργαλείο αξιολόγησης (καταγραφής και αποτίμησης της μαθησιακής τους πορείας) και στις τρεις μορφές της (αρχική-διαμορφωτική-τελική) (Βασιλοπούλου, 2001\* Πετροπούλου, κ.ά., 2015).

➤ συμβάλλει τόσο στην ολιστική θεώρηση ενός αντικειμένου όσο και στην επιλεκτική εστίαση μιας γνωστικής περιοχής (Novak & Canas, 2006).

➤ συμβάλλει στην αποσαφήνιση και στον εμπλουτισμό των εννοιών μέσα από τις συνδέσεις με άλλες έννοιες (Hannafin, 1992).

➤ προωθεί την καλλιέργεια κριτικής σκέψης (Hannafin, 1992).

➤ συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στη μεγιστοποίηση της αυτονομίας των μαθητών/τριών στη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2007).

➤ προάγει και αναπτύσσει τις στοχαστικές διαδικασίες που είναι απαραίτητες για την ουσιαστική μάθηση (Jonassen et al., 1997).

➤ προάγει την ενεργοποίηση των παιδιών εμπλέκοντας εκείνα σε διαδικασίες ανάλυσης, σύνθεσης, υπόθεσης, αξιολόγησης κ.λπ. (Ματσαγγούρας, 2007).

Παρόλα τα πλεονεκτήματα, τα Προγράμματα Σπουδών του 2003 και του 2010 κάνουν απλή ονομαστική αναφορά στην τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης με εξαίρεση τον Οδηγό των Θρησκευτικών του Νέου Σχολείου, όπου γίνεται λεπτομερή παρουσίαση: α) της κατασκευής και της αξιολόγησης ενός εννοιολογικού χάρτη, β) των μαθησιακών αποτελεσμάτων, και γ) των τρόπων αξιοποίησης ενός χάρτη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011h).

#### **4.4.3. Δραματοποίηση, Αυτοσχεδιασμός, Θεατρικό παιχνίδι & Παιχνίδι ρόλων**

Από τα τέλη της δεκαετίας του '60 παρατηρείται ότι οι παιδαγωγοί της Ευρώπης εισάγουν στην εκπαίδευση το θέατρο και ιδιαίτερα κάποια θεατρικά στοιχεία (π.χ. παντομίμα, ρυθμοκινητική, παιχνίδι, δράμα, κ.ά.) με σκοπό την ενεργοποίηση των παιδιών και την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους (Κουρετζής, 1991: 23-24). Συγκεκριμένα, ο θεσμός του θεάτρου στην εκπαίδευση (Theatre in Education) πρωτοξεκίνησε στην Αγγλία τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και είχε ως βάσεις «την παιδαγωγική του θεάτρου, την παιδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση καθώς και την ενδυνάμωση των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά σε συλλογικές και

*δημοκρατικές διαδικασίες για να ανακαλύψουν νέες προσεγγίσεις για τα κοινωνικά θέματα» (Σέξτου, 2005: 21).*

Ο θεσμός του θεάτρου στην εκπαίδευση είχε δύο βασικές μορφές παρέμβασης στη σχολική ζωή. Η πρώτη αφορούσε την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και των θεατρικών ομάδων, με σκοπό να συνδέσουν τα θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και να τα προσαρμόσουν στις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε σχολικής τάξης. Ταυτόχρονα, οι θεατρικές ομάδες πρότειναν στους/στις εκπαιδευτικούς δραματικές ασκήσεις και τεχνικές, ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού, κίνητρα για δραματοποίηση, κοινωνικά θέματα για συζήτηση, τρόπους σύνδεσης του θεάτρου με άλλα μαθήματα κ.ά.. Η δεύτερη μορφή παρέμβασης σχετιζόταν με την αξιοποίηση του σχολικού χώρου και τη δημιουργία κατάλληλων θεατρικών χώρων (Σέξτου, 2005: 43-44).

Ουσιαστικά, ο θεσμός του θεάτρου στην εκπαίδευση έθεσε τα θεμέλια για την εισαγωγή του θεάτρου ως αυτόνομο αντικείμενο, αλλά και ως εκπαιδευτικό εργαλείο, ως ένα μέσο μάθησης που αποβλέπει στην επίλυση προβλημάτων και στην ενίσχυση της ομαδικότητας (Σέργη, 1987:13). Το θέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο παίρνει τη μορφή της δραματοποίησης, του αυτοσχεδιασμού, του θεατρικού παιχνιδιού και του παιχνιδιού ρόλων. Πρόκειται για τέσσερις πολύ δυναμικές και καινοτόμες τεχνικές διδασκαλίας, που συμβάλλουν στη βιωματική, συνεργατική και ενεργητική μάθηση, προωθούν την κριτική και δημιουργική σκέψη και αναπτύσσουν το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 29).

Πιο συγκεκριμένα, οι τέσσερις αυτές εκπαιδευτικές τεχνικές επιτρέπουν στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν όλες οι αισθήσεις τους, την όραση, την ακοή, την αφή και την κιναισθησία. Αντί να προσπαθούν να μάθουν διαβάζοντας, γράφοντας και ακούγοντας παθητικά τον/την εκπαιδευτικό, ενεργοποιούνται και δραστηριοποιούνται σωματικά, πνευματικά αλλά και συναισθηματικά. Μέσω των τεχνικών αυτών τα παιδιά χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, εξασκούν το μυαλό τους και μπαίνουν στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση) για να δουν τα πράγματα από τη δική του οπτική γωνία. Οι μαθητές/τριες νιώθουν ότι έχουν δύναμη και ελευθερία. Πειραματίζονται με τους χαρακτήρες που υποδύονται και αντιδρούν συναισθηματικά στις φανταστικές καταστάσεις του παιχνιδιού, αν και γνωρίζουν ότι όλα αυτά γίνονται στα ψέματα. Η συναισθηματική αυτή σύνδεση κάνει την ανάμνηση να αποτυπώνεται έντονα. Ως εκ τούτου, καθετί που μαθαίνουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης, του

αυτοσχεδιασμού, του θεατρικού παιχνιδιού και του παιχνιδιού ρόλων αποτυπώνεται και αυτό έντονα (Baldwin, 2008: 94-97).

Επίσης, μέσω των τεχνικών αυτών οι μαθητές/τριες βιώνουν έντονα καταστάσεις, που άλλοτε είναι εμπνευσμένες από πραγματικά συμβάντα και άλλοτε είναι εντελώς φανταστικές. Βέβαια, πολλές φορές τα παιδιά αντλούν στοιχεία από την τηλεόραση και τον κινηματογράφο και μιμούνται τους τηλεοπτικούς τους ήρωες. Ωστόσο, ακόμη και στους φανταστικούς και στους τηλεοπτικούς χαρακτήρες, που ενσαρκώνουν, προσθέτουν πάντα στοιχεία από τις εμπειρίες της πραγματικής τους ζωής, διότι ασυναίσθητα αντλούν στοιχεία από πράγματα που γνωρίζουν ή έχουν δει ή ακούσει. Τα παιδιά εξωτερικεύουν, άθελά τους ή όχι, σκέψεις, αντιλήψεις, συναισθήματα και χαρακτηριστικά της δικής τους προσωπικότητας (Baldwin, 2008\* Σέξτου, 2005). Ταυτόχρονα, μέσω των τεχνικών του θεάτρου τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να γίνουν θεατές του εαυτού τους, να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες και τα προτερήματά τους (αυτογνωσία) και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007\* Σέξτου, 2005).

Επίσης, μέσα από την τέχνη του θεάτρου οι μαθητές/τριες πειραματίζονται με διάφορους χαρακτήρες και τρόπους συμπεριφοράς που θα υιοθετήσουν αργότερα στην κοινωνική τους ζωή (Καλλιαντά & Καραβόλτσιου, 2006\* Κουρετζής, 1991). Με τον τρόπο αυτό ενδυναμώνεται ο κοινωνικό ρόλος των μαθητών/τριών, καθώς η συμμετοχή στα θεατρικά δρώμενα συνδέεται άρρηκτα με τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, την κοινωνικότητα, την επικοινωνία (με τον ίδιο τον εαυτό τους, αλλά και τους άλλους), και τη βαθύτερη αντίληψη των ανθρωπίνων σχέσεων και των νορμών που τις ορίζουν (Κουρετζής, 1991: 29). Στα οφέλη αυτά κατατάσσονται ακόμη: η ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης, η ανάπτυξη της λεκτικής και μαθηματικής επιδεξιότητας, καθώς και η ανάπτυξη της συγκινησιακής αντίληψης και ευαισθησίας (Παπαγεωργίου, 2002: 6). Επίσης, προωθείται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής ευθύνης. Οι μαθητές/τριες καλούνται να διερευνήσουν κοινωνικά ζητήματα, να αντιμετωπίσουν διλήμματα, να πάρουν αποφάσεις, να δράσουν και να αξιολογήσουν τις πράξεις τους. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με την αλήθεια και κρίνουν τις αξίες και τις στάσεις που διέπουν την κοινωνία μας, ώστε να γίνουν στο μέλλον υπεύθυνοι πολίτες (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 29-32).

Μέσω της δραματοποίησης, του αυτοσχεδιασμού, του θεατρικού παιχνιδιού και του παιχνιδιού ρόλων, τα παιδιά αρχίζουν να εμπιστεύονται τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, γεγονός που τα ενθαρρύνει να εκφραστούν ελεύθερα, να πάρουν ρίσκα και να συμμετέχουν ολοκληρωτικά στους ρόλους τους. Η αφοσίωση στους υποδυόμενους ρόλους οδηγεί στην απελευθέρωση του λόγου, της κίνησης και της εκφραστικότητας του σώματος γενικότερα. Τα παιδιά μαθαίνουν ακόμη να αυτοσυγκεντρώνονται και να επικεντρώνονται στο έργο τους, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τη δημιουργικότητα (μέσω της εκμετάλλευσης ενός τυχαίου γεγονότος ή αντικειμένου ή προσώπου), τη φαντασία (το να βλέπουν χωρίς τα μάτια αλλά με τον νου και την καρδιά τους), και την έκφραση (η επιλογή και η χρήση της γλώσσας του σώματος δημιουργούν τους θεατρικούς χαρακτήρες). Κατά συνέπεια, οι τεχνικές αυτές οδηγούν στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση των μελών της τάξης, στην ανταλλαγή ιδεών και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Παπαγεωργίου, 2002:10-11).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τα παραπάνω, προκύπτει ότι αυτές οι τεχνικές συνδέονται άμεσα με τους τέσσερις βασικούς για την ανάπτυξη του παιδιού τομείς (Κουρετζής, 1991: 50-51):

➤ τον ψυχολογικό τομέα: Τα θεατρικά στοιχεία οδηγούν στην αυτογνωσία, στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων, στην αυτοσυγκέντρωση και στην αυτοπειθαρχία.

➤ τον κοινωνικό τομέα: Η επίδραση των θεατρικών στοιχείων στον κοινωνικό τομέα έχει να κάνει με την καλλιέργεια της συλλογικότητας, την επικοινωνία και τη μετάδοση των κοινωνικών αξιών και κανόνων.

➤ τον αισθητικό τομέα: Τα θεατρικά στοιχεία οδηγούν στην ανακάλυψη και στην αποκάλυψη της εκφραστικότητας του σώματος.

➤ τον εκπαιδευτικό τομέα: Η γνώση αποκτά ζωή μέσα από τα θεατρικά στοιχεία, μορφοποιείται και νοηματοδοτείται (σκέψη, αίσθημα, διάλογος, κίνηση κτλ.).

Παρόλα τα οφέλη τους, κατά τη σύγκριση των Προγραμμάτων Σπουδών του 2003 και του 2010 δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Ειδικότερα, και τα δύο περιέχουν πάρα πολλές υποδείξεις για τη χρήση της δραματοποίησης, του αυτοσχεδιασμού, του θεατρικού παιχνιδιού και του παιχνιδιού ρόλων ως καινοτόμες τεχνικές τόσο στο πεδίο των Μεθοδολογικών Προσεγγίσεων όσο και στο πεδίο των Ενδεικτικών Δραστηριοτήτων. Μάλιστα, λεπτομερής περιγραφή για τον τρόπο χρήσης των τεχνικών αυτών καθώς και για τα πλεονεκτήματά τους, παρατηρείται και στα δύο Προγράμματα Σπουδών της Θεατρική Αγωγής. Θα πρέπει, όμως, να

επισημανθεί ότι η βασική τους διαφορά έγκειται στο ότι το Νέο Σχολείο δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εισαγωγή των τεχνών στο σχολείο, στην εξοικείωση των παιδιών με όλες τις μορφές τέχνης (θέατρο, μουσική, εικαστικά) αλλά και στη σύνδεση των τεχνών με τα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα.

#### **4.4.4. Προσομοίωση, Μοντελοποίηση, Οπτικοποίηση & Εικονική πραγματικότητα**

«Ακούω και ξεχνάω, βλέπω και θυμάμαι, κάνω και καταλαβαίνω» (Κομφούκιος, 500 π.Χ.). Από αυτήν την παλιά απλή κινεζική παροιμία φαίνεται ότι η μάθηση δεν επιτυγχάνεται ούτε μέσα την παραδοσιακή διδασκαλία (ακούω και ξεχνάω), ούτε μέσα από απλές παρουσιάσεις εκπαιδευτικού υλικού (βλέπω και θυμάμαι), αλλά μέσα από τη βιωματική εκπαίδευση (κάνω και καταλαβαίνω). Τι γίνεται, όμως, όταν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάξουν φαινόμενα που δεν είναι ορατά με το μάτι ή είναι δύσκολο να πραγματοποιηθούν εντός της σχολικής τάξης;

Από τα μέσα του 20ου αιώνα γίνεται προσπάθεια με τη χρήση των πολυμέσων να καλυφθούν οι δυσκολίες αυτές. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και οι θεωρίες μάθησης συνέβαλαν στη δημιουργία κατάλληλων περιβαλλόντων παρόμοιων με την πραγματικότητα, ενισχύοντας συγχρόνως και την αυτενέργεια των παιδιών. Οι προσομοιώσεις, οι μοντελοποιήσεις και οι τεχνολογίες εικονικής πραγματικότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία φυσικών φαινομένων, αλγορίθμων ή επικίνδυνων καταστάσεων παρέχοντας ταυτόχρονα αύξηση της επίδοσης και της αντιληπτικότητας των μαθητών/τριών, καθώς και μεγαλύτερη ασφάλεια. Επίσης, τα περιβάλλοντα αυτά μπορούν να παραμετροποιηθούν και να αλληλεπιδράσουν πολλές φορές με αυτά οι μαθητές/τριες, κάτι που είναι αδύνατον σε ένα φυσικό περιβάλλον (Μπάκας, κ.ά. 1999\* Νικολού, κ.ά. 1999\* Ράπτης & Ράπτη, 2007\* Κόμης, 2004).

Πριν από την λεπτομερή αναφορά στη συμβολή της προσομοίωσης, της οπτικοποίησης, της μοντελοποίησης καθώς και της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, κρίνεται απαραίτητο στο σημείο αυτό να πραγματοποιηθεί η αποσαφήνιση των παραπάνω εννοιών.

Ως προσομοίωση (simulation) ορίζεται μια μέθοδος μελέτης ενός συστήματος (ενός αντικειμένου, ενός φαινομένου, μιας κατάστασης) με τη βοήθεια ενός άλλου συστήματος. Η προσομοίωση, δηλαδή, είναι μία αναπαράσταση ή ένα μοντέλο που έχει κατασκευαστεί με σκοπό: α) να αναπαραστήσουμε τον τρόπο λειτουργίας ενός συστήματος, β) να εξοικειωθούμε με τα χαρακτηριστικά του και γ) να κατανοήσουμε

τις λειτουργίες του. Το σύστημα προσομοίωσης στις περισσότερες περιπτώσεις σήμερα είναι ένα μοντέλο που «εκτελείται» σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Συνοψίζοντας, λοιπόν, με την έννοια της προσομοίωσης δηλώνεται ένα μοντέλο που χρησιμοποιείται για να πειραματιστούμε πάνω σε ένα πραγματικό σύστημα χωρίς να έχουμε άμεση επαφή μαζί του, με κύριο στόχο τον πειραματισμό με πολύπλοκα συστήματα και την κατανόηση του φαινομένου (Ρουμελιώτης, 2001: 11\* EAITY, 2010: 131).

Εκτός από τον επιστημονικό χώρο και τον χώρο της ψυχαγωγίας, η προσομοίωση κατέχει περίοπτη θέση πλέον και στην εκπαίδευση, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διδασκαλία της λειτουργίας πολλών φυσικών και κοινωνικών διαδικασιών. Συγκεκριμένα, μέσω ενός λογισμικού προσομοίωσης επιτυγχάνεται η αναπαράσταση ενός φαινομένου ή μιας δραστηριότητας, δίνοντας έτσι στα παιδιά τη δυνατότητα του χειρισμού των συνθηκών και των παραμέτρων του υπό μελέτη θέματος. Συνεπώς, η εκπαιδευτική προσομοίωση θέτει τα παιδιά σε καταστάσεις παρόμοιες με την πραγματικότητα, παρέχοντας ταυτόχρονα σε εκείνα: α) την επιλογή των μεταβλητών που θεωρούνται σημαντικές από εκπαιδευτική σκοπιά, β) τη δυνατότητα της αύξησης του ενδιαφέροντός τους και την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, καθώς και γ) τη φανερή σχέση των επιδράσεών τους με την εξέλιξη του φαινομένου (Κόμης, 2004: 273-274).

Η προσομοίωση, ως εκπαιδευτική τεχνική, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τρεις τρόπους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: α) *υποστήριξη του μαθήματος με τη βοήθεια αλληλεπιδραστικής προσομοίωσης* (χρήση της προσομοίωσης ως εποπτικό μέσο της διδασκαλίας), β) *επαλήθευση ενός μοντέλου* (χρήση προσομοίωσης από τα παιδιά και αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό για συμπληρωματική ανατροφοδότηση), και γ) *κλασσική αλληλεπιδραστική προσομοίωση* (ατομική ή συλλογική χρήση από τα παιδιά) (Κόμης, 2004: 274). Ορισμένα παραδείγματα λογισμικών προσομοίωσης, που μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στο δημοτικό σχολείο, είναι (EAITY, 2010):

➤ το λογισμικό Γαία II: Κεντρικό αντικείμενο του λογισμικού αυτού είναι η διερεύνηση της Γης, καθώς μπορούμε: α) να ταξιδέψουμε στην επιφάνεια ή στο εσωτερικό της Γης, β) να ταξιδέψουμε στην ατμόσφαιρα και να μελετήσουμε το Ηλιακό μας Σύστημα και γ) να υπολογίζουμε την ακτίνα της Γης. Το λογισμικό αυτό

μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη μελέτη των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας και των Φυσικών Επιστημών της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού.

➤ ΑΜΑΠ (Ανοικτό Μαθησιακό Περιβάλλον): Είναι ένα κατάλληλο περιβάλλον προσομοιώσεων για τη μελέτη της Οπτικής, του Ηλεκτρισμού και του Μαγνητισμού, που περιλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη των Φυσικών Επιστημών της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού.

➤ Ανακαλύπτω τις Μηχανές: Είναι ένα λογισμικό που πραγματεύεται έναν σημαντικό αριθμό παλιών και σύγχρονων μηχανών και παρουσιάζει ιστορικά στοιχεία και πληροφορίες για τους εφευρέτες των μηχανών αυτών.

➤ το λογισμικό Celestia, που αποτελεί σύστημα προσομοίωσης για μαθήματα σχετικά με την αστρονομία, και

➤ οι διαδραστικές προσομοιώσεις PhET για τη μελέτη των Φυσικών Επιστημών και των Μαθηματικών.

Με τον όρο οπτικοποίηση (visualization) ορίζεται η τεχνική με την οποία δεδομένα και έννοιες αποδίδονται σε γραφικές αναπαραστάσεις, με απώτερο σκοπό να αποδοθούν με ευχάριστο και συνοπτικό τρόπο κάποιες πληροφορίες τις οποίες οι χρήστες θα τις εντοπίσουν και θα τις κατανοήσουν καλύτερα. Για αυτόν τον λόγο, πολλοί παιδαγωγοί και επιστήμονες θεωρούν την οπτικοποίηση ως ένα εργαλείο που συμβάλλει στην ανακάλυψη και στην κατανόηση της νέας γνώσης, καθώς και στην επικοινωνία και στη διδασκαλία (Μικρόπουλος, 2002: 372). Ειδικότερα, η ανάπτυξη των υπολογιστικών συστημάτων οπτικοποίησης θεωρείται ιδιαίτερα ωφέλιμη στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, των μαθηματικών, της γεωγραφίας και της ιστορίας. Μερικά συστήματα οπτικοποίησης, που μπορούν να αξιοποιηθούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι: α) ο Ιστορικός Άτλαντας CENTENNIA στο μάθημα της Ιστορίας, και β) το Google Earth και Maps στη Μελέτη Περιβάλλοντος, στη Γεωγραφία και στην Ιστορία. Ωστόσο, ένα περιβάλλον οπτικοποίησης υστερεί από τα περιβάλλοντα προσομοίωσης λόγω ότι τα παιδιά δεν μπορούν να χειριστούν τα δεδομένα του συστήματος σε μεγάλο βαθμό (EAITY, 2010).

Μια άλλη μεγάλη κατηγορία εκπαιδευτικού λογισμικού που στηρίζεται στον χειρισμό των εικονικών και συμβολικών παραστάσεων, οι οποίες αναπαριστούν ένα πραγματικό σύστημα, καθώς και στη δυνατότητα σύνδεσής τους, είναι το λογισμικό μοντελοποίησης. Δεδομένου ότι ένα μοντέλο αποτελεί μια αναπαράσταση της δομής, των ιδιοτήτων ή της συμπεριφοράς ενός συστήματος (ενός προβλήματος, μιας ιδέας ή



μιας διαδικασίας). Κατά συνέπεια, οι διαδικασίες μοντελοποίησης στηρίζονται στις αρχές της διεπιστημονικής προσέγγισης και συμβάλλουν στη βαθύτερη κατανόηση των φαινομένων (Κόμης, 2004: 279-280' EAITY, 2010: 135). Πιο συγκεκριμένα, η μοντελοποίηση, ως μαθησιακή δραστηριότητα, συμβάλλει στην ανακάλυψη των νέων σχέσεων, στην οικοδόμηση των νέων γνωστικών σχημάτων, στην κατάκτηση νέων γνώσεων καθώς και στην αλλαγή των λανθασμένων αντιλήψεων (Bliss, 1994). Δύο περιβάλλοντα μοντελοποίησης, που μπορούν να αξιοποιηθούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι τα λογισμικά «Δημιουργός Μοντέλων» και ModellingSpace. Πρόκειται για δύο περιβάλλοντα μάθησης που επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες την επινόηση και το σχεδιασμό μοντέλων, τη διερεύνηση της συμπεριφοράς τους, τη βελτίωσή τους αλλά και τον έλεγχο των ορίων της εγκυρότητάς τους (EAITY, 2010: 137).

Στα εκπαιδευτικά λογισμικά μάθησης μέσω ανακάλυψης, διερεύνησης και οικοδόμησης, εκτός από τις τρεις προαναφερθείσες κατηγορίες, ανήκουν και οι εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας. Με τον όρο «εικονική πραγματικότητα» (Virtual Reality) περιγράφονται *«τα περιβάλλοντα υπολογιστών που αναπαριστούν ιδεατούς χώρους, βασισμένους σε ένα πληροφορικό μοντέλο, οι οποίοι κάνουν χρήση τρισδιάστατων γραφικών και συσκευών αλληλεπίδρασης, προσφέροντας στον χρήστη τη δυνατότητα να εισχωρεί σε αυτούς και να χειρίζεται απ' ευθείας τα αντικείμενά τους»* (EAITY, 2010: 125). Ουσιαστικά, η τεχνολογία των εφαρμογών αυτών περιλαμβάνει και υποστηρίζει μοντελοποιήσεις, προσομοιώσεις και οπτικοποιήσεις, με βασικό όμως χαρακτηριστικό τις εμπειρίες που παρέχει στον χρήστη για φαινόμενα που είναι αδύνατον ή δύσκολο να βιωθούν διαφορετικά (Μικρόπουλος, 2002: 373).

Η συμβολή της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μπορεί να αξιοποιηθεί για την εξερεύνηση υπαρκτών αντικειμένων και χώρων στους οποίους δεν υπάρχει πρόσβαση από τα παιδιά (όπως η γνωριμία και μελέτη των παγκόσμιων μνημείων πολιτιστικής και φυσικής κληρονομιάς), αλλά και για τη δημιουργία και τον χειρισμό αφηρημένων αναπαραστάσεων (όπως η μελέτη της ζωής των θεών του Ολύμπου). Μια άλλη δυνατότητα, που προσφέρει η εικονική πραγματικότητα, είναι η μελέτη πραγματικών αντικειμένων που είναι αδύνατο να κατανοηθούν διαφορετικά εξαιτίας του μεγέθους, της θέσης ή των ιδιοτήτων τους (όπως η μελέτη των κυττάρων του οργανισμού μας). Επιπλέον, συμβάλλει στην αλληλεπίδραση με πραγματικούς ανθρώπους σε μακρινές

φυσικές θέσεις ή φανταστικούς τόπους με πραγματικούς ή μη τρόπους. Ωστόσο, λόγω του κόστους και της έλλειψης κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών, δεν μπορούν εύκολα να ενταχθούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (EAITY, 2010: 118-126).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η εκπαιδευτική χρήση της προσομοίωσης, της μοντελοποίησης, της οπτικοποίησης και της εικονικής πραγματικότητας δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να πειραματιστούν και να μελετήσουν φαινόμενα, που στην πραγματικότητα δεν μπορούν να μελετηθούν με απλό πείραμα ή απαιτείται αρκετός χρόνος για να μελετηθούν όλες οι περιπτώσεις ή δεν μπορούν να εκτελεστούν τα πειράματα αυτά εντός της σχολικής αίθουσας. Τα υπολογιστικά αυτά περιβάλλοντα δίνουν μεγάλη ευκολία από άποψη ταχύτητας, εργαστηριακών υλικών, επανάληψης του φαινομένου, μαθηματικής ακρίβειας, διαχείρισης του «περιβάλλοντος» (π.χ. να καθορίσουμε την επιτάχυνση της βαρύτητας) και όλων όσων αναφέρθηκαν παραπάνω. Στα πλεονεκτήματά τους κατατάσσονται ακόμη το μικρό κόστος (με εξαίρεση τις εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας), η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών και η ευκολία χρήσης των λογισμικών (Κόμης, 2004<sup>1</sup> EAITY, 2010<sup>2</sup> Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Παρόλα αυτά, τα προγράμματα σπουδών, που εφαρμόζονται στα ελληνικά δημοτικά σχολεία από το 2003, αναφέρονται αποκλειστικά στη χρήση κατάλληλων δυναμικών προσομοιώσεων. Με τη διαφορά, όμως, ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003 προωθεί την προσομοίωση ως εποπτικό υλικό, ενώ τα προγράμματα του «Νέου Σχολείου» ως τεχνική, όπου τα παιδιά συμμετέχουν νοητά στην αναπαράσταση μιας κατάστασης που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Όσον αφορά τα υπόλοιπα υπολογιστικά περιβάλλοντα, έχουν προωθηθεί κυρίως στα πλαίσια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία. Βέβαια, η απουσία τους από τα προγράμματα σπουδών είναι δικαιολογημένη, καθώς τα δημόσια σχολεία της χώρας μας δεν διαθέτουν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και το κόστος για την εφαρμογή τους σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας είναι τεράστιο, τη στιγμή που οι δαπάνες της Παιδείας μειώνονται συνεχώς λόγω της οικονομικής κρίσης.

#### 4.4.5. Παιχνίδι

Αν και το παιχνίδι είναι συνδεδεμένο με την παιδική ηλικία, το χρειαζόμαστε σε όλη μας τη ζωή. Τα οφέλη του είναι τεράστια, αρκεί να σκεφτούμε μόνο ότι, όταν χάνουμε την παιγνιώδη διάθεσή μας, χάνουμε τη δημιουργικότητά μας, τη φαντασία, το πάθος, την ενεργητικότητα (Nήμα, 2002: 19). Άλλωστε, η αξία του παιχνιδιού έχει αναγνωριστεί και επισημανθεί ήδη από την εποχή της κλασσικής αρχαιότητας. Ο Πλάτωνας προσπαθώντας να ορίσει τον σωστό τρόπο ζωής, δήλωσε ότι *«πρέπει να ζει κανείς τη ζωή σαν παιχνίδι, παίζοντας ορισμένα παιχνίδια, προσφέροντας θυσίες, τραγουδώντας και χορεύοντας, και τότε θα μπορέσει να εξευμενίσει τους θεούς, να υπερασπίσει τον εαυτό του από τους εχθρούς του και να νικήσει στον αγώνα»* (Huizinga, 2010). Συμβούλεψε, ακόμη, τους γονείς να αφήνουν τα παιδιά να παίζουν, ώστε να μνηθούν στον κόσμο των ενηλίκων και να προετοιμαστούν καλύτερα ως αυριανοί πολίτες (Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008: 14).

Το παιχνίδι ουσιαστικά αποτελεί μια βασική δραστηριότητα στη ζωή κάθε παιδιού. Είναι ενστικτώδες, εθελοντικό και αυθόρμητο. Είναι μια δραστηριότητα που κατευθύνεται κυρίως από εσωτερικά κίνητρα, παρέχει ευχαρίστηση και ικανοποίηση και εμπλέκει ενεργά τους παίκτες (Meckley, 2002). Παίζει καθοριστικό ρόλο στη σωματική, την ψυχοσυναισθηματική, την κοινωνική και τη γνωστική του ανάπτυξη. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους, να συνδυάσουν τη σκέψη με τη δράση και να ζήσουν σε ένα κόσμο φανταστικό. Πολλές φορές, μάλιστα, τα παιδιά ασυνείδητα δημιουργούν τον κόσμο που θα ήθελαν στην πραγματικότητα να ζήσουν. Είναι ένα μέσο για να μάθει κάποιος να ζει, και όχι ένας τρόπος για να περνά κάποιος την ώρα του (Μπότσογλου, 2010: 21-22).

Λόγω της φύσης του παιχνιδιού, αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης αξιόλογων θεωρητικών και βασικό μέσο αγωγής και εκπαίδευσης πολλών παιδαγωγών, όπως είναι ο J. Rousseau, ο J. Dewey, ο F. Fröbel, η M. Montessori, ο C. Freinet και ο O. Decroly (Πανταζής, 2003). Ωστόσο, στο σημείο αυτό θα επικεντρωθούμε στις απόψεις των Vygotsky και Piaget, οι οποίες αποτέλεσαν – κατά τη γνώμη μου – τα θεμέλια της ανάπτυξης της παιγνιώδους διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, ο Vygotsky υποστήριξε ότι μέσω του παιχνιδιού οι μαθητές/τριες μπορούν να αποκτήσουν στο μέγιστο τις ικανότητες της ηλικίας τους και να οδηγηθούν σε ένα γνωστικό επίπεδο ανώτερο αυτού που ήδη κατέχουν (ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης). Τόνισε, ακόμη,

ότι το παιχνίδι αρχίζει ως μια φανταστική κατάσταση, εξελίσσεται ως μια προσπάθεια για ενσυνείδητη διαπίστωση του σκοπού του και στο τέλος εμφανίζεται ως παιχνίδι με κανόνες. Ο Piaget, επισήμανε, και εκείνος με τη σειρά του, ότι το παιχνίδι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των νοητικών λειτουργιών και στην αντίληψη του κόσμου από το παιδί. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη θεωρία του Piaget, τα παιχνίδια άσκησης (αισθησιοκινητική ανάπτυξη) διαδέχονται τα συμβολικά ή φανταστικά παιχνίδια (ανάπτυξη της νοημοσύνης στην παράσταση), που θα αντικατασταθούν από τα παιχνίδια κανόνων (ανάπτυξη της σκέψης) (Σμαράγδα-Τσιαντζή, 1996<sup>\*</sup> Καλλιάντα & Καραβόλτσου, 2006).

Η πολυμορφία του παιχνιδιού εξαρτάται από τον τρόπο οργάνωσης, τον σκοπό και το περιεχόμενό του. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να γίνουν διάφορες ταξινομήσεις. Για παράδειγμα, ως προς τον τρόπο οργάνωσης, μπορούμε να διακρίνουμε το παιχνίδι σε αυθόρμητο και κατευθυνόμενο καθώς και σε ατομικό και ομαδικό. Η διαφορά μεταξύ του αυθόρμητου και του κατευθυνόμενου παιχνιδιού έγκειται στο βαθμό ελευθερίας που προσφέρει στους παίκτες για δράση. Ως εκ τούτου, το αυθόρμητο παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να ανακαλύψουν τις σωματικές και τις ψυχικές τους δυνάμεις, ενώ το κατευθυνόμενο συμβάλλει στην πειθαρχία, αφού τα εξοικειώνει με συστήματα οργάνωσης και υπακοής σε κανόνες (Μπότσογλου, 2010: 29). Κατά τον Vygotsky, όμως, δεν υπάρχει αυθόρμητο παιχνίδι χωρίς κανόνες, ούτε παιχνίδια κανόνων που να μην περιλαμβάνουν κάποια φανταστική κατάσταση (James, 1993: 18).

Ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους του παιχνιδιού, υπάρχουν διάφορες ταξινομήσεις στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία. Μια ταξινόμηση που αξίζει, κατά τη γνώμη μου, να αναφερθεί εδώ είναι της Playlink, η οποία διακρίνει τα παρακάτω είδη παιχνιδιού: συμβολικό, σκληρό, κοινωνικό-δραματικό, κοινωνικό, δημιουργικό, επικοινωνιακό, δραματικό παιχνίδι αλλά και παιχνίδι σε βάθος, παιχνίδι εξερεύνησης, παιχνίδι φαντασίας, φανταστικό παιχνίδι, κινητικό παιχνίδι, παιχνίδι κυριότητας, παιχνίδι αντικειμένου και παιχνίδι ρόλων (Μπότσογλου, 2010: 35-37). Σε όποια κατηγορία, όμως, κι αν ανήκει το παιχνίδι, σημασία έχει να μπορέσει να προσφέρει ευχαρίστηση, ικανοποίηση και εμπειρίες στα παιδιά (Μπότσογλου, 2010: 37). Επομένως, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι όπως μαθαίνουν, συνειδητά ή ασυνείδητα, από κάθε μορφή βιωματικής δραστηριότητας (Fontana, 1996a<sup>\*</sup> Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003<sup>\*</sup> Κουρετζής, 2008).

Ειδικότερα, τα παιχνίδια φαντασίας συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σκέψης και της φαντασίας, καθώς τα παιδιά αποκτούν την ελευθερία να μεταμορφωθούν σε διάφορους χαρακτήρες. Μπορούν ακόμη και να επιλέξουν χαρακτήρες τελείως αντίθετους από την προσωπικότητά τους, θεραπεύοντας με τον τρόπο αυτό τα πραγματικά τους τραύματα, τις φοβίες και τις αναστολές τους. Αντιθέτως, στα παιχνίδια με ρόλους, μιμητικά ή δραματικά παιχνίδια, τα παιδιά μεταμορφώνονται σε χαρακτήρες που πηγάζουν είτε από την ενήλικη ζωή είτε από την επιρροή των μέσων μαζικής επικοινωνίας, προετοιμάζοντας εκείνα για την αυριανή κοινωνία ως ενεργούς και δημιουργικούς πολίτες. Συνεπώς, το παιδαγωγικό παιχνίδι αποσκοπεί: α) στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων κάθε παιδιού, β) στην απόκτηση γνώσεων, γ) στην αφύπνιση της παιδικής περιέργειας, δ) στην εφαρμογή και στην τήρηση των κανόνων, ε) στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του κοινωνικού συνόλου, στ) στην αυτογνωσία και ζ) στην κοινωνικοποίηση (Σμαράγδα-Τσιαντζή, 1996\* Μπότσογλου, 2010\* James, 1993\* Cattanach, 2003\* Βουδούρη, κ.ά., 2011).

Το παιχνίδι, λοιπόν, με οποιαδήποτε μορφή και τοποθετημένο σε οποιοδήποτε χρονικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου αποτελεί μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Σε αυτό το πνεύμα κινούνται τόσο τα Α.Π.Σ. του 2003 όσο και τα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών του 2010. Ειδικότερα, και τα δύο προγράμματα περιέχουν πολλές υποδείξεις για τη χρήση παιχνιδιών στο πεδίο των Ενδεικτικών Δραστηριοτήτων. Απαιτείται, μάλιστα, από όλους τους/τις εκπαιδευτικούς η εφαρμογή ποικιλόμορφων παιχνιδιών ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο και τους εκπαιδευτικούς στόχους. Θα πρέπει, όμως, να επισημανθεί ότι η βασική διαφορά των δύο προγραμμάτων έγκειται στο ότι το Νέο Σχολείο δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον εμπλουτισμό «του μαθητικού βίου με δραστηριότητες εκπαιδευτικού παιχνιδιού και δημιουργικές εργασίες», τονίζοντας ταυτόχρονα ότι το παιχνίδι υπάρχει στη φύση των παιδιών και είναι η καταλληλότερη τεχνική για την κατανόηση των νέων γνώσεων, την ενεργοποίηση της δημιουργικής τους σκέψης και την εξωτερική τους συναισθημάτων τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b).

#### 4.4.6. Συζήτηση ή Διάλογος

Ο άνθρωπος, ως κοινωνικό ον, έχει την ανάγκη να επικοινωνήσει με τους άλλους. Είναι μια έμφυτη ανάγκη, που παρατηρείται από την πρώτη στιγμή της γέννησης ενός παιδιού. Επομένως, η «δια λόγου» ανταλλαγή γνώσεων, αντιλήψεων, απόψεων και

πληροφοριών για ένα θέμα ή πρόβλημα δίνει την ευκαιρία στους ανθρώπους να έρθουν σε επαφή και να ακούσουν και να αποδεχτούν ή να απορρίψουν τις απόψεις των συνομιλητών τους. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο σε έναν διάλογο να μετέχουν ενεργά τουλάχιστον δύο άτομα, για να μην μετατραπεί σε μονόλογο (Scheuerl, 1967: 224).

Σύμφωνα με τον Freire, ο διάλογος στηρίζεται στην αγάπη, στην ταπεινότητα, στην πίστη, στην ελπίδα και στην κριτική σκέψη. Συγκεκριμένα, θεωρεί πως ο διάλογος μπορεί να υπάρξει μόνο με αγάπη, καθώς ο διάλογος αποτελεί ή πρέπει να αποτελεί πράξη υπεύθυνων ατόμων. Επίσης, ο διάλογος δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς ταπεινότητα, αφού ο διάλογος δεν συμβαδίζει με την έπαρση και την περιφρόνηση των απόψεων των άλλων. Η τρίτη βασική αρχή είναι η πίστη στον άνθρωπο, η πίστη στη δυνατότητα που έχει ο άνθρωπος να δημιουργεί και να αναδημιουργεί τον κόσμο. Οι τρεις αυτές αρχές ορίζουν τη λογική συνέπεια του λόγου και κατά επέκταση την αμοιβαία εμπιστοσύνη των συνδιαλεγόμενων. Επιπλέον, δεν μπορεί να υπάρξει διάλογος χωρίς ελπίδα ότι οι άνθρωποι μπορούν να γίνουν καλύτεροι και πληρέστεροι. Η προσδοκία της αλλαγής είναι η κινητήρια δύναμη του διαλόγου, διαφορετικά είναι απλώς μια γραφειοκρατική διαδικασία. Τέλος, αν δεν υπάρξει κριτική σκέψη από τον διάλογο, τότε ο διάλογος είναι σαν να μην υπάρχει στη διαδικασία της γνώσης (Freire, 1972: 103-108· Perry, 2000: 114-116· Darder, 2002: 48).

Ο διάλογος, λοιπόν, αποτελεί το βασικό στοιχείο της επικοινωνίας και χωρίς αυτόν δεν μπορεί να υπάρξει και αληθινή παιδεία, αφού η ανάπτυξη του διαλόγου συμβάλλει στην προώθηση της γνώσης (Perry, 2000: 114). Συνεπώς, ο διάλογος ή συζήτηση αποτελεί αναμφισβήτητα ένα σημαντικό διδακτικό εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό. Από παιδαγωγική άποψη, παρακινεί όλους τους/τις μαθητές/τριες να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και να ανακαλύψουν μόνοι τους τις γνώσεις, μέσα από τη διερεύνηση, την αυτενέργεια και τη συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριές τους (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006b: 217). Η τεχνική του διαλόγου μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, έχοντας μία από τις παρακάτω μορφές:

➤ παρωθητικός διάλογος: Ονομάζεται η συζήτηση που αναπτύσσεται μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών ή μεταξύ των μαθητών/τριών με βασικό σκοπό να δραστηριοποιηθούν τα παιδιά στην ανακάλυψη της μάθησης. Ως εκ

τούτου, τα ερωτήματα, που διατυπώνονται από τον/την εκπαιδευτικό, επιδιώκουν να προκαλέσουν απορίες στα παιδιά και να δώσουν σε εκείνα τα απαραίτητα ερεθίσματα για την αναζήτηση των απαντήσεων στα ζητήματα που τους τίθενται. Τα ερωτήματα απευθύνονται κυρίως στο σύνολο της τάξης και όχι σε συγκεκριμένο μαθητή/τρια.

Ο παρωθητικός διάλογος προϋποθέτει ένα γόνιμο σχολικό κλίμα, όπου τα παιδιά θα διακρίνονται για την ικανότητά τους να ακούνε και να σέβονται τη γνώμη του άλλου. Όσον αφορά την εκπαιδευτική πραγματικότητα, δρομολογεί τις αναζητήσεις των μαθητών/τριών σε συγκεκριμένες πορείες, οι οποίες ελέγχονται απόλυτα από τον/την εκπαιδευτικό, καθώς οι ερωτήσεις είναι εκ των προτέρων μελετημένες και «φορμαρισμένες». Αυτό είναι και το βασικό μειονέκτημα της τεχνικής αυτής, αφού δεν δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αυτενεργήσουν (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006b).

➤ ελεύθερος διάλογος: Συνήθως προκύπτει από ερωτήματα ή προβλήματα που θέτουν τα ίδια τα παιδιά στην τάξη. Με τον ελεύθερο διάλογο δίνεται η ευκαιρία να συζητηθούν ελεύθερα, χωρίς υπόδειξη ή καθοδήγηση, σημαντικά θέματα που απασχολούν τους/τις μαθητές/τριες. Όσον αφορά τον/την εκπαιδευτικό, έχει τον ρόλο του διευκολυντή της συζήτησης και παρεμβαίνει ελάχιστα ή και καθόλου, με άμεση συνέπεια να ελλοχεύει ο κίνδυνος παρέκκλισης από τους στόχους. Για την αποφυγή της αλλαγής θέματος καθώς και των αντιπαραθέσεων που δεν οδηγούν πουθενά, απαιτείται: α) άσκηση των παιδιών στις δημοκρατικές διαδικασίες, β) σεβασμός της προσωπικότητας του άλλου, γ) πίστη στις αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης, και δ) επικέντρωση της προσοχής στο ζητούμενο θέμα (Τριλιανός, 2008).

Η τεχνική αυτή βοηθάει στην έκφραση των συναισθημάτων και στην εξάλειψη προβλημάτων που σχετίζονται με την ένταξη των μαθητών/τριών στη σχολική ομάδα, την κοινωνική αποδοχή και την κοινωνικοποίηση. Για τον λόγο αυτό, ο ελεύθερος διάλογος χρησιμοποιείται κυρίως σε σχολικές δραστηριότητες που αποβλέπουν σε συμβουλευτικούς σκοπούς, παρά σε δραστηριότητες που επιδιώκουν την απόκτηση νέων γνώσεων. Ο ελεύθερος διάλογος βοηθάει, ακόμη, στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και συμβάλλει στη δημιουργία ενός ευχάριστου σχολικού κλίματος. Ωστόσο, δεν εφαρμόζεται συχνά από τους/τις εκπαιδευτικούς, διότι προϋποθέτει την ύπαρξη επαρκούς διδακτικού χρόνου καθώς και υψηλού επιπέδου ωριμότητας των μαθητών/τριών (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006b).

➤ των ερωταποκρίσεων: Κύριο στοιχείο της συζήτησης είναι οι ερωταποκρίσεις, από την ποιότητα των οποίων εξαρτάται η επιτυχία της. Οι καλά προσχεδιασμένες διδακτικές ερωτήσεις αποτελούν τον οδηγό για τη διδασκαλία, καθώς προκαθορίζουν τον στόχο και απομακρύνουν τον κίνδυνο πελαγοδρόμησης. Παρέχουν, ταυτόχρονα, στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα ευελιξίας και προσαρμογής της διδασκαλίας του βάσει των προβλημάτων που μπορεί να δημιουργηθούν κατά την πορεία της εργασίας. Κατά συνέπεια, οι ερωτήσεις πρέπει να είναι σαφείς, περιεκτικές, σύντομες, να προσβλέπουν σε συγκεκριμένο στόχο και να προάγουν τη συζήτηση στην τάξη (Τριλιανός, 2008).

Σύμφωνα με έρευνες, το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας καλύπτεται από τις ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού. Οι ερωτήσεις διακρίνονται, ανάλογα με τον τρόπο διατύπωσής τους, σε προφορικές και γραπτές. Οι προφορικές ερωτήσεις είναι πιο συχνές, διότι συμβάλλουν στην αξιολόγηση των παιδιών και στην ανατροφοδότηση των μαθημάτων. Οι γραπτές ερωτήσεις διακρίνονται σε ανοιχτού και κλειστού τύπου. Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου περιλαμβάνονται οι «ερωτήσεις ανάπτυξης» και οι «ερωτήσεις σύντομης απάντησης», ενώ στις ερωτήσεις κλειστού τύπου ανήκουν οι «ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής», οι «διαζευκτικού τύπου ερωτήσεις», οι «ερωτήσεις αντιστοίχισης», οι «ερωτήσεις διάταξης» καθώς και οι «ερωτήσεις συμπλήρωσης» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Συνοψίζοντας, προκύπτει ότι, ο διάλογος με οποιαδήποτε μορφή αποτελεί βασικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Με την προϋπόθεση, όμως, ότι η διδασκαλία δεν βασίζεται αποκλειστικά στις ερωταποκρίσεις, αλλά στον συνδυασμό τους με άλλες μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, ειδάλλως, ελλοχεύει ο κίνδυνος οι συνεχείς ερωτήσεις να καταστήσουν το μάθημα μονότονο και ανιαρό. Σε αυτό το πνεύμα κινούνται τόσο τα Α.Π.Σ. του 2003 όσο και τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του 2010. Ειδικότερα, και τα δύο προγράμματα περιέχουν πολλές υποδείξεις για τη χρήση του διαλόγου στα πεδία των «Μεθοδολογικών Προσεγγίσεων» και των «Ενδεικτικών Δραστηριοτήτων». Ωστόσο, ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαλογική μορφή δίνεται στα αντίστοιχα Προγράμματα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπου προωθείται ο εγγραμματισμός<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Ως εγγραμματισμός ορίζεται πρωτίστως η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, ενώ σε ένα δεύτερο επίπεδο, συνυπολογίζεται η ικανότητα των μαθητών/τριών να συλλογίζονται ολοκληρωμένα, να



Κατά τη γνώμη μου, όμως, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών σε συνδυασμό με τη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου προωθούν τον εγγραμματισμό σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα προηγούμενα Α.Π.Σ., δίνοντας παράλληλα βαρύτητα στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του/της μαθητή/τριας να συνδιαλλαχθεί με τους/τις συμμαθητές/τριές του. Επίσης, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προτρέπουν τους/τις εκπαιδευτικούς να επιλέγουν την ελεύθερη συζήτηση και τον συνεργατικό διάλογο στη σχολική τάξη, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν την επιχειρηματολογία και την κριτική τους ικανότητα. Μάλιστα, προωθούν τη διαλογική μορφή διδασκαλίας σε συνδυασμό με τη βιωματική μάθηση και τη μάθηση μέσω της ανακάλυψης.

#### **4.4.7. Μελέτη περίπτωσης (case study)**

Η μελέτη περίπτωσης κατατάσσεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές. Αν και χρησιμοποιήθηκε σχετικά πρόσφατα στην παιδαγωγική, έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν ως ερευνητική μέθοδο από την κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία, την ιστορία, την ψυχολογία, τη νομική και την ιατρική. Έχουν διατυπωθεί, μάλιστα, ποικίλοι ορισμοί καθώς και διάφορες τυπολογίες για τα είδη μελέτης περίπτωσης, όπως προκύπτει και από τη σχετική βιβλιογραφία. Ωστόσο, κοινός παρονομαστής των ορισμών των ερευνητών μπορεί να θεωρηθεί η παρούσα διατύπωση: «Η μελέτη περίπτωσης πρέπει να έχει μια υπόθεση που αποτελεί το αντικείμενο της μελέτης. Η υπόθεση αυτή πρέπει: α) να είναι μια πολύπλοκη μονάδα λειτουργίας, β) να διερευνηθεί στο φυσικό της πλαίσιο, και γ) να είναι ένα σύγχρονο φαινόμενο» (Yin, 1994\* Merriam, 1994\* Gillham, 2001).

Ο Yin (1994) διακρίνει τρία σημαντικά είδη: α) την επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης (explanatory case study), με την οποία επιδιώκεται η παραγωγή ή ο έλεγχος της θεωρίας αναζητώντας κυρίως τις αιτιώδεις σχέσεις, β) την περιγραφική μελέτη περίπτωσης (descriptive case study), με την οποία αφηγείται μια ιστορία ή απεικονίζει ένα σχέδιο, παρέχοντας αφηγηματικές περιγραφές, και γ) τη διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study), με την οποία επιδιώκεται η συστηματική και σε βάθος εξήγηση για τα ζητούμενα φαινόμενα. Ουσιαστικά, από τα διάφορα είδη

---

χρησιμοποιούν συνθετική και αναλυτική σκέψη και να διατυπώνουν με σαφήνεια και πληρότητα τις θέσεις τους (<http://www.iep.edu.gr/pisa>).

μελέτης, γίνεται φανερός ο ευέλικτος χαρακτήρας της μελέτης περίπτωσης καθώς και η ικανότητά της να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά ερευνητικά πεδία και σε διαφορετικούς ερευνητικούς σκοπούς (Cohen et al., 2008: 312-313\* Shaw, 1999: 135-138).

Ως εκπαιδευτική τεχνική, η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια μορφή σύνθετης πρακτικής άσκησης. Είναι ένα πραγματικό ή υποθετικό παράδειγμα, που αντανακλά μια ευρύτερη κατάσταση. Μπορεί να έχει την μορφή προβλήματος προς επίλυση ή να αποτελεί ένα παράδειγμα αναφοράς σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων (problem based learning) ή εκπόνησης συνθετικών εργασιών (project-based learning). Και στις δύο αυτές εκδοχές, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αναλύσουν την κατάσταση, που τους δόθηκε, και να αναζητήσουν λύσεις και απαντήσεις για τα προβλήματα που αναδύονται (Markham, 2011\* Barron, 1998\* Pyatt, 2004\* Κόκκος & Λιοναράκης, 1999).

Τα βασικά πλεονεκτήματα της εφαρμογής της μεθόδου της μελέτης περίπτωσης είναι: α) στο κέντρο της μάθησης τοποθετούνται οι μαθητές/τριες, οι οποίοι γίνονται μικροί ερευνητές, β) τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για το ζητούμενο πρόβλημα μέσα από την πράξη και όχι με την αποστήθιση της θεωρίας, γ) αναπτύσσονται οι δεξιότητες ανάλυσης και επίλυσης προβλημάτων και ταυτόχρονα καλλιεργούνται η κριτική και η αναλυτική σκέψη των μαθητών/τριών, δ) αναπτύσσονται η ενεργοποίηση και η συμμετοχή των μαθητών/τριών, ε) η άσκηση συμβάλλει και προς την κατεύθυνση του μετασχηματισμού των στάσεων, αν η μελέτη περίπτωσης αντανακλά πραγματικές καταστάσεις, και στ) οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με σύνθετα κοινωνικά προβλήματα, τα οποία προσπαθούν να λύσουν (Κόκκος & Λιοναράκης, 1999). Παρόλα αυτά, η τεχνική της μελέτης περίπτωσης παρουσιάζει δύο βασικά μειονεκτήματα: α) η επιλογή του θέματος και η συγγραφή των περιπτώσεων αποτελούν μια χρονοβόρα διαδικασία για τον/την εκπαιδευτικό και β) τις περισσότερες φορές οι μαθητές/τριες επικεντρώνονται κυρίως στα επιφανειακά χαρακτηριστικά της περίπτωσης που μελετούν, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να ανακαλέσουν μια αντίστοιχη περίπτωση που έχουν ερευνήσει (Κυριακού κ.ά., 2007).

Μελετώντας, ωστόσο, τα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού του 2003 και του 2010, φαίνεται ότι για πρώτη φορά η μελέτη περίπτωσης εισάγεται ως εκπαιδευτική τεχνική από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών. Συγκεκριμένα, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, στηριγμένα στη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου, επιδιώκουν

οι μαθητές/τριες να γίνουν μικροί ερευνητές και να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, ώστε να μπορούν να αναλύουν ένα πρόβλημα διεξοδικά και σε βάθος καθώς και να συλλέγουν πληροφορίες και να επιλέγουν τις κατάλληλες μέσα από την πληθώρα πληροφοριών και γνώσεων που έχουν πλέον στη διάθεση τους. Η συλλογή των δεδομένων μπορεί να γίνει με τη συνέντευξη, τη μελέτη αρχειακού υλικού και τη φυσική παρατήρηση. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά αποκτούν και αναπτύσσουν τις απαραίτητες ικανότητες για να επεξεργάζονται ερευνητικά ένα θέμα. Ουσιαστικά, η τεχνική της μελέτης περίπτωσης μπορεί να συμβάλλει στην απομάκρυνση από τη νοοτροπία της στείρας απομνημόνευσης, που διακινείται τόσα χρόνια, δυστυχώς, σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b).

#### **4.4.8. Αντιπαράθεση απόψεων (Debate)**

Μία από τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές είναι η αντιπαράθεση απόψεων ή Διαλογική Αντιπαράθεση (Debate). Αν και η τεχνική του debate έχει συνδεθεί με τις αντιπαραθέσεις των πολιτικών κομμάτων πριν τις εκλογές, εντούτοις τα οφέλη των διαλογικών αντιπαραθέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών την κατατάσσουν ως μια από τις αποτελεσματικές τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος debate χρησιμοποιείται για να *«περιγράψει μια οργανωμένη συζήτηση απόψεων πάνω σε ένα θέμα, μέσα από την οποία επιθυμούμε να πετύχουμε βαθύτερη κατανόηση διαφορετικών απόψεων και θέσεων, καθώς και να δώσουμε τη δυνατότητα να αναπτυχθούν δεξιότητες προφορικού λόγου»* (Μαυρικάκη, 2001: 16).

Για την επιτυχία του debate ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να εφαρμόσει τα επόμενα βήματα: α) εισαγωγή και παρουσίαση του θέματος προς συζήτηση, β) ορισμός της επιτροπής των μαθητών/τριών που θα διαχειριστεί και θα αξιολογήσει τη συζήτηση βάσει των κριτηρίων που έχουν καθοριστεί, γ) καθορισμός των βασικών κανόνων της διεξαγωγής της συζήτησης, δ) δημιουργία δύο αντίπαλων ομάδων και καθορισμός των βασικών ρόλων στα μέλη κάθε ομάδας (γραμματέας, συντονιστής, κ.λπ.), ε) ομαδική εργασία με στόχο την επεξεργασία και διατύπωση των επιχειρημάτων και των αρχικών αντεπιχειρημάτων, που θα χρησιμοποιήσουν στην αντιπαράθεσή τους, στ) ανταλλαγή της λίστας, ώστε οι ομάδες να προετοιμάσουν τα τελικά τους αντεπιχειρήματα, ζ) διεξαγωγή συζήτησης, όπου η πρώτη ομάδα διατυπώνει ένα επιχείρημα και η δεύτερη ομάδα αντικρούει με αντεπιχείρημα και προβάλλει το δικό

της επιχείρημα, η) σύνοψη των βασικών σημείων της επιχειρηματολογίας της κάθε ομάδας, και θ) αξιολόγηση της εργασίας των ομάδων από την τριμελή επιτροπή βάσει κριτηρίων, όπως η σαφήνεια διατύπωσης των απόψεων, η τεκμηρίωση αλλά και η πειστικότητα των «αντιπάλων» (Παυλίδης & Καλογιαννάκης, 2009: 551).

Όσον αφορά τους κανόνες διεξαγωγής του debate, είναι: α) Οι ομάδες έχουν τον ίδιο αριθμό μελών, τα οποία έχουν ειδικά καθήκοντα. β) Κανένα μέλος δεν κυριαρχεί στο debate, καθώς πρέπει να συνεισφέρουν όλοι. γ) Μόνο οι ομιλητές μπορούν να παρουσιάζουν επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα και δεν επιτρέπονται παρεμβάσεις από μέλη της ίδιας ή της αντίπαλης ομάδας. δ) Οι συντονιστές αναλαμβάνουν να συνοψίσουν τα επιχειρήματα της ομάδα τους. ε) Η τριμελή επιτροπή των κριτών κρίνει αμερόληπτα και σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης. στ) Ο χρόνος για την εισαγωγική τοποθέτηση, την ανταλλαγή επιχειρημάτων-αντεπιχειρημάτων και τη σύνοψη είναι προκαθορισμένος (Παυλίδης & Καλογιαννάκης, 2009: 551-552).

Η τεχνική αυτή θεωρείται σημαντική, αφού επιτυγχάνεται η ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της επιχειρηματολογίας και η ακαδημαϊκή πρόοδος. Ταυτόχρονα, δίνει έμφαση στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την αυτογνωσία των μαθητών/τριών. Επίσης, επιδιώκει την καλλιέργεια και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων που αφορούν το σύγχρονο, ενεργό και δημοκρατικό πολίτη, όπως η ενεργή συμμετοχή στις κοινωνικές δράσεις και η διαχείριση και κριτική πληροφοριών (Παπαδόπουλος & Σέρογλου, 2012). Η διαλογική αντιπαράθεση συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας της ομιλίας και της σαφήνειας της έκφρασης των παιδιών. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να ακούν με προσοχή τις απόψεις των άλλων, να αναλύουν αντιμαχόμενα επιχειρήματα, να ασκούν κριτική και να οργανώνουν τις σκέψεις τους, που παρουσιάζουν με λακωνικό τρόπο. Οι μαθητές/τριες αποκτούν αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και αναπτύσσουν την ικανότητα τους να μιλούν στο κοινό (Μακρίδου-Μπούσιου, 2003).

Ακόμη ένα πλεονέκτημα της διαλογικής αντιπαράθεσης είναι, πως μέσα από τις διχογνωμίες και τις αντιθέσεις που αναπτύσσονται, οι μαθητές/τριες αποκτούν την ικανότητα να αποστασιοποιούνται από τις πεποιθήσεις τους και τις προκαταλήψεις, να εξετάζουν και να ερμηνεύουν πληροφορίες, σχέσεις, φαινόμενα, στάσεις και πράξεις, καθώς και να αναζητούν τις παραδοχές κάθε άποψης και να παρατηρούν τα γεγονότα από διαφορετικές σκοπιές (Ματσαγγούρας, 2007: 56). Επιπλέον, μέσω του

debate τα παιδιά αναπτύσσουν την τέχνη της πειθούς, με την προϋπόθεση όμως ότι η κάθε πλευρά θα καταθέτει ελεύθερα τα επιχειρήματα και τα αντεπιχειρήματά της (Branham, 1991: 2).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003 εισάγει για πρώτη φορά τη διαλεκτική αντιπαράθεση στις προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, χωρίς όμως να δίνει παραδείγματα ή κάποια βασικά στοιχεία για τον τρόπο υλοποίησης στη σχολική τάξη. Αντίθετα, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προωθούν το debate σε όλα σχεδόν τα μαθήματα και προτρέπουν τους/τις δασκάλους/ες μέσω παραδειγμάτων και υποδείξεων να το εφαρμόσουν στην πράξη, τονίζοντας παράλληλα ότι κατάλληλη θεματολογία για τις αντιπαραθέσεις είναι θέματα που ευαισθητοποιούν και ενδιαφέρουν τα παιδιά, όπως η καταπάτηση των δικαιωμάτων των παιδιών, τα αίτια των πλημμυρών, η εφαρμογή της αιολικής ενέργειας, τα πυρηνικά εργοστάσια, κ.ά.. Μάλιστα, στα Προγράμματα Σπουδών των διδακτικών αντικειμένων «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» και «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» δίνονται πληροφορίες για την οργάνωση και τη διεξαγωγή ενός debate, καθώς και για τα μαθησιακά τους αποτελέσματα, όπως η συνειδητοποίηση των συμπεριφορών που υιοθετούνται όταν ερχόμαστε σε αντιπαράθεση με κάποιον (λεκτικοί χαρακτηρισμοί, κατηγορίες, φωνές, κ.λπ.).

#### **4.4.9. Φάκελος Επιλεγμένου Υλικού (Portfolio)**

Ο Φάκελος Επιλεγμένου Υλικού ή Portfolio στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί μια σχετικά καινούρια μέθοδο αξιολόγησης, η οποία βασίζεται στην παρατήρηση και την ποιοτική αξιολόγηση, καθώς και στην αυτοαξιολόγηση. Με τη μέθοδο Portfolio οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν τον δικό τους προσωπικό φάκελο με στοιχεία (σχολικές εργασίες, διαγωνίσματα, πιστοποιητικά, έπαινοι, ασκήσεις, στοιχεία από ατομικές δραστηριότητες) από τη σχολική αλλά και από την εξωσχολική τους ζωή. Μέσω των στοιχείων αυτών, κάθε μαθητής/τρια μπορεί να παρακολουθήσει την πορεία του μέσα και έξω από το σχολείο καθώς και να αυτοαξιολογηθεί (Φωτιάδου, 2001: 129-130).

Ουσιαστικά, το Portfolio είναι ο φάκελος των επιτευγμάτων των μαθητών/τριών, όπου παραθέτουν το σύνολο των προσπαθειών, την πρόοδο και τα επιτεύγματα τους σε έναν ή περισσότερους τομείς. Τα παιδιά, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, συγκεντρώνουν κάποια ενδεικτικά δείγματα των εργασιών τους που κρίνουν ότι

απεικονίζουν τον εαυτό τους, τις δεξιότητές τους, τις σκέψεις τους και τις προσδοκίες τους. Μέσω της μεθόδου αυτή οι μαθητές/τριες μπορούν να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, να ανακαλύψουν τις δεξιότητες τους και να καταγράψουν αξίες, σκέψεις, στόχους, τη μαθησιακή τους πρόοδο και τα σχέδια τους για το μέλλον. Επομένως, η χρησιμοποίηση του Φακέλου Επιλεγμένου Υλικού εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις λειτουργίες της διδασκαλίας με τρόπο άμεσο και αποτελεσματικό (Βαρσαμίδου & Ρεσ, 2007\* Φωτιάδου, 2001\* Δημητρόπουλος, 2003).

Οι Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά και τους στόχους, ορίζουν ως Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (portfolio) «*τη συλλογή των έργων ενός παιδιού, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του/της μαθητή/τριας σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα). Η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει το σκεπτικό που αναπτύσσει ο/η μαθητής/τρια καθώς καταβάλει προσπάθεια για να εκπονήσει τις εργασίες, που θα περιληφθούν στον φάκελο εργασιών, τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού, τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων και την κριτική του κοινού που έχει κληθεί να μελετήσει και να αξιολογήσει το φάκελο εργασιών*» (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2007: 17-18).

Μπορεί, επομένως, να χαρακτηριστεί ως ένα προσωπικό αρχείο που περιγράφει τις δεξιότητες των μαθητών/τριών είτε ως ένα «πορτρέτο» ανάπτυξης και εξέλιξης των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους ή ακόμα και κατά τη διάρκεια περισσότερων του ενός σχολικών ετών. Κατά συνέπεια, το Portfolio είναι ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο που αποτυπώνει τη σταδιακή μαθησιακή εξέλιξη κάθε παιδιού, σε αντίθεση με τη γραπτή ή την προφορική εξέταση, με τις οποίες αξιολογούνται οι μαθητές/τριες τη συγκεκριμένη μέρα και στιγμή (Φωτιάδου, 2001: 129-130).

Τα Portfolio διακρίνονται ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο και το χαρακτήρα τους ανάλογα με το αντικείμενο, τους στόχους και το σκοπό που επιδιώκουν. Για παράδειγμα, ως προς το περιεχόμενο χωρίζονται σε: α) Portfolio τεκμηρίωσης ή Portfolio εργασία, που παρουσιάζει τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, β) Portfolio διαδικασίας, που απεικονίζει πώς οι μαθητές/τριες ενσωματώνουν τη συγκεκριμένη γνώση ή τις δεξιότητες, καθώς και την πορεία προόδου προς την κατάκτηση της βασικής γνώσης, γ) Portfolio προθήκης, το

οποίο χρησιμοποιείται κυρίως στην αθροιστική αξιολόγηση της γνώσης των παιδιών στις βασικές γραμμές ενός προγράμματος σπουδών, και δ) Portfolio ανοιχτής μορφής, όπου οι μαθητές/τριες έχουν το δικαίωμα να συμπεριλάβουν οτιδήποτε επιθυμούν να θεωρηθεί ως στοιχείο για την κατάκτηση μιας δεδομένης σειράς στόχων (Αρβανίτης, 2007: 171).

Μια άλλη ενδεικτική ταξινόμηση είναι του Richter, ο οποίος αναφέρει τις εξής πέντε κατηγορίες: α) το διεπιστημονικό Portfolio, β) το Portfolio μιας επιστημονικής περιοχής, γ) το διαρκή Portfolio που μεταβιβάζεται στους/στις εκπαιδευτικούς του μαθητή/τριας κατά το επόμενο σχολικό έτος, δ) το Portfolio αποφοίτησης, και ε) το σύνθετο Portfolio, που περιέχει εργασίες περισσότερων του ενός μαθητών/τριών (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2007: 19). Όσον αφορά τα Portfolio μάθησης (Lernportfolio), ο Müller τα διακρίνει σε Portfolio εργασίας (Arbeitsportfolio), αξιολογικά Portfolio (Beurteilungsportfolio) και Portfolio που παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και την εκπαιδευτική διαδικασία που εφαρμόστηκε (Präsentationsportfolio) (Müller, 2005: 9).

Στη χώρα μας η χρήση Φακέλου Επιλεγμένου Υλικού είναι περιορισμένη σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Το πρώτο βήμα για την υιοθέτηση νέων τεχνικών αξιολόγησης στο δημοτικό σχολείο έγινε το 2003. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα επιμέρους Α.Π.Σ. προώθησαν τη διαθεματικότητα και υιοθέτησαν τις εναλλακτικές αξιολογήσεις, που καθιερώθηκαν με τον Νόμο 2525/1997. Ωστόσο, η αναφορά στο Portfolio μπορεί να χαρακτηριστεί ως επιφανειακή, καθώς απουσίαζαν προτεινόμενες δραστηριότητες και υλικό για τη δημιουργία και την χρήση του φακέλου εργασίας. Πέντε χρόνια μετά, με την εγκύκλιο Φ.3/976/108630/Γ1/21-2-2008 του Υπουργείου Παιδείας επισημαίνεται ότι *«οι Δάσκαλοι και οι Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων πρέπει να τηρούν portfolio μαθητή/τρια, όπου καταγράφονται οι δραστηριότητες και οι επιδόσεις όλων των μαθητών/τριών, προς ενημέρωση των γονέων, των δασκάλων και των Σχολικών Συμβούλων»*.

Το σχέδιο του Νέου Σχολείου, και, κατά συνέπεια, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο Portfolio. Προβλέπουν την αξιολόγηση των γνωστικο-κοινωνικών ικανοτήτων και στάσεων μέσω των μαθητικών εργασιών, υπό τη μορφή ατομικού φακέλου. Τα Νέα Προγράμματα προωθούν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι ο φάκελος του μαθητή, η συστηματική παρατήρηση, τα σχέδια εργασίας, το ημερολόγιο, τονίζοντας ταυτόχρονα ότι μπορούν να βοηθή-

σουν στην καλύτερη αποτίμηση της επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων καθώς και στη συνειδητοποίηση εκ μέρους του μαθητικού κοινού των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που αναπτύσσουν τα παιδιά σταδιακά σε κάθε διδακτικό αντικείμενο.

#### 4.5. Επισκόπηση εμπειρικών ερευνών

Στην ενότητα αυτή γίνεται μια ανασκόπηση πρόσφατων εμπειρικών ερευνών σχετικά με τις μεθόδους, τις μορφές και τις τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης που επιλέγονται από τους/τις εκπαιδευτικούς στο δημοτικό σχολείο, τόσο στον ελληνικό όσο και στον διεθνή χώρο.

Ο Κανάκης (1991) σε έρευνά του σε δημοτικά σχολεία του Ρεθύμνου εξετάζει την εικόνα της μεθοδολογικής οργάνωσης της διδασκαλίας-μάθησης. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι, από το σύνολο των διδακτικών μορφών διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στην τάξη, μεγαλύτερο ποσοστό παρουσιάζει η ατομική εργασία (σε ποσοστό 23,27%) και ακολουθούν ο κατευθυνόμενος διάλογος (σε ποσοστό 21,40%), η ερωταπόκριση (σε ποσοστό 16,96%) και ο μονόλογος του/της εκπαιδευτικού (σε ποσοστό 14,45%). Αντίθετα, μόνο το 1,87% του δείγματος δηλώνει ότι χρησιμοποιεί την ομαδική εργασία. Μάλιστα, αυτή η μορφή διδασκαλίας φαίνεται πως χρησιμοποιείται συχνότερα στη φυσική και στα μαθηματικά (2,81%) και περισσότερο στην ΣΤ' δημοτικού (3,26%).

Σε άλλη έρευνα, ο Δερβίσης (1996), μελετάει τις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στη μετωπική και στην ομαδική διδασκαλία. Στην έρευνα συμμετέχουν μαθητές/τριες των Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεων από διάφορα δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: το 90% των μαθητών/τριών έχει θετική στάση απέναντι στην ομαδική διδασκαλία και αισθάνεται ως μια ξεχωριστή προσωπικότητα που προσφέρει βοήθεια στην πορεία της διδασκαλίας. Επίσης, το 30% των μαθητών/τριών δεν αισθάνεται υπεύθυνο για τις διάφορες σχολικές εργασίες, όπως ασκήσεις, προβλήματα και άλλες ασκήσεις κατά τη διάρκεια της μετωπικής, έναντι του 2% στην περίπτωση της ομαδικής διδασκαλίας. Τέλος, το 99,2% των μαθητών/τριών δέχεται τη δυνατότητα συνεργασίας στην ομαδική διδασκαλία.

Ακολουθεί η έρευνα της Αναγνωστοπούλου (1998), στην οποία μελετάει τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Βέροιας απέναντι στην ομαδική διδασκαλία καθώς και τις γνώσεις και το βαθμό ενασχόλησής τους με



αυτή. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος: α) εφαρμόζουν σπάνια την ομαδική διδασκαλία και πιστεύουν το ίδιο για τους/τις συναδέλφους τους. β) θεωρούν ότι η ομαδική διδασκαλία εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές/τριες, δηλαδή, μαθαίνουν να στοχεύουν, να αξιολογούν, να αποφασίζουν, να κρίνουν και να κατακτούν τη γνώση, χωρίς την άμεση παρέμβαση του/της δασκάλου/ας. γ) πιστεύουν ότι δεν έχουν αρκετές γνώσεις για τον τρόπο εφαρμογής της καθώς και ότι πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία. δ) πιστεύουν ότι η ομαδική διδασκαλία επιδρά θετικά στην προσωπικότητα των παιδιών και καλλιεργεί την πρωτοβουλία τους. ε) θεωρούν ότι η ομαδική διδασκαλία δεν είναι κατάλληλη για όλα τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου καθώς και ότι εφαρμόζεται πιο εύκολα και ότι αποδίδει πιο αποτελεσματικά στην ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Σε μια άλλη έρευνα, η Jacob (1999) μελετάει την επίδραση δύο μεθόδων συνεργατικής μάθησης στο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, στην τετάρτη τάξη μαθηματικών της Grant εφαρμόστηκε η TGT (Teams-Games-Tournaments) συνεργατική μέθοδος μάθησης και στην έκτη τάξη κοινωνικών επιστημών του Parker εφαρμόστηκε η LT (Learning Together) συνεργατική μέθοδος μάθησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η TGT παρείχε ίσες ευκαιρίες για επιτυχία στα μέλη της ομάδας που προσπαθούσαν για το καλύτερο, μέσα σε ένα κλίμα ατομικής υπευθυνότητας και αλληλοβοήθειας, καθώς η βαθμολογία της ομάδας εξαρτάται από την ατομική προσπάθεια κάθε μέλους. Επιπλέον, η LT προώθησε τη θετική αλληλεξάρτηση, την αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο για επίλυση προβλημάτων, μέσα από ανάληψη διαφοροποιημένων ρόλων και αναγνώριση της συνεισφοράς κάθε μέλους.

Ο Χαραλάμπους (2000) εξετάζει την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 808 μαθητές Ε' δημοτικού, που φοιτούν σε σχολικές μονάδες της Λευκωσίας. Το 48,8% των μαθητών/τριών συμμετείχε στη συνεργατική δομή οργάνωσης (δηλαδή έλυναν τα προβλήματα σε συνεργασία με την ομάδα) και το 51,2% έπαιρνε μέρος στην ατομική δομή οργάνωσης (δηλαδή έλυναν τα προβλήματα μόνο τους και με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού). Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι μαθητές/τριες της πρώτης δομής χωρίστηκαν σε εξαμελείς ομάδες μικτής ικανότητας (χαμηλής, μέσης και υψηλής) και φύλου. Στα αποτελέσματα, λοιπόν, της έρευνας διαπιστώθηκε πως η συνεργατική μάθηση ήταν:

α) πιο αποτελεσματική από την ατομική στη διδασκαλία της γλώσσας αλλά και στα μαθηματικά (με μικρότερη διαφορά), και β) αποτελεσματικότερη στη μαθηματική επίδοση και στα τρία επίπεδα σχολικής ικανότητας. Επίσης, φάνηκε ότι όλοι οι μαθητές/τριες που εργάστηκαν σε ομάδες βελτίωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη γλωσσική τους επίδοση σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/τριες τους που εργάστηκαν ατομικά. Στη συνεργατική μάθηση φάνηκε, ακόμη, μεγαλύτερη μείωση της ανταγωνιστικότητας από την ατομική, καθώς οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν λιγότερο στα μαθήματα. Τέλος, κατά την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης παρατηρήθηκε πτώση της αρνητικής συμπεριφοράς (του εαυτού και της ομάδας).

Ο Κανάκης (2003), σε έρευνά του σε δημοτικά σχολεία της Κρήτης, προσπαθεί να αντλήσει πληροφορίες σχετικά με το αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 διαφοροποιούν τις διδακτικές δραστηριότητες στις τάξεις τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές/τριες της Δ' και Στ' δημοτικού. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι: α) η διαρρύθμιση των θρανίων είναι μετωπική, αν και θα ήθελαν αυτό να αλλάξει, β) στα μαθήματα κυριαρχούν τα περιεχόμενα των σχολικών βιβλίων, αν και επιθυμούν να υπάρχουν δημιουργικές δραστηριότητες. Εκδήλωσαν, ακόμη, την επιθυμία να συνεργάζονται, να συζητούν περισσότερο, να κάνουν χρήση διαφορετικών μεθόδων μάθησης, να τους υποβάλλονται λιγότερες ερωτήσεις, να τους δίνεται χρόνος να σκεφτούν και να ασκούνται στη σωστή χρήση οργάνων και συσκευών, να λύνουν λιγότερες ασκήσεις βιβλίων και να βαθμολογούνται ανάλογα με τις προσπάθειες και την απόδοσή τους. Επίσης, προτιμούν ο/η εκπαιδευτικός να φέρεται φιλικά και να μην δείχνει ιδιαίτερη συμπάθεια για κάποια παιδιά. Τέλος, θέλουν να έχουν μια δημοκρατικότερη αντιμετώπιση και μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Κανάκης, 2004).

Οι Hänze & Berger (2007) σύγκριναν τη συνεργατική μέθοδο jigsaw με την παραδοσιακή, διδάσκοντας τρεις διδακτικές ενότητες των φυσικών επιστημών στην ομάδα ελέγχου, που διδάχθηκε με μετωπική διδασκαλία, και στην πειραματική ομάδα, που διδάχθηκε με τη μέθοδο jigsaw. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, εντοπίστηκε διαφορά στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά όχι στην ακαδημαϊκή επίδοση. Οι μαθητές/τριες της συνεργατικής τάξης εμφάνισαν υψηλότερη επίδοση από τους/τις μαθητές/τριες της παραδοσιακής τάξης στο περιεχόμενο της δικής τους ομάδας ειδίκευσης, αλλά χαμηλότερη στα θέματα των άλλων ομάδων. Επίσης, τα παιδιά της συνεργατικής τάξης εκδήλωσαν περισσότερο ενδιαφέρον για το θέμα και μεγαλύτερη

ενεργοποίηση και συμμετοχή. Παράλληλα, ένιωσαν πιο ικανοί και ανέπτυξαν τις κοινωνικές σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

Την ίδια χρονική περίοδο οι Souvignier και Kronenberger (2007) μελέτησαν τα αποτελέσματα της συνεργατικής διδασκαλίας και της δασκαλοκεντρικής σε παιδιά δημοτικού. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 208 μαθητές/τριες της τρίτης τάξης, οι οποίοι διδάχτηκαν 3 ενότητες γεωμετρίας και μία αστρονομίας. Η τελική αξιολόγηση των μαθητών/ριών έδειξε ότι δεν παρουσιάστηκαν διαφορές μεταξύ των μεθόδων ως προς τη διδασκαλία της γεωμετρίας. Αντίθετα, στο μάθημα της αστρονομίας φάνηκε τα αποτελέσματα ήταν πιο ευνοϊκά για τους/τις μαθητές/τριες που διδάχτηκαν με τη δασκαλοκεντρική μέθοδο. Ωστόσο, η διαφορική ανάλυση αποκάλυψε ότι τα μέλη-παιδιά της πειραματικής ομάδας σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις από τους/τις μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου. Με βάση αυτά, οι ερευνητές έκριναν ότι η συνεργατική μέθοδος (jigsaw) μπορεί να εφαρμοστεί και σε μικρά παιδιά, χρησιμοποιώντας ένα καλά δομημένο εκπαιδευτικό υλικό και εξασκώντας τις δεξιότητες επεξήγησης των μαθητών/τριών.

Σε άλλη έρευνα, η Τριανταφύλλου (2008) μελετάει τις στάσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Καρδίτσας απέναντι στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς και τις γνώσεις και το βαθμό ενασχόλησης τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι ο εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν εφαρμόζουν πλέον τη μετωπική διάταξη. Αντιθέτως, επιλέγουν το σχήμα Π και τις ομάδες. Μάλιστα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι συχνά αλλάζουν τη διάταξη των θρανίων ανάλογα με τις δραστηριότητες που δίνουν στους/στις μαθητές/τριες. Οι ομάδες που επιλέγουν να σχηματίσουν είναι κυρίως ανομοιογενής με βασικό κριτήριο τη διαβάθμιση της επίδοσης. Θεωρούν, ακόμη, ότι η συνεργασία των μαθητών/τριών συμβάλλει στην ανάπτυξη του γνωστικού τους επιπέδου καθώς και στην προσωπικότητά τους. Επίσης, πιστεύουν ότι η ομαδική διδασκαλία προάγει την ικανότητα των μαθητών/τριών για συνεργασία και τους/τις βοηθάει να μάθουν να σέβονται τους να άλλους, ακόμα κι όταν αυτοί έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες, και να γίνονται οπαδοί της δημοκρατίας, της ισότητας και της ελευθερίας (Τριανταφύλλου, 2009).

Σε άλλη έρευνα ο Βασιλακόπουλος (2010) μελετάει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Από τα ερευνητικά αποτελέσματα προέκυψε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις βιωματικές

τεχνικές σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μεγαλύτερους. Συγκεκριμένα, τις ομάδες εργασίας και το παιχνίδι ρόλων γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί των θεωρητικών επιστημών, ενώ οι καθηγητές των άλλων ειδικοτήτων χρησιμοποιούν συνήθως την εισήγηση, τη συζήτηση καθώς και τις ερωταποκρίσεις. Σε παρόμοια έρευνα, του Ορφανού (2009), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: α) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν κάποιες τεχνικές, όπως το παιχνίδι ρόλων, οι ερωταποκρίσεις, η συζήτηση και οι ομάδες εργασίας, ενώ αγνοούν άλλες, όπως η χιονοστιβάδα και ο καταγισμός ιδεών. β) Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν βιωματικές τεχνικές, ωστόσο στα σχολεία υπάρχουν ελλείψεις.

Ο Gözger (2010) χρησιμοποίησε τις συνεργατικές μεθόδους για τη διδασκαλία των λογοτεχνικών ειδών σε μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολείο της Τουρκίας. Οι απόψεις των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών ήταν θετικές. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι μαθητές/τριες μέσα από τη συνεργασία και την έρευνα πέτυχαν υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ οι μαθητές/τριες επεσήμαναν ότι η διαδικασία ήταν διασκεδαστική και κατάφεραν να προσεγγίσουν με επιτυχία το γνωστικό αντικείμενο. Ο Gözger κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι συνεργατικές μέθοδοι είναι αποτελεσματικές για το μάθημα της λογοτεχνίας και πρότεινε την περαιτέρω εφαρμογή της και στη διδασκαλία της γραμματικής.

Ακολουθεί η έρευνα των Βουδούρη, Μπούρα, Τριανταφύλλου και Γερογιάννη (2011), η οποία μελετάει κατά πόσο η επιτόπια μέθοδος διδασκαλίας χρησιμοποιείται από τους/τις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και ποιοι είναι οι λόγοι που «παραγκωνίζεται». Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι κατά τη διδακτική πράξη οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν περισσότερο: την επαγωγική μέθοδο (85%), τη συγκριτική μέθοδο (79%), την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (70%), την επιτόπια μέθοδο (50%), την παραγωγική μέθοδο (45%) και την πειραματική μέθοδο (22%). Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (80%) των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν αρκετά συχνά οπτικοακουστικά μέσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη διδακτική μέθοδο με βάση: α) το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών (90%), β) το αντικείμενο που πρόκειται να διδαχθεί (65%), γ) τον αριθμό των μαθητών/τριών (45%), δ) τα διαθέσιμα μέσα και υλικά (40%), ε) την ηλικία των μαθητών/τριών (25%), στ) τις ανάγκες των μαθητών/τριών (22%), ζ) τον διαθέσιμο χρόνο (30%), η) τη διαμόρφωση του χώρου (18%), θ) τους

διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί (34%) και ι) την πειθαρχία των μαθητών/τριών (12%) (Βουδούρη, κ.ά., 2012c).

#### 4.6. Ανακεφαλαίωση

Οι μέθοδοι και οι τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης εξελίσσονται συνεχώς. Οι παιδαγωγοί, αλλά και πολλοί εκπαιδευτικοί, πειραματίζονται καθημερινά με νέες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, αναζητώντας να βρουν εκείνες τις κατάλληλες που θα συμβάλλουν στη μάθηση και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Συνεπώς, κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνεται πάντα για τις εξελίξεις της Διδακτικής, ώστε να μπορέσει να μελετήσει και να εφαρμόσει στην πράξη τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους, αυτούσιες ή τροποποιημένες. Άλλωστε, κάθε σχολική τάξη είναι διαφορετική και, κατά συνέπεια, η διδασκαλία πρέπει να προσαρμόζεται τόσο στους στόχους του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου όσο και στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών/τριών. Δεν νοείται, επομένως, στις μέρες μας, ένας/μία εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί μια μέθοδο ως πανάκεια σε κάθε διδασκαλία.

Παρόλα αυτά, μελετώντας παλιότερες έρευνες και την ελληνική βιβλιογραφία, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών για πολλές δεκαετίες επέλεγε την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, μια μέθοδο γνωστή σε εκείνους από την παιδική τους ακόμη ηλικία. Η επιλογή της διάλεξης θα μπορούσε, κατά τη γνώμη μου, να χαρακτηριστεί ως «μονόδρομος», καθώς ήταν μια γνώριμη εκπαιδευτική τεχνική, που δεν απαιτούσε χρόνο για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών αλλά και για την εφαρμογή της στη σχολική τάξη. Ένα ακόμη πλεονέκτημα του μονολόγου, σύμφωνα και με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, ήταν η συμβολή του στην κάλυψη του τεράστιου όγκου της διδακτικής ύλης σε ελάχιστο διδακτικό χρόνο. Ταυτόχρονα, μέσω της διάλεξης οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν ασφάλεια, αφού μπορούσαν να ελέγχουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία μιας διδασκαλίας. Τα πλεονεκτήματα αυτά συνέβαλαν ουσιαστικά στην επικράτηση της διάλεξης ως «αγαπημένη» τεχνική των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης της χώρας μας μέχρι και στις αρχές του 21ου αιώνα.

Καθοριστικό ρόλο, ωστόσο, στην καθιέρωση της παραδοσιακής διδασκαλίας διαδραμάτισαν τα προγράμματα σπουδών. Συγκεκριμένα, τα ελληνικά προγράμματα

σπουδών, που εφαρμόστηκαν από την περίοδο της Μεταπολίτευσης ως το 1997, μπορούν να χαρακτηριστούν, κατά κύριο λόγο, ως παραδοσιακά, συγκεντρωτικά και κλειστά. Προωθούσαν τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, δίνοντας έμφαση κυρίως στην επίτευξη των γνωστικών στόχων, παραβλέποντας τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Στόχευαν στην απομνημόνευση ενός τεράστιου πλήθους γνώσεων, προσδιορίζοντας ταυτόχρονα αυστηρά τόσο το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης όσο και τον ετήσιο εκπαιδευτικό προγραμματισμό (Αρνίδου, κ.ά., 2006\* Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, 2005\* Κατσίκας & Θεριανός, 2007\* Φλουρής, 1995).

Μελετώντας, λοιπόν, την πορεία των ελληνικών αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών προκύπτει το συμπέρασμα ότι χρειάστηκε σχεδόν ένας αιώνας για να παρατηρηθούν ριζικές αλλαγές στη μεθοδολογία της διδασκαλίας σε σχέση με τα προγράμματα των εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Dewey, 1938: 46-47). Οι πρώτες σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές επιχειρήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 1997-2003. Την περίοδο αυτή τα προγράμματα σπουδών αρχίζουν να δίνουν εστιάζουν, όχι μόνο στην αποστήθιση των γνώσεων, αλλά και στην χρήση συμμετοχικών και βιωματικών τεχνικών διδασκαλίας (Ε.Π.Π.Σ., 1997). Το 2003, όμως, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα επιμέρους Α.Π.Σ. προσπάθησαν να αλλάξουν ριζικά τον τρόπο διδασκαλίας στα δημοτικά σχολεία. Εισηγάγαν τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη διαθεματικότητα και στη διεπιστημονικότητα. Τα προγράμματα αυτά στόχευαν στη διασφάλιση: α) της συνέχειας της διδασκόμενης ύλης και β) της μεγαλύτερης αυτονομίας του/της εκπαιδευτικού. Παρότρυναν τους/τις εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν διάφορες μαθητοκεντρικές μεθόδους, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική, η εξατομικευμένη και η βιωματική διδασκαλία, αλλά και σύγχρονες εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως είναι η δραματοποίηση, η συζήτηση, η προσομοίωση και ο καταγισμός ιδεών.

Έπειτα από επτά χρόνια, το 2010, πραγματοποιείται μια νέα μεταρρυθμιστική προσπάθεια στα πλαίσια του σχεδίου του «Νέου Σχολείου». Τα Νέα Προγράμματα, κατά τη γνώμη μου, δεν αντικατέστησαν σε καμία περίπτωση το δημοτικό σχολείο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003, το σχολείο της διαθεματικότητας, της «ευέλικτης ζώνης», της συστημικής αντίληψης για την πραγματικότητα, του επικοδομητισμού. Αντιθέτως, μέσω των Νέων Προγραμμάτων έγινε προσπάθεια να εξαλειφθούν οι αδυναμίες των προηγούμενων προγραμμάτων. Για παράδειγμα, αντικαταστάθηκε η «Ευέλικτη

Ζώνη» από τα διδακτικά αντικείμενα της ΣΚΖ και της ΕΠΑΑ. Η αλλαγή αυτή έδωσε έναν πιο δεσμευτικό χαρακτήρα, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών «εκμεταλλεύονταν» τις διδακτικές ώρες της «Ευέλικτης Ζώνης» για την κάλυψη της διδακτέας ύλης της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Συγχρόνως, τα δύο αυτά νέα διδακτικά αντικείμενα έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στις εμπειρίες, στα βιώματα και στην ενεργό δράση των παιδιών σε σχέση με τα αντίστοιχα «Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων» που περιγράφονταν στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003. Βασικός στόχος, εξάλλου, του Νέου Σχολείου ήταν η ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων κάθε παιδιού, ώστε να μπορέσει στο μέλλον ως ενεργός πολίτης να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας.

Τα Νέα Προγράμματα διατήρησαν τα διακριτά διδακτικά αντικείμενα, διασφάλισαν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τις διαθεματικές και τις βιοματικές προσεγγίσεις και επισήμαναν τη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών στόχων και του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων, όπως και τα Α.Π.Σ. του 2003. Εντούτοις, τα δύο αυτά προγράμματα σπουδών παρουσιάζουν ορισμένες σημαντικές διαφορές σε σχέση με τη διδακτική μεθοδολογία. Συγκεκριμένα, βάσει των συγκρίσεων που παρατέθηκαν στο παρόν κεφάλαιο προκύπτει ότι τα Νέα Προγράμματα, όχι μόνο εισήγαγαν κάποιες νέες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, αλλά, δίνουν πληροφορίες για κάθε μέθοδο και τεχνική σχετικά με τον τρόπο χρήσης και τους εκπαιδευτικούς στόχους που διατελούν, παρουσιάζοντας παράλληλα κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες.

Το Νέο Σχολείο εστίασε στην ανάδειξη των καλών εκπαιδευτικών πρακτικών με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση ενός νέου, βελτιωμένου, υποδειγματικού σχολείου. Έφερε την εκπαιδευτική κοινότητα «αντιμέτωπη» με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές, δίνοντας στους/στις εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη ελευθερία στην επιλογή των μέσων και των τρόπων που θα διδάξουν τη διδακτέα ύλη. Τα Νέα Προγράμματα είναι ανοιχτά και ευέλικτα. Δεν δεσμεύουν τους/τις εκπαιδευτικούς στη χρήση του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου, δίνοντάς τους περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών, ώστε να οδηγήσουν τους/τις μαθητές/τριες στην έρευνα και στην ανακάλυψη της γνώσης.

Παρόλα αυτά, το βασικό ερώτημα που προκύπτει είναι αν τα Νέα Προγράμματα κατάφεραν να αναδείξουν τις σύγχρονες καινοτόμες και δημιουργικές διδακτικές τεχνικές, και αν ναι, σε ποιον βαθμό άλλαξε ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Ένα ερώτημα το οποίο απαντηθεί στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

Το κίνητρο μου...

Όσο πιο σκληρά προπονούμαι, τόσο πιο πολύ εκπαιδεύεται το σώμα μου.

Όσο πιο πολύ εκπαιδεύεται το σώμα μου, τόσο πιο πολύ μαθαίνω να ελέγχω τον εαυτό μου.

Όσο πιο πολύ μαθαίνω να ελέγχω τον εαυτό μου, τόσο πιο πολλά καταλαβαίνω.

Όσο πιο πολλά καταλαβαίνω, τόσο πιο ικανός γίνομαι.

Όσο πιο ικανός γίνομαι, τόσο πιο πολλά έχω να προσφέρω.

Όσο πιο πολλά έχω να προσφέρω, τόσο περισσότεροι μαζεύονται να με ακούσουν να μιλώ.

Όσο περισσότεροι μαζεύονται να με ακούσουν να μιλώ, τόσο πιο πολύ τους μορφώνω.

Όσο πιο πολύ τους μορφώνω, τόσο πιο πολύ προπονούνται.

Όσο πιο πολύ προπονούνται, τόσο πιο πολύ μαθαίνουν να έχουν έλεγχο.

Όσο πιο πολύ μαθαίνουν να έχουν έλεγχο, τόσο πιο πολλά καταλαβαίνουν.

Όσο πιο πολλά καταλαβαίνουν, τόσο πιο ικανοί γίνονται.

Όσο πιο ικανοί γίνονται... τόσο πιο σκληρά προπονούμαι...

*Orville Small*



Σε κάθε άνθρωπο υπάρχει μια εσωτερική πνευματική δύναμη που αποδεικνύει την αλληλεπίδραση ύλης-πνεύματος και πηγάζει από το Συμπαντικό Πνεύμα που είναι ταυτόσημο με τη καλοσύνη.

*Thomas Troward*



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

### ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ & ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

#### 5.1. Εισαγωγή

Καθοριστικό ρόλο στη μάθηση έχουν τα κίνητρα. Είναι οι δυνάμεις που ωθούν τα παιδιά να συμμετέχουν στη διεξαγωγή και στην υλοποίηση των εργασιών τους και να παραμένουν συγκεντρωμένα στους στόχους τους. Τα κίνητρα καθορίζουν την πορεία ενός παιδιού στη μάθηση αλλά και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του και γενικότερα τον χαρακτήρα του. Επηρεάζουν την οργάνωση και την ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και κατ' επέκταση την επίδοσή τους (Wigfield & Eccles, 2000\* Boekaerts, 2001\* Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Σύμφωνα με τον Δελμούζο, *«αν θέλει ο παιδαγωγός να πετύχει στο έργο του, πρέπει να μάθει στους/στις μαθητές/τριές του να μαθαίνουν κάτι με αγάπη»* (Αντωνίου, 2011: 46). Αλλά και ο Γερμανός παιδαγωγός Kerschensteiner όταν οραματίστηκε το «σχολείο εργασίας», φανταζόταν *«ένα σχολείο όπου κάθε μαθητής/τρια, ορμώμενος εξ ιδίων, εσωτερικών ενδιαφερόντων, επεξεργάζεται γνώσεις, δεξιότητες και από μόνος του αισθάνεται την ανάγκη να ελέγχει κατά πόσο η εργασία του, θεωρητική και πρακτική, συμφωνεί με τις απαιτήσεις που του έθεσαν»* (Kerschensteiner, 1916: 78-79).

Ο Δελμούζος, ο Kerschensteiner και πολλοί άλλοι παιδαγωγοί έδωσαν έμφαση στην ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων μάθησης, δηλαδή σε κίνητρα όπως είναι το ενδιαφέρον για το μάθημα και η ικανοποίηση και η χαρά που νιώθει ένας/μία μαθητής/τρια όταν ολοκληρώνει μια δραστηριότητα. Όμως, τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης συνυπάρχουν με τα εξωτερικά κίνητρα, όπως είναι οι ηθικές αμοιβές (π.χ. η αναγνώριση της προσπάθειας, ο έπαινος, η ενθάρρυνση, η λεκτική επιβράβευση), οι υλικές αμοιβές (π.χ. ο βαθμός, τα δώρα από τον/την εκπαιδευτικό ή από τους γονείς) και η αποφυγή των ποινών. Είναι, λοιπόν, σημαντικό κάθε εκπαιδευτικός να έχει ως βασικό μέλημα να αναπτύσσει στους/στις μαθητές/τριές του αισθήματα αγάπης για τη μάθηση και χαράς για την ανακάλυψη της νέας γνώσης. Για να το πετύχει, ωστόσο, αυτό πρέπει να εστιάσει τόσο στη διδακτική μεθοδολογία όσο και στις εκφάνσεις της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης που πραγματοποιείται στη σχολική τάξη.

Ως εκ τούτου, κρίθηκε αναγκαίο στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής να μελετηθούν διεξοδικά τα κίνητρα και η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, ώστε να γίνει ο έλεγχος κατά πόσο τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προωθούν και σε ποιον βαθμό την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, το κεφάλαιο αυτό εστιάζει αρχικά στην οριοθέτηση της έννοιας των κινήτρων, τα οποία συχνά συγχέονται με τις ανάγκες. Έπειτα, γίνεται σύντομη αναφορά στον διαχωρισμό των κινήτρων σε εσωτερικά και εξωτερικά, εστιάζοντας, ωστόσο στην παρώθηση, στην ενίσχυση και στην ενθάρρυνση των παιδιών. Στη συνέχεια, αναλύεται η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, ενώ στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα κίνητρα που προωθούνται στα πλαίσια του Νέου Σχολείου.

## 5.2. Κίνητρα

Η λέξη κίνητρο παράγεται από το ρήμα κινώ και σημαίνει το *«μέσο ή το όργανο, το οποίο μπορεί να θέσει σε κίνηση κάτι»*. Μεταφορικά, δηλώνει *«την παρορμητική αιτία κάποιας ενέργειας ή δράσης»*. Κίνητρο, με άλλα λόγια, είναι οτιδήποτε είναι ικανό να κινεί, να ωθεί, άμεσα ή έμμεσα, το άτομο σε δράση ή να το οδηγεί στην εκδήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009: 146). Κατά συνέπεια, τα κίνητρα προσδιορίζουν το επίπεδο της δραστηριότητας και δεν τη δημιουργούν (Φράγκου, 2004: 231). Θέτουν σε λειτουργία τη συμπεριφορά και την κατευθύνουν σε καθορισμένο στόχο, η επίτευξη του οποίου ικανοποιεί συγκεκριμένη ανάγκη (Τριλιανός, 2002: 42).

