



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΔΗΜΟΣΙΩΝ
ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΚΑΙ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ»

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ
ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΟΥΒΕΛΑ ΑΡΕΤΗ

ΑΜ: 4042201602018

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΔΑΣΚΑΛΟΠΟΥΛΟΥ ΕΙΡΗΝΗ

ΤΡΙΠΟΛΗ 2018

Copyright © ΚΟΥΒΕΛΑ ΑΡΕΤΗ 2018

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των απαιτήσεων του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης στην «Οργάνωση και Διοίκηση Δημοσίων Υπηρεσιών Δημοσίων Οργανισμών και Επιχειρήσεων» του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών. Η έγκρισή της δεν υποδηλώνει απαραίτητα και την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Υπογραφή

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαίτερα, την Επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κυρία Δασκαλοπούλου Ειρήνη, για τις κατευθύνσεις που μου έδωσε κατά τη διάρκεια της εκπόνησής της.

Επίσης, εκφράζω τις ευχαριστίες μου και σε όλους εκείνους, που βοήθησαν για την εκπόνησή της, καθώς και στα μέλη της επιτροπής για την αξιολόγηση της Διπλωματικής μου εργασίας.

Θερμά ευχαριστώ την οικογένειά μου για την κατανόηση και την στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας.

«Εκπαίδευση δεν είναι η εκμάθηση γεγονότων αλλά η εξάσκηση του μυαλού να σκέφτεται»

Albert Einstein

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	ii
Περιεχόμενα	iii
Κατάλογος Πινάκων.....	v
Κατάλογος Γραφημάτων.....	ix
Περίληψη.....	xiii
Λέξεις Κλειδιά.....	xiv
Abstract	xv
Keywords	xvi
Εισαγωγή.....	1
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	5
1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ.....	5
1.1. Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση.....	5
1.1.1. Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού προσεγγίζοντας τη σύγχρονη διδασκαλία	6
1.2. Η μετάβαση από τη παλαιά στη νέα διδακτική πράξη.....	8
1.3. Στρατηγική – Πρακτικές διαμόρφωσης ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος.....	10
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	12
2.1. Ρόλος – Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ)	12
2.1.1. Σκοπός και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	13
2.2. Σύγχρονο παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαίδευσης του περιβάλλοντος.....	14
2.2.1. Η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	15
2.2.2. Κριτική σκέψη στην παιδαγωγική - εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία.....	17
2.2.3. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η σύγχρονη παραδειγματική αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον	18
2.3. Σχέση εκπαίδευσης περιβάλλοντος – Εκπαίδευση αξιών	20
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε)	23
3.1. Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στη διαδικασία της μάθησης.....	23
3.2. Ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη.....	25
3.2.1. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. σε σχέση με το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού	27
3.2.1.1. Επιμορφωτική παρέμβαση στους εκπαιδευτικούς για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.....	28
3.3. Εφαρμογή των Τ.Π.Ε. κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	30

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	32
4.1. Η έννοια – ορισμός της χαρισματικότητας των μαθητών	32
4.2. Προσεγγιστικές μέθοδοι για την αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών στην εκπαίδευση ...	34
4.3. Μοντέλα ανάλυσης της χαρισματικότητας	37
ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	40
5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	40
5.1. Περιγραφή των δεδομένων του συνολικού δείγματος	40
5.1.1. Σκοπός έρευνας – Ερευνητικά δεδομένα	40
5.1.2. Μεθοδολογία.....	41
5.1.3. Στατιστική ανάλυση	41
5.1.4. Στοιχεία δεοντολογίας.....	42
5.2. Ανάλυση κι Αποτελέσματα.....	42
5.2.1. Περιγραφική ανάλυση στοιχείων έρευνας	42
5.2.1.1. Ανάλυση και σχολιασμός γενικών χαρακτηριστικών δείγματος.....	42
5.2.1.2. Ανάλυση και σχολιασμός ειδικών χαρακτηριστικών δείγματος	65
5.3. Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	125
6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	132
6.1. Συμπεράσματα έρευνας.....	132
6.2. Προτάσεις έρευνας.....	134
Βιβλιογραφία.....	136
Ξενόγλωσση	136
Ελληνική	142
Πηγές – Links.....	148
Περιοδικά – Άρθρα	148
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	149

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά σχολείο που διδάσκουν	43
Πίνακας 2 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας κατά περιοχή σχολείου του Δήμου Καλαμάτας.....	45
Πίνακας 3 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά φύλο.....	47
Πίνακας 4 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά ηλικιακή ομάδα	48
Πίνακας 5 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σε επιπλέον τίτλους σπουδών	50
Πίνακας 6 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.....	51
Πίνακας 7 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά έτη υπηρεσίας στο σχολείο.....	53
Πίνακας 8 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	55
Πίνακας 9 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σε ΤΠΕ προγράμματα επιμόρφωσης.....	57
Πίνακας 10 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης χαρισματικών μαθητών.....	59
Πίνακας 11 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με δυνατότητα προώθησης δράσεων σύγχρονων διδασκαλιών.....	61
Πίνακας 12 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών μέσω του σχολείου σε σύγχρονες διδασκαλίες	63
Πίνακας 13 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης στο βαθμό συμφωνίας σχετικά με το γεγονός εάν η σύγχρονη διδασκαλία είναι ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την οικοδόμηση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών	65
Πίνακας 14 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν αποτελούν τα σχολεία παράγοντες ευρύτερων αλλαγών υιοθετώντας αρχές και πρακτικές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.....	67
Πίνακας 15.1 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου όσον αφορά τη περιβαλλοντική ηθική: Ενισχύει την περιβαλλοντική μάθηση;	69

Πίνακας 15.2 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Η ηθικότητα του περιβάλλοντος αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών;	71
Πίνακας 15.3 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Υιοθετεί τη διεπιστημονική προσέγγιση θεμάτων περιβάλλοντος και τη σύγκλιση της θεωρίας με την πράξη;	73
Πίνακας 15.4 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Προωθεί τη συνεργατικότητα και την εργασία σε ομάδες για τη διατήρηση του περιβάλλοντος;	75
Πίνακας 15.5 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μαθητών και γονιών για περιβαλλοντικά θέματα;	77
Πίνακας 15.6 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Προσανατολίζεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, πέραν του τυπικού προγράμματος σπουδών;	79
Πίνακας 16 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα από το σχολείο	81
Πίνακας 17 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τρόπους συσχέτισης ανάπτυξης των αξιών απέναντι στο περιβάλλον μέσω της διδασκαλίας.....	83
Πίνακας 18 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η χρήση των Τ.Π.Ε. ενισχύει την αυτενέργεια των μαθητών/τριών	85
Πίνακας 19 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η χρήση των υπολογιστών είναι κατάλληλη για όλα τα διδακτικά αντικείμενα.....	87
Πίνακας 20.1 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Η χρήση των Η/Υ στην τάξη σήμερα περιλαμβάνει δραστηριότητες διερεύνησης;.....	89
Πίνακας 20.2 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Η χρήση των υπολογιστών στην τάξη κινητοποιεί τους μαθητές;	91

- Πίνακας 20.3** – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Η χρήση των Η/Υ στην τάξη μπορεί να ενισχύσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών; 93
- Πίνακας 20.4** – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Η χρήση των Η/Υ στο μάθημα αποπροσανατολίζει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών; 95
- Πίνακας 20.5** – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Οι Η/Υ δυσχεραίνουν τη μάθηση;..... 97
- Πίνακας 20.6** – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Οι Η/Υ βοηθούν τους μαθητές/τριες με διαφορετικά μαθησιακά στυλ να μαθαίνουν καλύτερα και να συμμετέχουν περισσότερο;..... 99
- Πίνακας 21** – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν είναι εύκολο να βρίσκει ο εκπαιδευτικός τρόπους αξιοποίησης στο διδακτικό του έργο..... 101
- Πίνακας 22** – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν τα μαθήματα με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην τάξη μπορούν να ενισχύσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών..... 103
- Πίνακας 23** – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τρόπους λειτουργίας των Τ.Π.Ε. ως βοηθητικό μέσο διδασκαλίας μέσα στο σχολείο..... 105
- Πίνακας 24** – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η εισαγωγή και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο σύγχρονο σχολείο έχει επιφέρει καταλυτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα 107
- Πίνακας 25** – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η χρήση και αξιοποίηση της τεχνολογίας των υπολογιστών στο σύγχρονο κόσμο συνδέεται με την προώθηση της παγκοσμιοποίησης και την προσπάθεια διαμόρφωσης ενός νέου κοινωνικού και εκπαιδευτικού μοντέλου 109
- Πίνακας 26** – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν οι χαρισματικοί μαθητές είναι απαραίτητο να λαμβάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης 111
- Πίνακας 27** – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας αναθέτοντας στους χαρισματικούς μαθητές εργασίες που είναι διαφορετικές από τις εργασίες που ανατίθενται στους υπόλοιπους μαθητές προωθείται ο ελιτισμός..... 113

- Πίνακας 28** – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η ενθάρρυνση των χαρισματικών μαθητών βελτιώνει τη διάθεσή τους για μάθηση 115
- Πίνακας 29** – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η διδασκαλία σε χαρισματικούς μαθητές γίνεται αποτελεσματικότερη μέσα από ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο..... 117
- Πίνακας 30** – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση, προκειμένου να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές 119
- Πίνακας 31** – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν τα χαρισματικά παιδιά θα έπρεπε να τοποθετούνται σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις 121
- Πίνακας 32** – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν εφαρμόζονται με επιτυχία εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σήμερα που δύναται να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών 123