Τον 17ο αιώνα οι φιλόσοφοι θεωρούσαν ότι όλα μας τα κίνητρα είναι κατά βάση εγωιστικά, ενώ από τον 19ο αιώνα επικράτησε η άποψη του Dewey, που δήλωσε ότι *«μια επιθυμία, όταν επιλέγεται, γίνεται κίνητρο»*. Ο Sully συμπλήρωσε ότι η επιθυμία, που προηγείται μιας πράξης και την καθορίζει, πρέπει να ονομάζεται *«ερέθισμα ή κίνητρο»* (Ζάχαρης, 1989<sup>\*</sup> Τσιπλητάρης, 2004). Στις μέρες μας έχουμε καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα κίνητρα αποτελούν ορμές ή ενεργοποιημένες ανάγκες που κατευθύνονται σε κάποιο στόχο ή απομακρύνονται από αυτόν. Βασίζονται, δηλαδή, στις ανάγκες και τις ορμές, διότι η εσωτερική έλλειψη (ανάγκη) είναι αυτή που ωθεί το άτομο σε δράση (ορμή), που έχει συγκεκριμένη κατεύθυνση (κίνητρο) (Τριλιανός, 2002: 42).

Τα κίνητρα διακρίνονται σε δύο όψεις: την ενεργοποιό και τη διευθύνουσα. Οι απόψεις των ψυχολόγων και των παιδοψυχολόγων δίστανται για το ποια είναι σημαντικότερη. Οι πρώτοι υποστηρίζουν, ως κυριότερη, την ενεργοποιό πλευρά των κινήτρων, η οποία κατευθύνει τον οργανισμό σε κάποιο έργο, ενώ οι δεύτεροι δίνουν μεγαλύτερο βάρος στη διευθύνουσα πλευρά των κινήτρων, καθώς ενδιαφέρονται για την κατεύθυνση, τη σωστή ή την λανθασμένη, την οποία ακολουθεί ο ανθρώπινος οργανισμός (Φράγκου, 2004: 231).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, ένα κίνητρο μπορεί να ωθεί το άτομο είτε ενεργώντας από μέσα είτε να το έλκει ενεργώντας από έξω. Τα κίνητρα μπορεί να είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, τα συναισθήματα, όσο και οι εξωτερικές αιτίες, όπως οι αμοιβές, τα θέλητρα, τα φόβητρα και οι απωθητικοί ερεθισμοί. Μπορεί, ακόμη, να είναι εγγενή (να βασίζονται, δηλαδή, στην κληρονομικότητα) ή επίκτητα (να αποκτιούνται μέσα από διαδικασίες μάθησης και αλληλεπίδρασης). Μπορεί να είναι φυσιολογικά (να εξυπηρετούν τη λειτουργία του οργανισμού και τη σωματική ομοιόσταση), βιολογικά (να εξυπηρετούν την επιβίωση και την αναπαραγωγή του ατόμου), ψυχολογικά (να οφείλονται στην προσωπικότητα και στις σχέσεις του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999: 17-18).

Πολλοί κοινωνικοί ψυχολόγοι επισημαίνουν ότι τα κίνητρα, στην πλειοψηφία τους, είναι επίκτητα, τονίζοντας ταυτόχρονα πως *«όλα τα κίνητρα μαθαίνονται [...] αναπτύσσονται μέσα από επαναλαμβανόμενες συναισθηματικές εμπειρίες, οι οποίες συνδέονται με ορισμένες καταστάσεις και είδη συμπεριφοράς»* (Τριλιανός, 1997: 30<sup>\*</sup> Open University, 1985: 95). Ο Allport, προσπαθώντας να ξεχωρίσει τα επίκτητα κίνητρα από τις έμφυτες ανάγκες του οργανισμού (τροφή, δίψα), εισήγαγε την έννοια της *«λειτουργικής αυτονομίας των κινήτρων»*, σύμφωνα με την οποία, τα διάφορα κίνητρα ανεξαρτητοποιούνται από τις βασικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του ατόμου (στον Ζάχαρη, 1989: 31).

Λόγω της στενής σχέσης μεταξύ αναγκών και κινήτρων, ο Maslow ταξινόμησε ιεραρχικά τις ανάγκες σε ορισμένες κατηγορίες. Η ταξινόμηση του βασίζεται σε τέσσερις άξονες: α) Όλοι οι άνθρωποι αποκτούν παρεμφερείς ομάδες κινήτρων μέσω γενετικών ιδιοτήτων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (κίνητρα έλλειψης και κίνητρα επιβίωσης). β) Μερικά κίνητρα είναι πιο βασικά και πιο κρίσιμα από άλλα. γ) Τα βασικότερα κίνητρα πρέπει να ικανοποιηθούν πριν ενεργοποιηθούν άλλα. δ)

Αφού ικανοποιηθούν τα βασικά κίνητρα, μπορούν να ενεργοποιηθούν κίνητρα υψηλότερου επιπέδου, όπως τα κίνητρα ύπαρξης και γένεσης που προέρχονται από το εσωτερικό του ανθρώπου (Καψάλης, 2005: 334-335).

Κατά συνέπεια, όταν οι καταστάσεις αλλάξουν, αλλάζουν και οι προτεραιότητες που βάζει το άτομο, δημιουργώντας έτσι συνεχώς νέα κίνητρα ή μεταβάλλοντας τα παλιότερα. Ο Lewin υποστηρίζει ότι, όταν το άτομο αναλάβει να εκπληρώσει έναν στόχο, δημιουργούνται μέσα του συστήματα έντασης. Τα συστήματα αυτά ο ίδιος τα ονομάζει «ανάγκες». Αν ο στόχος επιτευχθεί, η ένταση εξαφανίζεται και η «ανάγκη» ικανοποιείται. Αν, όμως, ο στόχος μείνει ανεκπλήρωτος, τότε παραμένει το σύστημα έντασης και εξαναγκάζει το άτομο να δράσει. Η πράξη, λοιπόν, αποτελεί την ουσιαστική λύτρωση του ατόμου από την πίεση του κινήτρου (Τσιπλητάρης, 2001: 183-185). Ως κίνητρα, επομένως, μπορεί να οριστεί ένα πολυσύνθετο σύστημα κινητοποίησης δυνάμεων του ατόμου. Οι πάσης φύσεως προωθητικές ή απωθητικές δυνάμεις μπορούν να εξεταστούν κάτω από τον γενικό τίτλο «κίνητρα», αν και οι απωθητικές δυνάμεις συχνά αναφέρονται και ως «αντικίνητρα» (Ιωαννίδης, 1996: 35).

### **5.2.1. Τα κίνητρα της μάθησης**

Τα κίνητρα κρίνονται σημαντικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς έχουν συνδεθεί τόσο με τη μάθηση όσο και με την επίδοσή τους (Συγκολλίτου, 1998: 109). Σύμφωνα με την Συγκολλίτου, οι συμβουλές που δίνουν οι εκπαιδευτικοί συνδέονται άμεσα με την προσπάθειά τους αφενός να αυξήσουν τη συμμετοχή των παιδιών στη διδασκαλία και αφετέρου να αναπτύξουν τα κίνητρα μάθησης, που θα οδηγήσουν τους/τις μαθητές/τριες να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για να ανταποκριθούν στις σχολικές εργασίες και, κατά συνέπεια, να διακριθούν σε καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Συγκολλίτου, 1998: 117).

Την άποψη αυτή, όμως, δεν την ενστερνίζεται πλήρως ο Καψάλης, καθώς θεωρεί ότι τα αρχικά κίνητρα δράσης και επίδοσης των παιδιών δημιουργούνται από την οικογένεια, την πρωταρχική ομάδα κοινωνικοποίησης, τονίζοντας, ταυτόχρονα, ότι το σχολείο μπορεί να επηρεάσει τα προϋπάρχοντα αυτά κίνητρα. Για παράδειγμα, οι προσδοκίες για επιτυχία που προέρχονται από τον/την εκπαιδευτικό ή/και τους/τις συμμαθητές/τριες, η ποιότητα της διδασκαλίας, το σχολικό κλίμα, καθώς και η πίεση για καλές επιδόσεις που δέχεται κάθε μαθητής/τρια από το σχολείο, αλλά και από τον

κοινωνικό του περίγυρο διαμορφώνουν τα τελικά κίνητρα που τον/την χαρακτηρίζουν (Καψάλης, 2005: 361-362).

Επομένως, σε επίπεδο σχολικής τάξης ο όρος «κίνητρα» αναφέρεται στη διάθεση, την επιμονή και την προσπάθεια που καταβάλλουν τα παιδιά κατά την ενασχόλησή τους με μια δραστηριότητα, προκειμένου να φτάσουν σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Wolters & Rosenthal, 2000). Τα κίνητρα μπορεί να προέρχονται από το ίδιο το παιδί (εσωτερικά κίνητρα) ή να προέρχονται από το περιβάλλον του (εξωτερικά κίνητρα). Μερικά χαρακτηριστικά εξωτερικά κίνητρα αποτελούν τα βραβεία, οι βαθμοί, η απολαβή ενός χρηματικού ποσού, η αποφυγή της τιμωρίας και της επίπληξης, καθώς και οι προσπάθειες των παιδιών να εξασφαλίσουν τον έπαινο του/της εκπαιδευτικού ή να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες των γονέων τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999: 204).

Βέβαια, τα κίνητρα μάθησης δεν λειτουργούν μόνο ως αιτία, αλλά μπορεί να είναι και το αποτέλεσμα μιας επιτυχημένης μαθησιακής διαδικασίας. Η επιτυχημένη, λόγου χάρη, μάθηση μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη περαιτέρω κινήτρων, ενώ μια αποτυχημένη διδασκαλία μπορεί να αποτρέψει τη δημιουργία τους. Επομένως, η σχέση κινήτρων και μαθησιακής διδασκαλίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως αμφίδρομη, αφού ακολουθούν την πορεία ενός φαύλου κύκλου (Ushioda, 1996: 9-10).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας των Sears και Levin (1957), που είχε ως σκοπό να καταγράψει κατά πόσο η προσανατολισμένη συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην επίτευξη και στους στόχους ή τις προσδοκίες επηρεάζει τη μελλοντική τους επίδοση. Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι τα παιδιά προτιμούσαν να επιλέγουν τις ασκήσεις με τη μικρότερη δυσκολία, καθώς η επιτυχία τους ήταν πιο πιθανή. Ακόμη και στη δεύτερη φάση της μελέτης ακολούθησαν την επιλογή δραστηριοτήτων που τα διασφάλιζε πιο εύκολη επιτυχία. Επίσης, τα αποτελέσματα επαλήθευσαν την αρχική τους υπόθεση, αφού τα παιδιά διέφεραν στις αντιδράσεις τους μετά από μια επιτυχία.

Μια πιο πρόσφατη έρευνα είναι αυτή των Chang και Burns (2005), που είχε ως σκοπό να καταγράψει κατά πόσο τα προσανατολισμένα στη μάθηση παιδιά έχουν καλύτερες δεξιότητες προσοχής από τα προσανατολισμένα στην επίδοση. Για να μετρηθεί το Attention task πραγματοποιήθηκαν τριών (3) ειδών δραστηριότητες: δραστηριότητα προσανατολισμού, δραστηριότητα επαγρύπνησης, εκτελεστική δραστηριότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα πιο μεγάλα παιδιά ήταν

πιο προσανατολισμένα στη μάθηση, επέλεξαν δυσκολότερες δραστηριότητες και έδειχναν περισσότερη επιμονή. Επιπλέον, τα προσανατολισμένα στη μάθηση παιδιά διέφεραν από αυτά που ήταν στην επίδοση όσον αφορά τις δεξιότητες προσοχής.

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα της Παντζιαρά (2008). Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν τη μεγάλη σημασία του συναισθηματικού τομέα των παιδιών στη μάθηση. Από το δομικό μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι ο φόβος της αποτυχίας των μαθητών/τριών προβλέπει αρνητικά τους σκοπούς μάθησης, και θετικά τους σκοπούς επίδοσης, δηλαδή οι μαθητές/τριες που φοβούνται ότι θα αποτύχουν εμπλέκονται στις δραστηριότητες όχι για να μάθουν αλλά για να επιδείξουν στους άλλους ότι είναι ικανοί. Από το μοντέλο αυτό προέκυψε ακόμη ότι οι μαθητές/τριες που υιοθετούν σκοπούς μάθησης έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα μαθήματα από τους/τις μαθητές/τριες που υιοθετούν σκοπούς επίδοσης.

Ωστόσο, η σημασία της υιοθέτησης θετικών κινήτρων από τους/τις μαθητές/τριες οδήγησαν πολλούς ερευνητές να παρατηρήσουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στις τάξεις των οποίων οι μαθητές/τριες έχουν υψηλούς σκοπούς μάθησης. Από τις έρευνες προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί χρησιμοποιούν δραστηριότητες που είναι ενδιαφέρουσες, σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των παιδιών και είναι σχετικά εύκολες. Επίσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρακινούν τους/τις μαθητές/τριες να συνθέτουν πληροφορίες, επεξηγούν, να κάνουν εικασίες ή να εξάγουν συμπεράσματα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί υποστηρίζουν τις ανάγκες των μαθητών/τριών παρέχοντάς τους οδηγίες για τον τρόπο που θα επιτύχουν σε μια δραστηριότητα (αυτορρυθμιζόμενη μάθηση) μεταβιβάζοντας τους σταδιακά την ευθύνη της μάθησής τους (Παντζιαρά, 2008).

### **5.2.2. Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα**

Σύμφωνα με τον ψυχολόγο H. Heckhausen, «υπάρχουν τόσα διαφορετικά κίνητρα, όσες διαφορετικές σχέσεις προσώπου – περιβάλλοντος έχουν διαμορφωθεί» (Ζάχαρης, 2003: 41). Η πιο απλή διάκρισή τους είναι σε εσωτερικά ή ενδογενή (intrinsic motivation) και εξωτερικά ή εξωγενή κίνητρα (extrinsic motivation). Αναλυτικότερα, τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με τις εσωτερικές δυνάμεις του ατόμου, οι οποίες συνδέονται με τις βιολογικές ανάγκες και τις ενδογενείς προδιαθέσεις. Τα κίνητρα αυτά συνήθως τα αποκαλούμε ορμές, ανάγκες, τάσεις, παρακινήσεις, παρωθήσεις κ.ά..

Είναι ουσιαστικά τα κίνητρα αυτά που ωθούν το άτομο σε μια δραστηριότητα όχι για να αποκομίσει μια εξωτερική αμοιβή, αλλά επειδή για εκείνον η συγκεκριμένη ενέργεια αποτελεί αυτοσκοπό (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009: 147\* Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999: 201). Παρόλα αυτά, αν και τα ενδογενή κίνητρα δεν ωθούνται από τις ανταμοιβές, *«η ανταμοιβή ενυπάρχει στις ίδιες τις δραστηριότητες»* (Open University, 1985: 146).

Τα εξωτερικά κίνητρα έχουν να κάνουν με την ενεργοποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου από εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι προέρχονται από το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον του ατόμου. Τα εξωγενή κίνητρα διακρίνονται σε θετικά και αρνητικά. Θετικά θεωρούνται εκείνα που επιδιώκουν την ενεργοποίηση του ατόμου με ευχάριστο τρόπο, όπως οι έπαινοι, οι αμοιβές και οι τιμητικές διακρίσεις, ενώ αρνητικά θεωρούνται εκείνα που επιδιώκουν την ενεργοποίηση μέσω του εξαναγκασμού ή της πρόκλησης μιας δυσάρεστης κατάστασης, όπως οι ποινές που θα υποστεί κάποιος, αν δεν επιτύχει τον ζητούμενο στόχο (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009: 147-148).

Όσον αφορά τα κίνητρα μάθησης, οι παιδαγωγοί αναγνωρίζουν τον παραπάνω διαχωρισμό και επισημαίνουν την πολύτιμη συμβολή τόσο των εξωτερικών όσο και των εσωτερικών κινήτρων στην αποτελεσματικότητα της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, στα εσωτερικά κίνητρα μάθησης περιλαμβάνεται η περιέργεια των παιδιών, η οποία είναι διάχυτη και συχνά αχαλίνωτη. Για να οδηγηθεί, όμως, η περιέργειά τους σε *«ανώτερες διανοητικές επιδιώξεις πρέπει να υπάρξει η μετάβαση από την παθητική, δεκτική, περιστασιακή μορφή περιέργειας προς τη συνεχή και ενεργητική μορφή της»* (Open University, 1985: 149). Συνεπώς, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να εκμεταλλεύεται τη διάθεσή τους αυτή και να την κατευθύνει σε επιθυμητούς εκπαιδευτικούς σκοπούς μέσω των σχεδίων εργασίας, της ανακαλυπτικής και της διερευνητικής μεθόδου, που εμπεριέχουν το στοιχείο της περιέργειας (Φράγκου, 2004: 240).

Ένα άλλο εσωτερικό κίνητρο είναι η ερευνητική διάθεση, που αποτελεί την επέκταση της αναζήτησης και της περιέργειας. Η ερευνητική διάθεση επιτυγχάνεται συνδυάζοντας τα άγνωστα με τα γνωστά, κάνοντας ερωτήσεις και προκαλώντας απορίες (Καψάλης, 2005: 372). Εξίσου, όμως, σημαντικό κίνητρο κρίνεται και η έμφυτη ορμή των παιδιών για την επίτευξη επάρκειας. Το κίνητρο στην περίπτωση αυτή είναι *«η ευχαρίστηση που προέρχεται από την εξάσκηση και την ανάπτυξη μιας νέας ικανότητας»*. Η αίσθηση της επίτευξης ενός έργου δημιουργείται, όταν στα

παιδιά δίνεται μια δραστηριότητα που έχει αρχή και τέλος. Κάτι, δηλαδή, που θα τους επιτρέψει να ξεπεράσουν τον εαυτό τους. Οι μαθητές/τριες έχουν, εξάλλου, καλύτερη επίδοση σε εργασίες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους σε σχέση με τις ικανότητές τους (Open University, 1985: 149-152).

Από τα εσωτερικά κίνητρα δεν μπορεί να λείπει και ο βαθμός ενδιαφέροντος. Όταν, λοιπόν, μια εργασία κινεί το ενδιαφέρον των παιδιών, τότε εκείνα συμμετέχουν πιο ευχάριστα στην εκπαιδευτική διαδικασία και μαθαίνουν πιο γρήγορα και πιο εύκολα. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνδέουν τη σχολική ζωή με θέματα που αφορούν την καθημερινή ζωή καθώς και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους, ώστε να τους δείξουν πως όλα αυτά συνδέονται με το αντικείμενο της σχολικής μελέτης (Fontana, 1996a: 189).

Ο McCall (1963) διαχωρίζει τα εσωτερικά κίνητρα σε πέντε βασικές κατηγορίες:

➤ Γνωστικά κίνητρα: Στα γνωστικά κίνητρα εντάσσεται η περιέργεια, η ερευνητική διάθεση, η δίψα για μάθηση και γνώση, τα ατομικά ενδιαφέροντα, αλλά και η τάση των ανθρώπων για αναζήτηση νέων εμπειριών. Τα κίνητρα αυτά συνδέονται με την εσωτερική ικανοποίηση των παιδιών και για αυτό δεν απαιτούνται άλλες εξωτερικές αμοιβές για να επιτευχθεί η συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης. Επομένως, όταν η διδασκαλία περιέχει δραστηριότητες, που επεκτείνουν τις γνώσεις των μαθητών/τριών και ικανοποιούν την περιέργειά τους, τότε τα παιδιά εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό στη διαδικασία της μάθησης (Φράγκου, 2004: 234).

➤ Κίνητρα αυτοέκφρασης: Ο άνθρωπος έχει έμφυτη τη διάθεση να ελέγχει ή να χειρίζεται τα πράγματα αλλά και τη δημιουργική κατασκευή. Είναι περίεργος και ταυτόχρονα δημιουργικός. Εξάλλου, το βασικό χαρακτηριστικό των ανθρώπων, από την παιδική ακόμη ηλικία, είναι η τάση του να εξερευνάει, να ανακαλύπτει, να πειραματίζεται, να χειρίζεται, να σκέφτεται και να δημιουργεί με πληρότητα και με περιπλοκότητα (Φράγκου, 2004: 234).

➤ Κίνητρα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης: Τα παιδιά, όπως και οι μεγάλοι, επιζητούν συνεχώς την κοινωνική επιδοκιμασία και αποδοχή, μέσω των οποίων θα αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Στα κίνητρα αυτά ανήκουν η επιτυχία και η αποτυχία, η γνώση της προόδου, ο συναγωνισμός, κ.ά.. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, οφείλουν να εκμεταλλευτούν κάθε δυνατότητα που τους δίνουν τα σχολικά προγράμματα, ώστε να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση, τον συναγωνισμό, την ομαδικότητα και τη κοινωνική



έκφραση των ικανοτήτων κάθε παιδιού (Δανάσσης-Αφεντάκης, 1994: 32\* Τριλίβα & Chimienti, 2002\* Haibach, Reid & Collier, 2011).

➤ Κίνητρα διαπροσωπικών σχέσεων: Στα κίνητρα αυτά εντάσσονται οι διάφορες κοινωνικές σχέσεις, όπως η φιλία, η στοργή, η επιδοκιμασία, η συνεργασία, κ.ά.. Τα παιδιά προσπαθούν συνεχώς να ικανοποιούν αυτά τα κίνητρα, καθώς υποκινούνται από τις εσωτερικές ανάγκες και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν στο κοινωνικό τους περίγυρο. Έρευνες έχουν δείξει, μάλιστα, ότι οι φιλίες και οι συνεργασίες εντός της σχολικής τάξης συνδέονται με τη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών (Φράγκου, 2004: 234).

➤ Κίνητρα βασιζόμενα σε φυσιολογικές ανάγκες: Τα κίνητρα αυτά σχετίζονται με την ικανοποίηση βιολογικών αναγκών, όπως είναι η πείνα, η δίψα και η ανάγκη για ύπνο. Τα κίνητρα αυτά εκδηλώνονται συνήθως με άλλης μορφής κίνητρα, όπως είναι η επίτευξη των γνωστικών στόχων σχετικά με τις βιολογικές ανάγκες των ανθρώπων (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006α: 258-259).

Παρόλα αυτά, συχνά τα ενδογενή κίνητρα των παιδιών δεν επαρκούν πάντα και ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να επιστρατεύσει εξωτερικά κίνητρα, τα οποία έχουν τη μορφή επαίνων, αμοιβών και ποινών (Τριλιανός, 1997: 17). Πρόκειται, δηλαδή, για τις θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον των παιδιών και στοχεύουν στη δραστηριοποίηση τους. Ωστόσο, η επιτυχία των εξωτερικών κινήτρων επηρεάζεται από την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του παιδιού. Για παράδειγμα, υπάρχουν παιδιά που παρακινούνται από τις εξωτερικές αμοιβές, γιατί μεγαλώνουν σε έναν περιβάλλον που δίνεται έμφαση στις ανάγκες, στις νίκες και στον ανταγωνισμό. Υπάρχουν, όμως, και παιδιά που αδιαφορούν για τις εξωτερικές αμοιβές, γιατί έχουν μάθει από τον οικογενειακό ή τον κοινωνικό τους περίγυρο να δίνουν σημασία στη συλλογικότητα και όχι στον ατομικισμό (Coelho, 2007: 417-420).

Έρευνες έχουν δείξει, ακόμη, ότι ο έπαινος έχει μεγαλύτερη επίδραση στους/στις μαθητές/τριες απ' ό,τι η επίπληξη (Φράγκου, 2004: 245). Ωστόσο, πολλοί παιδαγωγοί είναι αντίθετοι με την εφαρμογή των επαίνων, επισημαίνοντας ότι ο έπαινος είναι μια μέθοδος της αυταρχικής εκπαίδευσης, ενώ η ενθάρρυνση των μαθητών/τριών είναι μια μέθοδος της δημοκρατικής εκπαίδευσης, που ανεβάζει την αυτοπεποίθηση των παιδιών και ταυτόχρονα τα απελευθερώνει από το τεράστιο άγχος της βαθμολογίας (Σβορώνου-Ζωγράφου, 2011: 130-131\* Φράγκου, 2004: 245-246). Επομένως, ο

έπαινος θα πρέπει να δίνεται με μέτρο και εκεί που πρέπει, αν θέλουμε να μην έχουμε τα αντίθετα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να φτάνουν σε υπερβολές με τους επαίνους, γιατί ελλοχεύει ο κίνδυνος τα παιδιά να γίνουν αλαζονικά. Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι αλόγιστοι έπαινοι χάνουν στο τέλος την αξία τους (Αντωνίου, 2011: 111).

Συνεπώς, κατά τον σχεδιασμό μιας διδασκαλίας πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του/της το πρίσμα των κινήτρων (motivational perspective) καθώς και τις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Συγκεκριμένα, για να προάγει την εσωτερικά κίνητρα θα πρέπει: α) να δίνει περιθώριο στην επιλογή δραστηριοτήτων και στα ίδια τα παιδιά, β) να βασίζεται στις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης, γ) να απαντάει θετικά και να αποφεύγει τις επιπλήξεις σε ερωτήσεις του/της μαθητή/τριας, ακόμα κι αν είναι άσχετες με το μάθημα, και δ) να επιλέγει συνετά τη χρήση του λεκτικού επαίνου, χωρίς να γίνεται κατάχρηση (Margolis & McCabe, 2006: 220\* Dev, 1997: 16).

### 5.2.3. Παρώθηση, ενίσχυση και ενθάρρυνση των μαθητών/τριών

Οι όροι «παρώθηση», «παρακίνηση», «ενθάρρυνση» και «παρότρυνση» συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Στην πραγματικότητα, όμως, οι όροι αυτοί διαφέρουν, αφού παρακίνηση σημαίνει ότι *«προσπαθώ να κάνω κάποιον να αρχίσει κάτι»*, ενθάρρυνση σημαίνει *«προσπαθώ να δώσω θάρρος σε κάποιον να κάνει κάτι»*, παρότρυνση *«προτρέπω κάποιον να κάνει κάτι»*, ενώ παρώθηση σημαίνει ότι *«ωθώ κάποιον να κάνει κάτι, ενώ ταυτόχρονα του δίνω την αίσθηση ότι είμαι δίπλα του και τον βοηθώ»*. Επομένως, η παρώθηση είναι κάτι παραπάνω από την παρακίνηση, την ενθάρρυνση και την παρότρυνση (Καραμπάτσος, 2008: 95-96).

Ο Τριλιανός ορίζει την παρώθηση ως: *«την υποθετική διαδικασία ή μια σειρά υποθετικών διαδικασιών, η οποία θέτει σε κίνηση, κατευθύνει, υποστηρίζει και τέλος σταματά μια ακολουθία συμπεριφοράς που είναι προσανατολισμένη σε κάποιο σκοπό. Η παρώθηση ενεργοποιεί και κατευθύνει τη συμπεριφορά μέχρι να επιτευχθεί ο σκοπός»* (Τριλιανός, 2002: 19). Είναι δε εντελώς στιγμιαία και περιστασιακή μιας και αποτελεί έκφραση των κινήτρων σε μια συγκεκριμένη περίπτωση και συγκυρία (Καψάλης, 2005: 338). Όσον αφορά τη διαδικασία της παρώθησης στη μάθηση, μπορούμε να την παρομοιάσουμε με ταξίδι μετά επιστροφής, όπως προκύπτει και από το παρακάτω σχήμα. Συγκεκριμένα, στην αρχή ενεργοποιείται η συμπεριφορά του

παιδιού, που νιώθει ότι κάτι του λείπει για να μπορέσει να αναπτυχθεί πνευματικά (αποστέρηση). Εν συνεχεία, εκείνο προσανατολίζεται σε συγκεκριμένο στόχο μέσω ενός κινήτρου, με αποτέλεσμα την προαγωγή της μάθησης αλλά και την ικανοποίηση του ίδιου του παιδιού (Τριλιανός, 2002: 19-20).



Σχήμα 12

### Η διαδικασία της παρώθησης

Στη μάθηση υπάρχουν δύο είδη παρώθησεως: η εξωτερική και η εσωτερική παρώθηση. Όταν, λοιπόν, οι μαθητές/τριες επιζητούν τις εξωτερικές αμοιβές (π.χ. υψηλούς βαθμούς, βραβεία, κ.ά.) από το περιβάλλον τους για να καταπιαστούν με κάτι, υποκινείται από εξωτερική παρώθηση. Η εξωτερική παρώθηση, όμως, δεν πρέπει να θεωρεί ποτέ αποκλειστικό κίνητρο τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και από τα παιδιά, επειδή τότε η μάθηση θα αποτελεί αποτέλεσμα πίεσης και η γνώση θα έχει αφομοιωθεί ελλιπώς και, κατά συνέπεια, οι μαθητές/τριες θα δυσκολεύονται να την ανακαλέσουν. Αντίθετα, με την εσωτερική παρώθηση, την επιθυμία των παιδιών να μάθουν, η γνώση αφομοιώνεται πλήρως, αφού εκείνα παραμένουν προσκολλημένα στην εργασία που τους έχει ανατεθεί και συνεχίζουν να προσπαθούν σκληρά, ακόμα κι αν αποτύχουν. Απώτερος στόχος τους δεν είναι η επιτυχία, αλλά η πορεία της ωριμάνσεως, η ουσιαστική μάθηση, η συστηματική παιδεία. Συνεπώς, η περιέργεια, η ανάγκη της επιτυχίας, οι φιλοδοξίες και η ικανοποίηση που αποφέρει η ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας αποτελούν τις πιο ισχυρές μορφές εσωτερικής παρώθησης που δραστηριοποιούν τα παιδιά και τους δίνουν χαρά και αυτοπεποίθηση (Πασσάκος, 1978\* Τριλιανός, 2002\* Ματσαγούρας, 2008).

Στη διαδικασία της παρώθησης ενεργοποιούνται πολλά και διαφορετικά κίνητρα, τα οποία δρουν διαφορετικά σε ορισμένο χώρο και χρόνο και δύσκολα μπορούν να

προσδιορισθούν. Κατά κανόνα τα μικρά παιδιά ωθούνται από εξωτερικά κίνητρα. Καθώς όμως μεγαλώνουν, η χρήση των εξωτερικών κινήτρων πρέπει να περιορίζεται και σταδιακά τα κίνητρα αυτά πρέπει να αντικαθίστανται από εσωτερικά, ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν ενδιαφέρον για τη μάθηση, τη βελτίωση και τη συνεχή άνοδό τους (Καψάλης, 2005: 358-359). Για να μετατραπούν, όμως, τα εξωτερικά κίνητρα σε εσωτερικά, απαιτείται μεγάλη προσπάθεια από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού, αν και τις περισσότερες φορές η μετατροπή αυτή γίνεται αυτόματα. Για παράδειγμα, ένα παιδί λύνει, στην αρχή, τις ασκήσεις αποκλειστικά για τον βαθμό, ώστε να ικανοποιήσει τον/την εκπαιδευτικό και τους γονείς του. Στη συνέχεια, όμως, η επιτυχία του το οδηγεί συχνά στη μάθηση, γιατί αρχίζει να του αρέσουν τα μαθήματα και νιώθει ικανοποίηση όταν διαβάζει. Κατά τον τρόπο αυτό, το εξωτερικό κίνητρο μετατρέπεται σε εσωτερικό και το μέσον γίνεται σκοπός (Καψάλης, 2005: 359).

Παρόλα αυτά, όταν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σύγκριση των βαθμολογιών, τότε ελάχιστοι μαθητές/τριες αποκτούν το αίσθημα της επιτυχίας. Τα περισσότερα παιδιά, ακόμη και καλοί μαθητές/τριες, νιώθουν ότι έχουν αποτύχει με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται αργότερα να επιτύχουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους (Πασσάκος, 1978: 443). Πρέπει, επομένως, οι εκπαιδευτικοί να είναι προσεκτικοί στον τρόπο με τον οποίο θα χειριστούν τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των παιδιών. Ο παιδαγωγός Kerschensteiner πίστευε, μάλιστα, ότι *«τα πνευματικά ενδιαφέροντα του ατόμου έχουν ρόλο κινήτρων και ο άνθρωπος τείνει να επιθυμεί να μάθει όλο και περισσότερα, όχι με εξαναγκασμό, πιέσεις, φόβο και απειλές, αλλά γιατί πραγματικά ενδιαφέρεται για το αντικείμενο του μαθήματος»* (Νόμος της διακλάδωσης των ενδιαφερόντων) (Καψάλης, 2005: 359).

Ο D. Ausubel (1963) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η σχολική παρώθηση έχει τρία συστατικά στοιχεία, τα οποία είναι: α) το γνωστικό κίνητρο, με βάση το οποίο οι μαθητές/τριες ενδιαφέρονται ουσιαστικά για το διδακτικό αντικείμενο και επιδιώκουν υψηλές επιδόσεις, β) η «εξύψωση του εγώ», όπου οι μαθητές/τριες παρωθούνται από εξωτερικά κίνητρα και επιθυμούν να ενισχύσουν τη θέση τους στη σχολική τάξη για να τονώσουν την αυτοεκτίμησή τους, και γ) το κίνητρο συναισθηματικού συνδέσμου, κατά το οποίο η επιδοκιμασία των εκπαιδευτικών και των γονιών αποτελεί την κινητήρια δύναμη που ωθεί τους/τις μαθητές/τριες να εγείρουν όλο και μεγαλύτερες απαιτήσεις από τον εαυτό τους (Πασσάκος, 1978\* Τσιπλητάρης, 2004).

Εκτός από την παρώθηση, καθοριστικό ρόλο στη μάθηση συντελούν οι θετικές και οι αρνητικές ενισχύσεις. Η σχέση μεταξύ παρώθησης (motivation) – ενίσχυσης (reinforcement) είναι τόσο στενή, που πολλές φορές συγχέονται οι δύο αυτές έννοιες. Συγκεκριμένα, η ενίσχυση ακολουθεί την επίτευξη ενός σπουδαίου στόχου, για την επίτευξη του οποίου συνέβαλε η παρώθηση. Στην παρώθηση, δηλαδή, το άτομο θέλει ή χρειάζεται να επιτύχει κάποιον στόχο, ενώ στην ενίσχυση το άτομο αντιδρά σε ένα ερέθισμα και η αντίδραση αυτή οδηγεί στην επίτευξη του στόχου, που με τη σειρά του ενισχύει την αντίδραση για μελλοντική επανάληψη της, όταν θα επανεμφανιστεί το ίδιο ερέθισμα (Τριλιανός, 2002: 21-24).

Οι κυριότερες μορφές μαθησιακής ενίσχυσης είναι οι παρακάτω:

➤ η εξωτερική ενίσχυση: Η ενίσχυση ενός παιδιού με οποιαδήποτε μορφή εξωτερικών κινήτρων προωθεί τη μάθηση και εξυπηρετεί τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, η υπερβολική χρήση των εξωτερικών αμοιβών μπορεί να οδηγήσει σε μετάθεση του στόχου, δηλαδή να κάνουν τις εργασίες τα παιδιά για την ενίσχυση και όχι για το σκοπό της εργασίας που είναι η μάθηση και η εσωτερική ευχαρίστηση. Οι εξωτερικές αμοιβές, όμως, αποδεικνύονται ιδιαίτερα ευεργετικές, όταν απουσιάζουν τα εσωτερικά κίνητρα, καθώς μπορούν να παρακινήσουν τα παιδιά να ασχοληθούν με το έργο τους. Παρόλα αυτά, αντικείμενο αμοιβής πρέπει να αποτελεί τόσο η επίδοση των παιδιών όσο και το μαθησιακό ενδιαφέρον, η επιμέλεια, η επίδειξη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς και γενικά η προσπάθεια που καταβάλλει (Ματσαγγούρας, 2008).

➤ η εσωτερική ενίσχυση: Η αίσθηση της επιτυχίας, η ψυχική ευχαρίστηση και η ικανοποίηση της περιέργειας είναι μερικές από τις μορφές εσωτερικής ενίσχυσης. Η αυτοεπιβεβαίωση και η ηθική ικανοποίηση του παιδιού μετά την ολοκλήρωση μιας εργασίας δεν μπορούν να συγκριθούν, σε καμία περίπτωση, με τις υλικές αμοιβές και την παροχή προνομίων. Το ευχάριστο σχολικό κλίμα, δίνει πάντα θετική ενίσχυση στη μάθηση και στην αγωγή και διευκολύνει ταυτόχρονα την ομαλή προσαρμογή των μαθητών/τριών στο σχολείο (Ματσαγγούρας, 2008).

➤ η ενίσχυση μέσω προτύπου: Με την μίμηση και την ταύτιση με τα πνευματικά πρότυπα (αρχικά άτομα του άμεσου περιβάλλοντος και αργότερα άτομα της σχολικής τάξης, εξωπραγματικά πρόσωπα κ.ά.) το παιδί οικειοποιείται τρόπους συμπεριφοράς και στάσεις. Οι δράσεις κάποιων ανθρώπων αξιολογούνται θετικά και γίνονται παραδείγματα προς μίμηση, που σημαίνει ότι παρωθούνται τα άτομα σε παρόμοιες

πράξεις. Η έμφαση, στην περίπτωση αυτή, δίνεται αφενός στην ενίσχυση μιας ξένης συμπεριφοράς που εκτελεί ένα πρότυπο και αφετέρου στη θετική αξιολόγηση και εκτίμηση της συμπεριφοράς από το παιδί (Ιωαννίδης, 1996: 54\* Καψάλης, 2005: 345-346).

➤ η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (σε αποθαρρυσμένους μαθητές/τριες): Μερικά παιδιά αποθαρρύνονται, όταν έρθουν αντιμέτωπα με δυσκολίες, και ειδικά αν έχουν ιστορικό σχολικών αποτυχιών. Στις περιπτώσεις αυτές, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν εξατομικευμένη ενθάρρυνση-ενίσχυση, ώστε τα παιδιά αυτά να βιώσουν ένα ιστορικό επιτυχίας που θα τους βοηθήσει στο αυτοσυναίσθημα. Η παροχή επιλογών στις δραστηριότητες ή/και στον τρόπο με τον οποίο θα συμμετέχουν σε αυτές και η γνώση των ατομικών διαφορών, των κινήτρων, των φιλοδοξιών, των προβλημάτων και άλλων χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών αποτελούν τα «όπλα» του/της εκπαιδευτικού για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης κάθε παιδιού (Φλουρής, Κουλοπούλου & Σπυριδάκης, 1981: 84-85). Ο/Η εκπαιδευτικός δεν πρέπει, σε καμιά περίπτωση, να οδηγηθεί στο παραχάιδεμα, στην υπερβολική φροντίδα και στην ανοχή, που βλάπτουν περισσότερο παρά ωφελούν τους/τις μαθητές/τριες. Αντίθετα, το παιδί πρέπει να έχει πλήρη επίγνωση όσων αναμένονται από αυτό και να δοκιμάζει τις προσωπικές του δυνάμεις και ικανότητες (Dreikurs & Dinkmeyer, 1995: 43-44).

➤ η αυτοενίσχυση: Από την προσχολική κιάλας ηλικία, το παιδί αποκτά μέτρα και σταθμά βάσει των οποίων βιώνει και ερμηνεύει την επιτυχία ή την αποτυχία. Έτσι, τα παιδιά με ισχυρά κίνητρα επίδοσης θεωρούν ως αίτιο της επιτυχίας τον εαυτό τους και την ίδια την επιτυχία αποτέλεσμα εσωτερικών παραγόντων (όπως είναι η ευφυΐα, η προσπάθεια, το διάβασμα, κ.ά.), ενώ την αποτυχία την ερμηνεύουν ως αποτέλεσμα της ελλιπούς προσπάθειας ή την θεωρούν απλώς μια πρόσκαιρη ατυχία. Αντίθετα, τα παιδιά με ασθενή κίνητρα επίδοσης πιστεύουν ότι η επιτυχία τους οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες (όπως είναι η τύχη, ο μικρός βαθμός δυσκολίας της άσκησης, κ.ά.) και για αυτό είναι τυχαία και περιστασιακή, ενώ για την αποτυχία θεωρούν υπαίτιο τον εαυτό τους. Ως εκ τούτου, η διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο μπορεί να συντελέσει δραστικά στην αύξηση κινήτρων επίδοσης (Καψάλης, 2005: 350- 351).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, ακόμη, να ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριές τους καθημερινά. Κάθε παιδί έχει την ανάγκη να νιώθει ασφάλεια, στοργή και αξία. Πρέπει να αντιλαμβάνεται ότι ο/η δάσκαλός/α του έχει εμπιστοσύνη και ότι θέλει να

το βοηθήσει. *«Τα παιδιά σήμερα είναι εκτεθειμένα σε μια σειρά από αποθαρρυντικές εμπειρίες. Η θεληματική ενθάρρυνση είναι ουσιώδης για την αντιμετώπισή τους. Το παιδί ατακτεί μόνο όταν αποθαρρύνεται και δεν πιστεύει στην ικανότητά του να επιτύχει με χρήσιμα μέσα. Η ενθάρρυνση σημαίνει πίστη στο παιδί. Του μεταδίδει την πίστη σας στη δύναμη και στην ικανότητά του και όχι στο «δυναμικό» του. Αν δεν έχετε εμπιστοσύνη στο παιδί, όπως είναι, δεν μπορείτε να το ενθαρρύνεται.»*, αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Dreikurs και Dinkmeyer (1995: 70).

Στόχος, επομένως, της ενθάρρυνσης είναι να επιτρέψει στο παιδί να αναπτύξει το θάρρος, την υπευθυνότητα, την εργατικότητα, τον αυθορμητισμό και τον ζήλο για τη μάθηση. Η ενθάρρυνση είναι απαραίτητη και για την ανάπτυξη του κοινωνικού ενδιαφέροντος, καθώς και για την προθυμία και τη συμβολή στην κοινότητα. Όσον αφορά τις μεθόδους ενθάρρυνσης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να: α) Αξιοποιούν κάθε παιδί, όπως είναι. β) Δείχνουν ότι πιστεύουν στους/στις μαθητές/τριες, ώστε και εκείνοι να πιστέψουν στον εαυτό τους. γ) Αναγνωρίζουν την καλή εργασία αλλά και την προσπάθεια. δ) Τοποθετούν τα παιδιά σε ομάδες που μπορούν να συμβάλλουν και να μην είναι παθητικοί δέκτες. ε) Αναγνωρίζουν τις δυνάμεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες κάθε παιδιού και να το βοηθούν να τις αναπτύξει (Dreikurs και Dinkmeyer, 1995: 70-71).

Ως μέσα ενθάρρυνσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις αμοιβές και τη μίμηση προτύπων, ως μηχανισμούς μάθησης γνωστικής και κοινωνικής συμπεριφοράς, αλλά και τη σύναψη συμφωνίας, σύμφωνα με αυτή αν ένα παιδί διορθώσει τη συμπεριφορά του, τότε θα αποκτήσει και τη επιζητούμενη τιμή. Ένα άλλο μέσο ενθάρρυνσης είναι η «αρνητική αμοιβή», όπου ο/η εκπαιδευτικός δέχεται να τερματίσει μια δυσάρεστη εμπειρία, όπως είναι η απομόνωση στο θρανίο ή η στέρηση προνομίων, αν το παιδί αποκτήσει τελικά την επιθυμητή συμπεριφορά (Ματσαγγούρας, 2008: 256- 264).

#### **5.2.4. Επισκόπηση ερευνών για τα κίνητρα στη μάθηση**

Σύμφωνα με μελέτες των Deci και Ryan (1985), τα παιδιά στα οποία δίνεται δεξιότητα ελεύθερης επιλογής αναπτύσσουν υψηλά εσωτερικά κίνητρα και συνεχίζουν την προσπάθειά τους στην ανάπτυξη και τελειοποίησης της δεξιότητας. Αντιθέτως, τα παιδιά, τα οποία συμμετείχαν σε δεξιότητα την οποία δεν επέλεξαν τα ίδια, απέρριπταν και εγκατέλειπαν τη δεξιότητα αυτή σε μεγάλο ποσοστό. Τα

αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και σε μεταγενέστερες έρευνες. Συγκεκριμένα, οι Grolnik και Ryan (1987) και οι Ryan και Connell (1989) διαπίστωσαν ότι η ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων σχετίζεται με τον υψηλό βαθμό επιθυμίας για μάθηση. Σε αντίστοιχη μελέτη οι Vallerand, Blais, Briere και Pelletier (1989) απέδειξαν ότι τα εσωτερικά κίνητρα έχουν θετική σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση στο σχολείο, ενώ η έλλειψη κινήτρων έχει αρνητική σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση. Αργότερα, σε έρευνα πεδίου των Vallerand και Bissonnette (1992) διαπιστώθηκε ότι ορισμένοι τύποι εξωτερικής παρακίνησης, οι οποίοι σχετίζονται με τη διαδικασία εσωτερίκευσης των εξωτερικών κινήτρων, συνδέονται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση και την προσπάθεια. Επίσης, από τα αποτελέσματα της μελέτης προέκυψε ότι τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια εμφάνισαν υψηλότερα εσωτερικά κίνητρα.

Σε παρόμοια έρευνα των Vallerand, Fortier και Guay (1997) τα αποτελέσματα απέδειξαν ότι η παροχή αυτονομίας στους/στις μαθητές/τριες από την οικογένεια και τον/την εκπαιδευτικό της τάξης υποστηρίζει τον αυτοπροσδιορισμό τους και αυξάνει τα εσωτερικά κίνητρα με αποτέλεσμα την αύξηση της προσπάθειας και την επιμονής στη δεξιότητα. Σε μια άλλη έρευνα, οι Galejs, King και Hegland (2001) εστιάζουν στο κίνητρο επίτευξης. Με βάση τα αποτελέσματα φαίνεται ότι τα μικρότερα παιδιά είναι πολύ εγωκεντρικά για να συγκρίνουν τη δική τους επίδοση με αυτή των άλλων καθώς και ότι το κίνητρο επίτευξης αυξάνεται με τα χρόνια. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η συμπεριφορά των δασκάλων σχετίζεται με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών σχετικά με τον έλεγχο των αποτελεσμάτων.

Σύμφωνα με μελέτη του Broussard (2002), τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως εσωτερικά κινητοποιημένα έχουν καλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα από ό,τι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως εξωτερικά κινητοποιημένα. Οι Hufton, Elliott και Plushin (2003) ερεύνησαν με τη χρήση συνεντεύξεων τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των κινήτρων. Οι παράγοντες που ελέγχθηκαν ήταν η θετική επίδραση του γονεϊκού ενδιαφέροντος και εμπλοκής, τη συνεργασία εκπαιδευτικού-γονέων, τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, τα συμβολικά και υλικά βραβεία, τους βαθμούς, την επιτυχία στη μάθηση, κ.ά.. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν πολλά σημεία συμφωνίας στις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ως προς τη θετική επίδραση των παραπάνω παραγόντων στην ανάπτυξη των κινήτρων μάθησης. Μάλιστα, η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα



ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι πρότυπο που οδηγεί στην οικοδόμηση και δίνει την προτεραιότητά του στο να βιώνεται η εμπειρία της εκπαίδευσης.

Σε μια άλλη έρευνα, η Butler (2007) διαπίστωσε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών, τα κίνητρά τους, οι στρατηγικές που εφαρμόζουν και οι επιδόσεις τους εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις δομές των στόχων ή τους σκοπούς της διδασκαλίας. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας της επαλήθευσαν ότι τα κίνητρα επίτευξης συμβάλλουν τόσο στη μάθηση, όσο και στη διδασκαλία. Η Butler διαπίστωσε, ακόμη, ότι για τους/τις εκπαιδευτικούς, όπως και για τους/τις μαθητές/τριες, οι στόχοι μάθησης συνδέονται με πιο προσαρμοστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές από ό,τι οι στόχοι επίδοσης και κυρίως από ό,τι οι στόχοι επίδοσης-αποφυγής. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί υιοθετούν στόχους επίδοσης-αποφυγής σε αρκετά υψηλό επίπεδο σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της έρευνας.

Αντίθετα, οι Montalvo, Mansfield και Miller (2007) εστίασαν στην έρευνά τους στη σχέση μεταξύ μαθητών/τριών-εκπαιδευτικού, εξετάζοντας την επίδραση της συμπάθειας και της αντιπάθειας προς τον/την εκπαιδευτικό σε σχέση με τη μάθηση και τα κίνητρα των μαθητών/τριών. Χρησιμοποίησαν τις δύο (2) κλίμακες «the survey on high school student motivation» και «the attitude toward mathematics surveys». Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι: α) Οι μαθητές/τριες που συμπαθούν τους/τις εκπαιδευτικούς, βιώνουν θετικά τις κινητοποιητικές συνθήκες και διακρίνονται σχετικά με τα επιτεύγματά τους. β) Οι εκπαιδευτικοί που είναι προστατευτικοί και υποστηρικτικοί έχουν θετική επίδραση στα κίνητρα και τα επιτεύγματα των μαθητών/τριών.

Σε μια άλλη έρευνα, οι Παντζιάρá και Φιλίππου (2009) ανέδειξαν τη μεγάλη σημασία του συναισθηματικού τομέα στη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι: α) οι μαθητές/τριες που φοβούνται ότι θα αποτύχουν εμπλέκονται στις δραστηριότητες όχι για να μάθουν, αλλά για να δείξουν στους άλλους ότι είναι ικανοί, και β) οι μαθητές/τριες που έχουν υψηλές πεποιθήσεις επάρκειας υιοθετούν σκοπούς μάθησης και σκοπούς επίδοσης. Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας και όσον αφορά στις θετικές συνέπειες που έχει στη συμπεριφορά και στην επίδοση των μαθητών/τριών η υιοθέτηση σκοπών μάθησης. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές/τριες που υιοθετούν σκοπούς μάθησης έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα μαθήματα από τους/τις

μαθητές/τριες που υιοθετούν σκοπούς επίδοσης. Τέλος, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των θετικών συναισθημάτων των μαθητών/τριών κατέχουν οι παράγοντες που συνδέονται με τον/την εκπαιδευτικό, όπως είναι οι πρακτικές του/της στην τάξη, η προσωπικότητά του/της καθώς και το σχολικό κλίμα.

### 5.3. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού

Ο Wehmeyer αναφέρεται στον αυτοπροσδιορισμό ως το δικαίωμα του ατόμου να αποφασίζει για τον εαυτό του και τη ζωή του, να κάνει επιλογές και να παίρνει αποφάσεις για με την ποιότητα ζωής του, απελευθερωμένος από εξωτερικές επιρροές ή παρεμβάσεις (Wehmeyer & Schwartz, 1998), ενώ άλλοι ερευνητές αναφέρονται στον αυτοπροσδιορισμό ως *«την ικανότητα να επιλέγει κανείς κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι επιλογές του να καθορίζουν τις πράξεις του»* (Καρτασίδου, 2007: 1244). Συνεπώς, με την έννοια του αυτοπροσδιορισμού αναφερόμαστε σε *«έναν συνδυασμό από δεξιότητες, γνώσεις και πεποιθήσεις που καθιστούν ένα άτομο ικανό να εμπλέκεται σε στοχο-κατευθυνόμενη, αυτορρυθμιζόμενη, αυτόνομη συμπεριφορά. Το να συνειδητοποιεί το άτομο τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί την πεποίθηση για τον εαυτό του ότι είναι ικανός και αποτελεσματικός, είναι θεμελιώδη για τον αυτοπροσδιορισμό. Όταν τα άτομα δρουν με βάση αυτές τις δεξιότητες και τις στάσεις, έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να πάρουν τον έλεγχο της ζωής τους και να αναλάβουν τον ρόλο των επιτυχημένων ενηλίκων»* (Field et al, 1998: 2).

Ως εκ τούτου, αυτοπροσδιοριζόμενο μπορεί να θεωρηθεί κάθε άτομο που μπορεί να ελέγχει από μόνο του τη ζωή του. Για να το καταφέρει, όμως, θα πρέπει να έχει αναπτύξει ένα σύνολο δεξιοτήτων, όπως είναι η πρωτοβουλία, η λήψη αποφάσεων, η θέσπιση στόχου, η επίλυση προβλήματος, η αυτορρύθμιση, η επιμονή, κ.ά. (Brown & Cohen, 1996: 25). Όσον αφορά τα βασικά χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού, αυτά είναι (Καρτασίδου, 2007: 1245):

➤ η αυτονομία: αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να δρα σύμφωνα με τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις επιλογές του. Για να είναι, όμως, αυτόνομο ένα άτομο, πρέπει να έχει αναπτύξει ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, αυτοδιαχείρισης, διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου, καθώς και κοινωνικές και επικοινωνιακές αξίες.

➤ η αυτορρύθμιση: αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εξετάζει τις συνθήκες και τις συμπεριφορές του περιβάλλοντος, ώστε να αποφασίσει πώς θα

ενεργήσει και να αξιολογήσει κατά πόσο τα αποτελέσματα των πράξεών του είναι επιθυμητά. Για την κατάκτηση της αυτορρύθμισης, το άτομο θα πρέπει να κατέχει τις δεξιότητες της αυτοπαρατήρησης, της αυτοαξιολόγησης και της αυτοενίσχυσης.

➤ η ψυχολογική ενδυνάμωση: αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει τον έλεγχο, λαμβάνοντας υπόψη τη γνώση, την προσωπικότητα και τα κίνητρα. Τα άτομα με ψυχολογική ενδυνάμωση δρουν με βάση την πεποίθηση ότι έχουν τον έλεγχο των σημαντικών συνθηκών και τις απαραίτητες δεξιότητες, για να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

➤ η αυτοπραγμάτωση: αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει και να κατανοεί τον εαυτό του. Η γνώση και η κατανόηση του εαυτού διαμορφώνεται από το ίδιο το άτομο με βάση την αλληλεπίδραση, την αξιολόγηση, αλλά και την ανατροφοδότηση που λαμβάνει καθημερινά από τα πρόσωπα αναφοράς.

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Self Determination Theory) σχετίζεται με τα κίνητρα του ατόμου, που τον ενεργοποιούν για να συμμετάσχει σε μια δραστηριότητα. Όταν ένα άτομο είναι αυτόνομο, τότε ψάχνει ευκαιρίες αυτοπροσδιορισμού και προσωπικής επιλογής. Τα άτομα αυτά μπορούν να καθορίσουν τη ζωή τους βάσει των δικών τους επιλογών, ανεξάρτητα από τη στήριξη που τους δίνεται. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, για να εξηγήσει την ψυχολογική διαδικασία *«που προωθεί την ομαλή λειτουργία και ψυχοπνευματική υγεία του ανθρώπου, χρησιμοποιεί μια θεωρία σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος είναι ένας δραστήριος οργανισμός που διαθέτει μια έμφυτη τάση για εξέλιξη και ανάπτυξη»*. Υπό αυτή την έννοια, η τάση του ατόμου να μετέχει σε δραστηριότητες, να ασκεί τις ικανότητές του, να αναζητά την κοινωνική διασύνδεση, αποτελεί μέρος του έμφυτου σχεδιασμού του. Για να λειτουργήσει, όμως, ο μηχανισμός, το άτομο χρειάζεται την υποστήριξη του κοινωνικού και φυσικού του περιβάλλοντος, που θα του εξασφαλίσει το βίωμα της αυτονομίας, της ικανότητας και της σύναψης σχέσεων (Μίχου, 2005: 8).

Στα πλαίσια αυτής της θεωρίας διατυπώνεται η θέση ότι, για να προωθηθούν οι έμφυτες τάσεις του ανθρώπου για εξέλιξη, απαιτείται η ταυτόχρονη ικανοποίηση τριών ψυχολογικών αναγκών, της ανάγκης για αυτονομία, της ανάγκης για ικανότητα και της ανάγκης για σύναψη σχέσεων. Επομένως, οι ανάγκες αυτές αποτελούν το βασικό πυρήνα στην αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το κοινωνικό περιβάλλον. Όταν ικανοποιούνται οι ανάγκες αυτές, το άτομο αποκτά ψυχοπνευματική υγεία. Σε αντίθετη περίπτωση, το άτομο γίνεται ευάλωτο και οδηγείται σε ψυχοπνευματικό

λήθαργο (Μίχου, 2005: 9). Με βάση, λοιπόν, την έννοια και τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, τα σύγχρονα σχολεία οφείλουν να δώσουν επιτέλους έμφαση στην ενσωμάτωση του αυτοπροσδιορισμού στο σχολικό πρόγραμμα, αν θέλουμε τα παιδιά να αποκτήσουν αυτονομία, ικανοποίηση, αυτοπραγμάτωση και αυτορρύθμιση.

Μια από τις στρατηγικές που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν για να διδάξουν τον αυτοπροσδιορισμό είναι η λεγόμενη «Learning with Purpose», δηλαδή «Μαθαίνοντας με Σκοπό». Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα αποτελείται από επτά (7) τομείς δεξιοτήτων: Προαπαιτούμενες Κοινωνικές Δεξιότητες, Δεξιότητες Αυτο-αξιολόγησης, Δεξιότητες Αυτο-εκπαίδευσης, Δεξιότητες Δικτύωσης, Δεξιότητες Συνεργασίας, Δεξιότητες Επιμονής και Ανάληψης Ρίσκων και Αντιμετώπισης του Άγχους. Για να επιτευχθούν, λοιπόν, οι τομείς αυτοί, αρκεί ο/η εκπαιδευτικός να ακολουθήσει τα εξής βήματα: α) P- (Prepare): Προετοιμασία των μαθητών/τριών, συζητώντας μαζί τους για τη δεξιότητα και τις διαφορετικές καταστάσεις, στις οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα. β) U- (Understand): Οι μαθητές/τριες πρέπει να καταλάβουν και να μάθουν τα βήματα της δεξιότητας. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να εξηγήσει την αιτία για τον λόγο ύπαρξης του κάθε βήματος και να δώσει παραδείγματα του πώς θα μπορούσε να εφαρμοστεί το κάθε βήμα. γ) R- (Rehearse): Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να δώσει στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να προβάρουν το κάθε βήμα, δίνοντάς τους ένα σωστό πρότυπο μίμησης. δ) P- (Perform): Οι μαθητές/τριες εκτελούν τη δεξιότητα, έχοντας από τον/την εκπαιδευτικό μια λίστα αυτό-διόρθωσης. ε) O- (Overcome): Ο/Η εκπαιδευτικός βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να ξεπεράσουν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν. στ) S- (Select): Οι μαθητές/τριες επιλέγουν και άλλες περιστάσεις στις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα. ζ) E- (Evaluate): Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να αξιολογήσουν την δεξιότητα και σε καταστάσεις εκτός σχολείου (Serna & Lau-Smiith, 1995).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι ελάχιστοι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη. Οι περισσότερες έρευνες για τον αυτοπροσδιορισμό είτε με βάση το λειτουργικό μοντέλο ή με βάση τη θεωρία της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς αφορούν κυρίως μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και ενήλικες με διάφορες αναπτυξιακές διαταραχές. Επίσης, ελάχιστες είναι οι έρευνες σχετικά με το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με

μαθησιακές δυσκολίες με βάση τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης συμπεριφοράς (Βουγιούκας, 2015: 42). Για τον λόγο αυτό, κρίθηκε απαραίτητο στην παρούσα εργασία να παρουσιαστούν δύο (2) έρευνες όπου συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και της γενικής και της ειδικής αγωγής.

Σε μια έρευνα των Wehmeyer, Argan και Hughes (2000) βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (σε ποσοστό 60%) γνώριζε την έννοια του αυτοπροσδιορισμού και, μάλιστα, αποκρίθηκε (σε ποσοστό 98%) ότι ο αυτοπροσδιορισμός είναι από σημαντι-κός έως πολύ σημαντικός παράγοντας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ο αυτοπροσδιορισμός είναι ένας πολύ βοηθητικός παράγοντας, για τη μετάβαση των μαθητών/τριών από τη σχολική στην ενήλικη ζωή. Ένα ακόμη αποτέλεσμα που προέκυψε ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού, σε ποσοστό 35%, μόνο τον αυτό-προγραμματισμό, έως 70%, πάνω από μία δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν διδάσκουν τον αυτοπροσδιορισμό, επειδή: α) δεν θα τους ήταν χρήσιμος κάπου, β) δεν ήταν εκπαιδευμένοι οι ίδιοι οι εκπαιδευτές, και γ) δεν μπορούσαν να δουλέψουν με ένα υλικό που δεν γνώριζαν (Wehmeyer, Argan & Hughes, 2000).

Σε μια άλλη έρευνα, οι Grigal, Neubert, Moon και Graham (2003) εντόπισαν ότι το 1/3 των 248 εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είχε κάποια εμπειρία και «γνωριμία» με τον αυτοπροσδιορισμό. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να διδαχθούν και να εξασκήσουν δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού στο σχολείο. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι θεωρούν τους εαυτούς τους κατάλληλους για να διδάξουν τον αυτοπροσδιορισμό στη σχολική τάξη είναι: α) οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής (σε σχέση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής), β) οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνταν με μαθητές/τριες με υψηλό ποσοστό αναπηρίας (σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που ασχολούνταν με ακαδημαϊκές δεξιότητες), γ) οι εκπαιδευτικοί που έχουν τουλάχιστον δέκα (10) χρόνια προϋπηρεσίας, και δ) οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνταν με ακαδημαϊκές δεξιότητες και είχαν λιγότερα από δέκα (10) χρόνια προϋπηρεσίας.

#### 5.4. Τα κίνητρα μάθησης που προωθούνται από το Νέο Σχολείο

Μελετώντας την πορεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από την ελληνική βιβλιογραφία και τις σχετικές εκπαιδευτικές έρευνες, φαίνεται ότι η βαθμοθηρία είναι ένα φαινόμενο το οποίο ταλανίζει εδώ και πολλές δεκαετίες τα ελληνόπουλα. Το κυνήγι του καλού βαθμού στιγματίζει κάθε προσπάθεια των παιδιών να μάθουν, επισκιάζοντας ταυτόχρονα την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Από το δημοτικό έως και το λύκειο οι περισσότεροι μαθητές/τριες έχουν συνδέσει την πρόοδό τους με τον καλό βαθμό. Η επιθυμία τους να πάρουν υψηλούς βαθμούς καταλήγει να γίνεται αυτοσκοπός, στερώντας τους τη διάθεση και τη χαρά της μάθησης αλλά και της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συχνά, μάλιστα, χαρακτηρίζεται από την τελειοθηρία που οδηγεί τα παιδιά στην αναζήτηση όλο και μεγαλύτερων βαθμών, στην παραμέληση των προσωπικών τους δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων, στην παπαγαλία, στη στείρα αποστήθιση και στην έλλειψη της κριτική ικανότητας, στερώντας τους έτσι το μελλοντικό δικαίωμα να γίνουν ενεργοί και σκεπτόμενοι πολίτες της κοινωνίας μας.

Η βαθμοθηρία συνδέεται άμεσα με: α) την πίεση που δέχονται οι περισσότεροι μαθητές/τριες από τους γονείς τους, οι οποίοι συχνά επιθυμούν όχι μόνο την πρόοδό τους αλλά και την πραγματοποίηση των δικών τους ονείρων μέσα από τις σπουδές και την επαγγελματική εξέλιξη των παιδιών, β) το στυλ διδασκαλίας που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί (π.χ. όταν ακολουθείται το αυταρχικό στυλ, αναπτύσσεται σε πολύ μεγάλο βαθμό ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών/τριών), και γ) τα αναλυτικά προγράμματα, που εκφράζουν την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται σε μια κοινωνία. Ωστόσο, το πρόβλημα αυτό συνεχώς διαιωνίζεται στην ελληνική παιδεία, επειδή δεν έχει αποσυνδεθεί – μέχρι και σήμερα – η γνώση που προσφέρει το σχολείο από την εισαγωγή των μαθητών/τριών στο Πανεπιστήμιο (Κακανά, Δ., κ.ά., 2006).

Εστιάζοντας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, φαίνεται ότι τα προγράμματα σπουδών που εφαρμόστηκαν μέχρι το 2003 αποσκοπούσαν σε ένα γνωσιοκεντρικό σχολείο, όπου δίνονταν βαρύτητα στις γενικές γνώσεις (δηλωτική γνώση) και όχι στις γνώσεις που αφορούν στον τρόπο εκτέλεσης των διάφορων γνωστικών ασκήσεων (διαδικαστική γνώση). Όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, προέβλεπαν τη χρήση διάφορων τεστ αξιολόγησης βασισμένα στην ύλη των αντικειμένων που

διδάσκονταν με απώτερο στόχο τον προσδιορισμό του βαθμού, στον οποίο ήταν ικανός ο/η μαθητής/τρια να ανταποκριθεί στην παρεχόμενη διδασκαλία, χωρίς όμως να μελετώνται και να λαμβάνονται υπόψη τα στοιχεία της προσωπικότητάς του ή των εξωγενών παραγόντων που πιθανόν να επηρέαζαν την επίδοσή του. Συνεπώς, μέχρι το 2003 τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών έθεταν ως κύριο προσανατολισμό της μαθησιακής διαδικασίας τη διδασκόμενη γνώση και όχι τον τρόπο μάθησης. Το γεγονός αυτό, βέβαια, συνέβαλε ώστε οι μαθητές/τριες να οδηγηθούν στην απόκτηση της στείρας γνώσης μέσω της παπαγαλίας, στη διαμόρφωση αρνητικών κίνητρων για τη μάθηση, στη διαμόρφωση της αρνητικής αντίληψης ότι το σχολείο δεν έχει νόημα και αξία, καθώς και στην ανάπτυξη του φαινομένου της βαθμοθηρίας (Μπάρμπας, 2007).

Από το 2003 τα ελληνικά προγράμματα σπουδών απέκτησαν μαθητοκεντρικό και κοινωνικό προσανατολισμό. Σύμφωνα με τον μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, το δημοτικό σχολείο είχε ως στόχο: α) τη μάθηση μέσα από την πράξη και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη διδασκαλία, β) την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων κάθε παιδιού, γ) την αντιμετώπιση τυχόν μαθησιακών δυσκολιών και ιδιαιτεροτήτων, δ) την καλλιέργεια των εσωτερικών κινήτρων μάθησης, κ.ά.. Όσον αφορά τον κοινωνικό προσανατολισμό, στόχευε τόσο στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία όσο και στη σύνδεση των διδακτικών αγαθών με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Τα Νέα Προγράμματα επισήμαναν την επιτακτική ανάγκη για ριζική αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης. Απέβλεπαν στην οικοδόμηση της νέας γνώσης από τους/τις μαθητές/τριες και στη χρήση του Portfolio για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και προόδου (Κακανά, Δ., κ.ά., 2006). Επομένως, τα προγράμματα αυτά – κατά πάσα πιθανότητα – έθεσαν τα θεμέλια για την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων μάθησης στο δημοτικό σχολείο.

Το Νέο Σχολείο ακολούθησε την εκπαιδευτική πορεία που χαράχθηκε το 2003, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων μάθησης. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, ισχυροποίησε τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αναβάθμισης του δημοτικού σχολείου, δίνοντας σε εκείνους πρωτοβουλίες αυτενέργειας και κίνητρα καινοτομίας. Ταυτόχρονα, σύνδεσε τη σχολική επιτυχία με την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς και με την απόκτηση ενός συνόλου χαρακτηριστικών, όπως η αυτενέργεια, η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης, μέσω των οποίων

τα παιδιά θα ανταπεξέλθουν αργότερα στην ενήλικη ζωή τους και στις απαιτήσεις της (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b).

Ειδικότερα, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών αποβλέπουν στην αρμονική ανάπτυξη του γνωστικού, του συναισθηματικού και του ψυχοκινητικού τομέα, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη: α) την πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού, β) τις ατομικές διαφορές και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, και γ) τις προηγούμενες μορφωτικές τους εμπειρίες, στηρίζοντας τη βαθμιαία εμβάθυνση γνώσεων από τάξη σε τάξη και από διδακτική ενότητα σε διδακτική ενότητα. Υποστηρίζουν, ακόμη, την πολλαπλότητα των πηγών μάθησης και προωθούν τις ενεργητικές, συμμετοχικές, βιωματικές, διαλογικές, διερευνητικές και αυτο-κατευθυνόμενες μορφές μάθησης μέσα από τις οποίες οι μαθητές/τριες θα ανακαλύψουν τη χαρά της μάθησης και την επιθυμία της επιτυχίας και της ολοκλήρωσης ενός στόχου.

Τα Νέα Προγράμματα όλων των διδακτικών αντικειμένων αποσκοπούν: α) στην ανάπτυξη της θετικής αυτογνωσίας, β) στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της αυτεπίγνωση και της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς κάθε παιδιού, και γ) στην ανάπτυξη ενδογενών κίνητρων των μαθητών/τριών. Μάλιστα, στα πλαίσια της διδασκαλίας της ΣΚΖ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση των πτυχών του εαυτού, στην ανάπτυξη της ενημερότητας για τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών καθώς και στα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την προσωπική τους επάρκεια, δηλαδή με τη φυσική επάρκεια (σωματική, κινητική), την κοινωνική (κοινωνική και πρακτική ευφυΐα), τη συναισθηματική (ιδιοσυγκρασία, χαρακτήρας), και, τέλος, την ακαδημαϊκή επάρκεια (εννοιολογική ευφυΐα, γλώσσα).

## 5.5. Ανακεφαλαίωση

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, βασισμένα στο όραμα του Νέου Σχολείου, επιδιώκουν να κάνουν κάθε παιδί ικανό, με την έννοια του κριτικού αναστοχαστή, επικοινωνιακό, ένα άτομο που μαθαίνει, ερευνά και ανακαλύπτει, έναν δημιουργικό καλλιτέχνη και ένα άτομο υπεύθυνο, το οποίο ενεργεί βάσει αρχών. Στοχεύουν όχι στην κατάκτηση της γνώσης, αλλά να μάθουν οι μαθητές/τριες πώς να μαθαίνουν. Αποσκοπούν στη μείωση της σχολικής διαρροής και στην ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη των παιδιών. Επιδιώκουν την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων μάθησης, τονίζοντας ότι το σύγχρονο



σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει και να ενισχύσει την αγάπη και τη χαρά για τη μάθηση. Δίνουν στους/στις εκπαιδευτικούς όλα εκείνα τα εφόδια που θα συμβάλλουν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων (γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών) του παιδιού, οι οποίες αναπτύσσονται κατά μεγάλο βαθμό τα πρώτα οκτώ χρόνια και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο τόσο στη σχολική επίδοση όσο και στη μελλοντική τους επαγγελματική επιτυχία.

Συνεπώς, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών μπορούν να συμβάλλουν στην εξάλειψη του φαινομένου της βαθμοθηρίας. Με την προϋπόθεση, όμως, ότι οι εκπαιδευτικοί θα εφαρμόζουν στην πράξη τις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, θα αξιολογούν τα παιδιά δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην προσπάθειά τους και στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, θα δημιουργούν ευχάριστο σχολικό κλίμα και θα εστιάζουν και θα ενισχύουν τα ενδογενή κίνητρα της μάθησης. Φαίνεται, λοιπόν, ότι το Νέο Σχολείο προσπαθεί να αποσυνδέσει τη σχολική βαθμολογία από τον δείκτη ευφυΐας του παιδιού, αξιοποιώντας ταυτόχρονα τα ταλέντα και τις δυνατότητες κάθε παιδιού. Μια προσπάθεια που ξεκίνησε το 2003 με την αλλαγή των προγραμμάτων σποδών και των σχολικών εγχειρίδιων. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να απαλλαχτεί από τα βαρίδια της παπαγαλίας και της βαθμοθηρίας, αρκεί οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί να αποδεχτούν ότι συχνά η σχολική αποτυχία αποτελεί τον δείκτη μη κατανόησης των μαθημάτων ή τον δείκτη μεγάλου φόρτου εργασιών και απαιτήσεων ή τον δείκτη αντίδρασης ή χαμηλής αυτοεκτίμησης των παιδιών.

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην κριτική:  
Μαθαίνει να κατακρίνει

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην έχθρα:  
Μαθαίνει να καυγαδίζει

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ειρωνεία:  
Μαθαίνει να είναι ντροπαλό

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ντροπή:  
Μαθαίνει να είναι ένοχο

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην κατανόηση:  
Μαθαίνει να είναι υπομονετικό

Αν ένα παιδί ζει μέσα στον έπαινο:  
Μαθαίνει να εκτιμά

Αν ένα παιδί ζει μέσα στη δικαιοσύνη:  
Μαθαίνει να είναι δίκαιο

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ασφάλεια:  
Μαθαίνει να πιστεύει

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην επιδοκιμασία:  
Μαθαίνει να έχει αυτοεκτίμηση

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην παραδοχή και στη φιλία:  
Μαθαίνει να βρίσκει την αγάπη μέσα στον κόσμο.

R. RUSSEL

**Και αν τιμωρούμε τα παιδιά μας, τα μαθαίνουμε να τιμωρούν.**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

### ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

#### 6.1. Εισαγωγή

Μελετώντας τη νομοθεσία και την πορεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρατηρούνται μια σειρά από σημαντικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ιδιαίτερα τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Η εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας προχωρεί σε αλλαγές με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών. Το σχέδιο του Νέου Σχολείου προέβλεπε τη διαμόρφωση ενός νέου προγράμματος σπουδών, το οποίο ήδη εφαρμόζεται στα Ολοήμερα Πιλοτικά Δημοτικά Σχολεία, και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με στόχο την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Μάλιστα, στην Εγκύκλιο του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. υπ' αριθμ. 37100/Γ1/31-03-2010 τονίζεται ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας αξιολογείται με βάση: α) τα μέσα και τους πόρους του σχολείου, β) τη διοίκηση, γ) το κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, και δ) τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι οραματιστές του Νέου Σχολείου έλαβαν υπόψη τους το σχολικό κλίμα ως βασικό παράγοντα αποτελεσματικότητας και εύρυθμης λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών. Άλλωστε, το σχολικό κλίμα εκφράζει την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως αυτά διαμορφώθηκαν από τις εμπειρίες των μελών της σχολικής κοινότητας, και απεικονίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις αξίες, τη διδασκαλία, τη μάθηση, τις ηγετικές πρακτικές και τις οργανωτικές δομές. Το θετικό σχολικό κλίμα ευνοεί, ουσιαστικά, τη μάθηση των γνώσεων, των κανόνων και των κοινωνικών αξιών, καθώς και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες σε μια παραγωγική και δημοκρατική κοινωνία (Cohen et al, 2009: 182).

Ως εκ τούτου, κρίθηκε αναγκαίο στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής να μελετηθεί διεξοδικά το σχολικό κλίμα και οι τρόποι διαχείρισης της σχολικής τάξης, έτσι ώστε να διαπιστωθεί εάν η εφαρμογή των αρχών του Νέου Σχολείου μπορεί να επιφέρει αλλαγές στο ήδη υπάρχον σχολικό κλίμα καθώς και σε ποιον βαθμό μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, αλλά και στη σχολική

μονάδα γενικότερα. Συγκεκριμένα, το κεφάλαιο αυτό εστιάζει πρώτα-πρώτα στην οριοθέτηση της σχολικής τάξης ως κοινωνική ομάδα. Έπειτα, πραγματοποιείται η σκιαγράφηση του σχολικού κλίματος αναφέροντας εν συντομία: α) τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί, β) τα δομικά στοιχεία και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική ατμόσφαιρα, και γ) τις επιδράσεις του θετικού κλίματος. Στη συνέχεια, αναλύονται οι τρόποι διαχείρισης της σχολικής τάξης, ενώ στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται οι αλλαγές που μπορεί να επιφέρει η φιλοσοφία του Νέου Σχολείου και η εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

## 6.2. Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την έννοια «ομάδα». Για παράδειγμα, ο Lewin (1959) επισημαίνει ότι είναι «ένα δυναμικό σύνολο ατόμων βασισμένο στην αλληλεξάρτηση», οι Βασιλείου και Σταματάκης (1992) καταγράφουν ότι είναι «μια κοινότητα συμφερόντων», ενώ οι Blanchet και Trognon (1997) ότι είναι «ένα σύνολο ατόμων που κατευθύνονται προς έναν κοινό σκοπό» (στον Μπασέτα, 2007: 47-48). Ο Γεώργας (1995), συνοψίζοντας πολλούς ορισμούς, ορίζει την ομάδα ως «ένα δυναμικό σύνολο ατόμων που έχουν κάποιο σκοπό και κάτω από συνθήκες που ευνοούν την ενότητα, αυτή εξελίσσεται σε ένα οργανωμένο σύστημα με αλληλοεξαρτώμενους ρόλους, θεσμούς, κοινούς στόχους, αξίες, στάσεις, κανόνες και ομοιογενή συμπεριφορά που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών της» (στον Μπασέτα, 2007: 48). Εκτός από αυτά τα χαρακτηριστικά, μια ομάδα πρέπει να διαθέτει και άλλα στοιχεία, όπως ο αριθμός των μελών της, το είδος και ο σκοπός του σχηματισμού της. Έτσι, ανάλογα με τον αριθμό των μελών μπορεί να χαρακτηριστεί ως μικρή ή μεγάλη ομάδα, ως κύρια ή υποομάδα (Τσιπλητάρης, 2004: 51-52). Μια μικρή ομάδα πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον τρία άτομα. Ωστόσο, αν και δεν έχει οριστεί ο μέγιστος αριθμός των μελών, σε μια ομάδα χάνονται ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της, όπως η προσωπική επαφή και το συλλογικό συναίσθημα, όταν έχει περισσότερα από τριάντα μέλη (Μπασέτας, 2007: 48).

Ως προς το είδος, μια ομάδα μπορεί να χαρακτηριστεί ως τυπική ή άτυπη, φυσική ή πειραματική, οικεία ή ξένη, πρωτογενής (π.χ. οικογένεια, γειτονιά) ή δευτερογενής (π.χ. κοινωνική τάξη, σχολείο). Ειδικότερα, ως τυπική ομάδα χαρακτηρίζεται μια κοινωνική ομάδα που σχηματίζεται μέσα από νόμιμη διαδικασία, για την επίτευξη

κάποιου σκοπού ή τη ρύθμιση κάποιας κοινωνικής ανάγκης. Ενώ, άτυπη ομάδα χαρακτηρίζεται μια κοινωνική ομάδα που σχηματίζεται δίχως κάποιον κανόνα, αλλά με τη θέληση και τους προσωπικούς δεσμούς των μελών της ομάδας (Μπασέτας, 2007: 48-49). Όσον αφορά τους στόχους μιας ομάδας μπορούν να χωριστούν στους εξής τομείς: α) στη λύση των προβλημάτων, β) στη θεραπεία ή μάθηση, και γ) στην απλή συνύπαρξη των μελών της (Τσιπλητάρης, 2004: 52).

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά της ομάδας, προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο μια σχολική τάξη είναι ομάδα. Ένα ερώτημα που έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς ερευνητές. Ο Ε. Durkheim, για παράδειγμα, χαρακτηρίζει την τάξη ως μια «ομαδική ατομικότητα», ενώ η σχολή του C. Rogers υποστηρίζει ότι η δυναμική της ομάδας «δεν είναι παρά πολλαπλασιασμός της δυναμικής των διατομικών σχέσεων» (Κοσμόπουλος, 1990: 339). Ο Στ. Δερβίσης χαρακτηρίζει τη σχολική τάξη ως μια «τυπική ευκαιριακή ομάδα με δικό της χαρακτήρα, που λειτουργεί όσο υπάρχει υπό την εποπτεία και τη φροντίδα των σχολικών οργάνων» (Δερβίσης, 1998: 44). Στο ίδιο μοτίβο κινείται και ο Π. Ξωχέλλης, που την χαρακτηρίζει ως μια «τυπική, χαλαρή, κοινωνική ομάδα» (Ξωχέλλης, 1994: 18). Συνοψίζοντας, λοιπόν, τους ορισμούς αυτούς, προκύπτει ότι η σχολική τάξη είναι μια τυπική και οργανωμένη ομάδα. Είναι ένας θεσμοποιημένος από την Πολιτεία φορέας, της αγωγής και της εκπαίδευσης, όπου υπάρχουν καθορισμένοι ρόλοι (Κογκούλης, 1983\* Cohen, 1994\* Vosniadou, 2002\* Μπίκος, 2004).

Η σχολική τάξη αποτελεί ουσιαστικά μία ιδιόρρυθμη κοινωνική ομάδα, όπου τα μέλη της προέρχονται από διαφορετικές κατευθύνσεις και διαφορετικά οικογενειακά πλαίσια. Αν και κάθε σχολική τάξη εντάσσεται στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα και πρόγραμμα μιας χώρας, διαφέρει από κάθε άλλη σχολική τάξη, αφού συνιστά μία παιδαγωγική μονάδα αυτοτελή. Ακόμη και τα ίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις διαφορές αυτές, και κάνουν αυθόρμητα συγκρίσεις με όμοιες τάξεις (τμήματα) του ίδιου σχολείου ή άλλων σχολείων. Επομένως, η σχολική τάξη είναι ένα συλλογικό πρόσωπο που έχει δική του ύπαρξη και τις δικές του αντανάκλασεις και αντιδράσεις (Πασσάκου, 1978: 87-90).

Γενικότερα, κάθε σχολική τάξη αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα με ιδιαίτερη διάρθρωση και ένα πλέγμα ζωτικών σχέσεων, καθώς αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας μας (Μπίκος, 2004: 69). Ως μικροκοινωνία, τα μέλη της σχολικής τάξης αλληλεπιδρούν και αναπτύσσουν μεταξύ τους σχέσεις επικοινωνίας. Οι μαθητές/τριες

νώθουν ότι *«συνγκροτούν μια ομάδα που απαρτίζεται από ισότιμα, αλληλεξαρτώμενα και συνυπεύθυνα μέλη, τα οποία προσπαθούν με συνεργατικές διαδικασίες να επιτύχουν τους κοινούς σκοπούς, μέσα σε ένα κλίμα αλληλοαποδοχής και αλληλοβοήθειας»* (Ματσαγγούρας, 1987: 17-18). Με άλλα λόγια, ακολουθούν καθορισμένους κανόνες και επιδιώκουν τον ίδιο βασικό στόχο, τη μάθηση (Διαμαντόπουλος, 2002: 315-316).

Παρόλα αυτά, μια σχολική τάξη μπορούμε να τη δούμε τόσο ως τυπική όσο και ως άτυπη ομάδα. Ως τυπική μορφή, η τάξη σχηματίζεται «αυθαίρετα» με βάση το νομικό πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος και τις συγκυρίες (Καψάλης, 2005: 414). Για παράδειγμα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθορίζει πότε θα πηγαίνουν στο σχολείο οι μαθητές/τριες, σε ποιο σχολείο, σε ποια τάξη, κ.λπ.. Ωστόσο, η σύνθεση κάθε τάξης βασίζεται και σε εξωτερικούς και τυχαίους παράγοντες, και ως εκ τούτου η τυπική δομή δεν οφείλεται στις προσωπικές επιλογές των μελών της. Αντιθέτως, παίρνει και την άτυπη μορφή, καθώς από τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της δημιουργούνται εκούσια και αυθόρμητα μικροομάδες (Μπίκος, 2004: 70). Επομένως, *«κάθε σχολική τάξη θα μπορούσε να θεωρηθεί σαν μια τυπική και 'εν δυνάμει' ομάδα, που έχει αρκετά στοιχεία όμοια με άλλες του είδους της, αλλά και αρκετά ιδιαίτερα»* (Κοσμόπουλος, 1990: 340).

### **6.3. Σχολικό κλίμα**

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι παιδαγωγοί και η εκπαιδευτική κοινότητα έχουν αντιληφθεί πλήρως ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να δίνει βαρύτητα στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, αλλά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του κάθε παιδιού καθώς και στην ομαλή κοινωνικοποίησή του. Ως εκ τούτου, ο σχολικός χώρος οφείλει να αντανακλά ζεστασιά, αγάπη, σεβασμό, δημιουργικότητα και χαρά. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να προλαμβάνει αλλά και να επιλύει άμεσα τα προβλήματα που οφείλονται στους διαφορετικούς χαρακτήρες που απαρτίζουν τη σχολική τάξη. Είναι φυσικό, άλλωστε, να υπάρχουν διαφορές και συγκρούσεις, αφού η σχολική τάξη αποτελείται από ένα σύνολο ατόμων που συνυπάρχουν, αλληλεπιδρούν και δημιουργούν ομάδες.

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ουσιαστικά τον προθάλαμο της κοινωνικής ζωής που θα αντιμετωπίσουν τα παιδιά. Η μάθηση, επομένως, πρέπει να στοχεύει στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, ώστε όλοι οι μαθητές/τριες να

ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους και να αποκτήσουν αυτογνωσία. Βασικός σκοπός του σχολείου οφείλει να είναι «η ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και των πνευματικών ικανοτήτων κάθε παιδιού, των κοινοτικών του δεξιοτήτων και ο προσανατολισμός όλων αυτών των επιδόσεων στην επίτευξη κοινωνικά επιθυμητών στόχων» (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999: 45). Στην επίτευξη του σκοπού αυτού, θα συμβάλλουν η προσωπικότητα και το ήθος των εκπαιδευτικών, καθώς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διάπλαση της νέας ψυχής, και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που θέτουν τα θεμέλια της μάθησης και συχνά είναι υπεύθυνοι για τη μετέπειτα πορεία των παιδιών (Κουκουλομμάτης, 1985: 28' Huddleston & Garabagiou 2005:7-12).

Για την επίτευξη, όμως, των παραπάνω στόχων είναι απαραίτητη και η ύπαρξη κατάλληλης ατμόσφαιρας μέσα στην οποία πραγματοποιείται η διδασκαλία. Άλλωστε, δεν μπορούμε σε καμία περίπτωση να μιλάμε για γόνιμη και εποικοδομητική μάθηση, όταν σε μια σχολική τάξη επικρατεί η αυστηρότητα, η παθητικότητα, ο φόβος και το άγχος των παιδιών. Η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα αποτελεί το κλίμα της σχολικής τάξης ή αλλιώς την παιδαγωγική ατμόσφαιρα. Οι δύο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται στην παιδαγωγική ορολογία συχνά ως συνώνυμοι (Τσουρέκης, 1981: 120-121). Πολλοί, μάλιστα, ερευνητές συνδέουν την έννοια του σχολικού κλίματος με την έννοια της σχολικής κουλτούρας. Ορισμένοι ερευνητές πιστεύουν ότι οι δυο αυτές έννοιες είναι ταυτόσημες και άλλοι υποστηρίζουν ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί υποσύνολο της κουλτούρας (Πασιαρδή, 2001a: 26).

Άλλοι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι δύο όροι είναι τελείως διαφορετικοί, καθώς η σχολική κουλτούρα αποτελεί το πλαίσιο όπου συντελούνται οι λειτουργίες της σχολικής μονάδας, ενώ το σχολικό κλίμα αποτελεί το σύνολο των ατομικών ή συλλογικών αντιλήψεων και αντιδράσεων των μελών της σχολικής κοινότητας για τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τους κανόνες της εκάστοτε σχολικής κουλτούρας (Κούλα, 2011: 80-89). Η κουλτούρα αναφέρεται σε θέματα που είναι αποδεκτά από όλα τα μέλη μιας σχολικής μονάδας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες) και με αυτά δένονται μεταξύ τους στενά, αφού αποκτούν ταυτόχρονα μια διαφορετική ταυτότητα από τα μέλη μιας άλλης σχολικής μονάδας. Επομένως, η σχολική κουλτούρα αντανακλά το κλίμα, καθώς εκφράζει μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών, με τα οποία ξεχωρίζει η μια σχολική μονάδα από την άλλη (Πασιαρδή, 2001a: 26).

Ο Ματσαγγούρας υποστηρίζει ότι η κουλτούρα *«καθορίζει τον προσανατολισμό, το ηθικό, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις αξίες, τις διαδικασίες ρουτίνας, και τη χρήση θεσμών και υλικών από την πλευρά των ατόμων που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα»* (Ματσαγγούρας, 2008: 172). Γενικότερα, ως σχολική κουλτούρα ορίζεται *«το ολικό σύστημα πρακτικών, το ολικό σύστημα τρόπων με τους οποίους σκέπτονται, αισθάνονται και δρουν τα μέλη μιας κοινωνίας»* (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 55). Είναι μια πράξη και μέσα στην πράξη αποκρυσταλλώνονται κάθε στιγμή τόσο οι αντικειμενικές φυσικές και κοινωνικές συνθήκες ύπαρξης όσο και οι εμπειρίες και τα προσωπικά τους συναισθήματα. Είναι ένας χώρος διαμόρφωσης, παραγωγής και μεταβολής της ιδεολογίας του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 55-56).

Όσον αφορά το σχολικό κλίμα, έχουν διατυπωθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί. Ορισμένοι συγγραφείς, όπως ο Bollnow (1970), ορίζουν την παιδαγωγική ατμόσφαιρα ως τις πραγματικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού, που έχουν βασικό γνώρισμα τους την αγάπη του/της παιδαγωγού για το παιδί. Άλλοι χαρακτηρίζουν το σχολικό κλίμα *«ως συγχορδία ανθρώπων, καταστάσεων, πραγμάτων και κανονισμών»*, όπως οι G. Steindorf και H. Dietz (1976) (στον Τσουρέκη, 1981: 121-122). Κατά μια άλλη άποψη, το σχολικό κλίμα αναδεικνύει την *«κοινωνική και συναισθηματική ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης»* (Πασσάκος, 1980: 1052). Υπάρχουν και συγγραφείς που επισημαίνουν ότι το κλίμα *«καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας και η οποία περιλαμβάνει αόρατα, συμβολικά στοιχεία, όπως είναι οι αξίες, φιλοσοφίες και ιδεολογίες, αλλά και ορατά στοιχεία όπως είναι τα προγράμματα, οι σκοποί του οργανισμού και η δομή του»* (Beare, Caldwell, & Millikan, 1989: 172).

Ένας ακόμη ορισμός, που εντοπίστηκε στην ελληνική βιβλιογραφία, καθορίζει το σχολικό κλίμα ως *«το σύνολο όλων των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (ψυχολογικό κλίμα), τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους (διεκπεραίωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη τους απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο»* (Πασιαρδή, 2001a: 25-26).



Ωστόσο, διάφοροι ερευνητές διαχώρισαν το περιβάλλον της σχολικής τάξης (classroom-level environment) από αυτό του σχολείου (school-level environment). Ως εκ τούτου, διαφοροποιείται και η προσέγγιση του σχολικού κλίματος σε επίπεδο σχολείου, αφού δίνεται έμφαση στο πεδίο της διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας (Fraser, 1986: 8-9). Αυτό γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτό, όμως, από την περιγραφή των παρακάτω ειδών των σχολικών κλιμάτων, τα οποία είναι (Καβούρη, 1998: 183-184):

➤ ανοιχτό σχολικό κλίμα (open climate): Βασικό του χαρακτηριστικό είναι η αυθεντικότητα όλων των μελών του σχολείου. Ο/Η διευθυντής/τριας διακρίνεται από τον χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και περιορισμών και τη στήριξη που παρέχει σε όλους τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνεργάζονται και παρουσιάζουν επαγγελματική στάση.

➤ κλειστό σχολικό κλίμα (closed climate): Η συμπεριφορά των μελών του σχολείου χαρακτηρίζεται ως μη αυθεντική. Ο/Η διευθυντής/τριας διακρίνεται από υψηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης, θέτει περιορισμούς και απαγορεύει τους/τις εκπαιδευτικούς να παίρνουν πρωτοβουλίες, με αποτέλεσμα εκείνοι με τη σειρά τους να αδιαφορούν και να επιλέγουν την απομόνωση.

➤ κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης (engaged climate): Το σχολικό αυτό κλίμα χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτικούς που έχουν ανοιχτή συμπεριφορά και διευθυντές που έχουν κλειστή συμπεριφορά. Ειδικότερα, ενώ οι διευθυντές/τριες είναι αυστηροί, οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι μεταξύ τους, ανοιχτοί και αγνοούν το διευθυντή. Επίσης, ασχολούνται με το εκπαιδευτικό τους έργο και τους/τις μαθητές/τριες τους με ζήλο.

➤ κλίμα αποχής/αποφυγής (disengaged climate): Το κλίμα αυτό χαρακτηρίζεται από ανοιχτούς διευθυντές/τριες και κλειστούς εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές/τριες υποστηρίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς, ενώ οι ίδιοι παρουσιάζουν: α) χαμηλό βαθμό συναδελφικής συνεργασίας και επαγγελματικής στάσης και β) υψηλό βαθμό απάθειας.

Μέσα από τα τέσσερα αυτά οργανωτικά κλίματα της σχολικής μονάδας φαίνεται ότι το κλίμα της σχολικής τάξης επηρεάζεται από το κλίμα στη σχολική μονάδα. Αυτό είναι φυσικό αφού τα τρία επίπεδα της εκπαίδευσης (σχολικό σύστημα, σχολική μονάδα και σχολική τάξη) συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους. Άρα, ένα δημιουργικό κλίμα στη σχολική μονάδα θα βοηθήσει στη δημιουργία ενός θετικού και ευχάριστου κλίματος στη σχολική τάξη. Για αυτό θα πρέπει να αντιληφθούμε πόσο πολύ

προκαθορίζουν τα στοιχεία της οργάνωσης και της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας τα στοιχεία της σχολικής τάξης.

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν βασικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας και παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στη λειτουργία όσο και στην παραγωγικότητά της. Οι έννοιες του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας έχουν διπλή «όψη», δηλαδή ταυτόχρονα ομαδοποιούν ένα σύνολο ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά (κοινές αξίες, πιστεύω, κανόνες, κ.ά.), αλλά καθορίζουν και τη διαφορετικότητά του. Όσον αφορά την επίτευξη ενός ευχάριστου, φιλικού και ζεστού κλίματος σε μια σχολική μονάδα, σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται η επικοινωνία, η άριστη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών/τριών, καθώς και η σωστή οργάνωση και διοίκηση του σχολείου (Τριανταφύλλου, 2011: 23).

### **6.3.1. Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα**

Στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος συμβάλλει ένα σύνολο παραγόντων του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας, όπως είναι: η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών, η διοίκηση και η λήψη αποφάσεων, η πειθαρχία, το περιβάλλον μάθησης, η συμπεριφορά και η κουλτούρα, οι σχέσεις του σχολείου με την κοινωνία (Tableman & Herron, 2004: 2-3). Ορισμένοι μελετητές συνοψίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα σε τρεις άξονες: τον συναισθηματικό άξονα (π.χ. στάσεις και συναισθήματα των εμπλεκόμενων στη μάθηση), τον άξονα κοινωνικής οργάνωσης (π.χ. τρόπος διάταξης θρανίων και διακόσμηση της σχολικής αίθουσας), τον άξονα εργασίας (π.χ. οι διαδικασίες μάθησης και συνεργασίας που αναπτύσσονται) (Πασιαρδή, 2001a: 74).

Το σχολικό κλίμα, σύμφωνα με άλλους μελετητές, συνίσταται στους παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο των σχέσεων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης της σχολικής τάξης. Οι παράγοντες αυτοί είναι (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2006: 317):

➤ ο/η εκπαιδευτικός της τάξης: Ο ρόλος του θεωρείται πρωταρχικής σημασίας, καθώς πρόκειται για έναν θεσμοθετημένο ρόλο με βάση τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός

δρα διαμεσολαβητικά και έχει το καθήκον να ελέγχει, να αξιολογεί και, ανάλογα, να στηρίζει, να επαινεί ή να τιμωρεί τους/τις μαθητές/τριές του.

➤ οι συμμαθητές/τριες: Ο ρόλος τους θεωρείται εξίσου σημαντικός με εκείνον του/της εκπαιδευτικού, επειδή τα ίδια τα παιδιά έχουν τη δύναμη να αποδεχτούν ή να απορρίψουν κάποιο παιδί, να το επιβραβεύσουν ή να το χλευάσουν και μερικές φορές να βιαιοπραγήσουν απέναντί του.

➤ τα μαθήματα με βάση το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος: Τα μαθήματα που διδάσκονται τα παιδιά στο σχολείο καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη στάση τους απέναντι σε αυτό. Ως εκ τούτου, τα μαθήματα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την καταξίωση ή την απαξίωση της ίδιας της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, με βάση τη σχέση που έχουν τα παιδιά με τα μαθήματα, μπορεί να τα θεωρήσουν ως δύσκολα ή εύκολα, ευχάριστα ή αδιάφορα. Μάλιστα, η σχέση αυτή καθορίζει ακόμα και τη δασκαλική και τη γονεϊκή επιβράβευση ή ενοχοποίηση.

➤ η οργάνωση του τρόπου εργασίας: Ο ρόλος αυτός αναγνωρίστηκε πρόσφατα, καθώς οι έρευνες έδειξαν ότι η οργάνωση του τρόπου εργασίας εκθέτει δημόσια τα παιδιά και έχει ως άμεσο επακόλουθο να τα τοποθετεί σε πλαίσια ανταγωνισμού, συνεργασίας ή στήριξης.

Σύμφωνα, όμως, με τον Γ. Ρες, εξίσου σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος αποτελεί ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας του σχολείου, καθώς πρέπει να επιδιώκει τη συνεργασία και την επικοινωνία με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη, για να επιτευχθούν οι σκοποί της σχολικής μονάδας. Άλλωστε, είναι ο βασικός εκφραστής της κουλτούρας και της δυναμικής του σχολικού οργανισμού (Ρες, 2005: 44-46). Υπάρχουν, ωστόσο, και ορισμένοι ερευνητές που δίνουν βαρύτητα στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα. Για παράδειγμα, οι D. Johnson και R. Johnson αναφέρουν ότι «το κλίμα μπορεί να περιλαμβάνει από περιβαλλοντικές πτυχές του σχολείου μέχρι τις προσωπικότητες των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, αλλά και την ακαδημαϊκή απόδοση, τα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας, και τις διαδικασίες και τα υλικά που χρησιμοποιούνται σε όλη τη διάρκεια διδακτικών διαδικασιών» (Johnson και Johnson, 1993: 147).

Μια διαφορετική κατηγοριοποίηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος είναι σε: α) φυσικό περιβάλλον, το οποίο είναι φιλικό και ωφέλιμο για μάθηση, β) κοινωνικό περιβάλλον, που προωθεί κυρίως την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, γ) συναισθηματικό περιβάλλον, που δίνει βαρύτητα στην αίσθηση της ομαδικότητας

και την αυτοεκτίμηση, και δ) ακαδημαϊκό περιβάλλον, που προάγει τη μάθηση και την αυτοπραγμάτωση (Tableman & Herron, 2004: 3). Στο ίδιο μοτίβο και ο Anderson (1982) διακρίνει τέσσερις ομάδες παραγόντων του κλίματος, οι οποίες είναι: α) η οικολογία (φυσικές και υλικές πτυχές), β) ο περίγυρος (η σύσταση του πληθυσμού ενός σχολείου), γ) το κοινωνικό σύστημα (σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών/τριών), και ε) ο πολιτισμός (συστήματα πεποίθησης, αξίες).

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, οι παράγοντες του σχολικού κλίματος μπορούν να συνοψιστούν στις εξής κατηγορίες (Freiberg, 2005: 34-35\* Σαΐτης, 2008:41-42):

➤ το φυσικό περιβάλλον της σχολικής τάξης αλλά και του σχολείου γενικότερα: Ο σχολικός χώρος (π.χ. οι αίθουσες διδασκαλίας, τα εργαστήρια, ο αύλειος χώρος, το κτίριο, οι διάδρομοι), στον οποίο πραγματοποιούνται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και δραστηριότητες, αλλά και η τοποθεσία και το μέγεθος της σχολικής μονάδας, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει, για παράδειγμα, ότι στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοικτό σχολικό κλίμα.

➤ το κοινωνικό σύστημα της σχολικής τάξης (σχέσεις και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα των μαθητών/τριών και σχέσεις και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες)

➤ το κοινωνικό σύστημα της σχολικής μονάδας (σχέσεις και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς καθώς και ανάμεσα στο διδακτικό και σχολικό προσωπικό, κανόνες συμπεριφοράς μεταξύ τους και απέναντι σε μαθητές/τριες, ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς, ανάμεσα στο σχολείο και τους εξωτερικούς φορείς)

➤ το περιβάλλον της τάξης και του σχολείου (π.χ. η τακτοποίηση της τάξης, η ζεστασιά, η λειτουργικότητα των χώρων, η καθαριότητα του σχολικού χώρου, η κ.ά.)

➤ οι προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού σχετικά με μαθητικά αποτελέσματα (θετικές προσδοκίες, αισθήματα αυτο-αποτελεσματικότητας, επαγγελματική συμπεριφορά)

➤ τα μέσα, τα βιβλία, η γραφική ύλη, που θα χρησιμοποιηθούν.

➤ τα αναλυτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας, που εφαρμόζονται.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρά τις διαφορές στην επιλογή και κατηγοριοποίηση των παραμέτρων που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, οι ερευνητές συμφωνούν ότι οι διάφορες πτυχές του σχολικού κλίματος δεν λειτουργούν ανεξάρτητα η μία από

την άλλη, αλλά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και διαμορφώνουν μαζί το τελικό αποτέλεσμα (Tableman & Herron, 2004: 5). Άλλωστε, αυτός ο συνδυασμός των παραγόντων ευθύνεται για τις διαφορές που παρατηρούνται στο σχολικό κλίμα των σχολικών μονάδων, ακόμη και στις περιπτώσεις που τα συγκρινόμενα σχολεία βρίσκονται στην ίδια περιοχή ή έχουν την ίδια υλικοτεχνική υποδομή. Ως εκ τούτου, το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους παράγοντες του σχολικού κλίματος, αν θέλει να αποτελεί σχολείο αγωγής.

### 6.3.2. Δομικά στοιχεία του σχολικού κλίματος

Τα δομικά στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης έχουν διαμορφωθεί βάσει του ερωτηματολογίου Learning Environment Inventory (LEI) των Fraser, Anderson και Walberg (1991), το οποίο καλύπτει τις επόμενες δεκαπέντε (15) διαστάσεις του σχολικού κλίματος (Ματσαγγούρας, 2008: 187-188):

- Συνεκτικότητα (cohesiveness): *Αναφέρεται στη φιλικότητα, την αλληλοβοήθεια και τη γνωριμία των μαθητών/τριών.*
- Διαφοροποίηση (diversity): *Αναφέρεται στην ύπαρξη διαφορετικών ενδιαφερόντων μεταξύ των παιδιών και στο βαθμό ικανοποίησης αυτών από τις εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές.*
- Τυπικότητα (formality): *Αναφέρεται στην ύπαρξη και εφαρμογή τυποποιημένων κανόνων συμπεριφοράς.*
- Ταχύτητα (speed): *Αναφέρεται στο ρυθμό διεξαγωγής του μαθήματος.*
- Υλικοτεχνική υποδομή (material environment): *Αναφέρεται στην υποδομή του σχολείου και στις δυνατότητες που έχουν τα παιδιά να αξιοποιήσουν τον υπάρχοντα εξοπλισμό.*
- Διενεκτικότητα (friction): *Αναφέρεται στις προστριβές και εντάσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών/τριών.*
- Προθετικότητα (goal direction): *Αναφέρεται στη σαφήνεια των στόχων της σχολικής εργασίας.*
- Ευνοιοκρατία (favoritism): *Αναφέρεται στη μεροληπτικά ευνοϊκή αντιμετώπιση από μέρος του/της εκπαιδευτικού μερικών μαθητών/τριών.*
- Δυσκολία (difficulty): *Αναφέρεται στον βαθμό που η σχολική εργασία δυσκολεύει τους/τις μαθητές/τριες.*

- Αποστασιοποίηση (apathy): Αναφέρεται στην αδιαφορία και στην έλλειψη ταύτισης των μαθητών/τριών να αναμειχθούν με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.
- Δημοκρατικότητα (democracy): Αναφέρεται στη δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία της τάξης.
- Φατριασμός (cliqueness): Αναφέρεται στην άρνηση παιδιών να αναμειχθούν με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες της τάξης.
- Ικανοποίηση (satisfaction): Αναφέρεται στην ικανοποίηση που προκαλεί στα παιδιά η σχολική τάξη.
- Αποδιοργάνωση (disorganization): Αναφέρεται στη σύγχυση και την έλλειψη οργάνωσης στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της τάξης.
- Ανταγωνιστικότητα (competitiveness): Αναφέρεται στις ανταγωνιστικές σχέσεις που διέπουν τις μαθησιακές και κοινωνικές δραστηριότητες της τάξης.

Τα αποτελέσματα των ερευνών, που πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του LEI, οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η ικανοποίηση, η συνεκτικότητα, η πρόσβαση στην υπάρχουσα υποδομή, η δυσκολία, η δημοκρατικότητα και η προθετικότητα έχουν θετική συσχέτιση, ενώ η διενεκτικότητα, η αποδιοργάνωση και η ευνοιοκρατία εμφανίζουν αρνητική συσχέτιση. Κατά συνέπεια, η σχολική μάθηση και η μαθητική συμπεριφορά επηρεάζονται θετικά από τη συνεκτικότητα, την ικανοποίηση, την ενθάρρυνση, τη συνεργατικότητα, την ασφάλεια, τη δυσκολία, την οργάνωση, τη δημοκρατικότητα και τη διατύπωση σαφών στόχων (Ματσαγγούρας, 2008: 188-189).

### **6.3.3. Επιδράσεις του σχολικού κλίματος**

Όπως προκύπτει από τα προαναφερόμενα, το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από: α) την πολυπλοκότητα της οργάνωσης και της διοίκησης του σχολείου, β) τις ανάγκες και τους στόχους του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών/τριών, και γ) ένα πλήθος εξωτερικών παραγόντων. Ως εκ τούτου, το σχολικό κλίμα συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, την ικανοποίηση όλων των εμπλεκόμενων προσώπων στη σχολική κοινότητα και την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της κοινότητας. Επίσης, επηρεάζει τα κίνητρα και τη στάση των εκπαιδευτικών, καθώς και την ποιότητα της διδασκαλίας τους και την εφαρμογή καινοτόμων τεχνικών. Ταυτόχρονα, καθορίζει τη μάθηση και επιδρά στην

ψυχοσωματική υγεία των μαθητών/τριών (Σαΐτης, 1994<sup>\*</sup> Πασιαρδή, 2001a: 73-74<sup>\*</sup> Τσιπλητάρης, 2004<sup>\*</sup> Σαΐτης, 2008: 40-42).

Συνεπώς, η δημιουργία ενός θετικού, ευχάριστου και εποικοδομητικού σχολικού κλίματος πρέπει να αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς εκπαιδευτικούς στόχους των εκπαιδευτικών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Σαΐτης, 1994: 50). Στο συμπέρασμα αυτό έχουν καταλήξει πολλές έρευνες που συνδέουν την οικοδόμηση του θετικού σχολικού κλίματος με μια σειρά θετικών επιδράσεων, όπως είναι η επίτευξη των γνωστικών στόχων, η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για τη μάθηση, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών (Πασιαρδή, 2001b<sup>\*</sup> Fontana, 1996a<sup>\*</sup> Fraser, 1986). Ειδικότερα, το θετικό σχολικό κλίμα (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006<sup>\*</sup> Freiberg, 2005<sup>\*</sup> Fontana, 1996a<sup>\*</sup> Χατζηδήμου, 2011<sup>\*</sup> Πασιαρδή, 2001a & 2001b<sup>\*</sup> Cohen & Geier, 2010<sup>\*</sup> Tableman & Herron, 2004):

➤ συνδέεται με την ανάπτυξη της συναδελφικότητας και της συνεργασίας τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ αυτών και του/της διευθυντή/τριας με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν κατά τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου του εκάστοτε σχολικού έτους,

➤ βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών και του/της διευθυντή/τριας, καθώς και των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην καλύτερη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον,

➤ βοηθά στη μείωση της εμφάνισης ψυχολογικών προβλημάτων στα παιδιά αλλά και στους/στις εκπαιδευτικούς,

➤ μειώνει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών,

➤ συμβάλλει στην πρόληψη της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, αλλά και στη μείωση των ποινών κατά την αντιμετώπιση μαθητικών προβλημάτων συμπεριφοράς,

➤ συμβάλλει στην αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων, όπως είναι η σχολική βία (bullying) και η περιθωριοποίηση μαθητών/τριών,

➤ συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για το σχολείο, τα οποία θα επηρεάσουν τα παιδιά στις διαδικασίες της μάθησης,

➤ επηρεάζει θετικά την απόδοση και την πρόοδο των παιδιών και μειώνει τη μαθητική διαρροή,

- οδηγεί στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων κάθε παιδιού,
- αυξάνει την εσωτερική παρόθηση και τα κίνητρα των μαθητών/τριών και, κατά συνέπεια, προάγει την αυτενέργειά τους,
- προάγει τη συνεργατική μάθηση, τη συνοχή της ομάδας, το σεβασμό και την αμοιβαία εμπιστοσύνη των μελών της σχολικής τάξης.

Επομένως, το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται τόσο με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου όσο και με την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών, αλλά και την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Πολλές έρευνες έχουν δείξει, ακόμη, ότι μια σχολική μονάδα, που χαρακτηρίζεται για την οργάνωσή της, τις καινοτόμες πρακτικές και την ευαισθησία των εκπαιδευτικών απέναντι στις ανάγκες και στα μαθησιακά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών/τριών τους, επηρεάζει θετικά τη στάση και συμπεριφορά των μαθητών/τριών και καταπολεμάει τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες (Fontana, 1996b: 68-70). Αντίθετα, όταν σε ένα σχολείο επικρατεί αρνητικό κλίμα, αρχίζουν να αναπτύσσονται και τα αντίστοιχα αισθήματα, της απογοήτευσης και της απώθησης, τα οποία επηρεάζουν αρνητικά το εκπαιδευτικό έργο και, κατά προέκταση, τη στάση και τη συμπεριφορά των παιδιών (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 29).

#### **6.3.4. Επισκόπηση ερευνών για τα το σχολικό κλίμα**

Στο διεθνή χώρο εντοπίζονται οι έρευνες του Thomas (1972) στην Αυστραλία, των Brookover (1979) και Keefner (1992) στις Η.Π.Α., του Cheng (1986) στο Hong Kong και του Mortimore (1998) στη Μεγάλη Βρετανία. Στις έρευνες αυτές φαίνεται ότι οι σχολικές μονάδες ήταν μοιρασμένες μεταξύ ανοικτού και κλειστού κλίματος (στην Καβούρη, 1998). Μια ακόμη έρευνα είναι αυτή του Freiberg (1998), όπου διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση των διαφόρων παραγόντων του σχολικού κλίματος μπορούν να δημιουργήσουν ένα πνεύμα υποστήριξης που επιτρέπει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να διδάξουν και να μάθουν σε βέλτιστα επίπεδα. Σε πιο πρόσφατη διεθνή έρευνα, οι Furrer και Skinner (2003) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές/τριες που αισθάνονται συνδεδεμένοι με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής τάξης έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όσον αφορά την επιτυχία τους στο σχολείο καθώς και περισσότερες πιθανότητες για καλή επίδοση στο μέλλον. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέλειξαν και οι έρευνες των McNeely, Nonnemaker και Blum



(2002) και του Whitlock (2006). Συγκεκριμένα, οι δύο (2) αυτές έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η σύνδεση των μαθητών/τριών με το σχολείο (connectedness) επιδρά θετικά στα μαθησιακά τους αποτελέσματα.

Όσον αφορά την πρώτη προσπάθεια αποτύπωσης του σχολικού κλίματος στα ελληνικά σχολεία, έγινε από την Π. Καβούρη (1998). Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε 42 δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ανέδειξαν τα προβλήματα που ταλάνιζαν – και ταλανίζουν πιθανότατα ακόμη και σήμερα – τις σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε η ύπαρξη σχεδόν απαθούς ή σχεδόν κλειστού ή κλειστού κλίματος στα περισσότερα δημοτικά σχολεία. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές/τριες δεν έχουν αντιληφθεί πλήρως τον ρόλο τους και τη συμπεριφορά τους. Την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται για την απάθειά τους και τη στασιμότητα, η οποία οφείλεται στην ελλιπή και συχνά υποβαθμισμένη επιμόρφωση, στην απουσία κινήτρων, στην έλλειψη καινοτομίας και δημιουργικότητας, καθώς και στην απαξίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, σε πιο πρόσφατες έρευνες, όπως στην έρευνα των Ανδρεαδάκη, Ξανθάκου και Κανδιανάκη (2006), παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί πλέον αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δημιουργία θετικού επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη και αποδέχονται ότι η συμπεριφορά τους μπορεί να διευκολύνει ή να υπονομεύσει τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος προσανατολισμένου στη μάθηση.

Αξιολογες θεωρούνται και οι έρευνες της Πασιαρδή στην Κύπρο. Η πρώτη έρευνά της (2001) είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/τριών (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία της Κύπρου. Η δεύτερη έρευνα (2005) αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών της έκτης δημοτικού σχετικά με το σχολικό κλίμα, αντλώντας πληροφορίες για το φυσικό, κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον. Μελετώντας τα ευρήματα των δύο ερευνών προκύπτουν τα εξής βασικά συμπεράσματα: α) Η υιοθέτηση ενός κλίματος συνεργασίας και φιλίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών – εντός και εκτός σχολικής μονάδας – συνεισφέρει στη σχολική επιτυχία του/της κάθε μαθητή/τριας (Πασιαρδή, 2001b). β) Σε μια σχολική μονάδα με θετικό κλίμα επικρατεί αισιοδοξία και ευφορία, κάτι που φαίνεται τόσο στην προσπάθεια για ποιότητα της διδασκαλίας από τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και στην αποδοχή της διαδικασίας της μάθησης από τους/τις μαθητές/τριες (Πασιαρδή, 2001b). γ) Για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος

και γενικότερα της σχολικής μονάδας απαιτείται: η βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων και η δημιουργία χώρων ξεκούρασης και ψυχαγωγίας, η καθιέρωση κανονισμών, καθώς και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βασικό κριτήριο τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (Πασιαρδή, 2005). δ) Τα σχολεία που έχουν θετικό κλίμα λειτουργούν αποτελεσματικά, δημιουργώντας αισθήματα ικανοποίησης και υπευθυνότητας σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς και ενδυναμώνοντας την αίσθηση της ταυτότητας (Πασιαρδή, 2001b).

#### 6.4. Τρόποι διαχείρισης της τάξης

Με τις διάφορες και ποικίλες μορφές αλληλεπίδρασης εξασφαλίζεται άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο και άλλοτε για μεγαλύτερο και άλλοτε για μικρότερο χρονικό διάστημα μια ισορροπία μέσα στην τάξη. Η εξασφάλιση αυτή της ισορροπίας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας και γενικότερα της ομαδικής ζωής στο σχολείο. Η διατάραξη, όμως, αυτής της ισορροπίας των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη οδηγεί σε ποικίλα προβλήματα, που τα ονομάζουμε προβλήματα πειθαρχίας ή προβλήματα διαχείρισης της τάξης, όπως αποκαλούνται τα τελευταία χρόνια. Ο όρος «πειθαρχία», βέβαια, είναι πολύ ευρύς και για αυτό οδηγεί συχνά σε παρανοήσεις (Καψάλης, 2005: 522-527).

Οι έννοιες του σχολείου και της εκπαίδευσης στη συνείδηση πολλών έχουν συνδεθεί με την έννοια της πειθαρχίας. Στη νεοελληνική γλώσσα, για παράδειγμα με τον όρο «τάξη» δηλώνουμε τρία διαφορετικά πράγματα, α) το σχολικό χώρο που στεγάζει τη διδασκαλία, β) την οργανωμένη μαθητική ομάδα, που με τη συμβολή του/της εκπαιδευτικού επιχειρεί να υλοποιήσει την παιδευτική διαδικασία, και γ) την κατάσταση που πρέπει να χαρακτηρίζει το σχολικό χώρο και τη μαθητική ομάδα (Μακρυνιώτη, 1997). Παρόμοια, στα λατινικά οι λέξεις *disciplina* (=πειθαρχία) και *discipulus* (στα αγγλικά *disciple*) σημαίνουν σχολείο και μαθητής, αντίστοιχα, αλλά και στα εβραϊκά η λέξη *mûsar* σημαίνει ταυτόχρονα μόρφωση και τιμωρία, όπως και η λέξη παιδεία στην αλεξανδρινή εποχή (Σολομών, 1994: 7<sup>\*</sup> Κυρίδης, 1999: 30).

Η πειθαρχία είναι το αποτέλεσμα της κοινωνικής μάθησης, η οποία στοχεύει στην εναρμόνιση της συμπεριφοράς των παιδιών στις αξίες και στις στάσεις που διέπουν την κοινωνία μας (Λύτρα, 1983: 42-43). Αν και η οικογένεια φέρνει για

πρώτη φορά τα παιδιά σε επαφή με την τήρηση των κανόνων, η κοινή γνώμη, συνεχίζει να θεωρεί ότι η πειθαρχία πρέπει να είναι το βασικό στοιχείο της σχολικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη πλευρά, θεωρούν ως βασική αποστολή του σχολείου τη διδασκαλία των τρόπων κοινωνικής συμπεριφοράς, τη μετάδοση γνώσεων και την επιβολή πειθαρχίας. Αλλά και οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν την εξουσία του/της εκπαιδευτικού, που καθορίζει τη συμπεριφορά τους (Ματσαγγούρας, 1988: 153).

Συνοπτικά, στον όρο σχολική πειθαρχία έχουν αποδοθεί τρεις (3) διαφορετικές σημασίες. Κάποιοι την θεωρούν ως εργαλείο για την εξασφάλιση της ομαλότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επικεντρώνουν τη διαλεκτική τους στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Άλλοι την θεωρούν ως συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης και άλλοι την θεωρούν ως μηχανισμό για την εξασφάλιση και εδραίωση των σχολικών και των ευρύτερων εξουσιαστικών δομών. Κατά τον τρόπο αυτό, η σχολική πειθαρχία συνδέεται με τους μηχανισμούς διατήρησης και αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών και της κυρίαρχης ιδεολογίας (Κυρίδης, 1999: 27-28\* Ζαφειριάδης & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004: 13).

Τα αίτια των προβλημάτων της διατήρησης της τάξης είναι πολλά και ποικίλα. Κατά τη μελέτη της βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να γίνει προσπάθεια να ομαδοποιηθούν και να παρατεθούν οι βασικές αιτίες που σχετίζονται με τη απειθαρχία των παιδιών:

➤ η στάση και η συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού: Η ελλιπής προετοιμασία του/της εκπαιδευτικού, η μη τήρηση του σχολικού κανονισμού, η ελλιπής ενίσχυση και επιβράβευση της μαθητικής προσπάθειας, η μη αντικειμενική βαθμολόγηση, η αδιαφορία ή η υπερβολική αυστηρότητα, η ασυνέπεια, η μονότονη διδασκαλία αλλά και η κακή συμπεριφορά προς τους/τις μαθητές/τριες μπορούν να προκαλέσουν την εκδήλωση της απειθαρχίας των παιδιών (Μάνος, 1989: 121\* Κυρίδης, 1999: 103-104\* Κάτσικας & Καββαδίας, 2000: 150).

➤ η προσωπικότητα των μαθητών/τριών: Έρευνες έχουν δείξει ότι η απείθαρχη συμπεριφορά των παιδιών μπορεί να οφείλεται στην ηλικία τους, που χαρακτηρίζεται από έντονη ανησυχία και ενεργητικότητα, στην ανωριμότητα (σχολική, γνωστική, συναισθηματική, νοητική), στη διαταραγμένη προσωπικότητα του παιδιού, στην ατομικότητά του και στο οικογενειακό του περιβάλλον (Cooper et al, 1994:15-19).

- η απόσπαση προσοχής: Οι μαθητές/τριες, όταν νιώθουν ότι απορρίπτονται από τους/τις συμμαθητές/τριές τους και κυρίως από τον/την εκπαιδευτικό, προσπαθούν να αποκτήσουν αναγνώριση μέσα από τις μη αποδεκτές μεθόδους (Dreikurs, 1976: 42).
- η επιζήτηση δύναμης: Η διάπραξη άνομων ενεργειών, όπως η ενόχληση των συμμαθητών/τριών και η παρεμπόδιση της ομαλής διδασκαλίας με συνεχείς και χωρίς λόγο διακοπές, αποτελεί για το απείθαρχο παιδί πηγή άντλησης δύναμης, γιατί θεωρεί ότι αφαιρεί ένα τμήμα της εξουσίας του/της εκπαιδευτικού (Κυρίδης, 1999: 108).
- η εκδικητική διάθεση: Ο/Η εκπαιδευτικός προσωποποιεί τους καταπιεστικούς σχολικούς μηχανισμούς στα μάτια των μαθητών/τριών, για αυτό το λόγο τα παιδιά τον/την εκδικούνται, όταν θεωρούν ότι τα αδίκησε ή τους φέρθηκε μειονεκτικά (Dreikurs, 1976: 42\* Μιχαλακόπουλος, 1997: 138-140\* Κυρίδης, 1999: 109-110).
- η προσποιητή ανικανότητα: Η πίεση που δέχεται το παιδί από τον περιβάλλον του για συμμετοχή, το κάνει να αντιδρά με μη αποδεκτούς τρόπους (Κυρίδης, 1999: 109).
- οι μαθησιακές δυσκολίες: Υπάρχουν παιδιά που παρουσιάζουν ανικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής, υπερκινητικότητα, παρορμητισμό (ή και συνδυασμό δυσκολιών) λόγω κληρονομικών ατελειών ή αιτίων νευρολογικής φύσης ή βλαβών του εγκεφάλου που ίσως προκλήθηκαν κατά την κύηση ή τον τοκετό (Herbert, 1992\* Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).
- τα οικογενειακά προβλήματα: Η ανατροφή των μαθητών/τριών από την οικογένεια τους καθώς και τα διάφορα οικογενειακά προβλήματα, που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν, τους ωθούν στην εκδήλωση διάφορων μορφών απειθαρχίας στο χώρο του σχολείου (Χατζησαββίδης, 1982: 101-102\* Γκόρος, 1992: 161-163). Για παράδειγμα, τα παιδιά με διαζευγμένους γονείς εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό επιθετική συμπεριφορά από ό,τι τα παιδιά που μεγαλώνουν και με τους δύο γονείς. Η απειθαρχία μπορεί να οφείλεται ακόμη στην ασυνεπή επιβολή πειθαρχίας από τους γονείς τους, το χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, τον θάνατο ενός αγαπημένου συγγενικού προσώπου, καθώς και στις έντονες συγκρούσεις μεταξύ των δύο γονέων και στην ενδοοικογενειακή βία γενικότερα (Καναβάκης, 1995: 122\* Αρχοντόγλου, 2005: 75-78 & 90-94).
- τα ενδοσχολικά προβλήματα: Οι κακές συνθήκες στέγασης και υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, τα προγράμματα που δεν ανταποκρίνονται στις ικανότητες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών, η τεράστια διδακτέα ύλη και ο υπερπληθυσμός

των σχολικών τάξεων συμβάλλουν αρνητικά στην ψυχολογία των μαθητών/τριών και οδηγούν στην εκδήλωση πειθαρχικών προβλημάτων (Μάνος, 1989: 120-121).

Την κατηγοριοποίηση αυτή συμπληρώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγε η Π. Πηγιάκη. Συγκεκριμένα, πολλά παιδιά θέλουν απλά να περάσουν την ώρα τους ή έρχονται στο σχολείο για τους φίλους τους ή μόνο για την απόκτηση του τυπικού απολυτηρίου. Όμως, υπάρχουν και μαθητές/τριες που έχουν τεράστια κενά στα μαθήματα και αδυνατούν να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία. Επιπλέον, τις περισσότερες φορές επικρατεί στη σχολική τάξη ανταγωνισμός κακής ποιότητας με αποτέλεσμα να κατακρίνονται οι μαθητές/τριες που απαντούν λανθασμένα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να πληγώνονται και να αντιδρούν επιθετικά προς τους άλλους. Στις αιτίες προσθέτει, ακόμη, την πίεση των γονέων αλλά και τα ψυχολογικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά (Πηγιάκη, 1997: 85-86).

Για την αντιμετώπιση των πιο συνηθισμένων προβλημάτων συμπεριφοράς εντός της σχολικής τάξης, η σπουδαιότερη αρχή είναι: *«οι εκπαιδευτικοί πρέπει να θεωρούν προβληματική μια συμπεριφορά και όχι το ίδιο το παιδί που προβαίνει σε αυτήν»*, ειδάλλως το παιδί αυτό θα πληγωθεί, θα αποθαρρυνθεί και ίσως δεν καταφέρει να αλλάξει τη συμπεριφορά του (Dinkmeyer et al, 1980:111). Μια άλλη, κατά τη γνώμη μου, σημαντική αρχή είναι: *«οι ανάρμοστες συμπεριφορές μπορούν να διορθωθούν με την χρήση της πιο απλής παρέμβασης»*. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χειρίζονται κάθε περίπτωση προβληματικής και επιθετικής συμπεριφοράς ξεχωριστά από τις άλλες, έχοντας ταυτόχρονα ως πρωταρχικό στόχο να μην διαταράζουν άσκοπα την πορεία του μαθήματος (Slavin, 2007).

Συγκεκριμένα, οι μορφές μαθητικής αταξίας, που δεν δημιουργούν προβλήματα στη εκπαιδευτική διαδικασία και πρόκειται να σταματήσουν πολύ γρήγορα, ο/η δάσκαλος/α πρέπει να τις αγνοεί και να μη διακόπτει το μάθημα. Αν, όμως, εκτιμάει ότι πρόκειται να διαρκέσουν περισσότερο χρόνο ή/και να εξελιχθούν σε σοβαρά προβλήματα, τότε πρέπει να παρέμβει άμεσα. Ορισμένοι συμπεριφοριστές πιστεύουν ότι οι μαθητές/τριες που βρίσκονται στην αφάνεια προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή του/της εκπαιδευτικού και για αυτό προτείνουν τη συστηματική χρήση της αγνόησης, ως μια μορφή απομάθησης μορφών ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Υπάρχει, όμως, και η περίπτωση οι μαθητές/τριες να ερμηνεύσουν την αδιαφορία ως αδυναμία του/της εκπαιδευτικού. Συνεπώς, οι μικροαταξίες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με έμμεση ή άμεση παρέμβαση.

Ως έμμεση αποκαλείται η παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού που δίνει έμμεσα στο παιδί το μήνυμα να διακόψει αμέσως την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, χωρίς ο ίδιος να διακόψει το μάθημα. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να κοιτάξει με έντονο τρόπο το παιδί που προκαλεί αταξίες ή να πλησιάσει προς το θρανίο του ή να αναφέρει το όνομά του μέσα στη ροή του λόγου ή να του αναθέσει κάποια εργασία. Αντίθετα, ως άμεση αποκαλείται η παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού με ευθύ και αποφασιστικό τρόπο με σκοπό την επαναφορά του/της μαθητή/τριας στην τάξη (Ματσαγγούρας, 1988: 156-157).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποφεύγουν τις υπερβολικές εκφράσεις θύμου και τις έντονες απειλές, που προκαλούν αντιπαραθέσεις και καταστρέφουν το καλό σχολικό κλίμα. Θα πρέπει, ακόμη, να βελτιώνουν τις συνθήκες της διδασκαλίας, που ενδεχομένως υποβοηθούν τις μαθητικές αταξίες (Ματσαγγούρας, 1988: 158). Αξίζει να σημειωθεί ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν σε οποιαδήποτε μορφή παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα εξής (Ματσαγγούρας, 1988: 161\* Κυρίδης, 1999: 113-130):

➤ Να εξηγούν στα παιδιά την αιτία της τιμωρίας τους. Άλλωστε, η γνώση των λόγων της τιμωρίας επιβάλλεται από τον σεβασμό της προσωπικότητας των παιδιών και τον δημοκρατικό χαρακτήρα της δομής της σχολικής τάξης.

➤ Δεν πρέπει να εξευτελίζουν ένα παιδί μπροστά στους/στις συμμαθητές/τριές του, γιατί τότε θα υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών, αλλά και μεταξύ των παιδιών της ομάδας.

➤ Τα πειθαρχικά μέτρα πρέπει να λαμβάνονται ανάλογα με το παράπτωμα και να μην θεωρούνται τα μικρά παραπτώματα ως σοβαρό έγκλημα.

➤ Να υπενθυμίζουν ποια αποδεκτή μορφή συμπεριφοράς αναμένει από τους/τις μαθητή/τριες καθώς και τη δέσμευσή τους να συμμορφώνεται προς τους κανόνες της τάξης.

Υπάρχουν, όμως, κάποιες ποινές που δεν συνιστώνται, όπως: α) η αποβολή, που δημιουργεί μαθησιακά κενά και προσφέρει σε αρκετούς μαθητές, κυρίως μεγάλων τάξεων, ένα καλοδεχούμενο κενό. Ταυτόχρονα, εγκυμονεί κινδύνους για τα παιδιά που παραμένουν χωρίς επίβλεψη στο προαύλιο αλλά και ποινικές ευθύνες για τον/την εκπαιδευτικό σε περίπτωση που συμβεί κάποιο ατύχημα. β) Οι επιπλέον ασκήσεις δεν ενδεικνύονταν, διότι ταυτίζουν τις δραστηριότητες με την τιμωρία. Αν, βέβαια, το

παράπτωμα είναι η έλλειψη προσοχής κατά την εκτέλεση της εργασίας, τότε το να ξαναγράψει ο/η μαθητής/τρια την εργασία του είναι επιβεβλημένο, αλλά χωρίς να ζητηθεί ως τιμωρία. γ) Οι σωματικές ποινές δεν συνιστώνται σε καμιά περίπτωση, όχι μόνο διότι απαγορεύονται από το νόμο, αλλά και επειδή είναι αναποτελεσματικές. Οι μόνες ποινές που είναι αποδεκτές και αποτελεσματικές, είναι: οι περιορισμοί στη συμπεριφορά, οι περιορισμοί προνομίων, η αποβολή από την ομάδα (όχι από την τάξη) και η υποχρέωση του/της μαθητή/τριας να αποκαταστήσει τις ζημιές που τυχόν προξένησε στη σχολική περιουσία ή στην ιδιωτική περιουσία των συμμαθητών/τριών του (Ματσαγγούρας, 1988: 159-162).

Παρόλα αυτά, η επιτυχία των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών οφείλεται στην ικανότητά τους να προλαβαίνουν τη δημιουργία προβλημάτων. Οι περισσότερες, μάλιστα, από τις ενέργειες πρόληψης είναι διδακτικής και όχι πειθαρχικής φύσης και αποσκοπούν στην εξασφάλιση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, στη σχολική τάξη θα πρέπει να επικρατεί ένα κλίμα ισότιμης επικοινωνίας, όπου ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες θα μπορούν να αναφέρουν τις απόψεις, τόσο για θέματα της διδασκαλίας, όσο και για κοινωνικά προβλήματα. Ο διάλογος σε συνδυασμό με την εμπλοκή των παιδιών σε δημιουργικές δραστηριότητες προάγει τη συνεργασία μεταξύ τους και συμβάλλει στο θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Θα πρέπει, ακόμη, οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν και να υλοποιούν δραστηριότητες και σχέδια εργασίας που παρακινούν τους/τις μαθητές/τριες να σκέφτονται και να προβληματίζονται (Χρυσοφίδης, 1997:151).

Η επιλογή ενεργητικών διδακτικών μεθόδων καθώς και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες και τις δεξιότητες κάθε παιδιού μπορούν να συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα και στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών (Τριλιανός, 1992). Για την αποτελεσματική πρόληψη της απείθαρχης συμπεριφοράς, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διακρίνονται για την γενική εποπτεία και την πολυπραγμοσύνη, δηλαδή την ικανότητα τους να επιτελούν ταυτόχρονα δύο ή περισσότερες ενέργειες καθοδήγησης της τάξης. Δύο ακόμη καθοριστικές ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβούν οι εκπαιδευτικοί είναι α) η σύνταξη κανονισμών, οι οποίοι πρέπει να διατυπώνονται σταδιακά και στη διαμόρφωσή τους πρέπει να συμμετέχουν οι μαθητές/τριες, ώστε η πλειοψηφία – αν όχι όλοι – να τους αποδεχτούν και να τους εφαρμόσουν, και β) η αποκέντρωση, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει δώσουν αρμοδιότητες στα παιδιά ανάλογα με την ηλικία και τις εμπειρίες

τους, όπως η συλλογή τετραδίων, η αλληλοδιόρθωση γραπτών, κ.ά. (Ματσαγγούρας, 1988: 126-137).

Εκτός από τις παραπάνω ενέργειες, που αφορούν τη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσέξουν και τη συμπεριφορά τους. Συγκεκριμένα, δεν πρέπει να καταπατούν οι ίδιοι τους κανόνες της τάξης, να αργοπορούν και να αθετούν τις υποσχέσεις τους. Πρέπει να είναι φιλικοί και ευχάριστοι, ώστε να τους εμπιστευτούν τα παιδιά. Συνεπώς, τα προβλήματα πειθαρχίας μπορούν να ελαχιστοποιηθούν, όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τα κατάλληλα οργανωτικά μέτρα, αναπτύσσουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και, ταυτόχρονα, ζητούν από τα παιδιά να συμπεριφέρονται ως υπεύθυνα άτομα (Ματσαγγούρας, 1988: 154-156).

## **6.5. Η συμβολή του Νέου Σχολείου στη διαχείριση της σχολικής τάξης**

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών δεν παραθέτουν απλώς την ύλη προς διδασκαλία. Αντιθέτως, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Καθορίζουν την πορεία και τον σκοπό ενός εκπαιδευτικού συστήματος, συμβάλλουν στη βελτίωση των τρόπων διδασκαλίας και μάθησης, ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων κάθε παιδιού, προβάλλουν την εκπαιδευτική ισότητα, ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων και, κατά συνέπεια, προωθούν τη συνέχιση της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της διά βίου μάθησης, γενικότερα. Με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά σχεδιάστηκαν τα Α.Π.Σ. του 2003 και τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του 2010. Εντούτοις, τα δύο προγράμματα, κατά την άποψή μας, διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό, καθώς τα Νέα Προγράμματα Σπουδών βασίστηκαν στα θεμέλια των προηγούμενων προγραμμάτων προσπαθώντας, όμως, να καλύψουν ταυτόχρονα τις ελλείψεις τους, μία εκ των οποίων ήταν η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Ειδικότερα, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προωθούν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις ενεργητικές, συμμετοχικές, βιωματικές και διερευνητικές μορφές μάθησης, οι οποίες δημιουργούν ένα πιο ζεστό, φιλόξενο και άνετο σχολικό περιβάλλον, που εμπνέει αισθήματα ευχαρίστησης και ικανοποίησης. Το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο και δημιουργικό ελκύοντας έτσι το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών/τριών. Ωστόσο, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών δίνουν έμφαση και στην επικοινωνία, στη διαμόρφωση της δυναμικής της ομάδας και στην πρόληψη των προβλημάτων συμπε-



ριφοράς. Η εισαγωγή της ΣΚΖ έχει ως στόχο να δράσει προς αυτήν την κατεύθυνση και να λειτουργήσει σε ένα επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς, αφού μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και ψυχικής ανθεκτικότητας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Άλλωστε, το Νέο Σχολείο οραματίζεται ένα σχολείο που προάγει τη θετική προσαρμογή των μελών τους, τα οποία συνεργάζονται, νοιάζονται και φροντίζουν ο ένας τον άλλο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011ε). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το 2012 το Υπουργείο Παιδείας προέβη στην ίδρυση του «Παρατηρητηρίου για την Πρόληψη της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού».

## 6.6. Ανακεφαλαίωση

Σύμφωνα με την Έκθεση του ΟΟΣΑ, τα αποτελέσματα του PISA δείχνουν ότι τα σχολεία με θετικό παιδαγωγικό κλίμα επιτυγχάνουν καλύτερα και συνήθως τα πιο υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, στις χώρες με υψηλές επιδόσεις οι μαθητές/τριες δουλεύουν μέσα σε ένα κλίμα που χαρακτηρίζεται *«από προσδοκίες υψηλών επιδόσεων και από την πρόθεση να δουλέψουν, από καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών καθώς και από το υψηλό ηθικό των εκπαιδευτικών»* (ΟΟΣΑ, 2011: 152). Επίσης, το μαθησιακό περιβάλλον επηρεάζεται από τις σχέσεις των γονέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Έτσι, όταν οι γονείς ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους, υποστηρίζουν πολύ συχνά τις προσπάθειες του σχολείου αλλά και συμμετάσχουν στις σχολικές δραστηριότητες. Ωστόσο, πολλές φορές οι γονείς αυτοί προέρχονται από ευνοούμενο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (ΟΟΣΑ, 2011: 153).

Συνεπώς, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των παιδιών και των σχολείων συνδέεται στενά τόσο με τα χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος όσο και με τις σχολικές επιδόσεις, αφού οι μαθητές/τριες που προέρχονται από ευνοούμενο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο *«φέρουν μαζί τους ένα υψηλότερο επίπεδο πειθαρχίας και περισσότερο θετικές αντιλήψεις για τις σχολικές αξίες ή ίσως επειδή οι γονεϊκές προσδοκίες για πειθαρχία μέσα στην τάξη είναι υψηλότερο βαθμό, όπως και η αφοσίωση από τους/τις εκπαιδευτικούς»*. Αντιθέτως, *«τα μη ευνοούμενα σχολεία ίσως να δέχονται λιγότερη γονεϊκή πίεση για επιβολή πειθαρχίας ή διαβεβαίωση ότι ένας/μία*

εκπαιδευτικός απών ή χωρίς δέσμευση απέναντι στο καθήκον θα αντικατασταθεί» (ΟΟΣΑ, 2011: 153).

Εστιάζοντας στην Ελλάδα, παρατηρείται ότι οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών είναι χειρότερες απ' ό,τι σε πολλές από τις χώρες του ΟΟΣΑ. Για παράδειγμα, «το 62% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα συμφωνεί ή συμφωνεί πάρα πολύ με τη δήλωση ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ακούν πραγματικά αυτό που έχει να πει ένα παιδί (ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ είναι 67%)<sup>9</sup>, το 63% συμφωνεί ή συμφωνεί πάρα πολύ ότι οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν υποστήριξη αν ένας/μία μαθητής/τρια χρειάζεται παραπάνω βοήθεια (μέσος όρος του ΟΟΣΑ 79%), το 65% συμφωνεί ή συμφωνεί πάρα πολύ ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δίκαια τους/τις μαθητές/τριες (μέσος όρος του ΟΟΣΑ είναι 79%), το 66% συμφωνεί ή συμφωνεί πάρα πολύ με τη δήλωση ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την προσωπική τους ευημερία (μέσος όρος του ΟΟΣΑ 66%) και το 87% συμφωνεί ή συμφωνεί πάρα πολύ με τη δήλωση ότι έχουν καλές σχέσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς τους (ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ είναι 85%)» (ΟΟΣΑ, 2011: 153-154).

Επίσης, στην Ελλάδα φαίνεται ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών και των σχολικών επιδόσεων. Για παράδειγμα, το 15% των μαθητών/τριών που αναφέρουν κακή σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς έχει 1,4 περισσότερες πιθανότητες να εμπίπτει στο ποσοστό των παιδιών με τις χαμηλότερες επιδόσεις, ποσοστό παρόμοιο με τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Οι Έλληνες μαθητές/τριες ανέφεραν, ακόμη, το χειρότερο πειθαρχικό κλίμα μεταξύ των μαθητών/τριών σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ. Συγκεκριμένα, «περίπου το 62% των Ελλήνων μαθητών/τριών ανέφερε ότι ο/η εκπαιδευτικός τους δεν πρέπει να περιμένει για να ησυχάσουν οι μαθητές σχεδόν ποτέ ή μερικές φορές (ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ είναι 72%), το 55% ανέφερε ότι σχεδόν ποτέ ή μόνο σε μερικά μαθήματα ένιωσε ότι οι μαθητές/τριες δεν άκουγαν (ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ είναι 71%), το 65% ανέφερε ότι σχεδόν ποτέ ή μόνο σε μερικά μαθήματα τα παιδιά αρχίζουν να δουλεύουν αρκετή ώρα μετά την έναρξη των μαθημάτων (ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ είναι 75%), το 58% ανέφερε ότι ο θόρυβος ή η αταξία δεν επηρεάζει τα μαθήματα ποτέ ή μόνο μερικές φορές (μέσος όρος του ΟΟΣΑ είναι 68%), και το 56% των μαθητών/τριών ανέφερε ότι μπορούν να δουλέψουν

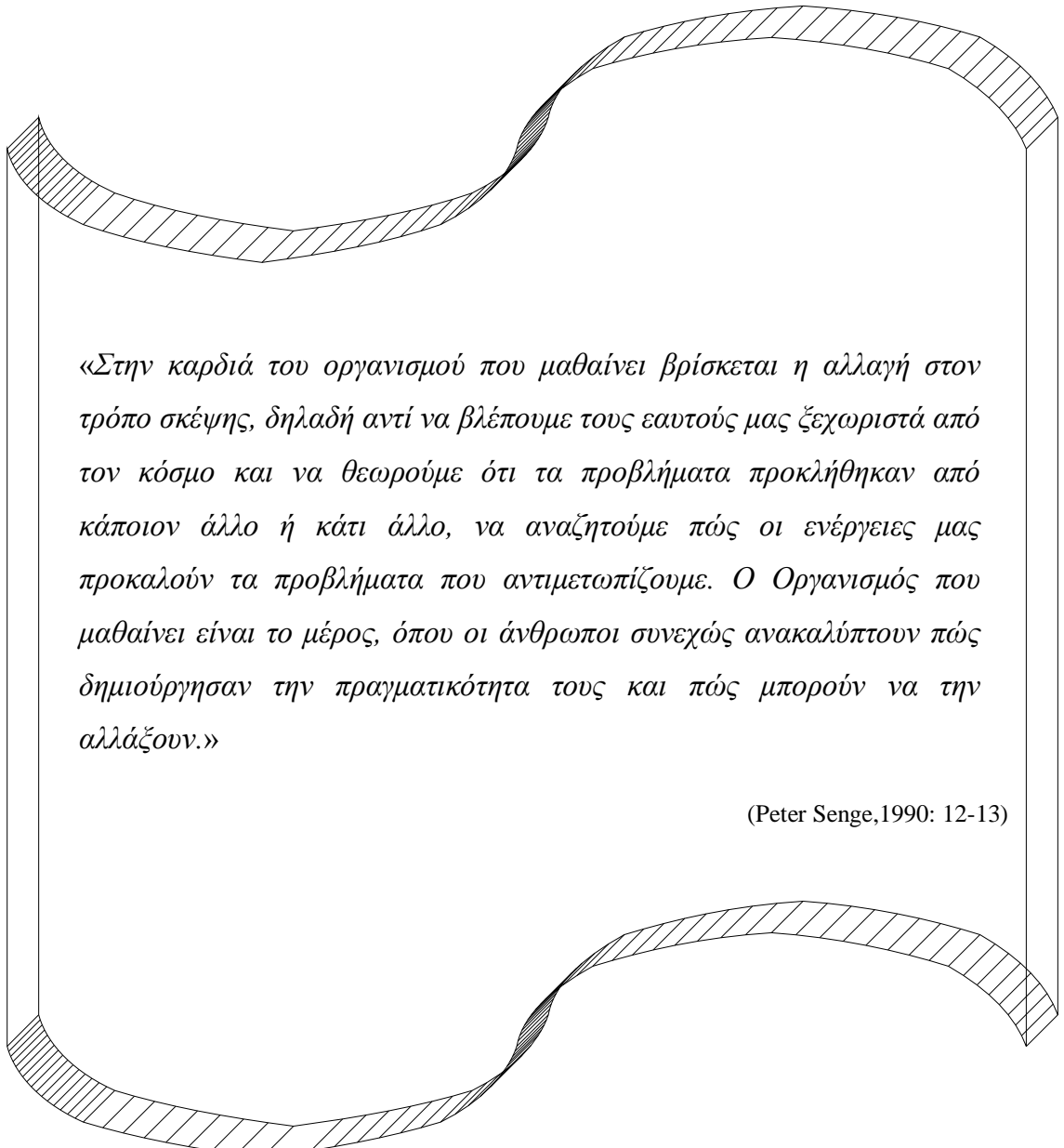
---

<sup>9</sup> Αξίζει να σημειωθεί ότι το 2000, το 65% των Ελλήνων μαθητών/τριών συμφώνησε ή συμφώνησε πάρα πολύ ότι οι περισσότεροι από τους/τις εκπαιδευτικούς ακούν πραγματικά τι έχει να πει ένα παιδί, αλλά αυτό το ποσοστό μειώθηκε κατά 3 μονάδες το 2009.

ουσιαστικά τις περισσότερες φορές (ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ είναι 81%)» (ΟΟΣΑ, 2011: 154).

Με βάση τα στοιχεία της Έκθεσης του ΟΟΣΑ, από το 2000, το πειθαρχικό κλίμα στην Ελλάδα έχει ελαφρώς βελτιωθεί. «Το ποσοστό των παιδιών που αναφέρουν ότι σχεδόν ποτέ ή μόνο σε μερικά μαθήματα αισθάνονται ότι αρχίζουν να δουλεύουν αρκετά μετά την έναρξη των μαθημάτων και ότι ο θόρυβος ή η αναστάτωση τους επηρεάζει σχεδόν ποτέ ή μόνο σε μερικά μαθήματα, αυξήθηκε το 2009 κατά πέντε ποσοστιαίες μονάδες παραπάνω από το 2000. Αντιθέτως, το ποσοστό των παιδιών που ανέφεραν ότι ποτέ ή μόνο σε μερικά μαθήματα αισθάνονται ότι οι μαθητές/τριες δεν ακούν αυτό που λέει ο/η εκπαιδευτικός, μειώθηκε κατά 15 ποσοστιαίες μονάδες και το ποσοστό των παιδιών που ανέφεραν ότι μπορούν να δουλέψουν ικανοποιητικά αυξήθηκε κατά 4 ποσοστιαίες μονάδες από το 2000» (ΟΟΣΑ, 2011: 154-155).

Στις βελτιώσεις αυτές, κατά τη γνώμη μου, συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό η μετατροπή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από γνωσιοκεντρικό σε μαθητοκεντρικό, μια αλλαγή που σηματοδοτήθηκε από την ριζική αντικατάσταση των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και η φιλοσοφία του Νέου Σχολείου, ακολουθώντας την εκπαιδευτική πολιτική του που χαραχτηκε το 2003, μπορούν να συμβάλλουν ακόμη περισσότερο στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στη διαχείριση των προβλημάτων της τάξης, αρκεί η εκπαιδευτική κοινότητα να εκμεταλλευτεί στο έπακρον όλες τις δυνατότητες που προσφέρουν. Εξάλλου, καθοριστικό ρόλο στην πειθαρχία και στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος κατέχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Haim Ginott: «Ως δάσκαλος, έχω στα χέρια μου μια τρομακτική δύναμη: να κάνω τη ζωή ενός παιδιού θλιβερή ή χαρούμενη. Μπορώ να γίνω όργανο βασανισμού ή εργαλείο έμπνευσης.» (Miller, 2003: 32).



*«Στην καρδιά του οργανισμού που μαθαίνει βρίσκεται η αλλαγή στον τρόπο σκέψης, δηλαδή αντί να βλέπουμε τους εαυτούς μας ξεχωριστά από τον κόσμο και να θεωρούμε ότι τα προβλήματα προκλήθηκαν από κάποιον άλλο ή κάτι άλλο, να αναζητούμε πώς οι ενέργειες μας προκαλούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε. Ο Οργανισμός που μαθαίνει είναι το μέρος, όπου οι άνθρωποι συνεχώς ανακαλύπτουν πώς δημιούργησαν την πραγματικότητα τους και πώς μπορούν να την αλλάξουν.»*

(Peter Senge, 1990: 12-13)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο

### ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

#### 7.1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια ευαίσθητη πτυχή στο χώρο της εκπαίδευσης. Τόσο η παρουσία της όσο και η απουσία της από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας προκαλεί συχνά προβληματισμούς και αντιδράσεις. Δεν θα ήταν υπερβολή να αναφέρουμε ότι η αξιολόγηση είναι ένα διαχρονικό εκπαιδευτικό πρόβλημα που συνδέεται με τις «μελανές σελίδες» της ιστορίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως προκύπτει από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών για τον θεσμό του επιθεωρητή. Αυτό γίνεται αντιληπτό, βέβαια, και από το γεγονός ότι μετά από την κατάργηση του επιθεωρητή, τα σχέδια και οι νόμοι που αφορούσαν την εκπαιδευτική αξιολόγηση συνοδεύτηκαν από τις έντονες αντιδράσεις και διαφωνίες της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η τελευταία προσπάθεια έγινε στα πλαίσια του σχεδιασμού του Νέου Σχολείου, το οποίο προέβλεπε την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως *«μοναδική διαδικασία διαπίστωσης της θετικής αλλά και της αρνητικής πορείας, και εντοπισμού αδυναμιών»*. Συγκεκριμένα, όριζε σε πρώτη φάση ως εσωτερική διαδικασία την αυτοαξιολόγηση με σκοπό την ενεργοποίηση των μελών της για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η αυτοαξιολόγηση αφορούσε εφτά (7) τομείς που σχετίζονταν με: α) τους πόρους της σχολικής μονάδας (υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι, ανθρώπινο δυναμικό), β) τη διοίκηση του σχολείου (συντονισμός σχολικής ζωής, διαμόρφωση-εφαρμογή σχολικού προγράμματος, αξιοποίηση μέσων και πόρων), γ) την υλοποίηση του προγράμματος χωρίς απώλεια διδακτικών ωρών, δ) το κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, ε) το συνολικό πρόγραμμα κοινωνικής, πολιτιστικής, περιβαλλοντικής δράσης της σχολικής μονάδας, στ) τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις καινοτομικές δράσεις του σχολείου σε όλους τους τομείς, και ζ) τα αποτελέσματα (φοίτηση, επίδοση, ατομική-κοινωνική ανάπτυξη μαθητών/τριών) (ΥΠΔΒΜΘ, 2010: 20-21).

Ωστόσο, η προσπάθεια για την αξιολόγηση των ελληνικών σχολικών μονάδων δεν ολοκληρώθηκε ποτέ λόγω των πολιτικών αλλαγών. Ωστόσο, για να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα απαιτείται να ξεκινήσει άμεσα εκ νέου ο

σχεδιασμός της εκπαιδευτικής αξιολόγηση με βασικό σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Άλλωστε, «αν επιθυμούμε να ανακαλύψουμε την αλήθεια για ένα εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει πρώτα να κοιτάζουμε τις διαδικασίες αξιολόγησής του» (Rowntree, 1987: 1). Για να πραγματοποιηθεί, όμως, η αξιολόγηση των ελληνικών σχολείων πρέπει πρώτα να υπάρξει συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγών, των επιστημόνων, της εκπαιδευτικής κοινότητας και όλων των πολιτικών δυνάμεων, καθώς η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία πολύπλευρη και πολύπλοκη, που επηρεάζεται από: τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες, τις συνθήκες διδασκαλίας, τις εκπαιδευτικές σχέσεις, τα αναλυτικά προγράμματα, τα ωρολόγια προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, την υλικοτεχνική υποδομή και φυσικά από το εκάστοτε κοινωνικό, ιστορικό, πολιτικό και οικονομικό πλέγμα που διαμορφώνει ανάλογα την πορεία και τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ως εκ τούτου, κρίθηκε αναγκαίο στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής να μελετηθεί διεξοδικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Πιο συγκεκριμένα, το κεφάλαιο αυτό εστιάζει στην οριοθέτηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αλλά και στις μορφές και στα μοντέλα της αξιολόγησης. Έπειτα, αναλύεται το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δίνοντας όμως βαρύτητα στον θεσμό του Επιθεωρητή και στην αυτοαξιολόγηση που προωθήθηκε στα πλαίσια του Νέου Σχολείου.

## 7.2. Αξιολόγηση

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία παρατηρείται ότι δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των θεωρητικών όσον αφορά την έννοια και το περιεχόμενο του όρου «αξιολόγηση». Για παράδειγμα, οι Worthen και Sanders αλλά και οι Webster και Stufflebeam αναφέρουν ότι «αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου, πράγματος κτλ.» (στον Δημητρόπουλο, 1999: 24). Παραπλήσιο ορισμό δίνει και ο De Landsheere, ο οποίος υποστηρίζει ότι «αξιολόγηση λέγεται η κοινωνική διεργασία που καταλήγει στην έκφραση μιας αξιολογικής κρίσης» (στην Τσοπάνογλου, 2000: 33). Στο ίδιο πλαίσιο «κινείται» και ο Suchman, που θεωρεί ως αξιολόγηση «τη διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προϊόντος, μιας πορείας ή ενός προγράμματος, η οποία δεν προϋποθέτει υποχρεωτικά τη χρήση συστηματικών διεργασιών ή τεκμηρίων αυτής της κρίσης».

Ενδιαφέρον, βέβαια, παρουσιάζει και η άποψη του Καρακατσάνη, ο οποίος δίνει έναν διαφορετικό ορισμό: *«Αξιολόγηση είναι η έκφραση του αποτελέσματος της σύγκρισης των μετρήσεων μεταξύ τους ή προς κάποιο καθορισμένο υπόδειγμα»*. Μια άποψη που είναι παρεμφερής με τον ορισμό των Bergan and Dunn, οι οποίοι θεωρούν ότι όρος αξιολόγηση προσδιορίζει *«τη λογική αξιοποίηση της συλλογής και κατάταξης των δεδομένων των μετρήσεων για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένου σκοπού»*. Οι δύο αυτοί ορισμοί ταυτίζουν ουσιαστικά την έννοια της αξιολόγησης με την έννοια της μέτρησης (Καρακατσάνης, 1994). Ωστόσο, η μέτρηση διαφέρει από την αξιολόγηση, αφού είναι *«η διαδικασία κατά την οποία καθορίζεται το μέγεθος ή το ποσό σε σχέση με κάποια προκαθορισμένη μετρική μονάδα»*. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος μέτρηση αναφέρεται *«στον συστηματικό καθορισμό των αποτελεσμάτων ή χαρακτηριστικών με χρήση κάποιου είδους μέτρου εκτίμησης»* (Δημητρόπουλος, 1999: 26).

Πολλές φορές, μάλιστα, ο όρος της αξιολόγησης συγχέεται και με τον όρο της εκτίμησης, που αναφέρεται *«στον υπολογισμό της αξίας ενός πράγματος ή μιας διαδικασίας και υποκαθιστά τον όρο μέτρηση, ο οποίος δεν αποδίδει πλήρως την ψυχοπνευματική διάσταση της διεργασίας την οποία περιγράφει»*, αλλά και με τους όρους της εξέτασης και της βαθμολόγησης, οι οποίοι σχετίζονται με την *«αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριών στο σχολείο και την έκφραση των αποτελεσμάτων της με συγκεκριμένη αριθμητική τιμή»* (Δημητρόπουλος, 1999: 25). Συνεπώς, ο όρος της αξιολόγησης είναι ένας ευρύτερος όρος που περιλαμβάνει τους υπόλοιπους όρους (μέτρηση, εκτίμηση, εξέταση, βαθμολόγηση) και δηλώνει: *«τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία»* (Κωνσταντίνου, 2004: 15).

Με βάση τα παραπάνω, στο σημείο αυτό θα γίνει καταγραφή όλων εκείνων των περιπτώσεων, όπου χρησιμοποιούμε τον όρο της αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στη βιβλιογραφία εντοπίστηκαν οι όροι:

➤ εκπαιδευτική αξιολόγηση: Αναφέρεται *«στη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς»* (Δημητρόπουλος, 1999: 30).

➤ αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Αναφέρεται «στη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και τον εντοπισμό των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξή τους, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης» (Κασσωτάκης, 1992: 46-47).

➤ αξιολόγηση σχολικής μονάδας: Αναφέρεται «στην αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, την απόδοση αξίας συνολικά στο παραγόμενο από αυτό εκπαιδευτικό έργο με στόχο τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσής του» (Μαντάς, κ.ά., 2009: 204).

➤ αξιολόγηση μαθητή: Αναφέρεται «στη συστηματικά οργανωμένη και συνεχή διαδικασία ελέγχου του βαθμού, στον οποίο κατακτώνται από τους μαθητές οι σκοποί και οι στόχοι που επιδιώκει το σχολείο» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1999: 9).

➤ αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών: Αναφέρεται «στη συστηματική συλλογή πληροφοριών ως προς τα χαρακτηριστικά, τις δραστηριότητες και τα αποτελέσματά των προγραμμάτων αυτών» (Yarbrough et al., 2011).

### 7.3. Μορφές αξιολόγησης

Η αξιολόγηση, ανάλογα με το αντικείμενο, διακρίνεται σε: α) αξιολόγηση των μαθητών/τριών, β) αξιολόγηση εκπαιδευτικών, γ) αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων, προγραμμάτων σπουδών, διδακτικών μεθόδων και εποπτικών μέσων, δ) αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων, ε) αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, στ) αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, και ζ) αξιολόγηση συνολικά (κατά τομείς) της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μια άλλη διάκριση είναι με βάση τον αριθμό των αντικειμένων αξιολόγησης. Κατά συνέπεια, όταν η αξιολόγηση αναφέρεται σε πολλά αντικείμενα παράλληλα, έχουμε τη συνολική αξιολόγηση. Αντίθετα, όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγηση ενός συγκεκριμένου τομέα, τότε έχουμε τη μερική αξιολόγηση. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί είδος συνολικής αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά μερικής αξιολόγησης (Παπακωνσταντίνου, 1993\* Mac Beath, 2001).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ανάλογα με τη θέση του αξιολογητή, μπορεί να είναι εσωτερική αν διενεργείται από τους παράγοντες του εκπαιδευτικού οργανισμού (ιεραρχική εσωτερική, αυτοαξιολόγηση) και εξωτερική όταν γίνεται από



φορείς εκτός σχολικής μονάδας (επιθεώρηση, παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος, μελέτες). Κατά την εσωτερική αξιολόγηση, ο αξιολογητής γνωρίζει πολύ καλά τον οργανισμό, τους στόχους του σχεδιασμού αλλά και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε αυτόν, σε αντίθεση με τον εξωτερικό αξιολογητή που δεν έχει εξάρτηση από τον οργανισμό. Επίσης, ο αξιολογητής μπορεί ευκολότερα να αντλήσει αξιόπιστες πληροφορίες, γιατί υπάρχει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη σε σχέση με έναν εξωτερικό αξιολογητή. Ταυτόχρονα, ο εσωτερικός αξιολογητής ενδιαφέρεται πιο πολύ για την εξέλιξη του σχεδιασμού και είναι σε θέση να εφαρμόσει τα συμπεράσματα της αξιολόγησης για τη βελτίωση του οργανισμού (Μώκου & Μώκος 2006: 52-53).

Μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης ενισχύεται το πνεύμα της συλλογικότητας και της συνεργασίας και η ικανότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού για αυτοέλεγχο. Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Κατά την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση *«οι ανώτεροι στη διοικητική/εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατωτέρους στην ιεραρχία»*. Ουσιαστικά, αυτή η μορφή αξιολόγησης *«στοχεύει στον έλεγχο της υπακοής στον νόμο, στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας όσο και στην αλλαγή του σχολείου»*. Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση, στοχεύει κυρίως *«στην αλλαγή και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται»* (Μαντάς κ.ά., 2009: 201).

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια συνολική αξιολόγηση, που διενεργείται από την ίδια τη μονάδα με σκοπό τη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό της, καθώς κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης εντοπίζονται και καταγράφονται όλα τα επιτεύγματα αλλά και όλες οι αδυναμίες της σχολικής μονάδας. Η σχολική αυτοαξιολόγηση στηρίζεται στην ενεργή συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων και των μαθητών/τριών – ίσως και των τοπικών φορέων – στη συλλογή δεδομένων, στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη δράσεων (Δημητρίου & Κυριακίδης, 2007\* MacBeath, 2001\* Σολομών, 1999). Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί, ουσιαστικά, μια διαδικασία που στηρίζει την αυτονομία της σχολικής μονάδας, βοηθά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και συμβάλλει στη

βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ως εκ τούτου, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στηρίζεται στις εξής αρχές (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, 2007):

➤ Η σχολική αυτοαξιολόγηση είναι ένα δημοκρατικό μοντέλο, που στηρίζεται στη συμμετοχικότητα όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση

➤ Η αυτοαξιολόγηση οδηγεί σε δράση για αλλαγή και αποσκοπεί στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και όχι στη σύγκριση.

➤ Η αυτοαξιολόγηση υιοθετεί ολιστικά μοντέλα αξιολόγησης που λαμβάνουν υπόψη το συγκεκριμένο, τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τα παραπάνω προκύπτει ότι τα θετικά της σχολικής αυτοαξιολόγησης είναι: α) λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας, β) ενισχύει τη συλλογικότητα και τη συνεργασία, γ) ευαισθητοποιεί το εκπαιδευτικό προσωπικό και ενισχύει τις γνώσεις, αλλά και την αυτοπεποίθησή τους, δ) καλλιεργεί κλίμα συλλογικής ευθύνης, αυτοελέγχου και αυτοδέσμευσης, και ε) δεν λειτουργεί ως φόβητρο. Ωστόσο, αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία κατά την οποία συχνά δημιουργούνται εσωτερικές συγκρούσεις. Ελλοχεύει, ακόμη, ο κίνδυνος οι εκπαιδευτικοί να επικεντρωθούν σε ζητήματα ήσσονος σημασίας, για να μπορέσουν να αποφύγουν τις μεταξύ τους εντάσεις. Ένα άλλο μειονέκτημα της αυτοαξιολόγησης είναι η απουσία συγκριτικών δεδομένων καθώς και η ανυπαρξία ενός εξωτερικού αντικειμενικού κριτή (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999: 39-40\* Παπακωνσταντίνου, 2011: 40-45\* Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2014).

Όσον αφορά τις μορφές εξωτερικής αξιολόγησης, αυτές είναι: α) η επιθεώρηση, η οποία ταιριάζει σε γραφειοκρατικά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπου δίνεται έμφαση στον έλεγχο της ποιότητας της διδασκαλίας και στα μαθησιακά αποτελέσματα, β) η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος, άλλωστε «κάθε σύστημα αναπτύσσει ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης (*monitoring*) της κατάστασης και της εξέλιξης διάφορων παραμέτρων της εκπαίδευσης», και γ) οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης, που διεξάγονται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο και αξιολογούν συγκεκριμένες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Οι μελέτες αυτές αναφέρονται «στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών/τριών, στις αντιλήψεις και τις στάσεις των

*συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και γενικότερα στο σχολικό κλίμα» (Μαντάς κ.ά., 2009: 201).*

Άλλη μια διάκριση στην τυπολογία της αξιολόγησης είναι με κριτήριο τη χρονική περίοδο της αξιολόγησης. Με γνώμονα τον χρόνο έχουμε τις εξής τέσσερις μορφές: α) αρχική ή διαγνωστική ή προγνωστική, η οποία λαμβάνει χώρα στην αρχή με σκοπό την αποτίμηση των μεταβλητών που μπορούν να επηρεάσουν την πρόοδο του εκπαιδευτικού έργου, β) ενδιάμεση ή διαμορφωτική, η οποία πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έργου για καταγραφή αδυναμιών και πραγματοποίηση διορθωτικών παρεμβάσεων, γ) τελική ή απολογιστική ή αθροιστική, που υλοποιείται μετά το πέρας του εκπαιδευτικού έργου με σκοπό την αποτύπωση των αποτελεσμάτων, και δ) μεταπαρακολούθηση, η οποία εφαρμόζεται μετά το πέρασμα μεγάλου χρονικού διαστήματος με απώτερο σκοπό τη διαπίστωση της συνολικής ωφελιμότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999: 22-24).

Ως προς τη στοχοθεσία της αξιολόγησης, οι Βεργίδη και Καραλή (1999), για παράδειγμα, διακρίνουν την αξιολόγηση σε: α) νορμική, όπου «*επιδιώκεται να ελεγχθεί η θέση ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε σχέση με άλλους συναφείς*», β) συστημική, όπου «*επιδιώκεται να ελεγχθεί αν η στοχοθεσία κατακτήθηκε από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό*», και γ) αυθεντική, όπου «*επιδιώκεται να ελεγχθεί η ατομική πρόοδος του εκπαιδευτικού σχεδιασμού*». Τέλος, η αξιολόγηση μπορεί να διακριθεί σε ανεπίσημη και επίσημη. Σύμφωνα με τους Worthen & Sanders (1987), ανεπίσημη είναι η αξιολόγηση που γίνεται καθημερινά για διάφορους λόγους και με διάφορες ευκαιρίες. Οι ευκαιρίες σχετίζονται με τις καθημερινές ανάγκες και δραστηριότητες, ενώ οι αξιολογήσεις αυτές είναι κατά βάση υποκειμενικές. Αντίθετα, η επίσημη αξιολόγηση είναι σκόπιμη, συνειδητή και πραγματοποιείται συνήθως από άτομα που έχουν ειδικευθεί στην πραγματοποίησή της (στον Δημητρόπουλο, 1999). Επομένως, τα είδη αξιολόγησης αποτελούν εξειδικευμένες προσεγγίσεις (Πίνακας 6) αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων (Βεργίδης & Καραλής, 1999: 135-144).

**Πίνακας 6**  
**Κριτήρια διάκρισης της αξιολόγησης**

<b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΔΙΑΚΡΙΣΗΣ</b>	<b>ΕΙΔΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</b>
<b>Εύρος προσπαθειών</b>	α) Ολική β) Μερική ή τμηματική
<b>Φύση δεδομένων</b>	α) Ποιοτική β) Ποσοτική
<b>Σχέση αξιολογητή με αντικείμενο</b>	α) Άμεση αξιολόγηση β) Έμμεση αξιολόγηση
<b>Ρόλος αξιολογούμενου</b>	α) Αυτοαξιολόγηση β) Ετεροαξιολόγηση -αλληλοαξιολόγηση
<b>Επίκεντρο δραστηριότητας</b>	α) Εξωτερική (εξωτερικός αξιολογητής) β) Εσωτερική (εσωτερικός αξιολογητής)
<b>Αντικειμενικότητα</b>	α) Αντικειμενική β) Υποκειμενική
<b>Κύρια επιδίωξη</b>	α) Περιγραφή της κατάστασης β) Κρίση/αξιολόγηση
<b>Ύφος/ήθος</b>	α) Μηχανιστική-τεχνοκρατική, που υιοθετεί τη φιλοσοφία της ποσοτικής αξιολόγησης β) Ανθρωπιστική-πλουραλιστική-δημοκρατική, που υιοθετεί σχεδόν αποκλειστικά τις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης
<b>Νοοτροπία - χαρακτήρας</b>	α) Επιθεωρησιακή β) Ανθρωποκεντρική, συμβουλευτική

#### **7.4. Μοντέλα αξιολόγησης**

Ο όρος μοντέλο αξιολόγησης προσδιορίζει «μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αξιολόγηση ενός προγράμματος, η οποία εκτός από το θεωρητικό πλαίσιο περιλαμβάνει προτάσεις για τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους της αξιολόγησης, για την εμβέλεια εφαρμογής της, την αξία και τη χρήση των αποτελεσμάτων, τους ρόλους του αξιολογητή και των συντελεστών του προγράμματος, τις ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές και τέλος για τα αντικείμενα και τους άξονες αξιολόγησης»

(Βεργίδης & Καραλής, 1999: 135). Τα πιο συνηθισμένα μοντέλα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι: α) η ανταποδοτική αξιολόγηση του Stake, β) το συμπεριφοριστικό μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων του Kirkpatrick, γ) το μοντέλο CIPP, και δ) το μοντέλο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης.

Πιο συγκεκριμένα, ο Robert Stake εισήγαγε το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης (Responsive Evaluation), με βάση το οποίο «η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ανταποδοτική αξιολόγηση εάν προσανατολίζεται στις ενέργειες του προγράμματος και όχι στις αρχικές προθέσεις, εάν ανταποκρίνεται στα αιτήματα των συντελεστών του προγράμματος για πληροφόρηση και εάν τα διαφορετικά συστήματα αξιών των συμμετεχόντων λαμβάνονται υπόψη κατά την αποτίμηση της επιτυχίας ή της αποτυχίας ενός προγράμματος» (Καραλής, χ.χ.: 20). Επομένως, το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης έχει τα εξής χαρακτηριστικά: α) προωθεί την επαναδιαπραγμάτευση του προγράμματος, β) επικεντρώνεται περισσότερο στις ενέργειες του προγράμματος, γ) ανταποκρίνεται στα αιτήματα των συμμετεχόντων για ενημέρωση και πληροφόρηση σχετικά με την πορεία του προγράμματος, και δ) θεωρεί την «επιτυχία» ή την «αποτυχία» ενός προγράμματος ως σχετικές έννοιες που ορίζονται με βάση συστήματα αξιών, τα οποία και πρέπει να αναφέρονται κατά τη διατύπωση των τελικών κρίσεων (Καραλής, χ.χ.: 20).

Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων προτάθηκε από τον Donald Kirkpatrick για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον Kirkpatrick, τα επίπεδα αξιολόγησης είναι (Καραλής, χ.χ.: 23-24):

➤ το επίπεδο ανταπόκρισης (reaction): αφορά την ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων του προγράμματος σε σχέση με το περιεχόμενό, τους στόχους του και την τοποθέτησή τους απέναντι στις επιμέρους λειτουργίες του. Ωστόσο, η θετική στάση των συμμετεχόντων δεν σημαίνει ότι οι στόχοι του προγράμματος έχουν επιτευχθεί σίγουρα.

➤ το επίπεδο μάθησης (learning): ορίζεται ως «ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αλλάζουν στάσεις, αυξάνουν τις γνώσεις τους και βελτιώνουν τις δεξιότητές τους λόγω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα». Για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητος ο προσδιορισμός στόχων για κάθε αξιολογούμενο πρόγραμμα.

➤ το επίπεδο συμπεριφοράς (behavior): αφορά την αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων λόγω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.

➤ το επίπεδο των αποτελεσμάτων (results): αποτιμάται με βάση δείκτες που αναφέρονται στη συνεισφορά των εκπαιδευόμενων στους στόχους του προγράμματος και αφορούν τόσο την ποιότητα υλοποίησής του όσο και την επίτευξη των στόχων του.

Το μοντέλο CIPP προτάθηκε από τον Daniel Stufflebeam και αποτέλεσε την πρώτη ολοκληρωμένη πρόταση για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πρόκειται για ένα ενιαίο σχήμα αξιολόγησης που στοχεύει στη βελτίωση και μπορεί να εφαρμοστεί πολύ εύκολα οπουδήποτε. Το ακρωνύμιο CIPP προκύπτει από τις λέξεις Context (πλαίσιο) Input (είσοδος) Process (διαδικασία) Product (αποτέλεσμα) και αναφέρεται στις τέσσερις επόμενες φάσεις του μοντέλου (Καραλής, χ.χ.: 26-28):

➤ Η αξιολόγηση πλαισίου αφορά «την καταγραφή των θετικών και αρνητικών σημείων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και τον προσδιορισμό των ενεργειών που πρέπει να γίνουν προς την κατεύθυνση της βελτίωσης». Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η διερεύνηση της ανταπόκρισης των στόχων του προγράμματος στις ανάγκες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων.

➤ Η αξιολόγηση εισόδου στοχεύει στη διαμόρφωση της στρατηγικής που θα ακολουθηθεί κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Στόχος της φάσης αυτής είναι η επιλογή της καταλληλότερης στρατηγικής σε σχέση τόσο με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, όσο και με τους περιορισμούς που θέτει το ευρύτερο οργανωτικό και κοινωνικό πλαίσιο.

➤ Η αξιολόγηση διαδικασίας αφορά την παρακολούθηση, την αποτίμηση και τη συνεχή εποπτεία της υλοποίησης των στόχων και της στρατηγικής του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στόχος της φάσης αυτής είναι η ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία σε σχέση τόσο με τον βαθμό επίτευξης των στόχων του προγράμματος που είχαν τεθεί προηγουμένως, όσο και με την αποτελεσματική χρήση των διαθέσιμων πόρων.

➤ Η αξιολόγηση αποτελέσματος στοχεύει στην εκτίμηση, την καταγραφή και την ανάλυση των θετικών και αρνητικών επιπτώσεων που παρατηρήθηκαν κατά τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος.

Όσον αφορά το μοντέλο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης (empowerment evaluation), προτάθηκε από τον Fetterman το 1993. Πρόκειται για μια από τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον Fetterman, «οι συντελεστές ενός προγράμματος δεν πρέπει απλώς να συμμετέχουν

σε όλες τις φάσεις μιας διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά θα πρέπει να καθορίζουν την πορεία και το περιεχόμενό της». Το μοντέλο αυτό προωθεί ουσιαστικά την ενεργητική συμμετοχή καθώς και την ενδυνάμωση όλων των συντελεστών ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο αξιολογητής, στην περίπτωση αυτή, είναι κυρίως παρατηρητής, συνεργάτης των εκπαιδευομένων και διευκολυντής (facilitator) στην πορεία της ενδυνάμωσής τους (Καραλής, χ.χ.: 29).

## 7.5. Ιστορική αναδρομή: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα

Η αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει συνδεθεί με τον θεσμό του Επιθεωρητή, ο οποίος έχει ακολουθήσει μια εξελικτική πορεία που είναι χωρισμένη σε πέντε χρονικές περιόδους. Η Α΄ περίοδος καλύπτει τη χρονική περίοδο από το 1834 έως το 1895, στην οποία καθορίζεται το Εποπτικό Συμβούλιο και η θέσπιση του Επιθεωρητή Β΄ και του Νομαρχιακού Επιθεωρητή με βάσει τον Νόμο ΒΤΜΘ. Ακολουθεί η Β΄ περίοδος (1895-1930), κατά την οποία καθορίζεται ο ρόλος των Επιθεωρητών και η μονιμότητάς τους, ενώ κατά την Γ΄ περίοδο (1930-1967) επικρατεί ο διορισμός τους με καθαρό πολιτικό κριτήριο. Την Δ΄ περίοδο (1967-1974) αυξάνεται ο αριθμός των θέσεων των Επιθεωρητών, ενώ η Ε΄ περίοδος (1974-1982) «σφραγίζεται» με την τελική κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή (Παναγόπουλος, 2013α: 192-193).

Ειδικότερα, τα ελληνικά δημοτικά σχολεία λειτούργησαν για πρώτη φορά το 1834 με βάση τον Νόμο «Περί λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων». Ως όργανα εποπτείας και διοίκησης των σχολείων καθορίστηκαν: α) ο νομαρχιακός-επαρχιακός δάσκαλος, β) η επιτόπια εποπτική επιτροπή, που αποτελούνταν από τον δήμαρχο, τον εφημέριο και τα μέλη του δημοτικού συμβουλίου, και γ) η νομαρχιακή-επαρχιακή επιτροπή, που αποτελούνταν από τον Έπαρχο και τον Γενικό Επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων. Ουσιαστικά, κατά την πρώτη περίοδο της οργάνωσης και της σύστασης του Νεοελληνικού Κράτους η εποπτεία των σχολείων ανατέθηκε σε «εξωεκπαιδευτικούς παράγοντες με συνεργασία πολιτικής και δικαστικής εξουσίας» (Παναγόπουλος, 2013β: 165).

Μέχρι και το 1895 σε όλα τα νομοσχέδια γινόταν αναφορά στο ρόλο των Επιθεωρητών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα σιγά σιγά να δημιουργηθεί «ένα αυστηρά παγιωμένο ιεραρχικό, διοικητικό και παιδαγωγικό μοντέλο διοίκησης και εποπτείας του

εκπαιδευτικού συστήματος, που επέβαλε την ομοιομορφία και το συγκεντρωτισμό με κύριο φορέα ελέγχου τον Επιθεωρητή» (Παναγόπουλος, 2013α: 193-194). Το 1895 ο Υπουργός Παιδείας Δημήτριος Πετρίδης υπέβαλε στο Κοινοβούλιο για συζήτηση νομοσχέδιο για τη στοιχειώδη εκπαίδευση, το οποίο ψηφίστηκε στις 13 Σεπτεμβρίου 1895 ως Νόμος ΒΤΜΘ' (ΦΕΚ. 37/5-10-1895). Ο Νόμος ΒΤΜΘ' εισήγαγε την αποκέντρωση στη στοιχειώδη εκπαίδευση και προέβλεψε τη λειτουργία των θεσμών του Εποπτικού Συμβουλίου, ενός οργάνου συλλογικού, και του Επιθεωρητή, ενός οργάνου μονομελούς.

Σύμφωνα με τον Νόμο ΒΤΜΘ' σε κάθε Νομό τοποθετούνταν ένας Επιθεωρητής στοιχειώδους εκπαίδευσης με καθοδηγητικά, διοικητικά και εποπτικά καθήκοντα. Στη θέση του Επιθεωρητή μπορούσε να διοριστεί όποιος ήταν: «α) Διδάκτωρ της φιλοσοφίας, διδάζας ευδοκίμως επί πέντε τουλάχιστον έτη ως καθηγητής Διδασκαλείου ή Γυμνασίου, ή επί τρία τουλάχιστον ως διευθυντής Διδασκαλείου ή γυμνασιάρχης, αλλά πάντως έχων μεμαρτυρημένην περί τα παιδαγωγικά ειδικότητα, β) Πρωτοβάθμιος δημοδιδάσκαλος εκ των κατά τα πρώτα τρία έτη εκ των Διδασκαλείου Αθηνών αναγνωρισθέντων τοιούτων, η εκ των υπηρετησάντων ως τακτικών διδασκάλων εν τω εν Αθήναις προτύπων κατά τα τρία πρώτα έτη της λειτουργίας αυτού, γ) Διδάκτωρ της φιλοσοφίας, έχων αποδείξεις ότι εσπούδασεν ειδικώς την παιδαγωγικήν εν τινί Πανεπιστημίω ή Διδασκαλείω της Ευρώπης ή φέρουν πτυχίον ανωτέρου Διδασκαλείου Γαλλικού ή Γερμανικού».

Ως όριο ηλικίας διορισμού του Επιθεωρητή ορίζονταν το 55ο έτος της ηλικίας, ενώ η μετάθεση ή απόλυσή του αποφασίζονταν από το Εποπτικό Συμβούλιο. Όσον αφορά τις αρμοδιότητές του, ήταν: α) η επιθεώρηση του εκπαιδευτικού έργου των δασκάλων και των δημοτικών σχολείων της περιοχής ευθύνης του ανά εξάμηνο, β) η υποβολή εκθέσεων για το διδακτικό προσωπικό του χώρου ευθύνης τους, γ) η μέριμνα για την ανέγερση σχολικών κτιρίων, δ) η εισήγηση στο Εποπτικό Συμβούλιο για τιμωρίες ή απολύσεις δασκάλων που υπέπιπταν σε παραπτώματα και δ) η διοργάνωση παιδαγωγικών συνεδρίων σχετικά με παιδαγωγικά και μεθοδολογικά προβλήματα, όπως προκύπτει και από το παρακάτω απόσπασμα του άρθρου 40 του Νόμου ΒΤΜΘ'.

*«Επιθεωρεί καθ' εξαμηνίαν τα εν τη περιφέρεια του Εποπτικού Συμβουλίου δημοτικά σχολεία παντός βαθμού και εκατέρου των φύλων [...] και εξετάζει [...] Τα περί του τρόπου, καθ' ον εκπληρούσι τα εαυτών καθήκοντα, και ιδίως αν διδάσκωσιν*



*ακριβώς κατά, πάσας τας εργασίμους ημέρας, αρχόμενοι της διδασκαλίας και περατούντες αυτήν κατά τας προσδιορισμένας ώρας, αν ήναι φιλόπονοι, και αν εκπληρώσι τα έργα αυτών μετά νοημοσύνης και ευσυνειδησίας [...] τα της συμπεριφοράς αυτών εν τω τόπω και του εν τη κοινωνία βίου αυτών [...] συγκαλεί άπαξ του έτους και κατά τον χρόνον των διακοπών, συνέδρια των της περιφέρειάς αυτού δημοδιδασκάλων, εν οίς συζητούνται ζητήματα[...] μεθοδολογικά ή παιδαγωγικά, ή άλλα σχετιζόμενα αμέσως προς την δημοτικήν εκπαίδευσιν.»*

Με το άρθρο 36 του Νόμου ΒΤΜΘ΄ ορίζονταν και το Εποπτικό Συμβούλιο ανά Νομό. Ήταν πενταμελές και αποτελούνταν από τον Επιθεωρητή, τον Επίσκοπο, που τελούσε χρέη πρόεδρου, τον γυμνασιάρχη και έναν από τους επιστήμονες ή έναν από τους ευυπόληπτους κτηματίες ή εμπόρους της περιοχής. Εισηγητής του Συμβουλίου ήταν ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής Α΄ τάξης, ο οποίος ήταν ο αρμόδιος να ασκήσει πειθαρχική εξουσία με ελέγχους για τη διδακτική επάρκεια και τη «διαγωγή» του διδακτικού προσωπικού. Το Εποπτικό Συμβούλιο ήταν υπεύθυνο για τον πλήρη έλεγχο των δημοτικών σχολείων και των Σχολαρχείων και ασχολούνταν με θέματα διορισμών, μεταθέσεων, απολύσεων, ποινών και αμοιβών των εκπαιδευτικών, έλεγχο των Επιθεωρητών, κ.ά..

Ωστόσο, η σύνθεση του Εποπτικού Συμβουλίου είχε δύο βασικά μειονεκτήματα. Πρώτον, αποτελούνταν από άτομα που δεν είχαν καμία σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, με εξαίρεση τον Γυμνασιάρχη και τον Επιθεωρητή. Δεύτερον, είχε ως αρμοδιότητα να εκδικάζει τις ενστάσεις των δασκάλων κατά των Επιθεωρητών, ενώ την ίδια στιγμή στην επιτροπή συμμετείχε και ο ίδιος ο Επιθεωρητής για τον οποίον είχαν διατυπωθεί τα παράπονα. Κατά συνέπεια, η έκβαση της υπόθεσης ήταν ίσως από την αρχή προδιαγραμμένη, όπως και η μετέπειτα πορεία του/της εκπαιδευτικού. Όπως ήταν φυσικό, επικρατούσε έντονα στη ζωή των εκπαιδευτικών ο φόβος της διαδικασίας της αξιολόγησης αλλά και του προσώπου που θα τους κρίνει και για αυτό απέφευγαν να υποβάλλουν ένσταση για την κρίση των Επιθεωρητών (Φίλος, 1984: 39-40).

Αν και ο Νόμος ΒΤΜΘ΄ θεωρήθηκε αρχικά από πολλούς ιδανικός για την εισαγωγή της αποκέντρωσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης, αποδοκιμάστηκε έντονα για τη μεγάλη εξουσία που έδινε στον Επιθεωρητή από τα πρώτα κιόλας χρόνια. Μετά από δεκαέξι περίπου χρόνια ψηφίστηκε ο Νόμος ΓΩΚΗ 3838/1911 «Περί Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου της Δημοτικής Εκπαίδευσης» (ΦΕΚ. 185/Α/18-7-

1911), που καθιέρωσε τη μονιμότητα των Επιθεωρητών με συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής και σταμάτησε τον συλλογικό έλεγχο των σχολείων και την άσκηση της εποπτείας και διοίκησης των δημοτικών σχολείων από τα τοπικά συλλογικά όργανα. Ουσιαστικά, όλες αρμοδιότητες πέρασαν στα χέρια των Επιθεωρητών, που έγιναν «οι εντολοδόχοι του Υπουργείου Παιδείας και της άσκησης της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Παναγόπουλος, 2013α: 194-195).

Το 1914, με τον Νόμο 240/1914 «Περί Διοικήσεως της Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδύσεως» (ΦΕΚ. 97/Α/16-04-1914), η Ελλάδα χωρίστηκε σε έξι εκπαιδευτικές περιφέρειες στην πρωτοβάθμια με επικεφαλή σε κάθε περιφέρεια τον Επιθεωρητή, που είχε ως αρμοδιότητα τη διοίκηση, τον έλεγχο και την εποπτεία των σχολείων, αλλά και τη μισθοδοσία του διδακτικού προσωπικού, καταργώντας παράλληλα τη διάκριση μεταξύ Επιθεωρητών Α΄ και Β΄ τάξης. Έναν χρόνο μετά, με το Διάταγμα της 16ης Απριλίου του 1915 «Περί των έργων των Διευθυντών, Επιθεωρητών και Ιατρών των Σχολείων» (ΦΕΚ. 168/Α/5-5-1915), ορίστηκαν με λεπτομέρεια τα σημεία της επιθεώρησης καθώς και η σημασία των εκθέσεων αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, «στην έκθεση αξιολόγησης ο Επιθεωρητής έπρεπε να αποφεύγει τις αοριστίες και να παρουσιάζει με σαφήνεια τη σωματική, πνευματική κατάσταση των δασκάλων, την επιμέλειά τους, την ευσυνειδησία, την επιστημονική κατάρτιση, τη μεθοδική και παιδαγωγική ικανότητα, τη συμπεριφορά τους στο χώρο του σχολείου και της κοινωνίας» (Παναγόπουλος, 2013α: 195-196).

Ωστόσο, συχνά η προσωπική γνώμη του Επιθεωρητή επηρέαζε την υπηρεσιακή εξέλιξη και την επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας έντονες προστριβές. Αργότερα, το 1917, με τον Νόμο 826/1917 «Περί κυρώσεως και τροποποιήσεως του αναγκαστικού διατάγματος τους 29ης Ιουνίου 1917, περί συμπληρώσεως κλπ. του Νόμου 567 περί Διοικήσεως της Μέσης και Δημοτικής Εκπαιδύσεως» (ΦΕΚ. 188/Α/5-9-1917), ορίστηκαν δύο θέσεις ανώτερων εποπτών της δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν ως καθήκον τον γενικό καθοριστικό έλεγχο, την παρακολούθηση των προβλημάτων της δημοτικής εκπαίδευσης και τη συνεχή καθοδήγηση όλου του διδακτικού προσωπικού. Τα επόμενα χρόνια κύλισαν χωρίς ιδιαίτερες αλλαγές στον θεσμό του Επιθεωρητή, εκτός από τον αριθμό των θέσεων, που το 1920 οι εκπαιδευτικές περιφέρειες έγιναν 90, το 1930 ανήλθαν σε 120 και το 1937 σε 100 (Παναγόπουλος, 2013α: 196).

Αξίζει να σημειωθεί ότι την περίοδο 1930-1974 υπήρξαν κάποιες ρυθμίσεις που αφορούσαν κυρίως τα προσόντα, τα κριτήρια καθώς και τις διαδικασίες επιλογής των Επιθεωρητών. Όλες αυτές οι αλλαγές, όμως, συνδέονταν κατά βάση με πολιτικά συμφέροντα. Γεγονός που οδήγησε πολλές φορές σε αδικίες και ατασθαλίες στη διοίκηση και στην οργάνωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, καθώς και στην αποδυνάμωση του κύρους του θεσμού του Επιθεωρητή. Ενδεικτικό παράδειγμα, αποτελεί το Ψήφισμα Θ' της Βουλής του 1946 «Περί εξυγιάνσεως των δημόσιων υπηρεσιών» (ΦΕΚ. 251/Α/2-8-1946) με το οποίο διορίστηκαν οι Επιθεωρητές, που απέλυσαν στη συνέχεια όλους τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην εθνική αντίσταση για καθαρά πολιτικούς λόγους. Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η επιλογή των Επιθεωρητών κατά τη διάρκεια της διδακτορίας του 1967, αφού επιλέχθηκαν άτομα που υποστήριζαν το στρατιωτικό καθεστώς (Παναγόπουλος, 2013a: 197-199)

Στην αρχή της μεταπολίτευσης δημιουργήθηκαν δεκαέξι θέσεις Εποπτών για τη δημοτική εκπαίδευση βάσει του Νόμου 309/1976 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» (ΦΕΚ. 100/Α/30-4-1976). Ταυτόχρονα, δημιουργήθηκαν 240 θέσεις Επιθεωρητών, οι οποίοι διακρίνονταν σε 54 Επιθεωρητές Α' και σε 186 Επιθεωρητές Β'. Ωστόσο, ο θεσμός του Επιθεωρητή αρχίζει να αποτελεί βασικό θέμα αντιπαραθέσεων. Πολλοί μελετητές και εκπαιδευτικοί τον χαρακτηρίζουν ως «τον βασικότερο αυταρχικό και εξουσιαστικό φορέα ελέγχου, όχι μόνο της εσωσχολικής εκπαιδευτικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών, αλλά και της εξωσχολικής πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής τους δραστηριότητας» (Μπουζάκης, 2003: 62). Κατά του θεσμού του Επιθεωρητή κατατάχθηκε και η Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος, που ιδρύθηκε στις 21 Απριλίου 1921. Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι ο θεσμός αυτός είχε «βεβαρημένη κληρονομικότητα» καθώς αποτελούσε «μια απαράδεκτη ενσάρκωση του πνεύματος της αυταρχικής πολιτείας, της αστυνόμευσης και αλλοτρίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων, ήταν αναχρονιστικός, επιζήμιος και επιδρούσε αρνητικά, γιατί ανάσπελλε, αστυνόμευε και υπονόμειε κάθε προσπάθεια» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 288).

Τελικά, ο θεσμός του Επιθεωρητή καταργήθηκε με τον Νόμο 1304/1982, ενώ ταυτόχρονα καθιερώθηκε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και θεσμοθετήθηκε ο θεσμός του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείων Εκπαίδευσης, στον οποίον ανατέθηκαν τα διοικητικά καθήκοντα. Αντίθετα, στους Σχολικούς Συμβούλους

ανατέθηκαν αρμοδιότητες σχετικές με την εκπαιδευτική και παιδαγωγική στήριξη των εκπαιδευτικών, αλλά και με αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, το άρθρο 1 του Νόμου 1304/1982 προβλέπει ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι οφείλουν να συνεργάζονται με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων για τον σχεδιασμό της σχολικής εργασίας και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οφείλουν, ακόμη, να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων διδακτικής φύσης αλλά και στη βελτίωση των συνθηκών μάθησης μέσω των επισκέψεων σε σχολεία των περιφερειών τους. Πρέπει να καθοδηγούν το έργο των εκπαιδευτικών, να οργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια και να συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού. Στην πραγματικότητα, όμως, δεν εφαρμόστηκε σε πλήρη μορφή ο Νόμος 1304/1982. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν ξεκίνησε λόγω αντιδράσεων που βασίστηκαν στον προηγούμενο θεσμό των Επιθεωρητών.

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης επαναφέρεται λίγα χρόνια μετά. Με τον Νόμο 1566/1985 καθιερώνεται επισήμως ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» και όχι του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, κατά τη θητεία του Απόστολου Κακλαμάνη, ως Υπουργού Παιδείας (5 Ιουλίου 1982 έως 25 Απριλίου 1986), δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, κάτι που προκύπτει από τα κριτήρια της αξιολόγησης, τη διαδικασία, τον τύπο, τον χρόνο, το περιεχόμενο και τα όργανα της αξιολόγησης, τα δικαιώματα και τις εγγυήσεις υπέρ των αξιολογουμένων και κάθε άλλη αναγκαία για την αξιολόγηση αυτή λεπτομέρεια. Επίσης, στο Κεφάλαιο Δ' που αφορά τη διοίκηση των σχολείων και πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 11 σχετικά με τα όργανα, την επιλογή, την τοποθέτηση, την υπηρεσιακή κατάσταση και τα καθήκοντα των διευθυντών ορίζει ότι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων μετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση, ωστόσο, δεν εφαρμόστηκε στην πράξη.

Αργότερα, το 1986, το χαρτοφυλάκιο της Παιδείας αναλαμβάνει ο Αντώνης Τρίτσης (που διατέλεσε Υπουργός από 24 Απριλίου 1986 μέχρι 9 Μαΐου 1988), ο οποίος επεδίωξε μέσω εθνικού διάλογου με την εκπαιδευτική και την επιστημονική κοινότητα, τους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες να διατυπώσει ένα ολοκληρωμένο «περί παιδείας πρόταγμα». Στον διάλογο τέθηκαν υπό συζήτηση τα εξής θέματα: α) η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων, β) η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού έργου, γ) η αξιολόγηση του περιεχομένου των σπουδών, δ) η

εσωτερική πολιτιστική ζωή του σχολείου, ε) η σχέση κοινωνικού περιβάλλοντος και σχολείου, και στ) προτάσεις για τη διάρκεια του διδακτικού έτους (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987: 8).

Αξίζει, μάλιστα, να σημειωθεί ότι για πρώτη φορά το 1987 γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση του σχολείου και όχι του/της εκπαιδευτικού, όπως φαίνεται και από τον τίτλο του Σχεδίου του Προεδρικού Διατάγματος: *«Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων και υπηρεσιακή κρίση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»*. Επίσης, εισάγεται η έννοια της αυτοαξιολόγησης με την μορφή του *«αυτο-αξιολογικού σημειώματος του κρινόμενου»*. Αν και στην αρχή τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών (ΟΛΜΕ-ΔΟΕ-ΟΙΕΛΕ) συμμετείχαν στον διάλογο για την αξιολόγηση, στη συνέχεια απέρριψαν το Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος, ζητώντας την κατάργηση του πλαισίου που συνέδεε τους Σχολικούς Συμβούλους με την αξιολόγηση. Ακολούθησαν οι κοινές απεργίες και των τριών Ομοσπονδιών, οι οποίες οδήγησαν στην παραίτηση του Υπουργού Αντώνη Τρίτση (Μαυρογιώργος, 1993).

Τα ηνία του Υπουργείου Παιδείας από τις 22 Ιουνίου 1988 μέχρι 2 Ιουλίου 1989 ανέλαβε ο Γεώργιος Παπανδρέου. Στο διάστημα αυτό επανέφερε το «ευαίσθητο» θέμα της αξιολόγησης με το Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος 140/1988 στο οποίο προβλέπονταν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως *«μια συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας»*. Ωστόσο, τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών απέρριψαν για ακόμη μία φορά ένα σχέδιο που αφορούσε την αξιολόγηση, επισημαίνοντας ότι με το σχέδιο αυτό ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων ενισχύεται, καθώς συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 1993\* Δούκας, 1997\* Γιοκαρίνης, 2000\* Ναθαναήλ, 2009\* Παναγόπουλος, 2013b).