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά σχολείο που διδάσκουν.....	44
Γράφημα 2 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών κατά περιοχή σχολείου του Δήμου Καλαμάτας	46
Γράφημα 3 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά φύλο.....	47
Γράφημα 4 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά ηλικιακή ομάδα	49
Γράφημα 5 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά επιπλέον τίτλους σπουδών.....	50
Γράφημα 6 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.....	52
Γράφημα 7 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά έτη υπηρεσίας στο σχολείο.....	54
Γράφημα 8 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	56
Γράφημα 9 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σε ΤΠΕ προγράμματα επιμόρφωσης.....	58
Γράφημα 10 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης χαρισματικών μαθητών.....	60
Γράφημα 11 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με δυνατότητα προώθησης δράσεων σύγχρονων διδασκαλιών..	62
Γράφημα 12 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών μέσω του σχολείου σε σύγχρονες διδασκαλίες.....	64
Γράφημα 13 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης στο βαθμό συμφωνίας σχετικά με το γεγονός εάν η σύγχρονη διδασκαλία είναι ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την οικοδόμηση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών.....	66
Γράφημα 14 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν αποτελούν τα σχολεία παράγοντες ευρύτερων αλλαγών υιοθετώντας αρχές και πρακτικές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	68
Γράφημα 15.1 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα	

ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου όσον αφορά τη περιβαλλοντική ηθική: Ενισχύει την περιβαλλοντική μάθηση; 70

Γράφημα 15.2 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Η ηθικότητα του περιβάλλοντος αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών; 72

Γράφημα 15.3 – Ραβδόγραμμα κατανομής των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Υιοθετεί τη διεπιστημονική προσέγγιση θεμάτων περιβάλλοντος και τη σύγκλιση της θεωρίας με την πράξη; 74

Γράφημα 15.4 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Προωθεί τη συνεργατικότητα και την εργασία σε ομάδες για τη διατήρηση του περιβάλλοντος; 76

Γράφημα 15.5 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μαθητών και γονιών για περιβαλλοντικά θέματα; 78

Γράφημα 15.6 – Ραβδόγραμμα κατανομής των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Προσανατολίζεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, πέραν του τυπικού προγράμματος σπουδών; 80

Γράφημα 16 – Ραβδόγραμμα κατανομής των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα από το σχολείο..... 82

Γράφημα 17 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τρόπους συσχέτισης ανάπτυξης των αξιών απέναντι στο περιβάλλον μέσω της διδασκαλίας..... 84

Γράφημα 18 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η χρήση των Τ.Π.Ε. ενισχύει την αυτενέργεια των μαθητών/τριών 86

Γράφημα 19 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η χρήση των υπολογιστών είναι κατάλληλη για όλα τα διδακτικά αντικείμενα 88

Γράφημα 20.1 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Η χρήση των Η/Υ στην τάξη σήμερα περιλαμβάνει δραστηριότητες διερεύνησης; 90

Γράφημα 20.2 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των

μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Η χρήση των υπολογιστών στην τάξη κινητοποιεί τους μαθητές; 92

Γράφημα 20.3 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Η χρήση των Η/Υ στην τάξη μπορεί να ενισχύσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών; 94

Γράφημα 20.4 – Ραβδόγραμμα συχνοτήτων κατανομής των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Η χρήση των Η/Υ στο μάθημα αποπροσανατολίζει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών; 96

Γράφημα 20.5 – Ραβδόγραμμα συχνοτήτων κατανομής των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Οι Η/Υ δυσχεραίνουν τη μάθηση;..... 98

Γράφημα 20.6 – Ραβδόγραμμα συχνοτήτων κατανομής των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Οι Η/Υ βοηθούν τους μαθητές/τριες με διαφορετικά μαθησιακά στυλ να μαθαίνουν καλύτερα και να συμμετέχουν περισσότερο;..... 100

Γράφημα 21 – Ραβδόγραμμα συχνοτήτων κατανομής των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν είναι εύκολο να βρίσκει ο εκπαιδευτικός τρόπους αξιοποίησης στο διδακτικό του έργο..... 102

Γράφημα 22 – Ραβδόγραμμα συχνοτήτων κατανομής των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν τα μαθήματα με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην τάξη μπορούν να ενισχύσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. 104

Γράφημα 23 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τρόπους λειτουργίας των Τ.Π.Ε. ως βοηθητικό μέσο διδασκαλίας μέσα στο σχολείο..... 106

Γράφημα 24 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η εισαγωγή και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο σύγχρονο σχολείο έχει επιφέρει καταλυτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα..... 108

Γράφημα 25 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η χρήση και αξιοποίηση της τεχνολογίας των υπολογιστών στο σύγχρονο κόσμο συνδέεται με την προώθηση της παγκοσμιοποίησης και την προσπάθεια διαμόρφωσης ενός νέου κοινωνικού και εκπαιδευτικού μοντέλου..... 110

Γράφημα 25 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν οι χαρισματικοί μαθητές είναι απαραίτητο να λαμβάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης..... 112

- Γράφημα 27** – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας αναθέτοντας στους χαρισματικούς μαθητές εργασίες που είναι διαφορετικές από τις εργασίες που ανατίθενται στους υπόλοιπους μαθητές προωθείται ο ελιτισμός..... 114
- Γράφημα 28** – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η ενθάρρυνση των χαρισματικών μαθητών βελτιώνει τη διάθεσή τους για μάθηση..... 116
- Γράφημα 29** – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η διδασκαλία σε χαρισματικούς μαθητές γίνεται αποτελεσματικότερη μέσα από ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο 118
- Γράφημα 30** – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση, προκειμένου να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές 120
- Γράφημα 31** – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν τα χαρισματικά παιδιά θα έπρεπε να τοποθετούνται σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις..... 122
- Γράφημα 32** – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν εφαρμόζονται με επιτυχία εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σήμερα που δύναται να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών..... 124

Περίληψη

Η σύγχρονη διδασκαλία στο σημερινό σχολείο, επιδιώκει την ενδυνάμωση του διεθνούς προσανατολισμού της γνώσης και της συμπεριφοράς και γενικότερα, τη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη την νέα τάση που προτάσσει η παγκοσμιοποίηση και χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία διαφέρει από εκείνον στα παραδοσιακά πρότυπα, όπου είχε το ρόλο αποκλειστικά του κατόχου και μεταλαμπαδευτή της γνώσης. Το σύγχρονο σχολείο, ο ρόλος, οι στάσεις και οι προσεγγίσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι καθοριστικά στοιχεία σ' όλα τα επίπεδα. Είναι σημαντικό να διαθέτει ο εκπαιδευτικός την ικανότητα της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης, μέσα από την οποία προωθείται η γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Σκοπός της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας, είναι ο προσδιορισμός των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης των σχολείων της περιοχής του Δήμου Καλαμάτας, αναφορικά με τα σύγχρονα θέματα διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός ήταν διερευνητικός και περιγραφικός. Προκειμένου να ολοκληρωθεί η παρούσα μελέτη, διενεργήθηκε αρχικά μία περιγραφική βιβλιογραφική αναζήτηση. Ως προς το ερευνητικό σκέλος της εργασίας, για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα και το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία του Δήμου Καλαμάτας, κατά το χρονικό διάστημα από 25/11/2017 έως 10/1/2018 (N=250).

Για την καλύτερη μελέτη των στοιχείων της έρευνας και την καλύτερη ανάλυση των ευρημάτων της, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM – SPSS Statistics v. 24.0 έκδοση για Windows. Από τη στατιστική ανάλυση και πάντα κατά την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος προέκυψε, ότι η σύγχρονη διδασκαλία και τα σύγχρονα θέματα που υποστηρίζονται στο πλαίσιο αυτής, είναι ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, το σημερινό σχολείο υιοθετεί τα θέματα περιβάλλοντος και τη σύγκλιση θεωρίας και πράξης. Οι νέες τεχνολογίες (Τ.Π.Ε.) παρέχουν σαφώς νέες προοπτικές και ένα ευρύ φάσμα νέων διδακτικών και μαθησιακών πεδίων. Στο σχολικό περιβάλλον οι χαρισματικοί μαθητές/τριες έχουν ανάγκη από ένα ομαδοσυνεργατικό αλλά συνάμα και διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Λέξεις Κλειδιά

Σύγχρονα Θέματα Διδασκαλίας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Τεχνολογίες Πληροφορίας
Επικοινωνιών, Χαρισματικοί Μαθητές.

Abstract

Modern teaching in today's school seeks to strengthen the international orientation of knowledge and behavior and generally create a multicultural approach to education, taking into account the new trend that globalization launched and characterizes modern societies. The role of the educator in modern society differs from that in traditional models, where it has the role exclusively of the holder and the meta-instructor of knowledge. Modern school, the role, attitudes and approaches of the modern teacher are key elements at all levels. It is important for the teacher to have the capacity for effective classroom management, through which the cognitive and social development of children is promoted.

The aim of this Diploma Thesis is to identify the attitudes and perceptions of the Teachers of primary education in the area of the Municipality of Kalamata, with regard to modern teaching themes. The design was exploratory and descriptive. In order to complete this study, a descriptive bibliographic search was initially conducted. As regards, the research part of the work, a primary survey, was carried out and the sample was a teacher of primary education in schools of the Municipality of Kalamata, during the period 25/11/2017 to 10/1/2018 (N = 250).

For better study of research data and better analysis of its findings, the statistical package IBM – SPSS Statistics v. 24.0 version for Windows, was used. From the statistical analysis and from the view of the teachers of the sample, it emerged that modern teaching and the contemporary subjects ,supported in this context, according to the view of the sample educators, is an opportunity to redefine the educational process. In particular, today's school adopts environmental issues and the convergence of theory and practice. New technologies (ICTs) clearly provide new perspectives and a wide range of new teaching and learning fields. In the school environment, charismatic students need a collaborative yet diversified training program.

Keywords

Contemporary Teaching, Environmental Education, Communication Information Technologies, Charismatic Students.

Εισαγωγή

Μιλώντας για τις σύγχρονες κοινωνίες κατακλυζόμαστε από ποικίλες σκέψεις καθώς είναι συνυφασμένες με την εξέλιξη του ανθρώπου, την πνευματική και τεχνολογική πρόοδο.

Είναι γεγονός, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προσαρμόζεται στη σημερινή εποχή. Μέσα από τα σύγχρονα πλέον συστήματα εκπαίδευσης¹ προάγονται κατ' επέκταση και σύγχρονα θέματα διδασκαλίας, κατά τα οποία επιβάλλεται συστηματικά κι όχι περιστασιακά να διδάσκονται στα σχολεία οι αξίες, να επιδιώκεται η συνειδητή εφαρμογή τους από τη μικρή ηλικία μέχρι αυτές να αποτελέσουν τρόπο ζωής. Το ζητούμενο είναι η μάθηση να εστιάζει στον τρόπο μάθησης για ένα κόσμο που συνέχεια αλλάζει και όχι σε αποστήθιση γενικότερων πληροφοριών.

Ζητούμενο είναι, το σχολείο σήμερα να είναι μαθητοκεντρικό με αποτέλεσμα ο ρόλος του δασκάλου στην τάξη να αποτελεί πηγή έμπνευσης και να διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης, να έχει δηλαδή τη δυνατότητα να αποδώσει από μέρους του ότι καλύτερο μπορεί και να παρέχει στους μαθητές ένα περιβάλλον δημιουργικό, ελεύθερο, με νέες ιδέες και νέες προσεγγίσεις, ένα καθ' όλα ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτελεί το γεγονός, να διερευνηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης πάνω σε σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας που τις διέπουν διδακτικές - παιδαγωγικές αρχές και άπτονται πάνω στα κάτωθι νέα γνωστικά αντικείμενα:

- α) Της αξίας και της ηθικής του Περιβάλλοντος
- β) Τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)
- γ) Της Χαρισματικότητας των μαθητών.

Σχετικά με τα σύγχρονα θέματα διδασκαλίας και όσον αφορά τα περιβαλλοντικά ζητήματα, είναι σε μεγάλο βαθμό ηθικά προβλήματα και πρέπει να αντιμετωπίζονται με βασικό στόχο την ηθική ανάπτυξη η οποία απορρέει κατά βάση από την εκπαίδευση του ανθρώπου

¹ Πηγή: Άρθρο της Σπυροπούλου, Μ. 14 Μαρτίου 2014. Τι χρειάζεται η σύγχρονη εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από εφημερίδα Καθημερινή <http://www.kathimerini.gr> 3/1/2018.

μέσω του σχολείου από την νηπιακή και παιδική ηλικία. Η ηθική της συμπεριφοράς αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών ζητημάτων, χρήζει επιλογής στρατηγικών παιδαγωγικών μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων γενικότερα, ώστε να μπορέσουν να την καλλιεργήσουν στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει να ακολουθήσει εκείνη τη στρατηγική ανάλογα με τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή που θεωρεί ότι δρουν οι άνθρωποι και όποιο συγκεκριμένο τρόπο κρίνει ως αποτελεσματικότερο (Καΐλα, κ.ά., 2005).

Ανάλογα, όσον αφορά την αλματώδη εξέλιξη των Τ.Π.Ε. σήμερα, οι τάσεις που διαμορφώνονται για τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις του «σύγχρονου σχολείου» είναι η εφαρμογή των Τ.Π.Ε. με έμφαση στη συνεργατική μάθηση, την άρση των περιορισμών χώρου και χρόνου στη μάθηση, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, την μεταβολή του ρόλου του εκπαιδευτικού από διδακτικό σε συμβουλευτικό και καθοδηγητικό και τη θεώρηση, ότι η τάξη και το σχολείο αποτελούν μαθησιακά εργαλεία, ευέλικτα και ανοικτά στην κοινωνία (Ράπτης & Ράπτη, 2000).

Πλέον όσον αφορά, τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της χαρισματικότητας των μαθητών η Leta Hollingworth υποστήριξε ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται συγκεκριμένες στρατηγικές που βοηθούν στην αναγνώριση και εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Από το 1926 επισήμανε ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι ιδιαίτερα ευάλωτα και αντιμετωπίζουν συχνά κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα, καθώς η νοητική τους ανάπτυξη δεν συμβαδίζει με τη φυσική (Gross, 1993). Οι χαρισματικοί μαθητές στροβιλίζονται στη δίνη του να καλυφθούν οι ανάγκες των περισσότερων χωρίς οι ίδιοι να έχουν κάποιο κίνητρο για να προχωρήσουν βήματα πιο μακριά.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο προσδιορισμός των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης των σχολείων της περιοχής του Δήμου Καλαμάτας, αναφορικά με τα σύγχρονα θέματα διδασκαλίας.

Οι **στόχοι** της εν λόγω έρευνας εστιάζουν σε τρία σύγχρονα ζητήματα διδασκαλίας:

α) Αναφορικά με θέματα που άπτονται της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών Α/βάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια αξιών για την υιοθέτηση περιβαλλοντικής ηθικής.

β) Αναφορικά με θέματα που άπτονται στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) και της προσέγγισης ειδικότερα ενός νέου είδους διδασκαλίας σε παιδιά της Α/βάθμιας εκπαίδευσης.

γ) Αναφορικά με θέματα απέναντι στη χαρισματικότητα των μαθητών Α/βάθμιας εκπαίδευσης, τους τρόπους αναγνώρισης των μαθητών αυτών και πως εφαρμόζονται σήμερα στο ελληνικό σχολείο.

Στο **πρώτο κεφάλαιο** επιχειρείται η καταγραφή των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση. Επιπλέον, προσδιορίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στο περιβάλλον της σύγχρονης διδασκαλίας και γίνεται αναφορά στην εξελικτική πορεία από τη παλαιά στη νέα διδακτική πράξη αναλύοντας συνάμα τη στρατηγική και τις πρακτικές διαμόρφωσης ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος.

Το **δεύτερο κεφάλαιο** καταγράφει, σύγχρονες σχολικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που στοχεύουν στη σφυρηλάτηση χαρακτήρων, συγκεκριμένα των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών, μέσα από μια σύγχρονη ακαδημαϊκά παραγόμενη γνώση.

Το **τρίτο κεφάλαιο** επικεντρώνεται, στις σύγχρονες μεθοδολογικές σχολικές προσεγγίσεις των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενσωμάτωση και αξιοποίηση τους μέσα στην τάξη, με γνώμονα οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, με σαφή και ουσιαστικό προσανατολισμό προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** προσδιορίζονται η έννοια και ο ορισμός σχετικά με τη χαρισματικότητα των μαθητών, καθώς και εκπαιδευτικές πρακτικές αναγνώρισης των μαθητών αυτών. Επίσης αναφέρονται τα μοντέλα προσδιορισμού των χαρισματικών ατόμων.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** αναφέρεται η μεθοδολογία έρευνας που ακολουθείται για τη συλλογή του δείγματος και τη στατιστική ανάλυση, όπως και η παρουσίαση και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας, έτσι όπως αυτά διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία του Δήμου Καλαμάτας μέσω ερωτηματολογίου.

Τέλος, στο *έκτο κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που απορρέουν από την προαναφερθείσα πρωτογενή έρευνα, οι τυχόν δυσκολίες αλλά και οι προτάσεις που προέκυψαν κατά την εκπόνησή της.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ

1.1. Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση

Μέσα από τις ραγδαίες εξελίξεις που έχουν συντελεστεί στην κοινωνία κατά τις τελευταίες δεκαετίες, το σχολείο δέχτηκε πολλαπλές προκλήσεις. Ήταν αναγκαίο να προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες, ώστε να ζήσουν σε μια παγκοσμιοποιημένη και τεχνολογικά ανεπτυγμένη κοινωνία και να κατέχουν σύνθετα προσόντα και δεξιότητες. Ταυτόχρονα με τα παραπάνω, το σχολείο πρέπει να ανταποκριθεί στη νέα κατάσταση χωρίς να επιβαρύνει σωματικά και ψυχικά τους μαθητές εστιάζοντας σε νέες μαθησιακές μεθόδους προσέγγισης (Ευαγγέλου, 2007).

Η σύγχρονη διδασκαλία στο σημερινό σχολείο, επιδιώκει την ενδυνάμωση του διεθνούς προσανατολισμού της γνώσης και της συμπεριφοράς και γενικότερα, τη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη την νέα τάση που προτάσσει η παγκοσμιοποίηση και χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες. Είναι γεγονός, ότι τα άτομα στον επαγγελματικό τομέα έρχονται αντιμέτωπα με ραγδαίες μεταβολές στην αγορά εργασίας και έτσι τα νέα αναλυτικά προγράμματα έχουν προσαρμοστεί πλέον με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και τα αναγκαία εφόδια ώστε να προετοιμάζουν κατάλληλα τους μαθητές για την μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση. Ως εκ τούτου η σύγχρονη εκπαίδευση έχει ως στόχο την κατάλληλη προετοιμασία των νέων ώστε να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις και τις μεταβολές στην αγορά εργασίας, αναπτύσσοντας νέες δεξιότητες, ευελιξία και προσαρμοστικότητα (Γρόλιος, 2001).

Κατά την άποψη του Beyer (1998) η σύγχρονη εκπαίδευση προετοιμάζει τα παιδιά για το μελλοντικό τους ρόλο ως πολίτες, που αποτελεί ένα νέο τύπο παγκόσμιου πολίτη, τον κοσμοπολίτη.

Οπωσδήποτε, όσον αφορά τη δημιουργία μιας σύγχρονης προσέγγισης στην εκπαίδευση είναι απαραίτητο να υπάρξει και ένας εκπαιδευτικός σχεδιασμός (learning design), ο οποίος

αποτελεί κομβικό σημείο αναφοράς στο πεδίο της σύγχρονης διδακτικής. Σύμφωνα με το διεθνή οργανισμό IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers), ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αποτελεί μια συστηματική διαδικασία, μέσω της οποίας ένας εκπαιδευτικός ή ένας ειδικός στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό καθορίζει τις καταλληλότερες διδακτικές μεθόδους, τα καταλληλότερα διδακτικά μοντέλα, τις καταλληλότερες διδακτικές ενέργειες, το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την οργάνωση των καταλληλότερων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για συγκεκριμένους εκπαιδευομένους, εντός ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων (IEEE, 2001).