Το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παγώνει μέχρι το 1993 λόγω των συνεχών αλλαγών στην πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας αλλά και της γενικότερης κρίσης που ξέσπασε στην εκπαίδευση. Το 1993 δημοσιεύτηκε το Προεδρικό Διάταγμα 320/1993 *«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση»*, το οποίο προέβλεπε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με τη χρήση των μεθόδων του επιθεωρητισμού. Αξίζει να σημειωθεί ότι μετά από οκτώ χρόνια, από το 1984, έχουμε το πρώτο σχέδιο

αξιολόγησης που δημοσιεύεται παρά τις αντιδράσεις της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ. Με αυτό το προεδρικό διάταγμα, ο Υπουργός Παιδείας Γιώργος Σουφλιάς (από 10 Ιανουαρίου 1991 μέχρι 13 Οκτωβρίου 1993) έδωσε απεριόριστες εξουσίες στους Σχολικούς Σύμβουλους και στους/στις Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων, ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών.

Τα βασικά σημεία του Προεδρικού Διατάγματος 320/1993 είναι: α) *«Με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται το έργο κάθε εκπαιδευτικού χωριστά, το έργο της σχολικής μονάδας συνολικά καθώς και η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο»* (αρθ. 1, παρ. 1), β) Σκοπός της αξιολόγησης είναι να γίνουν *«οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις και αναπροσαρμογές»* (αρθ. 1, παρ. 2), και γ) *«Οι εκθέσεις αξιολόγησης του έργου του/της εκπαιδευτικού από τον Σχολικό Σύμβουλο και από τον Διευθυντή του σχολείου περιέχουν, εκτός από το περιγραφικό μέρος τους, και αριθμητικό προσδιορισμό των στοιχείων αξιολόγησης. Ειδικότερα: I. Η Επιστημονική Κατάρτιση του εκπαιδευτικού και η Παιδαγωγική - Διδακτική ικανότητα του αποτιμώνται σε κλίμακα από 10 μέχρι και 50 μόρια εκάστη (σύνολο μορίων 100) και II. Η Υπηρεσιακή συνέπεια, υπευθυνότητα και ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό και η συνεργασία-επικοινωνία του με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές αποτιμώνται σε κλίμακα από 10 μέχρι και 50 μόρια εκάστη (σύνολο μορίων 100)»* (αρθ. 3, παρ. 5).

Όμως, το παραπάνω Π.Δ. θα καταργηθεί μετά από δύο μήνες από τον νέο Υπουργό Παιδείας, τον Δημήτριο Φατούρο που διατέλεσε υπουργός από τις 13 Οκτωβρίου 1993 μέχρι στις 8 Ιούλιο 1994. Στη συνέχεια, αναλαμβάνει για δεύτερη φορά τα καθήκοντα του Υπουργού Παιδείας ο Γιώργος Παπανδρέου (8 Ιουλίου 1994 έως 25 Σεπτεμβρίου 1996), ο οποίος ιδρύει το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ). Σύμφωνα με τον Νόμο 2327/1995 σκοπός του Κ.Ε.Ε. είναι *«η προαγωγή της έρευνας σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και ιδίως σε θέματα οργάνωσης της εκπαίδευσης, μεθόδων διδασκαλίας, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και η εκπόνηση μελετών και η τεκμηρίωση στα θέματα αυτά»*, ενώ το ΕΣΥΠ είναι υπεύθυνο να *«εισηγείται στην Κυβέρνηση επί θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, επί θεμάτων εκπαίδευσης αποδήμων και παλιννοστούντων, επί θεμάτων ειδικών κοινωνικών ομάδων, ειδικής αγωγής, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης,*

επιμόρφωσης και λαϊκής επιμόρφωσης, καθώς και επί παντός θέματος σχετικού με την παιδεία».

Τον Ιούλιο του 1997 το Υπουργείο Παιδείας δημοσίευσε το κείμενο «*Εκπαίδευση 2000: Για μια Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων*», όπου προδιαγράφονταν οι ριζικές αλλαγές που θα έπρεπε να γίνουν σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Στο κείμενο αυτό στηρίχθηκαν ο Νόμος 2525/1997 και το Προεδρικό Διάταγμα 140/1998, τα οποία θεσμοθέτησαν τον τρόπο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, ο Νόμος 2525/1997 προέβλεπε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα γίνονταν από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) ως εξής: «α) Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συντάσσει αξιολογική έκθεση για τη σχολική μονάδα, την οποία διευθύνει και για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. [...] β) Ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης και οι Προϊστάμενοι Γραφείων συντάσσουν αξιολογική έκθεση για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς τους, για τους Διευθυντές των εν λόγω σχολικών μονάδων [...] γ) Ο Σχολικός Σύμβουλος υποστηρίζει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του και συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν την επιστημονική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού. [...] δ) Η αξιολόγηση ασκείται και από το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.). Για το σκοπό αυτό συνιστώνται τετρακόσιες (400) οργανικές θέσεις μονίμων αξιολογητών, ΠΕ κατηγορίας στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.» (αρθ. 8, παρ. 4).

Όσον αφορά το Προεδρικό Διάταγμα 140/1998, εισάγει την αυτοαξιολόγηση σε συνδυασμό με τον παραπάνω τρόπο αξιολόγησης. Αναφέρει, συγκεκριμένα, ότι «πριν από τη σύνταξη των εκθέσεων αξιολόγησης υποβάλλεται στο κατά περίπτωση αρμόδιο όργανο αξιολόγησης, μετά από πρόσκληση του και σε προθεσμία δεκαπέντε ημερών, έκθεση προσωπικής αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, βάσει των εκάστοτε ισχυόντων στοιχείων αξιολόγησης αλλά χωρίς αριθμητικό προσδιορισμό τους» (αρθ. 4, παρ. 1). Επίσης, στα άρθρα 1 και 2 ορίζει ότι αναγκαία προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση και την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής τους επάρκειας από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους σχολικούς συμβούλους και τους μόνιμους αξιολογητές. Απαραίτητη, όμως, είναι και η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης των

υποψηφίων για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης από τριμελή επιτροπή μόνιμων αξιολογητών (αρθ. 3).

Στη συνέχεια, με την Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν Δ2/1938/26-02-1998 προσδιορίζεται: α) η έννοια και ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (άρθρο 1), β) τα όργανα αξιολόγησης και τα καθήκοντα τους (άρθρο 2), γ) η διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών από το σώμα μόνιμων αξιολογητών (άρθρα 3 και 4), και δ) οι αρμοδιότητες της Επιτροπής Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων (άρθρο 5). Ωστόσο, οι παραπάνω νομοθετικές διατάξεις και το Π.Δ. του Υπουργού Γεράσιμου Αρσένη (25 Σεπτεμβρίου 1996 έως 13 Απριλίου 2000) δεν υλοποιήθηκαν.

Λόγω των αντιδράσεων των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών, ο νέος Υπουργός Παιδείας Πέτρος Ευθυμίου (13 Απριλίου 2000 έως 10 Μαρτίου 2004) αλλάζει τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Νόμο 2886/2002 «η αξιολόγηση είναι περιοδική και αφορά όλους τους/τις εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δίνοντας προτεραιότητα στις εξής κατηγορίες: α) των εκπαιδευτικών για μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη, β) των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών που πρόκειται να κριθούν για την κάλυψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης, γ) των στελεχών εκπαίδευσης, δ) των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιολογηθούν και ε) κάθε άλλη περίπτωση που ήθελε κριθεί αναγκαία» (αρθ. 5, παρ. 2). Όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, την αναλάμβανε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κ.Ε.Ε.

Ειδικότερα, το Κ.Ε.Ε. αναλάμβανε «την ανάπτυξη και την εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για την δυναμική αποτύπωση της κατάστασης, καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου, τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και της περιφέρειας, όσο και στο εθνικό επίπεδο» (αρθ. 4, παρ. 2α), ενώ το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναλάμβανε «την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με σκοπό να συμβάλλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (αρθ. 4, παρ. 2β). Επίσης, το Κ.Ε.Ε. αναλάμβανε να «συγκεντρώνει τις εκθέσεις των Περιφερειακών κέντρων στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και τις εκθέσεις Αυτο-αξιολόγησης των σχολείων και να συντάσσει ετήσια έκθεση



Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία θα υποβάλλει στον Υπουργό Παιδείας» (αρθ. 4, παρ. 2α).

Με το άρθρο 5 του ίδιου νόμου προβλεπόταν ακόμη η διάρθρωση καθώς και τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όπως φαίνεται στο ακόλουθο σχήμα.

<b>Εκπαιδευτικό ς</b>	Αξιολογείται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς το ευρύτερο επαγγελματικό (διοικητικό) έργο και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο.
<b>Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας</b>	Αξιολογείται από τον Σχολικό Σύμβουλο ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο και τον Προϊστάμενο Γραφείου ή τον Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό έργο.
<b>Προϊστάμενος Γραφείου</b>	Αξιολογείται από τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό έργο.
<b>Διευθυντής Εκπαίδευσης</b>	Αξιολογείται από τον Σύμβουλο ή Μόνιμο Πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο και τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό έργο.
<b>Σχολικός Σύμβουλος</b>	Αξιολογείται από τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο και τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό έργο.
<b>Προϊστάμενος του Τμήματος Επιστημονικής &amp; Παιδαγωγικής Καθοδήγησης</b>	Αξιολογείται από τον Σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο και τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό έργο.

### Σχήμα 13

#### Σχηματική απεικόνιση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος με βάση τον Νόμο 2986/2002

Για άλλη μια φορά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μένει στα χαρτιά. Το 2009 ξεκινάει επί θητείας της Άννας Διαμαντοπούλου η εφαρμογή του Νέου Σχολείου και γίνεται μια νέα προσπάθεια για την εφαρμογή της αξιολόγησης. Το Νέο Σχολείο αναδεικνύει «τον μαχόμενο εκπαιδευτικό ως τον πρωταγωνιστή της αναβάθμισης» δίνοντας έμφαση στην καθιέρωση αξιοκρατικού συστήματος επιλογής στελεχών

διοίκησης στην εκπαίδευση και στη θέσπιση της αυτο-αξιολόγησης/αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Το νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο στόχευε να διασφαλίσει την ισότιμη πρόσβαση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία επιλογής καθώς και στη διεύρυνση της βάσης των υποψηφίων. Ταυτόχρονα, εστίαζε στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως μια «μοναδική διαδικασία διαπίστωσης της θετικής αλλά και της αρνητικής πορείας, και εντοπισμού αδυναμιών». Μέσω της αυτοαξιολόγησης τέθηκε ως στόχος η ενεργοποίηση των μελών της για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Ως τομείς της αυτοαξιολόγησης θεωρήθηκαν οι εξής: α) οι πόροι της σχολικής μονάδας (υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι, ανθρώπινο δυναμικό), β) η διοίκηση της σχολικής μονάδας (συντονισμός σχολικής ζωής, διαμόρφωση-εφαρμογή σχολικού προγράμματος, αξιοποίηση μέσων και πόρων), γ) η υλοποίηση προγραμμάτων χωρίς απώλεια διδακτικών ωρών, δ) το κλίμα και οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, ε) το συνολικό πρόγραμμα κοινωνικής, πολιτιστικής, περιβαλλοντικής δράσης του Σχολείου, στ) οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και καινοτομικές δράσεις του σχολείου σε όλους τους τομείς, και ζ) τα αποτελέσματα (φοίτηση, επίδοση, ατομική-κοινωνική ανάπτυξη μαθητών/τριών) (ΥΠΔΒΜΘ, 2010: 20-21)

Με βάση το σχέδιο του Νέου Σχολείου εκδίδεται η Εγκύκλιος 37100/Γ1/31-03-2010 με θέμα: «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας». Με αυτήν την υπουργική απόφαση προετοιμάζεται η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) σε σχολικές μονάδες που «θα επιλεγούν, για να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια θα διαμορφώσουν, θα υλοποιήσουν, θα παρακολουθήσουν και θα αξιολογήσουν Σχέδια Δράσης με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας». Επίσης, στην παρούσα απόφαση επισημαίνεται ότι κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης το ΥΠΔΒΜΘ και το ΚΕΕ θα υποστηρίξουν τις παραπάνω σχολικές μονάδες, καθώς και ότι «οι αλλαγές που επιχειρούνται στο χώρο της εκπαίδευσης πρέπει να έχουν τη συναίνεση και την αποδοχή των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση για την επιτυχία του».

Λίγους μήνες μετά, με το άρθρο 32 του Νόμου 3848/2010 ορίζεται η διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων, τα υπηρεσιακά όργανα που είναι υπεύθυνα για την κατάρτιση και τη γνωστοποίηση των προγραμμάτων δράσης και των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

Συγκεκριμένα, με τον νόμο αυτό προβλέπεται ότι «στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η σχολική μονάδα συντάσσει έκθεση με την οποία αξιολογούνται: α) η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, β) η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης και γ) οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Με την ίδια έκθεση διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά.» (αρθ. 32, παρ. 2). Επιπλέον, ορίζεται ότι «το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης, τα οποία καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές και στο σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στο διαδίκτυο στις ιστοσελίδες του σχολείου και της αρμόδιας διεύθυνσης εκπαίδευσης και υποβάλλονται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.)» (αρθ. 32, παρ. 3).

Την επόμενη χρονιά με το άρθρο 1 του Νόμου 3966/2011 ιδρύεται ο νέος φορέας αξιολόγησης για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το «Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» (Ι.Ε.Π.), ενώ με το άρθρο 21 καταργούνται οι δύο προηγούμενοι φορείς αξιολόγησης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Σύμφωνα, με το άρθρο 2 του ίδιου νόμου το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ασκεί τις ακόλουθες αρμοδιότητες:

«α) Γνωμοδοτεί ή εισηγείται, [...]: αα) θέματα σχετικά με τη διαμόρφωση, το διαρκή εκσυγχρονισμό και τη βέλτιστη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλους τους τύπους των σχολικών μονάδων, ββ) θέματα που αφορούν τα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα σχολικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα, [...] δδ) θέματα που αφορούν την αξιολόγηση των διοικητικών και των εκπαιδευτικών δομών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, [...] γ) Μελετά συστηματικά: αα) τα θέματα που συνδέονται με τη σχολική ζωή και γνωμοδοτεί ή εισηγείται σχετικά με τρόπους βελτίωσής της, ββ) τα θέματα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και των εκπαιδευτικών στόχων και αναγκών συγκεκριμένων ομάδων του μαθητικού πληθυσμού και γνωμοδοτεί ή εισηγείται σχετικά με τρόπους ικανοποίησης και αντιμετώπισής τους και γγ) τους παράγοντες που άμεσα ή έμμεσα επηρεάζουν το χαρακτήρα, τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, όπως η δομή της εκπαίδευσης, το οργανωτικό – διοικητικό σύστημα και οι υλικοτεχνικές υποδομές, και γνωμοδοτεί ή εισηγείται για τις βέλτιστες αναγκαίες παρεμβάσεις.[...]

Ακολουθεί η Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Φ/361.22/116672/Δ1/01-10-2012, που ορίζει αναλυτικά το περιεχόμενο και τη μοριοδότηση των κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Το σύνολο των αξιολογικών μονάδων-μορίων ανέρχονται σε 100 μονάδες, οι οποίες κατανομούνται στους εξής τομείς: α) κατάρτιση και επιστημονικό έργο (μέχρι 31 μόρια), β) διδακτική εμπειρία και προϋπηρεσία (μέχρι 44 μόρια), και γ) συνέντευξη (μέχρι 25 μόρια). Όσον αφορά τη συνέντευξη, με το άρθρο 42 του νόμου 3966/11, «ο/η υποψήφιος παρουσιάζεται ενώπιον της ΔΕΠΠΣ και αφού κάνει μία σύντομη αυτοπαρουσίαση, καλείται να απαντήσει σε δύο τουλάχιστον ερωτήματα που αφορούν στην τεκμηρίωση των παραπάνω κριτηρίων. Ο συνολικός χρόνος της συνέντευξης προβλέπεται έως 15 λεπτά.».

Το 2012 αποφασίζεται η υλοποίηση της ΑΕΕ σε όλες τις σχολικές μονάδες Προσχολικής, Δημοτικής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2012-2013. Με την Εγκύκλιο 14841/Γ1/13-12-2012 καθορίζεται το πλάνο για την επιτυχή εφαρμογή της αξιολόγησης. Σύμφωνα με την εγκύκλιο, σε πρώτη φάση (Φεβρουάριος-Μάρτιος 2012) θα γίνονταν η επιμόρφωση όλων των επιλεγέντων Σχολικών Συμβούλων σε περιφερειακό επίπεδο στην εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ. Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης μπορούσαν να συμμετέχουν προαιρετικά οι διευθυντές/τριες και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων που υλοποίησαν ή υλοποιούν την ΑΕΕ. Στη συνέχεια οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα επιμόρφωναν όλους τους/τις διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων για την εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία. Σε δεύτερη φάση (Απρίλιος - Ιούνιος 2012) θα πραγματοποιούνταν η επιμόρφωση όλων των Σχολικών Συμβούλων σε περιφερειακό επίπεδο με θέμα την εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ και το Πρόγραμμα «Αυτοαξιολόγησης του έργου των Σχολικών Συμβούλων». Αξίζει να σημειωθεί ότι τα στάδια αυτά υλοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό παρά τις δυσκολίες που προέκυψαν από τις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων και εκπαιδευτικής κοινότητας.

Στη συνέχεια, με την Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Φ/30972/Γ1/05-03-2013 ορίστηκαν ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και η διαδικασία της ΑΕΕ στη σχολική μονάδα, καθώς και η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ αλλά και οι φορείς εποπτείας και αξιολόγησης σε περιφερειακό (οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Χώρας και οι Διευθύνσεις Π.Ε. και Δ.Ε) και σε κεντρικό επίπεδο (οι Διευθύνσεις Σπουδών Π.Ε.,

Δ.Ε. και Ε.Α.Ε του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. Σύμφωνα με την παρούσα υπουργική απόφαση, καθιερώθηκε το σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α (Προγραμματισμός, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/Αξιοποίηση) καθώς και το θεσμικό πλαίσιο της ΑΕΕ.

Η καθιέρωση των διαδικασιών Π-Ε-Α-Ε-Α αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της λειτουργίας του σχολείου, αφού αναδεικνύει το συνεχές του εκπαιδευτικού έργου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.



Σχήμα 14

#### Το σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α

Πιο συγκεκριμένα, οι διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ακολουθούν την εξής πορεία (Ι.Ε.Π., 2012: 15-16):

➤ Προγραμματισμός: «Κάθε σχολική μονάδα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, λαμβάνοντας υπόψη την Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης της προηγούμενης σχολικής χρονιάς καθώς και τις νέες συνθήκες λειτουργίας ή τις ενδεχόμενες αλλαγές που έχουν επέλθει στο σχολείο, ιεραρχεί τις προτεραιότητές της, προγραμματίζει τις δραστηριότητες του σχολικού έτους, σχεδιάζει τις δράσεις που απαιτούνται για την αντιμετώπιση προβλημάτων και αδυναμιών και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού της έργου στο επίπεδο της σχολικής μονάδας όσο και στο επίπεδο τάξεων και τμημάτων και καθορίζει διαδικασίες παρακολούθησης και ανατροφοδότησης. Με τον τρόπο αυτό, διασφαλίζεται η συνοχή και η συνέχεια στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ανεξαρτήτως των επιμέρους αλλαγών στο δυναμικό του σχολείου».

➤ Εφαρμογή: «Η σχολική μονάδα υλοποιεί το εκπαιδευτικό έργο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους με βάση τον προγραμματισμό που προηγήθηκε».

➤ Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση: «Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους εφαρμόζονται διαδικασίες διαμορφωτικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας όσο και στο επίπεδο τάξεων και τμημάτων».

➤ Εφαρμογή: «Η σχολική μονάδα αναπτύσσει το εκπαιδευτικό έργο λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της ενδιάμεσης αξιολόγησης και προβαίνει στη λήψη μέτρων ή στην τροποποίηση του αρχικού προγραμματισμού, όπου απαιτείται, με βάση την ανατροφοδότηση, με σκοπό την προσαρμογή σε νέα δεδομένα ή τη βελτίωση των διαδικασιών».

➤ Αξιολόγηση/Αξιοποίηση: «Στο τέλος του σχολικού έτους, η σχολική μονάδα αξιολογεί την πρόοδο και/ή τα αποτελέσματα των επιμέρους δράσεων και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα, με βάση το πλαίσιο της ΑΕΕ. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αξιοποιούνται για τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους».

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας υλοποιείται σε δύο παράλληλους χρονικούς κύκλους: α) στον κύκλο της ετήσιας λειτουργίας της σχολικής μονάδας, που ξεκινά με τον Ετήσιο Προγραμματισμό στην αρχή του σχολικού έτους και ολοκληρώνεται με την Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, και β) στον κύκλο των Σχεδίων Δράσης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, που εντάσσεται στον ετήσιο κύκλο λειτουργίας του σχολείου (Ι.Ε.Π., 2012: 16-17).



Σχήμα 15

### Ο κύκλος των Σχεδίων Δράσης

Όσον αφορά, το θεσμικό πλαίσιο της ΑΕΕ που καθιερώθηκε είναι το ακόλουθο (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Φ/30972/Γ1/05-03-2013):

**Πίνακας 7**  
**Θεσμικό πλαίσιο της ΑΕΕ**

ΤΟΜΕΙΣ		ΔΕΙΚΤΕΣ
ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	<u>Τομέας 1</u> Μέσα και Πόροι	1.1 Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι
		1.2 Στελέχωση του σχολείου
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	<u>Τομέας 2</u> Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου	2.1 Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής
		2.2 Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων
		2.3 Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
	<u>Τομέας 3</u> Διδασκαλία και Μάθηση	3.1 Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών
		3.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών
	<u>Τομέας 4</u> Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο	4.1 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ των μαθητών
		4.2 Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς
	<u>Τομέας 5</u> Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	5.1 Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις
		5.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	<u>Τομέας 6</u> Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα
6.2 Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών		
6.3 Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών		
<u>Τομέας 7</u> Αποτελέσματα του Σχολείου		7.1 Επίτευξη των στόχων του σχολείου

Ακολουθεί η δημοσίευση του Προεδρικού διατάγματος 152/2013 με θέμα «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Στο διάταγμα αυτό καθορίζεται το πεδίο εφαρμογής, ο σκοπός της αξιολόγησης και οι γενικές αρχές, τα κριτήρια διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης και οι συντελεστές βαρύτητας, τα όργανα διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης και η κλίμακα βαθμολόγησης. Ειδικότερα, το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται στο σύνολό του, καθώς και ξεχωριστά για κάθε κατηγορία κριτηρίων. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιείται τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα, που συνδέεται με τον ποιοτικό χαρακτηρισμό: «ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός», «εξαιρετικός». Η αντιστοίχιση τετράβαθμης ποιοτικής κλίμακας και εκατοντάβαθμης αριθμητικής κλίμακας έχει ως εξής: α) «ελλιπής»: 0 έως 30 βαθμοί, β) «επαρκής»: 31 έως 60 βαθμοί, γ) «πολύ καλός»: 61 έως 80 βαθμοί και δ) «εξαιρετικός»: 81 έως 100 βαθμοί. Όσον αφορά τις κατηγορίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, διακρίνονται στα παρακάτω πεδία (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., 2012: 51-85):

➤ Πεδίο 1 «Εκπαιδευτικό Περιβάλλον»: Αναφέρεται στις ψυχολογικές, κοινωνικές και οργανωτικές συνθήκες που δημιουργούν τον χώρο και χρόνο μέσα στον οποίο συντελείται η μάθηση και η ανάπτυξη στον κοινωνικό, συναισθηματικό, αξιακό, πολιτισμικό, αλλά και στον γνωστικό τομέα. Το Πεδίο αυτό διακρίνεται σε τρεις (3) τομείς: (α) οι Διαπροσωπικές Σχέσεις και Προσδοκίες, που αναφέρεται στις σχέσεις του/της εκπαιδευτικού με τα παιδιά και στις προσδοκίες που εκφράζει για τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά τους, (β) το Παιδαγωγικό Κλίμα, που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο/η μαθητής/τρια βιώνει τις σχέσεις του με τον/την εκπαιδευτικό, τους/τις συμμαθητές/τριές του, τον εαυτόν του, τα μαθήματα και τη σχολική ζωή εν γένει, και (γ) την Οργάνωση της Σχολικής Τάξης, που αφορά στους τρόπους διεύθυνσης και τήρησης των κανόνων συνεργασίας, συνύπαρξης και διαχείρισης των συγκρούσεων και των παραβάσεων.

➤ Πεδίο 2 «Σχεδιασμός, Προγραμματισμός και Προετοιμασία της διδασκαλίας»: Αναφέρεται στον τρόπο διδασκαλίας που επιλέγει ο/η εκπαιδευτικός, όταν σχεδιάζει και προετοιμάζει τη διδασκαλία του μαθήματός του, τόσο στο μακρο-επίπεδο του σχολικού έτους όσο και στο μικρο-επίπεδο ευρύτερης ενότητας και στη συνέχεια της ωριαίας διδασκαλίας.

➤ Πεδίο 3 «Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της διδασκαλίας»: Περιλαμβάνει τέσσερις (4) τομείς: (α) την προετοιμασία των μαθητών/τριών, (β) τις διδακτικές



ενέργειες του/της εκπαιδευτικού και τα εκπαιδευτικά μέσα που αποβλέπουν στην ενεργοποίηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων, (γ) τις μαθησιακές δραστηριότητες των παιδιών, και (δ) την εμπέδωση, την αξιολόγηση και την αυτο-αξιολόγηση, που συμβάλλουν στη βαθιά κατανόηση της νέας γνώσης καθώς και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων.

➤ Πεδίο 4 «Υπηρεσιακή Συνέπεια και Επάρκεια»: Αναφέρεται στις υποχρεώσεις του/της εκπαιδευτικού που απορρέουν τόσο από την υπαλληλική του ιδιότητα, την οποία αποκτά προκειμένου να ασκήσει το εκπαιδευτικό του έργο, όσο και από την παιδαγωγική του ιδιότητα. Οι υπηρεσιακές υποχρεώσεις αφορούν στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως υπηρεσιακής δομής, ενώ οι παιδαγωγικές υποχρεώσεις αναφέρονται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως εκπαιδευτικού οργανισμού. Περιλαμβάνει τρεις τομείς: (α) τον τομέα τυπικών υπηρεσιακών υποχρεώσεων, (β) τον τομέα συμβολής στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως οργανισμού που μαθαίνει και (γ) τον τομέα επικοινωνίας και συνεργασίας με γονείς και τοπικούς φορείς.

➤ Πεδίο 5 «Τυπικά Προσόντα και Επιστημονική και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού»: Περιλαμβάνει δύο (2) τομείς: ο πρώτος αφορά στα τυπικά προσόντα και την επιστημονική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού, που πιστοποιούνται με παραστατικά, ενώ ο δεύτερος αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού, που επίσης πιστοποιείται με σχετικά παραστατικά.

Με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. 190089/ΓΠ/10-12-2013 ορίζεται η εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία ως υποχρεωτική. Έτσι, κατά το σχολικό έτος 2013-2014 ξεκινάει η προσπάθεια να εφαρμοστεί στην πράξη το σχέδιο της ΑΕΕ. Την ευθύνη της υλοποίησης έχουν οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων, έχοντας, όμως, την επιστημονική και παιδαγωγική στήριξη των Σχολικών Συμβούλων και τη διοικητική στήριξη των Διευθυντών Διευθύνσεων. Σύμφωνα με την εγκύκλιο, αντικείμενο της ΑΕΕ είναι η αποτίμηση των 15 δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Επίσης, όριζε ότι η διαδικασία πραγματοποιείται από ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων.

Ωστόσο, η εκπαιδευτική κοινότητα αντιδρά υπό τον φόβο ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα συνδεθεί με την ποσόστωση, την μισθολογική εξέλιξη και τις απολύσεις των εκπαιδευτικών. Την περίοδο αυτή οι εκπαιδευτικοί αναστατωμένοι και «μπερδεμένοι» αντιδρούν τόσο στην αξιολόγησή τους όσο και στην αξιολόγηση της

σχολικής μονάδας, καθώς θεωρούν τη διαδικασία «προάγγελο» για την εφαρμογή του Νομοσχεδίου που αφορά την αξιολόγηση στο δημόσιο γενικότερα. Σύμφωνα με το νομοσχέδιο αυτό, καθορίζονταν με σαφήνεια ότι το 25% (ανώτερο) μιας υπηρεσίας μπορεί να βαθμολογηθεί με άριστα, ενώ έπρεπε οπωσδήποτε ένα 15% να βαθμολογηθεί με κάτω της βάσης. Ποιος θα θεωρηθεί, όμως, μη επαρκής; Με ποιον τρόπο; Τι θα συμβεί με τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών; Είναι ορισμένα από τα ερωτήματα που βασάνιζαν τους/τις εκπαιδευτικούς. Παρόλες τις αντιδράσεις και τις διαφωνίες, υπήρξαν πολλές σχολικές μονάδες που τελικά σχημάτισαν ομάδες εργασίας και κατέθεσαν την Έκθεση Αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδα τον Ιούνιο του 2014.

Τέλος, με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. 155922/ΓΙ/30-09-2014 με θέμα «Υλοποίηση της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας - Διαδικασίες αυτοαξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2014-2015» δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες και κατευθύνσεις για το δεύτερο έτος εφαρμογής της ΑΕΕ. Ωστόσο, η διαδικασία δεν ολοκληρώθηκε. Περίπου έξι μήνες μετά αναστάλθηκαν όλες οι διαδικασίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ως εκ τούτου, για ακόμη μια φορά οι προσπάθειες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν ευδοκίμησαν. Αντί να διορθωθούν κάποιοι παράμετροι σχετικά με τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, οι διαδικασίες για τον έλεγχο του εκπαιδευτικού μας συστήματος σταμάτησαν πρόωρα.

## **7.6. Επισκόπηση συναφών ερευνών για την αξιολόγηση στην Ελλάδα**

Σε πολλές χώρες της Ευρώπης παρατηρείται η σταθεροποίηση ενός εθνικού συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών μονάδων. Για παράδειγμα, στην Αγγλία, στην Ουαλία καθώς και στην Ιρλανδία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, ενώ ένα από τα κριτήρια της συγκεκριμένης αξιολόγησης είναι η επίδοση των μαθητών/τριών. Στην Σκωτία το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε εγχειρίδιο που περιλαμβάνει 33 δείκτες επιδόσεων για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Μάλιστα, κατά τη σύνταξη των σχετικών αναφορών μπορεί να ζητηθεί βοήθεια από το «σώμα επιθεωρητών». Αξίζει να σημειωθεί ότι ο θεσμός των επιθεωρητών εντοπίζεται και στο γαλλικό και στο ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι επιθεωρητές έχουν αποκλειστικά συμβουλευτικό ρόλο. Αντίθετα, στην Ισπανία και στην Πορτογαλία

ιδρύθηκαν Εθνικά Ιδρύματα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΚΕΑ/Ευρυδίκη, 2015).

Εκτός από το εθνικό σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, στον διεθνή χώρο παρατηρείται και αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον ως προς το θέμα αυτό. Μάλιστα, στις έρευνες αυτές δίνεται βαρύτητα στα κίνητρα και στους τρόπους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας και όχι στο αν πρέπει να πραγματοποιείται. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τη γερμανική έρευνα του Kienbaum (1991), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κάθε απόπειρα εκπαιδευτικής αξιολόγησης που πραγματοποιείται πρέπει: α) να εντάσσεται στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, και β) να γίνεται μόνο σε επίπεδο σχολικής μονάδας με την εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων (μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών, διευθυντών, γονέων, τοπικής αυτοδιοίκησης). Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι μόνο η ουσιαστική επιστημονική παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην εξασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, παρά ο αυστηρός έλεγχος από τις αρμόδιες αρχές (Βρετάκου, 1997).

Μια ακόμη αξιολογη έρευνα είναι των Sullivan και Glanz (2000), οι οποίοι μέσω της μελέτης περίπτωσης εντόπισαν ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι (π.χ. ο ατομικός φάκελος – portfolio, η έρευνα δράσης – action research) οδηγούν σε συμμετοχικό μοντέλο αξιολόγησης, αφού δίνεται η ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν, να ερευνούν, να αναστοχάζονται και να αποφασίζουν, σε αντίθεση με τη μέθοδο της παρακολούθησης στην τάξη. Σε παρόμοια ερευνητικά δεδομένα κατέληξαν και οι Hoy & Miskel (2001), οι οποίοι τόνισαν ότι οι κλίμακες ανέλιξης που στηρίζονται στη θεωρία των κινήτρων συμβάλλουν στη δημιουργία θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους. Μάλιστα, πιο θετικές στάσεις σε αυτά τα κριτήρια αξιολόγησης παρουσίαζαν οι νεότεροι και πιο ταλαντούχοι εκπαιδευτικοί.

Αν και οι διεθνείς έρευνες για την εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι πάρα πολλές και έχουν ξεκινήσει σχετικά νωρίς σε σχέση με την Ελλάδα, εντούτοις στον ελλαδικό χώρο έχουν διεξαχθεί περιορισμένες σχετικές έρευνες λόγω της αρνητικής στάσης και των αμφισβητήσεων που εκφράζει η εκπαιδευτική κοινότητα (Καπαχτσή, 2008). Πιο συγκεκριμένα:

Ο Δημητρόπουλος (1982) διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγησή τους. Στην έρευνά του έλαβαν

μέρος συνολικά 732 εκπαιδευτικοί. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισήμανε την αναγκαιότητα της αξιολόγησης έχοντας ως βασική προϋπόθεση τη βελτίωση του/της εκπαιδευτικού και όχι τον έλεγχο του/της (Γκανάκας, 2006: 59- 60). Ωστόσο, σε έρευνα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1991) παρατηρείται μια σχετικά μικρή διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους. Συγκεκριμένα, μόνο το 51% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας τάχθηκε υπέρ της εφαρμογής της αξιολόγησης, έναντι του 89% της Δευτεροβάθμιας (Δούκας, 1997). Παρόμοια έρευνα πραγματοποιήθηκε λίγα χρόνια μετά από τον Χαρακόπουλο (1998), όπου και επαληθεύθηκαν τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών. Ως εκ τούτου, αναγνωρίστηκε για άλλη μια φορά η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της αξιολόγησης με τη διαμορφωτική της λειτουργία και όχι ως μηχανισμού ελέγχου, κυρώσεων, υπηρεσιακής εξέλιξης και μισθολογικής κατάταξης (Χαρακόπουλος, 1998\* Κρέκης, 2012).

Ακολουθεί η έρευνα των Κασιμάτη και Γιαλαμά (2003), όπου συμμετείχαν 358 εκπαιδευτικοί. Με βάση τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (σε ποσοστό 67%) αποδέχονται την αξιολόγηση ως βελτιωτική και ανατροφοδοτική διαδικασία και ως βοήθεια επαγγελματικής εξέλιξης. Επίσης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συνδέουν την αξιολόγηση με την υποστήριξη των διαδικασιών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και προτείνουν τη δημιουργία ενός ειδικού επιστημονικού σώματος αξιολογητών που θα συγκροτείται διακομματικά. Αξίζει να αναφερθεί ότι στην έρευνα αυτή η στάση των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιήθηκε ως προς το φύλο, την επιμόρφωση και τις μεταπτυχιακές σπουδές. Αντιθέτως, ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, παρατηρήθηκε ότι θετικοί ως προς την αξιολόγηση τάσσονται οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας (11-20 και άνω των 26), ενώ κατά της αξιολόγησης τάσσονται οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας. Όσον αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς που αρνούνται την αξιολόγηση, προβάλλουν δυσπιστία ως προς την αξιοκρατία και εκδηλώνουν δυσαρέσκεια να αξιολογείται η επιστημονική επάρκεια και η διδακτική ικανότητα. Επίσης, σε έρευνα του Νανούρη (2003), η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν κατοχυρώνεται αντικειμενική και έγκυρη αξιολόγηση (σε ποσοστό 77,3%) καθώς και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαδικασία ασφυκτικού ελέγχου (σε ποσοστό 70%).

Κατά τη μελέτη παρατηρήθηκε ότι την χρονική περίοδο του 2005 υπήρξε κάποια αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος ως προς την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία θα γίνει αναφορά μόνο στις εξής τρεις (3) εμπειρικές έρευνες: α) στην έρευνα του Τσαντάκη, όπου συμμετείχαν 167 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολεία της Μακεδονίας και της Θράκης, β) στην έρευνα της Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλόπουλου, όπου συμμετείχαν 542 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολεία της Κορινθίας και Αργολίδας, και γ) στην έρευνα των Ρεκαλίδου και Μούσχουρα, όπου συμμετείχαν 87 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολεία του Ν. Έβρου.

Συγκεκριμένα, στην έρευνα του Τσαντάκη (2005) διαπιστώθηκε ότι το 95% των εκπαιδευτικών έχει θετική στάση σε μια αξιολόγηση στην οποία όμως θα ήταν σαφής στόχος της. Επίσης, η πλειοψηφία του δείγματος έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην αντικειμενικότητα των αξιολογητών (σε ποσοστό 81,2%) και στο κατά πόσο θα είναι γνωστά τα κριτήρια (σε ποσοστό 90,5%). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα χρόνια υπηρεσίας επηρέασαν τη στάση των εκπαιδευτικών, αφού οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης με την προϋπόθεση ότι θα λειτουργήσει ως ανατροφοδότηση και ως στοιχείο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης (Τσαντάκη, 2005\* Καπαχτσή, 2008).

Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και στην έρευνα των Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλόπουλου (2005), με τη διαφορά ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί τάχθηκαν υπέρ της αξιολόγησης τους από τον Σχολικό Σύμβουλο με την προϋπόθεση ότι θα σέβεται τις συνθήκες της δουλειάς τους και θα έχει επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και ουσιαστική επικοινωνία. Όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας των Ρεκαλίδου και Μούσχουρα (2005), διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση υπό προϋποθέσεις, ενώ η αρνητική στάση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών οφείλεται στην έλλειψη επιστημονικής κατάρτισης των αξιολογητών, της μεθόδου, των κριτηρίων και της έλλειψης αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας.

Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρούνται και στην έρευνα των Αθανασίου και Γεωργούση (2006), σύμφωνα με την οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δέχονται την αξιολόγηση με τις εξής προϋποθέσεις: α) να διενεργείται με ξεκάθαρα και αντικειμενικά κριτήρια, και β) να στοχεύει στη συστηματική ανατροφοδότηση του

εκπαιδευτικού έργου και στην αποτελεσματική καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών (Καπαχτσή, 2008). Στο ίδιο μήκος κλίματος κινείται και η έρευνα των Ανδρεαδάκη και Μαγγόπουλου (2006), στην οποία αναφέρεται ότι όσοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την αξιολόγηση, συνδέουν την αναγκαιότητά της, με την υποστήριξη και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα.

Μια ακόμη έρευνα είναι αυτή των Κελαπνίδη, Αντωνιάδη, Παπαδοπούλου και Ποιμενίδου (2007), όπου συμμετείχαν 461 εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται και αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της εφαρμογής της αξιολόγησης, τονίζοντας ότι αυτή πρέπει να είναι διαμορφωτική, ώστε να συντελεί στη βελτίωση της διδασκαλίας μέσω της παροχής κατάλληλης επιμόρφωσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να κοινοποιούνται στους ενδιαφερόμενους (σε ποσοστό 97,1%) και να ακολουθεί σχετική συζήτηση (σε ποσοστό 97,9%).

Τέλος, σε σχετική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) μόνο το 9% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το 13% των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας δήλωσε ότι «η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν είναι καθόλου αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης». Υπάρχουν βέβαια και πολλοί εκπαιδευτικοί που εκφράζουν την άποψη ότι «το εκπαιδευτικό σύστημα υποβαθμίζεται από την έλλειψη αξιολόγησης» και υποστηρίζουν ότι «οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται, όπως αξιολογούνται όλοι οι επαγγελματίες στην εργασία τους» (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 230).

## 7.7. Ανακεφαλαίωση

Στη Ελλάδα για πολλές δεκαετίες η αξιολόγηση είχε συνδεθεί αποκλειστικά με τον έλεγχο της προόδου των παιδιών, παραβλέποντας την πραγματική σημασία της ένταξης της αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης, και ειδικότερα, στον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και του εκπαιδευτικού έργου (Γκαλένης & Παπαευαγγέλου, 2005). Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι δεν έχουν γίνει προσπάθειες να ξεκινήσει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όπως φαίνεται και παραπάνω, κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις με θέμα τόσο την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου όσο και την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Οι νόμοι αυτοί, όμως, έμειναν στα χαρτιά ή η εφαρμογή τους σταμάτησε σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα.

Η τελευταία προσπάθεια να ξεκινήσει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Νέου Σχολείου. Για ακόμη μια φορά, όμως, το ζήτημα της αξιολόγησης προκάλεσε την αντίδραση όχι μόνο των συνδικαλιστικών φορέων, αλλά σχεδόν ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το συγκεκριμένο σχέδιο αξιολόγησης πιθανώς απαιτούσε αρκετές αλλαγές για να καλυφθούν οι παραλείψεις και τα κενά του, καθώς κατά την αξιολόγηση δεν λαμβάνονταν υπόψη οι ιδιαιτερότητες (π.χ. κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, κ.ά.) των μαθητών/τριών αλλά και των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν την κάθε σχολική μονάδα. Δεν μπορούμε, για παράδειγμα, να υποστηρίξουμε ότι το καλύτερο σχολείο μιας περιοχής είναι εκείνο που έχει τις περισσότερες μαθητικές επιτυχίες ή έχει συγκεντρώσει την πιο υψηλή βαθμολογία στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αδιαφορώντας για τις διαφορές που παρουσιάζουν τα σχολεία αυτά ως προς την υλική και τεχνική υποδομή, το εκπαιδευτικό προσωπικό, το οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών/τριών, κτλ..

Ωστόσο, ένα βασικό μειονέκτημα της παρούσας νομοθετικής ρύθμισης πιθανώς να ήταν η σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την ποσόστωση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Νομοσχέδιο για την αξιολόγηση των υπαλλήλων του δημοσίου, υποχρεωτικά μόνο το 25% (ανώτερο) μιας υπηρεσίας μπορούσε να βαθμολογηθεί με άριστα, ενώ έπρεπε οπωσδήποτε ένα 15% να βαθμολογηθεί με κάτω της βάσης. Η σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την ποσόστωση ήταν λογικό να δημιουργήσει πολλά ερωτήματα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Για παράδειγμα, δεν μπορεί σε ένα σχολείο όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό να είναι κατάλληλο, όπως και σε ένα άλλο όλοι οι εκπαιδευτικοί να είναι κάτω της βάσης; Κατά πόσο ένας/μία διευθυντής/τρια μπορεί να αξιολογήσει αντικειμενικά, όταν δεν έχει ακριβώς τις ίδιες εργασιακές και κοινωνικές σχέσεις με όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό; Μήπως οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί ή οι καινούριοι σε μια σχολική μονάδα θα αποτελούσαν τα εξιλαστήρια θύματα στο «βωμό» του 15%; Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας να συνεργάζονται με αρμονία, όταν θα επικρατεί ανταγωνιστικό εργασιακό κλίμα;

Τα ερωτήματα αυτά εξηγούν σε μεγάλο βαθμό τους λόγους που οι εκπαιδευτικοί ήταν αντίθετοι με την αξιολόγηση. Αρκεί να σκεφτούμε ότι σε μια δύσκολη χρονική

περίοδο, με έντονα οικονομικά προβλήματα και με πολλές ελλείψεις στον τομέα της παιδείας, η πολιτεία σύνδεσε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με τις απολύσεις, το «πάγωμα» των μισθολογικών κλιμακίων και τις μειώσεις των μισθών. Ήταν λογικό, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να είναι διστακτικοί και δύσπιστοι ως προς την αντικειμενικότητα της αξιολόγησής τους και να είναι αρνητικοί στην εφαρμογή της αξιολόγησης. Βέβαια, δεν γίνεται να παραβλέψουμε ότι σε κάθε νομοσχέδιο σχετικό με την αξιολόγηση η εκπαιδευτική κοινότητα αντιδρούσε, ακόμη και όταν δεν υπήρχε ο κίνδυνος των απολύσεων. Σύμφωνα με την ελληνική βιβλιογραφία, η διαχρονική δυσκολία της εφαρμογής συστηματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα οφείλεται (Ζουγανέλη κ.ά., 2007: 148):

- *στο βεβαρημένο παρελθόν του επιθεωρητισμού,*
- *στις σθεναρές αντιστάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων,*
- *στην έλλειψη πρωτοβουλίας από τους/τις εκπαιδευτικούς για εναλλακτικές μορφές συλλογικής αξιολόγησης με μια διαδικασία από τη βάση προς την κορυφή,*
- *στην ελλιπή ενημέρωση για τις σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της αξιολόγησης από την πλευρά μιας μεγάλης μερίδας των εμπλεκομένων στην αξιολόγηση,*
- *στον ελεγκτικό, διαπιστωτικό και αποσπασματικά χαρακτήρα της αξιολόγησης που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής,*
- *στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος,*
- *στην άμεση εξάρτηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μέτρων από την πολιτική ηγεσία,*
- *στη μη αξιοποίηση από την Πολιτεία των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας, καθώς και*
- *στην απουσία διαπραγμάτευσης και ουσιαστικού διαλόγου ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας και στις συνδικαλιστικές οργανώσεις.*

Συνεπώς, για να μπορέσει να εφαρμοστεί με επιτυχία η αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτείται: α) η αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών της χρησιμότητας ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, β) η ομοφωνία και η συνεργασία των πολιτικών κομμάτων ως προς τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός νέου εθνικού συστήματος αξιολόγησης, γ) η άριστη συνεργασία του εκπαιδευτικού και πολιτικού χώρου για τη διαμόρφωση μιας συστηματικής, ευέλικτης και αντικειμενικής διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, και



δ) η σύνδεση της αξιολόγησης με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξοικειωθούν σταδιακά με τις διαδικασίες αξιολόγησης, καθώς «η εισαγωγή ενός αξιολογικού συστήματος σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια κοινωνική διαδικασία, η οποία θα πρέπει να εδραιωθεί σταδιακά, συστηματικά, συναινετικά και με μεγάλη προσοχή» (Ζουγανέλη κ.ά., 2007: 149).

Θα μπορούσε, επομένως, να ξεκινήσει ο διάλογος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω προϋποθέσεις. Ήδη η έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της χώρας μας έχει αρνητικές επιπτώσεις: «α) στην τεκμηρίωση της διαπίστωσης των γενικότερων αδυναμιών του εκπαιδευτικού μας συστήματος, β) στην προσπάθεια βελτίωσης και ποιοτικής αναβάθμισης όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην άμεση παρέμβαση με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων, γ) στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας και του συστήματος γενικότερα, με συνέπεια την αναποτελεσματική διάθεση και την ανεπαρκή αξιοποίηση των πόρων (ανθρώπινων και υλικών) που διατίθενται για την εκπαίδευση, δ) στην προσπάθεια περιορισμού της γραφειοκρατίας στο ισχύον συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ε) στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής αυτονομίας σε επίπεδο εθνικό, περιφερειακό, τοπικό, αλλά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στ) στην προσπάθεια άμβλυνσης των ανισοτήτων ανάμεσα στις σχολικές μονάδες, ζ) στην επίτευξη αμφίδρομης επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία, η) στην εκτίμηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις, θ) στην επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, και ι) στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση του σωστού παιδαγωγικού κλίματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 7-8).

Μέσω της συστηματικής και σταδιακής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006: 19):

- θα βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και θα προωθηθούν οι καινοτομίες,
- οι εκπαιδευτικοί θα ανατροφοδοτούν και θα βελτιώνουν το έργο τους,
- οι εκπαιδευτικοί θα ικανοποιηθούν ηθικά για την προσπάθεια που καταβάλλουν και θα αναλάβουν το μέρος των ευθυνών που τους αναλογεί,
- θα βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών/τριών,

- θα εντοπιστούν οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους και θα επιμορφωθούν,
- θα επιλεγούν με αξιοκρατικό τρόπο τα στελέχη της εκπαίδευσης,
- θα διαπιστωθεί η ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών, εφόσον αυτή δεν διασφαλίζεται από την κατοχή και μόνο των τίτλων σπουδών,
  - όλοι οι εκπαιδευτικοί θα υποστηριχθούν στο έργο τους μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα,
  - οι εκπαιδευτικοί θα σχηματίσουν εικόνα για το επίπεδο των ικανοτήτων τους,
  - οι εκπαιδευτικοί που δεν εργάζονται συστηματικά θα εντείνουν τις προσπάθειές τους,
  - θα βοηθηθούν καλοί εκπαιδευτικοί να γίνουν ακόμη καλύτεροι, εφόσον για όλους υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης, και θα επισημανθούν οι τυχόν αδυναμίες των εκπαιδευτικών,
  - θα ενισχυθεί το επαγγελματικό κύρος και η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών και θα διασφαλιστεί η ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών
  - θα διαπιστώσει η Πολιτεία το βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος,
  - θα ελέγξει η Πολιτεία το βαθμό εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, και
  - θα βελτιωθούν τα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων.

Κατά συνέπεια, είναι επιτακτική η ανάγκη να εφαρμοστεί άμεσα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών με κύριο στόχο τόσο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος όσο και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η Πολιτεία οφείλει να ενημερώνει και να επιμορφώνει την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν εφαρμόζουν αποτελεσματικά στην πράξη τις νέες διδακτικές μεθόδους και προτάσεις, έτσι ώστε να ενισχύεται η αποτελεσματικότητα του έργου τους στο πλαίσιο της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσω της διά βίου εκπαίδευσης.

## ΜΕΡΟΣ Β΄

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ





## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

### ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 1.1. Σημαντικότητα του θέματος

Η οικογένεια και η εκπαίδευση αποτελούν τους δύο βασικούς πυλώνες της κοινωνίας, αφού οι αλλαγές που υφίστανται οι θεσμοί αυτοί επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την πορεία και την εξέλιξη κάθε έθνους. Συγκεκριμένα, η διάρθρωση και η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος ενός κράτους προσδιορίζουν και καθορίζουν τον βασικό οικονομικό και επιχειρησιακό οδηγό που ακολουθείται με απώτερο σκοπό την μακροπρόθεσμη αύξηση της τεχνογνωσίας, την αύξηση της αποδοτικότητας και της παραγωγικότητας της εργασίας, την αύξηση της οικονομίας και την πνευματική ανάπτυξη των πολιτών. Κατά συνέπεια, για να επιτευχθεί η οικονομική-πολιτιστική ανάπτυξη μιας χώρας απαιτείται η άμεση αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού της συστήματος σε συνάρτηση με τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της εκάστοτε χρονικής περιόδου.

Εστιάζοντας, ωστόσο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, φαίνεται ότι δεν έχει επιτύχει την αποστολή του. Πολλά κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η χώρα μας είναι απόρροια της ποιότητας της εκπαίδευσης και της μη σύνδεσής της με τις ανάγκες της ελληνικής οικονομίας και παραγωγής. Σε αυτό πιθανώς να έχει συμβάλει η υιοθέτηση και η εφαρμογή ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων χωρίς να πληρούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις σε συνδυασμό με την απομάκρυνση από τη σημασία της αρχαιοελληνικής Παιδείας. Οι πρόγονοί μας γνώριζαν καλά ότι η ελευθερία, η παιδεία, η δημοκρατία και ο πολιτισμός αλληλοεξαρτώνται και για αυτό έδιναν βαρύτητα στην ποιότητα των γνώσεων και όχι στην ποσότητα. Σύμφωνα με τον Πλάτων, Παιδεία είναι η *«διαπαιδαγώγηση προς την αρετή από την παιδική ηλικία, που κάνει τον πολίτη να επιθυμεί και να αρέσκειται στο να γίνει τέλειος, να γνωρίζει δε να άρχει και να άρχεται με δικαιοσύνη»*, και όχι η διαπαιδαγώγηση που αποβλέπει είτε στον πλούτο είτε στη δύναμη (την ισχύ) είτε στην απόκτηση γνώσεων χωρίς φρόνηση και δικαιοσύνη (Πλάτωνος Νόμοι, 643e – 644a).

Κάτι που, όμως, ξεχάστηκε στα νεότερα χρόνια της ιστορίας μας. Για πολλές δεκαετίες, το εκπαιδευτικό μας σύστημα παρείχε στείρα γνώση και υποστήριζε την άκριτη αποστήθιση της τεράστιας διδακτέας ύλης, που στην ουσία οδηγούσε στη

τυποποιημένη γνώση. Καθημερινά οι μαθητές/τριες δέχονταν παθητικά ένα τεράστιο πλήθος πληροφοριών, που έπρεπε να μάθουν και να αφομοιώσουν. Στις σχολικές αίθουσες κυριαρχούσε η δασκαλοκεντρική μέθοδος, μια μέθοδος που συνδέεται με έναν μηχανισμό πειθαρχίας, καταστολής, στείρων επαναλήψεων, εξάσκησης μνήμης και αποστήθισης. Ο/Η εκπαιδευτικός υποδύονταν τον ρόλο ενός μεσολαβητή, που έπρεπε να μεταβιβάσει τα αγαθά των γνώσεων στους/στις μαθητές/τριες μέσα σε ένα κλίμα απομόνωσης και ατομικής προσπάθειας, στα πλαίσια ενός γενικότερου ανταγωνιστικού πνεύματος, προβολής και καταξίωσης.

Από τα μέσα του 20ου ξεκίνησαν οι προσπάθειες να αλλάξει και να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Οι εκάστοτε πολιτικές ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας προσπάθησαν να διαμορφώσουν την ελληνική εκπαίδευση σε συνάρτηση με τις απαιτήσεις της κοινωνίας των πληροφοριών και των τεχνολογιών. Ωστόσο, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του PISA και άλλων ερευνών, το σχολικό μας σύστημα φαίνεται ότι δεν μπόρεσε τελικά να ξεφύγει από τα αδιέξοδα και τα μειονεκτήματά του, με αποτέλεσμα οι οποιοσδήποτε βελτιωτικές παρεμβάσεις να προκαλούν μόνο ανεπαίσθητες αλλαγές, εφόσον δεν στόχευαν στην πηγή του κακού.

Μέσα από την παραπάνω ανάλυση γίνεται κατανοητό ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί άμεσα σημαντικές διαρθρωτικές αλλαγές, ώστε να ξεπεραστούν τα διαχρονικά προβλήματα που το ταλανίζουν. Το εύρος, η ποικιλία και η ποιότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων αποτελεί ένα σημαντικό δεδομένο αλλά και κίνητρο για την ανάπτυξη της ελληνικής κοινωνίας, της παραγωγής και της οικονομίας. Σε αυτό το σημείο, λοιπόν, αναδύεται η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας ως προς τη διερεύνηση των αλλαγών που επέφερε την τελευταία πενταετία η εφαρμογή του σχεδίου του «Νέου Σχολείου» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και συγκεκριμένα στο δημοτικό σχολείο.

## 1.2. Σκοπός της έρευνας

Ο αρχικός σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να καθοριστεί ο βαθμός στον οποίο το σχέδιο του «Νέου Σχολείου» συνέβαλε στη διάρθρωση του δημοτικού σχολείου και στην ποιότητα της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Παράλληλα, εννέα (9) επιμέρους στόχοι διατυπώνονται, καθώς προσδιορίζουν και διερευνούν περαιτέρω τον αρχικό

σκοπό. Ειδικότερα, από την αρχή της μελέτης τέθηκαν ως βασικοί άξονες της έρευνας οι παρακάτω στόχοι:

➤ να διερευνηθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζονται στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο με βάση τους στόχους και τις μεθόδους που προβάλλονται από το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αλλά και κατά πόσο είναι δυνατή η εφαρμογή τους με βάση την ελληνική πραγματικότητα.

➤ να διερευνηθούν οι αλλαγές στους τρόπους διαχείρισης της τάξης και στα κίνητρα μάθησης που προωθούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς με απώτερο σκοπό τη διερεύνηση τυχόν αλλαγών στους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς καθώς και στα κίνητρα μάθησης με βάση τη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου.

➤ να διερευνηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων της επίτευξη των στόχων του Νέου Σχολείου μέσω των παρόντων σχολικών εγχειριδίων.

➤ να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρακτική και τη συμβολή του πολλαπλού εγχειριδίου στη διδακτική πράξη.

➤ να συγκριθούν οι στόχοι που επιτυγχάνονται στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα σε σχέση με τα υπόλοιπα δημοτικά σχολεία.

➤ να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

➤ να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα μειονεκτήματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος καθώς και οι αλλαγές που απαιτούνται.

➤ να διερευνηθεί η σχέση των αντιλήψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών με τις απόψεις των παιδαγωγών και των ερευνητών, όπως έχουν ήδη διατυπωθεί κατά τη βιβλιογραφική μελέτη.

➤ να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική τους στη σχολική τάξη, όπως προκύπτει από τη συζήτηση και τα σχόλια ορισμένων ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.





## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

### ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύμφωνα με όσα θεωρητικά αναπτύχθηκαν προηγουμένως, ανακύπτει μια σειρά ερωτημάτων προς διερεύνηση, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν τις υποθέσεις της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τον σκοπό και του στόχους της έρευνας, διατυπώθηκαν και μελετήθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας;
- Ποια είναι η μέθοδος διδασκαλίας που επικρατεί στο σύγχρονο ελληνικό δημοτικό;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν του/τις εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζουν τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα την εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούν;
- Σε ποιο βαθμό το σύγχρονο ελληνικό δημοτικό ωθεί τους/τις μαθητές/τριες στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων;
- Ποιος είναι ο δημοφιλέστερος τρόπος διαχείρισης της τάξης στο δημοτικό;
- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τη μάθηση των παιδιών;
- Σε ποιο βαθμό τα νέα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων και στην καλύτερη διαχείριση της σχολικής τάξης;
- Σε ποιο βαθμό το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα επιμέρους Α.Π.Σ. του 2003 συμβάλλουν στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων και στην καλύτερη διαχείριση της σχολικής τάξης;
- Σε ποιο βαθμό τα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών συμβάλλουν στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων και στην καλύτερη διαχείριση της σχολικής τάξης;
- Σε ποιο βαθμό τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια καλύπτουν τους στόχους των υπαρχόντων αναλυτικών προγραμμάτων;
- Σε ποιο βαθμό τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια καλύπτουν τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας;

➤ Ποια είναι η στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη χρήση του πολλαπλού εγχειριδίου;

➤ Σε ποιο βαθμό επιτυγχάνονται οι στόχοι των υπαρχόντων αναλυτικών προγραμμάτων;

➤ Ποια είναι η στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας;

➤ Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι για τις αλλαγές του Νέου Σχολείου;

➤ Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει τις αρχές, το περιεχόμενο και τους στόχους των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών;

➤ Ποιες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα παραπάνω σε σχέση με την περιοχή στην οποία υπηρετούν;

➤ Ποιες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα παραπάνω σε σχέση με την οργανικότητα και τον τύπο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν;

➤ Ποιες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα παραπάνω σε σχέση με το φύλο;

➤ Ποιες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα παραπάνω σε σχέση με την ηλικία τους και τη διδακτική τους εμπειρία;

➤ Ποιες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα παραπάνω σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό δίπλωμα, διδακτορικό, πτυχίο άλλης σχολής);

Στηριζόμενοι τόσο στα παραπάνω ερωτήματα όσο και στη βιβλιογραφική μας έρευνα, διατυπώθηκαν και ερευνήθηκαν οι εξής υποθέσεις:

H<sub>1</sub>: Η επικρατέστερη μέθοδος διδασκαλίας στα ελληνικά σχολεία είναι η εισήγηση-διάλεξη, αφού μέχρι και σήμερα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιλέγουν και εφαρμόζουν πιο συχνά τη δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας σε σχέση με τις μαθητοκεντρικές μεθόδους.

H<sub>2</sub>: Το ελληνικό δημοτικό σχολείο δεν πληρεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν εναλλακτικές τεχνικές διδασκαλίας.

H<sub>3</sub>: Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στηρίζονται στη διδακτική τους εμπειρία και στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας.

H<sub>4</sub>: Το είδος του μαθήματος και η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας αποτελούν τους καθοριστικούς παράγοντες στην επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας.

H<sub>5</sub>: Οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει πλήρως τις ομοιότητες και τις διαφορές των υπαρχόντων αναλυτικών προγραμμάτων ως προς τη διδακτική μεθοδολογία.

H<sub>6</sub>: Το σύγχρονο δημοτικό σχολείο ωθεί στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων.

H<sub>7</sub>: Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα.

H<sub>8</sub>: Έχει ελαττωθεί η χρήση τιμωριών στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο.

H<sub>9</sub>: Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό ως προς προώθηση των κινήτρων.

H<sub>10</sub>: Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό ως προς προώθηση των τρόπων διαχείρισης της τάξης.

H<sub>11</sub>: Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα σχολικά εγχειρίδια καθώς και τα διδακτικά αντικείμενα προωθούν τα εσωτερικά κίνητρα.

H<sub>12</sub>: Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το Νέο Σχολείο συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων.

H<sub>13</sub>: Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το Νέο Σχολείο συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη καλού σχολικού κλίματος.

H<sub>14</sub>: Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού είναι κατάλληλα.

H<sub>15</sub>: Οι εκπαιδευτικοί είναι αντίθετοι στη χρήση του πολλαπλού εγχειριδίου.

H<sub>16</sub>: Οι βασικές αρχές και οι εκπαιδευτικοί στόχοι των Α.Π.Σ. του 2003 έχουν επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό στα περισσότερα δημοτικά σχολεία.

H<sub>17</sub>: Οι βασικές αρχές και οι εκπαιδευτικοί στόχοι του Νέου Σχολείου έχουν επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό στα περισσότερα δημοτικά σχολεία.

H<sub>18</sub>: Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών είναι καταλληλότερα από τα Α.Π.Σ. του 2003.

H<sub>19</sub>: Οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική θέση ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

H<sub>20</sub>: Οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική θέση ως προς την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

H<sub>21</sub>: Οι παράγοντες φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία και επίπεδο εκπαίδευσης επηρεάζουν την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας.

H<sub>22</sub>: Η περιοχή και ο τύπος της σχολικής μονάδας επηρεάζουν την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας.

H<sub>23</sub>: Οι παράγοντες φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία και επίπεδο εκπαίδευσης διαφοροποιούν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των Ελλήνων δασκάλων ως προς τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια.

H<sub>24</sub>: Η περιοχή και ο τύπος της σχολικής μονάδας διαφοροποιούν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των Ελλήνων δασκάλων ως προς τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια.

H<sub>25</sub>: Οι παράγοντες φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία και επίπεδο εκπαίδευσης διαφοροποιούν τις απόψεις των Ελλήνων δασκάλων ως προς τους λόγους και τα κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

H<sub>26</sub>: Η περιοχή και ο τύπος της σχολικής μονάδας διαφοροποιούν τις απόψεις των Ελλήνων δασκάλων ως προς τους λόγους και τα κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 3.1. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Κατά τη μελέτη των ψυχοπαιδαγωγικών γεγονότων δίνεται η δυνατότητα στους/στις ερευνητές/τριες να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν εκείνες τις μεθόδους και εκείνα τα ερευνητικά εργαλεία που θεωρούν πιο κατάλληλα. Στο παρόν εγχείρημα επιλέχθηκε η δειγματοληπτική έρευνα πεδίου, με πέντε διαφορετικά γραπτά ανώνυμα ερωτηματολόγια. Ως έρευνα ορίζουμε μια μεθοδική αναζήτηση, που αναλαμβάνει κάποιος/α για να προσθέσει κάτι επί πλέον στις γνώσεις του/της και στις γνώσεις των άλλων, με την ανακάλυψη σημαντικών πραγμάτων ή τη διαμόρφωση/διατύπωση σημαντικών απόψεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι το βασικό πλεονέκτημα της έρευνας πεδίου είναι ότι διεξάγεται σε πραγματικές συνθήκες στο χώρο δράσης, σε αντίθεση με την πειραματική έρευνα, που διεξάγεται σε έναν χώρο ελεγχόμενο (εργαστήριο) από την/τον ερευνητή/τρια, ο/η οποίος/α και ρυθμίζει όλες τις συνθήκες (Παρασκευόπουλος, 1993a· Πανάρετος & Ξεκαλάκη, 1997 & 2000· Παππάς, 2002· Αθανασίου, 2007· Cohen & Manion, 2008).

Όσον αφορά τη μέθοδο του γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου, αποτελεί μία από τις μεθόδους επιστημονικής έρευνας βάση των οποίων ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να συλλέξει τις πληροφορίες, ώστε να ερευνήσει το θέμα που τον/την απασχολεί. Ουσιαστικά, το ερωτηματολόγιο αποτελεί το μέσον επικοινωνίας (interface) μεταξύ του/της ερευνητή/τριας και των ερωτώμενων, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, ανάλογα με τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Η κατάρτιση του ερωτηματολογίου, λόγω των ιδιοτήτων του, αποτελεί την πιο κρίσιμη και λεπτή εργασία, καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία μιας στατιστικής έρευνας. Λέγεται, μάλιστα, ότι *«καμία στατιστική έρευνα δεν μπορεί να είναι καλύτερη από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σ' αυτή»* (Παρασκευόπουλος, 1993a· Πανάρετος & Ξεκαλάκη, 1997 & 2000· Παππάς, 2002· Αθανασίου, 2007· Cohen & Manion, 2008).

Εστιάζοντας στην παρούσα έρευνα, επιλέξαμε τη χρήση των ερωτηματολογίων λόγω των πλεονεκτημάτων σε σχέση με υπόλοιπες μεθόδους συλλογής πληροφοριών. Συγκεκριμένα, από την αρχή αποκλείστηκε η χρήση της μεθόδου της συνέντευξης, καθώς η έρευνά μας διεξήχθη σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα σε ολόκληρη την

Ελλάδα. Επίσης, η χρήση των ερωτηματολογίων μας έδωσε τη δυνατότητα να συλλέξουμε πληροφορίες από ένα μεγαλύτερο δείγμα, έτσι ώστε τα αποτελέσματά μας να είναι πιο αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού. Ένα ακόμη πλεονέκτημά τους, ήταν η μεγάλη τους αποδοχή από τους/τις εκπαιδευτικούς, επειδή ήταν ανώνυμα και μπορούσαν να τα συμπληρώσουν μόλις έβρισκαν ελεύθερο χρόνο. Αυτοί ήταν και οι βασικοί λόγοι που θεωρήσαμε ότι καταλληλότερη και αποτελεσματικότερη μέθοδο για την έρευνά μας ήταν η χρήση των ερωτηματολογίων.

Τέλος, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι η μέθοδος αυτή κρύβει και κάποιους κινδύνους. Το βασικό μειονέκτημά της είναι οι μη ειλικρινής απαντήσεις που δίνουν μερικές φορές τα υποκείμενα. Οι απαντήσεις, δηλαδή, των υποκειμένων δεν είναι πάντοτε πηγαίες και αυθόρμητες, αφού μπορούν να διαβάζουν το σύνολο των ερωτήσεων πριν αρχίσουν να απαντούν. Ένα ακόμη αρνητικό είναι ότι κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου ελλοχεύει ο κίνδυνος να χρησιμοποιηθούν ερωτήματα που οδηγούν σε κατευθυνόμενες επιθυμητές απαντήσεις, οι οποίες να εξυπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς. Επομένως, οι ερευνητές/τριες οφείλουν να εργάζονται προσεκτικά και αντικειμενικά πάνω στο θέμα που τους/τις ανατέθηκε (Παρασκευόπουλος, 1993a\* Πανάρετος & Ξεκαλάκη, 1997 & 2000\* Παππάς, 2002\* Αθανασίου, 2007\* Cohen & Manion, 2008).

### **3.2. Περιγραφή και δομή των ερωτηματολογίων**

Για την υλοποίηση του σκοπού και των στόχων της έρευνας κατασκευάστηκαν πέντε (5) γραπτά ερωτηματολόγια με 219 συνολικά ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 45 ήταν κοινές και αντιστοιχούσαν στα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών καθώς και στα στοιχεία των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούσαν (βλ. Παράρτημα). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η επιλογή των υπό διερεύνηση μεταβλητών καθώς και η κατασκευή των πέντε ερωτηματολογίων βασίστηκαν σε θέματα του θεωρητικού πλαισίου που παρουσιάστηκαν παραπάνω καθώς και στη βιβλιογραφική επισκόπηση προηγούμενων παρόμοιων ερευνών. Ωστόσο, λόγω του όγκου της παρούσας έρευνας προτιμήθηκε η κατασκευή νέων ερωτηματολογίων από ό,τι η χρήση εργαλείων από παρόμοιες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα ή το εξωτερικό, έτσι ώστε: α) να καλυφθούν όλες τις πτυχές των ερευνώμενων μεταβλητών σύμφωνα με τους στόχους και τις υποθέσεις που είχαν τεθεί στην αρχή

της έρευνας, β) να επιτευχθεί η ακρίβεια και η αξιοπιστία των μετρήσεων λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες του περιβάλλοντος (κοινωνικών, οικονομικών κ.ά.) αλλά και του χρόνου, και γ) να καλυφθούν οι πτυχές του Νέου Σχολείου και της αξιολόγησης, δύο θεμάτων που πρωτοεμφανίζονται στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης καθώς και λόγω της αναμενόμενης άρνησης ενός μεγάλου ποσοστού των εκπαιδευτικών (αυτοεκπληρούμενη προσδοκία), θεωρείται πλέον απαραίτητη η δόμηση ενός νέου ερωτηματολογίου εξαρχής (Παππάς, 2002\* Αθανασίου, 2007\* Cohen & Manion, 2007).

Πιο αναλυτικά, το 1ο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 52 ερωτήσεις που απέβλεπαν στη διερεύνηση των μεθόδων διδασκαλίας, το 2ο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 55 ερωτήσεις που απέβλεπαν στη διερεύνηση των τρόπων διαχείρισης της τάξης καθώς και των κίνητρων μάθησης που προωθούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, το 3ο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 41 ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικών με την παιδαγωγική αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το 4ο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 30 ερωτήσεις που απέβλεπαν στη συγκέντρωση πληροφοριών με απώτερο σκοπό τη σύγκριση των στόχων που επιτυγχάνονται στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα σε σχέση με τα υπόλοιπα δημοτικά, και, τέλος, το 5ο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 41 ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά τα στάδια, από τα οποία πέρασε η διαμόρφωση καθώς και η τελική σύνθεση των ερωτηματολογίων, ήταν τα παρακάτω:

α) Μελέτη σχετικών εμπειρικών ερευνών: Πρόθεση ήταν η μορφοποίηση πλαισίου μέσα στο οποίο διαμορφώθηκε μια πρώτη άποψη για μια σειρά ερωτήσεων.

β) Σχεδιασμός των ερωτηματολογίων: Στο αρχικό στάδιο ετοιμάστηκε ένα προσχέδιο για τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, ώστε να συγκεντρωθούν όλες εκείνες οι πληροφορίες που κρίθηκαν απαραίτητες να ερευνηθούν, βασισμένοι στους προδιαγραμμένους σκοπούς και τις υποθέσεων της έρευνας. Στη συνέχεια, μετά από μια διεργασία πολλαπλών αλλαγών εντάχθηκε το σύνολο των ερωτήσεων στην τελική μορφή των πέντε ερωτηματολογίων. Έπειτα, δόθηκε έμφαση στη δομή και στην παρουσίαση των ερωτηματολογίων, καθώς και στην αισθητική τους πλευρά. Πιο

συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε οι ερωτήσεις να είναι διαρθρωμένες σε μια συστηματική σειρά και το μέγεθος των γραμμάτων να μην κουράζουν τα υποκείμενα. Τέλος, ελέγχθηκε η έκταση των ερωτηματολογίων, ώστε να μην απαιτείται μεγάλο χρονικό διάστημα για τη συμπλήρωσή τους. Στο σημείο αυτό, πρέπει να διευκρινιστεί ότι κάθε υποκείμενο έπρεπε να απαντήσει και στα πέντε ερωτηματολόγια, για να γίνουν δεκτά κατά τη στατιστική ανάλυση.

γ) Δημιουργία βάσης δεδομένων: Μετά τον σχεδιασμό των ερωτηματολογίων ξεκίνησε και η φάση της κωδικοποίησης και κωδικογράφησης των δεδομένων, με βάση τα όρια των μεταβλητών με τους αντίστοιχους κωδικούς που δημιουργούνται από τις απαιτήσεις των ερωτηματολογίων. Πρέπει να τονιστεί ότι η επεξεργασία των δεδομένων δεν αρχίζει από τη στιγμή που ολοκληρώνεται η συγκέντρωσή τους, αλλά από τη φάση σχεδιασμού της έρευνας, δηλαδή από τη στιγμή του καθορισμού της μεθοδολογίας της. Έτσι, από τη φάση του σχεδιασμού και του καθορισμού της ερευνητικής μεθοδολογίας και κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων παρακολουθούνταν οι πληροφορίες, ώστε να προληφθούν πιθανά σφάλματα. Ωστόσο, η επεξεργασία των δεδομένων άρχισε μετά τη συλλογή τους.

δ) Πιλοτική εφαρμογή των αρχικών ερωτηματολογίων σε ένα δείγμα 30 συναδέλφων: Τα αποτελέσματα αυτής της προκαταρκτικής αυτής έρευνας οδήγησαν στη βελτίωση της διατύπωσης ασαφών ερωτημάτων και στην απαλοιφή αρκετών αλληλοκαλυπτόμενων ερωτήσεων.

Με το τρόπο αυτό διαμορφώθηκαν και συντάχθηκαν τα τελικά ερωτηματολόγια, τα οποία ήταν ανώνυμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι με βάση το είδος των πληροφοριών που επιδιώχθηκε να συγκεντρωθεί αποφασίστηκε να περιλαμβάνουν ερωτήσεις και κλειστού και ανοικτού τύπου. Συγκεκριμένα, από την 1 έως και την 9 οι ερωτήσεις ήταν κοινές και στα πέντε ερωτηματολόγια και αναφέρονταν στα στοιχεία της σχολικής μονάδας (δηλαδή στην Περιφέρεια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπάγεται, στην οργανικότητα και στον τύπο σχολείου) καθώς και στα προσωπικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας (δηλαδή το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας τους και τις σπουδές τους).

Στο 1ο ερωτηματολόγιο οι ερωτήσεις 10 έως και 27 αποσκοπούσαν στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο χρησιμοποιούνται οι μέθοδοι και οι τεχνικές διδασκαλίας που αναφέρονται στα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να υποδείξουν την άποψή τους σε μια συνεχόμενη τακτική



κλίμακα<sup>10</sup> από το 1 (κατώτερη τιμή) έως το 4 (ανώτερη τιμή) το πόσο η κάθε πρόταση τους αντιπροσωπεύει. Η κλίμακα είχε ως εξής: «1» καθόλου, «2» ελάχιστες φορές, «3» συχνά και «4» σχεδόν πάντα, ενώ για τις ερωτήσεις 18-41, 43, 44 και 46 χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα από 1 έως 5, ώστε να δηλώσουν σε τι βαθμό τους/τις επηρεάζουν οι συγκεκριμένοι παράγοντες στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζετε. Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα είχε ως εξής: «1» καθόλου, «2» λίγο, «3» μέτρια, «4» πολύ και «5» πάρα πολύ. Αντίθετα, οι ερωτήσεις 42 και 45 ήταν διχοτομικές, δηλαδή επέτρεπαν στα υποκείμενα να επιλέξουν μόνο μία από τις δύο απαντήσεις που δίνονταν. Για τις ερωτήσεις 47 έως και 52 χρησιμοποιήθηκε η ίδια κλίμακα από 1 έως 5, ώστε οι εκπαιδευτικοί να δηλώσουν σε ποιο βαθμό επηρεάζουν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών την εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας.

Στο 2ο ερωτηματολόγιο οι ερωτήσεις 10-12 στόχευαν στην άντληση σημαντικών πληροφοριών σχετικών με την επιμόρφωση των υποκειμένων με θέμα το Νέο Σχολείο. Οι επόμενες ερωτήσεις, 13-22, αποσκοπούσαν στην άντληση πληροφοριών για τα κίνητρα μάθησης που προωθεί το σύγχρονο δημοτικό σχολείο. Τα υποκείμενα έπρεπε να υποδείξουν την άποψή τους σε μια συνεχόμενη τακτική κλίμακα από το 1 έως το 4, όπου με το «1» δηλώνουν καθόλου, με το «2» ελάχιστες φορές, με το «3» συχνά και με το «4» σχεδόν πάντα. Η ίδια κλίμακα χρησιμοποιήθηκε και στην ομάδα των ερωτήσεων 23-33 που στόχευε στη διερεύνηση των τρόπων διαχείρισης της τάξης. Αντίθετα, στις ερωτήσεις 34-50 χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα από 1 έως 5 με σκοπό να εντοπιστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των προγραμμάτων σπουδών στην ανάπτυξη των κινήτρων και στην καλύτερη διαχείριση της σχολικής τάξης. Η κλίμακα είχε ως εξής: «1» καθόλου, «2» λίγο, «3» μέτρια, «4» πολύ και «5» πάρα πολύ.

Στο 3ο ερωτηματολόγιο οι κλειστές ερωτήσεις 10-32 και οι ανοικτές ερωτήσεις 33-34 αποσκοπούσαν στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με

---

<sup>10</sup> Στα ερωτηματολόγια της εργασίας χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις που τέθηκαν υπό διαφορετικές μορφές κλίμακας. Υπάρχουν ερωτήσεις υπό μορφή κλίμακας διαβαθμισμένες από τις πιο αρνητικές στις πιο θετικές απαντήσεις (π.χ. «1» καθόλου, «2» ελάχιστες φορές, «3» συχνά και «4» σχεδόν πάντα) καθώς και ερωτήσεις υπό μορφή κλίμακας σημαντικότητας (Importance Scale) χρησιμοποιώντας τιμές από τις πιο αρνητικές προς τις πιο θετικές απαντήσεις (π.χ. «1» καθόλου, «2» λίγο, «3» μέτρια, «4» πολύ και «5» πάρα πολύ). Η επιλογή της κλίμακας συνδέεται με το είδος της ερώτησης, τα ζητούμενα διαστήματα εμπιστοσύνης και τη μείωση απωλειών. Συγκεκριμένα, στις ερωτήσεις με κλίμακα 1 έως 4 τα υποκείμενα περιορίζονταν στο να δώσουν μια θετική ή αρνητική απάντηση, καθώς στην κλίμακα 1 έως 5 το 3 υποδουλώνει μια πιο ουδέτερη στάση (Bell, 1997, Cohen, Manion & Morrison, 2008).

την καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων. Στις κλειστές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα από 1 έως 4, όπου το «1» αντιστοιχούσε στο καθόλου, το «2» στο λίγο, το «3» στο αρκετά και το «4» στο απόλυτα. Η ίδια κλίμακα χρησιμοποιήθηκε και στην ομάδα των ερωτήσεων 35-40 που αποσκοπούσε στον εντοπισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς την χρήση του πολλαπλού εγχειριδίου. Τέλος, η ερώτηση 41 ήταν ανοικτού τύπου και είχε ως στόχο την καταγραφή των προβλημάτων που θα δημιουργηθούν από την επιλογή των σχολικών εγχειριδίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Στο 4ο ερωτηματολόγιο οι ερωτήσεις 10-30 στόχευαν στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι των υπαρχόντων προγραμμάτων σπουδών. Στην ομάδα των ερωτήσεων 10-21 χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα από 1 έως 5, όπου με το «1» αντιστοιχεί στο καθόλου, το «2» στο λίγο, το «3» στο μέτρια, το «4» στο πολύ και το «5» στο πάρα πολύ, ενώ οι υπόλοιπες ερωτήσεις ήταν διχοτομικές.

Στο 5ο ερωτηματολόγιο οι κλειστές ερωτήσεις 10, 11 και 15 (πολλαπλής επιλογής) και οι ερωτήσεις 12-14 ανοικτού τύπου είχαν ως στόχο να διατυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Στη συνέχεια, με τις ερωτήσεις 16-23 ζητήθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας να δηλώσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν με τους λόγους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που προβλέπονται στο σχέδιο του Νέου Σχολείου. Ακολουθούν οι ερωτήσεις 24-29 που στοχεύουν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους που συνέβαλλαν στη μη πραγματοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μετά το 1982. Τέλος, οι ερωτήσεις 30-41 στόχευαν στην άντληση πληροφοριών σχετικά με τα κριτήρια που πρέπει να χρησιμοποιηθούν κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, εάν πραγματοποιηθεί τελικά. Και στις τρεις αυτές ομάδες ερωτήσεων επιλέχθηκε η κλίμακα από 1 έως 4, όπου το «1» αντιστοιχούσε στο ασήμαντο κριτήριο, το «2» στο μικρής σημασίας, το «3» στο σημαντικό κριτήριο και το «4» στο καθοριστικό κριτήριο.

### **3.3. Διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων**

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων γίνεται συνήθως είτε με ταχυδρομική (ή ηλεκτρονική) αποστολή στα υποκείμενα της έρευνας είτε με προσωπική επαφή. Στην

πρώτη περίπτωση απαιτείται να δίδονται επαρκείς γραπτές διευκρινήσεις και οδηγίες σε ξεχωριστό χαρτί, ενώ στη δεύτερη περίπτωση ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να βοηθήσει το υποκείμενο και να το κάνει να απαντήσει ή να του αποσπάσει ειλικρινείς απαντήσεις. Παρόλα αυτά, η μέθοδος της ταχυδρομικής αποστολής θεωρείται συχνά καταλληλότερη, επειδή δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχει στην έρευνα μεγαλύτερο και τυχαίο δείγμα σε μικρότερο χρονικό διάστημα και με χαμηλότερο κόστος. Για παράδειγμα, σε μια πανελλαδική έρευνα, όπως στη δική μας περίπτωση, είναι αδύνατη η προσωπική επίδοση των ερωτηματολογίων σε όλες τις περιοχές, αφού ο τρόπος αυτός θα δημιουργούσε μεγάλο οικονομικό κόστος (Παρασκευόπουλος, 1993b\* Παππάς, 2002\* Αθανασίου, 2007).

Για να ξεπεραστούν τα μειονεκτήματα που κρύβει μια πανελλαδική έρευνα αποφασίστηκε η δημιουργία ενός δικτύου αντιπροσώπων σε όλους τους νομούς της χώρας. Το δίκτυο των αντιπροσώπων συγκροτούνταν κυρίως από διευθυντές/τριες, τους/τις οποίους/ες είχαμε ενημερώσαμε αρχικά είτε τηλεφωνικά είτε ηλεκτρονικά για τη διεξαγωγή της έρευνας και τους ζητήσαμε να μας βοηθήσουν. Εφόσον η απάντησή τους ήταν θετική, στείλαμε τα όργανα μέτρησης με τη σύσταση να τα δώσουν αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ70 (Δασκάλων) σε δημόσια δημοτικά σχολεία της περιοχής τους, έτσι ώστε η αναλογία των υποκειμένων στο τελικό δείγμα να είναι: α) κατά φύλο και β) κατά τύπο σχολικής μονάδας, όσο γίνεται περισσότερο, ποσοστιαία, αντίστοιχη αυτής που υπάρχει στον πληθυσμό αναφοράς. Στόχος μας ήταν η καλύτερη δυνατή αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων άρχισε τελικά στις 21 Απριλίου 2015 και ολοκληρώθηκε περίπου στα μέσα του Δεκεμβρίου του 2015, καθώς μεσολάβησαν οι καλοκαιρινές διακοπές. Την περίοδο αυτή λάβαμε συνολικά 1498 πακέτα των πέντε ερωτηματολογίων, από τα οποία τα 1422 ήταν επαρκώς συμπληρωμένα και κατά συνέπεια μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη στατιστική επεξεργασία. Όσον αφορά την αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, αξιολογήθηκαν μέσω του συντελεστή Cronbach' s Alpha ( $\alpha$ ). Η αξιοπιστία της κλίμακας του 1ου ερωτηματολογίου βρέθηκε να είναι  $\alpha = 0,707$  και θεωρείται έγκυρη.

### Πίνακας 8

#### Στατιστική Αξιοπιστία του 1ου Ερωτηματολογίου

Cronbach' s Alpha	N Στοιχεία
0,707	41

Η αξιοπιστία της κλίμακας του 2ου ερωτηματολογίου βρέθηκε να είναι  $\alpha = 0,686$  και θεωρείται έγκυρη.

### Πίνακας 9

#### Στατιστική Αξιοπιστία του 2ου Ερωτηματολογίου

Cronbach' s Alpha	N Στοιχεία
0,686	41

Η αξιοπιστία της κλίμακας του 3ου ερωτηματολογίου βρέθηκε να είναι  $\alpha = 0,705$  και θεωρείται έγκυρη.

### Πίνακας 10

#### Στατιστική Αξιοπιστία του 3ου Ερωτηματολογίου

Cronbach' s Alpha	N Στοιχεία
0,705	28

Η αξιοπιστία της κλίμακας του 4ου ερωτηματολογίου βρέθηκε να είναι  $\alpha = 0,705$  και θεωρείται έγκυρη.

### Πίνακας 11

#### Στατιστική Αξιοπιστία του 4ου Ερωτηματολογίου

Cronbach' s Alpha	N Στοιχεία
0,762	21

Η αξιοπιστία της κλίμακας του 5ου ερωτηματολογίου βρέθηκε να είναι  $\alpha = 0,705$  και θεωρείται έγκυρη.

### Πίνακας 12

#### Στατιστική Αξιοπιστία του 5ου Ερωτηματολογίου

Cronbach' s Alpha	N Στοιχεία
0,674	21

Η αξιοπιστία (reliability) είναι από τα σημαντικότερα κριτήρια για την αξιολόγηση των ερευνητικών μεθόδων και αναφέρεται στην εσωτερική συνοχή των παραγόντων (Chu και Murmann, 2006). Για την ανάλυση της αξιοπιστίας των παραγόντων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό μέτρο Cronbach Alpha, το οποίο έδειξε ότι όλες οι μεταβλητές είναι συνεπείς ως προς αυτό που μετρούν, καθώς μια τιμή του μέτρου Cronbach Alpha που βρίσκεται πάνω από το 0,5

αποτελεί κριτήριο αξιόπιστης κλίμακας (Nunnally, 1994). Από τα αποτελέσματα, λοιπόν, της παρούσας έρευνας που αφορούν την αξιοπιστία των παραγόντων, προκύπτει ότι οι προσδιοριστικές μεταβλητές (ερωτήσεις) που δημιουργήθηκαν αποτελούν συμπαγείς και αξιόπιστες δομές, ικανές να συνεισφέρουν στη μέτρηση του παράγοντα στον οποίο ανήκουν. Ως εκ τούτου, δεν κρίνεται απαραίτητο να ελεγχθεί περαιτέρω η εγκυρότητα της δομής των ερωτηματολογίων με τη χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Άλλωστε, η παραγοντική ανάλυση απλώς εντοπίζει μοτίβα στα δεδομένα και δεν αποτελεί, για παράδειγμα, έναν έλεγχο σημαντικότητας. Στόχος, εξάλλου, της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί κάθε μεταβλητή, εξαρτημένη και ανεξάρτητη, γεγονός που κάνει ακατάλληλη τη χρήση της παραγοντικής ανάλυσης (Howitt & Cramer, 2010).

### **3.4. Η δειγματολογική διαδικασία**

#### **3.4.1. Ο πληθυσμός της έρευνας**

Σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας έπρεπε να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο η εν μέρει εφαρμογή του σχεδίου του «Νέου Σχολείου» επηρέασε τη διάρθρωση του δημοτικού σχολείου καθώς και την ποιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ωστόσο, για να μπορέσει να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός έπρεπε να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με: α) τα αναλυτικά προγράμματα, β) τα σχολικά εγχειρίδια, γ) τη διδακτική μεθοδολογία, δ) τη διαχείριση της τάξης, ε) τα κίνητρα μάθησης, και στ) την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας καθώς και της ατομικής αξιολόγησής τους. Για αυτό τον λόγο ως πληθυσμός αναφοράς απετέλεσε το σύνολο των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ70 (Δασκάλων) που δίδασκαν κατά τις σχολικές χρονιές 2014-2015 και 2015-2016 στα δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας.

Από τα στοιχεία που αντλήσαμε τόσο από το Τμήμα Γ' Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής της Διεύθυνσης Προγραμματισμού και Επιχειρησιακών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας όσο και από την Ελληνική Στατιστική Αρχή το πλήθος των ενεργεία εκπαιδευτικών ΠΕ70 (μόνιμων και αναπληρωτών) που στελεχώνουν τα δημόσια δημοτικά σχολεία κατά την περίοδο 2014-2016 υπολογίζεται περίπου σε 45.025, που είναι ο ακριβής πληθυσμός των δασκάλων κατά το προηγούμενο σχολικό

έτος 2013-2014. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι κατά πάσα πιθανότητα ο πληθυσμός αναφοράς που χρησιμοποιήθηκε να έχει μειωθεί ελάχιστα κατά την περίοδο 2014-2016. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουμε παρατηρώντας τις ακόλουθες στατιστικές μεταβολές του πληθυσμού των δασκάλων (βλ. Πίνακα 13) σε συνδυασμό με τον αριθμό των συνταξιοδοτήσεων που δεν έχουν αντικατασταθεί με μόνιμους διορισμούς (βλ. Πίνακα 14), ενώ ταυτόχρονα έχουν μειωθεί οι προσλήψεις των αναπληρωτών.

**Πίνακας 13**

**Ο πληθυσμός των δασκάλων την περίοδο 2007-2014**

Έτη	N
2007-2008	45.625
2008-2009	46.544
2009-2010	47.154
2010-2011	46.712
2011-2012	45.967
2012-2013	46.145
2013-2014	45.025

Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή

**Πίνακας 14**

**Αποχωρίσεις και μόνιμοι διορισμοί δασκάλων**

Έτη	Αποχωρίσεις	Διορισμοί
2010	2817	1019
2011	1057	50
2012	1098	5
2013	1571	17
2014	1396	0
<b>Σύνολο</b>	<b>7939</b>	<b>1091</b>

Πηγή: ΔΟΕ

### 3.4.2. Το μέγεθος του δείγματος

Ένα από τα ερωτήματα που προβληματίζουν τον/την ερευνητή/τρια είναι ο προσδιορισμός του μεγέθους του δείγματος, ώστε να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού αναφοράς, για να μπορέσει να οδηγηθεί σε εκτιμήσεις και γενικεύσεις των χαρακτηριστικών του πληθυσμού με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια. Επίσης, η επιλογή του μεγέθους του δείγματος εξαρτάται από: α) τη μεταβλητότητα της εξεταζόμενης μεταβλητής (όσο μικρότερη τόσο μικρότερο δείγμα χρειαζόμαστε),

β) την επιθυμία για ακρίβεια στις εκτιμήσεις μας (όσο πιο μεγάλο το μέγεθος του δείγματος τόσο μεγαλύτερη ακρίβεια), και γ) το είδος της Στατιστικής Ανάλυσης (πιο πολύπλοκη στατιστική ανάλυση απαιτεί πιο μεγάλο δείγμα).

Εστιάζοντας, λοιπόν, στις μελέτες εθνικής εμβέλειας, φαίνεται ότι σχεδόν όλοι οι στατιστικολόγοι συμφωνούν ότι το πλήθος των 1000-1500 ατόμων αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα ανεξάρτητα από το θέμα της έρευνας. Μάλιστα, έχουν αναπτύξει τεχνικές για να προσεγγίσουν τα θεωρητικά μεγέθη δειγμάτων για διαφορετικά μεγέθη πληθυσμών σε διαφορετικά επίπεδα βεβαιότητας. Ο Πίνακας 15 προέρχεται από τον Anderson (1994) και δείχνει το μέγεθος του δείγματος σε σχέση με τον κίνδυνο σφάλματος (Verma & Mallick, 2004: 315-316).

**Πίνακας 15**  
**Επίπεδα εμπιστοσύνης και δειγματοληψία**

Επίπεδο εμπιστοσύνης	Απαιτούμενο δείγμα για ανεκτό σφάλμα:			
	5%	4%	3%	2%
Πληθυσμός				
100	79	85	91	96
500	217	272	340	413
1000	277	375	516	705
5000	356	535	879	1622
50000	381	593	1044	2290
100000	382	596	1055	2344
1000000	384	599	1065	2344
25000000	384	600	1067	2400

Πηγή: Verma & Mallick, 2004: 316

Επειδή στόχος της παρούσας έρευνας ήταν τα δεδομένα της έρευνας να ανταποκρίνονται στις παραπάνω προδιαγραφές αποφασίστηκε ο αριθμός των υποκειμένων του δείγματος να είναι 1500 εκπαιδευτικοί ΠΕ70. Ένα τέτοιο μέγεθος ερευνητικού δείγματος συνιστά περίπου το 3,3% του πληθυσμού. Αν και ο τελικός αριθμός των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ήταν 1422 εκπαιδευτικοί ΠΕ70, θεωρείται ότι έχει επιτευχθεί η αρχική πρόθεση, αφού το τελικό δείγμα αποτελεί περίπου το 3,1% του πληθυσμού αναφοράς.

#### **3.4.3. Η διαδικασία επιλογής του δείγματος**

Κατά τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας επιδιώχθηκε οι πληροφορίες, που θα συλλέγονταν από τα υποκείμενα του δείγματος, να ήταν γενικεύσιμες, δηλαδή να

επέτρεπαν την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων για τον πληθυσμό των δασκάλων. Έτσι, σε πρώτη φάση έγινε η επιλογή του μεγέθους του δείγματος, όπως προαναφέρθηκε στην παράγραφο 3.4.2. Έπειτα, αποφασίστηκε η εφαρμογή της μεθόδου της στρωματοποιημένης τυχαίας δειγματοληψίας με σκοπό να εξασφαλιστεί η αντιπροσώπευση κάθε τμήματος του πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, ο πληθυσμός αναφοράς χωρίστηκε σε στρώματα (strata) και στη συνέχεια επιλέχθηκαν τα επιμέρους δείγματα με απλή τυχαία δειγματοληψία από κάθε στρώμα. Ως στρώματα θεωρήθηκαν οι δεκατρείς (13) Περιφέρειες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που είναι οι εξής: Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης, Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Θεσσαλίας, Ηπείρου, Ιονίων Νήσων, Δυτικής Ελλάδας, Στερεάς Ελλάδας, Πελοποννήσου, Αττικής, Βορείου Αιγαίου, Νοτίου Αιγαίου και Κρήτης.

Επιπλέον, αποφασίστηκε να εφαρμοστεί αναλογική δειγματοληψία σε κάθε στρώμα, δηλαδή να επιλεγθεί δείγμα τέτοιο ώστε η αναλογία του μεγέθους του δείγματος στο στρώμα προς το μέγεθος του συνολικού δείγματος να είναι ίση με την αναλογία του μεγέθους του πληθυσμού του στρώματος προς το μέγεθος του συνολικού πληθυσμού. Για παράδειγμα, στον πληθυσμό αναφοράς οι γυναίκες αποτελούν περίπου το 70% του διδακτικού προσωπικού και οι άνδρες το 30%, όπως προκύπτει από τα στατιστικά στοιχεία της αρμόδιας υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας. Μια παράμετρος που έγινε προσπάθεια και τελικά επιτεύχθηκε να διατηρηθεί κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, όπως φαίνεται και από το τελικό δείγμα, όπου οι γυναίκες αποτελούν το 69,8% και οι άνδρες το 30,2%. Ωστόσο, στη διατήρηση της παραμέτρου αυτής συνέβαλε και η αναλογική τυχαία δειγματοληψία ανά στρώμα, καθώς επιλέχθηκε το ποσοστό των ανδρών και των γυναικών του δείγματος κάθε στρώματος να αντιστοιχεί στον πληθυσμό των δασκάλων κάθε Περιφέρειας.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, κατά την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα: α) Καθορίστηκαν οι 13 Περιφέρειες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως τα στρώματα της έρευνας. β) Επιλέχθηκαν αναλογικά οι σχολικές μονάδες με βάση την οργανικότητα και το Πρόγραμμα Σπουδών που εφαρμόζουν (Ολοήμερο Δημοτικό με ΕΑΕΠ, Πιλοτικό Ολοήμερο Δημοτικό, Κλασικό ολοήμερο δημοτικό, Κλασικό δημοτικό σχολείο). γ) Χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια λαμβάνοντας υπόψη δύο βασικές παραμέτρους, το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό, έγινε προσπάθεια το δείγμα να αποτελεί μια αναλογική μικρογραφία του



πληθυσμού αναφοράς, έτσι ώστε από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας να μπορέσουν να εξαχθούν συμπεράσματα.

### 3.5. Περιγραφή της σύνθεσης του τελικού δείγματος της έρευνας

Το τελικό δείγμα περιλαμβάνει 1422 δασκάλους/ες από το συνολικό πληθυσμό αναφοράς. Η συμμετοχή των υποκειμένων στο τελικό δείγμα, ανάλογα με την Περιφέρεια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν, παρουσιάζεται στον Πίνακα 16. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η ανταπόκριση του δείγματος ήταν θετική με αποτέλεσμα να επιτευχθεί η αναλογική μικρογραφία του πληθυσμού. Επίσης, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι τα υψηλά ποσοστά συμμετοχής στην Αττική (29%) και στην Κεντρική Μακεδονία (18,7%) οφείλονται αποκλειστικά στην αναλογική δειγματοληψία, αφού ο πληθυσμός των δασκάλων στις περιφέρειες αυτές είναι 12.988 και 8.454 άτομα αντίστοιχα.

Στη συνέχεια παραθέτονται πίνακες και στοιχεία με τα οποία εντοπίζεται η ταυτότητα του τελικού ερευνητικού μας δείγματος. Τα στοιχεία που συνθέτουν το πορτραίτο του τελικού δείγματος διακρίνονται σε δύο ομάδες: α) τα επαγγελματικά (πληροφορίες σχετικές με τη σχολική μονάδα όπου εργάζονται) και β) τα προσωπικά (φύλο, ηλικία, έτη διδακτικής εμπειρίας και επίπεδο τυπικής μάθησης).

**Πίνακας 16**

**Κατανομή των δασκάλων ανάλογα με την Περιφέρεια Π.Ε. που υπηρετούν**

Περιφέρεια Π.Ε.	N	%
Ανατολική Μακεδονία & Θράκη	74	5,2
Κεντρική Μακεδονία	266	18,7
Δυτική Μακεδονία	46	3,2
Θεσσαλία	100	7,0
Ήπειρος	48	3,4
Ιόνια Νησιά	32	2,3
Δυτική Ελλάδα	99	7,0
Στερεά Ελλάδα	78	5,5
Πελοπόννησος	75	5,3
Αττική	412	29,0
Βόρειο Αιγαίο	36	2,5
Νότιο Αιγαίο	54	3,8
Κρήτη	102	7,2
<b>Σύνολο</b>	<b>1422</b>	<b>100,0</b>

α) Επαγγελματικά στοιχεία

Από το σύνολο των 1422 δασκάλων, που συμμετείχαν στο δείγμα, οι 742 (52,2%) υπηρετούσαν σε δωδεκαθέσια δημόσια δημοτικά σχολεία, οι 306 (21,5%) σε εξαθέσια, οι 86 (6%) σε δεκαθέσια, οι 82 (5,8%) σε οκταθέσια, οι 61 (4,3%) σε επταθέσια, οι 43 (3%) σε εννεαθέσια, οι 32 (2,3%) σε τετραθέσια, οι 24 (1,7%) σε τριθέσια, οι 23 (1,6%) σε διθέσια, οι 16 (1,1%) σε πενταθέσια και οι 7 (0,5%) σε μονοθέσια. Τα στοιχεία αυτά παραθέτονται στον Πίνακα 17. Αξίζει, όμως, στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι κατά τη σύγκριση της ποσοστιαίας κατανομής των δασκάλων του δείγματος με την αντίστοιχη κατανομή στον πληθυσμό των δασκάλων, φαίνεται ότι υπάρχει ταύτιση των ποσοστών με αμυδρή απόκλιση υπέρ του δείγματος στα δωδεκαθέσια δημοτικά σχολεία (+2,9%).

Πίνακας 17

**Κατανομή των δασκάλων ανάλογα με την οργανικότητα της σχολικής μονάδας – Σύγκριση της ποσοστιαίας κατανομής των δασκάλων του δείγματος με την αντίστοιχη κατανομή στον πληθυσμό**

Οργανικότητα Σχολείου	Δείγμα		Πληθυσμός
	N	%	%
Μονοθέσιο	7	0,5	0,5
Διθέσιο	23	1,6	1,6
Τριθέσιο	24	1,7	1,7
Τετραθέσιο	32	2,3	2,2
Πενταθέσιο	16	1,1	1,1
Εξαθέσιο	306	21,5	21,6
Επταθέσιο	61	4,3	4,3
Οκταθέσιο	82	5,8	5,8
Εννεαθέσιο	43	3,0	3,0
Δεκαθέσιο	86	6,0	6,0
Δωδεκαθέσιο	742	52,2	49,3
<b>Σύνολο</b>	1422	100,0	100,0

Η ανάλυση του δείγματος ως προς τον τύπο της σχολικής μονάδας έδειξε ότι οι 481 εκπαιδευτικοί ΠΕ70 (ή ποσοστό 33,8%) υπηρετούσαν σε Ολοήμερα Δημοτικά με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), οι 427 (ή ποσοστό 30%) σε Κλασικά ολοήμερα δημοτικά, οι 263 (ή ποσοστό 18,5%) σε Πιλοτικά Ολοήμερα

Δημοτικά και οι υπόλοιποι 251 (ή ποσοστό 17,7%) σε Κλασικά δημοτικά σχολεία, όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα.

**Πίνακας 18**

**Κατανομή των δασκάλων του δείγματος ως προς τον τύπο της σχολικής μονάδας**

Τύπος Σχολείου	N	%
Ολοήμερο Δημοτικό με ΕΑΕΠ	481	33,8
Πιλοτικό Ολοήμερο Δημοτικό	263	18,5
Κλασικό ολοήμερο δημοτικό	427	30,0
Κλασικό δημοτικό σχολείο	251	17,7
<b>Σύνολο</b>	<b>1422</b>	<b>100,0</b>

β) Προσωπικά στοιχεία

Από το σύνολο των υποκειμένων του τελικού δείγματος τα 430 άτομα (ή το 30,2%) ήταν άνδρες και τα 992 (ή το 69,8%) ήταν γυναίκες. Μάλιστα, τα ποσοστά του δείγματος δεν παρουσιάζουν ουσιαστική διαφορά από τα αντίστοιχα ποσοστά του πληθυσμού των δασκάλων στην Ελλάδα, καθώς και από τα αντίστοιχα ποσοστά του πληθυσμού των δασκάλων ανά περιφέρεια. Στον πίνακα, που ακολουθεί, φαίνεται πιο αναλυτικά η κατανομή των δασκάλων του δείγματος ως προς την Περιφέρεια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν με βάση το φύλο.

**Πίνακας 19**

**Κατανομή των δασκάλων ως προς την Περιφέρεια της Π.Ε. με βάση το φύλο**

Περιφέρεια Π.Ε.	Φύλο		Σύνολο
	Ανδρας	Γυναίκα	
Ανατολική Μακεδονία & Θράκη	22	52	74
Κεντρική Μακεδονία	97	169	266
Δυτική Μακεδονία	17	29	46
Θεσσαλία	39	61	100
Ήπειρος	20	28	48
Ιόνια Νησιά	10	22	32
Δυτική Ελλάδα	31	68	99
Στερεά Ελλάδα	22	56	78
Πελοπόννησος	21	54	75
Αττική	99	313	412
Βόρειο Αιγαίο	10	26	36
Νότιο Αιγαίο	15	39	54
Κρήτη	27	75	102
<b>Σύνολο</b>	<b>430</b>	<b>992</b>	<b>1422</b>

Έπειτα, εξετάστηκε το δείγμα ως προς την ηλικία και διαπιστώθηκε σχετικά μεγάλη αντιπροσώπευση των ηλικιακών ομάδων 41 έως 50 ετών και 31 έως 40 ετών, που αποτελούν το 46,1% και το 32,3% του τελικού δείγματος αντίστοιχα. Από τις άλλες ηλικιακές ομάδες έχουμε το 7,6% κάτω των 30, το 8,1% μεταξύ 51 έως 60 ετών και 6% άνω των 61 ετών. Μάλιστα, τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν και με τα δημοσιευμένα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας με βάση τα οποία η ηλικιακή μέση τιμή του πληθυσμού των μόνιμων δασκάλων είναι τα 45,7 έτη, ενώ η μέση τιμή ηλικίας του πληθυσμού των αναπληρωτών με προϋπηρεσία είναι τα 28,8 έτη.

**Πίνακας 20**  
**Κατανομή των δασκάλων του δείγματος ανάλογα με την ηλικία**

Ηλικία	N	%
20 – 30 ετών	108	7,6
31 – 40 ετών	459	32,3
41 – 50 ετών	655	46,1
51 – 60 ετών	115	8,1
άνω των 61 ετών	85	6,0
<b>Σύνολο</b>	<b>1422</b>	<b>100,0</b>

Όσον αφορά τα έτη διδακτικής εμπειρίας, από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι το 39,2% του τελικού δείγματος δίδασκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από 11 έως 15 χρόνια, το 37,1% από 16 έως 20 χρόνια, το 7,7% από 6 έως 10 χρόνια και το 5,3% από 26 έως 30 χρόνια. Αντιθέτως, μόνο το 3,1% του δείγματος είχε μέχρι 5 χρόνια υπηρεσίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 που είχαν ξεπεράσει τα 26 χρόνια εργασίας στην εκπαίδευση αποτελούν το 2,8%. Επομένως, η πλειοψηφία των υποκειμένων (1082 άτομα) εργάζονται στα δημοτικά σχολεία από 11 έως 20 χρόνια. Θα πρέπει, όμως, στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί ότι στο τελικό δείγμα δεν εμπεριέχονται μόνο οι 44 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ΠΕ70, καθώς η πλειοψηφία των εν ενεργεία αναπληρωτών δασκάλων είναι απόφοιτοι του 2008 και του 2009 και ήδη διδάσκουν οχτώ (8) με εννιά (9) χρόνια.

**Πίνακας 21**  
**Κατανομή των δασκάλων του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας**

Έτη διδακτικής εμπειρίας	N	%
1 – 5 έτη	44	3,1
6 – 10 έτη	109	7,7
11 – 15 έτη	558	39,2

16 – 20 έτη	528	37,1
21 – 25 έτη	67	4,7
26 – 30 έτη	76	5,3
πάνω από 30 χρόνια	40	2,8
<b>Σύνολο</b>	1422	100,0

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη διερεύνηση του μορφωτικού επιπέδου των ενεργεία δασκάλων που υπηρετούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Σε πρώτο στάδιο, αναζητήθηκε το ποσοστό των δασκάλων που έχουν είτε διετή (Παιδαγωγικές Ακαδημίες) είτε τετραετή φοίτηση (Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης). Με βάση τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι το 50,7% του τελικού δείγματος ήταν απόφοιτοι/ες των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται αναλυτικά η κατανομή των δασκάλων του δείγματος με βάση την αναλογία μεταξύ ηλικίας και βασικού πτυχίου.

**Πίνακας 22**

**Κατανομή των δασκάλων με βάση την αναλογία μεταξύ ηλικίας και πτυχίου**

Ηλικία	Βασικό Πτυχίο		Σύνολο
	Παιδαγωγική Ακαδημία	Π.Τ.Δ.Ε.	
20 – 30 ετών	0	108	108
31 – 40 ετών	0	459	459
41 – 50 ετών	521	134	655
51 – 60 ετών	115	0	115
άνω των 61 ετών	85	0	85
<b>Σύνολο</b>	721	701	1422

Από τους 1422 δασκάλους/ες του δείγματος οι 174 απάντησαν ότι κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (σε ποσοστό 12,2%), εκ των οποίων οι 22 κατείχαν και διδακτορικό δίπλωμα (σε ποσοστό 1,6%). Επίσης, 493 υποκείμενα (σε ποσοστό 34,6%) δήλωσαν ότι έχουν κάνει και άλλες σπουδές. Το σύνολο αυτών των δηλώσεων κατηγοριοποιήθηκε σε πέντε ομάδες, που είναι οι εξής: α) Κάτοχοι άλλου πτυχίου ανώτατης σχολής οποιασδήποτε επιστήμης, β) Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΜΔΔΕ), γ) Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών στη Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ), δ) Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών στο εξωτερικό, και ε) Εξομοίωση πτυχιούχων Παιδαγωγικών Ακαδημιών από τα ΠΤΔΕ. Από τα

προαναφερθέντα υποκείμενα 9% δήλωσαν κάτοχοι άλλου πτυχίου ανώτατης σχολής, 14,2% δήλωσαν μετεκπαίδευση στο ΜΔΔΕ, 2,1% δήλωσαν μετεκπαίδευση στη ΣΕΛΔΕ, 0,7% δήλωσαν μετεκπαίδευση στο εξωτερικό και 24% δήλωσαν ότι έκαναν εξομοίωση.

Στους παρακάτω δύο πίνακες παρουσιάζονται αναλυτικά τόσο τα μεταπτυχιακά που επέλεξαν τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας (Πίνακας 23) όσο και οι επιλογές τους για την περαιτέρω εκπαίδευσή τους (Πίνακας 24).

**Πίνακας 23**

**Κατανομή των δασκάλων του δείγματος με βάση τον τίτλο του μεταπτυχιακού**

Τίτλος Μεταπτυχιακού Διπλώματος	N	%
Επιστήμες της αγωγής	27	15,5
Σχολική ψυχολογία	2	1,1
Πληροφορική & Εκπαίδευση	23	13,2
Ειδικής αγωγής	28	16,1
Διδακτική των Μαθηματικών	19	10,9
Διδακτική των Φυσικών Επιστημών	13	7,5
Διδακτική της Γλώσσας & Γλωσσολογία	7	4,1
Διδακτική της Λογοτεχνία	14	8,1
Κοινωνία & εκπαίδευση	1	0,6
Λαογραφία	6	3,4
Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	4	2,3
Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων	12	6,9
Οικονομικών	6	3,4
Εκπαίδευση Ενηλίκων	12	6,9
<b>Σύνολο</b>	<b>174</b>	<b>100,0</b>

**Πίνακας 24**

**Κατανομή των δασκάλων με διδακτορικές ή άλλες πρόσθετες σπουδές**

Είδος σπουδών	N	%
Κάτοχοι άλλου πτυχίου ανώτατης σχολής οποιασδήποτε επιστήμης	100	7,0
Κάτοχοι άλλου πτυχίου ανώτατης σχολής & ΜΔΔΕ	16	1,1
Κάτοχοι άλλου πτυχίου ανώτατης σχολής & ΣΕΛΔΕ	4	0,3
Κάτοχοι άλλου πτυχίου ανώτατης σχολής & Μετεκπαίδευση στο εξωτερικό	2	0,1
Κάτοχοι άλλου πτυχίου ανώτατης σχολής & Εξομοίωση	8	0,6
Κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου	18	1,3
Κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου & ΜΔΔΕ	3	0,2
Κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου & ΣΕΛΔΕ	1	0,1
Με μετεκπαίδευση (Εσωτερικό-ΜΔΔΕ)	12	0,8

ΜΔΔΕ & ΣΕΛΔΕ	15	1,1
ΜΔΔΕ & Εξομοίωση	156	11,0
ΣΕΛΔΕ & Εξομοίωση	8	0,6
Μετεκπαίδευση στο εξωτερικό & Εξομοίωση	8	0,6
Εξομοίωση πτυχιούχων Παιδαγωγικών Ακαδημιών από τα ΠΤΔΕ	160	11,3
Δεν έχουν	911	64,1
<b>Σύνολο</b>	<b>1422</b>	<b>100,0</b>

### 3.6. Μέθοδος στατιστικής ανάλυση

Μετά τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στατιστική επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων με τη χρήση του SPSS 21 (Statistical Package for Social Sciences). Οι μεταβλητές κατανεμήθηκαν σε δύο κατηγορίες, στις ανεξάρτητες και στις εξαρτημένες. Πιο συγκεκριμένα, την κατηγορία των ανεξάρτητων μεταβλητών απετέλεσαν η Περιφέρεια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η οργανικότητα και ο τύπος της σχολικής μονάδας, το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και το μορφωτικό επίπεδο των δασκάλων. Την ομάδα των εξαρτημένων μεταβλητών συνέστησαν όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές.

Η ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων θα παρουσιαστούν στα επόμενα κεφάλαια σε δύο επίπεδα. Στο περιγραφικό επίπεδο, η παρουσίαση των στατιστικών στοιχείων περιλαμβάνει κυρίως πίνακες συχνοτήτων. Όσον αφορά το επίπεδο της επαγωγικής στατιστικής, προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα σε κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή με όλες τις εξαρτημένες, χρησιμοποιήθηκαν δύο στατιστικά κριτήρια: α) το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  για σχέσεις μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών, και β) την ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (one-way anova), ως κριτήριο ελέγχου των διαφορών των μέσων όρων της εξαρτημένης μεταβλητής στις διάφορες κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Για όλες τις περιπτώσεις ελέγχου ορίστηκε εκ των προτέρων ως ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας να χρησιμοποιηθεί το  $p=0,05$ . Αυτό σημαίνει ότι ως βασική επιδίωξη τέθηκε ο έλεγχος να δίνει μια απάντηση που θα ισχύει στο 95% των περιπτώσεων, ώστε να επιτυγχάνεται η ακρίβειά του. Συγκεκριμένα, στις περιπτώσεις που η τιμή του ελέγχου ήταν μικρότερη του επιπέδου σημαντικότητας 0,05, σήμαινε ότι ο έλεγχος είχε εντοπίσει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς σε κάποια κοινή ερώτηση. Σε

αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υπέρβαινε την τιμή του 0,05, οι απαντήσεις δεν διέφεραν σημαντικά.

Για οικονομία, όμως, χώρου κρίθηκε απαραίτητο στην παρούσα εργασία να γίνει αναλυτική αναφορά αποκλειστικά στα αποτελέσματα των ελέγχων όπου εντοπίζεται κάποια διαφορά στις τάσεις των απαντήσεων των δασκάλων ως προς κάποια ανεξάρτητη μεταβλητή.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

### ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Για την αναλυτική παρουσίαση, διερεύνηση και ερμηνευτική προσέγγιση των ευρημάτων της έρευνας, τα δεδομένα του πρώτου ερωτηματολογίου ταξινομήθηκαν κατά θεματικές ενότητες, όπως αυτές προκύπτουν από τους άξονες της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα της έρευνας ομαδοποιήθηκαν στις παρακάτω ενότητες:

α) Μέθοδοι διδασκαλίας: Εδώ εντάχθηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 10-27 που αναφέρονται στον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 χρησιμοποιούν τις μεθόδους διδασκαλίας που προβλέπονται από τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών.

β) Παράγοντες επιλογής των μεθόδων διδασκαλίας: Η θεματική αυτή καλύπτεται από τα δεδομένα των ερωτήσεων 28-46, που αναφέρονται στις απόψεις και στις στάσεις των δασκάλων σε σχέση με τον τρόπο επιλογής των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, αντλούνται χρήσιμες πληροφορίες για την τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα που αφορούν στους παράγοντες που αποτρέπουν τους/τις εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν στην πράξη τις σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας.

γ) Διδακτική μεθοδολογία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών: Τα στοιχεία που αντλήθηκαν από τις ερωτήσεις 47-52 αναφέρονται στις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τις αλλαγές που επέφεραν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με τα Α.Π.Σ. του 2003.

#### 4.1. Περιγραφική Στατιστική

##### α) Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας

Από τα αποτελέσματα της πρώτης θεματικής ενότητας διαπιστώνουμε ότι όλες οι μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας, που προβλέπονται από τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών, επιλέγονται – σε διαφορετικό βέβαια βαθμό – από τους/τις δασκάλους/ες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, παρατηρώντας τόσο την κατανομή των σχετικών συχνοτήτων και τον μέσο όρο των μεταβλητών (βλ. Πίνακας 25) όσο και το αθροιστικό ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων (βλ. Διάγραμμα 4) μπορούμε να συνάγουμε τα παρακάτω χρήσιμα συμπεράσματα:

✓ Δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΕ70 που να μην έχει χρησιμοποιήσει έστω και μια φορά στην τάξη την εισήγηση, την επίδειξη, την ομαδοσυνεργατικότητα καθώς και τη μέθοδο διδασκαλίας με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

✓ Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν «σχεδόν πάντα» στη χρήση των ερωταποκρίσεων, σε ποσοστό 56,6%, της συζήτησης, σε ποσοστό 42,5%, και της εισήγησης, σε ποσοστό 21,6%.

✓ Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν επιλέγει «καθόλου» τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, σε ποσοστό 58,5%, τη διοργάνωση σύντομων εκπαιδευτικών επισκέψεων ως τμήμα, σε ποσοστό 52%, και τη μέθοδο της δραματοποίησης, σε ποσοστό 41,8%.

✓ Σε μεγάλο ποσοστό εφαρμόζονται «συχνά» η ομαδοσυνεργατική μέθοδος (51,5%), η ιδεοθύελλα (41,7%), η διήγηση (40,4%) και η βιωματική μάθηση (40,2%).

✓ Ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων δασκάλων επισήμανε ότι «ελάχιστες φορές» χρησιμοποιεί στη διδασκαλία τα σχέδια εργασίας (49,9%), τα πειράματα (47,2%), τη μελέτη περίπτωσης (46,0%), την επίδειξη (44,7%), τη λύση προβλήματος (42,6%), τη λήψη απόφασης (42,5%) και τα παιχνίδια ρόλων (41,0%).

✓ Έξι στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς ΠΕ70 χρησιμοποιούν «συχνά» την εισήγηση, δύο στους δέκα «ελάχιστες φορές» και δύο «σχεδόν πάντα».

✓ Εννιά στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς ΠΕ70 χρησιμοποιούν «συχνά» και «σχεδόν πάντα» τη συζήτηση και τις ερωταποκρίσεις.

✓ Οκτώ στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς ΠΕ70 χρησιμοποιούν «καθόλου» και «ελάχιστες φορές» τις συνεντεύξεις, τις σύντομες εκπαιδευτικές επισκέψεις και τη δραματοποίηση.

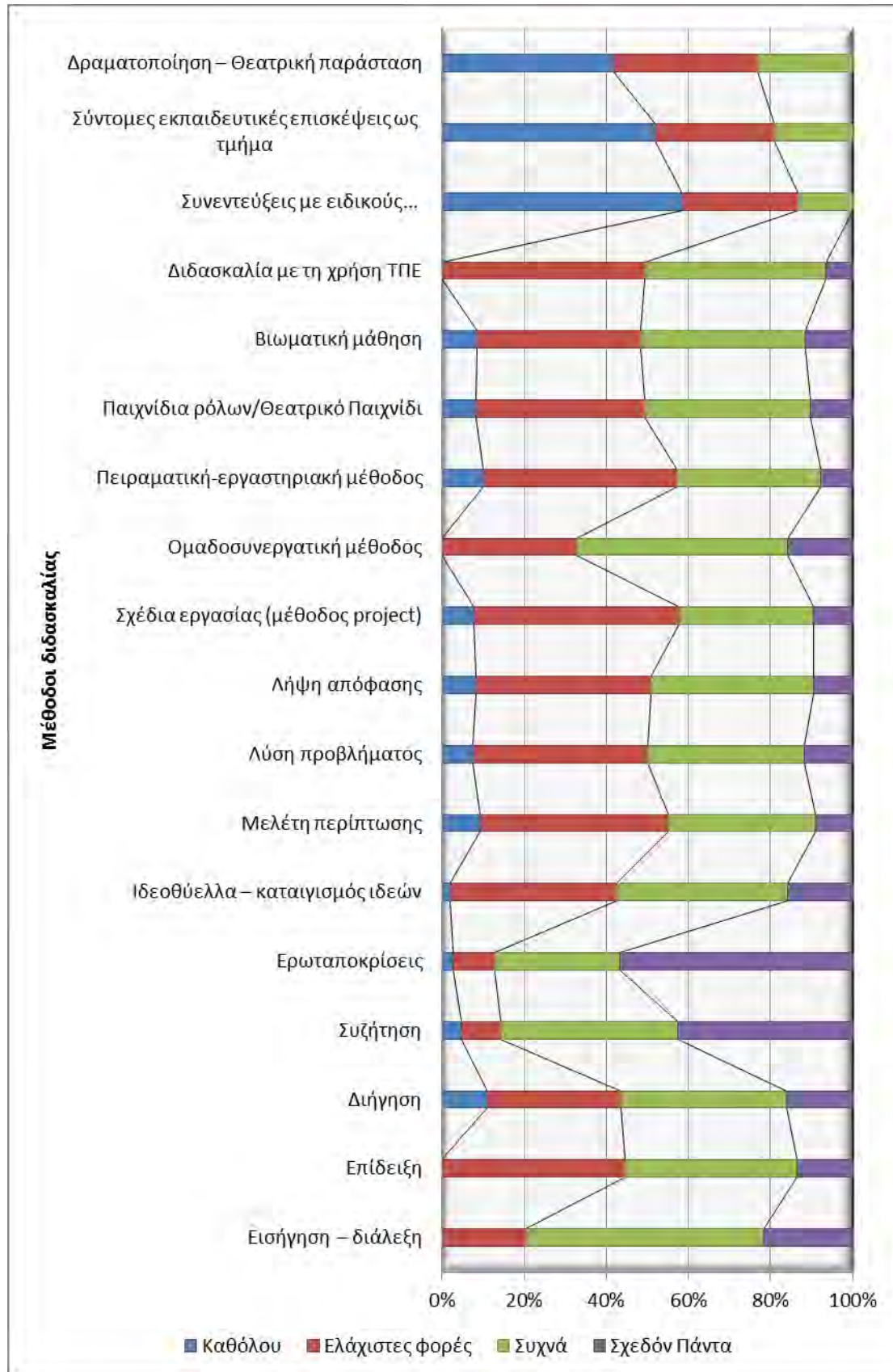
✓ Εννιά στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς ΠΕ70 χρησιμοποιούν «ελάχιστες φορές» και «συχνά» την επίδειξη και τις νέες τεχνολογίες.

✓ Οκτώ στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς ΠΕ70 χρησιμοποιούν «ελάχιστες φορές» και «συχνά» τη διήγηση, τον καταγισμό ιδεών, τη μελέτη περίπτωσης, τη λύση προβλήματος, τη λήψη απόφασης, τα σχέδια εργασίας (μέθοδος project), την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, την πειραματική-εργαστηριακή μέθοδο, το θεατρικό παιχνίδι και τη βιωματική μάθηση.

**Πίνακας 25**

**Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των μεθόδων και των τεχνικών διδασκαλίας που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 στο δημοτικό σχολείο**

	Καθόλου	Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	Μ.Ο.
Εισήγηση – διάλεξη	0%	20,4%	58,0%	21,6%	3,01
Επίδειξη	0%	44,7%	41,8%	13,5%	2,69
Δήγηση	11,0%	32,5%	40,4%	16,1%	2,62
Συζήτηση	4,7%	9,6%	43,2%	42,5%	3,23
Ερωταποκρίσεις	2,6%	10,1%	30,7%	56,6%	3,41
Ιδεοθύελλα – καταγισμός ιδεών	1,9%	40,6%	41,7%	15,8%	2,71
Μελέτη περίπτωσης	9,2%	46,0%	35,9%	8,9%	2,45
Λύση προβλήματος	7,4%	42,6%	38,3%	11,7%	2,54
Λήψη απόφασης	8,3%	42,5%	39,8%	9,4%	2,50
Σχέδια εργασίας (μέθοδος project)	7,7%	49,9%	33,0%	9,4%	2,44
Ομαδοσυνεργατική μέθοδος	0%	32,6%	51,5%	15,8%	2,83
Πειραματική-εργαστηριακή μέθοδος	10,1%	47,2%	35,0%	7,8%	2,41
Παιχνίδια ρόλων/Θεατρικό Παιχνίδι	8,3%	41,0%	40,4%	10,3%	2,53
Βιωματική μάθηση	8,5%	39,8%	40,2%	11,5%	2,55
Διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ	0%	49,4%	44,1%	6,5%	2,57
Συνεντεύξεις με ειδικούς επιστήμονες, ανθρώπους του λόγου, της τέχνης, του πολιτισμού, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης...	58,5%	28,3%	13,2%	0%	1,55
Σύντομες εκπαιδευτικές επισκέψεις ως τμήμα (εκτός των επισκέψεων σε μουσεία, κινηματογράφους, κ.ά. που οργανώνονται με τις άλλες τάξεις)	52,0%	29,0%	19,0%	0%	1,67
Δραματοποίηση – Θεατρική παράσταση	41,8%	35,0%	23,2%	0%	1,82



Διάγραμμα 4

Βαθμός επιλογής μεθόδων και των τεχνικών διδασκαλίας

β) Παράγοντες επιλογής των μεθόδων και των τεχνικών διδασκαλίας

Από τις παρακάτω δηλώσεις των ερωτηθέντων δασκάλων (βλ. Πίνακας 26, Διάγραμμα 5) που σχετίζονται με τους παράγοντες που τους/τις επηρεάζουν στην επιλογή των μεθόδων και των τεχνικών διδασκαλίας προκύπτουν τα εξής χρήσιμα συμπεράσματα:

✓ Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας η πλειοψηφία του δείγματος, το 70,4%, δήλωσε ότι βασίζεται στο Βιβλίο του δασκάλου σε μικρό βαθμό (το 45% ανέφερε «λίγο» και το 25,4% «μέτρια»).

✓ Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι βασίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών «λίγο», σε ποσοστό 51,1%, και «μέτρια», σε ποσοστό 21,5%.

✓ Δύο στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς ΠΕ70 ανέφεραν ότι δεν λαμβάνουν καθόλου υπόψη τους το Βιβλίο του δασκάλου και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών κατά την εκπαιδευτική πράξη.

✓ Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας δήλωσε ότι δίνουν «πολύ» και «πάρα πολύ» μεγάλη βαρύτητα στη διδακτική τους εμπειρία, σε ποσοστό 30,1% και 25,2%.

✓ Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας δίνεται ιδιαίτερη σημασία από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων (το 40,2% ανέφερε «πολύ» και το 32,9% «πάρα πολύ»).

✓ Η πλειοψηφία του δείγματος, το 60,3%, υποστήριξε ότι η επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας βασίζεται σε «πολύ» και σε «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό στους στόχους της διδασκαλίας που θέτουν κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας.

✓ Ένας καθοριστικός παράγοντας στην επιλογή της μεθόδου και της τεχνικής διδασκαλίας μπορεί να θεωρηθεί η ηλικία των μαθητών/τριών, αφού το 64% των υποκειμένων του δείγματος δήλωσε ότι σε «πολύ» και «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό τους/τις επηρεάζει.

✓ Το 39,1% του δείγματος αναφέρει ότι σε μέτριο βαθμό λαμβάνει υπόψη του το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών. Αντίθετα, το 33,3% και το 26,3% των υποκειμένων της έρευνας δήλωσαν ότι το γνωστικό επίπεδο τους επηρεάζει «πολύ» και «πάρα πολύ» αντίστοιχα.

✓ Στο ερώτημα σχετικά με το βαθμό που επηρεάζονται από τις δεξιότητες και τις ικανότητες των παιδιών στην επιλογή της μεθόδου και της τεχνικής διδασκαλίας

παρατηρείται ότι το 39,9% των ερωτηθέντων δασκάλων δήλωσε «μέτρια», το 40,1% «πολύ» και το 20,0% «πάρα πολύ».

✓ Δεν υπάρχει εκπαιδευτικός που να μην λαμβάνει υπόψη του, έστω και σε μικρό βαθμό, το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, τους διδακτικούς στόχους, το γνωστικό επίπεδο καθώς και τις δεξιότητες και τις ικανότητες των μαθητών/τριών κατά την επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας.

✓ Όπως φαίνεται παραπάνω, όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είτε μεγάλο (σε ποσοστό 60,3%) είτε σε μικρότερο (σε ποσοστό 39,7%) βαθμό λαμβάνουν υπόψη τους εκπαιδευτικούς στόχους. Εστιάζοντας, ωστόσο, στον πρωταρχικό στόχο της διδασκαλίας παρατηρείται ότι το 62% των ερωτηθέντων δασκάλων δήλωσε ότι βασικός τους σκοπός, κατά την οργάνωση και την υλοποίηση ενός μαθήματος, είναι η εκμάθηση των νέων γνώσεων, και μόνο το 1,2% τον θεωρεί ως δευτερεύων στόχο.

✓ Σε ποσοστό 59,7% τα υποκείμενα του δείγματος επισήμαναν ότι η καλλιέργεια της ελεύθερης σκέψης και έκφρασης των παιδιών αποτελεί πολύ σημαντικό κριτήριο στην επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας.

✓ Το 98,2% των ερωτηθέντων θεωρεί είτε σε μεγάλο (56,9%) είτε σε μικρότερο (41,3%) βαθμό ότι η επιλογή της μεθόδου και της τεχνικής διδασκαλίας αποτελεί κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη της καινοτομίας, ενώ μόνο το 1,8% θεωρεί ότι δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών.

✓ Ένας καθοριστικός παράγοντας στην επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας μπορεί να θεωρηθεί η κατεύθυνση των διδακτικών αντικειμένων. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι στα θεωρητικά μαθήματα, όπως η ιστορία και τα θρησκευτικά, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη διήγηση ως βασική μέθοδο διδασκαλίας, σε ποσοστό 80%, ενώ στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες επιλέγουν την επίδειξη, σε ποσοστό 78,3%.

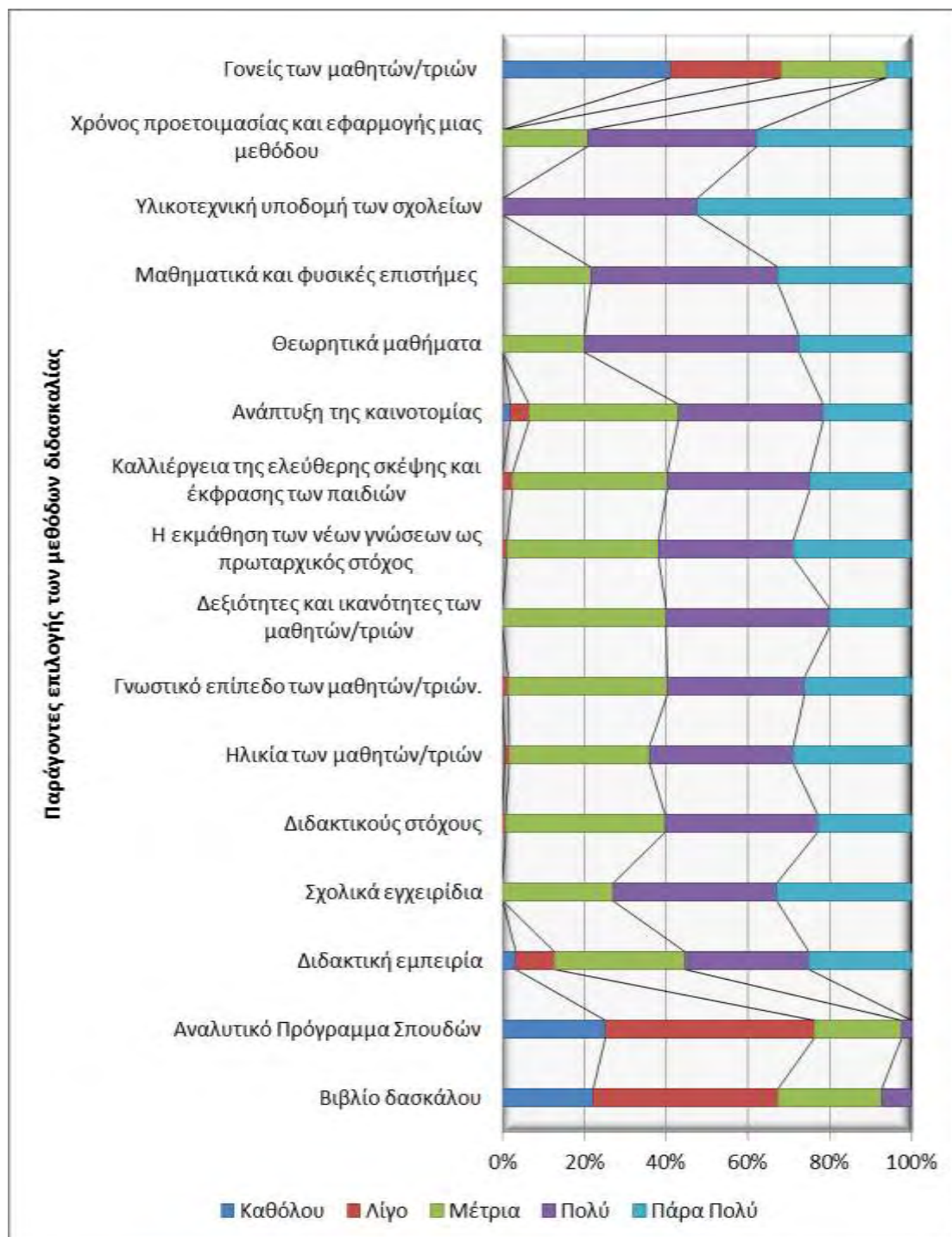
✓ Η πλειοψηφία του δείγματος υποστήριξε ότι στην επιλογή διερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας συμβάλλει η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, σε ποσοστό 100%, και ο χρόνος προετοιμασίας και εφαρμογής μιας μεθόδου, σε ποσοστό 79,2%.

✓ Τα περισσότερα υποκείμενα του δείγματος δήλωσαν ότι δεν επηρεάζονται καθόλου, σε ποσοστό 41,1%, ή επηρεάζονται σε μικρό βαθμό, σε ποσοστό 52,7%, από τις απόψεις των γονέων των μαθητών/τριών σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας τους.

Πίνακας 26

Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των παραγόντων επιλογής των μεθόδων και των τεχνικών διδασκαλίας

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μ.Ο.
Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας βασίζεστε στο Βιβλίο του δασκάλου.	22,2%	45,0%	25,4%	7,4%	0%	2,18
Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας βασίζεστε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.	25,1%	51,1%	21,5%	2,3%	0%	2,01
Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας βασίζεστε στη διδακτική σας εμπειρία.	3,2%	9,6%	31,9%	30,1%	25,2%	3,64
Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας βασίζεστε στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων.	0%	0%	26,9%	40,2%	32,9%	4,06
Επιλέγετε τη μέθοδο διδασκαλίας, αφού πρώτα έχετε προσδιορίσει τους στόχους.	0%	0,8%	38,9%	37,3%	23,0%	3,82
Θεωρείτε ότι η ηλικία των μαθητών/τριών συμβάλλει στην επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας.	0,6%	1,1%	34,3%	35,1%	28,9%	3,91
Για την επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας λαμβάνετε υπόψη σας το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών.	0%	1,3%	39,1%	33,3%	26,3%	3,85
Για την επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας λαμβάνετε υπόψη σας τις δεξιότητες και τις ικανότητες των μαθητών/τριών.	0%	0%	39,9%	40,1%	20,0%	3,80
Θεωρείτε ότι πρωταρχικός στόχος της διδασκαλίας πρέπει να είναι η εκμάθηση των νέων γνώσεων.	0%	1,2%	36,8%	33,0%	29,0%	3,90
Θεωρείτε ότι η επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας επηρεάζει την καλλιέργεια της ελεύθερης σκέψης και έκφρασης των παιδιών.	0%	2,4%	37,9%	34,9%	24,8%	3,82
Θεωρείτε ότι η επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας αποτελεί κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη της καινοτομίας.	1,8%	4,7%	36,6%	35,2%	21,7%	3,70
Στα θεωρητικά μαθήματα (όπως η ιστορία) επιλέγετε τη διήγηση ως βασική μέθοδο διδασκαλίας.	0%	0%	20,0%	52,4%	27,6%	4,08
Στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες επιλέγετε την επίδειξη ως βασική μέθοδο διδασκαλίας.	0%	0,1%	21,6%	45,5%	32,8%	4,11
Θεωρείτε ότι η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων συμβάλλει στη χρήση διερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως είναι η πειραματική μέθοδος ή η διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ.	0%	0%	0%	47,5%	52,5%	4,53
Θεωρείτε ότι η χρήση διερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας απαιτεί περισσότερο χρόνο προετοιμασίας και εφαρμογής σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους.	0%	0%	20,8%	41,5%	37,7%	4,17
Στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας επηρεάζεστε από τους γονείς των μαθητών/τριών σας.	41,1%	26,9%	25,8%	0%	6,2%	2,03



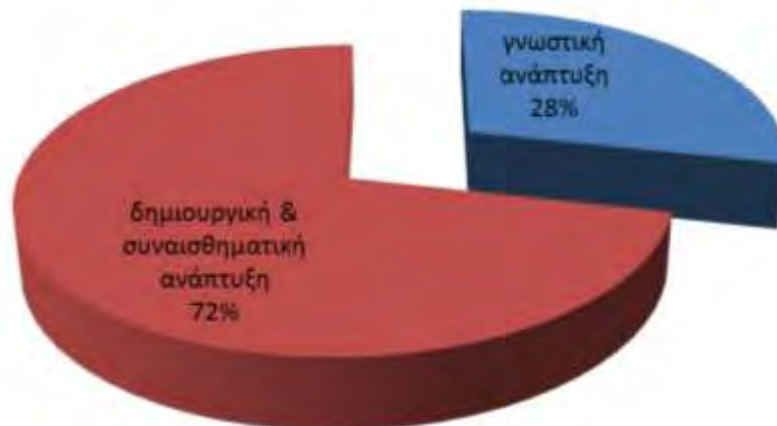
**Διάγραμμα 5**

**Βαθμός επιρροής βασικών παραγόντων στην επιλογή των μεθόδων και των τεχνικών διδασκαλίας**

Το 71,5% του δείγματος δήλωσε ότι αν η διδακτική ύλη μειωνόταν, θα έδινε έμφαση στη δημιουργική και στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, σε αντίθεση με το 28,5% των ερωτηθέντων που θα πραγματοποιούσε περισσότερα παραδείγματα και ασκήσεις στη σχολική τάξη, ώστε να επιτευχθεί η γνωστική



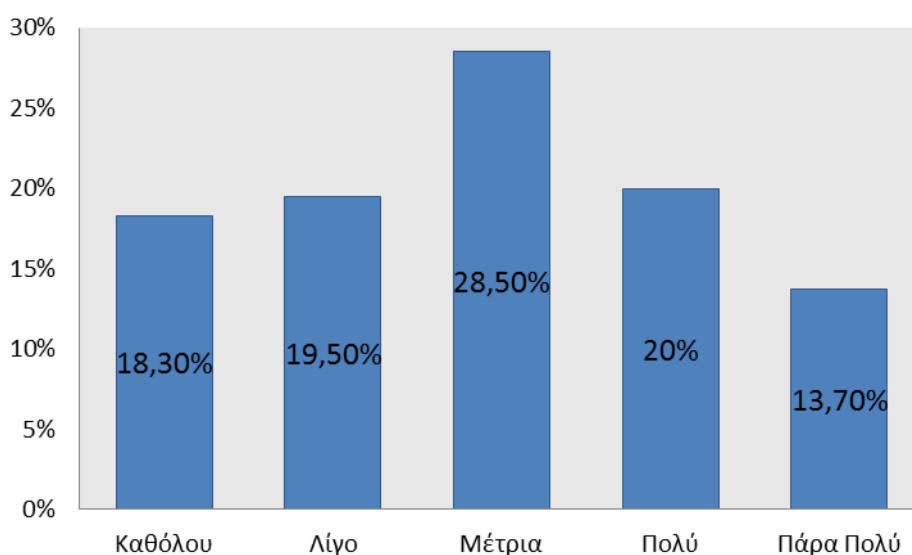
ανάπτυξη όλων των μαθητών/τριών (βλ. Διάγραμμα 13). Κατά συνέπεια, ο όγκος της διδακτέας ύλη καθορίζει άμεσα τόσο τους διδακτικούς στόχους όσο και τις μεθόδους διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς για την επίτευξή τους.



Διάγραμμα 6

#### Πρωταρχικός στόχος των δασκάλων μετά τη μείωση της διδακτέας ύλης

Στο τέλος της δεύτερης θεματικής ενότητας οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν κατά πόσο έχουν επιμορφωθεί στη χρήση των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων. Αν και όλοι δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί, μόνο οι 479 από τους 1422 συμμετέχοντες, σε ποσοστό 33,7%, υποστήριξαν ότι ήταν πολύ ικανοποιημένοι με την επιμόρφωση αυτή, καθώς τους βοήθησε στη χρήση των νέων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας (βλ. Διάγραμμα 14).



Διάγραμμα 7

#### Βαθμός ικανοποίησης των δασκάλων ως προς τα επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα τη χρήση των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών

γ) Διδακτική μεθοδολογία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών

### Πίνακας 27

**Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των αντιλήψεων των δασκάλων σχετικά με τις αλλαγές που επέφεραν τα Νέα Προγράμματα στη διδακτική μεθοδολογία**

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μ.Ο.
Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών θα επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας;	13,9%	29,5%	36,0%	19,6%	1%	2,64
Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών οδηγούν κυρίως στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών;	0%	33,5%	45,5%	20,6%	0,4%	2,88
Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών διαφέρουν ως προς τους στόχους των Α.Π.Σ του 2003;	0%	54,1%	45,9%	0%	0%	2,46
Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών διαφέρουν ως προς το περιεχόμενο των Α.Π.Σ του 2003;	0%	27,8%	72,2%	0%	0%	2,72
Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών διαφέρουν ως προς τη μεθοδολογία των Α.Π.Σ του 2003;	13,9%	29,5%	36%	20,6%	0%	2,63
Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών διαφέρουν ως προς τον προσανατολισμό των Α.Π.Σ του 2003;	0%	43,4%	36%	20,6%	0%	2,77

Από τις παραπάνω δηλώσεις που σχετίζονται με τις αλλαγές που επέφεραν τα Νέα Προγράμματα στη διδακτική μεθοδολογία προκύπτουν τα παρακάτω χρήσιμα συμπεράσματα:

✓ Αν και το 86,1% του δείγματος πιστεύει ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών θα επιφέρουν αλλαγές στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας, μόνο το 20,6% θεωρεί ότι οι αλλαγές αυτές θα είναι σημαντικές.

✓ Δύο στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς ΠΕ70 θεωρούν ότι τα Νέα Προγράμματα οδηγούν κυρίως στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας δήλωσαν ότι τα δύο υπάρχοντα προγράμματα σπουδών διαφέρουν σε μικρό βαθμό ως προς τους στόχους και το περιεχόμενο.

✓ Μόνο το 20,6% του δείγματος υποστηρίζει ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών διαφέρουν πολύ ως προς τη μεθοδολογία και τον προσανατολισμό των Α.Π.Σ του 2003.

## 4.2. Επαγωγική Στατιστική

Ο στατιστικός έλεγχος με βάση το κριτήριο  $\chi^2$ <sup>11</sup> έδειξε ότι οι παράγοντες φύλο και μεταπτυχιακό δίπλωμα δεν διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό τις απαντήσεις των δασκάλων σχετικά με την επιλογή και την χρήση των μεθόδων και των τεχνικών διδασκαλίας καθώς και τις απόψεις τους σχετικά με τις διαφορές στη διδακτική μεθοδολογία των δύο προγραμμάτων σπουδών που εφαρμόζονται παράλληλα στις ελληνικές σχολικές μονάδες. Ο ίδιος έλεγχος έδωσε αντίθετα αποτελέσματα για τους παράγοντες ηλικία, χρόνια υπηρεσίας και βασικό πτυχίο.

Συγκεκριμένα, στους πίνακες 28-48, που ακολουθούν, φαίνεται ότι τα υποκείμενα του δείγματος που:

- ✓ χρησιμοποιούν λιγότερο την εισήγηση ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 20-30 ετών.
- ✓ χρησιμοποιούν συχνά τη διήγηση ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 51-60 ετών και 61 ετών και άνω.
- ✓ χρησιμοποιούν περισσότερο τη συζήτηση ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 51-60 ετών και 61 ετών και άνω.
- ✓ χρησιμοποιούν πιο συχνά τον καταγισμό ιδεών, τη μελέτη περίπτωσης, τα παιχνίδια ρόλων και τη βιωματική μάθηση ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 31-40 ετών και 41-50 ετών.
- ✓ χρησιμοποιούν πιο συχνά τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 20-30 ετών.
- ✓ είναι άνω των 41 ετών δεν λαμβάνουν υπόψη τους σε μεγάλο βαθμό το Βιβλίο του δασκάλου και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας.
- ✓ είναι μέχρι και 30 ετών δεν βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στη διδακτική τους εμπειρία κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, ενώ σε πολύ μεγάλο βαθμό στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί που είναι άνω των 41 ετών.

---

<sup>11</sup> Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι κατά την επαγωγική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν και post-hoc συγκρίσεις (όπως Scheffe και Tukey's Honestly Significant Difference) με στόχο να ελεγχθεί το συνολικό σφάλμα τύπου I, ώστε να μην είναι περισσότερο από 5%. Επειδή, όμως, τα αποτελέσματα – πίνακες των αναλύσεων αυτών έδειξαν ότι οι μέσοι όροι των απαντήσεων δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ , και για αυτό αποφασίστηκε για λόγους εξοικονόμησης χώρου να μην παρουσιαστούν.

✓ είναι άνω των 41 ετών λαμβάνουν υπόψη τους σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας.

✓ είναι μέχρι και 50 ετών θεωρούν ότι η επιλογή της μεθόδου και της τεχνικής διδασκαλίας συνδέεται σημαντικά τόσο με την καλλιέργεια της ελεύθερης σκέψης και έκφρασης των παιδιών όσο και με την ανάπτυξη της καινοτομίας.

✓ είναι μέχρι και 40 ετών θα έδιναν βαρύτητα στη δημιουργική και στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, αν μειώνονταν η διδακτέα ύλη. Αντίθετα, οι δάσκαλοι/ες που είναι 41-60 ετών δήλωσαν ότι θα έδιναν βαρύτητα τόσο στη γνωστική όσο και στη δημιουργική και στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ οι άνω των 61 θα εστίαζαν μόνο στη γνωστική ανάπτυξη.

✓ επηρεάζονται σημαντικά από τις απόψεις των γονέων των μαθητών/τριών τους οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-50 ετών.

✓ είναι άνω των 51 ετών δεν πιστεύουν ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών θα επιφέρουν πολύ σημαντικές αλλαγές στην επιλογή των μεθόδων και των τεχνικών διδασκαλίας.

✓ ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-50 ετών θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών οδηγούν κυρίως στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

✓ είναι άνω των 61 ετών θεωρούν ότι σχεδόν δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των Α.Π.Σ του 2003 ως προς τη στοχοθεσία, τη διδακτική μεθοδολογία και τον προσανατολισμό.

### Πίνακας 28

#### Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη χρήση της εισήγησης ανάλογα με την ηλικία

		Εισήγηση – διάλεξη			Σύνολο
		Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	
Ηλικία	20 – 30 ετών	2,4%	4,9%	0,2%	7,6%
	31 – 40 ετών	7,0%	19,1%	6,3%	32,3%
	41 – 50 ετών	9,1%	27,1%	9,8%	46,1%
	51 – 60 ετών	1,1%	4,3%	2,7%	8,1%
	άνω των 61 ετών	0,8%	2,6%	2,6%	6,0%
Σύνολο		20,4%	58,0%	21,6%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 29**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη χρήση της διήγησης ανάλογα με την ηλικία**

		Διήγηση				Σύνολο
		Καθόλου	Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	
Ηλικία	20 – 30 ετών	1,5%	3,3%	2,7%	0,1%	7,6%
	31 – 40 ετών	5,3%	12,0%	12,0%	3,0%	32,3%
	41 – 50 ετών	3,7%	13,9%	20,0%	8,4%	46,1%
	51 – 60 ετών	0,2%	2,0%	3,5%	2,3%	8,1%
	άνω των 61 ετών	0,3%	1,3%	2,2%	2,3%	6,0%
Σύνολο		11,0%	32,5%	40,4%	16,1%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05				

**Πίνακας 30**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη χρήση της συζήτησης ανάλογα με την ηλικία**

		Συζήτηση				Σύνολο
		Καθόλου	Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0,6%	1,4%	3,4%	2,2%	7,6%
	31 – 40 ετών	1,8%	3,0%	13,1%	14,4%	32,3%
	41 – 50 ετών	1,6%	4,1%	21,0%	19,3%	46,1%
	51 – 60 ετών	0,2%	0,8%	3,4%	3,7%	8,1%
	άνω των 61 ετών	0,5%	0,3%	2,3%	2,9%	6,0%
Σύνολο		4,7%	9,6%	43,2%	42,5%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,009 < 0,05				

**Πίνακας 31**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη χρήση της ιδεοθύελλας ανάλογα με την ηλικία**

		Ιδεοθύελλα – καταγισμός ιδεών				Σύνολο
		Καθόλου	Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0,0%	3,2%	3,0%	1,5%	7,6%
	31 – 40 ετών	0,1%	13,2%	13,3%	5,8%	32,3%
	41 – 50 ετών	0,6%	18,4%	19,4%	7,7%	46,1%

	51 – 60 ετών	0,6%	3,0%	3,9%	0,6%	8,1%
	άνω των 61 ετών	0,7%	2,9%	2,2%	0,2%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		1,9%	40,6%	41,7%	15,8%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,000 < 0,05				

**Πίνακας 32**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη χρήση της μελέτη περίπτωσης ανάλογα με την ηλικία**

		Μελέτη περίπτωσης				Σύνολο
		Καθόλου	Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	
<b>Ηλικία</b>	20 – 30 ετών	0,9%	3,4%	2,8%	0,5%	7,6%
	31 – 40 ετών	2,8%	14,1%	11,7%	3,7%	32,3%
	41 – 50 ετών	3,8%	21,2%	16,8%	4,3%	46,1%
	51 – 60 ετών	0,6%	4,4%	2,7%	0,4%	8,1%
	άνω των 61 ετών	1,1%	3,0%	1,8%	0,1%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		9,2%	46,0%	35,9%	8,9%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,011 < 0,05				

**Πίνακας 33**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ανάλογα με την ηλικία**

		Παιχνίδια ρόλων – Θεατρικό Παιχνίδι				Σύνολο
		Καθόλου	Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	
<b>Ηλικία</b>	20 – 30 ετών	0,4%	3,7%	3,1%	0,4%	7,6%
	31 – 40 ετών	1,4%	13,0%	12,9%	5,0%	32,3%
	41 – 50 ετών	4,0%	18,4%	19,1%	4,6%	46,1%
	51 – 60 ετών	1,5%	2,7%	3,4%	0,4%	8,1%
	άνω των 61 ετών	0,9%	3,2%	1,9%	0,0%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		8,3%	41,0%	40,4%	10,3%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,000 < 0,05				

**Πίνακας 34**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη χρήση της βιωματικής μάθησης ανάλογα με την ηλικία**

		Βιωματική μάθηση				Σύνολο
		Καθόλου	Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0,4%	3,1%	3,1%	1,0%	7,6%
	31 – 40 ετών	2,2%	12,7%	13,3%	4,1%	32,3%
	41 – 50 ετών	3,9%	17,8%	18,9%	5,5%	46,1%
	51 – 60 ετών	0,8%	3,4%	3,2%	0,6%	8,1%
	άνω των 61 ετών	1,3%	2,8%	1,7%	0,2%	6,0%
Σύνολο		8,5%	39,8%	40,2%	11,5%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,002 < 0,05				

**Πίνακας 35**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη χρήση των ΤΠΕ ανάλογα με την ηλικία**

		Διδασκαλία με τη χρήση των νέων τεχνολογιών			Σύνολο
		Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	
Ηλικία	20 – 30 ετών	1,5%	3,9%	2,1%	7,6%
	31 – 40 ετών	16,5%	12,4%	3,4%	32,3%
	41 – 50 ετών	21,7%	23,6%	0,8%	46,1%
	51 – 60 ετών	5,6%	2,4%	0,1%	8,1%
	άνω των 61 ετών	4,1%	1,8%	0,1%	6,0%
Σύνολο		49,4%	44,1%	6,5%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 36**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμβολή του Βιβλίου του δασκάλου στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με την ηλικία**

		Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας βασίζεστε στο Βιβλίο του δασκάλου.				Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	
Ηλικία	20 – 30 ετών	1,1%	3,2%	2,1%	1,1%	7,6%
	31 – 40 ετών	5,6%	15,3%	8,4%	3,0%	32,3%
	41 – 50 ετών	10,3%	20,8%	11,7%	3,2%	46,1%

	51 – 60 ετών	2,6%	3,8%	1,7%	0,0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	2,5%	1,8%	1,5%	0,1%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		22,2%	45,0%	25,5%	7,4%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,000 < 0,05				

**Πίνακας 37**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμβολή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με την ηλικία**

		Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας βασίζεστε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.				Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	
<b>Ηλικία</b>	20 – 30 ετών	14,8%	49,1%	29,6%	6,5%	7,6%
	31 – 40 ετών	6,0%	16,7%	8,2%	1,4%	32,3%
	41 – 50 ετών	11,3%	25,4%	9,0%	0,4%	46,1%
	51 – 60 ετών	3,0%	3,9%	1,1%	0,0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	3,7%	1,4%	0,8%	0,0%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		25,1%	51,1%	21,4%	2,3%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,000 < 0,05				

**Πίνακας 38**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμβολή της διδακτικής εμπειρίας στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με την ηλικία**

		Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας βασίζεστε στη διδακτική σας εμπειρία.				Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	
<b>Ηλικία</b>	20 – 30 ετών	3,2%	3,9%	0,5%	0,1%	7,6%
	31 – 40 ετών	0,0%	5,6%	14,8%	7,7%	32,3%
	41 – 50 ετών	0,0%	0,1%	16,0%	16,9%	46,1%
	51 – 60 ετών	0,0%	0,0%	0,5%	4,1%	8,1%
	άνω των 61 ετών	0,0%	0,0%	0,1%	1,3%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		3,2%	9,6%	31,9%	30,1%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,000 < 0,05				



**Πίνακας 39**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμβολή του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με την ηλικία**

		Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας βασίζεστε στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων.			Σύνολο
		Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Ηλικία	20 – 30 ετών	1,8%	3,8%	2,0%	7,6%
	31 – 40 ετών	11,9%	12,5%	7,9%	32,3%
	41 – 50 ετών	1,8%	3,8%	2,0%	46,1%
	51 – 60 ετών	0,4%	4,1%	3,6%	8,1%
	άνω των 61 ετών	0,1%	1,3%	4,6%	6,0%
Σύνολο		26,9%	40,2%	32,9%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 40**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη σημασία της καλλιέργειας της ελεύθερης σκέψης και έκφρασης ανάλογα με την ηλικία**

		Θεωρείτε ότι η επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας επηρεάζει την καλλιέργεια της ελεύθερης σκέψης και έκφρασης των παιδιών.				Σύνολο
		Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0,1%	2,7%	2,6%	2,3%	7,6%
	31 – 40 ετών	0,1%	11,7%	12,7%	7,7%	32,3%
	41 – 50 ετών	0,1%	16,9%	16,5%	12,5%	46,1%
	51 – 60 ετών	0,4%	3,0%	2,5%	2,3%	8,1%
	άνω των 61 ετών	1,7%	3,6%	0,6%	0,1%	6,0%
Σύνολο		2,4%	37,9%	34,9%	24,8%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05				

**Πίνακας 41**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη σημασία της ανάπτυξης της καινοτομίας ανάλογα με την ηλικία**

		Θεωρείτε ότι η επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας αποτελεί κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη της καινοτομίας.					Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0,0%	0,2%	3,0%	2,6%	1,8%	7,6%

	31 – 40 ετών	0,1%	1,2%	10,8%	12,9%	7,3%	32,3%
	41 – 50 ετών	0,4%	1,5%	17,3%	16,1%	10,8%	46,1%
	51 – 60 ετών	0,2%	1,0%	3,0%	2,6%	1,3%	8,1%
	άνω των 61 ετών	1,1%	0,9%	2,5%	1,1%	0,5%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		1,8%	4,8%	36,6%	35,2%	21,7%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,000 < 0,05					

**Πίνακας 42**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμβολή της μείωσης της διδακτέας ύλης ανάλογα με την ηλικία**

		Αν η διδακτική ύλη μειώνονταν,		Σύνολο
		γνωστική ανάπτυξη	δημιουργική - συναισθηματική ανάπτυξη	
<b>Ηλικία</b>	20 – 30 ετών	0,1%	7,5%	7,6%
	31 – 40 ετών	0,3%	32,0%	32,3%
	41 – 50 ετών	16,9%	29,1%	46,1%
	51 – 60 ετών	5,1%	3,0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	6,0%	0,0%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		28,5%	71,5%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,000 < 0,05		

**Πίνακας 43**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη επιρροή των γονέων στον σχεδιασμό της διδασκαλίας ανάλογα με την ηλικία**

		Στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας επηρεάζεστε από τους γονείς των μαθητών/τριών σας.					Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
<b>Ηλικία</b>	20 – 30 ετών	2,6%	2,5%	1,6%	0,8%	2,6%	7,6%
	31 – 40 ετών	13,7%	8,7%	8,2%	1,7%	13,7%	32,3%
	41 – 50 ετών	18,1%	12,2%	12,3%	3,4%	18,1%	46,1%
	51 – 60 ετών	3,7%	2,0%	2,3%	0,2%	3,7%	8,1%
	άνω των 61 ετών	3,0%	1,5%	1,5%	0,0%	3,0%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		41,1%	26,9%	25,8%	6,2%	41,1%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,037 < 0,05					

**Πίνακας 44**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς απόψεις τους για τις αλλαγές που θα επιφέρουν τα Νέα Προγράμματα ανάλογα με την ηλικία**

		Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών θα επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας;					Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0,2%	2,1%	2,8%	2,3%	0,1%	7,6%
	31 – 40 ετών	2,7%	8,6%	13,5%	7,2%	0,3%	32,3%
	41 – 50 ετών	6,0%	13,2%	16,7%	9,6%	0,6%	46,1%
	51 – 60 ετών	2,6%	3,2%	1,8%	0,5%	0,0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	2,4%	2,4%	1,2%	0,0%	0,0%	6,0%
Σύνολο		13,9%	29,5%	36,0%	19,6%	1,0%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05					

**Πίνακας 45**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς απόψεις τους για τη συμβολή των Προγραμμάτων στη γνωστική ανάπτυξη ανάλογα με την ηλικία**

		Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών οδηγούν κυρίως στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών;				Σύνολο
		Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Ηλικία	20 – 30 ετών	2,7%	3,1%	1,7%	0,1%	7,6%
	31 – 40 ετών	10,3%	15,3%	6,5%	0,1%	32,3%
	41 – 50 ετών	15,4%	21,1%	9,6%	0,0%	46,1%
	51 – 60 ετών	2,5%	4,2%	1,3%	0,0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	2,6%	1,8%	1,5%	0,1%	6,0%
Σύνολο		33,5%	45,5%	20,7%	0,4%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,022 < 0,05				

**Πίνακας 46**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς απόψεις τους για τη στοχοθεσία των δύο προγραμμάτων ανάλογα με την ηλικία**

		Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών διαφέρουν ως προς τους στόχους των Α.Π.Σ του 2003;		Σύνολο
		Λίγο	Μέτρια	
Ηλικία	20 – 30 ετών	4,4%	3,2%	7,6%
	31 – 40 ετών	16,8%	15,5%	32,3%

	41 – 50 ετών	25,0%	21,1%	46,1%
	51 – 60 ετών	3,9%	4,2%	8,1%
	άνω των 61 ετών	4,1%	1,8%	6,0%
Σύνολο		54,1%	45,9%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,026 < 0,05		

**Πίνακας 47**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς απόψεις τους για τη διδακτική μεθοδολογία των δύο προγραμμάτων ανάλογα με την ηλικία**

		Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών θα επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας;				Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0,2%	2,1%	2,8%	2,5%	7,6%
	31 – 40 ετών	2,7%	8,6%	13,5%	7,5%	32,3%
	41 – 50 ετών	6,0%	13,2%	16,7%	10,1%	46,1%
	51 – 60 ετών	2,6%	3,2%	1,8%	0,5%	8,1%
	άνω των 61 ετών	2,4%	2,4%	1,2%	0,0%	6,0%
Σύνολο		13,9%	29,5%	36,0%	20,6%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05				

**Πίνακας 48**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς απόψεις τους για τον προσανατολισμό των δύο προγραμμάτων ανάλογα με την ηλικία**

		Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών διαφέρουν ως προς τον προσανατολισμό των Α.Π.Σ του 2003;			Σύνολο
		Λίγο	Μέτρια	Πολύ	
Ηλικία	20 – 30 ετών	2,3%	2,8%	2,5%	7,6%
	31 – 40 ετών	11,3%	13,5%	7,5%	32,3%
	41 – 50 ετών	19,3%	16,7%	10,1%	46,1%
	51 – 60 ετών	5,8%	1,8%	0,5%	8,1%
	άνω των 61 ετών	4,8%	1,2%	0,0%	6,0%
Σύνολο		43,4%	36,0%	20,6%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05			

Τα ίδια αποτελέσματα και συμπεράσματα με τον παράγοντα ηλικία δόθηκαν και κατά τον έλεγχο των απαντήσεων των υποκείμενων του δείγματος με τον παράγοντα χρόνια υπηρεσίας, καθώς οι δύο μεταβλητές αυτές είναι εξαρτημένες, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 49. Κατά συνέπεια, θα ήταν περιττό να παρουσιαστούν οι πίνακες συσχέτισης των απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας.

**Πίνακας 49**  
**Συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων ηλικίας & χρόνων υπηρεσίας**

		Ηλικία					Σύνολο
		20-30 ετών	31-40 ετών	41-50 ετών	51-60 ετών	< των 61 ετών	
Έτη διδακτικής εμπειρίας	1-5 έτη	3,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,1%
	6-10 έτη	4,5%	3,0%	0,0%	0,1%	0,1%	7,7%
	11-15 έτη	0,0%	29,3%	9,4%	0,6%	0,0%	39,2%
	16-20 έτη	0,0%	0,0%	36,6%	0,5%	0,0%	37,1%
	21-25 έτη	0,0%	0,0%	0,0%	4,7%	0,0%	4,7%
	26-30 έτη	0,0%	0,0%	0,0%	2,3%	3,1%	5,3%
	< 30 έτη	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,8%	2,8%
Σύνολο		7,6%	32,3%	46,1%	8,1%	6,0%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05					

Ισχυρή σχέση, όμως, παρουσιάζεται και μεταξύ των μεταβλητών της ηλικίας και του βασικού πτυχίου (βλ. Πίνακα 50). Έτσι, κατά τον έλεγχο των απαντήσεων των υποκείμενων του δείγματος με τον παράγοντα βασικό πτυχίο δεν προέκυψαν ουσιαστικές διαφορές σε σχέση με τον έλεγχο ως προς την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας. Συνεπώς, θα ήταν περιττό να παρουσιαστούν οι πίνακες συσχέτισης των απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος σε σχέση με το βασικό πτυχίο.

**Πίνακας 50**  
**Συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων ηλικίας & βασικό πτυχίο**

		Ηλικία					Σύνολο
		20-30 ετών	31-40 ετών	41-50 ετών	51-60 ετών	< των 61 ετών	
Βασικό πτυχίο	Ακαδημία	0,0%	0,0%	36,6%	8,1%	6,0%	50,7%
	Π.Τ.Δ.Ε.	7,6%	32,3%	9,4%	0,0%	0,0%	49,3%
Σύνολο		7,6%	32,3%	46,1%	8,1%	6,0%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05					

Στη συνέχεια, ακολουθήσαμε στατιστική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), η οποία μας επιτρέπει να μελετηθούν ταυτόχρονα η επίδραση δύο ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών, υπολογίζοντας τόσο την επίδραση της κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής ξεχωριστά στην εξαρτημένη, όσο και τις αλληλεπιδραστικές συνέπειες των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη. Επίσης, αυτή η τεχνική, που ανήκει στα παραμετρικά στατιστικά κριτήρια, έχει το σημαντικό πλεονέκτημα ότι συμβάλλει στη μελέτη της επίδρασης που έχει η αλληλεπίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στις μετρήσεις (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011: 335, 378).

Συγκεκριμένα, ελέγχθηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος σε σχέση με την Περιφέρεια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν. Εφαρμόζοντας, λοιπόν, τη στατιστική τεχνική της ANOVA<sup>12</sup> προέκυψαν τα παρακάτω χρήσιμα συμπεράσματα:

✓ Π.Ε. Θεσσαλίας – Π.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας:  $p = 0,017 < 0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη χρήση της διήγησης. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στη Θεσσαλία, χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό την τεχνική της διήγησης σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται στην Κεντρική Μακεδονία. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και μεταξύ των Περιφερειών Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, όπου  $p = 0,046 < 0,05$ .

✓ Π.Ε. Πελοποννήσου – Π.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας:  $p = 0,038 < 0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη χρήση των ερωταποκρίσεων. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στην Πελοπόννησο, χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό αυτήν την τεχνική σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται στην Κεντρική Μακεδονία. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και μεταξύ των Περιφερειών Πελοποννήσου και Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, όπου  $p = 0,045 < 0,05$ .

✓ Π.Ε. Κρήτης – Π.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας:  $p = 0,008 < 0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη χρήση της μελέτης περίπτωσης. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στην Κρήτη, χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό

---

<sup>12</sup> Για να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος σε σχέση με την Περιφέρεια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν πραγματοποιήθηκε αρχικά έλεγχος  $\chi^2$  και στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος One-Way Anova, ώστε να εντοπιστούν σε ποιες περιοχές εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και κατά τον έλεγχο των απόψεων των υποκειμένων του δείγματος σε σχέση με τον τύπο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

αυτήν την τεχνική σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται στην Κεντρική Μακεδονία. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε μεταξύ της Π.Ε. Κρήτης και των Περιφερειών Θεσσαλίας, όπου  $p = 0,004 < 0,05$ , Στερεάς Ελλάδας, όπου  $p = 0,005 < 0,05$ , Πελοποννήσου, όπου  $p = 0,002 < 0,05$ , και Αττικής, όπου  $p = 0,000 < 0,05$ .

✓ Π.Ε. Νοτίου Αιγαίου – Π.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας:  $p = 0,010 < 0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη χρήση της μελέτης περίπτωσης. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στο Νότιο Αιγαίο, χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό αυτήν την τεχνική σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται στην Κεντρική Μακεδονία. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε μεταξύ της Π.Ε. Νοτίου Αιγαίου και των Περιφερειών Δυτικής Μακεδονίας, όπου  $p = 0,047 < 0,05$ , Θεσσαλίας, όπου  $p = 0,004 < 0,05$ , Στερεάς Ελλάδας, όπου  $p = 0,003 < 0,05$ , Πελοποννήσου, όπου  $p = 0,001 < 0,05$ , και Αττικής, όπου  $p = 0,000 < 0,05$ .

✓ Π.Ε. Ιονίων Νήσων – Π.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας:  $p = 0,024 < 0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη χρήση της μελέτης περίπτωσης. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στα Ιόνια Νησιά, χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό αυτήν την τεχνική σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται στην Κεντρική Μακεδονία. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε μεταξύ της Π.Ε. Ιονίων Νήσων και των Περιφερειών Δυτικής Μακεδονίας, όπου  $p = 0,043 < 0,05$ , Θεσσαλίας, όπου  $p = 0,007 < 0,05$ , Στερεάς Ελλάδας, όπου  $p = 0,006 < 0,05$ , Πελοποννήσου, όπου  $p = 0,003 < 0,05$ , και Αττικής, όπου  $p = 0,001 < 0,05$ .

✓ Από τα τρία παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι η τεχνική της μελέτης περίπτωσης δεν είναι τόσο διαδεδομένη στα δημοτικά σχολεία της νησιωτικής Ελλάδας όσο στα δημοτικά της ηπειρωτικής.

✓ Π.Ε. Κρήτης – Π.Ε. Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης:  $p = 0,014 < 0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη χρήση της τεχνικής της λύσης προβλήματος. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στην Κρήτη, χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό αυτήν την τεχνική σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε μεταξύ της Π.Ε. Κρήτης και των Περιφερειών Ηπείρου, όπου  $p = 0,032 < 0,05$ , Αττικής, όπου  $p = 0,003 < 0,05$ , και Βορείου Αιγαίου, όπου  $p = 0,041 < 0,05$ .

✓ Π.Ε. Κρήτης – Π.Ε. Αττικής:  $p = 0,026 < 0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη χρήση της πειραματικής μεθόδου. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Κρήτη χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό αυτήν τη μέθοδο σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται στην Αττική. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε μεταξύ των Περιφερειών Κρήτης και Θεσσαλίας, όπου  $p = 0,030 < 0,05$ . Το αποτέλεσμα αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι η Κρήτη έχει μικρές σε οργανικότητα σχολικές μονάδες σε σχέση με την Αττική και ελάχιστες από αυτές διαθέτουν το κατάλληλο εργαστηριακό υλικό.

✓ Π.Ε. Κρήτης – Π.Ε. Αττικής:  $p = 0,001 < 0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το χρόνο προετοιμασίας και εφαρμογής των διερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στην Κρήτη, πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος στις διερευνητικές μεθόδους σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται στην Π.Ε. Αττικής. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε μεταξύ της Π.Ε. Κρήτης και των Περιφερειών Δυτικής Μακεδονίας, όπου  $p = 0,001 < 0,05$ , και Θεσσαλίας, όπου  $p = 0,011 < 0,05$ .

✓ Π.Ε. Δυτικής Ελλάδας – Π.Ε. Αττικής:  $p = 0,000 < 0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το χρόνο προετοιμασίας και εφαρμογής των διερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στη Δυτική Ελλάδα, πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι απαιτείται λιγότερος χρόνος στις παραδοσιακές μεθόδους σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται στην Π.Ε. Αττικής. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε μεταξύ της Π.Ε. Δυτικής Ελλάδος και των Περιφερειών Δυτικής Μακεδονίας, όπου  $p = 0,000 < 0,05$ , και Θεσσαλίας, όπου  $p = 0,007 < 0,05$ .

✓ Π.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας – Π.Ε. Αττικής:  $p = 0,001 < 0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το χρόνο προετοιμασίας και εφαρμογής των διερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στην Π.Ε. της Κεντρικής Μακεδονίας, πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος στις διερευνητικές μεθόδους σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται στην Αττική. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε μεταξύ των Περιφερειών Κεντρικής Μακεδονίας και Δυτικής Μακεδονίας, όπου  $p = 0,006 < 0,05$ .



Έπειτα, με τη στατιστική τεχνική της ANOVA ελέγξαμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος σε σχέση με τον τύπο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Από τον έλεγχο αυτό προέκυψαν τα παρακάτω χρήσιμα συμπεράσματα:

✓ Πιλοτικό Ολοήμερο Δημοτικό – Κλασικό ολοήμερο δημοτικό:  $p = 0,024 < 0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη χρήση της λύσης προβλήματος. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε Πιλοτικά σχολεία, εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη μέθοδο αυτή σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία.

✓ Οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε Ολοήμερα δημοτικά με ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά σχολεία, εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία καθώς και σε κλασικά δημοτικά ( $p = 0,000 < 0,05$ ). Μάλιστα, στα κλασικά δημοτικά παρουσιάζεται η μικρότερη χρήση των ΤΠΕ.

✓ Οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε Πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά, δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι βασίζονται στο Πρόγραμμα Σπουδών για τον σχεδιασμό και την υλοποίησης της διδασκαλίας σε σχέση με τους υπόλοιπους ( $p = 0,013 < 0,05$ ).

✓ Πιλοτικό Ολοήμερο Δημοτικό – Ολοήμερο Δημοτικό με ΕΑΕΠ:  $p = 0,006 < 0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την καλλιέργεια της ελεύθερης σκέψης και έκφρασης των μαθητών/τριών. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε Πιλοτικά δημοτικά, λαμβάνουν υπόψη τους σε μεγαλύτερο βαθμό, κατά την επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας, την καλλιέργεια της ελεύθερης σκέψης και έκφρασης.

### 4.3. Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι δεν επαληθεύεται η **υπόθεση 1**. Φαίνεται ότι μετά από πολλές δεκαετίες στο σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο η εισήγηση δεν αποτελεί πλέον την επικρατέστερη διδακτική τεχνική. Η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας υποχωρεί και τη θέση της καταλαμβάνουν οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη θέση παρατηρούνται οι ερωταποκρίσεις, στη δεύτερη θέση η τεχνική της συζήτησης και στην τρίτη θέση η εισήγηση. Αν και οι διαφορές των μέσων όρων των τριών αυτών τεχνικών είναι

σχεδόν μηδαμινές, αποτελεί ενθαρρυντικό στοιχείο ότι οι δάσκαλοι/ες προσπαθούν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας καθώς και στις εξελίξεις των κλάδων της παιδαγωγικής και της διδακτικής μεθοδολογίας.

Στην κατεύθυνση αυτή, βέβαια, συνέβαλαν και οι παρακάτω τρεις βασικοί παράγοντες:

α) η ηλικία: Το 86% περίπου του πληθυσμού των εκπαιδευτικών ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 22-50 ετών, όπως προκύπτει από τα στατιστικά δεδομένα της έρευνάς μας καθώς και του Υπουργείου Παιδείας. Οι ηλικίες αυτές θεωρούνται πολύ παραγωγικές, καθώς δεν έχει επέλθει ακόμη σε μεγάλο βαθμό η κούραση και η αδιαφορία για την εργασία. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα στατιστικά στοιχεία της έρευνάς μας, αφού στις ηλικίες αυτές οι δάσκαλοι/ες είναι θετικοί στη χρήση όλων των μεθόδων και των τεχνικών διδασκαλίας. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι μέχρι 30 ετών χρησιμοποιούν πολύ πιο συχνά τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία και λιγότερο την εισήγηση. Επίσης, στις νεότερες ηλικίες φαίνεται ότι δίνεται βαρύτητα στη δημιουργική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών καθώς και στην ανάπτυξη της ελεύθερης σκέψης και έκφρασης.

β) η επιστημονική κατάρτιση: Παρατηρώντας με προσοχή τα δεδομένα της έρευνάς μας καθώς και του Υπουργείου Παιδείας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των δασκάλων είτε είναι πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων είτε έχουν κάνει εξομοίωση ή/και μετεκπαίδευση. Συνεπώς, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί έχουν έρθει σε επαφή – σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο – με τις εξελίξεις στον τομέα της διδακτικής μεθοδολογίας.

γ) Επιμόρφωση: Όλα τα υποκείμενα του δείγματος υποστήριξαν ότι έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα τις νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι μόνο το 33,7% του δείγματος είναι πολύ ικανοποιημένο με την επιμόρφωση που δέχτηκαν. Ως εκ τούτου, αν στο μέλλον αυξηθούν και βελτιωθούν τα επιμορφωτικά προγράμματα, τότε αυξάνονται και οι πιθανότητες να περιοριστεί – αν όχι να εξαφανιστεί – η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, που τόσο έχει ταλανίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας επηρεάζεται σε μικρό βαθμό από την ηλικία, τη διδακτική εμπειρία και το επίπεδο εκπαίδευσης των δασκάλων καθώς και από την περιοχή και τον τύπο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν (μη επαλήθευση των **υποθέσεων 21** και **22**). Όσον αφορά την **υπόθεση 2**,

τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δεν την επαλήθευσαν αλλά ούτε και την διέψευσαν πλήρως. Τα δημόσια δημοτικά σχολεία της Ελλάδας σίγουρα δεν πληρούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή τόσο των διερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας όσο και των υπαρχόντων προγραμμάτων σπουδών. Αν και η υλικοτεχνική υποδομή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση μιας διδασκαλίας για όλους τους/τις εκπαιδευτικούς («πολύ» σε ποσοστό 41,5% και «πάρα πολύ» σε ποσοστό 37,7%), εντούτοις οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες και οι γονείς δεν είναι πλήρως ικανοποιημένοι με τη λειτουργικότητα και την αισθητική των σχολικών χώρων. Άλλωστε, στα περισσότερα δημοτικά σχολεία είναι ανύπαρκτα ή μη κατάλληλα εξοπλισμένα τα εργαστήρια φυσικής και πληροφορικής (Γκιζελή, Μακρίδης, κ.ά., 2007: 99-112). Παρόλα αυτά, δεν γίνεται να παραβλέψουμε ότι οι δάσκαλοι/ες προσπαθούν, όπως προκύπτει και από την παρούσα έρευνα, να εφαρμόσουν τις εναλλακτικές τεχνικές διδασκαλίας εκμεταλλευόμενοι κάθε μέσο και υλικό που τους διατίθεται.

Αντιθέτως, η **υπόθεση 4** επαληθεύτηκε, αφού η πλειοψηφία των υποκειμένων του δείγματος δήλωσε ότι το είδος του μαθήματος καθώς και η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας αποτελούν τους δύο καθοριστικούς παράγοντες στην επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας. Έτσι, στα θεωρητικά μαθήματα, όπως είναι η ιστορία και τα θρησκευτικά, οι δάσκαλοι/ες επιλέγουν την εισήγηση, τη συζήτηση, τη διήγηση και τις ερωταποκρίσεις, ενώ στα εργαστηριακά μαθήματα, όπως οι φυσικές επιστήμες και η μελέτη περιβάλλοντος, προτιμούν κυρίως τη χρήση της επίδειξης, των νέων τεχνολογιών και της πειραματικής μεθόδου, ανάλογα πάντα με την υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή.

Πριν, όμως, ολοκληρωθεί ο σχολιασμός των μεθόδων και των τεχνικών διδασκαλίας, κρίνεται απαραίτητο να γίνει αναφορά σε δύο εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται ελάχιστα στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τις συνεντεύξεις με ειδικούς επιστήμονες, ανθρώπους του λόγου, της τέχνης, του πολιτισμού και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ενώ την ίδια στιγμή στο εξωτερικό πολλές σχολικές μονάδες καθορίζουν διδακτικές ώρες για την παρουσίαση διάσημων προσωπικοτήτων (όπως είναι οι αθλητές, οι συγγραφείς, άτομα των σωμαίων ασφαλείας, κ.ά.) καθώς και απλών και οικείων προσώπων των μαθητών/τριών τους. Επίσης, ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν και υλοποιούν σύντομες εκπαιδευτικές επισκέψεις ως τμήμα. Πόσο, όμως, θα βοηθούσε

τα παιδιά να καταλάβουν και να μάθουν την αρχιτεκτονική των ιερών ναών κάνοντας τη διδασκαλία εντός της εκκλησίας; Ίσως πρέπει επιτέλους το ελληνικό σχολείο να «ανοίξει τις πόρτες του» στην κοινωνία και οι εκπαιδευτικοί να αναζητήσουν και να συνεργαστούν με ανθρώπους της τοπικής κοινωνίας, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν από κοντά όσα διδάσκονται εντός της σχολικής τάξης.

Εστιάζοντας, τέλος, στα προγράμματα σπουδών, φαίνεται ότι δεν αποτελούν πολύτιμο εγχειρίδιο για τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς η πλειοψηφία των δασκάλων στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη διδακτική τους εμπειρία καθώς και στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας (**υπόθεση 3**). Ακόμη και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν να συμβουλευτούν το Βιβλίο του δασκάλου για τον προγραμματισμό των διδασκαλιών παρά το Δ.Ε.Π.Π.Σ και τα επιμέρους Α.Π.Σ.. Βέβαια, ο παραγκωνισμός των προγραμμάτων σπουδών δεν αποτελεί έκπληξη, καθώς σε αυτήν τη διαπίστωση έχουν καταλήξει και παλιότερες εκπαιδευτικές έρευνες σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Συνοψίζοντας, λοιπόν, τα στοιχεία των διαφόρων ερευνών συνάγουμε στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν μηχανικά τη διδασκαλία τους στηριγμένοι αποκλειστικά στην εμπειρία τους, στη διδακτέα ύλη, στα σχολικά εγχειρίδια και στα εξωσχολικά βοηθήματα. Επομένως, για να αλλάξει η παγιωμένη αυτή τακτική θα πρέπει τόσο τα Παιδαγωγικά Τμήματα όσο και οι Σχολικοί Σύμβουλοι, που είναι υπεύθυνοι για την καθοδήγηση αλλά και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, να επισημάνουν τη θετική συμβολή της χρήσης των Προγραμμάτων Σπουδών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε ότι η **υπόθεση 5** δεν θα μπορούσε να επαληθευτεί. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχουν κατανοήσει πλήρως τις ομοιότητες και τις διαφορές των υπαρχόντων αναλυτικών προγραμμάτων ως προς τη διδακτική μεθοδολογία, καθώς η άποψή τους έχει διαμορφωθεί κυρίως μέσα από τις συζητήσεις τους με τους/τις υπόλοιπους συναδέλφους αλλά και από πληροφορίες που έχουν αποκομίσει από επιμορφωτικά προγράμματα με κεντρικό θέμα τα προγράμματα των πιλοτικών ολοήμερων δημοτικών. Ίσως αυτός είναι και ο λόγος που δεν παρατηρήθηκαν στην έρευνά μας σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση τον την περιοχή και τον τύπο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

### ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ ΣΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΣΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΟΥ ΠΡΟΩΘΟΥΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Για την αναλυτική παρουσίαση, διερεύνηση και ερμηνευτική προσέγγιση των ευρημάτων της έρευνας, τα δεδομένα του δεύτερου ερωτηματολογίου ταξινομήθηκαν κατά θεματικές ενότητες, όπως αυτές προκύπτουν από τους άξονες της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα της έρευνας ομαδοποιήθηκαν στις παρακάτω ενότητες:

α) Κίνητρα μάθησης: Εδώ εντάχθηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 13-22 που αναφέρονται τόσο στις απόψεις των δασκάλων σχετικά με το είδος των κινήτρων μάθησης που θα πρέπει να αναπτυχθούν στα πλαίσια της διδασκαλίας όσο και στις κινήσεις που κάνουν στην εκπαιδευτική πράξη για να επιτύχουν την ανάπτυξη των κινήτρων.

β) Διαχείριση της σχολικής τάξης: Η θεματική αυτή ενότητα καλύπτεται από τα δεδομένα των ερωτήσεων 23-33, που αναφέρονται στις ενέργειες των εκπαιδευτικών για να δημιουργήσουν θετικό σχολικό κλίμα.

γ) Εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων: Τα στοιχεία που αντλήθηκαν από τις ερωτήσεις 10-13 και 34-50 αναφέρονται στις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα νέα σχολικά εγχειρίδια και τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κινήτρων μάθησης καθώς και στη διαχείριση της σχολικής τάξης.

#### 5.1. Περιγραφική Στατιστική

##### α) Κίνητρα μάθησης

Παρατηρώντας την κατανομή των σχετικών συχνοτήτων και τον μέσο όρο των μεταβλητών (βλ. Πίνακας 51) προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

✓ Αν και το 54,4% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συχνά δίνει βαρύτητα στα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριών, το 30,6% υποστήριξε ότι ελάχιστες φορές εστιάζει στην καλλιέργεια εσωτερικών κινήτρων μάθησης και μόλις το 15% θέτει σχεδόν πάντα ως βασικό σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας την ανάπτυξη κινήτρων που σχετίζονται με την έμφυτη περιέργεια των παιδιών καθώς και την επιθυμία τους και την αγάπη τους για τη γνώση.

✓ Η πλειοψηφία των υποκειμένων του δείγματος, το 85%, θεωρεί ότι τα εσωτερικά κίνητρα δεν κινητοποιούν άμεσα τα παιδιά. Μάλιστα, συγκρίνοντας πιο προσεκτικά τα δεδομένα αυτά με τα στατιστικά δεδομένα του προηγούμενου ερευνητικού ερωτήματος προκύπτει ότι: α) το 30,6% του δείγματος, που εστιάζει ελάχιστες φορές στα εσωτερικά κίνητρα, πιστεύει ότι μέσω αυτών δεν μπορεί να επιτευχθεί άμεσα η κινητοποίηση των μαθητών/τριών, β) το 54,4% υποστηρίζει ότι ελάχιστες φορές μπορούν τα εσωτερικά κίνητρα να αποτελέσουν κινητήρια δύναμη για τη μάθηση, αν και οι ίδιοι δίνουν συχνά βαρύτητα στην ανάπτυξή τους, και γ) το 15% των δασκάλων, αν και καλλιεργεί σχεδόν πάντα τα εσωτερικά κίνητρα, θεωρεί ότι συχνά δεν είναι αρκετά τα κίνητρα αυτά για να ωθήσουν τα παιδιά να ασχοληθούν με μια σχολική δραστηριότητα.

✓ Εννιά στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι δίνουν πολύ συχνά βαρύτητα στην ανάπτυξη των εξωτερικών κινήτρων μάθησης. Συγκεκριμένα, το 93,3% του δείγματος υποστηρίζει ότι χρησιμοποιεί «συχνά» (σε ποσοστό 39,9%) και «σχεδόν πάντα» (σε ποσοστό 53,4%) ανταμοιβές και επαίνους για να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, ενώ μόνο το 6,7% δηλώνει ότι προσπαθεί να μειώσει αυτού του είδους τα κίνητρα.

✓ Στο ερευνητικό ερώτημα, αν τα εξωτερικά κίνητρα κινητοποιούν άμεσα τα παιδιά, παρατηρείται ότι όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν είτε απόλυτα (σε ποσοστό 53,4%) είτε σε μεγάλο βαθμό (σε ποσοστό 46,6%). Αντιπαραβάλλοντας τα στοιχεία αυτά με τα προηγούμενα δεδομένα, παρατηρείται ότι αν και το 6,7% του δείγματος προσπαθεί να περιορίσει τα εξωτερικά κίνητρα, εντούτοις πιστεύει ότι συχνά μπορούν να κινητοποιήσουν πιο εύκολα και σε σύντομο χρονικό διάστημα τους/τις μαθητές/τριες.

✓ Αν και όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν αρχικά ότι τα εξωτερικά κίνητρα κινητοποιούν άμεσα τα παιδιά, στη συνέχεια μόνο το 6,7% του δείγματος δήλωσε ότι η απόσυρση των συγκεκριμένων κινήτρων επιφέρει συχνά την απουσία του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για τις σχολικές δραστηριότητες.

✓ Το 53,4% των ερωτηθέντων δασκάλων δήλωσε ότι ελάχιστες φορές δίνει έμφαση στα γνωστικά κίνητρα, ενώ το 46,6% τα αναδεικνύει συχνά.

✓ Έξι στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι ελάχιστες φορές έχουν θέσει μικρές προσδοκίες για τους αδύναμους μαθητές/τριες.

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τόνισαν ότι προσπαθούν είτε συχνά (σε ποσοστό 52%) είτε σχεδόν πάντα (σε ποσοστό 48%) να αξιοποιήσουν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες των παιδιών κατά τη διδασκαλία.

✓ Σε ποσοστό 67,1% οι δάσκαλοι/ες δήλωσαν ότι οι εργασίες που λύνονται εντός της σχολικής τάξης αποσκοπούν αποκλειστικά στην εκμάθηση της νέας γνώσης, ενώ την ίδια στιγμή, σε ποσοστό 100%, υποστήριξαν ότι οι κατ' οίκον εργασίες αποσκοπούν αποκλειστικά στην επανάληψη και στην ανατροφοδότηση της νέας γνώσης.

### Πίνακας 51

#### Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των κινήτρων μάθησης που αναπτύσσονται στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο

	Καθόλου	Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	Μ.Ο.
Δίνετε βαρύτητα στα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριών (π.χ. επιθυμία για γνώση, εσωτερική ικανοποίηση, ενδιαφέρον, περιέργεια κ.ά.).	0%	30,6%	54,4%	15%	2,84
Δίνετε βαρύτητα στα εξωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριών (ανταμοιβή, έπαινος, υλικά αγαθά, κ.ά.).	0%	6,7%	39,9%	53,4%	3,47
Τα εσωτερικά κίνητρα κινητοποιούν άμεσα τα παιδιά.	30,6%	54,4%	15%	0%	1,84
Τα εξωτερικά κίνητρα κινητοποιούν άμεσα τα παιδιά.	0%	0%	46,6%	53,4%	3,53
Αν αποσύρετε τα εξωτερικά κίνητρα, τα παιδιά δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα.	53,4%	39,9%	6,7%	0%	1,53
Δίνετε έμφαση στα γνωστικά κίνητρα.	0%	53,4%	46,6%	0%	2,47
Για τους αδύναμους μαθητές/τριες θέτετε μικρές προσδοκίες σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/τριες τους.	1,9%	57,5%	27,5%	13,1%	2,52
Αξιοποιείτε τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες των παιδιών κατά τη διδασκαλία.	0%	0%	52%	48%	2,48
Οι εργασίες εντός της τάξης αποσκοπούν αποκλειστικά στην εκμάθηση της νέας γνώσης.	0%	32,9%	53,8%	13,3%	2,80
Οι εργασίες κατ' οίκον αποσκοπούν αποκλειστικά στην επανάληψη και στην ανατροφοδότηση της νέας γνώσης.	0%	0%	39,7%	60,3%	3,60

β) Διαχείριση της σχολικής τάξης

Από τις παρακάτω δηλώσεις των ερωτηθέντων δασκάλων (βλ. Πίνακας 52 και το Διάγραμμα 15) που σχετίζονται με τους τρόπους διαχείρισης της σχολικής τάξης προκύπτουν τα παρακάτω χρήσιμα συμπεράσματα:

✓ Όλοι οι δάσκαλοι/ες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας λαμβάνουν υπόψη τους είτε «συχνά», σε ποσοστό 58%, είτε «σχεδόν πάντα», σε ποσοστό 42%, τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών.

✓ Αν και το 90,8% του δείγματος υποστήριξε ότι κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας προσπαθεί να λαμβάνει υπόψη την πολυπολιτισμικότητα της σχολικής τάξης, εντούτοις υπήρξαν μερικοί εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 9,1%, που δήλωσαν ότι ελάχιστες φορές εστίασαν στα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονταν οι μαθητές/τριές τους.

✓ Εννιά στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς ισχυρίζονται ότι τις περισσότερες φορές σχεδιάζουν και εφαρμόζουν εξατομικευμένη διδασκαλία για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

✓ Το 44,8% του δείγματος δήλωσε ότι δεν έχει εφαρμόσει την εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας σε χαρισματικά παιδιά, ενώ το υπόλοιπο 55,2% ανέφερε ότι την έχει εφαρμόσει αλλά ελάχιστες φορές.

✓ Μόνο το 13,9% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι ακολουθεί την εξατομικευμένη διδασκαλία σε όλα τα μαθήματα και μόνο στα βασικά, τη γλώσσα και τα μαθηματικά.

✓ Μόνο το 4,4% του δείγματος θεωρεί ότι μπορεί η εξατομικευμένη διδασκαλία να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική πράξη λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες που επικρατούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας μα.

✓ Το 50,7% του δείγματος ανέφερε ότι ελάχιστες φορές επιλέγει τη λεκτική επικοινωνία για την αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, ενώ μόνο το 49,3% καταφεύγει στις παρατηρήσεις και στην υπενθύμιση των κανόνων για να διαχειριστεί τις αποκλίνουσες-παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών.

✓ Όλα τα υποκείμενα του δείγματος επισήμαναν ότι χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τη μη λεκτική επικοινωνία (νοήματα, μορφασμούς, κ.ά.) για να αντιμετωπίσουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών/τριών.



✓ Όλοι οι δάσκαλοι/ες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι για την αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς χρησιμοποιούν συχνά τιμωρίες.

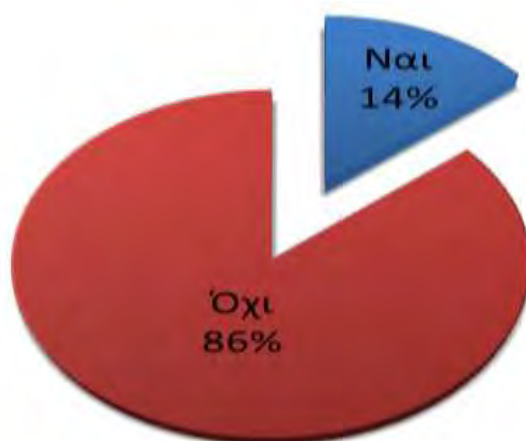
✓ Οχτώ στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς ισχυρίζονται ότι τις περισσότερες φορές θεσπίζουν μαζί με τους/τις μαθητές/τριές τους «συμβόλαιο» για την καλή συμπεριφορά.

✓ Το 60,1% του δείγματος ανέφερε ότι συχνά επιβραβεύει τα παιδιά για την καλή τους συμπεριφορά με τη χρήση υλικών, όπως τα αυτοκόλλητα ή τα μετάλλια, ενώ το 39,9% των ερωτηθέντων ακολουθεί σχεδόν πάντα την τεχνική αυτή.