Επιπλέον για τη δημιουργία μιας σύγχρονης προσέγγισης στην εκπαίδευση συμβάλουν πολύ σημαντικά και οι ψηφιακές τεχνολογίες που έχουμε στη διάθεσή μας και έχουν μετασχηματίσει τις τρέχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές, προσφέροντας καινοτόμες και αποτελεσματικές απαντήσεις – λύσεις, τόσο στο πεδίο της μάθησης όσο και στο πεδίο της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων. Η χρήση του όρου «*ψηφιακές τεχνολογίες στην υπηρεσία της εκπαίδευσης*» περιλαμβάνει τα περιβάλλοντα μάθησης που έχουν αναπτυχθεί μέσω υπολογιστή, τα εκπαιδευτικά εργαλεία – λογισμικά, καθώς επίσης και τις πλατφόρμες εκπαίδευσης από απόσταση (π.χ. Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης – LMS based) που αξιοποιούν τις τεχνολογίες των δικτύων υπολογιστών και των συστημάτων υπερμέσων, κ.ά. (Ρετάλης, 2005).

Όπως είναι ήδη καταγεγραμμένο στη βιβλιογραφία από τις αρχές της δεκαετίας του '90, απεικονίζεται σε παγκόσμιο επίπεδο μια αυξανόμενη τάση ανάπτυξης και αξιοποίησης σύγχρονων περιβαλλόντων μάθησης και των αντίστοιχων ψηφιακών εργαλείων, που ενδυναμώνουν τη ζωντανή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων σε όλο το χώρο της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευόμενοι τοποθετούνται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και έχουν στη διάθεσή τους πολλαπλά εκπαιδευτικά μέσα και εργαλεία – λογισμικά για απόκτηση γνώσης, κατανόησης εννοιών, πρακτικής εξάσκησης και συνεργασίας με τους συνεκπαιδευομένους τους (Veskoukis & Retalis, 1999).

1.1.1. Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού προσεγγίζοντας τη σύγχρονη διδασκαλία

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πλέον «στο σύγχρονο σχολείο, δεν περιορίζεται πλέον στην απλή μετάδοση της γνώσης αλλά γίνεται ρόλος συμβουλευτικός, συνεργατικός, παρωθητικός στην κοινωνικο-γνωστική περιπέτεια των μαθητών. Σημαντικό, επίσης, παράγοντα τόσο για τη

δημιουργία παρώθησης όσο και για μια αποτελεσματική μάθηση, αποτελεί η παιδαγωγική ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης και του σχολείου γενικότερα» (Κοσσυβάκη, 1997).

Κατά τον Παπά (1995) τονίζεται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία διαφέρει από εκείνον στα παραδοσιακά πρότυπα, όπου είχε το ρόλο αποκλειστικά του κατόχου και μεταλαμπαδευτή της γνώσης. Στο παραδοσιακό σχολείο, που διακρινόταν από δομές αυταρχισμού, ο εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του μεταδότη, του μεταλαμπαδευτή της γνώσης και των αξιών, του σμιλευτή και πυρπολητή ψυχών, του παντογνώστη, του πάνσοφου και της κινητής εγκυκλοπαίδειας. Οι δάσκαλοι αποτελούν το μέσο με το οποίο μεταδίδονται οι γνώσεις και οι εμπειρίες και ενισχύονται οι κανόνες συμπεριφοράς.

Ο Tagliante (1994) σε έρευνά του τονίζει ότι η στάση του εκπαιδευτικού συσχετίζεται με την προσωπικότητά του και με τη μεθοδολογία που αυτός εφαρμόζει. Υπάρχουν συνεπώς, είτε τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του χαρακτήρα του, είτε οι συμπεριφορές, που μπορούν να βελτιώσουν τη στάση του μέσα στη τάξη.

Παρ' όλα αυτά σήμερα, ο γενικότερος ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται σε γνωστικές μόνο περιοχές αλλά επεκτείνεται και σε περιοχές που αφορούν συναισθηματικές, ηθικές και κοινωνικές πλευρές των μαθητών. Καθημερινά εξετάζει αμερόληπτα και προσπαθεί να δώσει λύση σε διλήμματα και καταστάσεις, λαμβάνοντας υπόψη του το θεσμικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκει. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί τον καταιγισμό που δέχονται οι μαθητές από τις νέες τεχνολογίες, να τους διδάξει τον ορθό τρόπο χρήσης, να τους προετοιμάσει κατάλληλα, να τους πληροφορήσει και να τους εφοδιάσει με τα απαραίτητα εχέγγυα για τον μελλοντικό τους ρόλο ως εργαζόμενους και πολίτες (Ντούσκας, 2005).

Ο Γρόλιος (2001) επίσης θεωρεί, ότι ο εκπαιδευτικός μέσα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να διδάσκει στους μαθητές τις αρχές της δημοκρατίας και του πλουραλισμού, προκειμένου να διευκολυνθεί η αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η οποία αποτελεί πραγματικότητα στις μέρες μας και η συμβίωση μέσα σε αυτή, προωθώντας την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των διάφορων λαών διαμορφώνοντας ένα κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα άτομα θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αποδέχονται με ευρύτερη ανεκτικότητα κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση.

Μέσα σ' όλα τα παραπάνω αναφερθέντα που καθορίζουν το σύγχρονο σχολείο, ο ρόλος, οι στάσεις και οι προσεγγίσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι καθοριστικά στοιχεία σ' όλα τα επίπεδα. Είναι σημαντικό να διαθέτει ο εκπαιδευτικός την ικανότητα της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης, μέσα από την οποία προωθείται η γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η οργάνωση ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος βασίζεται στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τα παιδιά της τάξης αλλά και των παιδιών μεταξύ τους. Σε αυτό το περιβάλλον μπορούν τα παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να αναπτυχθούν σωστά (Nakamura, 2000).

1.2. Η μετάβαση από τη παλαιά στη νέα διδακτική πράξη

Είναι γεγονός, ότι στο παραδοσιακό σχολείο οι γνώσεις παρέχονταν σε μια γνωσιοκεντρική και δασκαλοκεντρική βάση, χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή από το μαθητή, γεγονός που δημιουργούσε ένα έλλειμμα που επιβάρυνε κυρίως το μαθητή και που τον καθιστούσε αδύναμο να ανταποκριθεί στις καθημερινές απαιτήσεις. Το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης είχε εστιάσει κυρίως, στον εντοπισμό των γνωστικών ανεπαρκειών του μαθητή και την ανάλογη κατηγοριοποίησή του μέσα στην τάξη, αξιοποιώντας έτσι τις βασικές και κατώτερες δεξιότητες μάθησής του. Ο δάσκαλος από την άλλη είχε θεωρηθεί αποκλειστικός φορέας και διαβιβαστής της γνώσης και κατά συνέπεια ο μαθητής περιοριζόταν σε παθητικό δέκτη. Εν κατακλείδι η διαδικασία της μάθησης στο παραδοσιακό σχολείο ήταν γραμμική και με κανέναν τρόπο δεν θα έπρεπε να χαρακτηρίζεται από διασκέδαση (Φλουρής, 2000).

Η σύγχρονη έρευνα όμως, έχει αποδείξει ότι η διδακτική πράξη δεν εξελίσσεται σε γραμμική πορεία, αλλά σε κυκλική. Οι εκπαιδευτικοί – δάσκαλοι ξεκινούν με ένα πλάνο διδασκαλίας, το οποίο στη πορεία κατά την εφαρμογή του τροποποιείται για να ενταθούν δράσεις των μαθητών, να δοθούν διαφορετικές ερμηνείες, μετασχηματισμοί και προσαρμογές. Όλα τα παραπάνω συμβαίνουν ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές για την επιτυχή οικοδόμηση της νέας γνώσης. Η αλληλεπίδραση, η κατανόηση και η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή καθορίζει το βαθμό επιτυχίας της διδασκαλίας (Τριλιανός, 2003).

Η ραγδαία αύξηση της τεχνολογίας στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, είχε σαφή επίδραση στις συνθήκες διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Σύντομα έγινε αντιληπτό ότι η ένταξη και χρήση νέων τεχνολογιών

στη διδασκαλία γενικότερα βοηθά στην αποτελεσματικότητά της. Με άλλα λόγια, η τεχνολογία συνιστά ένα πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης. (Κοπτσής, 2009).

Κατά την άποψη των Νήμα & Καψάλη (2008) οι πιο δημοφιλείς νέες μέθοδοι διδασκαλίας είναι η συνεργατική και η άμεση μάθηση. Η ομαδικότητα αποτελεί μια από τις βασικές απαιτήσεις της τεχνολογίας. Στον τομέα της ομαδικότητας, η συνεργατική μέθοδος διδασκαλίας αποτελεί μια ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδο, αφού αποσκοπεί στην ανάπτυξη των γνωστικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους σε ένα περιβάλλον αλληλεξάρτησης με τους υπολογιστές και η επιτυχία της ομάδας δεν εξαρτάται μόνο από την ατομική προσπάθεια.

Σύμφωνα λοιπόν με τις σύγχρονες απόψεις για τη μάθηση, κάθε μαθητής πλέον θεωρείται ξεχωριστή οντότητα, έχοντας ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σύμφωνα με τα οποία είναι δυνατόν να μαθαίνει αξιοποιώντας ένα ιδιαίτερο στυλ και τρόπο μάθησης. Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να αξιοποιήσουν το δυναμικό των μαθητών προς την κατεύθυνση αυτή και να αναδείξουν το εύρος της ατομικότητας τους. Το άτομο μαθαίνει αποτελεσματικότερα μέσα σε υπολογιστικά περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης. Ο ρόλος του μαθητή πλέον θεωρείται δυναμικός και ενεργητικός σε ένα αυθεντικό πλαίσιο μάθησης όπως το κοινωνικό, πολιτιστικό και συμβάλλει στην ανάπτυξη συσχετίσεων με την προηγούμενη γνωστική υποδομή του (Βοσνιάδου, 2006).

Σύμφωνα με την άποψη του Ρετάλη (2004), οι κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, οι στάσεις, οι ανάγκες, το γνωστικό στυλ μάθησης των μαθητών, αξιοποιούνται πλέον ως βασικοί ατομικοί και προσωπικοί δείκτες για τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου της μάθησης και το σχεδιασμό ανάλογων εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες συνθήκες μάθησης και σε αυθεντικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Στις μέρες μας, οπωσδήποτε καθίσταται αναγκαία, η μετατόπιση από το παραδοσιακό πλαίσιο σε ένα νέο περιβάλλον μάθησης, μέσα στο οποίο αναδεικνύονται οι σύγχρονες διαδικασίες μάθησης για την απόκτηση της γνώσης όπου:

- Η πληροφόρηση προέρχεται από ποικίλες διαφορετικές πηγές,
- Η γνώση ανακαλύπτεται και κατακτάται από το μαθητή,
- Η μάθηση είναι κοινωνική διαδικασία,
- Η μάθηση είναι σφαιρική και οδηγούμαστε σε αυτήν από διάφορα μονοπάτια,

- Η γνώση παράγεται από τους μαθητές και
- Ο δάσκαλος διευκολύνει τη σύνδεση της γνώσης με την πραγματικότητα (Pleris, 2004).

1.3. Στρατηγική – Πρακτικές διαμόρφωσης ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος

Η διαμόρφωση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναμφίβολα από τα κυρίαρχα θέματα που απασχολούν κάθε χώρα. Όμως, δεν υπάρχουν μαγικές συνταγές για την παιδεία και την εκπαίδευση και γι' αυτό απαιτείται μια συνεχής προσαρμογή στη δυναμική των καιρών και στην αναπτυξιακή πορεία της κάθε χώρας. Επίσης η αναψηλάφηση της θεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι μια πρόκληση, μια υποχρέωση γενικότερα, αλλά και μια ασύλληπτα μεγάλη ευθύνη, καθώς πρέπει να αποτυπώνεται με επιστημονικό τρόπο η επικρατούσα κατάσταση στο σχολείο και την κοινωνία και να επιχειρείται ο κατάλληλος σχεδιασμός και η επιτυχέστερη παρέμβαση (Le Matais, 1999, όπως αναφέρεται στο Αλαχιώτης, 2002δ).

Απαιτείται λοιπόν μία στρατηγική η οποία θα πλαισιώνεται από σχεδιασμούς και πρακτικές που θα προσεγγίζουν στην ουσία τους σωστούς στόχους, το μαθησιακό πλαίσιο, σύμφωνα με τη νοητική ηλικία του μαθητή, τη μεθοδολογία, την ισότητα ευκαιριών των δύο φύλων, των ομάδων ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες και ανάγκες, των ομάδων με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Επίσης, η βελτιστοποίηση κάθε ποιοτικής παραμέτρου θα συμβάλει και στην αναβάθμιση της γενικής παιδείας, αλλά και στον περιορισμό της σχολικής διαρροής, η οποία πυροδοτεί τον κοινωνικό αποκλεισμό και τελικά, την ανεργία και κάθε μορφή κοινωνικής παθογένειας (Φερρό & Ζαμμέ, 2000, όπως αναφέρεται στο Αλαχιώτης, 2002δ).

Μια άλλη αναγκαία παραδοχή και βασική παιδαγωγική αρχή, πρέπει να είναι η ιεραρχημένη παρέμβαση που δεν μπορεί παρά να εκκινεί από τη βασική εκπαίδευση, την υποχρεωτική, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, αλλά και το Νηπιαγωγείο που τείνει ως θεσμός να γενικευθεί. Και τούτο, διότι η σωστά οργανωμένη υποχρεωτική εκπαίδευση θα επηρεάσει θετικά και τις άλλες βαθμίδες, το Λύκειο, την Τ.Ε.Ε. και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Για να απεμπλακούμε κάποτε στο μέλλον από τη συγκεχυμένη αντίληψη ταύτισης του εξεταστικού

προβλήματος (τις εισαγωγικές εξετάσεις στα Α.Ε.Ι. και τα Τ.Ε.Ι., το «Μινώταυρο», δηλαδή, των γενικών εξετάσεων), με το εκπαιδευτικό σύστημα (Αλαχιώτης, 2002δ, Amaro, 2000).

Το παιδί, στις πιο μικρές ηλικίες, υπόκειται εύκολα στις επιδράσεις των προσώπων και των θεσμών κύρους και γίνεται εύκολα «δέκτης αυθεντίας». Ωστόσο, είναι ήδη μια μικρή προσωπικότητα, εύπλαστη, που το σχολείο καλείται να την καλλιεργήσει με τον πιο σωστό τρόπο και όχι βέβαια θεωρώντας το μαθητή αποθήκη γνώσεων που θα τη γεμίσει. Εν κατακλείδι, θέλουμε ένα σύγχρονο σχολείο που πρέπει να αντιδράσει και να ισχυροποιήσει το παιδαγωγικό του περιβάλλον για να συνεχίσει να είναι κορυφαίος κοινωνικός θεσμός (Hargraves, 1994 όπως αναφέρεται στο Αλαχιώτης, 2002δ).

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Ρόλος – Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ)

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) είναι μία νέου τύπου εκπαίδευση η οποία εκδηλώθηκε τη δεκαετία του 1970 μέσα από τα περιβαλλοντικά κινήματα και στη συνέχεια διαμορφώθηκε σε διεθνείς διασκέψεις. Βέβαια, ποτέ δεν υπήρξε απόλυτη συναίνεση από τους εκπροσώπους των συμμετεχουσών χωρών σχετικά με το περιεχόμενό της, καθώς έχει ρίζες σε προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές προσπάθειες διαφορετικών φορέων (Παπαδημητρίου, 1998).

Στην πορεία σχεδόν σαράντα (40) χρόνων και αφού μετεξελίχθηκε σε Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) εφαρμόστηκε ως μία προσπάθεια συνειδητής ή ασυνειδητής αλλαγής στρατηγικής εκ μέρους των απλών εκπαιδευτικών αλλά και της διοίκησης, ώστε η εκπαίδευση να γίνει συμβατή με τα νέα κοινωνικο – πολιτικά δεδομένα της εποχής (Γεωργόπουλος, 2014).

Η Ελλάδα είναι από τις πρώτες χώρες που εισήγαγε την Π.Ε. επίσημα στο εκπαιδευτικό της σύστημα και ίδρυσε υποστηρικτικούς θεσμούς, όπως οι υπεύθυνοι Π.Ε. και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ). Ο όρος «Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» είναι ευρύς και αναφέρεται διεθνώς σε ένα μεγάλο φάσμα εξωσχολικών κέντρων, που κατατάσσονται σε κέντρα της φύσης, κέντρα μελέτης Αστικού Περιβάλλοντος, κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Περιβαλλοντικά Εργαστήρια. Διεθνώς, ιδρυτές τέτοιων κέντρων είναι κρατικοί ή τοπικοί φορείς, ΜΚΟ και μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί με ειδικά ενδιαφέροντα. Ορισμένα από αυτά απευθύνονται μόνο σε σχολεία, ενώ άλλα και στο ευρύτερο κοινό και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προσφέρουν ποικίλλουν σε είδος και χρονική διάρκεια (Κατσακιώρη, Φλογαΐτη & Παπαδημητρίου, 2008).

Η θεματολογία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΚΠΕ και η επίδρασή τους στους μαθητές/τριες, είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει κατά καιρούς την εκπαιδευτική κοινότητα. Όπως έχει διαπιστωθεί από έρευνες που διεξήχθησαν, αυτά εστιάζουν με δυσανάλογα μεγάλη έμφαση, κυρίως σε θέματα που αφορούν το φυσικό περιβάλλον (Γεωργόπουλος, 2014).

2.1.1. Σκοπός και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Πιο συγκεκριμένα η περιβαλλοντική εκπαίδευση στα σχολεία σκοπεύει να διαμορφώσει έναν ενημερωμένο και ευαίσθητο πληθυσμό γύρω από το περιβάλλον και τα προβλήματά του, ο οποίος θα αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, κίνητρα και αίσθημα προσωπικής δέσμευσης, για να εργαστεί ατομικά και συλλογικά για την επίλυση των υπαρχόντων προβλημάτων και την πρόληψη νέων.

Επιπλέον, η περιβαλλοντική εκπαίδευση βασίζεται στους παρακάτω στόχους και αποσκοπεί σε αντίστοιχη βοήθεια για κάθε ένα στόχο από αυτούς:

➤ **Συνειδητοποίηση:** να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να κατανοήσουν το περιβάλλον ως ενιαίο σύνολο και τα προβλήματα του, καθώς και τον καθοριστικό ρόλο του ανθρώπου στην επίλυσή τους.

➤ **Γνώση:** να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να κατανοήσουν το περιβάλλον στο σύνολό του, τα προβλήματά του και το ρόλο του ανθρώπου μέσα σ' αυτό και την ευθύνη των ενεργειών του γι' αυτό.

➤ **Στάσεις:** να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν κοινωνικές αξίες, ζωηρό ενδιαφέρον και διάθεση για ενεργό συμμετοχή στην προστασία και βελτίωσή του.

➤ **Δεξιότητες:** να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

➤ **Ικανότητα αξιολόγησης:** να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αξιολογούν περιβαλλοντικές παραμέτρους και εκπαιδευτικά προγράμματα ως προς οικολογικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, αισθητικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες.