### Πίνακας 52

#### Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των τρόπων διαχείρισης της τάξης

	Καθόλου	Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	Μ.Ο.
Κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας λαμβάνετε υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών.	0%	0%	58%	42%	3,42
Κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας λαμβάνετε υπόψη την πολυπολιτισμικότητα της τάξης.	0%	9,1%	50,8%	40%	3,31
Εφαρμόζετε εξατομικευμένη διδασκαλία για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.	0%	13,9%	85,1%	1%	2,87
Εφαρμόζετε εξατομικευμένη διδασκαλία για τα χαρισματικά παιδιά.	44,8%	55,2%	0%	0%	1,55
Θεωρείτε ότι στην πράξη μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η εξατομικευμένη διδασκαλία.	48,7%	46,8%	4,4%	0%	1,56
Για την αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς επιλέγετε τη λεκτική επικοινωνία (παρατήρηση, υπενθύμιση κανόνων, κ.ά.).	0%	50,7%	49,3%	0%	2,49
Για την αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς επιλέγετε τη μη λεκτική επικοινωνία (νοήματα, μορφασμούς, κ.ά.).	0%	0%	49,3%	50,7%	3,51
Για την αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς χρησιμοποιείται τιμωρίες.	0%	0%	100%	0%	3,00
Έχετε θεσπίσει «συμβόλαιο» για την καλή συμπεριφορά με τους/τις μαθητές/τριες.	0%	14,1%	46,1%	39,9%	3,26
Επιβραβεύετε την καλή συμπεριφορά με τη χρήση υλικών, όπως τα αυτοκόλλητα ή τα μετάλλια.	0%	0%	60,1%	39,9%	3,40



Διάγραμμα 8

**Βαθμός χρήσης της εξατομικευμένης διδασκαλίας σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα**

γ) Εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων

Πριν γίνει αναφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των σχολικών εγχειριδίων και των Προγραμμάτων Σπουδών στην ανάπτυξη των κινήτρων και στην καλύτερη διαχείριση της σχολικής τάξης, κρίνεται απαραίτητο να εστιάσουμε στην επιμόρφωσή τους. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα στατιστικά δεδομένα της έρευνάς μας μόνο το 35,4% του δείγματος έχει λάβει μέρος στο «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» που υλοποιήθηκε το 2010 και μόνο το 20,5% των δασκάλων έχει επιμορφωθεί στην εφαρμογή της φιλοσοφίας και των στόχων του Νέου Σχολείου, εκ των οποίων μόνο το 9,7% έμεινε ικανοποιημένο και βοηθήθηκε στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 53

**Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των αντιλήψεων των δασκάλων σχετικά με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και των Προγραμμάτων Σπουδών**

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Δεν Γνωρίζω	Μ.Ο.
Στα νέα σχολικά εγχειρίδια συνδέεται σε μεγάλο βαθμό η μάθηση με την καθημερινή ζωή.	0%	0%	55,8%	44,2%	0%	0%	3,44
Η διδασκαλία της Σχολικής & Κοινωνικής Ζωής συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των παιδιών	0%	16,9%	9,8%	8,6%	0%	64,6%	4,86

**Νέο Σχολείο: η νέα διάσταση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στην «υπηρεσία» της εκπαίδευσης και η καθιέρωση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας**

Στη διδασκαλία του διδακτικού πεδίου «Περιβάλλον & Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν γνώσεις και διαδικασίες που βασίζονται στον πραγματικό τρόπο ζωής.	0%	5,2%	9,8%	8,6%	0%	76,3%	5,32
Η εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής συμβάλει ουσιαστικά στην έκφραση και επικοινωνία των παιδιών.	0%	0%	9,6%	30,7%	12,0%	47,7%	4,98
Η εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργική συνεργασία της ομάδας.	0%	0%	9,6%	30,7%	12,0%	47,7%	4,98
Η διδασκαλία της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών.	0%	16,9%	9,8%	8,6%	0%	64,6%	4,86
Η διδασκαλία των διδακτικών πεδίων «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» και «Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής» συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της ομαδικότητας.	0%	5,2%	9,8%	8,6%	0%	76,3%	5,32
Θεωρείτε ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 δίνουν τις απαραίτητες βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.	0%	52,0%	48,0%	0%	0%	0%	2,48
Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών δίνουν τις απαραίτητες βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών.	0%	41,0%	48,7%	10,3%	0%	0%	2,69
Θεωρείτε ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 προάγουν και ενθαρρύνουν την αυθεντική και σε βάθος μάθηση.	30,6%	54,4%	15,0%	0%	0%	0%	1,84
Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προάγουν κι ενθαρρύνουν την αυθεντική και σε βάθος μάθηση.	0%	85,0%	15,0%	0%	0%	0%	2,15
Θεωρείτε ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 προβλέπουν και συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών/τριών.	0%	54,1%	45,9%	0%	0%	0%	2,46
Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προβλέπουν και συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών/τριών.	0%	54,1%	45,9%	0%	0%	0%	2,46
Θεωρείτε τα Α.Π.Σ. του 2003 λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών.	13,9%	50,1%	36,0%	0%	0%	0%	2,22
Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών.	13,9%	29,5%	56,6%	0%	0%	0%	2,43

Νέο Σχολείο: η νέα διάσταση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στην «υπηρεσία» της εκπαίδευσης και η καθιέρωση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Θεωρείτε ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 βασίζονται στις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας.	7,4%	54,3%	38,3%	0%	0%	0%	2,31
Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών βασίζονται στις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας.	0%	50,0%	38,3%	11,7%	0%	0%	2,62
Θεωρείτε τα Νέα Προγράμματα Σπουδών διαφέρουν από τα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών.	14,1%	53,7%	32,3%	0%	0%	0%	2,18
Θεωρείτε ότι το Νέο Σχολείο αποσκοπεί στην ανάπτυξη κυρίως των εσωτερικών κίνητρων των παιδιών.	0%	81,5%	18,5%	0%	0%	0%	2,18
Θεωρείτε ότι το Νέο Σχολείο αποσκοπεί στην ανάπτυξη κυρίως των εξωτερικών κίνητρων των παιδιών.	0%	0%	81,5%	18,5%	0%	0%	3,18
Θεωρείτε ότι αν εφαρμοστούν οι αρχές του Νέου Σχολείου μπορεί να εξαλειφθεί ο σχολικός εκφοβισμός και η βία.	0%	0%	40,0%	40,0%	20,0%	0%	3,80
Θεωρείτε ότι αν εφαρμοστούν οι αρχές του Νέου Σχολείου θα αναπτυχθεί πιο εύκολα ένα δημιουργικό και ευγάριστο σχολικό κλίμα.	22,2%	45,0%	25,5%	7,4%	0%	0%	2,18

Από τις παραπάνω δηλώσεις που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με το περιεχόμενο και τη φιλοσοφία των σχολικών εγχειριδίων και των Προγραμμάτων Σπουδών προκύπτουν τα εξής χρήσιμα συμπεράσματα:

✓ Παρότι το 44,2% του δείγματος υποστηρίζει ότι τα σχολικά εγχειρίδια του 2003 συνδέουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη μάθηση με την καθημερινή ζωή, το 55,8% πιστεύει ότι η σύνδεση αυτή είναι μέτρια.

✓ Έξι στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς απέφυγαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με τη διδασκαλία της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής.

✓ Το 26,7% του δείγματος θεωρεί ότι η διδασκαλία της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής συμβάλλει ελάχιστα τόσο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών όσο και στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους και μόνο το 8,6% έχει αντίθετη άποψη, καθώς πιστεύει ότι το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών.

✓ Οχτώ στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς απέφυγαν να απαντήσουν σε ερώτηση σχετική με τη διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου «Περιβάλλον & Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη».

✓ Το 15,0% του δείγματος θεωρεί ότι κατά τη διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» τα παιδιά μπορούν ελάχιστα να εφαρμόσουν γνώσεις και διαδικασίες που βασίζονται στον πραγματικό τρόπο ζωής και μόνο το 8,6% έχει αντίθετη άποψη, καθώς πιστεύει ότι το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην κατανόηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

✓ Μόνο το 8,6% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η διδασκαλία των διδακτικών πεδίων «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» και «Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής» συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της ομαδικότητας, το 76,3% απέφυγε να απαντήσει.

✓ Πέντε στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς απέφυγαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με την εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής.

✓ Το 42,7% του δείγματος δήλωσε ότι η εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό τόσο στην έκφραση και στην επικοινωνία των παιδιών όσο και στη δημιουργική συνεργασία της ομάδας.

✓ Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 δίνουν σε μικρό βαθμό τις απαραίτητες βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (σε ποσοστό 100%), όπως και τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (σε ποσοστό 89,7%).

✓ Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 προάγουν και ενθαρρύνουν σε μικρό βαθμό την αυθεντική και σε βάθος μάθηση (σε ποσοστό 69,4%), όπως και τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (σε ποσοστό 100%).

✓ Τρεις στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 δεν προάγουν και δεν ενθαρρύνουν την αυθεντική και σε βάθος μάθηση.

✓ Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 συμβάλλουν σε μικρό βαθμό στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών/τριών (σε ποσοστό 100%), όπως και τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (σε ποσοστό 100%).

✓ Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 λαμβάνουν υπόψη σε μικρό βαθμό τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών (σε ποσοστό 86,1%), όπως και τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (σε ποσοστό 86,1%).

✓ Το 13,9% του δείγματος πιστεύει ότι τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών δεν λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών.

✓ Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 βασίζονται σε μικρό βαθμό στις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας (σε ποσοστό 92,6%), όπως και τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (σε ποσοστό 100%).

✓ Το 7,4% του δείγματος θεωρεί ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 δεν βασίζονται στις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας.

✓ Το 86% του δείγματος δήλωσε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών διαφέρουν ελάχιστα από τα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών, ενώ το 14,1% υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά.

✓ Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι το Νέο Σχολείο αποσκοπεί σε μικρό βαθμό τόσο στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών (σε ποσοστό 100%) όσο και στην ανάπτυξη των εξωτερικών κινήτρων (σε ποσοστό 81,5%).

✓ Το 18,5% του δείγματος θεωρεί ότι το Νέο Σχολείο αποσκοπεί σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη των εξωτερικών κινήτρων των παιδιών.

✓ Έξι στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό ότι αν εφαρμοστούν οι αρχές του Νέου Σχολείου μπορεί να εξαλειφθεί ο σχολικός εκφοβισμός και η βία.

✓ Αν και το 70,5% του δείγματος υποστηρίζει σε μικρό βαθμό ότι αν εφαρμοστούν οι αρχές του Νέου Σχολείου θα αναπτυχθεί πιο εύκολα ένα δημιουργικό και ευχάριστο σχολικό κλίμα, εντούτοις το 22,2% δεν συμφωνεί καθόλου με την άποψη αυτή και μόνο το 7,4% πιστεύει σε μεγάλο βαθμό ότι το Νέο Σχολείο θα συμβάλλει στο θετικό σχολικό κλίμα.

## 5.2. Επαγωγική Στατιστική

Ο στατιστικός έλεγχος με βάση το κριτήριο  $\chi^2$  έδειξε ότι ο παράγοντας μεταπτυχιακό δίπλωμα δεν διαφοροποιεί σε σημαντικό βαθμό: α) τις απόψεις των δασκάλων του δείγματος σχετικά με το είδος των κινήτρων μάθησης που θα πρέπει να αναπτυχθούν στα πλαίσια της διδασκαλίας, β) τις κινήσεις που κάνουν στην εκπαιδευτική πράξη για να επιτύχουν την ανάπτυξη των κινήτρων αλλά και για να δημιουργήσουν θετικό σχολικό κλίμα, και γ) τις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα νέα σχολικά εγχειρίδια και τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κινήτρων μάθησης και στη διαχείριση της

σχολικής τάξης. Ο ίδιος έλεγχος έδωσε αντίθετα αποτελέσματα για τους παράγοντες φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας και βασικό πτυχίο.

Εξαιτίας, όμως, της ισχυρής σχέσης που παρουσιάζεται μεταξύ των μεταβλητών της ηλικίας, των χρόνων υπηρεσίας και του βασικού πτυχίου, κατά τους ελέγχους των απαντήσεων των υποκείμενων του δείγματος δεν προέκυψαν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητο στην παρούσα εργασία να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τους στατιστικούς ελέγχους με βάση το φύλο και την ηλικία. Συγκεκριμένα, στους πίνακες 54-73, που ακολουθούν, φαίνεται ότι:

✓ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση ως προς την ανάπτυξη των εσωτερικών κίνητρων, αφού θεωρούν ότι η περιέργεια και το ενδιαφέρον για τη γνώση είναι ικανά να ωθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να ασχοληθούν με μια σχολική δραστηριότητα (βλ. Πίνακες 54 & 55).

✓ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να αναπτύσσουν πιο συχνά τα γνωστικά κίνητρα, τα οποία άλλωστε ανήκουν στην κατηγορία των εσωτερικών κινήτρων.

✓ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εντός της τάξης εργασίες που αποσκοπούν αποκλειστικά στην εκμάθηση της νέας γνώσης πιο συχνά σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς.

✓ οι άντρες εκπαιδευτικοί είναι λίγο πιο αρνητικοί απ' ό,τι οι γυναίκες ως προς τα δύο προγράμματα σπουδών, ωστόσο όλοι οι δάσκαλοι/ες συμφωνούν με την άποψη ότι τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα προάγουν και ενθαρρύνουν ελάχιστα την αυθεντική και σε βάθος μάθηση (βλ. Πίνακες 58 & 59).

✓ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, που είναι άνω των 51 ετών, πιστεύει ότι τα εσωτερικά κίνητρα δεν κινητοποιούν άμεσα τους/τις μαθητές/τριες.

✓ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, που παραδέχονται ότι για τους αδύναμους μαθητές/τριες θέτουν μικρές προσδοκίες σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 20-50 ετών.

✓ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, που παραδέχονται ότι οι εργασίες εντός της τάξης αποσκοπούν σχεδόν πάντα στην εκμάθηση της νέας γνώσης, ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 20-50 ετών.

✓ η εξατομικευμένη διδασκαλία σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες εφαρμόζεται πιο συχνά από εκπαιδευτικούς που είναι μέχρι 40 ετών.

✓ οι εκπαιδευτικοί, που θεωρούν ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία μπορεί σχεδόν πάντα να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στην πράξη, ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 20-30 ετών.

✓ οι εκπαιδευτικοί, που είναι μέχρι 40 ετών, δήλωσαν ότι θεσπίζουν σχεδόν πάντα «συμβόλαιο» για την καλή συμπεριφορά με τους/τις μαθητές/τριες, ενώ οι εκπαιδευτικοί άνω των 51 ετών θεσπίζουν ελάχιστες φορές συμβόλαιο για την τήρηση των κανόνων της τάξης.

✓ οι εκπαιδευτικοί, που είναι μέχρι 40 ετών, επιβραβεύουν σχεδόν πάντα την καλή συμπεριφορά με τη χρήση υλικών, όπως τα αυτοκόλλητα ή τα μετάλλια.

✓ οι εκπαιδευτικοί, που θεωρούν ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών δίνουν σε μεγάλο βαθμό τις απαραίτητες βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών.

✓ οι εκπαιδευτικοί, που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών, είναι λίγο πιο θετικοί ως προς τη μάθηση που προάγουν τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών (βλ. Πίνακες 68 & 69).

✓ οι εκπαιδευτικοί, που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών, είναι λίγο πιο θετικοί ως προς τη συμβολή των δύο ισχυόντων προγραμμάτων σπουδών στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών/τριών (βλ. Πίνακες 70 & 71).

✓ οι εκπαιδευτικοί, που είναι μέχρι 50 ετών, είναι λίγο πιο θετικοί ως προς τη συμβολή των δύο προγραμμάτων σπουδών στην αντιμετώπιση των πολιτισμικών διαφορών των παιδιών (βλ. Πίνακες 72 & 73).

#### Πίνακας 54

##### Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τα εσωτερικά κίνητρα ανάλογα με το φύλο

		Τα εσωτερικά κίνητρα κινητοποιούν άμεσα τα παιδιά.			Σύνολο
		Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	
Φύλο	Ανδρας	10,1%	16,7%	3,5%	30,2%
	Γυναίκα	20,5%	37,7%	11,5%	69,8%
Σύνολο		30,6%	54,4%	15,0%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,043 < 0,05			



**Πίνακας 55**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τα εξωτερικά κίνητρα ανάλογα με το φύλο**

		Τα εξωτερικά κίνητρα κινητοποιούν άμεσα τα παιδιά.		Σύνολο
		Συχνά	Σχεδόν Πάντα	
Φύλο	Ανδρας	12,8%	17,4%	30,2%
	Γυναίκα	33,8%	35,9%	69,8%
Σύνολο		46,6%	53,4%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,032 < 0,05		

**Πίνακας 56**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τα γνωστικά κίνητρα ανάλογα με το φύλο**

		Τα εξωτερικά κίνητρα κινητοποιούν άμεσα τα παιδιά.		Σύνολο
		Ελάχιστες φορές	Συχνά	
Φύλο	Ανδρας	17,4%	12,8%	30,2%
	Γυναίκα	35,9%	33,8%	69,8%
Σύνολο		53,4%	46,6%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,032 < 0,05		

**Πίνακας 57**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τις εργασίες εντός της τάξης ανάλογα με το φύλο**

		Οι εργασίες εντός της τάξης αποσκοπούν αποκλειστικά στην εκμάθηση της νέας γνώσης.			Σύνολο
		Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	
Φύλο	Ανδρας	11,1%	16,1%	3,0%	30,2%
	Γυναίκα	21,8%	37,7%	10,3%	69,8%
Σύνολο		32,9%	53,8%	13,3%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,020 < 0,05			

**Πίνακας 58**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη μάθηση που προάγουν τα Α.Π.Σ. του 2003 ανάλογα με το φύλο**

		Θεωρείτε ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 προάγουν και ενθαρρύνουν την αυθεντική και σε βάθος μάθηση.			Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	
Φύλο	Ανδρας	10,1%	16,7%	3,5%	30,2%
	Γυναίκα	20,5%	37,7%	11,5%	69,8%
Σύνολο		30,6%	54,4%	15,0%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,043 < 0,05			

**Πίνακας 59**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη μάθηση που προάγουν τα Νέα Προγράμματα ανάλογα με το φύλο**

		Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προάγουν και ενθαρρύνουν την αυθεντική και σε βάθος μάθηση.		Σύνολο
		Λίγο	Μέτρια	
Φύλο	Ανδρας	26,7%	3,5%	30,2%
	Γυναίκα	58,2%	11,5%	69,8%
Σύνολο		85,0%	15,0%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,018 < 0,05		

**Πίνακας 60**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τα εσωτερικά κίνητρα ανάλογα με την ηλικία**

		Τα εσωτερικά κίνητρα κινητοποιούν άμεσα τα παιδιά.			Σύνολο
		Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	
Ηλικία	20 – 30 ετών	1,9%	4,6%	1,1%	7,6%
	31 – 40 ετών	9,6%	17,5%	5,2%	32,3%
	41 – 50 ετών	13,0%	25,1%	7,9%	46,1%
	51 – 60 ετών	3,0%	4,4%	0,6%	8,1%
	άνω των 61 ετών	3,1%	2,7%	0,1%	6,0%
Σύνολο		30,6%	54,4%	15,0%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 61**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τις προσδοκίες τους για τους αδύναμους μαθητές/τριες ανάλογα με την ηλικία**

		Για τους αδύναμους μαθητές/τριες θέτετε μικρές προσδοκίες σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/τριες.				Σύνολο
		Καθόλου	Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0,0%	4,5%	1,7%	1,4%	7,6%
	31 – 40 ετών	0,1%	18,8%	8,6%	4,8%	32,3%
	41 – 50 ετών	0,6%	26,3%	12,9%	6,3%	46,1%
	51 – 60 ετών	0,6%	4,4%	2,7%	0,5%	8,1%
	άνω των 61 ετών	0,7%	3,5%	1,7%	0,1%	6,0%
Σύνολο		1,9%	57,5%	27,5%	13,1%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05				

**Πίνακας 62**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τις εργασίες εντός της τάξης ανάλογα με την ηλικία**

		Οι εργασίες εντός της τάξης αποσκοπούν αποκλειστικά στην εκμάθηση της νέας γνώσης.			Σύνολο
		Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	
Ηλικία	20 – 30 ετών	2,7%	4,1%	0,8%	7,6%
	31 – 40 ετών	10,5%	15,8%	5,9%	32,3%
	41 – 50 ετών	15,0%	25,2%	5,8%	46,1%
	51 – 60 ετών	2,1%	5,4%	0,6%	8,1%
	άνω των 61 ετών	2,6%	3,2%	0,1%	6,0%
Σύνολο		32,9%	53,8%	13,3%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 63**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς την χρήση της εξατομικευμένης διδασκαλίας ανάλογα με την ηλικία**

		Εφαρμόζετε εξατομικευμένη διδασκαλία για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.			Σύνολο
		Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0,2%	7,2%	0,1%	7,6%
	31 – 40 ετών	2,7%	29,3%	0,3%	32,3%
	41 – 50 ετών	6,0%	39,5%	0,6%	46,1%

	51 – 60 ετών	2,6%	5,5%	0,0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	2,4%	3,6%	0,0%	6,0%
Σύνολο		13,9%	85,1%	1,0%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 64**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς την αποτελεσματικότητα της εξατομικευμένης διδασκαλίας ανάλογα με την ηλικία**

		Θεωρείτε ότι στην πράξη μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η εξατομικευμένη διδασκαλία.			Σύνολο
		Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0,1%	3,2%	4,3%	7,6%
	31 – 40 ετών	15,3%	16,8%	0,1%	32,3%
	41 – 50 ετών	23,3%	22,8%	0,0%	46,1%
	51 – 60 ετών	4,1%	4,0%	0,0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	5,9%	0,1%	0,0%	6,0%
Σύνολο		48,7%	46,8%	4,4%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 65**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς το συμβόλαιο καλής συμπεριφοράς ανάλογα με την ηλικία**

		Έχετε θεσπίσει «συμβόλαιο» για την καλή συμπεριφορά με τους/τις μαθητές/τριες.			Σύνολο
		Ελάχιστες φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0,0%	0,0%	7,6%	7,6%
	31 – 40 ετών	0,0%	0,0%	32,3%	32,3%
	41 – 50 ετών	0,0%	46,1%	0,0%	46,1%
	51 – 60 ετών	8,1%	0,0%	0,0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	6,0%	0,0%	0,0%	6,0%
Σύνολο		14,1%	46,1%	39,9%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 66**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς την επιβράβευση της καλής συμπεριφοράς ανάλογα με την ηλικία**

		Επιβραβεύετε την καλή συμπεριφορά με τη χρήση υλικών, όπως τα αυτοκόλλητα ή τα μετάλλια.		Σύνολο
		Συχνά	Σχεδόν Πάντα	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0,0%	7,6%	7,6%
	31 – 40 ετών	0,0%	32,3%	32,3%
	41 – 50 ετών	46,1%	0,0%	46,1%
	51 – 60 ετών	8,1%	0,0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	6,0%	0,0%	6,0%
Σύνολο		60,1%	39,9%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05		

**Πίνακας 67**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμβολή των Π.Σ. στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών ανάλογα με την ηλικία**

		Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών δίνουν τις απαραίτητες βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.			Σύνολο
		Λίγο	Μέτρια	Πολύ	
Ηλικία	20 – 30 ετών	3,7%	3,5%	0,4%	7,6%
	31 – 40 ετών	13,0%	14,3%	5,0%	32,3%
	41 – 50 ετών	18,4%	23,1%	4,6%	46,1%
	51 – 60 ετών	2,7%	5,0%	0,4%	8,1%
	άνω των 61 ετών	3,2%	2,8%	0,0%	6,0%
Σύνολο		41,0%	48,7%	10,3%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 68**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη μάθηση που προάγουν τα Α.Π.Σ. του 2003 ανάλογα με την ηλικία**

		Θεωρείτε ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 προάγουν και ενθαρρύνουν την αυθεντική και σε βάθος μάθηση.			Σύνολο
		Λίγο	Μέτρια	Πολύ	
Ηλικία	20 – 30 ετών	1,9%	4,6%	1,1%	7,6%
	31 – 40 ετών	9,6%	17,5%	5,2%	32,3%
	41 – 50 ετών	13,0%	25,1%	7,9%	46,1%

Νέο Σχολείο: η νέα διάσταση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στην «υπηρεσία» της εκπαίδευσης και η καθιέρωση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

	<b>51 – 60 ετών</b>	3,0%	4,4%	0,6%	8,1%
	<b>άνω των 61 ετών</b>	3,1%	2,7%	0,1%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		30,6%	54,4%	15,0%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 69**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη μάθηση που προάγουν τα Π.Σ. ανάλογα με την ηλικία**

		Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προάγουν και ενθαρρύνουν την αυθεντική και σε βάθος μάθηση.		Σύνολο
		Λίγο	Μέτρια	
Ηλικία	<b>20 – 30 ετών</b>	6,5%	1,1%	7,6%
	<b>31 – 40 ετών</b>	27,1%	5,2%	32,3%
	<b>41 – 50 ετών</b>	38,1%	7,9%	46,1%
	<b>51 – 60 ετών</b>	7,5%	0,6%	8,1%
	<b>άνω των 61 ετών</b>	5,8%	0,1%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		85,0%	15,0%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,001 < 0,05		

**Πίνακας 70**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμβολή των Α.Π.Σ. στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων ανάλογα με την ηλικία**

		Θεωρείτε ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 προβλέπουν & συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών/τριών.		Σύνολο
		Λίγο	Μέτρια	
Ηλικία	<b>20 – 30 ετών</b>	4,4%	3,2%	7,6%
	<b>31 – 40 ετών</b>	16,8%	15,5%	32,3%
	<b>41 – 50 ετών</b>	25,0%	21,1%	46,1%
	<b>51 – 60 ετών</b>	3,9%	4,2%	8,1%
	<b>άνω των 61 ετών</b>	4,1%	1,8%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		54,1%	45,9%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,026 < 0,05		

**Πίνακας 71**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμβολή των Π.Σ. στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων ανάλογα με την ηλικία**

		Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα προβλέπουν και συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών.		Σύνολο
		Λίγο	Μέτρια	
Ηλικία	20 – 30 ετών	4,4%	3,2%	7,6%
	31 – 40 ετών	16,8%	15,5%	32,3%
	41 – 50 ετών	25,0%	21,1%	46,1%
	51 – 60 ετών	3,9%	4,2%	8,1%
	άνω των 61 ετών	4,1%	1,8%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		54,1%	45,9%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,026 < 0,05		

**Πίνακας 72**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή των Α.Π.Σ. του 2003 στην αντιμετώπιση πολιτισμικών διαφορών ανάλογα με την ηλικία**

		Θεωρείτε τα Α.Π.Σ. του 2003 λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών.			Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0,2%	4,6%	2,8%	7,6%
	31 – 40 ετών	2,7%	16,1%	13,5%	32,3%
	41 – 50 ετών	6,0%	23,3%	16,7%	46,1%
	51 – 60 ετών	2,6%	3,7%	1,8%	8,1%
	άνω των 61 ετών	2,4%	2,4%	1,2%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		13,9%	50,1%	36,0%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 73**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή των Π.Σ. στην αντιμετώπιση πολιτισμικών διαφορών ανάλογα με την ηλικία**

		Θεωρείτε τα Νέα Προγράμματα Σπουδών λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών.			Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0,2%	2,1%	5,3%	7,6%
	31 – 40 ετών	2,7%	8,6%	21,0%	32,3%
	41 – 50 ετών	6,0%	13,2%	26,8%	46,1%

	<b>51 – 60 ετών</b>	2,6%	3,2%	2,3%	8,1%
	<b>άνω των 61 ετών</b>	2,4%	2,4%	1,2%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		13,9%	29,5%	56,6%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>					
p = 0,000 < 0,05					

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να ελεγχθεί αν υπάρχει σημαντική διαφορά στις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος σε σχέση με την Περιφέρεια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν. Εφαρμόζοντας, λοιπόν, τη στατιστική τεχνική της ANOVA προέκυψαν τα παρακάτω χρήσιμα συμπεράσματα:

✓ Π.Ε. Νοτίου Αιγαίου – Π.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας:  $p = 0,029 < 0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απόψεις των δασκάλων για την αποτελεσματικότητα της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Νότιο Αιγαίο πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη αποτελεσματικά σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται στην Κεντρική Μακεδονία. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και μεταξύ των Περιφερειών Νοτίου Αιγαίου και Θεσσαλίας, όπου  $p = 0,003 < 0,05$ .

✓ Π.Ε. Θεσσαλίας – Π.Ε. Στερεάς Ελλάδας:  $p = 0,049 < 0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απόψεις των δασκάλων για την αποτελεσματικότητα της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη Θεσσαλία πιστεύουν σε πολύ μικρό βαθμό ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη αποτελεσματικά σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται στη Στερεά Ελλάδα.

✓ Π.Ε. Αττικής – Π.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας:  $p = 0,000 < 0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απόψεις των δασκάλων για τη συμβολή της Θεατρικής Αγωγής. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στην Αττική, πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι η εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής έχει συμβάλλει ουσιαστικά τόσο στην έκφραση και στην επικοινωνία των παιδιών όσο και στη δημιουργική συνεργασία της ομάδας σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται στην Κεντρική Μακεδονία. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε μεταξύ της Π.Ε. Αττικής και των Περιφερειών Θεσσαλίας, όπου  $p = 0,001 < 0,05$ , και Δυτικής Ελλάδας, όπου  $p = 0,006 < 0,05$ .



Έπειτα, με τη στατιστική τεχνική της ANOVA ελέγχθηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος σε σχέση με τον τύπο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Από τον έλεγχο αυτό προέκυψαν τα παρακάτω χρήσιμα συμπεράσματα:

✓ Οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε κλασικά δημοτικά, θεωρούν σε μεγάλο βαθμό η εξατομικευμένη μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη αποτελεσματικά σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται σε Ολοήμερα δημοτικά με ΕΑΕΠ ( $p = 0,038 < 0,05$ ), σε Πιλοτικά σχολεία ( $p = 0,019 < 0,05$ ) καθώς και σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία ( $p = 0,004 < 0,05$ ).

✓ Οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε κλασικά δημοτικά, θεσπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό το «συμβόλαιο» καλής συμπεριφοράς σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται σε Ολοήμερα δημοτικά με ΕΑΕΠ ( $p = 0,034 < 0,05$ ) και σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία ( $p = 0,024 < 0,05$ ).

✓ Οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε κλασικά δημοτικά, επιβραβεύουν σε μεγάλο βαθμό την καλή συμπεριφορά με τη χρήση υλικών σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται σε Ολοήμερα δημοτικά με ΕΑΕΠ ( $p = 0,038 < 0,05$ ), σε Πιλοτικά σχολεία ( $p = 0,043 < 0,05$ ) καθώς και σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία ( $p = 0,039 < 0,05$ ).

✓ Οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε κλασικά δημοτικά και σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία, απέφυγαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις σχετικές με το διδακτικό αντικείμενο της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής, ενώ μόνο οι μισοί εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Ολοήμερα δημοτικά με ΕΑΕΠ ανταποκρίθηκαν στις ερωτήσεις αυτές. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Ολοήμερα δημοτικά με ΕΑΕΠ πιστεύουν ότι η διδασκαλία της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής συμβάλλει ελάχιστα τόσο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών όσο και στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε Πιλοτικά σχολεία, είναι πολύ πιο θετικοί στη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικείμενου ( $p = 0,000 < 0,05$ ).

✓ Οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε κλασικά δημοτικά και σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία, απέφυγαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις σχετικές με το διδακτικό αντικείμενο «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη», ενώ ελάχιστοι ήταν και οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν και υπηρετούν σε Ολοήμερα δημοτικά με ΕΑΕΠ. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί από τα ΕΑΕΠ πιστεύουν

ότι κατά τη διδασκαλία της Αειφόρου Ανάπτυξης οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν ελάχιστα γνώσεις και διαδικασίες που βασίζονται στον πραγματικό τρόπο ζωής. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε Πιλοτικά σχολεία, είναι πολύ πιο θετικοί στη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου ( $p = 0,000 < 0,05$ ).

✓ Οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε κλασικά δημοτικά και σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία, απέφυγαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις σχετικές με το διδακτικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε Πιλοτικά δημοτικά, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής έχει συμβάλει ουσιαστικά τόσο στην έκφραση και επικοινωνία των παιδιών όσο και στη δημιουργική συνεργασία της ομάδας σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται σε Ολοήμερα δημοτικά με ΕΑΕΠ ( $p = 0,000 < 0,05$ ).

✓ Οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε κλασικά δημοτικά και σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία, απέφυγαν να απαντήσουν στο ερευνητικό ερώτημα «αν η διδασκαλία των διδακτικών πεδίων Π.Ε.Α.Α. και ΣΚΖ συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της ομαδικότητας», όπως και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Ολοήμερα δημοτικά με ΕΑΕΠ. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί από τα ΕΑΕΠ πιστεύουν ότι η διδασκαλία τους δε συμβάλει καθόλου ανάπτυξη της ομαδικότητας. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε Πιλοτικά σχολεία, είναι πολύ πιο θετικοί στη διδασκαλία των συγκεκριμένων αντικειμένων ( $p = 0,000 < 0,05$ ).

### 5.3. Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι δεν επαληθεύεται η **υπόθεση 6**, καθώς το σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο ωθεί σε μεγαλύτερο βαθμό τα εξωτερικά κίνητρα. Πιο συγκεκριμένα, αν και πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αναπτύξουν τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στα γνωστικά, η πλειοψηφία των δασκάλων υποστηρίζει ότι: α) τα εσωτερικά κίνητρα δεν κινητοποιούν άμεσα τα παιδιά, και β) αν αποσύρουν τα εξωτερικά κίνητρα, τα παιδιά δεν δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προωθούν ενέργειες, όπως είναι η απονομή βραβείων καθώς και η επιβράβευση με υλικά αγαθά και με υψηλούς βαθμούς, που οδηγούν ουσιαστικά στην καλλιέργεια και επικράτηση των εξωτερικών κινήτρων.

Όσον αφορά την **υπόθεση 7**, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δεν την επαλήθευσαν αλλά ούτε και την διέψευσαν πλήρως, καθώς οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους μια ομάδα των παραγόντων που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα. Για παράδειγμα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αν και δήλωσε ότι κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών καθώς και την πολυπολιτισμικότητα της τάξης, εφαρμόζει σε μικρό βαθμό τη μέθοδο της εξατομικευμένης διδασκαλίας και κυρίως σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τα χαρισματικά και τα αλλοδαπά παιδιά να μην μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία και να καταφύγουν σε παραβατικές (μη αποδεκτές) συμπεριφορές.

Εστιάζοντας, ωστόσο, στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών φαίνεται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα έχει σχεδόν παραγκωνίσει. Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν τα έχει λάβει εξ ολοκλήρου στη μέριμνά του, αλλά είναι στην ευχέρεια του/της εκπαιδευτικού να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις δυνατότητες και στις ικανότητες των μαθητών/τριών του/της. Η ελληνική Πολιτεία έχει περιοριστεί στον καθορισμό του όρου «χαρισματικοί μαθητές/τριες»<sup>13</sup> καθώς και στην έκδοση ενός οδηγού για μαθητές/τριες με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Βέβαια, σχετικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την ύπαρξη αυτού του οδηγού, αφού ανήκει στο τμήμα Ειδικής Αγωγής. Αντίθετα, στο εξωτερικό τα χαρισματικά παιδιά στηρίζονται από τις κυβερνήσεις των χωρών όπου ζουν. Για παράδειγμα, στην Αμερική δεν εξαρτάται από τους γονείς να καταλάβουν αν τα παιδιά τους είναι χαρισματικά, αλλά από τους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, όταν αντιληφθούν αυτές τις ικανότητες, ενημερώνουν και κατευθύνουν τις οικογένειες, ώστε τα παιδιά αυτά να προαχθούν στην τάξη που θεωρείται κατάλληλη.

Ένα ακόμη αρνητικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η σύνδεση της μάθησης με τις τιμωρίες. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, η **υπόθεση 8** δεν επαληθεύτηκε, αφού δεν έχει ελαττωθεί καθόλου η χρήση τιμωριών στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν δήλωσαν ότι για την αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των παιδιών

---

<sup>13</sup> Στον Νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αναφέρεται ότι «*μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές/τριες που έχουν μια ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα*».

χρησιμοποιούν συχνά διάφορες τιμωρίες (Μ.Ο. = 3,00) εκτός από τη λεκτική (Μ.Ο. = 2,49) και τη μη λεκτική (Μ.Ο. = 3,51) επικοινωνία. Ωστόσο, δεν γίνεται να παραβλεφθεί ότι στη σειρά συχνότητας κατέχει τη δεύτερη θέση.

Παρατηρώντας, τέλος, τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια και τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών, προκύπτει:

✓ Οι δάσκαλοι/ες δεν έχουν αντιληφθεί ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προωθούν σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων απ' ό,τι τα Α.Π.Σ. του 2003 (μη επαλήθευση των **υποθέσεων 9, 11 και 12**). Πιο συγκεκριμένα, από τα στατιστικά δεδομένα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Ολοήμερα Δημοτικά με ΕΑΕΠ, σε κλασικά δημοτικά καθώς και σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία δεν γνωρίζουν τη φιλοσοφία, το περιεχόμενο και τους διδακτικούς στόχους της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής. Με βάση, λοιπόν, τον οδηγό σπουδών της ΣΚΠ, η εισαγωγή της και η διδασκαλία της συνδέεται με *«την ανάπτυξη μιας διαφορετικής, ολιστικής προσέγγισης της μάθησης με χαρακτηριστικά την κριτική σκέψη, την έρευνα, την ενεργό συμμετοχή και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης και δράσης των μαθητών/τριών για την κατάκτηση της γνώσης και των μαθησιακών στόχων»*. Όμως, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα Πιλοτικά Δημοτικά δεν έχουν κατανοήσει πλήρως ούτε τις διαφορές των δύο προγραμμάτων ούτε τους λόγους που εντάχθηκε η ΣΚΖ στα διδακτικά αντικείμενα του δημοτικού.

✓ Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αντιληφθεί ότι τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό ως προς προώθηση των τρόπων διαχείρισης της σχολικής τάξης (μη επαλήθευση των **υποθέσεων 10 και 13**), αφού τα Νέα Προγράμματα Σπουδών εστιάζουν στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος και στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού πληθυσμού με απώτερο σκοπό την πρόληψη των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Για παράδειγμα, η εισαγωγή των διδακτικών πεδίων «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» και «Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής» αποσκοπούσε στην *«ανάπτυξη ενός κλίματος επικοινωνιακής επικοινωνίας, συνεργατικότητας, καλών σχέσεων στην ομάδα, αποδοχής και αξιοποίησης της διαφορετικότητας, ενθάρρυνσης της δημιουργικότητας και της καινοτομίας»*.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Για την αναλυτική παρουσίαση, διερεύνηση και ερμηνευτική προσέγγιση των ευρημάτων της έρευνας, τα δεδομένα του τρίτου ερωτηματολογίου ταξινομήθηκαν κατά θεματικές ενότητες, όπως αυτές προκύπτουν από τους άξονες της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα της έρευνας ομαδοποιήθηκαν στις παρακάτω ενότητες:

α) Σχολικά εγχειρίδια: Τα στοιχεία που αντλήθηκαν από τις ερωτήσεις 10-34 αναφέρονται στις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με την καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται στο δημοτικό από το 2003 .

β) Πολλαπλό εγχειρίδιο: Η θεματική αυτή καλύπτεται από τα δεδομένα των ερωτήσεων 35-41, που αναφέρονται στις απόψεις και στις στάσεις των δασκάλων σε σχέση με την εισαγωγή του πολλαπλού εγχειριδίου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

#### 6.1. Περιγραφική Στατιστική

α) Σχολικά εγχειρίδια

Από τις παρακάτω δηλώσεις των ερωτηθέντων δασκάλων (βλ. Πίνακας 74 και Διαγράμματα 9 και 10) που σχετίζονται με την καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προκύπτουν τα ακόλουθα χρήσιμα συμπεράσματα:

✓ Έξι στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων βασίζεται στην πραγματικότητα.

✓ Η πλειοψηφία του δείγματος, το 67,4%, υποστηρίζει ότι το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων είναι αρκετά αντικειμενικό και παραθέτει τα γεγονότα όπως αυτά έχουν συμβεί ή συμβαίνουν στην πραγματικότητα.

✓ Μόνο το 16,1% των ερωτηθέντων δασκάλων δήλωσε ότι τα ιστορικά αλλά και τα κοινωνικά γεγονότα παρουσιάζονται πάντα με τη παράθεση των διαφορετικών απόψεων, ενώ το 32,5% έχει την άποψη ότι σπάνια τα ιστορικά θέματα προβάλλονται μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Μάλιστα, υπάρχουν και δάσκαλοι/ες (το 11% του δείγματος) που θεωρούν ότι δεν υπάρχει ο αντίλογος σε ορισμένα ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα.

✓ Όλοι οι δάσκαλοι/ες που συμμετείχαν στην έρευνα μας δήλωσαν ότι το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων σχετίζεται με την καθημερινότητα των μαθητών/τριών είτε «αρκετά», σε ποσοστό 93,5%, είτε «απόλυτα», σε ποσοστό 6,5%.

✓ Οχτώ στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών σε πολύ μικρό βαθμό.

✓ Το 66,3% των συμμετεχόντων επισήμανε ότι το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων δεν ανταποκρίνεται (σε ποσοστό 18,3%) ή ανταποκρίνεται ελάχιστα (σε ποσοστό 48%) στους στόχους του Νέου Σχολείου.

✓ Αν και το 45,9% των δασκάλων πιστεύει ότι το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, το 54,1% έχει αντίθετη γνώμη και υποστηρίζει ότι η συμβολή τους είναι ελάχιστη.

✓ Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 56,6%, δήλωσε ότι το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων προωθεί τη συνεργασία των μαθητών/τριών σε πολύ μεγάλο βαθμό.

✓ Όλοι οι δάσκαλοι/ες που συμμετείχαν στην έρευνα μας υποστήριξαν ότι το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων είναι απαλλαγμένο από εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές προκαταλήψεις είτε «αρκετά», σε ποσοστό 58%, είτε «απόλυτα», σε ποσοστό 42%.

✓ Εννιά στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς έχουν τη γνώμη ότι το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού λαμβάνει ελάχιστα υπόψη του την πολυπολιτισμική τάξη.

✓ Το 85% των συμμετεχόντων επισήμανε ότι το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων δεν λαμβάνει (σε ποσοστό 30,6%) ή λαμβάνει ελάχιστα (σε ποσοστό 54,4%) υπόψη τις ιδιαιτερότητες των παιδιών.

✓ Μόνο το 21% των ερωτηθέντων δασκάλων δήλωσε ότι το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων προωθεί απόλυτα την ισότητα των δύο φύλων, ενώ το 57,2% θεωρεί ότι έχει επιτευχθεί ελάχιστα η προβολή της εικόνας των φύλων υπό το πρίσμα μιας δίκαιης μεταχείρισής τους .

✓ Το 50,7% του δείγματος θεωρεί ότι οι εργασίες που προτείνονται συντελούν ελάχιστα στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος, ενώ το 49,3% θεωρεί ότι βοηθούν σε μεγάλο βαθμό.

✓ Το 100% των συμμετεχόντων επισήμανε ότι δεν υπάρχουν (σε ποσοστό 47,3%) ή υπάρχουν ελάχιστες (σε ποσοστό 52,7%) εργασίες στα σχολικά εγχειρίδια που συμβάλουν στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

✓ Το 100% των συμμετεχόντων επισήμανε ότι δεν υπάρχουν (σε ποσοστό 45,6%) ή υπάρχουν ελάχιστες (σε ποσοστό 54,4%) εργασίες στα σχολικά εγχειρίδια που συμβάλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των παιδιών.

✓ Το 52% του δείγματος θεωρεί ότι υπάρχουν ελάχιστες εργασίες στα σχολικά εγχειρίδια που προτρέπουν την απάντηση μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών.

✓ Το 59% των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα μας υποστήριξε ότι σε όλα τα μαθήματα υπάρχουν εργασίες που αναπτύσσουν είτε «αρκετά», σε ποσοστό 48,7%, είτε «απόλυτα», σε ποσοστό 10,3% την κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών.

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι οι εργασίες που προτείνονται επιτρέπουν σε μεγάλο βαθμό την αξιολόγηση του βαθμού κατάκτησης των νέων γνώσεων από τους/τις ίδιους/ες.

✓ Το 74,9% των δασκάλων υποστήριξε ότι σε όλα τα μαθήματα οι εργασίες είναι διαβαθμισμένες ως προς τον βαθμό δυσκολίας.

✓ Μόνο το 50% του δείγματος θεωρεί ότι η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων είναι κατάλληλη (σε ποσοστό 11,7%) ή σχεδόν κατάλληλη (σε ποσοστό 38,3%).

✓ Το 100% των συμμετεχόντων επισήμανε ότι δεν θεωρούν (σε ποσοστό 60,1%) ή θεωρούν ελάχιστα (σε ποσοστό 54,4%) επιτυχή τη δομή των σχολικών εγχειριδίων.

✓ Μόνο το 45,6% του δείγματος θεωρεί ότι τα βιβλία είναι αρκετά ελκυστικά και ευχάριστα για τα παιδιά.

✓ Τέσσερις στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται δεν είναι και τόσο κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών/τριών.

✓ Στο ερώτημα «αν μπορούσαν να αλλάξουν ένα μόνο σχολικό εγχειρίδιο ως προς το περιεχόμενο» οι δάσκαλοι/ες του δείγματος ανέφεραν τα ακόλουθα βιβλία: τα Μαθηματικά της Ε΄ Δημοτικού (σε ποσοστό 37,6%), την Ιστορία της Στ΄ Δημοτικού (σε ποσοστό 30%), τα Μαθηματικά της Β΄ Δημοτικού (σε ποσοστό 23,2%) και τη Γλώσσα της Ε΄ Δημοτικού (σε ποσοστό 9,1%).

✓ Στο ερώτημα «αν μπορούσαν να αλλάξουν ένα μόνο σχολικό εγχειρίδιο ως προς τη δομή» οι δάσκαλοι/ες του δείγματος ανέφεραν τα ακόλουθα βιβλία: την Ιστορία της Στ' Δημοτικού (σε ποσοστό 37,9%), τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού (σε ποσοστό 34,9%), τη Γλώσσα της Ε' Δημοτικού (σε ποσοστό 22%), τη Γραμματική (σε ποσοστό 2,8%) και τη Μελέτη Περιβάλλοντος της Δ' Δημοτικού (σε ποσοστό 2,4%).

#### Πίνακας 74

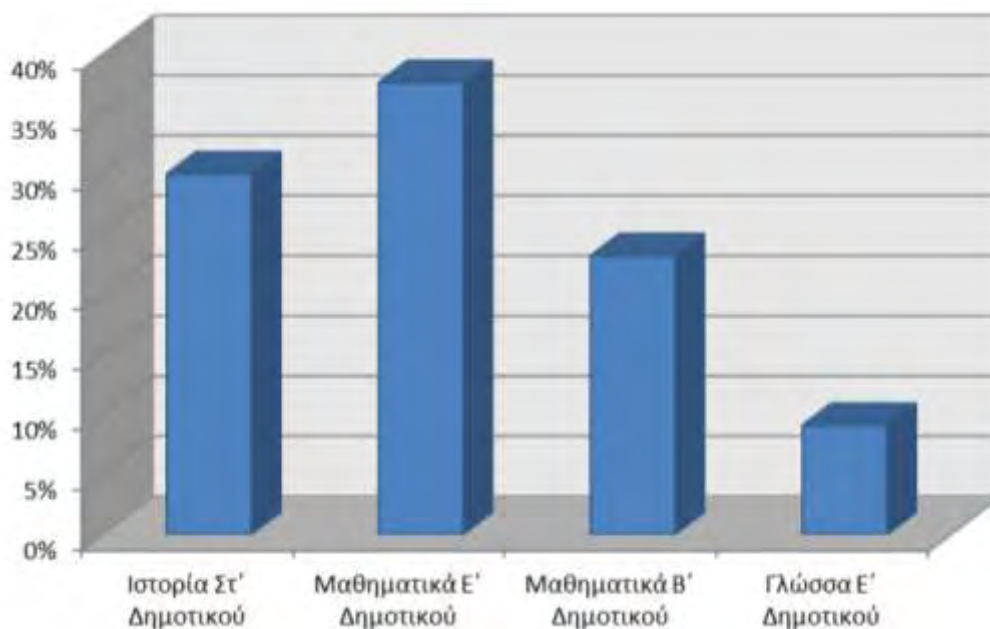
**Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των αντιλήψεων των δασκάλων του δείγματος σχετικά με την καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων της Π.Ε.**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Απόλυτα	Μ.Ο.
Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων βασίζεται στην πραγματικότητα.	0%	57,6%	42,6%	0%	2,42
Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων είναι αντικειμενικό και παραθέτει τα γεγονότα όπως συμβαίνουν στην πραγματικότητα.	0%	32,6%	67,4%	0%	2,67
Τα ιστορικά αλλά και τα κοινωνικά γεγονότα παρουσιάζονται με τη παράθεση των διαφορετικών απόψεων.	11,0%	32,5%	40,4%	16,1%	2,62
Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων συσχετίζεται με την καθημερινότητα των μαθητών/τριών.	0%	0%	93,5%	6,5%	3,07
Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών.	0%	76,7%	23,3%	0%	2,23
Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων ανταποκρίνεται στους στόχους του Νέου Σχολείου.	18,3%	48,0%	33,7%	0%	2,15
Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών.	0%	54,1%	45,9%	0%	2,46
Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων προωθεί τη συνεργασία των μαθητών/τριών.	0%	43,4%	36,0%	20,6%	2,77
Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων είναι απαλλαγμένο από εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές προκαταλήψεις.	0%	0%	58,0%	42,0%	3,42
Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων λαμβάνει υπόψη του την πολυπολιτισμική τάξη.	0%	86,1%	13,9%	0%	2,14



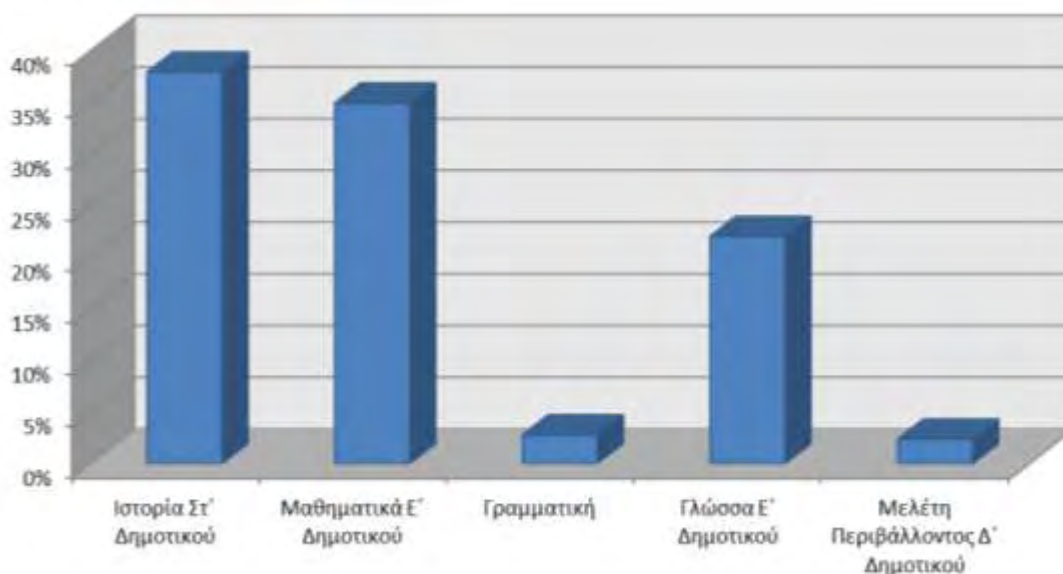
Νέο Σχολείο: η νέα διάσταση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στην «υπηρεσία» της εκπαίδευσης και η καθιέρωση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των παιδιών.	30,6%	54,4%	15,0%	0%	1,84
Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων προωθεί την ισότητα των δύο φύλων.	0%	57,2%	21,8%	21,0%	2,64
Οι εργασίες που προτείνονται συντελούν στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος.	0%	50,7%	49,3%	0%	2,49
Σε όλα τα μαθήματα υπάρχουν εργασίες που συμβάλουν στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων.	47,3%	52,7%	0%	0%	1,53
Σε όλα τα μαθήματα υπάρχουν εργασίες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των παιδιών.	45,6%	54,4%	0%	0%	1,54
Σε όλα τα μαθήματα υπάρχουν εργασίες που προτρέπουν την απάντηση μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών.	0%	52,0%	48,0%	0%	2,48
Σε όλα τα μαθήματα υπάρχουν εργασίες που αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών.	0%	41,0%	48,7%	10,3%	2,69
Οι εργασίες που προτείνονται επιτρέπουν την αξιολόγηση του βαθμού κατάκτησης των νέων γνώσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς.	0%	0%	100,0%	0%	3,00
Σε όλα τα μαθήματα οι εργασίες είναι διαβαθμισμένες ως προς τον βαθμό δυσκολίας.	0%	25,1%	72,6%	2,3%	2,77
Θεωρείτε την εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων κατάλληλη.	0%	50,0%	38,3%	11,7%	2,62
Θεωρείτε τη δομή των σχολικών εγχειριδίων επιτυχή.	60,1%	39,9%	0%	0%	1,40
Τα βιβλία είναι ελκυστικά και ευχάριστα για τα παιδιά.	0%	54,4%	45,6%	0%	2,46
Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται είναι κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών/τριών.	0%	39,8%	48,7%	11,5%	2,72



**Διάγραμμα 9**

**Τα σχολικά εγχειρίδια που θα άλλαζαν οι δάσκαλοι/ες ως προς το περιεχόμενο**



**Διάγραμμα 10**

**Τα σχολικά εγχειρίδια που θα άλλαζαν οι δάσκαλοι/ες ως προς τη δομή**

β) Πολλαπλό εγχειρίδιο

Από τις παρακάτω δηλώσεις (βλ. Πίνακας 75) που σχετίζονται με τη χρήση του πολλαπλού εγχειριδίου προκύπτουν τα εξής χρήσιμα συμπεράσματα:

✓ Μόνο το 39,9% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι: α) πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τα σχολικά εγχειρίδια που θα

χρησιμοποιήσουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και β) θα τους/τις βοηθούσε μια Τράπεζα με Σχέδια Εργασίας στην οργάνωση της διδασκαλίας.

✓ Το 33,8% του δείγματος δήλωσε ότι η επιλογή των βιβλίων θα συντελούσε στην επίτευξη των αρχών του Νέου Σχολείου.

✓ Το 92,4% των συμμετεχόντων επισήμανε ότι θεωρεί ότι η επιλογή των βιβλίων δεν θα εξασφαλίσει (σε ποσοστό 32,3%) ή θα εξασφαλίσει ελάχιστα (σε ποσοστό 60,1%) την ισότητα ευκαιριών.

✓ Το 92,4% των συμμετεχόντων επισήμανε ότι θεωρεί ότι η επιλογή των βιβλίων δεν θα συμβάλλει θετικά (σε ποσοστό 32,3%) ή θα συμβάλλει ελάχιστα (σε ποσοστό 60,1%) στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

✓ Το 92,4% των συμμετεχόντων επισήμανε ότι θεωρεί ότι η επιλογή των βιβλίων δεν θα συμβάλλει θετικά (σε ποσοστό 32,3%) ή θα συμβάλλει ελάχιστα (σε ποσοστό 60,1%) στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων.

### Πίνακας 75

#### Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των αντιλήψεων των δασκάλων του δείγματος σχετικά με τη χρήση του πολλαπλού εγχειριδίου

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Απόλυτα	Μ.Ο.
Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να επιλέξει τα σχολικά εγχειρίδια που θα χρησιμοποιήσει.	0%	60,1%	32,3%	7,6%	2,47
Θα βοηθούσε μια Τράπεζα με Σχέδια Εργασίας στην οργάνωση της διδασκαλίας.	0%	60,1%	39,9%	0%	2,40
Θεωρείτε ότι η επιλογή των βιβλίων θα συντελούσε στην επίτευξη των αρχών του Νέου Σχολείου.	0%	66,2%	33,8%	0%	2,34
Θεωρείτε ότι η επιλογή των βιβλίων θα εξασφαλίσει την ισότητα ευκαιριών.	32,3%	60,1%	7,6%	0%	1,75
Θεωρείτε ότι η επιλογή των βιβλίων θα συμβάλλει θετικά τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.	32,3%	60,1%	7,6%	0%	1,75
Θεωρείτε ότι η επιλογή των βιβλίων θα συμβάλλει θετικά τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.	32,3%	60,1%	7,6%	0%	1,75

Η παραπάνω αρνητική στάση των ερωτηθέντων δασκάλων ως προς την επιλογή των εγχειριδίων οφείλεται στα προβλήματα που θεωρούν ότι θα προκύψουν. Πιο συγκεκριμένα, έχουν συνδέσει τη χρήση του πολλαπλού εγχειριδίου με:

α) μεγάλες ανισότητες ανά παιδί, ανά σχολείο, ανά περιοχή (σε ποσοστό 16,7%).

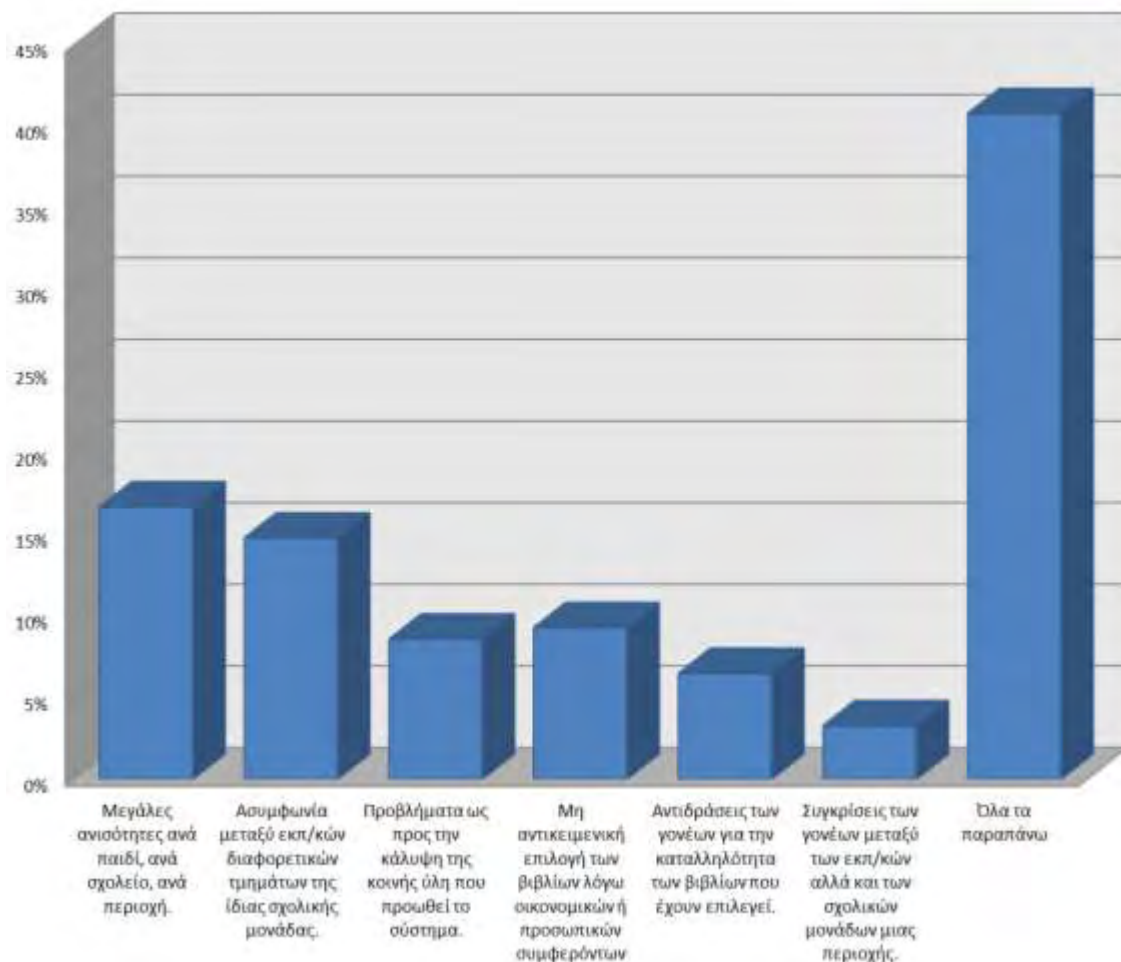
β) ασυμφωνία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών τμημάτων της ίδιας σχολικής μονάδας (σε ποσοστό 14,8%).

γ) μη αντικειμενική επιλογή των σχολικών βιβλίων λόγω οικονομικών ή/και προσωπικών συμφερόντων (σε ποσοστό 9,3%).

δ) προβλήματα ως προς την κάλυψη της κοινής ύλης που προωθεί το σύστημα (σε ποσοστό 8,6%).

ε) αντιδράσεις των γονέων ως προς την καταλληλότητα των βιβλίων που έχουν επιλεγεί (σε ποσοστό 6,5%).

στ) συγκρίσεις των γονέων μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και των σχολικών μονάδων μιας περιοχής (σε ποσοστό 3,3%).



**Διάγραμμα 11**

**Τα προβλήματα που θα δημιουργηθούν από τη χρήση του πολλαπλού εγχειριδίου**

## 6.2. Επαγωγική Στατιστική

Ο στατιστικός έλεγχος με βάση το κριτήριο  $\chi^2$  έδειξε ότι οι παράγοντες φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας και βασικό πτυχίο διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των δασκάλων του δείγματος σχετικά με την καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων και τη χρήση του πολλαπλού εγχειριδίου. Εξαιτίας, όμως, της ισχυρής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών της ηλικίας, των χρόνων υπηρεσίας και του βασικού πτυχίου, κατά τους ελέγχους των απαντήσεων των υποκείμενων του δείγματος δεν προέκυψαν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητο στην παρούσα εργασία να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τους στατιστικούς ελέγχους με βάση το φύλο και την ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, στους πίνακες 76-86, φαίνεται ότι:

✓ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση ως προς τη συμβολή των σχολικών εγχειριδίων του 2003 στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών εντός της σχολικής τάξης.

✓ η πλειοψηφία των γυναικών θεωρεί ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι απαλλαγμένα από τις σεξιστικές προκαταλήψεις και δεν προωθούν την ισότητα των δύο φύλων, ενώ η πλειοψηφία των αντρών θεωρεί ότι υπάρχει απόλυτη ισότητα μεταξύ των φύλων.

✓ Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι τα ιστορικά καθώς και τα κοινωνικά γεγονότα δεν παρουσιάζονται με τη παράθεση των διαφορετικών απόψεων έχουν ηλικία από 20 μέχρι 40 ετών.

✓ Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που είναι μέχρι 40 ετών πιστεύουν ότι το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων δεν είναι πλήρως απαλλαγμένο από εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές προκαταλήψεις, σε αντίθεση με εκπαιδευτικούς που είναι άνω των 61 ετών και θεωρούν ότι δεν προωθούν στερεότυπα τα διδακτικά βιβλία.

✓ Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που είναι μέχρι 30 ετών πιστεύουν ότι το περιεχόμενο των εγχειριδίων λαμβάνει ελάχιστα υπόψη του την πολυπολιτισμική τάξη, σε αντίθεση με εκπαιδευτικούς που είναι άνω των 61 ετών και θεωρούν ότι τα διδακτικά βιβλία καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών ανεξαρτήτων πολιτισμικού περιβάλλοντος.

✓ Όλοι εκπαιδευτικοί του δείγματος που είναι μέχρι 30 ετών πιστεύουν ότι πρέπει να έχουν τη δυνατότητα της επιλογής των διδακτικών βιβλίων που θα

χρησιμοποιήσουν στην τάξη, σε αντίθεση με εκπαιδευτικούς που είναι άνω των 41 ετών.

✓ Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι οι εργασίες δεν είναι απόλυτα διαβαθμισμένες ως προς τον βαθμό δυσκολίας έχουν ηλικία άνω των 50 ετών.

✓ Όλοι εκπαιδευτικοί του δείγματος που είναι μέχρι 40 ετών πιστεύουν ότι θα βοηθούσε μια Τράπεζα με Σχέδια Εργασίας στην οργάνωση της διδασκαλίας, σε αντίθεση με εκπαιδευτικούς που είναι άνω των 41 ετών.

✓ Μόνο οι εκπαιδευτικοί που είναι μέχρι 30 ετών πιστεύουν ότι η επιλογή των βιβλίων θα εξασφαλίσει την ισότητα ευκαιριών και θα συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων (βλ. Πίνακες 84, 85 και 86).

**Πίνακας 76**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή των εγχειριδίων στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων ανάλογα με το φύλο**

		Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών.			Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	
Φύλο	Ανδρας	10,1%	16,7%	3,5%	30,2%
	Γυναίκα	20,5%	37,7%	11,5%	69,8%
Σύνολο		30,6%	54,4%	15,0%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,043 < 0,05			

**Πίνακας 77**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή των εγχειριδίων στην ισότητα των δύο φύλων ανάλογα με το φύλο**

		Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων προωθεί την ισότητα των δύο φύλων.			Σύνολο
		Λίγο	Αρκετά	Απόλυτα	
Φύλο	Ανδρας	0,0%	9,3%	21,0%	30,2%
	Γυναίκα	57,2%	12,5%	0,0%	69,8%
Σύνολο		57,2%	21,8%	21,0%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 78**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τον τρόπο που παρατίθεται ένα ιστορικό ή κοινωνικό θέμα ανάλογα με την ηλικία**

		Τα ιστορικά και τα κοινωνικά γεγονότα παρουσιάζονται με τη παράθεση των διαφορετικών απόψεων.				Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Απόλυτα	
Ηλικία	20 – 30 ετών	1,5%	3,3%	2,7%	0,1%	7,6%
	31 – 40 ετών	5,3%	12,0%	12,0%	3,0%	32,3%
	41 – 50 ετών	3,7%	13,9%	20,0%	8,4%	46,1%
	51 – 60 ετών	0,2%	2,0%	3,5%	2,3%	8,1%
	άνω των 61 ετών	0,3%	1,2%	2,3%	2,3%	6,0%
Σύνολο		11,0%	32,5%	40,4%	16,1%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05				

**Πίνακας 79**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τις προκαταλήψεις που περιέχονται στα σχολικά βιβλία ανάλογα με την ηλικία**

		Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων είναι απαλλαγμένο από εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές προκαταλήψεις.		Σύνολο
		Αρκετά	Απόλυτα	
Ηλικία	20 – 30 ετών	4,9%	2,7%	7,6%
	31 – 40 ετών	19,1%	13,2%	32,3%
	41 – 50 ετών	27,1%	18,9%	46,1%
	51 – 60 ετών	4,3%	3,8%	8,1%
	άνω των 61 ετών	2,6%	3,4%	6,0%
Σύνολο		58,0%	42,0%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,027 < 0,05		

**Πίνακας 80**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή των εγχειριδίων στην αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας ανάλογα με την ηλικία**

		Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων λαμβάνει υπόψη του την πολυπολιτισμική τάξη.		Σύνολο
		Λίγο	Αρκετά	
Ηλικία	20 – 30 ετών	7,4%	0,2%	7,6%
	31 – 40 ετών	29,6%	2,7%	32,3%
	41 – 50 ετών	40,0%	6,0%	46,1%

	51 – 60 ετών	5,5%	2,6%	8,1%
	άνω των 61 ετών	3,6%	2,4%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		86,1%	13,9%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,000 < 0,05		

**Πίνακας 81**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τον βαθμό δυσκολίας των εργασιών ανάλογα με την ηλικία**

		Σε όλα τα μαθήματα οι εργασίες είναι διαβαθμισμένες ως προς τον βαθμό δυσκολίας.			Σύνολο
		Λίγο	Αρκετά	Απόλυτα	
<b>Ηλικία</b>	20 – 30 ετών	1,1%	6,0%	0,5%	7,6%
	31 – 40 ετών	6,0%	24,9%	1,4%	32,3%
	41 – 50 ετών	11,3%	34,4%	0,4%	46,1%
	51 – 60 ετών	3,0%	5,1%	0,0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	3,7%	2,3%	0,0%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		25,1%	72,6%	2,3%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 82**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς την επιλογή των σχολικών βιβλίων ανάλογα με την ηλικία**

		Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να επιλέξει τα σχολικά εγχειρίδια που θα χρησιμοποιήσει.			Σύνολο
		Λίγο	Αρκετά	Απόλυτα	
<b>Ηλικία</b>	20 – 30 ετών	0,0%	0,0%	7,6%	7,6%
	31 – 40 ετών	0,0%	32,3%	0,0%	32,3%
	41 – 50 ετών	46,1%	0,0%	0,0%	46,1%
	51 – 60 ετών	8,1%	0,0%	0,0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	6,0%	0,0%	0,0%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		60,1%	32,3%	7,6%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,000 < 0,05			



**Πίνακας 83**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη χρήση Τράπεζας με Σχέδια Εργασίας ανάλογα με την ηλικία**

		Θα βοηθούσε μια Τράπεζα με Σχέδια Εργασίας στην οργάνωση της διδασκαλίας.		Σύνολο
		Λίγο	Αρκετά	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0,0%	7,6%	7,6%
	31 – 40 ετών	0,0%	32,3%	32,3%
	41 – 50 ετών	46,1%	0,0%	46,1%
	51 – 60 ετών	8,1%	0,0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	6,0%	0,0%	6,0%
Σύνολο		60,1%	39,9%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05		

**Πίνακας 84**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμβολή του πολλαπλού βιβλίου στην ισότητα των ευκαιριών βιβλίων ανάλογα με την ηλικία**

		Θεωρείτε ότι η επιλογή των βιβλίων θα εξασφαλίσει την ισότητα ευκαιριών.			Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0,0%	0,0%	7,6%	7,6%
	31 – 40 ετών	32,3%	0,0%	0,0%	32,3%
	41 – 50 ετών	0,0%	46,1%	0,0%	46,1%
	51 – 60 ετών	0,0%	8,1%	0,0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	0,0%	6,0%	0,0%	6,0%
Σύνολο		32,3%	60,1%	7,6%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 85**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή του πολλαπλού βιβλίου στις θετικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία**

		Θεωρείτε ότι η επιλογή των βιβλίων θα συμβάλλει θετικά τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.			Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0,0%	0,0%	7,6%	7,6%
	31 – 40 ετών	32,3%	0,0%	0,0%	32,3%
	41 – 50 ετών	0,0%	46,1%	0,0%	46,1%

	51 – 60 ετών	0,0%	8,1%	0,0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	0,0%	6,0%	0,0%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		32,3%	60,1%	7,6%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 86**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή του πολλαπλού βιβλίου στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών- γονέων ανάλογα με την ηλικία**

		Θεωρείτε ότι η επιλογή των βιβλίων θα συμβάλει θετικά τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.			Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	
<b>Ηλικία</b>	20 – 30 ετών	0,0%	0,0%	7,6%	7,6%
	31 – 40 ετών	32,3%	0,0%	0,0%	32,3%
	41 – 50 ετών	0,0%	46,1%	0,0%	46,1%
	51 – 60 ετών	0,0%	8,1%	0,0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	0,0%	6,0%	0,0%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		32,3%	60,1%	7,6%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,000 < 0,05			

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να ελεγχθεί αν υπάρχει σημαντική διαφορά στις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος σε σχέση με την Περιφέρεια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν. Εφαρμόζοντας, λοιπόν, τη στατιστική τεχνική της ANOVA προέκυψαν τα παρακάτω χρήσιμα συμπεράσματα:

✓ Π.Ε. Θεσσαλίας – Π.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας:  $p = 0,017 < 0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απόψεις των δασκάλων ως προς τον τρόπο που παρατίθεται ένα ιστορικό ή κοινωνικό ζήτημα στα διδακτικά βιβλία. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη Θεσσαλία πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι τα ιστορικά και τα κοινωνικά γεγονότα παρουσιάζονται με τη παράθεση των διαφορετικών απόψεων σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται στην Κεντρική Μακεδονία. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και μεταξύ των Περιφερειών Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, όπου  $p = 0,046 < 0,05$ .

✓ Π.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας – Π.Ε. Αττικής:  $p = 0,000 < 0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απόψεις των δασκάλων ως προς τον

τρόπο που προβάλλουν τα σχολικά εγχειρίδια την ισότητα των δύο φύλων. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Κεντρική Μακεδονία πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι τα διδακτικά βιβλία προωθούν την ισότητα των φύλων σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται στην Αττική. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και μεταξύ των Περιφερειών Κεντρικής Μακεδονίας και Κρήτης, όπου  $p = 0,031 < 0,05$ .

Έπειτα, με τη στατιστική τεχνική της ANOVA ελέγχθηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος σε σχέση με τον τύπο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Από τον έλεγχο αυτό προέκυψε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα των διδακτικών βιβλίων και τη χρήση του πολλαπλού εγχειριδίου δεν συσχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζουν.

### 6.3. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρεί ότι το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων βασίζεται μερικώς στην πραγματικότητα, αλλά ταυτόχρονα συσχετίζεται πολύ με την καθημερινότητα των μαθητών/τριών και παραθέτει αντικειμενικά τα γεγονότα. Επίσης, πολλοί είναι εκείνοι που τα κατακρίνουν, γιατί το περιεχόμενό τους προκαλεί ελάχιστα το ενδιαφέρον των παιδιών και συμβάλλει σε πολύ μικρό βαθμό στην κοινωνικοποίηση και στη συνεργασία των μαθητών/τριών καθώς και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και της σκέψης (κριτικής και δημιουργικής) των παιδιών. Στα μειονεκτήματα τους περιλαμβάνεται και η μη ανταπόκριση του διδακτικού υλικού στις ιδιαιτερότητες των παιδιών και στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης, αν και η συγγραφή των εγχειριδίων έγινε στις αρχές του 21ου αιώνα. Μάλιστα, η πλειοψηφία του δείγματος ασκεί αρνητική κριτική και για την εικονογράφηση και τη δομή των βιβλίων. Συνεπώς, οι δάσκαλοι/ες θεωρούν μέτρια τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού που χρησιμοποιούν και κατά συνέπεια η **υπόθεση 14** δεν ισχύει.

Αντιθέτως, η **υπόθεση 15** επαληθεύτηκε, αφού η πλειοψηφία των δασκάλων δεν επιθυμεί τη χρήση του πολλαπλού εγχειριδίου και την Τράπεζα με Σχέδια Εργασίας, με εξαίρεση τους/τις εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 20-30 ετών. Η στάση αυτή, ωστόσο, δεν μας προκαλεί έκπληξη, αφού για πολλές δεκαετίες το

σχολικό εγχειρίδιο μαζί με το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελούσαν το μόνιμο και μοναδικό ίσως οδηγό του/της εκπαιδευτικού στο έργο του/της. Η πρώτη προσπάθεια να εισαχθεί και να εφαρμοστεί το πολλαπλό βιβλίο έγινε το 1997 (Ν. 2525/97, άρθρο 7), αλλά η απόπειρα εφαρμογής του απέτυχε λόγω προβλημάτων ομοιογένειας του περιεχομένου τους, που εμπόδιζαν την ομαλή εφαρμογή του ισχύοντος εξεταστικού συστήματος (Βέικου, Βαρέση & Πατούνα, 2008: 103). Δεκατρία (περίπου) χρόνια μετά ξεκινάνε πάλι οι συζητήσεις σχετικά με τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να επιλέγουν τα κατάλληλα διδακτικά βιβλία με βάση τις ανάγκες της σχολικής τους τάξης. Οι συζητήσεις θα οδηγήσουν για ακόμη μία φορά σε αδιέξοδο και έτσι το εκπαιδευτικό μας σύστημα συνεχίζει να στηρίζεται σε ένα και μοναδικό βιβλίο σε όλη την επικράτεια για το σύνολο σχεδόν των μαθημάτων, ενώ σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήδη οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τα εγχειρίδια που θα χρησιμοποιήσουν κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>

### ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Για την αναλυτική παρουσίαση, διερεύνηση και ερμηνευτική προσέγγιση των ευρημάτων της έρευνας, τα δεδομένα του τέταρτου ερωτηματολογίου ταξινομήθηκαν κατά θεματικές ενότητες, όπως αυτές προκύπτουν από τους άξονες της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα της έρευνας ομαδοποιήθηκαν στις παρακάτω ενότητες:

α) Ο βαθμός επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων: Εδώ εντάχθηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 10-21 που αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίτευξη των στόχων με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που ακολουθούν στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν.

β) Προγράμματα Σπουδών: Τα στοιχεία που αντλήθηκαν από τις ερωτήσεις 22-30 αναφέρονται στις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά τόσο με το περιεχόμενο των προγραμμάτων που εφαρμόζουν στο σχολείο τους όσο και με την πορεία των Νέων Προγραμμάτων.

#### 7.1. Περιγραφική Στατιστική

α) Ο βαθμός επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων

Από τις παρακάτω δηλώσεις (βλ. Πίνακας 87) που σχετίζονται με τον βαθμό επίτευξης των στόχων των προγραμμάτων σπουδών στις σχολικές μονάδες της χώρας μας προκύπτουν τα εξής χρήσιμα συμπεράσματα:

✓ Επτά στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι οι μαθητές/τριες τους απέκτησαν ένα πλήθος νέων γνώσεων.

✓ Το 85% των ερωτηθέντων δασκάλων πιστεύει ότι δεν επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό ο στόχος τους, να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τις νέες γνώσεις μαθαίνοντας ταυτόχρονα πώς να μαθαίνουν.

✓ Το 64,2% του δείγματος θεωρεί ότι έχει επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό ο στόχος τους: «να αναπτυχθούν οι κοινωνικές αρετές των παιδιών».

✓ Έξι στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι μπόρεσαν να αναπτύξουν τις ψυχικές αρετές των μαθητών/τριών.

✓ Μόνο το 41,5% του δείγματος μπόρεσε να αναπτύξει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση σχεδόν σε όλα τα παιδιά.

✓ Μόνο το 47,3% των δασκάλων είναι ευχαριστημένο για τον βαθμό που επιτεύχθηκε η καλλιέργεια της ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης των παιδιών τους.

✓ Το 62,2% του δείγματος θεωρεί ότι υπήρξε σε μεγάλο βαθμό ανάπτυξη των ηθικών αρετών των παιδιών.

✓ Μόνο το 47,3% των δασκάλων είναι ευχαριστημένο για τον βαθμό που επιτεύχθηκε η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

✓ Οχτώ στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς παραδέχτηκαν ότι ελάχιστα επιτεύχθηκε ο στόχος τους: «να γίνουν οι μαθητές/τριες συνειδητοί Έλληνες Πολίτες - Πολίτες του κόσμου μέσα από τα μαθήματα».

✓ Το 41,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι μέσα από τα μαθήματά τους τα παιδιά δεν είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν και να μάθουν τις γλώσσες που επιθυμούν, ενώ το 52,3% φαίνεται ότι προσπάθησε – αν και σε πολύ μικρό βαθμό – να αξιοποιήσει στα μαθήματα στοιχεία άλλων χωρών, έτσι ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με άλλες γλώσσες και άλλους πολιτισμούς.

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι σε μικρό βαθμό οι μαθητές/τριες τους κατάφεραν να γίνουν μικροί επιστήμονες και ερευνητές.

✓ Μόνο το 42% των δασκάλων θεωρεί ότι επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό ο στόχος τους: «να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τα κοινωνικά προβλήματα».

### Πίνακας 87

#### Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος του βαθμού επίτευξης των στόχων των προγραμμάτων σπουδών στις σχολικές μονάδες της χώρας μας

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μ.Ο.
Οι μαθητές/τριες απέκτησαν (αποστήθισαν) ένα πλήθος νέων γνώσεων.	0%	0%	30,6%	54,4%	15,0%	3,84
Οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με νέες γνώσεις μαθαίνοντας ταυτόχρονα πώς να μαθαίνουν.	0%	30,6%	54,4%	15,0%	0%	2,84
Υπήρξε ανάπτυξη των κοινωνικών αρετών των παιδιών, όπως: συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, κ.ά..	0%	0%	35,7%	35,9%	28,3%	3,93
Υπήρξε ανάπτυξη των ψυχικών αρετών, όπως: υπευθυνότητα, υπομονή, επιμονή και θάρρος, κ.ά..	0%	0%	39,9%	40,0%	20,0%	3,80

Υπήρξε ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των παιδιών.	0%	37,7%	20,8%	41,5%	0%	3,04
Επιτεύχθηκε η καλλιέργεια της ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης.	0%	26,9%	25,8%	41,1%	6,2%	3,27
Υπήρξε ανάπτυξη των ηθικών αρετών, όπως: τιμότητα, δικαιοσύνη, κ.ά..	0%	0%	37,8%	48,5%	13,7%	3,76
Υπήρξε ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας.	0%	26,9%	25,8%	41,1%	6,2%	3,27
Μέσα από τα μαθήματα οι μαθητές/τριες έγιναν συνειδητοί Έλληνες Πολίτες - Πολίτες του κόσμου.	0%	42,5%	41,7%	15,8%	0%	2,73
Οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν και να μάθουν τις γλώσσες που επιθυμούν.	47,7%	52,3%	0%	0%	0%	1,52
Μέσα από τα μαθήματα οι μαθητές/τριες έγιναν μικροί επιστήμονες και ερευνητές.	0%	54,1%	45,9%	0%	0%	2,46
Μέσα από τα μαθήματα οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με κοινωνικά προβλήματα.	0%	0%	58,0%	42,0%	0%	3,42

#### β) Προγράμματα Σπουδών

Όσον αφορά τις απόψεις των δασκάλων του δείγματος για τα Προγράμματα Σπουδών, παρατηρούμε ότι:

✓ Εννιά στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζουν ως κλειστό το Πρόγραμμα Σπουδών που ακολουθούν (βλ. Πίνακα 88).

✓ Σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι του δείγματος, σε ποσοστό 96,6%, θεωρούν ότι οι στόχοι του Προγράμματος Σπουδών που ακολουθούν είναι πολλοί, γενικοί και αόριστοι (βλ. Πίνακα 89).

✓ Εννιά στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζουν ως πολύπλοκο καθώς και χρονοβόρο το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών που εφαρμόζουν (βλ. Πίνακα 90).

✓ Το 86,8% του δείγματος πιστεύει ότι δίνει περισσότερη βαρύτητα στους γνωστικούς στόχους (βλ. Πίνακα 91).

✓ Το 87,7% του δείγματος θεωρεί ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στα ελληνικά δημοτικά καθώς και ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών δεν θα έχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 92).

✓ Εννιά στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών δεν δίνουν μεγαλύτερη ευελιξία στον/στην εκπαιδευτικό, δεν θα ενισχύσουν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα και δεν θα συμβάλλουν στη μείωση του ποσοστού μαθητών/τριών με χαμηλές επιδόσεις (βλ. Πίνακας 92).

**Πίνακας 88**

**Κατανομή συχνοτήτων και Μέσος Όρος των απόψεων των δασκάλων ως προς το είδος του Προγράμματος Σπουδών που ακολουθούν**

<b>Θεωρείτε ότι το Πρόγραμμα Σπουδών που ακολουθείτε είναι:</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O.</b>
κλειστό, δηλαδή ο/η εκπαιδευτικός είναι απλά ο εκτελεστής του περιεχομένου και το ακολουθεί τυφλά και μηχανικά.	1295	91,1	1,09
ανοιχτό, δηλαδή δίνει τις απαραίτητες κατευθύνσεις στον/στην εκπαιδευτικό.	127	8,9	
Σύνολο	1422	100,0	

**Πίνακας 89**

**Κατανομή συχνοτήτων και Μέσος Όρος των απόψεων των δασκάλων σχετικά με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών που ακολουθούν**

<b>Θεωρείτε ότι οι στόχοι του Προγράμματος Σπουδών που ακολουθείτε είναι:</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O.</b>
είναι πολλοί, γενικοί και άοριστοι.	1374	96,6	1,03
εστιάζουν στο μέλλον.	48	3,4	
Σύνολο	1422	100,0	

**Πίνακας 90**

**Κατανομή συχνοτήτων και Μέσος Όρος των απόψεων των δασκάλων σχετικά με το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών που ακολουθούν**

<b>Θεωρείτε ότι το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών που ακολουθείτε είναι:</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O.</b>
πολύπλοκο και απαιτεί αρκετό χρόνο.	1347	94,7	1,05
ευέλικτο και δίνει τη δυνατότητα ο/η εκπαιδευτικός να εστιάσει σε ορισμένα γεγονότα.	75	5,3	
Σύνολο	1422	100,0	



Πίνακας 91

Κατανομή συχνοτήτων και Μέσος Όρος των απόψεων των δασκάλων σχετικά με τη φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών που ακολουθούν

Θεωρείτε ότι το Πρόγραμμα Σπουδών που ακολουθείτε είναι:	N	%	M.O.
δίνει περισσότερη βαρύτητα στους γνωστικούς στόχους.	1235	86,8	1,13
δίνει βαρύτητα στους στόχους του συναισθηματικού και του ψυχοκινητικού τομέα.	187	13,2	
Σύνολο	1422	100,0	

Πίνακας 92

Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των απόψεων των δασκάλων του δείγματος σχετικά με τη συμβολή των Νέων Πιλοτικών Προγραμμάτων

	Ναι	Όχι	M.O.
Θεωρείτε ότι είναι ουσιαστική η διαφορά ανάμεσα στα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στις ελληνικές σχολικές μονάδες.	12,3%	87,7%	1,88
Θεωρείτε ότι τα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα θα έχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.	12,3%	87,7%	1,88
Θεωρείτε ότι τα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα δίνουν μεγαλύτερη ευελιξία στον/στην εκπαιδευτικό.	10%	90%	1,90
Θεωρείτε ότι τα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα θα ενισχύσουν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα.	9,9%	90,1%	1,90
Θεωρείτε ότι τα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα θα συμβάλουν στη μείωση του ποσοστού μαθητών/τριών με χαμηλές επιδόσεις.	10,1%	89,9%	1,90

## 7.2. Επαγωγική Στατιστική

Ο στατιστικός έλεγχος με βάση το κριτήριο  $\chi^2$  έδειξε ότι οι παράγοντες φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας και βασικό πτυχίο διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των δασκάλων του δείγματος σχετικά τον βαθμό επίτευξης των στόχων με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών που ακολουθείτε στη σχολική τους μονάδα. Ωστόσο, εξαιτίας της ισχυρής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών της ηλικίας, των χρόνων

υπηρεσίας και του βασικού πτυχίου, κατά τους ελέγχους των απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος δεν προέκυψαν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητο στην παρούσα εργασία να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τους στατιστικούς ελέγχους με βάση το φύλο και την ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, στους πίνακες 93-99, φαίνεται ότι:

✓ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατάφεραν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου των παιδιών περισσότερο από τους άνδρες.

✓ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατάφεραν να μάθουν στα παιδιά πώς να μαθαίνουν περισσότερο από τους άνδρες.

✓ τις ξένες γλώσσες κατά τη διδασκαλία χρησιμοποιούν λίγο περισσότερο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί απ' ό,τι οι άνδρες.

✓ οι εκπαιδευτικοί που είναι μέχρι 50 ετών δίνουν βαρύτητα στο να μάθουν τα παιδιά πώς να μαθαίνουν.

✓ οι δάσκαλοι/ες που είναι μέχρι 30 ετών κατάφεραν να καλλιεργήσουν την ελεύθερη και δημοκρατική έκφραση καθώς και να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (βλ. Πίνακες 97 και 98).

✓ οι εκπαιδευτικοί που είναι 31 έως και 50 ετών κατάφεραν να καλλιεργήσουν τόσο την εθνική όσο και την ευρωπαϊκή ταυτότητα στους/στις μαθητές/τριες τους σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί.

### Πίνακας 93

#### Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τον βαθμό επίτευξης της ανάπτυξης του γνωστικού επιπέδου ανάλογα με το φύλο

		Οι μαθητές/τριες απέκτησαν (αποστήθισαν) ένα πλήθος νέων γνώσεων.			Σύνολο
		Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Φύλο	Ανδρας	10,1%	16,7%	3,5%	30,2%
	Γυναίκα	20,5%	37,7%	11,5%	69,8%
Σύνολο		30,6%	54,4%	15,0%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,043 < 0,05			

**Πίνακας 94**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τον βαθμό εκμάθησης του τρόπου μάθησης ανάλογα με το φύλο**

		Οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με νέες γνώσεις μαθαίνοντας ταυτόχρονα πώς να μαθαίνουν.			Σύνολο
		Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Φύλο	Ανδρας	10,1%	16,7%	3,5%	30,2%
	Γυναίκα	20,5%	37,7%	11,5%	69,8%
Σύνολο		30,6%	54,4%	15,0%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,043 < 0,05			

**Πίνακας 95**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τον βαθμό χρήσης ξένων γλωσσών κατά τη διδασκαλία ανάλογα με το φύλο**

		Οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν και να μάθουν τις γλώσσες που επιθυμούν.		Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	
Φύλο	Ανδρας	16,0%	14,2%	30,2%
	Γυναίκα	31,6%	38,1%	69,8%
Σύνολο		47,7%	52,3%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,008 < 0,05		

**Πίνακας 96**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τον βαθμό εκμάθησης του τρόπου μάθησης ανάλογα με την ηλικία**

		Οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με νέες γνώσεις μαθαίνοντας ταυτόχρονα πώς να μαθαίνουν.			Σύνολο
		Λίγο	Μέτρια	Πολύ	
Ηλικία	20 – 30 ετών	1,9%	4,6%	1,1%	7,6%
	31 – 40 ετών	9,6%	17,5%	5,2%	32,3%
	41 – 50 ετών	13,0%	25,1%	7,9%	46,1%
	51 – 60 ετών	3,0%	4,4%	0,6%	8,1%
	άνω των 61 ετών	3,1%	2,7%	0,1%	6,0%
Σύνολο		30,6%	54,4%	15,0%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 97**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς την καλλιέργεια της ελεύθερης και δημοκρατικής έκφραση ανάλογα με την ηλικία**

		Επιτεύχθηκε η καλλιέργεια της ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης.				Σύνολο
		Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Ηλικία	20 – 30 ετών	2,5%	1,6%	2,6%	0,8%	7,6%
	31 – 40 ετών	8,7%	8,2%	13,7%	1,7%	32,3%
	41 – 50 ετών	12,2%	12,3%	18,1%	3,4%	46,1%
	51 – 60 ετών	2,0%	2,3%	3,7%	0,2%	8,1%
	άνω των 61 ετών	1,5%	1,5%	3,0%	0,0%	6,0%
Σύνολο		26,9%	25,8%	41,1%	6,2%	100,0%
Chi-Square Tests		$p = 0,037 < 0,05$				

**Πίνακας 98**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας ανάλογα με την ηλικία**

		Υπήρξε ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας.				Σύνολο
		Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Ηλικία	20 – 30 ετών	2,5%	1,6%	2,6%	0,8%	7,6%
	31 – 40 ετών	8,7%	8,2%	13,7%	1,7%	32,3%
	41 – 50 ετών	12,2%	12,3%	18,1%	3,4%	46,1%
	51 – 60 ετών	2,0%	2,3%	3,7%	0,2%	8,1%
	άνω των 61 ετών	1,5%	1,5%	3,0%	0,0%	6,0%
Σύνολο		26,9%	25,8%	41,1%	6,2%	100,0%
Chi-Square Tests		$p = 0,037 < 0,05$				

**Πίνακας 99**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς την ανάπτυξη της εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας των παιδιών ανάλογα με την ηλικία**

		Μέσα από τα μαθήματα οι μαθητές/τριες έγιναν συνειδητοί Έλληνες Πολίτες - Πολίτες του κόσμου.			Σύνολο
		Λίγο	Μέτρια	Πολύ	
Ηλικία	20 – 30 ετών	3,2%	3,0%	1,5%	7,6%
	31 – 40 ετών	13,2%	13,3%	5,8%	32,3%
	41 – 50 ετών	19,0%	19,4%	7,7%	46,1%

	51 – 60 ετών	3,6%	3,9%	0,6%	8,1%
	άνω των 61 ετών	3,6%	2,2%	0,2%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		42,5%	41,7%	15,8%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>		p = 0,002 < 0,05			

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα των υπαρχόντων προγραμμάτων, ο στατιστικός έλεγχος έδειξε ότι οι παράγοντες φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας και βασικό πτυχίο δεν διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό τις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να ελεγχθεί αν υπάρχει σημαντική διαφορά στις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος σε σχέση με την Περιφέρεια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν. Εφαρμόζοντας, ωστόσο, τη στατιστική τεχνική της ANOVA προέκυψε ότι δεν υπήρχε σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των δασκάλων του δείγματος σχετικά τόσο με τον βαθμό επίτευξης των στόχων του Προγράμματος Σπουδών που εφαρμόζουν όσο και με την καταλληλότητα των υπαρχόντων προγραμμάτων. Στο ίδιο συμπέρασμα, ως προς τις απόψεις των δασκάλων του δείγματος για τον βαθμό επίτευξης των στόχων του Προγράμματος Σπουδών που εφαρμόζουν, καταλήξαμε και κατά τον στατιστικό έλεγχο με βάση τον τύπο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

Αντιθέτως, από τη στατιστική ανάλυση διακύμανσης φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος ως προς την καταλληλότητα των υπαρχόντων προγραμμάτων σπουδών σε σχέση με τον τύπο της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, προέκυψαν τα εξής χρήσιμα συμπεράσματα:

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά και σε κλασικά δημοτικά θεωρούν ότι το Πρόγραμμα Σπουδών που ακολουθούν είναι κλειστό, σε αντίθεση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται σε Ολοήμερα δημοτικά με ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά Δημοτικά σχολεία ( $p = 0,000 < 0,05$ ). Διαφορά, όμως, εντοπίζεται και μεταξύ δασκάλων που υπηρετούν σε ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά με μικρή υπέρσχυση των δεύτερων στην επιλογή «των ανοικτών προγραμμάτων» ( $p = 0,003 < 0,05$ ).

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά και σε κλασικά δημοτικά θεωρούν ότι οι στόχοι του προγράμματος που ακολουθούν είναι

πολλοί, γενικοί και αόριστοι, σε αντίθεση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται σε Ολοήμερα δημοτικά με ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά Δημοτικά σχολεία ( $p = 0,000 < 0,05$ ). Διαφορά, όμως, εντοπίζεται και μεταξύ δασκάλων που υπηρετούν σε ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά με μικρή υπερίσχυση των δευτέρων στην απάντηση «στόχοι που εστιάζουν στο μέλλον» ( $p = 0,027 < 0,05$ ).

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά και σε κλασικά δημοτικά θεωρούν ότι το περιεχόμενο του προγράμματος που ακολουθούν είναι πολύπλοκο και απαιτεί αρκετό χρόνο, σε αντίθεση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται σε Ολοήμερα δημοτικά με ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά Δημοτικά σχολεία ( $p = 0,000 < 0,05$ ). Διαφορά, όμως, εντοπίζεται και μεταξύ δασκάλων που υπηρετούν σε ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά με μικρή υπερίσχυση των δευτέρων στην επιλογή του «ευέλικτου περιεχομένου» ( $p = 0,000 < 0,05$ ).

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά και σε κλασικά δημοτικά θεωρούν ότι το πρόγραμμα που ακολουθούν δίνει περισσότερη βαρύτητα στους γνωστικούς στόχους, σε αντίθεση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται σε Ολοήμερα δημοτικά με ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά Δημοτικά σχολεία ( $p = 0,000 < 0,05$ ). Διαφορά, όμως, εντοπίζεται και μεταξύ δασκάλων που υπηρετούν σε ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά με μικρή υπερίσχυση των δευτέρων στην απάντηση ότι «δίνει βαρύτητα στους στόχους του συναισθηματικού και του ψυχοκινητικού τομέα» ( $p = 0,000 < 0,05$ ).

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά και σε κλασικά δημοτικά θεωρούν ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών, σε αντίθεση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται σε Ολοήμερα δημοτικά με ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά Δημοτικά σχολεία ( $p = 0,000 < 0,05$ ). Διαφορά, όμως, εντοπίζεται και μεταξύ δασκάλων που υπηρετούν σε ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά με μικρή υπερίσχυση των δευτέρων στη θετική απάντηση ( $p = 0,000 < 0,05$ ).

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά και σε κλασικά δημοτικά θεωρούν ότι τα Πιλοτικά Προγράμματα δεν θα έχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, σε αντίθεση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται σε Ολοήμερα δημοτικά με ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά Δημοτικά σχολεία ( $p = 0,000 < 0,05$ ). Διαφορά, όμως, εντοπίζεται και μεταξύ δασκάλων που υπηρετούν σε

ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά με μικρή υπερίσχυση των δεύτερων στη θετική απάντηση ( $p = 0,000 < 0,05$ ).

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά και σε κλασικά δημοτικά θεωρούν ότι τα Πιλοτικά Προγράμματα δεν θα τους δώσουν μεγαλύτερη ευελιξία, σε αντίθεση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται σε Ολοήμερα δημοτικά με ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά Δημοτικά σχολεία ( $p = 0,000 < 0,05$ ). Διαφορά, όμως, εντοπίζεται και μεταξύ δασκάλων που υπηρετούν σε ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά με μικρή υπερίσχυση των δεύτερων στη θετική απάντηση ( $p = 0,000 < 0,05$ ).

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά και σε κλασικά δημοτικά θεωρούν ότι τα Πιλοτικά Προγράμματα δεν θα ενισχύσουν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, σε αντίθεση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται σε Ολοήμερα δημοτικά με ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά Δημοτικά σχολεία ( $p = 0,000 < 0,05$ ). Διαφορά, όμως, εντοπίζεται και μεταξύ δασκάλων που υπηρετούν σε ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά με μικρή υπερίσχυση των δεύτερων στη θετική απάντηση ( $p = 0,000 < 0,05$ ).

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε κλασικά ολοήμερα δημοτικά και σε κλασικά δημοτικά θεωρούν ότι τα Πιλοτικά Προγράμματα δεν θα συμβάλλουν στη μείωση του ποσοστού μαθητών/τριών με χαμηλές επιδόσεις, σε αντίθεση με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται σε Ολοήμερα δημοτικά με ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά Δημοτικά σχολεία ( $p = 0,000 < 0,05$ ). Διαφορά, όμως, εντοπίζεται και μεταξύ δασκάλων που υπηρετούν σε ΕΑΕΠ και σε Πιλοτικά με μικρή υπερίσχυση των δεύτερων στη θετική απάντηση ( $p = 0,000 < 0,05$ ).

### 7.3. Συμπεράσματα

Πριν γίνει ο σχολιασμός των τελικών αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, κρίνεται απαραίτητο να γίνει αναφορά στον κίνδυνο που ελλόχευε κατά τη συμπλήρωση του τέταρτου ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, υπήρχε η ανησυχία μήπως τα υποκείμενα του δείγματος απαντούσαν ότι είχαν επιτύχει απόλυτα ή σχεδόν απόλυτα του στόχους που προβλέπει το Πρόγραμμα Σπουδών που εφαρμόζουν, υπό τον φόβο να μην θεωρηθούν ανίκανοι. Ωστόσο, οι απαντήσεις τους διέψευσαν τον

αρχικό προβληματισμό, καθώς προσπάθησαν να είναι ειλικρινείς και να μην μειώσουν την ποιότητα της παρούσας έρευνας.

Με βάση, λοιπόν, τις απαντήσεις τους, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δίνει βαρύτητα: α) στην απόκτηση των νέων γνώσεων, β) στην ανάπτυξη των κοινωνικών (π.χ. συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, κ.ά.), των ψυχικών (π.χ. θάρρος, υπευθυνότητα, κ.ά.) και των ηθικών αρετών (π.χ. τιμιότητα, δικαιοσύνη, κ.ά.) γ) στην καλλιέργεια της ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης, και δ) στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Αντιθέτως, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί εστιάζουν και στο: α) να μάθουν στα παιδιά πώς να μαθαίνουν, β) να τα βοηθήσουν να γίνουν συνειδητοί Έλληνες Πολίτες - Πολίτες του κόσμου, και γ) να τα φέρουν σε επαφή με τα κοινωνικά προβλήματα. Συνεπώς, οι βασικές αρχές και οι εκπαιδευτικοί στόχοι των υπαρχόντων προγραμμάτων έχουν επιτευχθεί επαρκώς σε όλα σχεδόν τα δημοτικά σχολεία (μη επαλήθευση των **υποθέσεων 16 και 17**).

Όσον αφορά την καταλληλότητα των υπαρχόντων προγραμμάτων σπουδών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το πρόγραμμα που ακολουθούν δεν αφήνει πολλά περιθώρια για να προσαρμόσουν το περιεχόμενο του στις ανάγκες των παιδιών. Επισημαίνουν, μάλιστα, ότι οι στόχοι που θέτει το πρόγραμμα είναι πολλοί, γενικοί και αόριστοι, ενώ ταυτόχρονα η διδακτέα ύλη απαιτεί αρκετό χρόνο για ολοκληρωθεί. Ωστόσο, υπάρχουν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών θα έχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, θα ενισχύσουν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, θα δώσουν μεγαλύτερη ευελιξία στον/στην εκπαιδευτικό και θα συμβάλλουν στη μείωση του ποσοστού των παιδιών με χαμηλές επιδόσεις. Τέλος, οι παραπάνω αντιλήψεις και στάσεις των δασκάλων για τα Προγράμματα Σπουδών καθορίστηκαν από τον τύπο της σχολικής μονάδας που υπηρετούν. Συνεπώς, οι **υποθέσεις 18, 23 και 24**, που θέσαμε πριν τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, διαψεύστηκαν.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο

### ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Για την αναλυτική παρουσίαση, διερεύνηση και ερμηνευτική προσέγγιση των ευρημάτων της έρευνας, τα δεδομένα του πέμπτου ερωτηματολογίου ταξινομήθηκαν κατά θεματικές ενότητες, όπως αυτές προκύπτουν από τους άξονες της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα της έρευνας ομαδοποιήθηκαν στις παρακάτω ενότητες:

α) Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Στη θεματική αυτή ενότητα εντάχθηκαν οι απαντήσεις από τις ερωτήσεις 10-23, οι οποίες αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους που αποφασίστηκε στα πλαίσια του Νέου Σχολείου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

β) Μη εφαρμογή των νόμων για την αξιολόγηση: Τα στοιχεία που αντλήθηκαν από τις ερωτήσεις 24-29 αναφέρονται στις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τους λόγους που δεν έχει πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς και του εκπαιδευτικού έργου μετά το 1982.

γ) Κριτήρια αξιολόγησης: Εδώ εντάχθηκαν οι απαντήσεις από τις ερωτήσεις 30-41, οι οποίες αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ποια πρέπει να είναι τα κριτήρια, αν πραγματοποιηθεί τελικά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

#### 8.1. Περιγραφική Στατιστική

##### α) Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Στην αρχή του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να αναφέρουν «τι σημαίνει για εκείνους εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο σχολικής μονάδας». Το 81,7% των δασκάλων δήλωσε ότι «είναι το αποτέλεσμα από κάθε διδακτική δραστηριότητα που πραγματοποιείται σε μια σχολική μονάδα», ενώ μόνο το 18,3% υποστήριξε ότι «είναι οποιαδήποτε δραστηριότητα που έχει σχέση με το σχολείο αλλά και πραγματοποιείται εντός και εκτός της σχολικής μονάδας». Επίσης, η πλειοψηφία του δείγματος, το 60,1%, θεωρεί ότι δεν πρέπει να αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ενώ το υπόλοιπο 39,9% του δείγματος απέφυγε να απαντήσει. Το ίδιο περίπου συνέβη και με το ερώτημα «αν θεωρούν ότι η αξιολόγηση του Επιθεωρητή βοηθούσε στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου», όπου το 14,1% του

δείγματος δήλωσε ότι δεν βοηθούσε, ενώ το υπόλοιπο 85,9% δήλωσε είτε ότι «δεν έχει σχετική εμπειρία» (σε ποσοστό 46%) είτε «δεν έχει γνώμη» (σε ποσοστό 39,9%). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ήταν είτε αντίθετοι είτε επιφυλακτικοί σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά και με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Στη συνέχεια ρωτήθηκαν για ποιους λόγους πιστεύουν ότι αποφασίστηκε στα πλαίσια του Νέου Σχολείου η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Από τις δηλώσεις τους (βλ. Πίνακα 100 και Διάγραμμα 12) προκύπτουν τα παρακάτω χρήσιμα συμπεράσματα:

✓ Εννιά στους δέκα (περίπου) εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι σημαντικός λόγος, που αποφασίστηκε η αξιολόγηση, ήταν ο έλεγχος ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε σχολική μονάδα.

✓ Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 85,9%, θεωρεί ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων υπήρξε σημαντικός, σε ποσοστό 78,3%, ή καθοριστικός λόγος, σε ποσοστό 7,6%, για την εφαρμογή της αξιολόγησης.

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι καθοριστικός (85,9%) ή έστω πολύ σημαντικός λόγος (14,1%) που αποφασίστηκε η αξιολόγηση ήταν να δοθούν κίνητρα στο εκπαιδευτικό προσωπικό για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση.

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι καθοριστικός (85,9%) ή έστω πολύ σημαντικός λόγος (14,1%), που αποφασίστηκε η αξιολόγηση, ήταν να δοθούν η ευκαιρία στο εκπαιδευτικό προσωπικό να σχηματίσει εικόνα για το επίπεδο των ικανοτήτων τους, ώστε να προσπαθήσει να βελτιωθεί.

✓ Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 53,7%, θεωρεί ότι ο έλεγχος της Πολιτεία για τον βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και για τον βαθμό εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής υπήρξε σημαντικός, σε ποσοστό 46,1%, ή καθοριστικός λόγος, σε ποσοστό 7,6%, για την εφαρμογή της αξιολόγησης.

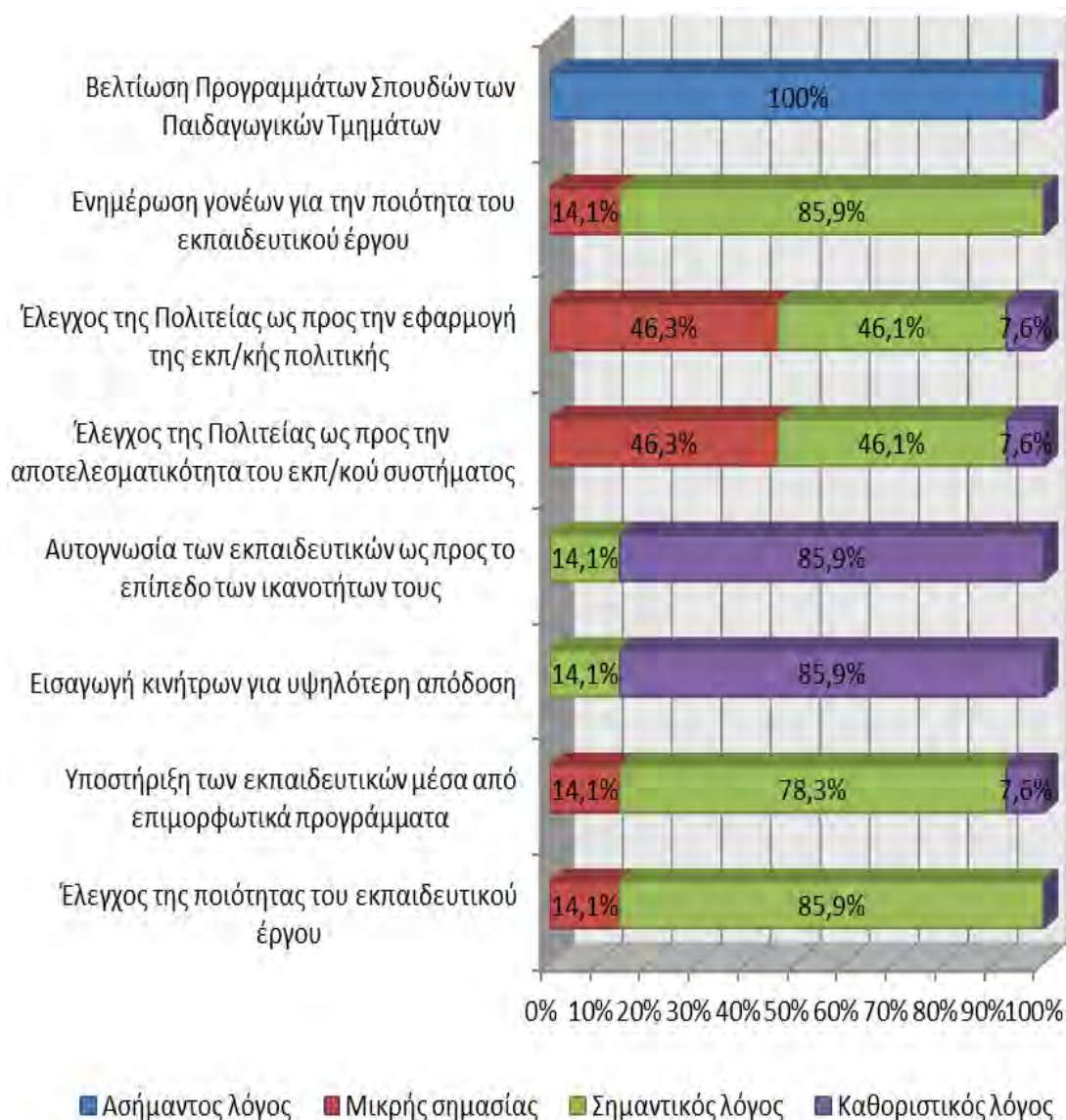
✓ Αν και το 85,9% του δείγματος υποστηρίζει ότι σημαντικός λόγος για την εφαρμογή της αξιολόγησης υπήρξε η ανάγκη ενημέρωσης των γονέων για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στα παιδιά τους, το 14,1% θεωρεί ότι ο λόγος αυτός ήταν μικρής σημασίας.

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι η απόφαση να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί το σχέδιο της αξιολόγησης δεν συνδέεται με τη βελτίωση των Προγραμμάτων Σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων.

### Πίνακας 100

**Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των αντιλήψεων των δασκάλων σχετικά με τους λόγους που αποφασίστηκε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου**

	Ασήμαντος λόγος	Μικρής σημασίας	Σημαντικός λόγος	Καθοριστικός λόγος	M.O.
Για να διαπιστωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε σχολείο.	0%	14,1%	85,9%	0%	2,86
Για να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα.	0%	14,1%	78,3%	7,6%	2,94
Για να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση.	0%	0%	14,1%	85,9%	3,86
Για να σχηματίσουν οι εκπαιδευτικοί εικόνα για το επίπεδο των ικανοτήτων τους και να προσπαθήσουν να βελτιωθούν.	0%	0%	14,1%	85,9%	3,86
Για να διαπιστώσει η Πολιτεία το βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.	0%	46,3%	46,1%	7,6%	2,61
Για να ελέγξει η Πολιτεία το βαθμό εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής.	0%	46,3%	46,1%	7,6%	2,61
Για να ενημερωθούν οι γονείς για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στα παιδιά τους.	0%	14,1%	85,9%	0%	2,86
Για να βελτιωθούν τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων.	100,0%	0%	0%	0%	1,00



**Διάγραμμα 12**

**Βαθμός επιρροής βασικών παραγόντων στην εισαγωγή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας**

β) Μη εφαρμογή των νόμων για την αξιολόγηση

Έπειτα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν για ποιους λόγους πιστεύουν ότι δεν έχει πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μετά το 1982. Από τις δηλώσεις τους (βλ. Πίνακας 101 και Διάγραμμα 13) προκύπτουν τα παρακάτω χρήσιμα συμπεράσματα:

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι καθοριστικός (60,3%) ή έστω πολύ σημαντικός λόγος (39,7%), που δεν έχουν εφαρμοστεί οι νόμοι για την αξιολόγηση

των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, ήταν οι συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας.

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι καθοριστικό ρόλο στη μη εφαρμοστή των νόμων για την αξιολόγησή τους διαδραμάτισαν οι πολύ έντονες αντιδράσεις τους, οι οποίες πηγάζαν κυρίως από τον φόβο της κατηγοριοποίησης και του περιορισμού της αυτονομίας.

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι καθοριστικός λόγος στη μη εφαρμοστή των νόμων για την αξιολόγησή τους αποτελεί η έλλειψη του σωστού σχεδιασμού και οργάνωσης ενός σχεδίου που θα προάγει τα θετικά της αξιολόγησης καθώς και η έλλειψη κριτηρίων των οποίων δεν αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης.

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι καθοριστικός (42%) ή πολύ σημαντικός λόγος (58%), που δεν έχουν εφαρμοστεί οι σχετικοί νόμοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, ήταν η ύπαρξη πολλών παραγόντων που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών, αλλά επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το έργο τους.

✓ Αν και το 44,8% του δείγματος υποστηρίζει ότι σημαντικός λόγος για τη μη εφαρμογή της αξιολόγησης ήταν τα αρνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τον θεσμό των Επιθεωρητών, το 55,2% θεωρεί ότι ο λόγος αυτός είναι μικρής σημασίας.

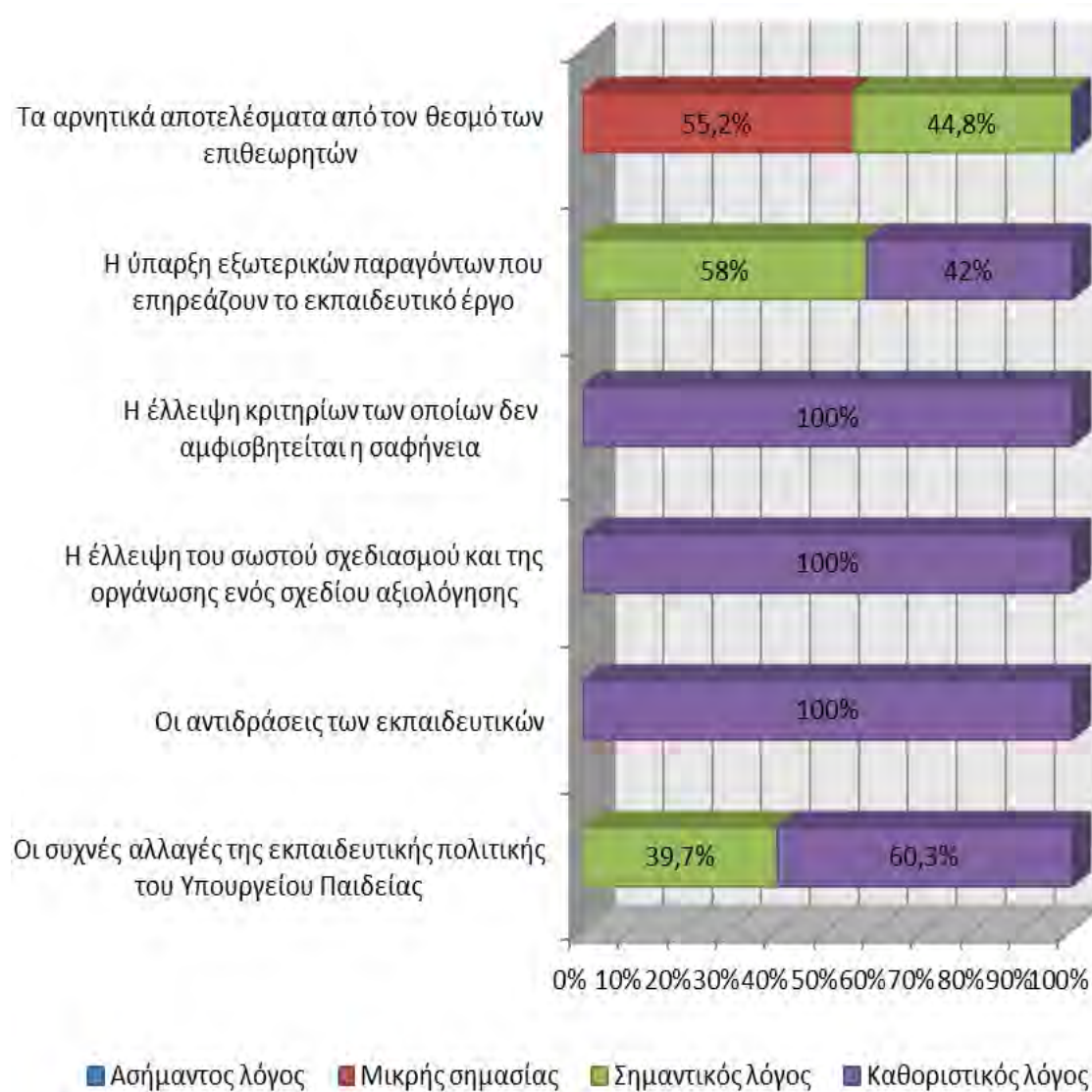
### Πίνακας 101

**Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των αντιλήψεων των δασκάλων σχετικά με τους λόγους μη πραγματοποίησης της αξιολόγησης των εκπ/κών μετά το 1982**

	Ασήμαντος λόγος	Μικρής σημασίας	Σημαντικός λόγος	Καθοριστικός λόγος	Μ.Ο.
Οι συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας.	0%	0%	39,7%	60,3%	3,60
Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες πηγάζουν από τον φόβο της κατηγοριοποίησης και του περιορισμού της αυτονομίας.	0%	0%	0%	100,0%	4,00
Η έλλειψη του σωστού σχεδιασμού και της οργάνωσης ενός σχεδίου που θα προάγει τα θετικά της αξιολόγησης.	0%	0%	0%	100,0%	4,00

**Νέο Σχολείο: η νέα διάσταση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στην «υπηρεσία» της εκπαίδευσης και η καθιέρωση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας**

Η έλλειψη κριτηρίων των οποίων δεν αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης.	0%	0%	0%	100,0%	4,00
Η ύπαρξη παραγόντων που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών κι που επηρεάζουν, όμως, το έργο τους.	0%	0%	58,0%	42,0%	3,42
Τα αρνητικά αποτελέσματα από τον θεσμό των επιθεωρητών.	0%	55,2%	44,8%	0%	2,45



**Διάγραμμα 13**

**Βαθμός επιρροής βασικών παραγόντων στη μη εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας**

γ) Κριτήρια αξιολόγησης

Τέλος, οι δάσκαλοι/ες του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν ποια θεωρούν ότι πρέπει να είναι τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αν τελικά εφαρμοστεί ο νόμος. Από τις δηλώσεις τους (βλ. Πίνακας 102 και Διάγραμμα 14) προκύπτουν τα παρακάτω χρήσιμα συμπεράσματα:

✓ Αν και το 35,9% του δείγματος υποστήριξε ότι η επιστημονική κατάρτιση πρέπει να αποτελεί σημαντικό κριτήριο κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, το 64,1% θεωρεί ότι το κριτήριο αυτό είναι μικρής σημασίας.

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι καθοριστικό (42%) ή σημαντικό κριτήριο (58%) στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η παιδαγωγική τους κατάρτιση.

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι η διδακτική ικανότητα θα πρέπει να αποτελεί ένα από τα καθοριστικά κριτήρια κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι καθοριστικό (39,9%) ή πολύ σημαντικό κριτήριο (60,1%) στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η συνέπεια και η υπευθυνότητά τους.

✓ Οι δάσκαλοι/ες που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι η επιστημονική και η συγγραφική δραστηριότητα αποτελούν είτε ασήμαντα κριτήρια (σε ποσοστό 64,1%) είτε μικρής σημασίας (σε ποσοστό 35,9%) για την αξιολόγησή τους.

✓ Οι δάσκαλοι/ες που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί είτε ασήμαντο κριτήριο (σε ποσοστό 48,7%) είτε μικρής σημασίας (σε ποσοστό 51,3%) για την αξιολόγησή τους.

✓ Η πλειοψηφία του δείγματος, το 85%, υποστήριξε ότι η συμπεριφορά τους προς τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς αποτελεί είτε ασήμαντο κριτήριο (σε ποσοστό 30,6%) είτε μικρής σημασίας (σε ποσοστό 54,4%) για την αξιολόγησή τους.

✓ Αν και το 45,6% του δείγματος υποστήριξε ότι η συμμετοχή τους στις σχολικές εκδηλώσεις πρέπει να αποτελεί σημαντικό κριτήριο κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, το 54,4% θεωρεί ότι το κριτήριο αυτό είναι μικρής σημασίας.

✓ Μόνο το 35,9% του δείγματος υποστήριξε ότι η απόκτηση των επιστημονικών τίτλων πρέπει να αποτελεί σημαντικό κριτήριο κατά την αξιολόγησή τους, ενώ το 64,1% θεωρεί ότι το κριτήριο αυτό είναι ασήμαντο.

✓ Μόνο το 38,3% του δείγματος υποστήριξε ότι η κοινωνική δράση πρέπει να αποτελεί σημαντικό κριτήριο κατά την αξιολόγησή τους, ενώ το 61,7% θεωρεί ότι το κριτήριο αυτό είναι ασήμαντο.

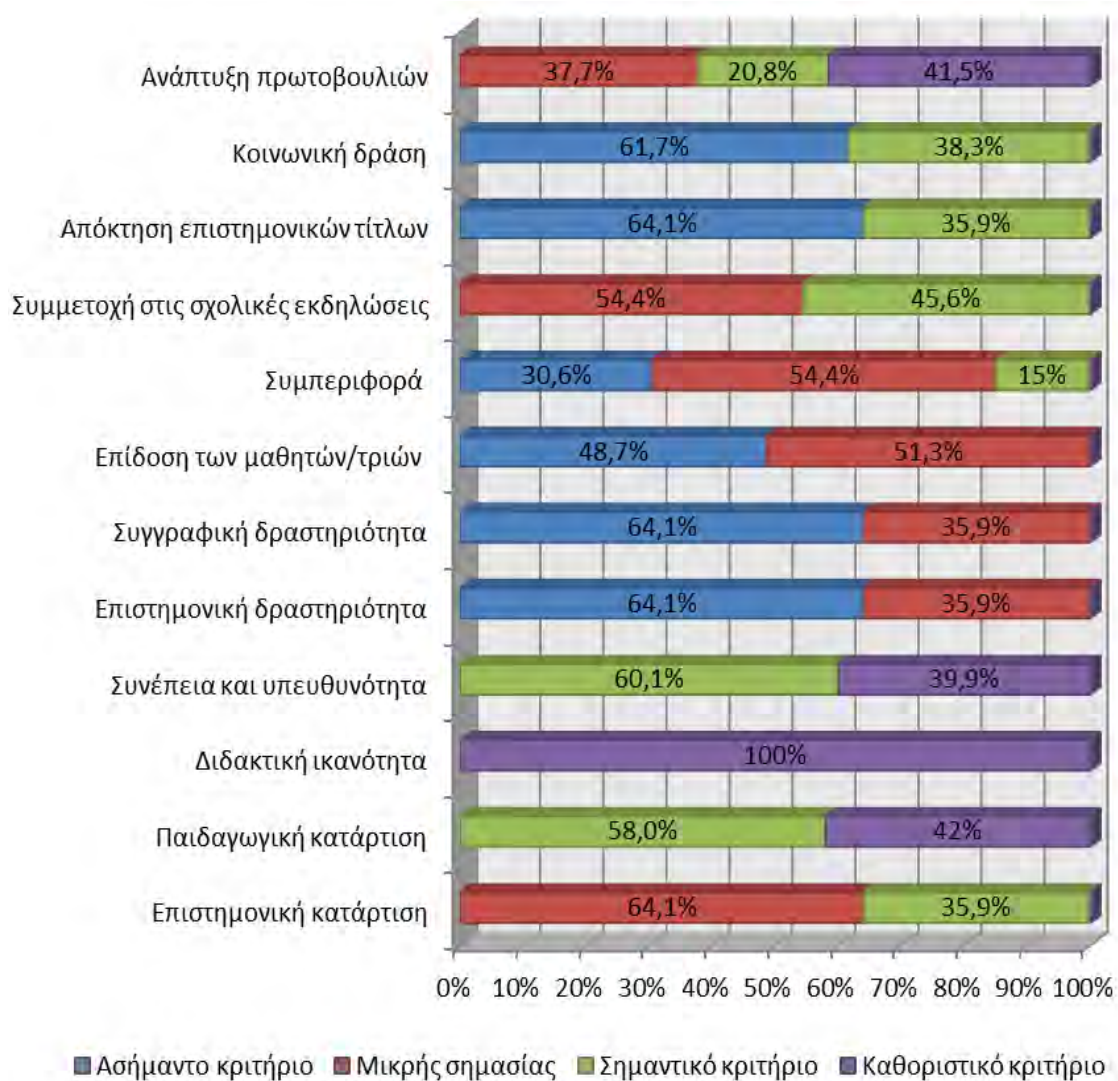
✓ Η πλειοψηφία του δείγματος, το 62,3%, υποστήριξε ότι η ανάπτυξη πρωτοβουλιών που προωθούν το έργο του σχολείου αποτελεί είτε καθοριστικό (σε ποσοστό 41,5%) είτε σημαντικό κριτήριο (σε ποσοστό 20,8%) για την αξιολόγησή τους.

### Πίνακας 102

#### Σχετικές Συχνότητες και Μέσος Όρος των αντιλήψεων των δασκάλων σχετικά με τα κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

	Ασήμαντο κριτήριο	Μικρής σημασίας	Σημαντικό κριτήριο	Καθοριστικό κριτήριο	Μ.Ο.
Επιστημονική κατάρτιση	0%	64,1%	35,9%	0%	2,36
Παιδαγωγική κατάρτιση	0%	0%	58,0%	42,0%	3,42
Διδακτική ικανότητα	0%	0%	0%	100,0%	4,00
Συνέπεια και υπευθυνότητα	0%	0%	60,1%	39,9%	3,40
Επιστημονική δραστηριότητα	64,1%	35,9%	0%	0%	1,36
Συγγραφική δραστηριότητα	64,1%	35,9%	0%	0%	1,36
Επίδοση των μαθητών/τριών του λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό &	48,7%	51,3%	0%	0%	1,51
Συμπεριφορά προς τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς	30,6%	54,4%	15,0%	0%	1,84
Συμμετοχή στις σχολικές εκδηλώσεις	0%	54,4%	45,6%	0%	2,46
Απόκτηση επιστημονικών τίτλων	64,1%	0%	35,9%	0%	1,72
Κοινωνική δράση	61,7%	0%	38,3%	0%	1,77
Ανάπτυξη πρωτοβουλιών που προωθούν το έργο του σχολείου	0%	37,7%	20,8%	41,5%	3,04





**Διάγραμμα 14**

**Βαθμός σπουδαιότητας των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών**

## 8.2. Επαγωγική Στατιστική

Ο στατιστικός έλεγχος με βάση το κριτήριο  $\chi^2$  έδειξε ότι οι παράγοντες φύλο και μεταπτυχιακό δίπλωμα δεν διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό τις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με: α) τους λόγους αποφασίστηκε η αξιολόγησή τους στα πλαίσια του Νέου Σχολείου, β) τους λόγους που δεν έχει πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μετά το 1982, και γ) τα κριτήρια αξιολόγησης που πρέπει να χρησιμοποιηθούν στην περίπτωση που πραγματοποιηθεί. Ο ίδιος έλεγχος έδωσε αντίθετα αποτελέσματα για τους παράγοντες ηλικία, χρόνια υπηρεσίας και βασικό πτυχίο. Ωστόσο, εξαιτίας της ισχυρής σχέσης μεταξύ των τριών μεταβλητών κατά

τους ελέγχους των απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος δεν προέκυψαν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητο στην παρούσα εργασία να επικεντρωθούμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τους στατιστικούς ελέγχους με βάση την ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, στους πίνακες 103-110, φαίνεται ότι:

✓ οι εκπαιδευτικοί, που είναι μέχρι και 50 ετών, θεωρούν ότι ο έλεγχος της ποιότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί έναν από τους λόγους που αποφασίστηκε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας το 2010.

✓ οι εκπαιδευτικοί, που είναι άνω των 50 ετών, θεωρούν ότι ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων συνδέεται ελάχιστα με την απόφαση της Πολιτείας να αξιολογήσει τους/τις εκπαιδευτικούς.

✓ οι εκπαιδευτικοί, που είναι μέχρι και 50 ετών, θεωρούν ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή επαγγελματικών κινήτρων αποτελεί έναν από τους καθοριστικούς λόγους που αποφασίστηκε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών το 2010.

✓ οι εκπαιδευτικοί, που είναι μέχρι και 50 ετών, θεωρούν ότι ο νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είχε ως βασικό σκοπό να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί το επίπεδο των ικανοτήτων τους και να προσπαθήσουν να βελτιωθούν.

✓ οι εκπαιδευτικοί, που θεωρούν ότι ο έλεγχος αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος συνδέεται με την απόφαση της Πολιτείας να αξιολογήσει τους/τις εκπαιδευτικούς, ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 20-30 ετών και 41-50 ετών.

✓ οι εκπαιδευτικοί, που θεωρούν ότι ο έλεγχος του βαθμού εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέεται με την απόφαση της Πολιτείας να αξιολογήσει τους/τις εκπαιδευτικούς, ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 20-30 ετών και 41-50 ετών.

✓ οι εκπαιδευτικοί, που είναι μέχρι και 50 ετών, θεωρούν ότι η ενημέρωση των γονέων για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στα παιδιά τους αποτελεί έναν από τους λόγους που αποφασίστηκε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας το 2010.

✓ οι εκπαιδευτικοί, που είναι μέχρι και 30 ετών, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η ύπαρξη παραγόντων που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών αποτελεί μία από τις καθοριστικές αιτίες που δεν εφαρμόζεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 103**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή της ποιότητας του εκπ/κού έργου στον σχεδιασμό της αξιολόγησης ανάλογα με την ηλικία**

		Για να διαπιστωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε σχολείο.		Σύνολο
		Μικρής σημασίας	Σημαντικός λόγος	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0%	7,6%	7,6%
	31 – 40 ετών	0%	32,3%	32,3%
	41 – 50 ετών	0%	46,1%	46,1%
	51 – 60 ετών	8,1%	0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	6,0%	0%	6,0%
Σύνολο		14,1%	85,9%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05		

**Πίνακας 104**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στον σχεδιασμό της αξιολόγησης ανάλογα με την ηλικία**

		Για να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα.			Σύνολο
		Μικρής σημασίας	Σημαντικός λόγος	Καθοριστικός λόγος	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0%	0%	7,6%	7,6%
	31 – 40 ετών	0%	32,3%	0%	32,3%
	41 – 50 ετών	0%	46,1%	0%	46,1%
	51 – 60 ετών	8,1%	0%	0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	6,0%	0%	0%	6,0%
Σύνολο		14,1%	78,3%	7,6%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 105**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή των κινήτρων στον σχεδιασμό της αξιολόγησης ανάλογα με την ηλικία**

		Για να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση.		Σύνολο
		Σημαντικός λόγος	Καθοριστικός λόγος	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0%	7,6%	7,6%
	31 – 40 ετών	0%	32,3%	32,3%

	41 – 50 ετών	0%	46,1%	46,1%
	51 – 60 ετών	8,1%	0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	6,0%	0%	6,0%
Σύνολο		14,1%	85,9%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05		

**Πίνακας 106**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή της αυτογνωσίας στον σχεδιασμό της αξιολόγησης ανάλογα με την ηλικία**

		Για να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί το επίπεδο των ικανοτήτων τους και να προσπαθήσουν να βελτιωθούν.		Σύνολο
		Σημαντικός λόγος	Καθοριστικός λόγος	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0%	7,6%	7,6%
	31 – 40 ετών	0%	32,3%	32,3%
	41 – 50 ετών	0%	46,1%	46,1%
	51 – 60 ετών	8,1%	0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	6,0%	0%	6,0%
Σύνολο		14,1%	85,9%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05		

**Πίνακας 107**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος στον σχεδιασμό της αξιολόγησης ανάλογα με την ηλικία**

		Για να διαπιστώσει η Πολιτεία το βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.			Σύνολο
		Μικρής σημασίας	Σημαντικός λόγος	Καθοριστικός λόγος	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0%	0%	7,6%	7,6%
	31 – 40 ετών	32,3%	0%	0%	32,3%
	41 – 50 ετών	0%	46,1%	0%	46,1%
	51 – 60 ετών	8,1%	0%	0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	6,0%	0%	0%	6,0%
Σύνολο		14,1%	78,3%	7,6%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 108**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή της εκπαιδευτικής πολιτικής στον σχεδιασμό της αξιολόγησης ανάλογα με την ηλικία**

		Για να ελέγξει η Πολιτεία το βαθμό εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής.			Σύνολο
		Μικρής σημασίας	Σημαντικός λόγος	Καθοριστικός λόγος	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0%	0%	7,6%	7,6%
	31 – 40 ετών	32,3%	0%	0%	32,3%
	41 – 50 ετών	0%	46,1%	0%	46,1%
	51 – 60 ετών	8,1%	0%	0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	6,0%	0%	0%	6,0%
Σύνολο		14,1%	78,3%	7,6%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05			

**Πίνακας 109**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τη συμβολή της ενημέρωσης των γονέων στον σχεδιασμό της αξιολόγησης ανάλογα με την ηλικία**

		Για να ενημερωθούν οι γονείς για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στα παιδιά τους.		Σύνολο
		Μικρής σημασίας	Σημαντικός λόγος	
Ηλικία	20 – 30 ετών	0%	7,6%	7,6%
	31 – 40 ετών	0%	32,3%	32,3%
	41 – 50 ετών	0%	46,1%	46,1%
	51 – 60 ετών	8,1%	0%	8,1%
	άνω των 61 ετών	6,0%	0%	6,0%
Σύνολο		14,1%	85,9%	100,0%
Chi-Square Tests		p = 0,000 < 0,05		

**Πίνακας 110**

**Κατανομή απαντήσεων των δασκάλων ως προς τους εξωτερικούς παράγοντες που εμποδίζουν την αξιολόγηση ανάλογα με την ηλικία**

		Η ύπαρξη παραγόντων που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν το έργο τους.		Σύνολο
		Σημαντικός λόγος	Καθοριστικός λόγος	
Ηλικία	20 – 30 ετών	4,9%	2,7%	7,6%
	31 – 40 ετών	19,1%	13,2%	32,3%

	41 – 50 ετών	27,1%	18,9%	46,1%
	51 – 60 ετών	4,3%	3,8%	8,1%
	άνω των 61 ετών	2,6%	3,4%	6,0%
<b>Σύνολο</b>		58,0%	42,0%	100,0%
<b>Chi-Square Tests</b>	p = 0,027 < 0,05			

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να ελεγχθεί αν υπάρχει σημαντική διαφορά στις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος σε σχέση με την Περιφέρεια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν. Εφαρμόζοντας, ωστόσο, τη στατιστική τεχνική της ANOVA προέκυψε ότι δεν υπήρχε σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των δασκάλων του δείγματος για το θέμα της αξιολόγησης. Στο ίδιο ακριβώς συμπέρασμα καταλήξαμε και κατά τον στατιστικό έλεγχο με βάση τον τύπο της σχολικής μονάδας που υπηρετούν.

### 8.3. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μια δύσκολη χρονική περίοδο, αφού στα σχολεία της χώρας μας επικρατούσαν έντονες συγκρούσεις σχετικά με το αν έπρεπε να δημιουργηθούν οι ομάδες εργασίες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Πολλοί Σύλλογοι Διδασκόντων αποφάσισαν να μην συμμετέχουν καθώς η σχετική εγκύκλιος ανέφερε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν προαιρετική, ενώ μερικοί Σύλλογοι Διδασκόντων κατέθεσαν ότι θα απέχουν, γιατί δεν συμφωνούν με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Την ίδια στιγμή πολλοί εκπαιδευτικοί σύλλογοι αποφάσισαν να διαγράψουν από τους καταλόγους τους όσους/ες διευθυντές/τριες και Σχολικούς Συμβούλους συμμετείχαν στα επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την αξιολόγηση και τελικά πραγματοποίησαν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας τους. Βέβαια, η στάση τους αυτή ίσως μπορεί να δικαιολογηθεί, αφού επικρατούσε έντονη ανησυχία και φόβος για τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας καθώς και για την αντικειμενικότητα της διαδικασίας. Ωστόσο, υπήρξαν φωνές εκπαιδευτικών θετικές προς τη διαδικασία αυτή, τονίζοντας ότι ήδη αυτοαξιολογούν τη σχολική τους μονάδα στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, αφού καταγράφουν τα αποτελέσματα από το εκπαιδευτικό τους έργο στα Πρακτικά του Συλλόγου Διδασκόντων.

Όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, σύσσωμος ο εκπαιδευτικός κλάδος αποδοκίμασε το αντίστοιχο νομοσχέδιο της Πολιτείας. Ακόμη, και εκείνοι/ες οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν ότι πρέπει να αξιολογούνται, αντέδρασαν λόγω της ποσόστωσης και του ενδεχόμενου να συνδεθεί στη συνέχεια η αξιολόγηση με την απόλυση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της εξυγίανσης του δημόσιου τομέα. Η αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας του νομοσχεδίου ήταν έντονη, όπως και ο φόβος ότι οι κλίκες και οι δωροδοκίες ίσως να καθόριζαν την τελική βαθμολογία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τις παραπάνω συνθήκες που επικρατούσαν στα δημοτικά σχολεία ήταν αναμενόμενο τα υποκείμενα του δείγματος να έχουν αρνητική θέση ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (επαλήθευση των **υποθέσεων 19** και **20**). Όμως, δεν μπορεί να παραληφθεί ότι ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων απέφυγε να επιφέρει τη γνώμη του. Ίσως αυτή η αναποφασιστικότητά τους κρύβει είτε τον φόβο τους να τοποθετηθούν δημόσια υπέρ της αξιολόγησης είτε την ανησυχία τους για τον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είτε την επιθυμία τους να μην απαντήσουν στις τρεις προαιρετικές ανοικτού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μας σχετικά με: α) τα κριτήρια και την αντικειμενικότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης, και β) τα πρόσωπα που θα πρέπει να αναλάβουν να αξιολογήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς.

Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία των δασκάλων του δείγματος συνδέει την τελική εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου και της σχολικής μονάδας με: α) την απόδοση κίνητρων (σε ποσοστό 100%), β) τη βελτίωση του επιπέδου των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (σε ποσοστό 100%), γ) τον έλεγχο ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε σχολείο (σε ποσοστό 85,9%), δ) τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (σε ποσοστό 85,9%), ε) την ενημέρωση των γονέων για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στα παιδιά τους (σε ποσοστό 85,9%), στ) τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (σε ποσοστό 53,7%) και ζ) τον έλεγχο του βαθμού εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής (σε ποσοστό 53,7%).

Αντιθέτως, υπάρχει έντονη διαφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα κριτήρια που πρέπει να χρησιμοποιηθούν κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των υποκειμένων συμφωνεί

μόνο στα εξής τέσσερα κριτήρια: α) παιδαγωγική κατάρτιση (σε ποσοστό 100%), β) διδακτική ικανότητα (σε ποσοστό 100%), γ) συνέπεια και υπευθυνότητα (σε ποσοστό 100%), και δ) ανάπτυξη πρωτοβουλιών που προωθούν το έργο του σχολείου (σε ποσοστό 62,3%). Από τις απαντήσεις τους φάνηκε, ακόμη, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί – αν όχι όλοι – επέλεξαν κυρίως τα κριτήρια που διαθέτουν οι ίδιοι, απαξιώνοντας ταυτόχρονα τα υπόλοιπα από το φόβο ότι μέσω της μοριοδότησης θα θεωρούνταν μέτριοι ή ακατάλληλοι και δεν θα είχαν αργότερα τη δυνατότητα να αναλάβουν κάποια θέση ευθύνης. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο οι παράγοντες ηλικία, διδακτική εμπειρία και επίπεδο εκπαίδευσης διαφοροποιούν ως έναν βαθμό τις απόψεις των δασκάλων ως προς τους λόγους και τα κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (μη επαλήθευση των υποθέσεων **25** και **26**).



## ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Πρωταρχικός στόχος του σύγχρονου δημοτικού σχολείου πρέπει να είναι η συμβολή του στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας κάθε παιδιού και την επιτυχή κοινωνική του ένταξη, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και την αποδοχή κοινών ιδανικών, αξιών και ηθών, αφετέρου με την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη όλων των διανοητικών, συναισθηματικών και γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Για να επιτευχθεί, όμως, ο στόχος αυτός θα πρέπει να διαμορφωθεί κατάλληλα και αποτελεσματικά το σχολικό περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τη βασική προϋπόθεση της επιτυχίας του. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που επιλέγουν το διδακτικό υλικό, τα μέσα διδασκαλίας, τη μορφή κοινωνικής οργάνωσης και τη μέθοδο διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2009\* ΥΠΔΒΜΘ, 2010). Συνεπώς, για την επιτυχημένη η μελέτη μιας νέας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης κρίνεται απαραίτητο, εκτός από τη βιβλιογραφική μελέτη και σύγκριση, να αναζητηθούν οι απόψεις, οι στάσεις<sup>14</sup>, οι αντιλήψεις και οι ενέργειες των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, αφού είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι τόσο στην εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής αλλαγής όσο και στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Μιχαλοπούλου, 1992).

Από την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις, οι οποίες αποτυπώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο το σχέδιο του «Νέου Σχολείου» συνέβαλε στη διάρθρωση του δημοτικού σχολείου καθώς και στην ποιότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά ερευνητικό άξονα διαπιστώθηκαν τα εξής:

Ως προς τον **πρώτο άξονα**, που αφορά τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας στο δημόσιο ελληνικό δημοτικό σχολείο, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν αποκλειστικά μία μέθοδο ή τεχνική διδασκαλίας και μάθησης, αντιθέτως όλοι/ες επιλέγουν και εφαρμόζουν – έστω και σε μικρό βαθμό – την εισήγηση/διάλεξη, την επίδειξη, τη διήγηση, τη συζήτηση, τις ερωταποκρίσεις, την ιδεοθύελλα, τον καταιγισμό ιδεών, τη μελέτη περίπτωσης, τη λύση προβλήματος, τη λήψη απόφασης, τα σχέδια εργασίας (μέθοδος project), την ομαδοσυνεργατική μέθοδο,

---

<sup>14</sup> Ο όρος στάση προέρχεται από τη λατινική λέξη «aptitudo» που σημαίνει ικανότητα ή προσαρμοστικότητα και εκδηλώνει μια σωματική ή νοητική κατάσταση προετοιμασίας για δράση (Μιχαλοπούλου, 1992).

την πειραματική-εργαστηριακή μέθοδο, τα παιχνίδια ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι, τη βιωματική μάθηση, τη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ, τις συνεντεύξεις (με ειδικούς επιστήμονες, ανθρώπους του λόγου, της τέχνης, του πολιτισμού, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, κ.ά.), τις σύντομες εκπαιδευτικές επισκέψεις ως τμήμα (εκτός των επισκέψεων σε μουσεία, κινηματογράφους, κ.ά. που οργανώνονται με τις άλλες τάξεις), τη δραματοποίηση και τη θεατρική παράσταση.

Ωστόσο, οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά είναι αυτές των ερωταποκρίσεων, της συζήτησης και της εισήγησης, ενώ αποφεύγονται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών η διεξαγωγή των συνεντεύξεων, η διοργάνωση σύντομων εκπαιδευτικών επισκέψεων ως τμήμα και η μέθοδος της δραματοποίησης. Τα δεδομένα αυτά, όμως, ήταν αναμενόμενα, καθώς από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου της διδακτικής μεθοδολογίας και από τα ευρήματα παλιότερων ερευνών, που αναφέρθηκαν στο Κεφάλαιο 4 της παρούσας εργασίας, φαινόταν η τάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών να απομακρυνθούν από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας και στις εξελίξεις των κλάδων της παιδαγωγικής και της διδακτικής μεθοδολογίας. Όσον αφορά τα υψηλά ποσοστά εφαρμογής των ερωταποκρίσεων, της συζήτησης και της εισήγησης, ίσως οφείλονται στο ό,τι αποτελούν μια προέκταση του μονόλογου, μιας διδακτικής τεχνικής που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένη με αυτήν.

Επιπλέον, και στις τρεις αυτές τεχνικές ο/η εκπαιδευτικός έχει καθοριστικό και συχνά κεντρικό ρόλο στη διδασκαλία. Ίσως, λοιπόν, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν εξοικειωθεί πλήρως με τις νεότερες παιδαγωγικές αντιλήψεις που τους/τις θέλουν να έχουν «βοηθητικό» ρόλο στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Για παράδειγμα, τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών έδειξαν ότι αν και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, την εφαρμόζουν σχετικά σε μικρό βαθμό, ενώ την ίδια στιγμή οι περισσότεροι επιλέγουν τον σχηματισμό ομάδων ως διάταξη των θρανίων στη σχολική τάξη (Αναγνωστοπούλου, 2001\* Παναγάκο, 2001\* Κανάκης, 2004\* Τριανταφύλλου, 2009).

Επιπρόσθετα, στην απόφαση των εκπαιδευτικών για τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης που θα χρησιμοποιηθούν στις σύγχρονες σχολικές τάξεις παίζουν ρόλο πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες. Το Βιβλίο του δασκάλου, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, η διδακτική εμπειρία, το θέμα και το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου, οι προκαθορισμένοι διδακτικοί στόχοι, ο διαθέσιμος

χρόνος, η ηλικία, τα ενδιαφέροντα, οι ικανότητες, οι δεξιότητες και οι ανάγκες των μαθητών/τριών, το ακαδημαϊκό και μορφωτικό επίπεδο των παιδιών, το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών, η διδακτική ύλη και η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων αποτελούν τους παράγοντες που λαμβάνουν ως γνώμονα οι εκπαιδευτικοί της έρευνας για την οργάνωση της διδασκαλίας τους.

Μάλιστα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισήμανε ότι η μείωση της διδακτέας ύλης θα συνέβαλε στην εφαρμογή πιο συνεργατικών μορφών διδασκαλίας, καθώς θα μπορούσαν να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στη δημιουργική και στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Συνεπώς, ο όγκος της διδακτέας ύλης καθορίζει άμεσα τόσο τους διδακτικούς στόχους όσο και τις μεθόδους διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς για την επίτευξή τους. Αξίζει στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι και σε παλιότερες έρευνες (π.χ. Αναγνωστοπούλου, 2001\* Κανάκης, 2004\* Τριανταφύλλου, 2009\* Βουδούρη, κ.ά., 2011) τίθονταν από τα υποκείμενα το ζήτημα της μείωσης της ύλης, ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν συχνά συνεργατικές και βιωματικές δραστηριότητες και να υλοποιούν σχέδια εργασίας με θεματολογία, η οποία θα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα, στις ικανότητες, στις δεξιότητες και στις ανάγκες των μαθητών/τριών.

Σε ένα ακόμη σημείο, που συμφωνούν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας με τα αποτελέσματα παλιότερων ερευνών, είναι ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων του δείγματος δήλωσε ότι το είδος του μαθήματος καθώς και η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας αποτελούν τους δύο καθοριστικούς παράγοντες στην επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας. Έτσι, στα θεωρητικά μαθήματα, όπως είναι η ιστορία και τα θρησκευτικά, οι δάσκαλοι/ες επιλέγουν την εισήγηση, τη συζήτηση, τη διήγηση και τις ερωταποκρίσεις, ενώ στα εργαστηριακά μαθήματα, όπως οι φυσικές επιστήμες και η μελέτη περιβάλλοντος, προτιμούν τη χρήση της επίδειξης, των νέων τεχνολογιών και της πειραματικής μεθόδου, ανάλογα πάντα με την υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή. Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι αν και η υλικοτεχνική υποδομή αποτελεί βασικό παράγοντα στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση μιας διδασκαλίας, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες και οι γονείς δεν είναι ικανοποιημένοι με τη λειτουργικότητα και την αισθητική των σχολικών χώρων, όπως προκύπτει από παλιότερες έρευνες. Για παράδειγμα, στα περισσότερα δημόσια δημοτικά σχολεία είναι ανύπαρκτα ή μη κατάλληλα εξοπλισμένα τα εργαστήρια της φυσικής και της πληροφορικής (Γκιζελή, Μακρίδης, κ.ά., 2007).

Όσον αφορά τα Προγράμματα Σπουδών, τα δεδομένα της έρευνας επαλήθευσαν παλιότερα ερευνητικά δεδομένα καθώς η πλειοψηφία των δασκάλων συνεχίζει να στηρίζεται στη διδακτική τους εμπειρία καθώς και στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας. Ακόμη και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν να συμβουλευτούν το Βιβλίο του δασκάλου για τον προγραμματισμό των διδασκαλιών παρά τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Ως εκ τούτου, είναι φυσικό να μην έχουν αντιληφθεί τις διαφορές των δύο υπαρχόντων προγραμμάτων.

Τέλος, εστιάζοντας στα προσωπικά στοιχεία των υποκειμένων του δείγματος φαίνεται ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην επιλογή και εφαρμογή των μεθόδων και των τεχνικών διδασκαλίας ως προς το φύλο. Αντιθέτως, παρουσιάζονται διαφορές ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 20-30 ετών χρησιμοποιούν πολύ συχνά τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία, ενώ οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-50 ετών επιλέγουν πιο συχνά τον καταγισμό ιδεών, τη μελέτη περίπτωσης, τα παιχνίδια ρόλων και τη βιοματική μάθηση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που είναι άνω των 51 ετών καταφεύγουν στην εισήγηση και στη διήγηση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είναι μέχρι και 40 ετών θα έδιναν βαρύτητα στη δημιουργική και στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, αν μειώνονταν η διδακτέα ύλη. Αντίθετα, οι δάσκαλοι/ες που είναι 41-60 ετών δήλωσαν ότι θα έδιναν βαρύτητα τόσο στη γνωστική όσο και στη δημιουργική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ οι άνω των 61 θα εστίαζαν μόνο στη γνωστική ανάπτυξη.

Σχετικά με τον **δεύτερο άξονα**, που αφορά στις απόψεις των δασκάλων σχετικά με το είδος των κινήτρων μάθησης που θα πρέπει να αναπτυχθούν στα πλαίσια της διδασκαλίας, δόθηκε ένα ενδιαφέρον και αποκαλυπτικό μείγμα απαντήσεων. Πιο συγκεκριμένα, έγινε φανερό ότι το σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο ωθεί σε μεγαλύτερο βαθμό τα εξωτερικά κίνητρα. Αν και πολλοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αναπτύξουν τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης, εντούτοις η πλειοψηφία των υποκειμένων υποστηρίζει ότι: α) τα εσωτερικά κίνητρα δεν κινητοποιούν άμεσα τα παιδιά, και β) αν αποσύρουν τα εξωτερικά κίνητρα, τα παιδιά δεν δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προωθούν ενέργειες, όπως είναι η απονομή βραβείων καθώς και η επιβράβευση με υλικά αγαθά και με υψηλούς βαθμούς, που οδηγούν ουσιαστικά στην καλλιέργεια και στην επικράτηση των εξωτερικών κινήτρων. Ωστόσο, αυτές οι απόψεις των εκπαιδευτικών έρχονται σε αντίθεση

με τα αποτελέσματα μελετών που αναφέρουν ότι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως εσωτερικά κινητοποιημένα έχουν καλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα από ό,τι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως εξωτερικά κινητοποιημένα (Broussard, 2002). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαθέτουν λανθασμένες αντιλήψεις ως προς τα κίνητρα. Ίσως αυτό οφείλεται στην έλλειψη σχετικής ενημέρωσης και επιμόρφωσης ή στο φαινόμενο της «βαθμοθηρίας» που ταλανίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι ένα θέμα που πρέπει να απασχολήσει τους παιδαγωγούς και τους ερευνητές στο μέλλον.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι υπήρξαν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των υποκειμένων ως προς το φύλο και την ηλικία. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση ως προς την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων, αφού θεωρούν ότι η περιέργεια και το ενδιαφέρον για τη γνώση είναι ικανά να ωθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να ασχοληθούν με μια σχολική δραστηριότητα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 51 ετών πιστεύουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα δεν κινητοποιούν άμεσα τους/τις μαθητές/τριες. Μια αντίληψη, όμως, που ενστερνίζονται και νεότεροι εκπαιδευτικοί.

Στον **τρίτο άξονα** της παρούσας έρευνας, που αναφέρεται στους τρόπους διαχείρισης της σχολικής τάξης, τα δεδομένα φανερώνουν την αντίθεση μεταξύ στις επιθυμίες και στις τελικές πράξεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αν και δήλωσε ότι κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών καθώς και την πολυπολιτισμικότητα της τάξης, στην πράξη εφαρμόζει σε μικρό βαθμό τη μέθοδο της εξατομικευμένης διδασκαλίας και κυρίως σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τα χαρισματικά και τα αλλοδαπά παιδιά να μην μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία και να καταφύγουν σε παραβατικές συμπεριφορές. Μάλιστα, η εξατομικευμένη διδασκαλία εφαρμόζεται συχνά από εκπαιδευτικούς που είναι μέχρι 40 ετών, εκ των οποίων μόνο οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 20-30 ετών θεωρούν ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία μπορεί σχεδόν πάντα να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στην πράξη.

Εστιάζοντας, στη συνέχεια, στην εισαγωγή των δύο νέων διδακτικών αντικειμένων, φαίνεται ότι οι δάσκαλοι/ες δεν έχουν αντιληφθεί ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προωθούν σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων απ' ό,τι τα Α.Π.Σ. του 2003. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν

γνωρίζει τη φιλοσοφία, το περιεχόμενο και τους διδακτικούς στόχους της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αντιληφθεί ότι τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό ως προς προώθηση των τρόπων διαχείρισης της σχολικής τάξης, αφού τα Νέα Προγράμματα Σπουδών εστιάζουν στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος και στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού πληθυσμού με απώτερο σκοπό την πρόληψη των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Βέβαια, τα αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα, καθώς οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παραμελούν τη μελέτη των Προγραμμάτων Σπουδών.

Όσον αφορά τον **τέταρτο άξονα** της παρούσας έρευνας, που αφορά τις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με την καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται στο δημοτικό από το 2003, τα δεδομένα της έρευνας συμπίπτουν με αποτελέσματα παλιότερων ερευνών. Τόσο στην έρευνα των Μπούρα και Τριανταφύλλου (2012) όσο και στην παρούσα έρευνα, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρεί ότι το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων βασίζεται μερικώς στην πραγματικότητα, αλλά ταυτόχρονα συσχετίζεται πολύ με την καθημερινότητα των μαθητών/τριών και παραθέτει αντικειμενικά τα γεγονότα. Επίσης, πολλοί είναι εκείνοι που τα κατακρίνουν, γιατί το περιεχόμενό τους προκαλεί ελάχιστα το ενδιαφέρον των παιδιών και συμβάλλει σε πολύ μικρό βαθμό στην κοινωνικοποίηση και στη συνεργασία των μαθητών/τριών καθώς και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και της σκέψης των παιδιών.

Στα μειονεκτήματά τους συμπεριλαμβάνεται και η μη ανταπόκριση του διδακτικού υλικού στις ιδιαιτερότητες των παιδιών και στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης, αν και η συγγραφή των εγχειριδίων έγινε στις αρχές του 21ου αιώνα. Μάλιστα, η πλειοψηφία του δείγματος ασκεί αρνητική κριτική και για την εικονογράφηση και τη δομή των βιβλίων. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 θεωρούν μέτρια τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού που χρησιμοποιούν. Τέλος, η πλειοψηφία των δασκάλων δεν επιθυμεί τη χρήση του πολλαπλού εγχειριδίου και την Τράπεζα με Σχέδια Εργασίας, με εξαίρεση τους/τις εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 20-30 ετών.

Στον **πέμπτο άξονα** της παρούσας έρευνας γίνεται παρουσίαση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την επίτευξη των στόχων με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών που ακολουθούν στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν. Ειδικότερα, μέσω των δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί εστιάζουν: α) στην απόκτηση των νέων γνώσεων, β) στην ανάπτυξη των κοινωνικών (π.χ. συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, κ.ά.), των ψυχικών (π.χ. θάρρος, υπευθυνότητα, κ.ά.) και των ηθικών αρετών (π.χ. τιμιότητα, δικαιοσύνη, κ.ά.) γ) στην καλλιέργεια της ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης, και δ) στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Υπάρχουν, όμως, και εκπαιδευτικοί – αν και ελάχιστοι – που εστιάζουν στο: α) να μάθουν στα παιδιά πώς να μαθαίνουν, β) να τα βοηθήσουν να γίνουν συνειδητοί Έλληνες Πολίτες - Πολίτες του κόσμου, και γ) να τα φέρουν σε επαφή με τα κοινωνικά προβλήματα. Συνεπώς, οι βασικές αρχές και οι εκπαιδευτικοί στόχοι των υπαρχόντων Προγραμμάτων Σπουδών έχουν επιτευχθεί επαρκώς σε όλα σχεδόν τα δημοτικά σχολεία. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι μέχρι 30 ετών στοχεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην καλλιέργεια της ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης καθώς και στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας απ' ό,τι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είναι 31 έως και 50 ετών στοχεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην καλλιέργεια της εθνικής και της ευρωπαϊκής ταυτότητας απ' ό,τι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί.

Όσον αφορά την καταλληλότητα των υπαρχόντων Προγραμμάτων Σπουδών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το Πρόγραμμα που ακολουθούν δεν αφήνει πολλά περιθώρια για να προσαρμόσουν το περιεχόμενο του στις ανάγκες των παιδιών. Επισημαίνουν, μάλιστα, ότι οι στόχοι που θέτει το πρόγραμμα είναι πολλοί, γενικοί και αόριστοι, ενώ ταυτόχρονα η διδακτέα ύλη απαιτεί αρκετό χρόνο για ολοκληρωθεί. Ωστόσο, υπάρχουν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών θα έχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, θα ενισχύσουν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, θα δώσουν μεγαλύτερη ευελιξία στον/στην εκπαιδευτικό και θα συμβάλλουν στη μείωση του ποσοστού των παιδιών με χαμηλές επιδόσεις. Βέβαια, οι αντιλήψεις των δασκάλων για τα Προγράμματα Σπουδών καθορίστηκαν από τον τύπο της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, καθώς οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών έχουν επιμορφωθεί πάνω σε αυτά.

Ο τελευταίος **έκτος άξονας** της παρούσας εργασίας αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους καθώς και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Πριν όμως γίνει η αναφορά στα αποτελέσματα κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι ήταν αναμενόμενο οι

συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να έχουν αρνητική στάση απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης εξαιτίας της εσφαλμένης εφαρμογής της αξιολόγησης στο παρελθόν, του γραφειοκρατικού της χαρακτήρα, της ποσόστωσης, του φόβου των μελλοντικών απολύσεων και εξαιτίας της έλλειψης εμπιστοσύνης στα κριτήρια, στους φορείς και στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων. Έτσι, η αρχική υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική στάση απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης επαληθεύτηκε, αν και παλιότερα ερευνητικά πορίσματα (Βλ. Κεφάλαιο 8) έδειχναν μια θετική στροφή της εκπαιδευτικής κοινότητας ως προς στην εφαρμογή της αξιολόγησης. Συνεπώς, η έλλειψη ενημέρωσης πάνω σε θέματα αξιολόγησης αυξάνει τους φόβους απέναντι στο θεσμό, ενώ αντίθετα η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης, όπως φαίνεται και στην έρευνα της Κωστάκη (1997), μετριάζει τους φόβους και βοηθάει να ξεπεραστούν οι ενδοιασμοί.

Όσον αφορά τους στόχους μιας εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η πλειοψηφία των δασκάλων του δείγματος συνδέει την τελική εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου και της σχολικής μονάδας με: α) την απόδοση κίνητρων, β) τη βελτίωση του επιπέδου των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, γ) τον έλεγχο ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε σχολείο, δ) τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, ε) την ενημέρωση των γονέων για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στα παιδιά τους, στ) τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και ζ) τον έλεγχο του βαθμού εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στη συνέχεια οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν ως προς τα κριτήρια που πρέπει να χρησιμοποιηθούν κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Η πλειοψηφία των υποκειμένων συμφώνησε μόνο στα εξής τέσσερα κριτήρια: α) παιδαγωγική κατάρτιση, β) διδακτική ικανότητα, γ) συνέπεια και υπευθυνότητα, και δ) ανάπτυξη πρωτοβουλιών που προωθούν το έργο του σχολείου.

Εν κατακλείδι, η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση οφείλεται στην υποκειμενικότητα των κρίσεων, στην έλλειψη συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης, στον τιμωρητικό χαρακτήρα και στην έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των αξιολογητών. Άλλωστε, σύμφωνα και με τα ευρήματα των Zepeda και Ponticell (1998) ο βασικός παράγοντας της αρνητικότητας στην αξιολόγηση είναι «οι σκιές του παρελθόντος».



## ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

*«... Κι αν πτωχική την βρεις, η Ιθάκη δεν σε γέλασε. Έτσι σοφός που έγινες,  
με τόση πείρα, ήδη θα το κατάλαβες, οι Ιθάκες τι σημαίνουν.»*

Κ. Π. Καβάφης (1863 - 1933)

Τα αποτελέσματα, που προέκυψαν τόσο από τη βιβλιογραφική έρευνα όσο και από την εμπειρική ποσοτική έρευνα, ανέδειξαν τα διαχρονικά προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παρόλες τις προσπάθειες της Πολιτείας, μέχρι και σήμερα η Ελλάδα κατατάσσεται στις χώρες με μέση επίδοση χαμηλότερη από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ, ενώ την ίδια στιγμή οι γονείς προσπαθούν να προσφέρουν στα παιδιά τους κάθε δυνατότητα, ώστε εκείνα να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις (π.χ. πτυχία ξένων γλωσσών και πληροφορικής) αλλά και να αναπτύξουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους στον τομέα του αθλητισμού ή/και των καλών τεχνών. Ωστόσο, το ελληνικό δημόσιο σχολείο δεν έχει καταφέρει ακόμη να ανταποκριθεί πλήρως στις ανάγκες της κοινωνίας και στις απαιτήσεις των γονέων, οι οποίοι καταφεύγουν στην παραπαιδεία για να μπορέσουν να δώσουν στα παιδιά τους την ευκαιρία για ένα καλύτερο μέλλον.

Με βάση, λοιπόν, τη βιβλιογραφία και τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, καταγράφονται ορισμένες αλλαγές που ίσως συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του δημοτικού σχολείου και στη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Πιο συγκεκριμένα, προτείνω:

α) Εθνικό Πλαίσιο Εκπαίδευσης: Οι συνεχείς μεταβολές της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, η εφαρμογή ξένων προγραμμάτων σπουδών, η έλλειψη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι ακατάλληλες σχολικές υποδομές καθώς και η απουσία ενός μακροχρόνιου εκπαιδευτικού προγράμματος εμποδίζουν ουσιαστικά τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας. Ως εκ τούτου, για να αποκτήσει ξανά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την αίγλη που παρελθόντος, θα πρέπει πρώτα να αποκοπεί η παιδεία από τις πολιτικές σκοπιμότητες. Συγκεκριμένα, ακρογωνιαίος λίθος της αλλαγής αυτής θα αποτελέσει η θέσπιση ενός Εθνικού Πλαισίου Εκπαίδευσης. Το σχέδιο αυτό θα διαμορφωθεί από μια εθνική ανεξάρτητη

επιτροπή, η οποία θα απαρτίζεται από παιδαγωγούς, εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, εκπροσώπους του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, αξιολογους επιστήμονες (π.χ. παιδοψυχολόγους, κοινωνιολόγους, κ.ά.) και εκπροσώπους όλων των κομματικών παρατάξεων.

Βασική αρμοδιότητα της επιτροπής θα είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η συνεχής αξιολόγηση ενός μακροχρόνιου εκπαιδευτικού προγράμματος, που δεν θα επηρεάζεται από τις μεταβολές της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας. Το σχέδιο, που οραματίζομαι, αποτελείται από δύο προγράμματα σπουδών συνολικής διάρκειας δεκαπέντε χρόνων, εκ των οποίων το πρώτο θα είναι πενταετές και θα εφαρμοστεί άμεσα, αφού θα βασίζεται στην υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων. Κατά τη διάρκεια αυτής της πενταετίας, ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων θα προβεί στις απαραίτητες ενέργειες, ώστε όλα τα σχολικά κτήρια να είναι ασφαλή, λειτουργικά και ευχάριστα. Την ίδια περίοδο, όλοι οι εκπαιδευτικοί θα επιμορφωθούν σε θέματα παιδαγωγικής, διδακτικής, σχολικής ψυχολογίας, κ.τ.λ.. Με τον τρόπο αυτό, το δεύτερο πρόγραμμα σπουδών θα ξεκινήσει έχοντας δύο πολύ βασικά πλεονεκτήματα: επιστημονικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και κατάλληλες υποδομές.

β) Επαναπροσδιορισμός της διοικητικής δομής: Κατά την άποψή μου, πρέπει να υπάρξει επαναπροσδιορισμός της διοικητικής δομής και ο ορθολογικός καταμερισμός εξουσίας μεταξύ κεντρικής διοίκησης και περιφερειακών υπηρεσιών στήριξης της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, με βάση τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας θα πρότεινα την ύπαρξη λιτής και ευέλικτης διοικητικής δομής με λίγα ιεραρχικά επίπεδα καθώς και τη μεταβολή του ρόλου της κεντρικής διοίκησης. Το Υπουργείο Παιδείας με τις κεντρικές του υπηρεσίες θα πρέπει να επικεντρωθούν στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και στην παρακολούθηση και αξιολόγηση του αποτελέσματος. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να ενισχυθεί η αποκέντρωση του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης με εκχώρηση σημαντικών αρμοδιοτήτων και ευθυνών από την κορυφή της πυραμίδας προς τα κατώτερα επίπεδα διοίκησης της εκπαίδευσης (από τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης έως και τις Σχολικές Μονάδες).

Άλλωστε, θεωρείται πολύ σημαντικό οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων και ο Σύλλογος Διδασκόντων να έχουν τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν ευθύνες και να παίρνουν πρωτοβουλίες με βάση τόσο το μαθησιακό επίπεδο και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών όσο και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Αλλαγές, όμως, θα

πρέπει να υπάρξουν και στη διαδικασία στελέχωσης καθώς και στο σύστημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά, θα ήταν καλό να ιδρυθεί ένα Εθνικό Συμβούλιο για την εκπαιδευτική διαχείριση με σκοπό την εκπαίδευση, την πιστοποίηση και την επιλογή των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης.

γ) Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων: Κατά τη γνώμη μου, η χάραξη μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει πάντα να συνδέεται με τη μέτρηση των επιδόσεων από την υλοποίηση των στόχων και των σχεδίων της και γενικότερα με την αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της διοίκησης των σχολείων. Για αυτό το λόγο, πρέπει να επιτευχθεί και να ενσωματωθεί άμεσα στην ελληνική εκπαίδευση ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Για να μπορέσουν, όμως, να εφαρμοστούν οι διαδικασίες της αξιολόγησης πρέπει να υπάρξει συνεργασία μεταξύ παιδαγωγών, επιστημόνων, εν ενεργεία εκπαιδευτικών καθώς και όλων των πολιτικών δυνάμεων, αφού η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία πολύπλευρη και πολύπλοκη, που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες: τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες, τις συνθήκες διδασκαλίας, τις εκπαιδευτικές σχέσεις, τα αναλυτικά προγράμματα, τα ωρολόγια προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, την υλικοτεχνική υποδομή και φυσικά από το εκάστοτε κοινωνικό, ιστορικό, πολιτικό-οικονομικό πλέγμα που διαμορφώνει το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο, θεμελιώνοντας ταυτόχρονα το πολυδιάστατο της διδακτικής πράξης, που είναι ιδιαίτερα εύπλαστη. Συνεπώς, το σύστημα αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, το οποίο θα προταθεί και θα εφαρμοστεί, θα πρέπει να διέπεται από τις ακόλουθες αρχές: δικαιοσύνη, αξιοκρατία, εγκυρότητα, αξιοπιστία, επιστημονικότητα, απλότητα, λειτουργικότητα, διαφάνεια, συμμετοχικότητα, σεβασμό και αναγνώριση.

δ) Πρόσληψη και αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Θεωρώ ότι απαιτείται άμεσα επανασχεδιασμός του όλου θεσμικού πλαισίου πρόσληψης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Εστιάζοντας, λοιπόν, στη νομοθεσία σχετικά με την πρόσληψη των εκπαιδευτικών, παρατηρούνται σημαντικά κενά. Τα τελευταία χρόνια η Πολιτεία επιλέγει να μην κάνει μόνιμους διορισμούς προβάλλοντας την αντίληψη ότι οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί διακρίνονται για την ετοιμότητά τους, ώστε την άλλη μέρα να διδάξουν. Όμως, αυτό δεν ισχύει, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν

έχουν τον χρόνο για να ενημερωθούν και να προγραμματίσουν τις δραστηριότητες του έτους, όπως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος διδακτικός χρόνος. Σημαντικά κενά εντοπίζονται και στον μηχανισμό υποδοχής και υποστήριξης του/της νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, που είναι ουσιαστικά ανύπαρκτος. Συνεπώς, το νέο θεσμικό πλαίσιο πρόσληψης θα πρέπει να έχει ως αφετηρία την αναβάθμιση των βασικών σπουδών και των μεταπτυχιακών, την καθιέρωση της παιδαγωγικής κατάρτισης των υπό διορισμό εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση των προσόντων αυτών, όπως συμβαίνει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Επίσης, το νέο πλαίσιο θα έχει ως σκοπό να καλύπτονται τα κενά σε σύντομο χρονικό διάστημα με μόνιμους διορισμούς, δίνοντας βαρύτητα τόσο στα προσόντα και στην ψυχική υγεία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, που θα στελεχώσουν τις σύγχρονες σχολικές μονάδες, όσο και στη σύσταση μιας συμβουλευτικής επιτροπής, που θα έχει τον ρόλο του συμβούλου, του εμπνευστή και του καθοδηγητή με απώτερο σκοπό την ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στην κουλτούρα του σχολείου καθώς και την περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Όσον αφορά το νέο θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης, θα πρέπει να αποσυνδεθεί από την έννοια της ποσόστωσης και της απόλυση των εκπαιδευτικών. Σκοπός της εφαρμογής της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι ο έλεγχος των ικανοτήτων και των γνώσεων καθώς και η απόδοση κινήτρων, ώστε οι εκπαιδευτικοί συνεχώς να βελτιώνονται και να ενημερώνονται για τις εξελίξεις στη διδακτική μεθοδολογία. Κατά την άποψή μου, η εφαρμογή της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδεθεί τόσο με τον έλεγχο σε τομείς που σχετίζονται με διαδικασίες σε επίπεδο προσωπικό (π.χ. ακαδημαϊκές επιδόσεις) και σε επίπεδο τάξης (π.χ. ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας), όσο και με τον έλεγχο σε διαδικασίες που αναφέρονται σε επίπεδο σχολείου καθώς και σε διαδικασίες που σχετίζονται με το περιβάλλον (π.χ. την τοπική κοινωνία). Έτσι, μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να σκιαγραφήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και να συμμετέχουν στη συνέχεια σε κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα για να μπορέσουν να διορθώσουν τα μειονεκτήματά τους. Όσον αφορά την ποσόστωση, είμαι αντίθετη καθώς θα φέρει έντονες συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μια σχολικής μονάδας. Αντίθετη είμαι και με τις απολύσεις. Συγκεκριμένα, πιστεύω ότι αν αλλάξει το θεσμικό πλαίσιο πρόσληψης, αξιολόγησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δεν θα υπάρχει λόγος απόλυσης, εκτός βέβαια από τις περιπτώσεις

που χρίζουν ψυχιατρικής ή ψυχολογικής παρακολούθησης και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις καθημερινές ανάγκες μιας σχολικής τάξης. Τότε μόνο επιβάλλεται οι εκπαιδευτικοί να απομακρύνονται από τα παιδιά και να μετατίθενται σε άλλους φορείς.

ε) Επιμόρφωση: Ένα σημαντικό κεφάλαιο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι και η επιμόρφωση. Η βασική εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να καλύψει όλο το φάσμα των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, των ενδιαφερόντων καθώς και των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της θητείας τους για την άσκηση του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου. Εξάλλου, η ταχύτητα παλαιώσης της γνώσης, η ένταση και έκταση των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και τεχνολογικών αλλαγών, η μετανάστευση σχολικών πληθυσμών, η παγκοσμιοποίηση και ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης επηρεάζουν την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας, τη διδακτική μεθοδολογία, την παιδαγωγική σχέση και το σχολικό κλίμα. Επίσης, οι αλληπάλληλες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, στα σχολικά βιβλία και στη διδακτική μεθοδολογία σε συνδυασμό με την εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, της αγωγής υγείας και τόσα άλλων αντικειμένων, καθιστούν την επιμόρφωση ως θεσμό υποστήριξης και αποτελεσματικής προώθησης των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων. Επομένως, η επιμόρφωση βοηθά κάθε εκπαιδευτικό να βελτιώνει την απόδοση στο έργο του, να επιλύει προβλήματα που τυχόν προκύπτουν, να καλλιεργεί την αυτοαξιολόγησή του με στόχο τον επαναπροσδιορισμό των στόχων και των πρακτικών του.

Με βάση, λοιπόν, το πλαίσιο που οραματίζομαι η διαδικασία της επιμόρφωσης θα είναι στοχευμένη και προσανατολισμένη στην αντιμετώπιση των συγκεκριμένων αναγκών και των απαιτήσεων της σχολικής πραγματικότητας. Οι σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας, η σχολική βία, η πολυπολιτισμικότητα, η αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης, η αυτοαξιολόγηση και τόσα άλλα αποτελούν εν δυνάμει θεματικά πεδία της επιμόρφωσης που αποβλέπει στην επαγγελματική ανάπτυξη κάθε εκπαιδευτικού. Επιπλέον, οι πρακτικές λύσεις στα προβλήματα θα πρέπει να αποτελούν τον άξονα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Άλλωστε, η αποτελεσματικότητα των πρακτικών αυτών μπορεί να οδηγήσει τον/την εκπαιδευτικό στην αυτόβουλη μελέτη των θεωριών. Ταυτόχρονα, το πεδίο δράσης πρέπει να μεταφερθεί στην ίδια τη σχολική μονάδα. Η ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους, η αυτοαξιολόγηση και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας δίνουν τη δυνατότητα

στους/στις εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Επίσης, βασική αρχή της επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι και η αναγνώριση της επαγγελματικής ανάπτυξης του/της εκπαιδευτικού μέσα από την αλλαγή της επαγγελματικής συμπεριφοράς του/της. Ποια θα ήταν, άλλωστε, η αξία της επιμόρφωσης, όταν δεν αξιοποιούνται οι γνώσεις;

Εν κατακλείδι, η επιμορφωτική πολιτική θα πρέπει πάντα να σχεδιάζεται και να λειτουργεί συμπληρωματικά, προσθετικά και σε συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά μέτρα που εντάσσονται σε μια συνολική εκπαιδευτική πολιτική. Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών προϋποθέτει δομές και μηχανισμούς, όπως: (1) Άρτιο μηχανισμό και διαδικασίες συλλογής υλικού και γνώσης σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού. (2) Μηχανισμούς λήψης αποφάσεων σχετικά με τις κατευθύνσεις, τις θεματικές των προγραμμάτων, τον ετήσιο προγραμματισμό, την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων και την κατανομή τους σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. (3) Φορείς και ιδρύματα υλοποίησης και εκτέλεσης αυτών των προγραμμάτων

στ) Σχεδιασμός νέων προγραμμάτων σπουδών: Μελετώντας τα δύο τελευταία προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εντοπίστηκαν ορισμένες διαφορές, οι οποίες, όμως, δεν ήταν ικανές να διαφοροποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αν και η φιλοσοφία και οι αρχές των Νέων Προγραμμάτων αντικατοπτρίζουν τις απαιτήσεις της κοινωνίας, δεν μειώθηκε η διδακτέα ύλη, περιορίζοντας έτσι τους/τις εκπαιδευτικούς να προγραμματίσουν τις διδασκαλίες τους με στόχο την ολοκλήρωσή της. Συνεπώς, θεωρείται σημαντικό τα μελλοντικά προγράμματα σπουδών να είναι ευέλικτα και ανοιχτά, ώστε κάθε εκπαιδευτικός να μπορεί να προγραμματίσει προγράμματα, που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη αξιών, όπως σεβασμός, ισότητα, ελευθερία, κ.ά., καθώς και δραστηριότητες για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων, των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων, των κλίσεων και των αναγκών όλων των παιδιών.

Οι παραπάνω προτάσεις μου στηρίζονται ουσιαστικά στο όραμά μου για ένα αποτελεσματικότερο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ίσως αν εφαρμοστούν – έστω σε έναν βαθμό – οι προτεινόμενες αλλαγές, τότε το Νέο Σχολείο που θα προκύψει θα χαρακτηρίζεται για την καινοτομία, τη δημιουργικότητα, την ευρηματικότητα και την επιστημονικότητα. Δεν πρέπει, άλλωστε, να ξεχνάμε ότι επιθυμία όλων των Ελλήνων παιδαγωγών και εκπαιδευτικών είναι ένα σχολείο που θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε

όλα τα παιδιά και θα συμβάλλει στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων μάθησης και στην καλλιέργεια του θετικού σχολικού κλίματος. Ένα σχολείο φτιαγμένο με αγάπη, με ελεύθερη συνεργασία και απαλλαγμένο τόσο από παγιωμένες προκαταλήψεις και στερεότυπα όσο και από τα δεσμά του παρελθόντος. Ένα σχολείο με άρτιο καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό που θα επιδιώκει συνεχώς τη βελτίωση του, ώστε να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις απαιτήσεις της διδακτικής πράξης και στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους.





## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (1ο)

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικών με τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται στο σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, αποβλέπει στη διερεύνηση των μεθόδων διδασκαλίας που προβάλλονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου αλλά και κατά πόσο είναι δυνατή η εφαρμογή τους με βάση την ελληνική πραγματικότητα.

Πρόκειται για μια εμπειρική έρευνα που γίνεται στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής που εκπονώ στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Η προσωπική σας άποψη και συμβολή είναι ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και **δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις**. Σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια διατυπώνοντας και εκφράζοντας τη δική σας προσωπική άποψη, ώστε να έχουν αξία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την έρευνα αυτή. Χρησιμοποιείτε την κλίμακα απάντησης που υπάρχει σε κάθε ερώτηση για να εκφράσετε την άποψή σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων, γιατί με τη βοήθειά σας θα συμβάλετε στη διεκπεραίωση της έρευνάς μου.

#### Στοιχεία σχολικής μονάδας

1. Περιφέρεια Π.Ε.

Δυτικής Ελλάδας

Πελοποννήσου

Αττικής

Στερεάς Ελλάδας

Ηπείρου

Δυτικής Μακεδονίας

Κεντρικής Μακεδονίας

Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης

- Κρήτης
- Ιονίων Νήσων
- Βορείου Αιγαίου
- Νοτίου Αιγαίου
- Θεσσαλίας

### 2. Οργανικότητα Σχολείου

- 1/θέσιο
- 2/θέσιο
- 3/θέσιο
- 4/θέσιο
- 5/θέσιο
- 6/θέσιο
- 7/θέσιο
- 8/θέσιο
- 9/θέσιο
- 10/θέσιο
- 12/θέσιο

### 3. Τύπος Σχολείου

- Ολοήμερο Δημοτικό με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
- Πιλοτικό Ολοήμερο Δημοτικό
- Κλασικό ολοήμερο δημοτικό
- Κλασικό δημοτικό σχολείο

## Στοιχεία εκπαιδευτικού

### 4. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

### 5. Ηλικία

20 – 30 ετών

31 – 40 ετών

41 – 50 ετών

51 – 60 ετών

άνω των 61 ετών

### 6. Έτη διδακτικής εμπειρίας

1 – 5 έτη

6 – 10 έτη

11 – 15 έτη

16 – 20 έτη

21 – 25 έτη

26 – 30 έτη

πάνω από 30 χρόνια

### 7. Βασικό Πτυχίο

Παιδαγωγική Ακαδημία

Π.Τ.Δ.Ε.

### 8. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (Δηλώνεται τον τομέα στον οποίο ανήκει.)

Επιστήμες της αγωγής

- Σχολική ψυχολογία
- Πληροφορική & Εκπαίδευση
- Ειδικής αγωγής
- Διδακτική των Μαθηματικών
- Διδακτική των Φυσικών Επιστημών
- Διδακτική της Γλώσσας & Γλωσσολογία
- Διδακτική της Λογοτεχνία
- Κοινωνία & εκπαίδευση
- Λαογραφία
- Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
- Οικονομικών
- Εκπαίδευση Ενηλίκων
- Άλλο \_\_\_\_\_

9. Άλλο πτυχίο (Συμπληρώστε με κεφαλαία και με ελληνικούς χαρακτήρες.)

\_\_\_\_\_

Για τις ακόλουθες ερωτήσεις χρησιμοποιείτε την κλίμακα από 1 έως 4 για να δηλώσετε σε τι βαθμό χρησιμοποιείτε τις παρακάτω μεθόδους διδασκαλίας. Το «1» αντιστοιχεί στο καθόλου. Το «2» στο Ελάχιστες φορές, το «3» στο Συχνά και το «4» στο Σχεδόν Πάντα.

10. Εισήγηση – διάλεξη

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

11. Επίδειξη

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

12. Δήγηση

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

13. Συζήτηση

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

14. Ερωταποκρίσεις (ερωτήσεις – απαντήσεις)

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

15. Ιδεοθύελλα – καταιγισμός ιδεών (brain storming)

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

16. Μελέτη περίπτωσης

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

17. Λύση προβλήματος

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

18. Λήψη απόφασης

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

19. Σχέδια εργασίας (μέθοδος project)

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

20. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος (οι ομάδες εργασίας των μαθητών/τριών)

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

21. Πειραματική – εργαστηριακή μέθοδος (φυσικές επιστήμες)

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

22. Παιχνίδια ρόλων – Θεατρικό Παιχνίδι

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

23. Βιωματική μάθηση

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

24. Διδασκαλία με τη χρήση των νέων τεχνολογιών

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

25. Συνεντεύξεις με ειδικούς επιστήμονες, ανθρώπους του λόγου, της τέχνης, του πολιτισμού, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης...

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

26. Σύντομες εκπαιδευτικές επισκέψεις ως τμήμα (εκτός των επισκέψεων σε μουσεία, κινηματογράφους, κ.ά. που οργανώνονται με τις άλλες τάξεις)

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

27. Δραματοποίηση – Θεατρική παράσταση

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

Για τις ακόλουθες ερωτήσεις χρησιμοποιείτε την κλίμακα από 1 έως 5, ώστε να δηλώσετε σε τι βαθμό σας επηρεάζουν οι παρακάτω παράγοντες στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζετε. Το «1» αντιστοιχεί στο καθόλου. Το «2» στο Λίγο, το «3» στο Μέτρια, το «4» στο Πολύ και το «5» στο Πάρα Πολύ.

28. Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας βασίζεστε στο Βιβλίο του δασκάλου.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

29. Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας βασίζεστε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

30. Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας βασίζεστε στη διδακτική σας εμπειρία.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

31. Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας βασίζεστε στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

32. Επιλέγετε τη μέθοδο διδασκαλίας, αφού πρώτα έχετε προσδιορίσει τους στόχους.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

33. Θεωρείτε ότι η ηλικία των μαθητών/τριών συμβάλλει στην επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

34. Για την επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας λαμβάνετε υπόψη σας το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

35. Για την επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας λαμβάνετε υπόψη σας τις δεξιότητες και τις ικανότητες των μαθητών/τριών.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

36. Θεωρείτε ότι πρωταρχικός στόχος της διδασκαλίας πρέπει να είναι η εκμάθηση των νέων γνώσεων.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

37. Θεωρείτε ότι η επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας επηρεάζει την καλλιέργεια της ελεύθερης σκέψης και έκφρασης των παιδιών.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

38. Θεωρείτε ότι η επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας αποτελεί κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη της καινοτομίας.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

39. Στα θεωρητικά μαθήματα (όπως η ιστορία) επιλέγετε τη διήγηση ως βασική μέθοδο διδασκαλίας.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

40. Στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες επιλέγετε την επίδειξη ως βασική μέθοδο διδασκαλίας.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ



41. Θεωρείτε ότι η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων συμβάλλει στη χρήση διερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως είναι η πειραματική μέθοδος ή η διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

42. Αν η διδακτική ύλη μειώνονταν,

θα πραγματοποιούσατε περισσότερα παραδείγματα – ασκήσεις στη σχολική τάξη, ώστε να επιτευχθεί η γνωστική ανάπτυξη όλων των μαθητών/τριών.

θα δίνατε έμφαση και στη δημιουργική και στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

43. Θεωρείτε ότι η χρήση διερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας απαιτεί περισσότερο χρόνο προετοιμασίας και εφαρμογής σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

44. Στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας επηρεάζεστε από τους γονείς των μαθητών/τριών σας.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

45. Έχετε επιμορφωθεί στη χρήση των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας;

Ναι

Όχι

46. Αν ναι, θεωρείτε ότι η επιμόρφωση αυτή ήταν ικανοποιητική και σας βοήθησε στη χρήση των νέων μεθόδων διδασκαλίας;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

Για τις ακόλουθες ερωτήσεις χρησιμοποιείτε την κλίμακα από 1 έως 5, ώστε να δηλώσετε σε τι βαθμό επηρεάζουν τα Νέα Προγράμματα την εφαρμογή των παραπάνω μεθόδων διδασκαλίας. Το «1» αντιστοιχεί στο καθόλου. Το «2» στο Λίγο, το «3» στο Μέτρια, το «4» στο Πολύ και το «5» στο Πάρα Πολύ.

47. Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών θα επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

48. Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών οδηγούν κυρίως στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

49. Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών διαφέρουν ως προς τους στόχους των Α.Π.Σ του 2003;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

50. Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών διαφέρουν ως προς το περιεχόμενο των Α.Π.Σ του 2003;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

51. Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών διαφέρουν ως προς τη μεθοδολογία των Α.Π.Σ του 2003;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

52. Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών διαφέρουν ως προς τον προσανατολισμό των Α.Π.Σ του 2003;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (2ο)

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικών με τους τρόπους διαχείρισης της τάξης και τα κίνητρα μάθησης που προωθούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, αποβλέπει στη διερεύνηση τυχόν αλλαγών στους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς καθώς και στα κίνητρα μάθησης με βάση τη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου.

Πρόκειται για μια εμπειρική έρευνα που γίνεται στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής που εκπονώ στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Η προσωπική σας άποψη και συμβολή είναι ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη για την ολοκλήρωση της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και **δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις**. Σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια διατυπώνοντας και εκφράζοντας τη δική σας προσωπική άποψη, ώστε να έχουν αξία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την έρευνα αυτή. Χρησιμοποιείστε την κλίμακα απάντησης που υπάρχει σε κάθε ερώτηση για να εκφράσετε την άποψή σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων, γιατί με τη βοήθειά σας θα συμβάλετε στη διεκπεραίωση της έρευνάς μου.

### Στοιχεία σχολικής μονάδας

#### 1. Περιφέρεια Π.Ε.

- Δυτικής Ελλάδας
- Πελοποννήσου
- Αττικής
- Στερεάς Ελλάδας
- Ηπείρου
- Δυτικής Μακεδονίας
- Κεντρικής Μακεδονίας
- Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης
- Κρήτης

Ιονίων Νήσων

Βορείου Αιγαίου

Νοτίου Αιγαίου

Θεσσαλίας

## 2. Οργανικότητα Σχολείου

1/θέσιο

2/θέσιο

3/θέσιο

4/θέσιο

5/θέσιο

6/θέσιο

7/θέσιο

8/θέσιο

9/θέσιο

10/θέσιο

12/θέσιο

## 3. Τύπος Σχολείου

Ολοήμερο Δημοτικό με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Πιλοτικό Ολοήμερο Δημοτικό

Κλασικό ολοήμερο δημοτικό

Κλασικό δημοτικό σχολείο

### Στοιχεία εκπαιδευτικού

#### 4. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

#### 5. Ηλικία

20 – 30 ετών

31 – 40 ετών

41 – 50 ετών

51 – 60 ετών

άνω των 61 ετών

#### 6. Έτη διδακτικής εμπειρίας

1 – 5 έτη

6 – 10 έτη

11 – 15 έτη

16 – 20 έτη

21 – 25 έτη

26 – 30 έτη

πάνω από 30 χρόνια

#### 7. Βασικό Πτυχίο

Παιδαγωγική Ακαδημία

Π.Τ.Δ.Ε.

#### 8. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (Δηλώνεται τον τομέα στον οποίο ανήκει.)

Επιστήμες της αγωγής

- Σχολική ψυχολογία
- Πληροφορική & Εκπαίδευση
- Ειδικής αγωγής
- Διδακτική των Μαθηματικών
- Διδακτική των Φυσικών Επιστημών
- Διδακτική της Γλώσσας & Γλωσσολογία
- Διδακτική της Λογοτεχνία
- Κοινωνία & εκπαίδευση
- Λαογραφία
- Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
- Οικονομικών
- Εκπαίδευση Ενηλίκων
- Άλλο \_\_\_\_\_

9. Άλλο πτυχίο (Συμπληρώστε με κεφαλαία και με ελληνικούς χαρακτήρες.)

\_\_\_\_\_

10. Έχετε λάβει μέρος στο «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών»;

- Ναι
- Όχι

11. Έχετε επιμορφωθεί στην εφαρμογή της φιλοσοφίας και των στόχων του Νέου Σχολείου;

- Ναι
- Όχι

12. Αν ναι, θεωρείτε ότι η επιμόρφωση αυτή ήταν ικανοποιητική και σας βοήθησε στην εκπαιδευτική διαδικασία;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

Για τις ακόλουθες ερωτήσεις χρησιμοποιείτε την κλίμακα από 1 έως 4 για να δηλώσετε **σε τι βαθμό προωθείτε τα κίνητρα μάθησης**. Το «1» αντιστοιχεί στο καθόλου. Το «2» στο Ελάχιστες φορές, το «3» στο Συχνά και το «4» στο Σχεδόν Πάντα.

13. Δίνετε βαρύτητα στα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριών (π.χ. επιθυμία για γνώση, εσωτερική ικανοποίηση, ενδιαφέρον, περιέργεια κ.ά.).

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

14. Δίνετε βαρύτητα στα εξωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριών (ανταμοιβή, έπαινος, υλικά αγαθά, κ.ά.).

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

15. Τα εσωτερικά κίνητρα κινητοποιούν άμεσα τα παιδιά.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

16. Τα εξωτερικά κίνητρα κινητοποιούν άμεσα τα παιδιά.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

17. Αν αποσύρετε τα εξωτερικά κίνητρα, τα παιδιά δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

18. Δίνετε έμφαση στα γνωστικά κίνητρα των παιδιών.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

19. Για τους αδύναμους μαθητές/τριες θέτετε μικρές προσδοκίες σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/τριες.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

20. Αξιοποιείτε τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες των παιδιών κατά τη διδασκαλία.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

21. Οι εργασίες εντός της τάξης αποσκοπούν αποκλειστικά στην εκμάθηση της νέας γνώσης.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

22. Οι εργασίες κατ' οίκον αποσκοπούν αποκλειστικά στην επανάληψη και στην ανατροφοδότηση της νέας γνώσης.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

Για τις ακόλουθες ερωτήσεις χρησιμοποιείτε την κλίμακα από 1 έως 4 για να δηλώσετε τον τρόπο διαχείρισης της τάξης. Το «1» αντιστοιχεί στο καθόλου. Το «2» στο Ελάχιστες φορές, το «3» στο Συχνά και το «4» στο Σχεδόν Πάντα.

23. Κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας λαμβάνετε υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

24. Κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας λαμβάνετε υπόψη την πολυπολιτισμικότητα της τάξης.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα



25. Εφαρμόζετε εξατομικευμένη διδασκαλία για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

26. Εφαρμόζετε εξατομικευμένη διδασκαλία για τα χαρισματικά παιδιά.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

27. Σε όλα τα μαθήματα ακολουθείτε εξατομικευμένη διδασκαλία.

Ναι

Όχι

28. Θεωρείτε ότι στην πράξη μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η εξατομικευμένη διδασκαλία.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

29. Για την αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς επιλέγετε τη λεκτική επικοινωνία (παρατήρηση, υπενθύμιση κανόνων, κ.ά.).

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

30. Για την αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς επιλέγετε τη μη λεκτική επικοινωνία (νοήματα, μορφασμούς, κ.ά.).

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

31. Για την αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς χρησιμοποιείται τιμωρίες.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

32. Έχετε θεσπίσει «συμβόλαιο» για την καλή συμπεριφορά με τους/τις μαθητές/τριες.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

33. Επιβραβεύετε την καλή συμπεριφορά με τη χρήση υλικών, όπως τα αυτοκόλλητα ή τα μετάλλια.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

Για τις ακόλουθες ερωτήσεις χρησιμοποιείτε την κλίμακα από 1 έως 5, ώστε να δηλώσετε **αν τα νέα σχολικά εγχειρίδια και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Ολοήμερων σχολείων με ΕΑΕΠ καθώς και των Πιλοτικών ολοήμερων συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κινήτρων και στην καλύτερη διαχείριση της σχολικής τάξης**. Το «1» αντιστοιχεί στο καθόλου. Το «2» στο Λίγο, το «3» στο Μέτρια, το «4» στο Πολύ και το «5» στο Πάρα Πολύ.

34. Στα νέα σχολικά εγχειρίδια συνδέεται σε μεγάλο βαθμό η μάθηση με την καθημερινή ζωή.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

35. Η διδασκαλία της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

36. Στη διδασκαλία του διδακτικού πεδίου «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν γνώσεις και διαδικασίες που βασίζονται στον πραγματικό τρόπο ζωής.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

37. Η εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής συμβάλλει ουσιαστικά στην έκφραση και επικοινωνία των παιδιών.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

38. Η εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργική συνεργασία της ομάδας.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

39. Η διδασκαλία της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

40. Η διδασκαλία των διδακτικών πεδίων «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» και «Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής» συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της ομαδικότητας.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

41.α. Θεωρείτε ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 δίνουν τις απαραίτητες βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

41.β. Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών δίνουν τις απαραίτητες βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών .

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

42.α. Θεωρείτε ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 προάγουν και ενθαρρύνουν την αυθεντική και σε βάθος μάθηση.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

42.β. Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προάγουν και ενθαρρύνουν την αυθεντική και σε βάθος μάθηση.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

43.α. Θεωρείτε ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 προβλέπουν και συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών/τριών.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

43.β. Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προβλέπουν και συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών/τριών.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

44.α. Θεωρείτε τα Α.Π.Σ. του 2003 λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

44.β. Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

45.α. Θεωρείτε ότι τα Α.Π.Σ. του 2003 βασίζονται στις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

45.β. Θεωρείτε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών βασίζονται στις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

46. Θεωρείτε τα Νέα Προγράμματα Σπουδών διαφέρουν από τα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

47. Θεωρείτε ότι το Νέο Σχολείο αποσκοπεί στην ανάπτυξη κυρίως των εσωτερικών κίνητρων των μαθητών/τριών.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

48. Θεωρείτε ότι το Νέο Σχολείο αποσκοπεί στην ανάπτυξη κυρίως των εξωτερικών κίνητρων των μαθητών/τριών.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

49. Θεωρείτε ότι αν εφαρμοστούν οι αρχές του Νέου Σχολείου μπορεί να εξαλειφθεί ο σχολικός εκφοβισμός και η βία.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

50. Θεωρείτε ότι αν εφαρμοστούν οι αρχές του Νέου Σχολείου θα αναπτυχθεί πιο εύκολα ένα δημιουργικό και ευχάριστο σχολικό κλίμα.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (3ο)

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικών με την παιδαγωγική αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αποβλέπει (α) στη διερεύνηση της επίτευξη των στόχων του Νέου Σχολείου μέσω των παρόντων σχολικών εγχειριδίων και (β) στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρακτική του πολλαπλού εγχειριδίου, η δυνατότητα δηλαδή παράλληλης χρήσης και επιλογής μεταξύ περισσότερων του ενός σχολικών εγχειριδίων.