➤ **Συμμετοχή:** να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αναπτύξουν αίσθηση ευθύνης απέναντι στο περιβάλλον και να κατανοήσουν την επιτακτικότητα της δραστηριοποίησης τους για την επίλυση των προβλημάτων του (ΠΕΕΚΠΕ, 1999).

Χρειάζεται τελικά, μια νέα εκπαιδευτική δυναμική, η οποία θα προωθεί τόσο τη γνώση όσο και την ευαισθητοποίηση για την πορεία του κόσμου. Το σχολείο χρειάζεται να επαναπροσδιορίσει τους στόχους και τους προσανατολισμούς του, επιδιώκοντας τη

διαμόρφωση ατόμων που να έχουν την ικανότητα να σκέπτονται σε βάθος και σε εύρος τις συνέπειες και τις επιπτώσεις των δράσεων και των ενεργειών τους (Φύκαρης, 2014).

2.2. Σύγχρονο παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαίδευσης του περιβάλλοντος

Η εκπαίδευση στο χώρο του σχολείου στοχεύει στη σφυρηλάτηση χαρακτήρων, συγκεκριμένα των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, που μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία θα αποκτήσουν σφαιρική γνώση και θα δραστηριοποιηθούν για την αντιμετώπιση και την πρόληψη των κινδύνων που αντιμετωπίζει η κοινωνία και το περιβάλλον. Άλλωστε, οι ίδιοι αποτελούν τους ενεργούς πολίτες της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν (Φλογαΐτη, 2006).

Ειδικότερα, η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ) προκειμένου να πραγματοποιήσει τους στόχους της προτείνει και προωθεί ένα τύπο εκπαίδευσης ριζοσπαστικό, μεταρρυθμιστικό και συμμετοχικό που κινείται στο πλαίσιο μιας μετα-νεωτερικής αντίληψης για το σύνολο της πραγματικότητας. Έρχεται σε αντίθεση με τις προτεραιότητες που θέτει το παραδοσιακό σχολείο ως προς τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, όπως είναι η πρωτοκαθεδρία της ολιστικής, συστημικής και ακαδημαϊκά παραγόμενης γνώσης (Φλογαΐτη, 2006).

Ο ολιστικός χαρακτήρας της (ΕΠΑ) αφορά πολλά επίπεδα. Σε παιδαγωγικό επίπεδο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση:

- Αναγνωρίζει την αλληλοσύνδεση και την αλληλεπίδραση όλων των εκπαιδευτικών διαστάσεων, όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, οι εκπαιδευτικές δομές και οι προβαλλόμενες αξίες, αλλά και εκπαιδευτικών και μαθητών και γενικότερα όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Υποστηρίζει μια ολιστική προσέγγιση της μάθησης, όπου συνδυάζει όλα τα πεδία της γνώσης και της εμπειρίας (ανθρώπινο και κοινωνικό, αισθητικό και δημιουργικό, γλωσσικό, λογοτεχνικό, μαθηματικό, ηθικό, φυσικό, επιστημονικό, τεχνολογικό και πνευματικό).
- Κινητοποιεί την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, γνωστική, συναισθηματική, ψυχοκινητική, κοινωνική και ηθική (Tilbury, 1995, Φλογαΐτη, & Δασκολιά, 2004).

Με βάση τα παραπάνω, προσεγγίζω ολιστικά στην σχολική εκπαίδευση του περιβάλλοντος σημαίνει, ότι μαθαίνω να εντάσσω ζητήματα σχετικά με το περιβάλλον, την αειφορία και την εκπαίδευση σε μια ολοκληρωμένη εικόνα του κόσμου, στη σύνθεση της οποίας συντελούν παράγοντες από όλους τους τομείς του επιστητού, μαζί με φαινόμενα, διαδικασίες, αξίες, αντιλήψεις, συναισθήματα (Tilbury, 1995, Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004).

Από την άλλη πλευρά η συστημική σκέψη είναι ένας τρόπος να προσεγγίζουμε το όλο. Το όλο επομένως παρουσιάστηκε ως ένα σύστημα αποτελούμενο από ένα σύνολο αντικειμένων μαζί με τις σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων αυτών καθώς και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους, τα οποία είναι σε αλληλοσυσχέτιση μεταξύ τους και με το περιβάλλον, έτσι ώστε να αποτελούν μια ενιαία ολότητα (Schoderbek et al., 1990).

Είναι ένα πλαίσιο για να αντιλαμβανόμαστε *«περισσότερο σχέσεις παρά στοιχεία, περισσότερο σχήματα αλλαγής και εξέλιξης παρά καταστάσεις στασιμότητας. Όπως είναι φανερό, βασίζεται στην έννοια του συστήματος, το οποίο ορίζεται μεταξύ άλλων ως «σύνολο μερών και σχέσεων»* (Bertalanffy:55).

2.2.1. Η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί πεδίο με ποικίλους στόχους, ανάμεσα στους οποίους είναι η κατανόηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων γι' αυτά, η ευαισθητοποίηση, η διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων και αξιών θετικών για το περιβάλλον, η υιοθέτηση καλών πρακτικών και κυρίως η δημιουργία μιας στενής σχέσης μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, κυρίως στην Ελλάδα, είναι ένα νέο σχετικά γνωστικό αντικείμενο, που έχει άμεση σχέση με το χώρο που μας περιβάλλει και η εισαγωγή της στην εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με καινοτόμες μαθησιακές προσεγγίσεις (Παπαδημητρίου, 1998).

Η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται παραδοσιακά με ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται κατά κανόνα στη σχολική αίθουσα. Οι σύγχρονες, όμως, θεωρίες μάθησης και ο σύγχρονος τρόπος ζωής και οι επιπτώσεις του αναζητούν νέες προσεγγίσεις και νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που θα βοηθήσουν σε μια αποτελεσματικότερη εκπαίδευση (Smith, 2007).

Ο μαθητοκεντρισμός και ο δομητισμός, η διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα, η συνεργατική μάθηση, η βιωματική μάθηση, η έρευνα – μάθηση, η επίλυση προβλήματος, αποτελούν μερικές μόνο από τις μαθησιακές μεθόδους που βρίσκουν έδαφος εφαρμογής στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (Παπαδημητρίου, 1998). Ειδικότερα, το μεταρρυθμιστικό πλαίσιο που προβάλλει η ΕΠΑ μέσα από την ολιστική και συστημική προσέγγιση της πραγματικότητας εκφράζεται μέσα από συγκεκριμένες μεθοδολογικές επιλογές, οι οποίες εστιάζονται στη διεπιστημονικότητα και σε συναφείς έννοιες στο πεδίο της πρακτικής του σχολείου, όπως η διαθεματικότητα (Φλογαΐτη, 2006).

Για την επιλογή καθεμιάς από τις παραπάνω μεθοδολογικές – μαθησιακές μεθόδους αναζητούνται καινοτόμα, εναλλακτικά μαθησιακά περιβάλλοντα, σε χώρους εκτός της παραδοσιακής αίθουσας διδασκαλίας, πιο ελκυστικά και λιγότερο απρόσωπα. Στην αναζήτηση αυτή προσφέρεται το υπαίθριο φυσικό περιβάλλον, αφού αποτελεί πηγή για πληθώρα πληροφοριών, παρακινεί και παροτρύνει με ποικίλα ερεθίσματα, βοηθά την επικοινωνία και το κυριότερο φέρνει τον άνθρωπο πιο κοντά στη φύση (Γερμανός, 2001).

Η διεπιστημονικότητα ορίζεται ως η σύμφυση γνώσεων, δηλαδή εννοιών, μεθοδολογικών εργαλείων και προσεγγίσεων, που προέρχονται από διαφορετικές επιστήμες με ζητούμενο την ενοποίηση της γνώσης και τη σφαιρική ανάλυση και κατανόηση της πραγματικότητας. Η ευρύτερη μορφή διεπιστημονικότητας αφορά τη συνεργασία κυρίως μεταξύ φυσικών και ανθρωπιστικών επιστημών, όπου παραδοσιακά εμφανίζεται και το ευρύτερο και βαθύτερο επιστημονικό χάσμα, το οποίο αντανακλά το διαχωρισμό της φύσης από την κοινωνία (Φλογαΐτη, 2006).

Στο υπαίθριο περιβάλλον η ανάπτυξη των δεσμών της κοινωνίας με τη φύση είναι σαφής στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και γίνεται άμεσα, αβίαστα και βιωματικά, μέσα από τη συμμετοχή σε υπαίθριες δραστηριότητες και παιχνίδια επαναπροσδιορίζοντας το πού και πώς κανείς μαθαίνει, παρέχοντας ευκαιρίες διασύνδεσης της γνώσης με την πραγματικότητα και προσφέροντας υλικό για αξιολόγηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων (Lewicki, 1998 & Hattie et al, 1997).

Εν κατακλείδι, ένα πρόγραμμα σπουδών στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να είναι διαθεματικό, δηλαδή αναπτύσσεται γύρω από συγκεκριμένα θέματα, ζητήματα ερωτήματα ή προβλήματα. Συγκεκριμένα επιλέγεται ένα

θέμα το οποίο διερευνάται ενδελεχώς, συστημικά και διεπιστημονικά (Φλογαΐτη, 2006).

Μεταξύ άλλων, η διαθεματικότητα καταφέρνει να συνδέσει τα επιμέρους αντικείμενα που σχετίζονται με τη μελέτη ενός θέματος, με αποτέλεσμα να συμβάλλει στην καλλιέργεια σύνθετης και κριτικής σκέψης, δίνοντας στο μαθητή ενεργητικό ρόλο στην κατάκτηση της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2003).