Πρόκειται για μια εμπειρική έρευνα που γίνεται στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής που εκπονώ στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Η προσωπική σας άποψη και συμβολή είναι ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη για την ολοκλήρωση της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και **δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις**. Σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια διατυπώνοντας και εκφράζοντας τη δική σας προσωπική άποψη, ώστε να έχουν αξία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την έρευνα αυτή. Χρησιμοποιείτε την κλίμακα απάντησης που υπάρχει σε κάθε ερώτηση για να εκφράσετε την άποψή σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων, γιατί με τη βοήθειά σας θα συμβάλετε στη διεκπεραίωση της έρευνάς μου.

### Στοιχεία σχολικής μονάδας

1. Περιφέρεια Π.Ε.

Δυτικής Ελλάδας

Πελοποννήσου

Αττικής

Στερεάς Ελλάδας

Ηπείρου

Δυτικής Μακεδονίας

Κεντρικής Μακεδονίας

Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης

Κρήτης

Ιονίων Νήσων

Βορείου Αιγαίου

Νοτίου Αιγαίου

Θεσσαλίας

## 2. Οργανικότητα Σχολείου

1/θέσιο

2/θέσιο

3/θέσιο

4/θέσιο

5/θέσιο

6/θέσιο

7/θέσιο

8/θέσιο

9/θέσιο

10/θέσιο

12/θέσιο

## 3. Τύπος Σχολείου

Ολοήμερο Δημοτικό με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Πιλοτικό Ολοήμερο Δημοτικό

Κλασικό ολοήμερο σχολείο

Κλασικό δημοτικό σχολείο

## Στοιχεία εκπαιδευτικού

### 4. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

### 5. Ηλικία

20 – 30 ετών

31 – 40 ετών

41 – 50 ετών

51 – 60 ετών

άνω των 61 ετών

### 6. Έτη διδακτικής εμπειρίας

1 – 5 έτη

6 – 10 έτη

11 – 15 έτη

16 – 20 έτη

21 – 25 έτη

26 – 30 έτη

πάνω από 30 χρόνια

### 7. Βασικό Πτυχίο

Παιδαγωγική Ακαδημία

Π.Τ.Δ.Ε.

### 8. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (Δηλώνεται τον τομέα στον οποίο ανήκει.)

Επιστήμες της αγωγής



- Σχολική ψυχολογία
- Πληροφορική & Εκπαίδευση
- Ειδικής αγωγής
- Διδακτική των Μαθηματικών
- Διδακτική των Φυσικών Επιστημών
- Διδακτική της Γλώσσας & Γλωσσολογία
- Διδακτική της Λογοτεχνία
- Κοινωνία & εκπαίδευση
- Λαογραφία
- Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
- Οικονομικών
- Εκπαίδευση Ενηλίκων
- Άλλο \_\_\_\_\_

9. Άλλο πτυχίο (Συμπληρώστε με κεφαλαία και με ελληνικούς χαρακτήρες.)

\_\_\_\_\_

Για τις ακόλουθες ερωτήσεις χρησιμοποιείτε την κλίμακα από 1 έως 4 για να δηλώσετε **αν συμφωνείτε με την καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων**. Το «1» αντιστοιχεί στο καθόλου. Το «2» στο Λίγο, το «3» στο Αρκετά και το «4» στο Απόλυτα.

10. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων βασίζεται στην πραγματικότητα.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

11. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων είναι αντικειμενικό και παραθέτει τα γεγονότα όπως συμβαίνουν στην πραγματικότητα.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

12. Τα ιστορικά αλλά και τα κοινωνικά γεγονότα παρουσιάζονται με τη παράθεση των διαφορετικών απόψεων.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

13. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων συσχετίζεται με την καθημερινότητα των μαθητών/τριών.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

14. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

15. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων ανταποκρίνεται στους στόχους του Νέου Σχολείου.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

16. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

17. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων προωθεί τη συνεργασία των μαθητών/τριών.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

18. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων είναι απαλλαγμένο από εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές προκαταλήψεις.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

19. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων λαμβάνει υπόψη του την πολυπολιτισμική τάξη.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

20. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

21. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων προωθεί την ισότητα των δύο φύλων.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

22. Οι εργασίες που προτείνονται συντελούν στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

23. Σε όλα τα μαθήματα υπάρχουν εργασίες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

24. Σε όλα τα μαθήματα υπάρχουν εργασίες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των παιδιών.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

25. Σε όλα τα μαθήματα υπάρχουν εργασίες που προτρέπουν την απάντηση μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

26. Σε όλα τα μαθήματα υπάρχουν εργασίες που αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

27. Οι εργασίες που προτείνονται επιτρέπουν την αξιολόγηση του βαθμού κατάκτησης των νέων γνώσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

28. Σε όλα τα μαθήματα οι εργασίες είναι διαβαθμισμένες ως προς τον βαθμό δυσκολίας.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

29. Θεωρείτε την εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων κατάλληλη.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

30. Θεωρείτε τη δομή των σχολικών εγχειριδίων επιτυχή.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

31. Τα βιβλία είναι ελκυστικά και ευχάριστα για τα παιδιά.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

32. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται είναι κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών/τριών.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

33. Αν μπορούσατε να αλλάξετε ένα μόνο σχολικό εγχειρίδιο ως προς το περιεχόμενο, ποιο θα ήταν;

---

34. Αν μπορούσατε να αλλάξετε ένα μόνο σχολικό εγχειρίδιο ως προς τη δομή, ποιο θα ήταν;

---

Για τις ακόλουθες ερωτήσεις χρησιμοποιείτε την κλίμακα από 1 έως 4 για να δηλώσετε **αν συμφωνείτε με την πρακτική του πολλαπλού εγχειριδίου**. Το «1» αντιστοιχεί στο καθόλου. Το «2» στο Λίγο, το «3» στο Αρκετά και το «4» στο Απόλυτα.

35. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να επιλέξει τα σχολικά εγχειρίδια που θα χρησιμοποιήσει.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

36. Θα βοηθούσε μια Τράπεζα με Σχέδια Εργασίας στην οργάνωση της διδασκαλίας.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

37. Θεωρείτε ότι η επιλογή των βιβλίων θα συντελούσε στην επίτευξη των αρχών του Νέου σχολείου.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

38. Θεωρείτε ότι η επιλογή των βιβλίων θα εξασφαλίσει την ισότητα ευκαιριών.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

39. Θεωρείτε ότι η επιλογή των βιβλίων θα συμβάλλει θετικά τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

40. Θεωρείτε ότι η επιλογή των βιβλίων θα συμβάλλει θετικά τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

41. Παρακαλούμε, καταγράψτε επιγραμματικά τα σημαντικότερα προβλήματα που πιστεύετε θα δημιουργηθούν από την επιλογή των σχολικών εγχειριδίων.

---

---

---

---

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (4ο)

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών με σκοπό τη σύγκριση των στόχων που επιτυγχάνονται στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα σε σχέση με τα υπόλοιπα δημοτικά σχολεία.

Πρόκειται για μια εμπειρική έρευνα που γίνεται στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής που εκπονώ στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Η προσωπική σας άποψη και συμβολή είναι ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη για την ολοκλήρωση της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και **δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις**. Σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια διατυπώνοντας και εκφράζοντας τη δική σας προσωπική άποψη, ώστε να έχουν αξία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την έρευνα αυτή. Χρησιμοποιείστε την κλίμακα απάντησης που υπάρχει σε κάθε ερώτηση για να εκφράσετε την άποψή σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων, γιατί με τη βοήθειά σας θα συμβάλετε στη διεκπεραίωση της έρευνάς μου.

### Στοιχεία σχολικής μονάδας

#### 1. Περιφέρεια Π.Ε.

- Δυτικής Ελλάδας
- Πελοποννήσου
- Αττικής
- Στερεάς Ελλάδας
- Ηπείρου
- Δυτικής Μακεδονίας
- Κεντρικής Μακεδονίας
- Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης
- Κρήτης

Ιονίων Νήσων

Βορείου Αιγαίου

Νοτίου Αιγαίου

Θεσσαλίας

## 2. Οργανικότητα Σχολείου

1/θέσιο

2/θέσιο

3/θέσιο

4/θέσιο

5/θέσιο

6/θέσιο

7/θέσιο

8/θέσιο

9/θέσιο

10/θέσιο

12/θέσιο

## 3. Τύπος Σχολείου

Ολοήμερο Δημοτικό με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Πιλοτικό Ολοήμερο Δημοτικό

Κλασικό ολοήμερο δημοτικό

Κλασικό δημοτικό σχολείο



## Στοιχεία εκπαιδευτικού

### 4. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

### 5. Ηλικία

20 – 30 ετών

31 – 40 ετών

41 – 50 ετών

51 – 60 ετών

άνω των 61 ετών

### 6. Έτη διδακτικής εμπειρίας

1 – 5 έτη

6 – 10 έτη

11 – 15 έτη

16 – 20 έτη

21 – 25 έτη

26 – 30 έτη

πάνω από 30 χρόνια

### 7. Βασικό Πτυχίο

Παιδαγωγική Ακαδημία

Π.Τ.Δ.Ε.

### 8. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (Δηλώνεται τον τομέα στον οποίο ανήκει.)

Επιστήμες της αγωγής

- Σχολική ψυχολογία
- Πληροφορική & Εκπαίδευση
- Ειδικής αγωγής
- Διδακτική των Μαθηματικών
- Διδακτική των Φυσικών Επιστημών
- Διδακτική της Γλώσσας & Γλωσσολογία
- Διδακτική της Λογοτεχνία
- Κοινωνία & εκπαίδευση
- Λαογραφία
- Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
- Οικονομικών
- Εκπαίδευση Ενηλίκων
- Άλλο \_\_\_\_\_

9. Άλλο πτυχίο (Συμπληρώστε με κεφαλαία και με ελληνικούς χαρακτήρες.)

\_\_\_\_\_

Για τις ακόλουθες ερωτήσεις χρησιμοποιείτε την κλίμακα από 1 έως 5 για να δηλώσετε τον βαθμό επίτευξης των στόχων με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που ακολουθεί η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε. Το «1» αντιστοιχεί στο καθόλου. Το «2» στο Λίγο, το «3» στο Μέτρια, το «4» στο Πολύ και το «5» στο Πάρα Πολύ.

10. Οι μαθητές/τριες απέκτησαν (αποστήθισαν) ένα πλήθος νέων γνώσεων.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

11. Οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με νέες γνώσεις μαθαίνοντας ταυτόχρονα πώς να μαθαίνουν.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

12. Υπήρξε ανάπτυξη των κοινωνικών αρετών των παιδιών, όπως: συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, κ.ά..

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

13. Υπήρξε ανάπτυξη των ψυχικών αρετών, όπως: υπευθυνότητα, υπομονή, επιμονή και θάρρος, κ.ά..

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

14. Υπήρξε ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των παιδιών.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

15. Επιτεύχθηκε η καλλιέργεια της ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

16. Υπήρξε ανάπτυξη των ηθικών αρετών, όπως: τιμότητα, δικαιοσύνη, κ.ά..

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

17. Υπήρξε ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

18. Μέσα από τα μαθήματα οι μαθητές/τριες έγιναν συνειδητοί Έλληνες Πολίτες - Πολίτες του κόσμου.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

19. Οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν και να μάθουν τις γλώσσες που επιθυμούν.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

20. Μέσα από τα μαθήματα οι μαθητές/τριες έγιναν μικροί επιστήμονες και ερευνητές.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

21. Μέσα από τα μαθήματα οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με κοινωνικά προβλήματα.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

Στις ακόλουθες ερωτήσεις να επιλέξετε εκείνη την απάντηση που σας εκφράζει.

22. Θεωρείτε ότι το Πρόγραμμα Σπουδών που ακολουθείτε είναι:

κλειστό, δηλαδή ο/η εκπαιδευτικός είναι απλά ο εκτελεστής του περιεχομένου και το ακολουθεί τυφλά και μηχανικά.

ανοιχτό, δηλαδή δίνει τις απαραίτητες κατευθύνσεις στον/στην εκπαιδευτικό.

23. Θεωρείτε ότι οι στόχοι του Προγράμματος Σπουδών που ακολουθείτε:

είναι πολλοί, γενικοί και αόριστοι.

εστιάζουν στο μέλλον.

24. Θεωρείτε ότι το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών που ακολουθείτε είναι:

πολύπλοκο και απαιτεί αρκετό χρόνο.

ευέλικτο και δίνει τη δυνατότητα ο/η εκπαιδευτικός να εστιάσει σε ορισμένα γεγονότα.

25. Θεωρείτε ότι το Πρόγραμμα Σπουδών που ακολουθείτε:

δίνει περισσότερη βαρύτητα στους γνωστικούς στόχους.

δίνει βαρύτητα στους στόχους του συναισθηματικού και του ψυχοκινητικού τομέα.

26. Θεωρείτε ότι είναι ουσιαστική η διαφορά ανάμεσα στα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στις ελληνικές σχολικές μονάδες.

Ναι       Όχι

27. Θεωρείτε ότι τα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα θα έχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Ναι       Όχι

28. Θεωρείτε ότι τα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα δίνουν μεγαλύτερη ευελιξία στον/στην εκπαιδευτικό.

Ναι       Όχι

29. Θεωρείτε ότι τα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα θα ενισχύσουν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα.

Ναι       Όχι

30. Θεωρείτε ότι τα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα θα συμβάλλουν στη μείωση του ποσοστού μαθητών/τριών με χαμηλές επιδόσεις.

Ναι       Όχι

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (5ο)

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικών με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι αναφερόμαστε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που στόχο έχει την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Πρόκειται για μια εμπειρική έρευνα που γίνεται στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής που εκπονώ στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Η προσωπική σας άποψη και συμβολή είναι ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη για την ολοκλήρωση της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και **δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις**. Σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια διατυπώνοντας και εκφράζοντας τη δική σας προσωπική άποψη, ώστε να έχουν αξία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την έρευνα αυτή. Χρησιμοποιείστε την κλίμακα απάντησης που υπάρχει σε κάθε ερώτηση για να εκφράσετε την άποψή σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων, γιατί με τη βοήθειά σας θα συμβάλετε στη διεκπεραίωση της έρευνάς μου.

### Στοιχεία σχολικής μονάδας

#### 1. Περιφέρεια Π.Ε.

- Δυτικής Ελλάδας
- Πελοποννήσου
- Αττικής
- Στερεάς Ελλάδας
- Ηπείρου
- Δυτικής Μακεδονίας
- Κεντρικής Μακεδονίας
- Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης
- Κρήτης

Ιονίων Νήσων

Βορείου Αιγαίου

Νοτίου Αιγαίου

Θεσσαλίας

## 2. Οργανικότητα Σχολείου

1/θέσιο

2/θέσιο

3/θέσιο

4/θέσιο

5/θέσιο

6/θέσιο

7/θέσιο

8/θέσιο

9/θέσιο

10/θέσιο

12/θέσιο

## 3. Τύπος Σχολείου

Ολοήμερο Δημοτικό με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Πιλοτικό Ολοήμερο Δημοτικό

Κλασικό ολοήμερο

Κλασικό δημοτικό σχολείο

## Στοιχεία εκπαιδευτικού

### 4. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

### 5. Ηλικία

20 – 30 ετών

31 – 40 ετών

41 – 50 ετών

51 – 60 ετών

άνω των 61 ετών

### 6. Έτη διδακτικής εμπειρίας

1 – 5 έτη

6 – 10 έτη

11 – 15 έτη

16 – 20 έτη

21 – 25 έτη

26 – 30 έτη

πάνω από 30 χρόνια

### 7. Βασικό Πτυχίο

Παιδαγωγική Ακαδημία

Π.Τ.Δ.Ε.

### 8. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (Δηλώνεται τον τομέα στον οποίο ανήκει.)

Επιστήμες της αγωγής



- Σχολική ψυχολογία
- Πληροφορική & Εκπαίδευση
- Ειδικής αγωγής
- Διδακτική των Μαθηματικών
- Διδακτική των Φυσικών Επιστημών
- Διδακτική της Γλώσσας & Γλωσσολογία
- Διδακτική της Λογοτεχνία
- Κοινωνία & εκπαίδευση
- Λαογραφία
- Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
- Οικονομικών
- Εκπαίδευση Ενηλίκων
- Άλλο \_\_\_\_\_

9. Άλλο πτυχίο (Συμπληρώστε με κεφαλαία και με ελληνικούς χαρακτήρες.)

\_\_\_\_\_

Στις ακόλουθες ερωτήσεις δώστε μόνο μία απάντηση για να δηλώσετε εκείνη που σας εκφράζει περισσότερο.

10. Τι σημαίνει για εσάς ακούγοντας εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο σχολικής μονάδα:

- Είναι το αποτέλεσμα κάθε διδακτικής δραστηριότητας που πραγματοποιείται σε μια σχολική μονάδα.
- Είναι το αποτέλεσμα κάθε διδακτικής πράξης που πραγματοποιείται μέσα στη σχολική τάξη.

Είναι οποιαδήποτε δραστηριότητα που έχει σχέση με το σχολείο αλλά και πραγματοποιείται εντός και εκτός της σχολικής μονάδας.

11. Θεωρείτε ότι πρέπει να αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο σχολικής μονάδας:

Ναι

Όχι

Δεν έχω γνώμη

12. Αν απαντήσατε «Ναι» στην 11η ερώτηση, καταγράψτε επιγραμματικά τι πρέπει να αξιολογείται;

---

13. Αν απαντήσατε «Ναι» στην 11η ερώτηση, καταγράψτε επιγραμματικά πώς πρέπει να αξιολογείται;

---

14. Αν απαντήσατε «Ναι» στην 11η ερώτηση, καταγράψτε επιγραμματικά ποιος πρέπει να αξιολογεί;

---

15. Μέχρι το 1982 υπήρχε ο θεσμός του Επιθεωρητή. Θεωρείτε ότι η αξιολόγησή (επιθεώρηση) του βοηθούσε στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;

Ναι

Όχι

Δεν έχω σχετική εμπειρία

Δεν γνωρίζω πληροφορίες για το θεσμό του Επιθεωρητή

Δεν έχω γνώμη

Για τις ακόλουθες ερωτήσεις χρησιμοποιείτε την κλίμακα από 1 έως 4 για να δηλώσετε ποιο πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας με βάση το Νέο Σχολείο. Το «1» αντιστοιχεί στο Ασήμαντος λόγος, το «2» στο Μικρής σημασίας, το «3» στο Σημαντικός λόγος και το «4» στο Καθοριστικός λόγος.

16. Για να διαπιστωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε σχολείο.

	1	2	3	4	
Ασήμαντος λόγος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικός λόγος

17. Για να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα.

	1	2	3	4	
Ασήμαντος λόγος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικός λόγος

18. Για να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση.

	1	2	3	4	
Ασήμαντος λόγος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικός λόγος

19. Για να σχηματίσουν οι εκπαιδευτικοί εικόνα για το επίπεδο των ικανοτήτων τους και να προσπαθήσουν να βελτιωθούν.

	1	2	3	4	
Ασήμαντος λόγος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικός λόγος

20. Για να διαπιστώσει η Πολιτεία τον βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

	1	2	3	4	
Ασήμαντος λόγος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικός λόγος

21. Για να ελέγξει η Πολιτεία τον βαθμό εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής.

	1	2	3	4	
Ασήμαντος λόγος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικός λόγος

22. Για να ενημερωθούν οι γονείς για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στα παιδιά τους.

	1	2	3	4	
Ασήμαντος λόγος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικός λόγος

23. Για να βελτιωθούν τα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων.

	1	2	3	4	
Ασήμαντος λόγος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικός λόγος

Για τις ακόλουθες ερωτήσεις χρησιμοποιείτε την κλίμακα από 1 έως 4 για να δηλώσετε **ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι που δεν έχει πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μετά το 1982**. Το «1» αντιστοιχεί στο Ασήμαντος λόγος, το «2» στο Μικρής σημασίας, το «3» στο Σημαντικός λόγος και το «4» στο Καθοριστικός λόγος.

24. Οι συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας.

	1	2	3	4	
Ασήμαντος λόγος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικός λόγος

25. Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που πηγάζουν από τον φόβο της κατηγοριοποίησης και του περιορισμού της αυτονομίας.

	1	2	3	4	
Ασήμαντος λόγος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικός λόγος

26. Η έλλειψη του σωστού σχεδιασμού και της οργάνωσης ενός σχεδίου που θα προάγει τα θετικά της αξιολόγησης.

	1	2	3	4	
Ασήμαντος λόγος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικός λόγος

27. Η έλλειψη κριτηρίων των οποίων δεν αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης.

	1	2	3	4	
Ασήμαντος λόγος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικός λόγος

28. Η ύπαρξη παραγόντων που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και που επηρεάζουν, όμως, το έργο τους.

	1	2	3	4	
Ασήμαντος λόγος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικός λόγος

29. Τα αρνητικά αποτελέσματα από τον θεσμό των επιθεωρητών.

	1	2	3	4	
Ασήμαντος λόγος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικός λόγος

Για τις ακόλουθες ερωτήσεις χρησιμοποιείτε την κλίμακα από 1 έως 4 για να δηλώσετε **ποια πρέπει να είναι τα κριτήρια, αν πραγματοποιηθεί τελικά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**. Το «1» αντιστοιχεί στο Ασήμαντο κριτήριο, το «2» στο Μικρής σημασίας, το «3» στο Σημαντικό κριτήριο και το «4» στο Καθοριστικό κριτήριο.

30. Επιστημονική κατάρτιση

	1	2	3	4	
Ασήμαντο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικό

31. Παιδαγωγική κατάρτιση

	1	2	3	4	
Ασήμαντο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικό

32. Διδακτική ικανότητα

	1	2	3	4	
Ασήμαντο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικό

33. Συνέπεια και υπευθυνότητα

	1	2	3	4	
Ασήμαντο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικό

34. Επιστημονική δραστηριότητα

	1	2	3	4	
Ασήμαντο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικό

35. Συγγραφική δραστηριότητα

	1	2	3	4	
Ασήμαντο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικό

36. Επίδοση των μαθητών/τριών του λαμβάνοντας όμως υπόψη το μαθησιακό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών καθώς και τις ιδιαιτερότητές τους

	1	2	3	4	
Ασήμαντο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικό

37. Συμπεριφορά προς τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς

	1	2	3	4	
Ασήμαντο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικό

38. Συμμετοχή στις σχολικές εκδηλώσεις

	1	2	3	4	
Ασήμαντο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικό

39. Απόκτηση επιστημονικών τίτλων

	1	2	3	4	
Ασήμαντο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικό

40. Κοινωνική δράση

	1	2	3	4	
Ασήμαντο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικό

41. Ανάπτυξη πρωτοβουλιών που προωθούν το έργο του σχολείου

	1	2	3	4	
Ασήμαντο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθοριστικό

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. Ελληνόγλωσση

- Αθανασιάδης, Χ. (2007). Το ελληνικό ολοήμερο σχολείο: Ένας σοσιαλδημοκρατικός θεσμός σε νεοφιλελεύθερη ηγεμονία. Στο Γ. Καψάλης & Απ. Κατσίκης (επιμ.). *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά Συνεδρίου (17-20 Μαΐου 2007)*, σελ. 1339-1348. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. Στο *Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» (12-14 Μαΐου 2006)*, σελ. 11-22. Ιωάννινα.
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Κουτούζης, Μ. Μαυρογιώργος, Γ. Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Βασικές κοινωνιολογικές έννοιες – Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. & ΕΚΠΑ<<http://hdl.handle.net/10795/1089>> Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 14-10-2014.
- Αλαχιώτης, Στ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων – Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, Τεύχος 7, σελ. 7-18.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε..
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; Στο *Πρακτικά Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη»*. Αθήνα.
- Ανδρεαδάκης, Ν. Ξανθάκου, Γ. & Κανδιανάκη, Μ. (2006). Εμπειρική μελέτη του επικοινωνιακού πλαισίου της σχολικής τάξης. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.). *Εκπαιδευτική σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός.

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Αντωνίου, Χ. (2011). *Παιδαγωγοί και Παιδαγωγική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Αρβανίτης, Ν. (2007). Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή. *Επιστημονικό Βήμα*, Τεύχος 6. <[https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/an\\_portfolios.pdf](https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/an_portfolios.pdf)> Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 21-8-2014.
- Αρνίδου, Κ. Βουρτσάκη, Ε. Καραγεωργίου, Ε. Κωνσταντίνου, Κ. Παπαδόπουλος, Δ. Τρώντσιου, Ε. Τσιλικίδης Ε. & Χατζηθεοδωρίδου, Μ. (2006). *Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.) και οι εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος & Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών.
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αρχοντόγλου, Α. (2005). *Σχολική επίδοση και συμπεριφορά παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρέξ, Γ. (2007). *Αυθεντική αξιολόγηση/αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση. 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα: Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση (19-21 Οκτωβρίου 2007)*. Ιωάννινα. <[https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/va\\_rg\\_portfolios.pdf](https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/va_rg_portfolios.pdf)> Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 21-8-2014.
- Βασιλακόπουλος, Φ. (2010). *Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βασιλοπούλου, Μ. (2001). *Ο χάρτης εννοιών ως εργαλείο μάθησης. Εφαρμογές στη Διδακτική της Βιολογίας και την περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Βέικου, Χρ. Βαρέση, Ε. & Πατούνα, Αν. (2008). *Παιδαγωγικό πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών & Διδακτική Πράξη*. Στο Βλάχος, Δ. Δαγκλής, Ι. & Ζουγανέλη, Αικ. (επιμ.) *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.



- Βεργίδης, Δ. & Θ. Καραλής (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χρ. (2007). *Τήρηση Φακέλου Εργασιών Μαθητή - Αξιολόγηση*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βουγιούκας, Κ. (2015). Η διακρίβωση του αυτοπροσδιορισμού μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες: η συμβολή των γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων και των ευκαιριών πλαισίου. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, Τεύχος 1, σελ. 36-55.
- Βουδούρη, Α. Μπούρας, Α. & Τριανταφύλλου, Ε. (2010α). Τα παιδιά παίζουν με τα κλάσματα. Στο *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω»* (7-9 Μαΐου 2010). Αθήνα. <[http://www.elliepek.gr/gr\\_html/gr\\_proceedings.html](http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings.html)>
- Βουδούρη, Α. Μπούρας, Α. & Τριανταφύλλου, Ε. (2010β). Μέθοδοι διδασκαλίας στη σύγχρονη τάξη του δημοτικού σχολείου. Στο *Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (27-30 Μαΐου 2010). Αθήνα.
- Βουδούρη, Α. Μπούρας, Α. & Τριανταφύλλου, Ε. (2011). Διδασκαλία με παιχνίδι: Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Αργυρίου, Μ. & Καμπύλης, Π. (Επιμ.) *Μεθοδολογία και Εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη (τ. Β')*. Αθήνα.
- Βουδούρη, Α. Μπούρας, Α. & Τριανταφύλλου, Ε. (2012α). Αναλυτικά Προγράμματα: ατενίζοντας το μέλλον. Στο Μαλαφάντης, Κ. Ανδρεαδάκης, Ν. Καραγιώργος, Δ. Μανωλίτσης, Γ. & Οικονομίδης, Β. (Επιμ.). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά Συνεδρίου (19-21 Νοεμβρίου 2010) (τ. Α')*. Αθήνα: Διάδραση.
- Βουδούρη, Α. Μπούρας, Α. Τριανταφύλλου, Ε. & Κοντοσώρου, Α. (2012β). Η ποιότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας του Νομού Αττικής. Στο Τριλιανός, Αθ. Κουτρομάνος, Γ. & Αλεξόπουλος, Ν. (Επιμ.) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου (11-13 Μαΐου 2012) (τ. Α')*. Αθήνα: ΕΚΠΑ – ΠΤΔΕ.
- Βουδούρη, Α. Μπούρας, Α. Τριανταφύλλου, Ε. & Γερογιάννης, Κ. (2012c). Οι λόγοι που αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν την επιτόπια μορφή

- διδασκαλίας – Ερευνητική προσέγγιση ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής: Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό τοπίο*. Ιωάννινα.
- Βουδούρη, Α. Μπούρας, Α. & Τριανταφύλλου, Ε. (2014). Η επίδραση του σύγχρονου δημοτικού σχολείου στις αναπτυξιακές μεταβολές της μέσης παιδικής ηλικίας σε γνωστικό επίπεδο – Ερευνητική προσέγγιση ως προς τις απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας του Νομού Αττικής. Στο Μπαμπούνης, Χ. (Επιμ.) *Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις. Πρακτικά Συνεδρίου (11-14 Απριλίου 2014)*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Βουδούρη, Α. Μπούρας, Α. Τριανταφύλλου, Ε. & Κοντοσώρου, Α. (2015). Η βιωματική μέθοδος στη διαδικασία της ένταξης και της ενσωμάτωσης των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα ή με επιθετική συμπεριφορά στη σχολική τάξη του δημοτικού σχολείου. Στο Μουταβελής, Α. (Επιμ.) *Διλήμματα και προοπτικές στην ειδική εκπαίδευση (τ. Α')*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βουλή των Ελλήνων, (2008). *Το Σύνταγμα της Ελλάδας, όπως αναθεωρήθηκε με το ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων*. Αθήνα: Τμήμα Εκδόσεων της Βουλής των Ελλήνων.
- Βρετάκου, Β. (1997). Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης στη Γερμανία. Στο Παλαιοκρασάς, Σ. Δημητρόπουλος, Ε. Κωστάκη, Α. & Βρετάκου, Β. (Επιμ.) *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής, Κέντρο Πολιτικής Έρευνας και Επιμόρφωσης*. Αθήνα: Ίων.
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βρεττός, Ι. (2004). *Θεωρίες της Αγωγής. Πλάτων-Comenius-Rousseau*. Αθήνα.
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα, και πράξη* (4<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα.
- Baldwin, P. (2008). Το δράμα στην εκπαίδευση – απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα. Στο *Πρακτικά 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Θέατρο και Εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής (27-30 Μαρτίου 2008)*. Αθήνα.
- Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι αρχές και η λειτουργική εφαρμογή στη σχολική τάξη*. (Μτφρ. Ε. Κρομμύδα). Αθήνα: Κέδρος. [*L'apprentissage*

- coopératif: origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: De Boeck, 2005].
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας: Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. (Μτφρ. Α. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg. [*Doing Your Research Project (Open Up Study Skills)*]. Maidenhead, United Kingdom: Open University Press].
- Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*. (Μτφρ. Α. Κάντας & Α. Χαντζή). Αθήνα: Πατάκης. [*Learning theories for teachers*. New York: Harper & Row, 1982].
- Γαλανοπούλου, Α. (2002). Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων – Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, Τεύχος 7, σελ. 230-238.
- Γιοκαρίνης, Κ. (2000). *Ο Σχολικός Σύμβουλος: Εποπτεία και Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γιώτη, Α. (2005). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Ευέλικτη Ζώνη: Μία απόπειρα διαλόγου. *Επιστημονικό Βήμα*, Τεύχος 4 – Φεβρουάριος 2005, σελ. 15-38.
- Γκαλένης, Σ. & Παπαευαγγέλου, Γ. (2005). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και η εφαρμογή της σε ένα Σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Τόμος III, σελ. 27-39. Άρτα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γκανάκας, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Γκιζελή, Β. Δ. Μακρίδης, Γ. Τσάλμα, Μ. Ιατρού, Κ. & Αγγελάκης, Γ. (2007). Υλικοτεχνική Υποδομή. *Επιθεώρηση Επαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 13, σελ. 99-112.
- Γκόβαρης, Χρ. (2013). *Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόρος, Α. (1992). Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση της παιδικής επιθετικότητας. *Τα εκπαιδευτικά*, Τεύχος 27-28, σελ. 160-164.

- Γκουγκουλή, Κ. & Καρακατσάνη, Δ. (2008). *Το ελληνικό παιχνίδι. Διαδρομές στην ιστορία του* (1η έκδ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης / Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.
- Γρόλλιος, Γ. Κοτίνης, Χ. Σμήλιος, Η. & Χατζηνικολάου, Ά. (1998). Πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών και μέθοδος Project. Θεωρητικά προβλήματα και προοπτικές, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, Τεύχος 46, σελ. 33-39.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). Πλευρές της ιστορίας της μεθόδου project. Στο Γεωργόπουλος, Α. (Επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, σελ. 105- 131. Αθήνα: Gutenberg.
- Cattanach, A. (2003). *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού*. (Μτφρ. Φ. Μεγαλούδη). Αθήνα: Σαββάλας. [*Play Therapy: Where the Sky Meets the Underworld*. London: Jessika Kingsley Publishers, 1994].
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. (Μτφρ. Μ. Λάγουρη, Μ. Λαζόπουλος, Γ. Μιχαηλίδης, κ.ά.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. [*Teaching and Learning in Multicultural Schools: An Integrated Approach*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters, 1998].
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μτφρ. Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. [*Research methods in education*. (5th ed.) London, New York: RoutledgeFalmer, 2000].
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. (Μτφρ. Ε. Μουτσοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. [*Les outils d' excellence du formateur*. Paris: ESF éditeur, 1993].
- Δανάσσης-Αφεντάκης, Α. (1994). *Μάθηση και ανάπτυξη* (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μαυρομάτη Δέσποινα.
- Δαφερμάκης, Μ. (2004). Ιστορία της Παιδείας και Λογική της Ιστορίας. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.) *Ιστορικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης*, σελ. 77-102. Αθήνα: Gutenberg.
- Δελμούζος, Αλ. (1929). *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923 – 1926 (τ. Α')*. Αθήνα: Δημητράκου.
- Δερβίσης, Σ. (1996). Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην παραδοσιακή-μετωπική και την ομαδική μορφή διδασκαλίας. *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 79, σελ. 40-64.

- Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δερβίσης, Σ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία και ειδική διδακτική*. Θεσσαλονίκη.
- Δημαράς, Α. (1973). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (τ. Β')*. Αθήνα: Ερμής.
- Δημητρίου, Δ. & Κυριακίδης, Λ. (2007). Ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που επιτυγχάνουν βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, Τεύχος 6, σελ. 2-7.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η Αξιολόγηση του Μαθητή: Θεωρία – Πράξη – Προβλήματα* (7<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Διαμαντόπουλος, Π. (2002). *Σχολική Παιδαγωγική (τ. 1, Θεωρία του Σχολείου)*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δούκας, Χ. (1997). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία: η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982- 1994)*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Dewey, J. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία*. (Μτφρ. Μ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος. [*The school and society*. Chicago: The University of Chicago press, 1915].
- Dreikurs, R. Grunwald, B.B. & Pepper, F. (1976). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη: Η μετάβαση από το αυταρχικό στο δημοκρατικό σχολείο*. (Μτφρ. Μπ. Γραμμένος & Αν. Κοντοσιάνος). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος. [*Maintaining Sanity in the Classroom: Illustrated teaching techniques*. New York: Harper and Row, 1971].
- Dreikurs, R. & Dinkmeyer, D. (1995). *Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση – Οι βάσεις για ένα νέο παιδαγωγικό σύστημα* (5<sup>η</sup> εκδ.). (Μτφρ. Αν. Κοντοσιάνος). Αθήνα: Θυμάρι. [*Encouraging children to learn: The encouragement process*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1963].
- ΕΑΙΤΥ, (2010). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη Διδακτική Πράξη (Τεύχος 2α: Κλάδος ΠΕ70)* (2<sup>η</sup> εκδ.). Πάτρα.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΚΕΑ/Ευρυδίκη, (2015). *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην*

- Ευρώπη. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Euroconsultants A.E & Business Architects Consultancy A.E., (2007). *Τελική έκθεση της «Εκ των προτέρων αξιολόγηση του εθνικού στρατηγικού πλαισίου αναφοράς για την προγραμματική περίοδο 2007-2013»*. Θεσσαλονίκη.
- Ζαφειριάδης, Κ. & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Αικ. (2004). *Η διαγωγή των μαθητών και οι σχολικές κυρώσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μία ιστορική – κριτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ζάχαρης, Δ. (1989). *Παρώθηση, κίνητρα, ιδεολογία, επίδοση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ζάχαρης, Δ. (2003). *Ψυχολογία της παρώθησης και των κινήτρων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ζουγανέλη, Αικ. Καφετζόπουλος, Κ. Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 13, σελ. 135-151.
- Fontana, D. (1996a). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. (Μτφρ. Μ. Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας. [Psychology for teachers. London: Macmillan, 1981].
- Fontana, D. (1996b). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*. (Μτφρ. Μ. Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας. [Managing classroom behavior. Leicester, United Kingdom: British Psychological Society, 1986].
- Frey, K. (2002). *Η μέθοδος project*. (Μτφρ. Κλ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. [Die Projektmethode. Weinheim, 1980].
- Herbert, M. (1992). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδιών και εφήβων: Πλήρης οδηγός για όλους τους ενδιαφερομένους*. (Μτφρ. Ι. Παρασκευόπουλος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. [Problems of Childhood: A Comprehensive Guide for All Concerned. London, United Kingdom: Macmillan, 1975].
- Howitt, D. & Cramer, D. (2010). *Στατιστική με το SPSS 16: Με εφαρμογές στην ψυχολογία και τις κοινωνικές επιστήμες*. (Μτφρ. Στ. Κοντάκος). Αθήνα: Κλειδάριθμος. [Introduction to SPSS in Psychology. Harlow, Eng: Pearson Prentice Hall, 1997].
- Huizinga, J. (2010). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*. (Μτφρ. Σ. Ροζάνης). Αθήνα: Γνώση. [Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture. Boston: Beacon Press, 1971]
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Θεριανός, Κ. (2005). Το "φινλανδικό" όραμα του ΥΠΕΠΘ. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, Τεύχος 73-75.
- Ισηγόνης, Αντ. (1964). *Ιστορία της Παιδείας* (2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήναι.
- Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* (τ. ΙΒ, *Η Ελληνική Επανάσταση*). (1975). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- James, A. (1993). «Ας παίξουμε όλοι μαζί όμορφα»: η σημασία των μοτίβων του διαχωρισμού και της μεταμόρφωσης στο παιχνίδι των παιδιών. Στο Κλ. Γκουγκουλή (επιμ.) *Εθνογραφικά 9: Αφιέρωμα στο παιδικό παιχνίδι*, σελ. 17-26. Ναύπλιο: Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα.
- Jaques, D. (2003). *Μάθηση σε ομάδες*. (Μτφρ. Ν. Φύλλιπς). Αθήνα: Μεταίχμιο. [*Learning in Groups*. London: Croom Helm, 1984].
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, θεωρία και πράξη*. (Μτφρ. Αλ. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο. [*Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London: Croom Helm, 1983].
- Ι.Ε.Π. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο*. Αθήνα.
- Ιωαννίδης, Ι. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Κορφή.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχος 27, σελ. 181-201.
- Κακανά, Δ. Μ. Μπότσογλου, Κ. Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. (επιμ.) (2006). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Καλαβάσης, Φ. Καφούση, Σ. Σκουμπουρδή, Χ. Καπέλλου, Α. Σταθοπούλου, Χ. Χαβιάρης, Π. & Κοκκαλίδης, Σ. (2006). *Αλληλεπίδραση της μαθηματικής εκπαίδευσης με τη σχολική αποτυχία: Μια προσέγγιση Εκπαιδευτικής Μηχανικής στην περίπτωση του πολύ-νησιωτικού συμπλέγματος της Δωδεκανήσου*. Ρόδος.
- Καλδή, Σ. & Κόνσολας, Ε. (2003). Συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών μέτρων στην Ελλάδα και την Αγγλία της τελευταίας εικοσαετίας. Στο *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Η Παιδεία στην Αυγή του 21<sup>ου</sup>: Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις*, σελ. 1-30. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Καλδή, Σ., Φιλιππάτου, Δ., Γκούμας, Ε. & Τέκος, Γ. (2009). Η αποτελεσματικότητα της διδακτικής μεθόδου project ως προς τις γνώσεις και τα κίνητρα μάθησης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου. Στους Α. Τριλιανό & Ι. Καράμηνα (Επιμ.) *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας»* (τ. Α'). Αθήνα: Ατραπός.
- Καλδή, Σ. & Κόνσολας, Ε. (2016). *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καλλιάντα, Θ. & Καραβόλτσου, Α. (2006). Εκπαιδευτικό δράμα: Παιδαγωγικός ρόλος, πεδία εφαρμογής και... παραμύθια. Στο *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση (29 Σεπτεμβρίου – 1 Οκτωβρίου 2006)*. Βόλος. <www.eipe.gr> Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 21-7-2014.
- Καμά, Μ. (2008). *Εξατομίκευση της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα και Αξιολόγηση της επίδοσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Καναβάκης, Μ. (1995). Η αποκλίνουσα συμπεριφορά και η κατανόησή της από τη σκοπιά της κοινωνικής παιδαγωγικής. *Τα εκπαιδευτικά*, Τεύχος 39-40, σελ. 117-135.
- Κανάκης, Ι. (1991). Η μεθόδευση της καθημερινής διδασκαλίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχος 14-15, σελ. 5-32.
- Κανάκης, Ι. (2004). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο, "όπως γίνεται" και "όπως θα ήθελαν" οι μαθητές να γίνεται. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη & Π. Στραβάκου (Επιμ.). *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, σελ. 737-755. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κανάκης, Ι. (2006). *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας. Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*.
- Καρακατσάνης, Γ. (1994). *Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.



- Καραμπάτσος, Α. (2008). *Βασικά θέματα παιδαγωγικών και διδακτικής. Οδηγός για υποψηφίους διαγωνισμών ΑΣΕΠ, διδασκαλείων, σχολικών συμβούλων, διευθυντών*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Καραμπερόπουλος, Δημ. (επιμ.). (2005). *Ρήγα Βελεστινλή – Τα Επαναστατικά: Επαναστατική προκήρυξη, Τα δίκαια του ανθρώπου, Το σύνταγμα, Ο Θούριος, Ύμνος πατριωτικός* (5<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Επιστημονική Εταιρεία Μελέτης Φερών Βελεστίνου Ρήγα.
- Καρτασίδου, Λ. (2007). Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, σελ. 1243-1252. Ιωάννινα.
- Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2003). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών*. < <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf> > Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 25-08-2014.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε, σελ. 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006α). *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας* (τ. Α). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006β). *Μάθηση και Διδασκαλία: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας* (τ. Β). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (1996). *Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000: εκπαιδευτικοί, μαθητές και σχολική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσίκας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2004). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσίκας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2007). *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Αχ. (2005). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (3<sup>η</sup> εκδ.). Θεσσαλονίκη: Εκδ. Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Καψάλης, Αχ. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Κεκές, Ι. (2007). *Η Διαχείριση της Γνώσης στο Σύγχρονο Τεχνολογικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, (2013). *Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση: Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης 2012-2013 – Η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση 2012-2013 (τ. Α, Το ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο αναφοράς 2001-2012)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Κογκούλης, Ι. (1983). *Βασικά Θέματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Κογκούλης, Ι. (2011). Η ωφέλιμος παιδεία και το ελληνικόν σχολείον. *Ορθόδοξος Τύπος*, 25/3/2011.
- Κόκκοτας, Π. (2008). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών: Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (τ. Β')*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κόκκος, Α. (1998). Τεχνικές εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις. Στο Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1999). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων (τ. Β')*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2005). Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης. Στο Κόκκος, Α. (επιμ.) *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών-Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης (τ. Ι)*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Κολιάδης, Εμ. (2007). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Γνωστικές θεωρίες (τ. Γ)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κόπτση, Αλ. (2012). *Οικονομική κρίση και σχολείο*. <<http://users.sch.gr/akoptsi/>> Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 01-08-2014.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική – Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κοτρώτσου-Λόντου, Τ. (2004). Το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα. *Επιστημονικό Βήμα*, Τεύχος 3, σελ. 40-56.
- Κουκουλομμάτης, Δημ. (1985). *Παιδεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Κούλα, Β. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι (Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Γ. Παπαδιαμαντάκη, Κ. Θεριανός, Ν. Φωτόπουλος, Β. Μπρίνια, Δ. Καρακατσάνη, Α. Προβατά, Γ. Παπαδιαμαντάκη, Γ. Φραγκούλης, Ε. Παπαλόη, Δ. Μπουραντάς, Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Π. Χατζηπαναγιώτου, Μ. Κουτούζης, Χ. Παύλος (Επιμ.). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, σελ. 211-225. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κουτσελίνη, Μ. (1997). Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η εγκυρότητα τους για Εκπαίδευση που Προσανατολίζεται στον 21ο Αιώνα. *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 83, σελ. 35-49.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη προγραμμάτων: Θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Κόφφας, Α. (2005). *Γενική και ειδική διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κρέκης, Δ. (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου. Αθήνα.
- Κρουσταλλάκη, Γ. (1981). *Παράγοντες και μορφές αγωγής του σύγχρονου ανθρώπου*. Αθήνα.
- Κυριακού, Χ. Μπούμπουκα, Μ. Παπανικολάου, Μ. & Γρηγοριάδου, Μ. (2007). Διδακτική πρόταση για τη Δομή Επανάληψης στον Προγραμματισμό που συνδυάζει την εκπόνηση Συνθετικής Εργασίας υποστηριζόμενη από διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό σε μορφή Μελετών Περίπτωσης. Στο *Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ*. Σύρος.

- Κυρίδης, Α. (1999). *Η Πειθαρχία στο Σχολείο – Θεωρία και Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστάκη, Α. (1997). Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης στη Βρετανία. Στο Παλαιοκρασάς κ.ά. (Επιμ.). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιων.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999) *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Katz, L.G. & Chard, S.C. (2004). *Η μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. (Μτφρ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Ατραπός. [*Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex, 1989].
- Kerschensteiner, G. (1916). *Έννοια του Σχολείου Εργασίας ή το Σχολείο του μέλλοντος*. (Μτφρ. Δ. Γεωργακάκι). Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλάρος, Βιβλιοπωλείο της «Εστίας». [*Begriff der Arbeitsschule*. Leipzig und Berlin: B. G. Teubner, 1912].
- Λυγίζου, Χ. (2000). *Διδακτική Μεθοδολογία και στοιχεία Ψυχοπαιδαγωγικής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Λυμπέρης, Λ. (2012). Συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση στη Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος: Θεωρητικός Προβληματισμός – Πρακτικές Δυτικών Χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, Τεύχος 103-104, σελ. 133-144.
- Λυμπέρης, Λ. (2013). Η Εκπαίδευση, στα Βυζαντινά χρόνια. Ο συνδετικός κρίκος του αρχαίου με το νεότερο Ελληνισμό. *Τα Εκπαιδευτικά*, Τεύχος 107-108, σελ. 131-142.
- Μάγος, Κ. (2007). *Για τη μέθοδο project*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2003). *Θέματα Μάθησης και Διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μακρυγιάννη, Δ. (1997). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Μαλαφάντης, Κ. (2011). Η πολλαπλή συμβολή του Διαφωτισμού στη διαμόρφωση της νεοελληνικής παιδείας. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.) *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης: Όψεις και απόψεις (τ. 1, Ιστοριογραφικά ρεύματα – Μακρές περιόδους – Εκπαίδευση εκτός συνόρων – Τοπική ιστορία)*, σελ. 399-412. Αθήνα: Gutenberg.

- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία* (5<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαμωνά, Χ. (2011). *Καταργημένα μονοθέσια σχολεία της Περιφέρειας Ανατολικής Αιγαλείας (1896 -2010)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μάνος, Κ. (1989). *Γενική διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαντάς, Π. Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 15, σελ. 195-209.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μαρούδας, Η. & Μπελαδάκης, Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του Α.Σ. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Μασσιάλας, Β. (1989). Ανακαλυπτική και διερευνητική μέθοδος και προγράμματα. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Τεύχος 1, σελ. 331-333. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Οργάνωση και Διεύθυνση της σχολικής τάξης – Θεωρία και Πράξη της οργανωτικής διδακτικής*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας – Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη* (3<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία της διδασκαλίας – Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση – Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας* (2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. & Βούλγαρης Σ. (2006). Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. *Αναγνώριση: Τιμητικό αφιέρωμα για τον Καθηγητή Θεόδωρο Γ. Εζαρχάκο*, σελ. 315-343. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας – Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η σχολική τάξη – Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής – Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρικάκη, Ε. (2001). Η χρήση των δημόσιων αντιπαραθέσεων (debates) ως στρατηγική διδασκαλίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Περιβαλλοντική Αγωγή - Θέματα και Προβληματισμοί*, Τεύχος 1(4), σελ. 16-18.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2010). Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Κόκκινος, Γ. Μαυροσκούφης, Δ. Γατσωτής, Π. & Λεμονίδου, Ε. (Επιμ.). *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νόγραμμα, σελ 121–200.
- Μελανίτης, Ν.(1976). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*. Εν Αθήναις.
- Μικρόπουλος, Τ. (2002). Προσομοιώσεις και Οπτικοποιήσεις στην Οικοδόμηση της Γνώσης στις Φυσικές Επιστήμες. Στο Π. Μιχαηλίδης & Α. Μαργετουσάκη (επιμ.) *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου: Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση (9-11 Μαΐου 2002)*, σελ. 371-376. Ρέθυμνο.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1997). *Το Σχολείο και η Σχολική Τάξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (1992). *Κλίμακες μετρήσεως στάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μίχου, Αικ. (2005). *Αυτοπροσδιορισμός και κίνητρα των μαθητών: η επίδραση του εκπαιδευτικού*. Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ - Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. <<http://hdl.handle.net/10442/hedi/19103>> Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 10-11-2015.
- Μοσκόβης, Β. (1988). *Πλάτωνος Νόμοι*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Μουτζούρη-Μανούσου, Ε. & Δασκαλόπουλος, Ι. (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, Τεύχος 10, σελ. 34-45.
- Μπάκας, Χ. Κατσίκης, Α. Δήμου, Γ. & Μικρόπουλος, Τ.Α. (1999). Σχεδίαση εικονικών περιβαλλόντων για την υποστήριξη της κατανόησης πλανητικών φαινομένων με βάση αντιλήψεις μαθητών. Στο *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου*

- Συνεδρίου Με Διεθνή Συμμετοχή Διδακτική των Μαθηματικών και Πληροφορικής στην Εκπαίδευση*, σελ. 174-183. Ρέθυμνο.
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχος 30, σελ. 87-109.
- Μπακιρτζής, Κ. (2007). *Η βιωματική μάθηση. Ανακοίνωση συνεδρίου «Οι μικρές ομάδες στο σχολείο» (4 – 6 Μαΐου 2007)*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.
- Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και μάθηση. Μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μπασέτας, Κ. (2007). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπεζαντάκος, Ν., Παπαθωμάς, Αμ., Λουτριανάκη, Ε. & Χαραλαμπίκος, Β. (2013). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου – Σχολικό βιβλίο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Μπέλλου, Ι. (2011). *Διδακτικές τεχνικές*. <<http://users.sch.gr/ibellou/articles/TeachingStrategies.pdf>> Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 01-08-2015.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη* (3<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2003). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1999)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπούντα, Ε. (2013). *Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό: θεωρητικές προσεγγίσεις-υφιστάμενα προγράμματα-θεσμικό πλαίσιο-ωρολογίου προγράμματος - αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό-σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Ινστιτούτο Επιμόρφωσης.
- Μπούρας, Α. & Τριανταφύλλου, Ε. (2012). Τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου «ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΛΙΣΤΟΝ ΕΣΤΙ ΚΤΗΜΑ ΒΡΟΤΟΙΣ: Ανθρωπιστικές και Θετικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη» (5-7 Οκτωβρίου 2012)*. Αθήνα. [http://www.elliepek.gr/gr\\_html/gr\\_proceedings/6th\\_conference.html](http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/6th_conference.html)
- Μπρίνια, Β. (2007). *Η εισαγωγή της Μεθόδου Project (Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία) στη διδασκαλία των οικονομικών επιστημών: Ένας οδηγός εφαρμογής*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία μεγάλες προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2001). Πρόγραμμα «ΠΥΓΜΑΛΙΩΝ» – Μια Πρόταση για την Αναμόρφωση των Ωρολογίων Προγραμμάτων στα Δημοτικά Σχολεία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 4, σελ. 7-21.
- Μώκου, Χρ. & Μώκος, Ε. (2006). Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού και μαθητή. Δρόμοι παράλληλοι για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Το πλαίσιο και οι όροι διαχείρισης στη διδακτική πράξη. Στο *Πρακτικά του 1ου Εκπ/κου Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»*. Ιωάννινα.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. (Μτφρ. Χρ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. [*Schools Must Speak for Themselves: The case for school self- evaluation*. London: Routledge-Falmer, 1999].
- Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία: θεμελίωση και παραδείγματα*. (Μτφρ. Λ. Κουτσούκης). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης. [*Gruppenunterricht: Grundlegung und Beispiel* (7. Aufl). Oberursel/Taunus: Wunderlich, 1975].
- Miller, B. (2003). *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. (Μτφρ. Φ. Αποστόλου). Αθήνα: Χριστάκης.
- Ναθαναήλ, Π. (2009). *Οι σχολικοί σύμβουλοι κρίνουν το επιμορφωτικό τους έργο*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Νανούρης, Δ. (2003). Πώς αξιολογούν την αξιολόγηση. Στο *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, Τεύχος 7/9, σελ. 44-45.
- Νήμα, Ε. (2002). *Δημιουργικότητα και σχολικές επιδόσεις μαθητών Γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Νικολού, Ε. Τσάκαλης, Π. Γιούνης, Α. Μπέλλου, Ι. & Μικρόπουλος, Τ.Α. (1999). Εικονική πραγματικότητα στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Κριτική θεώρηση. Στο *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Με Διεθνή Συμμετοχή Διδακτική των Μαθηματικών και Πληροφορικής στην Εκπαίδευση*, σελ. 163-173. Ρέθυμνο.
- Ξανθόπουλος, Ν. (2001). Αναφορά στο ολιγοθέσιο (μικρό) σχολείο. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, Τεύχος 9 (438), σελ. 461-470.



- Ξέκαλου, Γ. & Παπαγεωργίου Γ. (1969). *Η αγωγή δια μέσου των αιώνων: ιστορία – πρωτεργάτες – κατευθύνσεις*. Ηράκλειο: Φραγκούλη.
- Εύδης, Α. (1967). Ελληνιστικών χρόνων Αγωγή. Στο *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια* (τ. 2), σελ. 478-480. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα – Herder.
- Ξωχέλλης, Π. (1991). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π. (1994). Η εκπαίδευση στο κατώφλι του 21ου αιώνα. Στο Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.) *Σύγχρονα παγκόσμια προβλήματα και η ευθύνη του επιστήμονα*, σελ. 209-222. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Ξωχέλλης, Π. (1995). Γιώργος Παπανδρέου, Τριάντα χρόνια εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (1964-1994): σύντομος κριτικός απολογισμός από τη σκοπιά της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Στο Σ. Μπουζάκη (Επιμ.) *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1964: Τριάντα χρόνια μετά, Πρακτικά συμποσίου*, σελ. 51-60. Πάτρα.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική – Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης* (6<sup>η</sup> εκδ.). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ο.Η.Ε., (1948). *Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*.
- ΟΟΣΑ, (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*.
- Ορφανός, Γ. (2009). *Διερεύνηση απόψεων καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιοποίηση των βιοματικών συμμετοχικών τεχνικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατά τη διαδικασία υλοποίησης προγραμμάτων Τοπικής Ιστορίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Open University, (1985). *Κίνητρα για Μάθηση*. (Μτφρ. Γ. Μπαρουξής). Αθήνα: Εκδόσεις Κουτσούμπος.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011a). *Νέα Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής εκπαίδευσης*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011b). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό στο «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ.»* (τ. Α, Γενικό μέρος).

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011c). *Επιμορφωτικό υλικό για τις βιωματικές δράσεις: Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011d). *Πρόγραμμα Σπουδών για το "Νέο Σχολείο"- πεδίο: Πολιτισμός – Δραστηριότητες Τέχνης για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011e). *Πρόγραμμα Σπουδών – Σχολική και Κοινωνική Ζωή – Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011f). *Πρόγραμμα Σπουδών του διδακτικού - μαθησιακού πεδίου «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη» Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011g). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση – Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011h). *Νέο Σχολείο – Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011i). *Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*.
- Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, Κ. (2005). *Ένα διεθνές Curriculum για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναλυτικά Προγράμματα σε Ελλάδα και Γερμανία: Χθες-Σήμερα-Προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός
- Παληγιάννης, Β. & Μήνας, Αθ. (2008). Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Σημερινή πραγματικότητα, διαπιστώσεις, προτάσεις. *Επιστημονικό Βήμα*, Τεύχος 9, σελ. 56-64.
- Παναγάκος, Ι. (2001). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 6, σελ. 80-90.
- Παναγόπουλος, Αθ. (2013a). Η κρατική λειτουργία της εκπαίδευσης και το σύστημα εποπτείας: ο θεσμός του Επιθεωρητή στη σχολική εκπαίδευση. Μια ιστορική αναδρομή στο παρελθόν. *Τα Εκπαιδευτικά*, Τεύχος 105-106, σελ. 189-205.
- Παναγόπουλος, Αθ. (2013b). Το σύστημα της εποπτείας και του ελέγχου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το αίτημα αλλαγής από το θεσμό του Επιθεωρητή στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. *Τα Εκπαιδευτικά*, Τεύχος 107-108, σελ. 163-174.
- Πανάρετος, Ι. & Ξεκαλάκη, Ε. (1997). *Εισαγωγή στη Στατιστική σκέψη: Περιγραφική Στατιστική (τ. Ι)*. Αθήνα.

- Πανάρετος, Ι. & Ξεκαλάκη, Ε. (2000). Εισαγωγή στη Στατιστική σκέψη: Εισαγωγή στις Πιθανότητες και στη Στατιστική Συμπερασματολογία (τ. II). Αθήνα.
- Πανταζής, Β. (2003). Μεταρρυθμιστικές Παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 8, σελ. 97-112.
- Πανταζής, Β. (2009). Η εξέλιξη του σχολείου και ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχος 48, σελ. 38-52.
- Πανταζής, Β. (2012). Ανθρώπινα δικαιώματα, ιδιότητα του πολίτη και εκπαίδευση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Επετηρίδα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Τόμος 23, σελ. 129-157.
- Παντζιαρά, Μ. & Φιλίππου, Γ. (2009). Κίνητρα και Επίδοση των Μαθητών στα Μαθηματικά. Στο *Πρακτικά συνεδρίου: Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο*, σελ. 147-160. Κύπρο.
- Παπαγεωργίου, Ε. (2002). *Θεατρικό παιχνίδι I και II*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.
- Παπαδόπουλος, Π. & Σέρογλου, Φ. (2012). Η αντιπαράθεση επιχειρημάτων στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση των καιρικών φαινομένων. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα & Πράξη*, Τεύχος 34-35, σελ. 5-18.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2011). Κράτος – Αποκέντρωση – Αυτοτέλεια. *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 141, σελ. 25-50.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2014). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπανδρέου, Α. (2001). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας* (2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπάς, Αθ. (1987). *Μαθητοκεντρική Διδασκαλία (τ. 1)*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Παπάς, Αθ. (1996). *Μαθητοκεντρική Διδασκαλία (τ. 2)*. (3<sup>η</sup> εκδ.) Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Παπάς, Αθ. (1999). *Αντιπαιδαγωγική της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Δελφοί.
- Παπάς, Αθ. (2000). *Σχολική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη (τ. Α')*. Αθήνα.
- Παπάς, Αθ. (2004). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας (τ. Α')*. Αθήνα: Δελφοί.

- Παπασταμάτης, Α. Ι. (1998). *Τα oligothésia σχολεία της ελληνικής υπαίθρου. Κατάργηση ή αναδιοργάνωση;* (2<sup>η</sup> εκδ.) Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Παππάς, Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες.* Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993a). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας: Έννοια, χαρακτηριστικά, είδη και στάδια της επιστημονικής έρευνας (τ. 1).* Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993b). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας: Επιλογή του δείγματος, μέσα και διαδικασία συλλογής των δεδομένων (τ. 2).* Αθήνα.
- Πασιαρδή, Γ. (2001a). *Το σχολικό κλίμα: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδή, Γ. (2001b). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τη σκοπιά των Κυπρίων Εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 97, σελ. 27-46.
- Πασιαρδή, Γ. (2005). Το σχολικό κλίμα υπό το φακό των παιδιών. *Δελτίο ΚΟΕΔ*, Τεύχος 17, σελ. 11-13.
- Πασσάκος, Κ. (1978). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγική Ψυχολογία (τ. Α')*. Αθήνα.
- Πασσάκος, Κ. (1980). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγική Ψυχολογία (τ. Β')*. Αθήνα.
- Παυλίδης, Γ. & Καλογιαννάκης, Μ. (2012). Βιωματική μάθηση και ΤΠΕ. Μια μελέτη περίπτωσης με χρήση του debate σε ενήλικες εκπαιδευόμενους. Στο Θ. Μπράτιτσης (επιμ.) *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*, σελ. 549-558. Φλώρινα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Πετροπούλου, Ουρ. Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών.* Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Πηγιάκη, Π. (1997). Η απειθαρχία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μορφές, αίτια, αντιμετώπιση. Στο *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: Ψυχοκοινωνικά προβλήματα: απειθαρχία-επιθετικότητα-βία-εγκληματικότητα στο σχολείο και στην κοινωνία* (29-31 Μαρτίου 1997), σελ. 82-92. Κομοτηνή: Εραφίστας.
- Πηγιάκη, Π. (1998). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας – Διδακτική μεθοδολογία.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πήλιουρας, Π. Σιμωνάς, Κ. Σταμούλης, Ε. Φραγκάκη, Μ. & Καρτσιώτης Θ. (2010). *Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πληροφορικής που θα διδάξουν στα*

- 800 ολόημερα δημοτικά σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ). Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
- Πλάτωνος, *Πολιτεία*, Ζ'
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε., Μπρούζος, Α., Στεφάνου, Ε., Παπαδάκης, Ν., Παληός, Ζ. & Κουλαϊδής, Β. (2008). *Εκπαίδευση και Τοπική Αυτοδιοίκηση στην Ελλάδα: Μια πρόταση για την αποκέντρωση της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τοπικής Αυτοδιοίκησης.
- Polya, G. (1998). *Πώς να το λύσω;* (3<sup>η</sup> εκδ.). (Μτφρ. Ξ. Ψυακκή). Αθήνα: Καρδαμίτσα [*How to Solve It?*. Garden City, NY: Doubleday, 1957].
- Popper, K. (2003). *Η ανοιχτή κοινωνία και οι εχθροί της (τ. 1, Η γοητεία του Πλάτωνα)*. (Μτφρ. Ειρ. Παπαδάκη). Αθήνα: Παπαζήση [*The Open Society and Its Enemies. Vol I, The spell of Plato*. London: George Routledge and Sons Limited, 1943].
- Ράπτης, Α. & Ράπτη Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας – Ολιστική Προσέγγιση (τ. Α')*. Αθήνα: Α. Ράπτης.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: προβληματισμοί, αμφισβητήσεις, απόψεις και προτάσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, Τεύχος 4, σελ. 175-191.
- Ρεπούση, Μ. (2012). *Τα Μαρασλειακά (1925-1927)*. Αθήνα: Πόλις.
- Ρεσ, Γ. (2005). Η δημιουργία, η ανάπτυξη και η λειτουργία δικτύων και συμπράξεων για το άνοιγμα και την εν γένει ανταπόκριση ενός εκπαιδευτικού συστήματος στις σύγχρονες επιταγές. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, Τεύχος 34, σελ. 43-48.
- Ρουμελιώτης, Μ. (2001). *Γραμμικός προγραμματισμός και μοντελοποίηση: Μοντελοποίηση και Προσομοίωση (τ. Α')*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ρούσσοι, Π.Λ. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Reble, A. (2008). *Ιστορία της παιδαγωγικής*. (Μτφρ. Θ. Χατζηστεφανίδης & Σ. Χατζηστεφανίδου - Πολυζώη). Αθήνα: Παπαδήμας Δημ. Ν. [*Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1999].

- Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της Σχολικής Διοίκησης: Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Λειτουργικά Προβλήματα των Ολιγοθέσιων Σχολείων της χώρας με βάση τα δεδομένα στο νομό Αιτωλίας και Ακαρνανίας*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*. Αθήνα: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. & ΕΚΠΑ. <<http://hdl.handle.net/10795/1093>> Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 14-10-2014.
- Σέργη, Λ. (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού* (2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σβορώνου-Ζωγράφου, Α. (2011). *Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας: Για νηπιαγωγούς, δασκάλους, καθηγητές* (3<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σκαρτσή, Π. (επιμ.) (2003). *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – Συνοπτική εικόνα σε αριθμούς*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Σμαραγδά-Τσιαντζή, Μ. (1996). *Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σολομών, Ι. (1994). *Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου στο Πειθαρχία και γνώση. Τοπικά α΄*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΜΕΑ.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.
- Σπυρόπουλος, Η. (επιμ.). (2003). *Μύθοι Πλάτων*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Συγκολλίτου, Ε. (1998). Εαυτός, κίνητρα και επίδοση στο σχολείο. Στο Αν. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (επιμ.). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*, σελ. 109-123. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: θεωρία και πράξη*. (Μτφρ. Ε. Εκκεκάκη). Αθήνα: Μεταίχμιο. [*Educational psychology: Theory into practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986].
- Stenhouse, L. (2000). *Διδασκαλία και έρευνα: Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*. (Μτφρ. Α. Τσαπέλης). Αθήνα: Σαββάλας. [*An introduction to curriculum the research and development*. London: Heinemann, 1975].
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2015a). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη* (3<sup>η</sup> εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2015b). *Σχεδιασμοί μαθημάτων του δημοτικού σχολείου με εναλλακτική διδακτική* (3<sup>η</sup> εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Τζάνη, Μ. & Παμουκτσόγλου, Α. (2002). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: «Ταυτόν και Αλλοτριμορφοδίαιτον»* (3<sup>η</sup> εκδ.). Θεσσαλονίκη: Ερωδιός.
- Τζουμελέας, Σ. & Παναγόπουλος, Π. (1933). *Η εκπαίδευσή μας στα τελευταία 100 χρόνια*. Αθήνα: Δημητράκου.
- Τριανταφύλλου, Ε. (2009). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στη σύγχρονη τάξη του δημοτικού σχολείου*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τριανταφύλλου, Ε. (2011). *Το κλίμα της σχολικής τάξης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τριανταφύλλου, Ε. & Πανταζής, Β. (2016). Συγκριτική μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων του Δημοτικού Σχολείου. Στο Γρόσδος, Στ. (Επιμ.) *Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον. Πρακτικά Συνεδρίου (τ. Γ')*, σελ. 383-387. Αθήνα.
- Τριλιανός, Θ. (1992). Σύγχρονη αντίληψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία. *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 62, σελ. 21-32.
- Τριλιανός, Θ. (1997). *Η παρώθηση ή πως καλλιεργείται στο μαθητή η έφεση για μάθηση* (4<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τριλιανός, Θ. (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τριλιανός, Θ. (2008). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη (τ. Α')*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση – Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα: Ένα εγχειρίδιο τεχνικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσαντάκης, Γ. (2005). *Ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: Όψεις της ελληνικής πραγματικότητας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα.
- Τσαούσης, Δ. (2009). *Η Κοινωνία της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιπλητάρης, Α. (1995). Το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα στην κοινωνικοποιητική λειτουργία της σχολικής τάξης. *Σχολείο και Ζωή*, Τεύχος 11, σελ. 337-348.

- Τσιπλητάρης, Αθ. (2001). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιπλητάρης, Αθ. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης* (4<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Τσοπάνογλου, Α. (2000). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Τσουρέκης, Δ. (1981). *Σύγχρονη Παιδαγωγική – Παιδαγωγικές Τάσεις από τις αρχές του 20ου αιώνα μέχρι σήμερα*. Αθήνα.
- Tomlinson, C.A. (2000). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. (Μτφρ. Χρ. Θεοφιλίδης). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη. [The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999].
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1987). *Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία. Το νέο σχολείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1999). *Η Αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο. Γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2007). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση»*. Αθήνα.
- ΥΠΔΒΜΘ, (2010). *Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής*. Αθήνα.
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., (2012). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού)*. Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, (2007). *Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία. Η Ολική Αναθεώρηση του Εκπαιδευτικού μας Συστήματος*. Λευκωσία.
- Φίλος, Στ. (1984). *Το χρονικό ενός θεσμού. Διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150ετία 1832-1982*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Φλουρής, Γ. (1995). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση* (4<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. Κουλοπούλου, Α. & Σπυριδάκης, Ι. (1981). *Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλκυών.
- Φράγκου, Χρ. (2004). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης* (38<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.



- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης – Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1992). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φωτιάδου, Τ. (2001). Το Portfolio ως Μέσο Ανάπτυξης Δεξιοτήτων των Μαθητών: Μια Πρόταση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 5, σελ. 128-139.
- Verma, G.K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. (Μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω [Researching Education: Perspectives and Techniques. London: Falmen Press, 1999].
- Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum με βάση τις εμπειρίες του Βαυαρικού μοντέλου*. (Μτφρ. Ι. Πυργιωτάκης). Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη [Praxisnahe Curriculumentwicklung: E. Einf. in Die Curriculumreform am Beispiel Bayerns. Deutschland: Auer, 1978].
- Χαρακόπουλος, Κ. (1998). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφικής.
- Χαραλάμπους, Ν. (2000). *Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη*. Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας - Τάσεις και εφαρμογές» Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000.
- Χαραλάμπους, Κ. & Κυριάκου, Κ. (2006). Βαθμός αξιοποίησης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών στη Δημοτική εκπαίδευση και προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εισαγωγή και χρήση τους στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Στο Ε. Φτιάκα, Αθ. Γαγάτσης, Ι. Ηλία & Μ. Μοδέστου (επιμ.) *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές. Πρακτικά ΙΧ Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (2-3 Ιουνίου 2006)*, σελ. 483-494. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Χαρίτος, Β. (2008). Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Επιστημονικό Βήμα*, Τεύχος 9, σελ. 15-26.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2000). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός
- Χατζηγεωργίου, Ι. & Κόνσολας Ε. (2000). Η Ανάπτυξη της Αυτονομίας ως κατευθυντήριο σκοπός στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τεύχος 110, σελ.90-96.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2003). *Πρόταση για ένα σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα: Μια Ολιστική – Οικολογική Προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδήμου, Δ. (2005). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική – Θέσεις, αντιθέσεις και προβληματισμοί* (4<sup>η</sup> εκδ.). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1982). Γενεσιουργοί παράγοντες της μαθητικής απειθαρχίας στην ελληνική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τεύχος 9, σελ. 99-103.
- Χατζησαββίδης, Σ. & Αλεξίου, Μ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της γλώσσας και λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στο πλαίσιο του τυπικού γραμματισμού, για διαθεματικές διδακτικές πρακτικές, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές*. Θεσσαλονίκη.
- Χριστιάς, Ι. (2003). *Θεωρία και Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Χριστόπουλος, Κ. (2005). *Το νέο σχολείο και η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα – Οι Φιλοσοφικές και Παιδαγωγικές απόψεις του John Dewey*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Χρυσάφιδης, Κ. (1997). Η αρνητική εικόνα στο σημερινό σχολείο ως αποτέλεσμα της έλλειψης επικοινωνίας και αποσύνδεσης του από τη ζωή. Στο *Πρακτικά 2ου πανελλήνιου συνεδρίου: Ψυχοκοινωνικά προβλήματα: απειθαρχία-επιθετικότητα-βία-εγκληματικότητα στο σχολείο και στην κοινωνία* (29-31 Μαρτίου 1997), σελ. 145-152. Κομοτηνή: Εραφίστας.
- Χρυσάφιδης, Κ. & Κουτσοβάνου, Ε. (2002). Εισαγωγή για την Ελληνική Έκδοση. Στο Χρυσάφιδης, Κ. & Κουτσοβάνου, Ε. (Επιμ.) *Μέθοδος project και*

προσχολική εκπαίδευση- Μικροί Ερευνητές των Helm, J., H. & Katz, L., σελ. xi-xxviii. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χρυσαφίδης, Κ. (2003). *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ψύλλος, Δ. Κουμαράς, Π. & Καριώτογλου, Π. (1993). Εποικοδόμηση της γνώσης στην τάξη με συνέρευνα δασκάλου και μαθητή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τεύχος 70, σελ. 34-42.

## **B. Ξενόγλωσση**

Allport, G.W. (1979). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison Wesley Publishing Compan.

Adams, D.N. & Hamm, M.E. (1990). *Cooperative learning - Critical thinking and collaboration across the curriculum*. Springfield, IL: Charles C Thomas.

Anderson, C.S. (1982). The search of school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, Volume 52, pp. 368-420.

Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.

Ausubel, D. P. Novak, J. D. & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view* (2nd Edition). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Barron, B. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. *Journal of the Learning Sciences*. Volume 7, pp. 271-311.

Beare, H. Caldwell, B.J. & Millikan, R. (1989). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.

Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London & New York: Routledge.

Bell, D. (1974). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. London: Heinemann.

Bliss, J. (1994). From Mental Models to Modelling. In H. Mellar, J. Bliss, R. Boohan, J. Ogborn & C. Tompsett (Eds). *Learning with Artificial Worlds: Computer Based Modelling in the Curriculum*, pp. 27-32. London: The Falmer Press.

Boekaerts, M. (2001). Context Sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. In S. Volet & S. Jarvela (Eds). *Motivation in*

- learning contexts: Theoretical and methodological implications*, pp. 17-31. United Kingdom, Oxford: Pergamon Press.
- Bordallo, I. & Ginestet, J.P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris: Hachette.
- Branham, R.J. (1991). *Debate and Critical Analysis: The Harmony of Conflict*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Broussard, S. (2002). *The relationship between classroom motivation and academic achievement in first and third graders*. University: Louisiana State University.
- Brown, F. & Cohen, S. (1996). Self-Determination and young children. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, Volume 21, pp. 22-30.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brunswic, É. & Valérien, J. (2004). *Multigrade schools: improving access in rural Africa?* Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Butler, R. (2007). Teachers' Achievement Goal Orientations and Associations With Teachers' Help Seeking: Examination of a Novel Approach to Teacher Motivation. *Journal of Educational Psychology Copyright*, Volume 99(2), pp. 241-252.
- Chang, F. & Burns, B. (2005). Attention in preschoolers: associations with effortful control and motivation. *Child Development*, Volume 76 (1), pp. 247-263.
- Château, J. (1961). *Les Grands pédagogues*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chu, K.H.L. & Murrmann, S.K. (2006). Development and validation of the hospitality emotional labor scale. *Tourism Management*, Volume 27 (6), pp. 1181-1191.
- Clark, R.E. (2003). Fostering the work motivation of individuals and teams. *Performance Improvement*, Volume 42930, pp. 21-29.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*. N. York: TCP, Columbia University.
- Cohen, J. McCabe, L. Michelli, N.M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, Volume 111, pp. 180-193.
- Cohen, J. & Geier, V.K. (2010). *School Climate Research Summary: January 2010*. New York: National School Climate Center. Retrieved October 15, 2014, from <http://www.schoolclimate.org/climate/research.php>.

- Cooper, P. Smith, C. & Upton, G. (1994). *Emotional and behavioural difficulties: theory to practice*. London: Routledge.
- Damon, W. (1984). Peer Education: The Untapped Potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Volume 5, pp. 331-343.
- Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy Of Love*. Colorado: Westview Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health. *Canadian Psychology*, Volume 49(3), pp.182-185.
- Denis de Rougemont (1970). *Lettre Ouverte Aux Europeens*. Paris: Editions Albin Michel.
- Dev, C. P. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher? *Remedial and Special Education*, Volume 18 (1), pp. 12-19.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum: And the School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dinkmeyer, D. Mckay, G. & Dmkmeyer, D.J. (1980). *Systematic Training for Effective Teaching*. American Guidance Service Inc.
- Dottrens, R. (1946). *Education Et Democratie*. Neuchâtel: Delachaux & Niestle.
- Dutch, B. Groh, S. & Allen, D. (2001). Why problem-based learning? A case study of institutional change in undergraduate education. In B. Dutch, S. Groh & D. Allen (Eds.). *The power of problem-based learning*, pp. 3-11. Sterling, VA: Stylus.
- Eisner, E. (2001). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (3rd Edition). New York: Macmillan.
- European Commission, (1998). *Innovation Management Techniques in Operation*. Luxembourg: European Commission.

- Felder, R.M. & Brent, R. (2007). Cooperative learning. In P.A. Mabrouk (Eds.), *Active learning: models from the analytical sciences*, pp. 34-53. Washington, DC: American Chemical Society.
- Field, S. Martin, J. Miller, R. Ward, M. & Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Filippatou, D. & Kaldi, S. (2010). The Effectiveness of Project-Based Learning on Pupils with Learning Difficulties Regarding Academic Performance, Group Work and Motivation. *International journal of special education*, Volume 25(1), pp.17-26.
- Fraser, B.J. (1986). *Classroom Environment*. London: Croom Helm.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring School Climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, Volume 56 (1), pp. 22-26.
- Freiberg, H.J. (2005). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York: Taylor Francis.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. England: Penguin Books.
- Fromm, E. (1965). The Application of Humanist Psychoanalysis to Marx's Theory. In E. Fromm, *Socialist Humanism. An International Symposium*. New York: Doubleday.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational Psychology*, Volume 95, pp. 148-162.
- Galejs, I. King, A. & Hegland, S. (2001). Antecedents of achievement motivation in preschool children. *Journal of Genetic Psychology*, Volume 148(3), pp. 333-348.
- Gillham, B. (2001). *Case Study Research Methods*. London, New York: Continuum.
- Göçer, A. (2010). A comparative research on the effectivity of cooperative learning method and jigsaw technique on teaching literary genres. *Educational Research and Reviews*, Volume 5 (8), pp. 439-445.
- Govaris, C. & Kaldi, S. (2012). Project-based learning to enhance recognition and acceptance of cultural diversity in the elementary school. In *International handbook of migration, minorities and education*, pp. 403-418. Springer Netherlands.

- Grigal, M. Neubert, D. Moon, S. & Graham, S. (2003). Self – Determination for Students with Disabilities: Views of Parents and Teachers. *Council for Exceptional Children*, Volume 70(1), pp. 97-112.
- Grolnick, W.S. & Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Volume 52, pp. 890-898.
- Haibach, P. Reid, G. & Collier, D. (2011). *Motor Learning and Development*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Hänze, M. & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning & Instruction*, Volume 17, pp. 29-41.
- Helm, J. H. & Katz, L. (2002). *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years*. Columbia: Teachers College Press.
- Hmelo-Silver C.E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, Volume 16(3).
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration. Theory, research and practice* (6th ed.). New York: McGraw - Hill, Inc.
- Huber, M. (1999). *Apprendre en projets: La pédagogie du projet-élèves*. Lyon: Chronique Sociale.
- Huddleston, Ed. & Garabagiu, An (2005). *Tool on teacher training for education for democratic citizenship and human rights education*. Strasbourg: Council of Europe publishing.
- Hufton, N. Elliott, J. & Illushin, L. (2003). Teacher's beliefs about student motivation: similarities and differences across cultures. *Comparative Education*, Volume 39(3), pp. 367-389.
- Hyerle, D. (1996). *Visual Tools for Constructing Knowledge*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jacob, E. (1999). *Cooperative learning in context: An educational innovation in everyday classrooms*. Albany: State University of New York Press.
- Jonhson, D.W. Maruyama, G. Johnson, R. Nelson, D. & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic conditions on children's problem

- solving performance. *American Educational Research Journal*, Volume 17, pp. 83-93.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1991). Classroom instruction and cooperative learning. In H. Waxman & H. Walberg (eds.). *Effective teaching: Current research*. Berkeley, CA: McCutchan
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, Volume 53, pp. 145-153.
- Jonassen, D.H. Beissner, K. & Yacci, M. (1993). *Structural knowledge: Techniques for representing, conveying, and acquiring structural knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jonassen, D. Reeves, T. Hong, N. Harvey, D. & Peters, K. (1997). Concept Mapping as Cognitive learning and Assessment Tools. *Journal of Interactive Learning Research*, Volume 8(3/4), pp. 289-308.
- Jonassen, D.H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*. Columbus, OH: Prentice-Hall.
- Joyce, B. Weil, M. & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching*. (6th ed.) Boston: Allyn and Bacon Publishers.
- Kaldi, S. Filippatou, D. & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3–13*, Volume 39(1), pp. 35-47.
- Kaldi, S. Filippatou, D. & Anthopoulou, B. (2014). The effectiveness of structured co-operative teaching and learning in Greek primary school classrooms. *Education 3-13*, Volume 42(6), pp. 621-636.
- Kipper, P. (1897). *Geschichte des Neugriechischen Volksschulwesens*. Bundesrepublik Deutschland: Grossenhain und Leipzig.
- Koutselini, M. And Persianis, P. (2000). Theory practice divide in teacher education at the University of Cyprus and the role of the traditional values. *Teaching in Higher Education*, Volume 5 (4), pp. 501-520.
- Longstreet, W. & Shane, H. (1993). *Curriculum for a new millennium*. Boston: Allyn and Bacon.



- Margolis, H. & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: what to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, Volume 41(4), pp. 218-227.
- Markham, T. (2011). Project Based Learning. *Teacher Librarian*, Volume 39(2), pp. 38-42.
- Marsh, C. (1997). *Key concepts of for understanding curriculum 2*. London: Falmer Press.
- Matsagouras, Z. & Hertz-lazarowitz, R. (1999). *The cooperative classroom as a context for development, Invited symposium at the IX European conference in Developmental Psychology*. Spetses, Greece: Sept. 1-5.
- Matthews, M. R. (1998). *Constructivism in Science Education: A Philosophical Examination*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers.
- McNeely, C. A. Nonnemaker, J. M. & Blum, R.W. (2002). Promoting student connectedness to school Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, Volume 72, pp. 138-146.
- Meckley, A. (2002). Observing children's play: Mindful methods. *International Toy Research Association*, London, 12 August 2002.
- Merriam, S. (1994). *Case Study Research in Education*. San Fransico: Jossey-Bass Inc. Publ.
- Meyer, C. H. (1977). *Social Work Practice: The Changing Landscape* (2d ed). New York: Free Pres.
- Michalopoulou, Aik. (2014). Creativity Expressed through Drawings in Early Childhood Education, *International Journal of Education*, Volume 6, No. 2, pp. 69-82. from <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v6i2.532>
- Montalvo, G. Mansfield, E. Miller, R. (2007). Liking or disliking the teacher: student motivation, engagement and achievement. *Evaluation and research in education*, Volume 20(3), pp. 144-158
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1985). Toward a unified theory of teaching. *Educational Leadership*, Volume 42, pp. 31-34.
- Mosston, M. (1992). Tug-O-War, No More: Meeting teaching – learning objectives using the spectrum of teaching styles. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Volume 63, pp. 27-31.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed). San Fransisco: Benjamin Cummings.

- Müller, A. (2005). Erlebnisse durch Ergebnisse. Das Lernportfolio als multifunktionales Werkzeug im Unterricht. *Grundschule*, Heft 6, S. 8-18.
- Murrill, D. (1998). *Evolution Toward Democratic Community: A Teacher's Journey*. Blacksburg, Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University. from <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-32398-191055/>
- Novak, J.D. & Gowin, D.R. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Novak, J. D. (1990). Concept maps and vee diagrams: Two metacognitive tools for science and mathematics education. *Instructional Science*, Volume 19, pp. 29-52.
- Novak, J. D. (1991). Clarify with concept maps: A tool for students and teachers alike. *The Science Teacher*, Volume 58(7), pp. 45-49.
- Novak, J. D. & Musonda, D. (1991). A twelve-year longitudinal study of science concept learning. *American Educational Research Journal*, Volume 28(1), pp. 117-153.
- Novak, J. D. & Cañas, A. J. (2006). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Retrieved October 15, 2013, from [http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMap T.pdf](http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMapT.pdf).
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunnally, J.C. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*. New York: Charles Scribner's Sons.
- OECD, (2004). *The PISA 2003 Assessment Framework-Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, (2014). *PISA 2012 Results in Focus - What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: OECD Publishing.
- Perry, P. (2000). *A Composition of Consciousness: Roads of Reflection from Freire to Elbow*. New York: Peter Lang Inc., International Academic Publishers.
- Pyatt, E. (2004). Using Cases in Teaching. *Teaching and Learning with Technology*, Penn State University, Retrieved August 10, 2013, from <http://tlt.its.psu.edu/suggestions/cases/index.html>.

- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing Students: How Shall We Know Them?* London: Harper and Row.
- Ryan, K. & Cooper, J. (1980). *Those who Can, Teach*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Ryan, R. & Cornell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, Volume 57, pp. 749-761.
- Sharan, S. (1990). *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger.
- Savin-Baden, M. (2003). *Facilitating Problem-based Learning: Illuminating Perspectives*. Meidenhead, Berkshire, UK: Open University Press.
- Savin-Baden, M. & Wilkie, K. (2004). *Challenging Research in Problem-based Learning*. Meidenhead, Berkshire, UK: Open University Press.
- Saylor, J. Alexander, W. & Lewis, A. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Scheuerl, H. (1967). Der Dialog in Erziehung und Unterricht. Dem: A. Flitner & H. Scheuerl (Hrsg.) *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München: R. Piper & Co. Verlag.
- Sears, P. & Levin, H. (1957). Levels of aspiration in preschool children. *Child development*, Volume 28 (3), pp. 317-326.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Currency.
- Serna, L. & Lau-Smith, J. (1995). Learning with Purpose. Self-Determination Skills for Students who are at Risk for School and Community Failure. *Intervention in School and Clinic*, Volume 30(3), pp. 142-146.
- Shaw, I. (1999). *Qualitative evaluation*. London: Sage Publications.
- Simpson, P. R. Hungerford, H. & Volk, T. L. (1988). *Environmental Education: A Process for Pre-service Teacher Training Curriculum Development*. Unesco: Environmental Education Series 26 pp. 105-106.
- Souvignier, E. & Kronenberger, J. (2007). Cooperative learning in third graders' jigsaw groups for mathematics and science with and without questioning training. *British Journal of Educational Psychology*, Volume 77, pp. 755-771

- Stradling, B. & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, Volume 35(2), pp.127-137.
- Styla, D. & Michalopoulou, Aik. (2015). Project based learning: effects on knowledge and skills acquisition. *International Journal of Research (IJR)*, Volume 2, Issue. 06, pp. 148-158. from <http://internationaljournalofresearch.org>.
- Styla, D. & Michalopoulou, Aik. (2016). Project based learning in literature: The teacher's new role and the development of student's social skills in upper secondary education. *Journal of Education and Learning*, Volume 5, No. 2, pp. 69-82. from <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n3p307>.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *Journal of curriculum and supervision*, Volume 15, No. 3, pp. 212-235.
- Tableman, B. & Herron, A. (2004). School Climate and Learning. *Best Practice Briefs*, Volume 31, pp. 1-10. <<http://outreach.msu.edu/bpbriefs/archive.asp>> Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 11-10-2014.
- Tomlinson, C. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Treffinger, D. Isaksen, Sc. & Stead-Dorval, B. (2006). *Creative problem solving: An introduction* (4th ed). Waco, Texas: Prufrock Press.
- Tudge, J. & Caruso, D. (1989). *Cooperative Problem-Solving in the Classroom*. *ERIC Digest*, (EDO-310881). Retrieved August 15, 2013, from <http://www.ericdigests.org/pre-9213/cooperative.htm>.
- UNESCO, (2005). *UNESCO World Report: Towards Knowledge Societies*. France: UNESCO Publishing.
- United Nations, (2010). *World's Women 2010. Trends and Statistics*. New York: United Nations Publications.
- Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Vallerand, R. J. Blais, M. R. Briere, N. M. & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de motivation en education (EME) [On the construction and validation of the French form of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, Volume 21, pp. 323-349.

- Vallerand, R. J. & Bissonnette R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behaviour: A prospective study. *Journal of Personality*, Volume 60, pp. 599-620.
- Vallerand, R. J. Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, Volume 72, pp. 1161-1176.
- VanGundy, A. (1992). *Idea Power: Techniques and Resources to Unleash the Creativity in Your Organization*. New York: AMACOM.
- VanGundy, A. (2007). *Getting to Innovation: How Asking the Right Questions Generates the Great Ideas Your Company Needs*. New York: AMACOM.
- Vosniadou, S. (2002). How children learn. *Educational Practice Series, The International Academy of Education (IAE) and the International Bureau of Education*. UNESCO.
- Webb, N. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom, *British Journal of Educational Psychology*, Volume 79, pp. 1-28.
- Wehmeyer, M. & Schwartz, M. (1998). The Relationship Between Self – Determination and Quality of Life for Adults with Mental Retardation, *Education and Training in Mental Retardation*, Volume 33(1), pp. 3-12.
- Wehmeyer, M. Argan, M. & Hughes, C. (2000). A National Survey of Teachers Promotion of Self – Determination and Student – Directed Learning, *The Journal of Special Education*, Volume 34(2), pp. 58-68.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life in school Contextual correlates of schoolconnectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, Volume 10 (1), pp. 13-29.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (2000). Expectancy – value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, Volume 25, pp. 68-81.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Willis, S. & Mann, L. (2000). *Differentiating instruction: Finding manageable ways to meet individual needs (excerpt)*. Curriculum Update, ASCD.
- Wolk, S. (2001). The benefits of exploratory time. *Educational Leadership*, Volume 59(2), pp. 56-59.

- Wolters, C.A. & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, Volume 33, pp. 801-820.
- Yarbrough, D.B. Shulha, L.M. Hopson, R.K. & Caruthers, F.A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Zepeda, S. J. & Ponticell, J. A. (1998). At cross - purposes: What do teachers need, want and get from supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, Volume 14(1), pp. 68-87.

## Γ. Νομοθεσία

- Αναγκαστικός Νόμος 129/1967 (ΦΕΚ. 163/Α/25-09-1967). *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Διάταγμα της 16ης Απριλίου 1915 (ΦΕΚ. 168/Α'/5-5-1915). *Περί των Έργων των Διευθυντών, Επιθεωρητών και Ιατρών των Σχολείων*. Αθήνα.
- Εγκύκλιο ΥΠΕΠΘ υπ' αριθμ. Φ.3/976/108630/Γ1/21-08-2008. *Λειτουργία Σχολείων για το σχολικό έτος 2008-2009*.
- Εγκύκλιο Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. υπ' αριθμ. 37100/Γ1/31-03-2010. *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας*.
- Εγκύκλιος Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. υπ' αριθμ. 14841/Γ1/13-12-2012. *Προετοιμασία - Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου - Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων*.
- Εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ. υπ' αριθμ. Φ.50/161/71623/Γ1/27-05-2013. *Προγραμματισμός Λειτουργίας Ολοήμερων Σχολικών Μονάδων για το σχολικό έτος 2013-2014*.
- Εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ. υπ' αριθμ. Φ.50/162/71627/Γ1/27-05-2013. *Προγραμματισμός Λειτουργίας των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΑΕΠ) για το σχολικό έτος 2013-2014*.
- Εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. υπ' αριθμ. 190089/Γ1/10-12-2013. *Εφαρμογή τον θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 - Διαδικασίες*.

- Εγκύκλιο Υ.ΠΑΙ.Θ. υπ' αριθμ. 155922/ΓΙ/30-09-2014. *Υλοποίηση της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας - Διαδικασίες αυτοαξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2014-2015 - Οδηγίες και Κατευθύνσεις (2ο έτος εφαρμογής της ΑΕΕ).*
- Νόμος τής 'Επιδάφρου ήτοι Προσωρινόν Πολίτευμα τής Έλλάδος – Β' 'Εθνική Συνέλευσις. Άστρο Κυνουρίας: 13 Απριλίου 1823.
- Νόμος ΒΤΜΘ' της 13ης Σεπτεμβρίου 1895 (ΦΕΚ. 37/5-10-1895). *Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης.* Αθήνα.
- Νόμος ΓΩΚΗ' 3838/1911 (ΦΕΚ. 185/Α'/18-7-1911). *Περί Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου της Δημοτικής Εκπαίδευσης.* Αθήνα.
- Νομοθετικόν Διάταγμα 4379/1964 (ΦΕΚ. 182/24-10-1964). *Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης (Στοιχειώδους και Μέσης).* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 6/2/1834 (ΦΕΚ. 11/03-03-1834). *Περί Δημοτικών Σχολείων.* Αθήνα.
- Νόμος 240/1914 (ΦΕΚ. 97/Α/16-04-1914). *Περί Διοικήσεως της Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδύσεως.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 826/1917 (ΦΕΚ. 188/Α/5-9-1917). *Περί κυρώσεως και τροποποιήσεως του αναγκαστικού διατάγματος του 29ης Ιουνίου 1917, περί συμπληρώσεως κλπ. Του νόμου 567 περί Διοικήσεως της Μέσης και Δημοτικής Εκπαιδύσεως.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 4397/1929. *Περί στοιχειώδους εκπαιδύσεως.* Αθήνα: 16/24 Αυγούστου 1929.
- Νόμος 309/1976 (ΦΕΚ. 100/Α/30-04-1976). *Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 694/1977 (ΦΕΚ. 264/Α/16-09-1977). *Περί Μειονοτικών Σχολείων της Μουσουλμανικής Μειονότητας εις Δ. Θράκην.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 1232/1982 (ΦΕΚ. 22/Α/25-02-1982). *Επαναφορά σε ισχύ, τροποποίηση και συμπλήρωση των διατάξεων του Ν.Δ. 4352/1964 και άλλες διατάξεις.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 1268/1982 (ΦΕΚ. 87/Α/16-07-1982). *Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ. 144/Α/07-12-1982). *Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική, Μέση Τεχνική-Επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ. 167/Α/30-09-1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 1892/1990 (ΦΕΚ. 101/Α/31-07-1990). *Για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2327/1995 (ΦΕΚ. 156/Α/31-07-1995). *Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ. 124/Α/17-06-1996). *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ. 188/Α/23-09-1997). *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ. 26/Α/13-02-2002). *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ. 199/Α/02-10-2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ. 71/Α/19-05-2010). *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ. 163/Α/21-09-2010). *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 3966/2011 (ΦΕΚ. 118/Α/24-05-2011). *Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Πολιτικόν Σύνταγμα της Ελλάδος*. Τροιζήνας: 1 Μαΐου 1827.
- Προεδρικό Διάταγμα 297/1982 (ΦΕΚ. 52/Α/29-04-1982). *Εφαρμογή του μονοτονικού συστήματος στην Εκπαίδευση και στη Διοίκηση*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Προεδρικό Διάταγμα 603/1982 (ΦΕΚ. 117/Α/21-09-1982). *Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.



- Προεδρικό Διάταγμα 320/1993 (ΦΕΚ. 138/Α/25-08-1993). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Προεδρικό Διάταγμα 8/1995 (ΦΕΚ. 3/Α/10-01-1995). *Αξιολόγηση Μαθητών Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Προεδρικό Διάταγμα 140/1998 (ΦΕΚ. 107/Α/20-05-1998). *Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Προεδρικό διάταγμα 152/2013 (ΦΕΚ. 240/Α/05-03-2013). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Σύνταγμα της Ελληνικής Δημοκρατίας*. Αθήναι: 3 Ιουνίου 1927.
- Σύνταγμα τής Ελλάδας* (ΦΕΚ. 111/Α/09-06-1975). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Δ2/1938/26-02-1998. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. 21072α/Γ2/28-02-2003 (ΦΕΚ. 303/Β/13-03-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου*. Αθήνα.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. 21072β/Γ2/28-02-2003 (ΦΕΚ. 304/Β/13-03-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου*. Αθήνα.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Φ51/154/77093/Γ1/28-07-2006 (ΦΕΚ.1139/Β/23-09-2006). *Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων των 28 Ολοήμερων Πειραματικών Σχολείων*. Αθήνα.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Φ.12/773/77094/Γ1/28-07-2006 (ΦΕΚ.1139/Β/23-09-2006). *Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Φ.3/897/97652/Γ1/25-09-2006 (ΦΕΚ. 1507/Β/13-10-2006). *Αριθμός μαθητών ανά Τάξη ή Τμήμα Τάξης στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα.

- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Φ. 3/609/60745/Γ1/28-05-2010 (ΦΕΚ. 804/Β/09-06-2010). *Ορισμός 800 Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.* Αθήνα.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Φ.12/620/61531/Γ1/31-05-2010 (ΦΕΚ. 804/Β/09-06-2010). *Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.* Αθήνα.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Φ.50/284/61570/Γ1/30-05-2011. *Ορισμός 161 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.*
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Φ.12/520/61575/Γ1/30-05-2011 (ΦΕΚ. 1327/Β/16-06-2011). *Τροποποίηση-συμπλήρωση της με αριθμ. Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139, τ.Β') και της με αριθμ. Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (ΦΕΚ 804, τ.Β') Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα – ΕΑΕΠ.* Αθήνα.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Φ.12/819/104706/Γ1/13-09-2011 (ΦΕΚ. 2156/Β/27-09-2011). *Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ολοήμερων Πιλοτικών Δημοτικών Σχολείων.* Αθήνα.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Φ/361.22/116672/Δ1/01-10-2012. *Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία.* Αθήνα.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Φ/30972/Γ1/05-03-2013 (ΦΕΚ. 614/Β/15-03-2013). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.*
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Φ.12/657/70691/Δ1/26-04-2016 (ΦΕΚ. 1324/Β/11-05-2016). *Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.*
- Ψήφισμα Θ' της Βουλής του 1946 (ΦΕΚ. 251/Α/2-8-1946). *Περί εξυγιάνσεως των δημόσιων υπηρεσιών.* Αθήνα.