2.2.2. Κριτική σκέψη στην παιδαγωγική - εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία

Η ολιστική, συστημική και διεπιστημονική προσέγγιση της μάθησης που προτείνει η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία συμβαδίζει με την κριτική της φυσιολογία (Φλογαΐτη, 2006). Η κοινωνική κριτική της ΕΑΑ/ΠΕ εστιάζει στον ρόλο του πολίτη, ο οποίος στέκεται κριτικά απέναντι στον τρόπο που αντιλαμβάνεται το περιβάλλον γύρω του και την κοινωνία. Η Φλογαΐτη (2009) αναφέρεται στη διαδικασία της κριτικής σκέψης ως μέσο ανάλυσης, διασαφήνισης των πεποιθήσεων μας, αξιολόγησης και αμφισβήτησης των προκαταλήψεων, γύρω από την κοινωνία και τα σύγχρονα προβλήματά της.

Με πιο απλά λόγια, ο Mogensen (1997) εξηγεί την κριτική σκέψη ως μια διαδικασία στοχασμού και αποτίμησης, η οποία οδηγεί σε αιτιολογημένη κρίση. Σημαίνει επίσης την «καλλιέργεια και την έμπρακτη εκδήλωση μιας αντίληψης για την πραγματικότητα, η οποία συνδέει τη σκέψη και τη γλώσσα με τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες μέσα στις οποίες δομούνται στο πλαίσιο μιας διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη» (Δασκολιά, 2008).

Ειδικότερα, ο προσδιορισμός «κριτική» δηλώνει ότι η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία ευνοεί αφενός την ανάπτυξη της ικανότητας για βαθιά σκέψη σε σχέση με θέσεις, απόψεις και διαδικασίες που αφορούν τα ζητήματα εξουσίας και ελέγχου και αφετέρου αποτελεί μια δέσμευση για δράση προσανατολισμένη στην κοινωνική αλλαγή για το κοινό καλό (Green, 1990).

Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει δύο βασικές διαδικασίες, τη θεωρία – κριτικό στοχασμό και την πράξη – δράση. Κατά τον κριτικό στοχασμό επιτυγχάνεται η ανάλυση των δομικών και ιδεολογικών στοιχείων που επηρεάζουν και περιορίζουν τις κοινωνικές και προσωπικές

επιλογές (Λιαράκου & Φλογαΐτη 2007). Γι' αυτό το λόγο η κριτική σκέψη λειτουργεί ως στοιχείο κοινωνικής μάθησης, το οποίο οδηγεί στη συλλογική και μεθοδευμένη δράση.

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία προωθεί μια διαδικασία που αναπτύσσει την ικανότητα του να είναι κανείς κριτικά σκεπτόμενος και δρών παράγοντας αλλαγής (Giroux, 1987), με στόχο τη δημιουργία μιας πραγματικά δημοκρατικής κοινωνίας (Giroux, 1988).

Εξειδικεύοντας, η δράση αποτελεί προϊόν της κριτικής σκέψης και επακόλουθο του κριτικού στοχασμού (Mogensen, 1997). Αποτελεί τον απώτερο σκοπό της εκπαίδευσης του περιβάλλοντος για την αειφορία (ΕΑΑ) (Φλογαΐτη 1993, 2009 & Δημητρίου, 2009) και το «ιδανικό στοιχείο» της εκπαίδευσης (Mogensen & Schnack, 2010).

Η δράση ως εκπαιδευτική προσπάθεια είναι αέναη, δεν μπορεί να μετρηθεί ούτε να αξιολογηθεί και τα αποτελέσματά της δεν είναι άμεσα. Οι πράξεις που χαρακτηρίζουν τη δράση συμβαίνουν σε ακαθόριστο χώρο, σχετίζονται με την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στα κοινωνικά θέματα και στη λήψη αποφάσεων με όρους δημοκρατίας, με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, στη βάση της ισότητας, του διαλόγου και της συλλογικότητας (Δημητρίου, 2009, Mogensen & Schnack, 2010).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, η ανάγκη ανάπτυξης της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση του περιβάλλοντος καθίσταται αυτονόητη. Πρόκειται μάλιστα για μια κριτική σκέψη στην πιο εξελιγμένη της μορφή, που είναι η στοχο-κριτική (Φλογαΐτη, 2006).

2.2.3. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η σύγχρονη παραδειγματική αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μια απόπειρα σύνθεσης αφενός της απαιτούμενης παραδειγματικής αλλαγής στα πλαίσια της κλασικής ηθικής θεωρίας με τη συγκρότηση του πεδίου της περιβαλλοντικής ηθικής και αφετέρου της παραδειγματικής αλλαγής που αναδύεται με την απαξίωση της παραδοσιακής παιδαγωγικής και την εμφάνιση του παλιού και του νέου παιδοκεντρισμού (Γεωργόπουλος, (2006), Καραγεωργάκης, (2006) & Λιθοξοΐδου, (2006).

Το σχολείο στο πλαίσια της παραδειγματικής αλλαγής θα πρέπει να καταφέρει τα παρακάτω:

- Να αποτελέσει ζωντανό, δυναμικό και εξελισσόμενο οργανισμό μάθησης μέσα στον οποίο μαθητές και εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν και να εξοικειωθούν με δημιουργικές, ευέλικτες, αλληλεπιδραστικές, βιωματικές και συμμετοχικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διαδικασίες μάθησης.
- Να απαλλαγεί από τις ιεραρχικές δομές εξουσίας και να μεταλλάξει τις σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, διοίκηση κ.λπ. προς κατευθύνσεις πιο δημοκρατικές και συνεργατικές.
- Να καταστεί χώρος συνεύρεσης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης όλων των παραγόντων του σχολείου αλλά και φορέων πέρα από αυτό, οι οποίοι θα συνεργαστούν για την εξέλιξη του σχολείου σε αειφόρο.
- Να αποτελέσει δημοκρατικό πεδίο ανασχηματισμού του σχολείου και της κοινωνίας, όπου όλοι οι μετέχοντες ασκούνται στη δημοκρατία και τη συμμετοχή και εμπλέκονται σε διαφορετικά επίπεδα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Να αναπτύξει λειτουργικές και ουσιαστικές σχέσεις με την κοινότητα και να καλλιεργήσει στους μαθητές το αίσθημα ότι ανήκουν σε αυτή.
- Να δημιουργεί μαθησιακές εμπειρίες ενδιαφέρουσες και σημαντικές για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς του αλλά και για την κοινότητα μέσα στην οποία λειτουργεί.
- Να καταστεί παράδειγμα περιβαλλοντικής διαχείρισης πόρων αλλά και πεδίο μαθησιακό για το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την διατήρηση των αλλαγών που θα επιτευχθούν.

Πιο συγκεκριμένα:

α) Η διαρρύθμιση και ο εξοπλισμός των χώρων να συνάδει λειτουργικά με τον παιδαγωγικό και κοινωνικοοργανωσιακό προσανατολισμό του σχολείου.

β) Ο σχεδιασμός και η κατασκευή κτιριακών και άλλων υποδομών του να γίνεται με περιβαλλοντικές προδιαγραφές π.χ. αντοχή στο χρόνο, χρήση ήπιων πηγών ενέργειας, πολυ-λειτουργική αξιοποίηση του περιβάλλοντος χώρου κ.λπ.

γ) Οι διαχειριστικές πρακτικές που ακολουθεί το σχολείο σε επίπεδο χώρων, χρόνου, μέσων, πόρων και απορριμμάτων να είναι περιβαλλοντικά αποδεκτές (Φλογαΐτη, 2009).

Επίσης, στα πλαίσια της παραδειγματικής αλλαγής στα σχολεία η μάθηση δεν είναι μία απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά μία δημιουργική δραστηριότητα και μία δυναμική νοητική αφομοίωση που στηρίζεται στη δυναμική που δημιουργείται από τη δράση και τη συμμετοχή (Μάγος, 2002). Η *«διδασκτική πράξη πρέπει να είναι μία μορφή ζωής που τροφοδοτεί τη ζωή, μία πολυσήμαντη διαδικασία»* (Φράγκος, 1984b:112). Η νέα αγωγή στηρίζεται στη λειτουργική ψυχολογική κατεύθυνση του Claparède, σύμφωνα με την οποία τα *«ψυχοπαιδαγωγικά γεγονότα εξετάζονται σε σχέση με ολόκληρο τον οργανισμό και όχι μόνο με τα λογικά στοιχεία του, όπως συνέβαινε στην ερβαρτιανή παράδοση»* (Φράγκος, 1984b:113).

Το σύνολο των παραπάνω χαρακτηριστικών συνεισφέρει στη μη εκπλήρωση των προσδοκιών του παραδοσιακού παραδείγματος που διατείνεται πως μπορεί να παραγάγει «νέου τύπου» πολίτες και με την έννοια αυτή συγκροτεί ανωμαλία. Αποτέλεσμα είναι η *«όλο και μειούμενη νομιμότητα του παραδοσιακού σχολείου και πυροδοτεί την εκπαιδευτική κρίση, η οποία με τη σειρά της υπαγορεύει την ανάγκη και πιέζει προς μια κατεύθυνση αλλαγής του κυρίαρχου μοντέλου (παραδείγματος) εκπαίδευσης»* (Hofstetter & Schneuwly, 2004:11).

2.3. Σχέση εκπαίδευσης περιβάλλοντος – Εκπαίδευση αξιών

Η περιβαλλοντική ηθική με τη φιλοσοφική διάσταση που την χαρακτηρίζει δεν αναπτύσσεται απομακρυσμένα σε σχέση με την εκπαίδευση περιβαλλοντικών αξιών, αλλά αντίθετα αναπτύσσονται συνάμα τροφοδοτώντας η μία την άλλη με έννοιες, συλλογισμούς, αξίες και ερμηνείες (Καΐλα κ.ά., 2005).

Η σύνδεση της έννοιας του περιβάλλοντος με την εκπαίδευση, εδώ και δύο αιώνες, σηματοδοτεί και την αρχή μιας δυναμικής πορείας καταξίωσης και καθιέρωσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι φιλοσοφικές θεωρίες από το ένα μέρος και η ηθική από το άλλο, λειτουργούν μέσα από την περιβαλλοντική ηθική ως γνωστική και μεθοδολογική σχάρα, για την επεξεργασία δεδομένων και την επίτευξη στόχων στο πλαίσιο περιβαλλοντικών εκπαιδευτικών σχεδιασμών (Θεοδωροπούλου κ.ά., 2009).

Οι αξίες ήταν ανέκαθεν συνδεδεμένες με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Το ζήτημα που φαίνεται όμως να υπάρχει, είναι το ζήτημα της ενσωμάτωσης της περιβαλλοντικής ηθικής μέσα στην εκπαίδευση περιβαλλοντικών αξιών, αφού τα προγράμματά της δεν την αναδεικνύουν συστηματικά. Μια αιτία που αποδίδεται στο γεγονός αυτό είναι η επιφύλαξη της

εκπαίδευσης έναντι της ίδιας της έννοιας της ηθικής εκπαίδευσης, στο βαθμό που ενέχει τον κίνδυνο του άμεσου ή έμμεσου κατηχητισμού (Θεοδωροπούλου κ.ά., 2009).

Όσον αφορά τη σύνδεση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης αξιών, ο Disinger (2001) υποστηρίζει ότι τα περιβαλλοντικά ζητήματα στο σχολικό περιβάλλον δε μπορεί να προσεγγίζονται αντικειμενικά αλλά καθαρά υποκειμενικά. Αποφεύγοντας να συζητήσουμε τις αξίες γενικότερα, συντελούμε στη στήριξη των αξιών εκείνων που υποβαθμίζουν τόσο το κοινωνικό όσο και το φυσικό περιβάλλον, δηλαδή ευνοούμε την αναπαραγωγή των καταστροφικών για τη φύση και τον άνθρωπο υπαρχουσών κοινωνικών δομών (Παπαδημητρίου, 1998).

Τα σχολεία δεν πρέπει να θεωρούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση μία εκπαίδευση περιβαλλοντικής διαχείρισης και ελέγχου αλλά ως ένα μέσο για διασαφήνιση αξιών και ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών. Η ανάπτυξη του περιβάλλοντος είναι ζήτημα πολιτισμού και ήθους (Huckle, 1993). Ειδικότερα στο τομέα της εκπαίδευσης η περιβαλλοντική ηθική δεν μετασηματίζει και δεν αναδιαρθρώνει τη λογική και τις δομές της, αλλά δρα προσθετικά προσθέτοντας, ύλη, στόχους, καινούργια μαθήματα σχετικά με το περιβάλλον, συμβάλλοντας με τη σειρά της στη διόγκωση του ήδη βεβαρημένου προγράμματος του σχολείου, πρόβλημα το οποίο όφειλε να διορθώσει (Φλογαΐτη, 2006).

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι σε μεγάλο βαθμό ηθικά προβλήματα και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζονται. Η έμφαση στην ανάγκη για δημιουργία μίας βάσης αξιών, για εκδήλωση ενδιαφέροντος για όλες τις μορφές ζωής και ανάπτυξη περιβαλλοντικού ήθους συνδέει την περιβαλλοντική εκπαίδευση με την εκπαίδευση αξιών (Harshman, 1978/79).

Οι αξίες που ενέχει η εκπαίδευση για το περιβάλλον αντανακλούν τις αναζητήσεις και τις προτάσεις που διαμορφώνονται κυρίως στο χώρο της περιβαλλοντικής ηθικής. Τις τελευταίες δεκαετίες μάλιστα οι προτάσεις αυτές έχουν ήδη συμβάλει στη διαμόρφωση των διαφορετικών τάσεων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (Θεοδωροπούλου κ.ά., 2009).

Στην εξελικτική της πορεία η εκπαίδευση αξιών αντιπροσωπεύθηκε από διάφορες σχολές: η Σχολή Εκπαίδευσης Χαρακτήρα (Character Education), η Σχολή της Παραδοσιακής Ηθικής Αγωγής και η Προσέγγιση Laissez-Faire (Ματσαγγούρας, 2000).

Στις τελικές αξίες συμπεριλαμβάνονται οι εξής: ο όμορφος κόσμος, το ισορροπημένο παγκόσμιο οικοσύστημα, ο ειρηνικός κόσμος, η αδελφότητα, η ελευθερία και η ισότητα. Υπάρχουν γενικές αρχές που μπορούν να καθοδηγήσουν τον δάσκαλο να ενσωματώσει την περιβαλλοντική φιλοσοφία στη διδασκαλία του, καθιστώντας την περιβαλλοντική εκπαίδευση φορέα αλλαγών (Naidoo, Kruger & Brookes, 1990).

Εν κατακλείδι, οι αξίες γενικότερα καθοδηγούν την κοινωνική, πολιτική και θρησκευτική συμπεριφορά, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι παρουσιάζουν, αξιολογούν και συγκρίνουν τους εαυτούς τους με άλλους και τον τρόπο που εξηγούν τη συμπεριφορά τους ως καταναλωτές, επαγγελματίες, γονείς, κάτοικοι, επισκέπτες, διδάσκοντες ή διδασκόμενοι. Καθώς τα άτομα μεγαλώνουν, οι αξίες τους επηρεάζονται από τους συνομήλικους, τα ΜΜΕ και βέβαια το σχολείο (Knapp, 1999).

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε)

3.1. Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στη διαδικασία της μάθησης

Αίσθηση προκαλεί και η ραγδαία ανάπτυξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) τις τελευταίες δεκαετίες στην εκπαίδευση, καθώς επιδρούν στην μαθησιακή διαδικασία ποικιλοτρόπως.

Συμβάλλουν καθοριστικά λοιπόν, στη δημιουργία ενός νέου είδους διδασκαλίας, όπου δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες ώστε ο μαθητής να λαμβάνει γρήγορα αποφάσεις μέσα σε ένα πολύπλοκο μαθησιακό περιβάλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αυτόνομων και δημιουργικών μαθητών. Επίσης, ενισχύεται η συνεργατική μάθηση και ο συνθετικός τρόπος σκέψης.

Η Βοσνιάδου (1998) αναφέρει, ότι ο βασικός ρόλος των νέων τεχνολογιών στη μάθηση είναι να συμβάλλουν στη δημιουργία νέων μορφών διδασκαλιών μέσα από τις οποίες οι μαθητές να οδηγούνται σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης και γνώσης. Το σημαντικό είναι ότι οι νέες τεχνολογίες θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να στηρίζουν τις προσπάθειες των μαθητών για κατανόηση και όχι για μηχανική απομνημόνευση, ώστε να προάγουν την εννοιολογική αλλαγή, τη μεταγνωσιακή επίγνωση και τη γνωσιακή ευελιξία.

Είναι γεγονός πλέον ότι η τεχνολογία μέσω του υπολογιστή αποτελεί πλέον βαθιά μετασχηματιστική δύναμη για την κοινωνία μας, προάγοντας την κοινωνία της πληροφορίας (Karut, 1998).

Πιο συγκεκριμένα στην κοινωνία της πληροφορίας, δημιουργούνται δίκτυα μάθησης και επικοινωνίας, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, αναζήτησης πληροφοριών, κριτικής σκέψης και συνεργασίας, που απαιτούν αλλαγές στο παραδοσιακό περιβάλλον μάθησης του σχολείου και αναδεικνύεται η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις νέες θεωρίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Κόλλιας & Βοσνιάδου, 2002).

Ο βασικός ρόλος των ΤΠΕ στην εκπαίδευση δεν αποσκοπεί μόνο σε μια πιθανή μελλοντική εξέλιξη στη διαδικασία της μάθησης, αλλά οι ΤΠΕ είναι σε θέση να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν την υιοθέτηση διδακτικών καινοτομιών, να επαναστατικοποιήσουν τη μαθησιακή διαδικασία και να αλλάξουν το κοινωνικό κλίμα μέσα στην τάξη (Ράπτης & Ράπτη, 1999).

Επιπλέον, οι δυνατότητες τους είναι πολλαπλές κατά την άποψη των συγγραφέων Perelman, (1992), Tweddle (1993) και Means, (1994) αφού όπως ισχυρίζονται στο μέλλον τα σχολεία και οι δάσκαλοι θα εκλείψουν με τη μορφή που είναι σήμερα, προβλέποντας ότι οι μαθητές θα εργάζονται με εξ' αποστάσεως εκπαίδευση όλο και περισσότερο μόνοι τους μέσω της χρήσης του Η/Υ και ο ρόλος του δάσκαλου – καθηγητή θα αλλάξει μορφή, καθώς τα συνηθισμένα μαθήματα θα διδάσκονται με διαφορετικό τρόπο.

Κατά την άποψη του Thomson (1992) οι νέες τεχνολογίες όσον αφορά την εκπαίδευση απαιτούν, αλλαγή στις διδακτικές μεθόδους, πάντα όμως με κεντρικό στόχο το δάσκαλο. Αναφέρει, πως έχει πλέον αναγνωριστεί ο κρίσιμος ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στο σχεδιασμό του μαθησιακού περιβάλλοντος, καθώς και η σημαντική συμβολή του στην έκβαση της οποιασδήποτε καινοτομίας.

Επίσης, έχει γίνει κατανοητό αλλά και αποδεκτό ότι ο εκπαιδευτικός δομεί και αναδομεί συνεχώς την προσωπική του παιδαγωγική μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του και σε συνάφεια με τις προσωπικές του αντιλήψεις για το ρόλο του, τη φύση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου και την αντίστοιχη διδακτική μεθοδολογία του. Αυτό αντιτίθεται βέβαια στο ουσιαστικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός και να δράσει ως ένας διεκπεραιωτής συγκεκριμένων και προαποφασισμένων οδηγιών προς υλοποίηση (Thomson, 1992).

Έρευνα των Διαμαντάκη & κ.ά. (2001) έδειξε ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τις δυνατότητες και τον τρόπο αξιοποίησής της εκπαιδευτικής νέας τεχνολογίας, η προσπάθεια διάδοσης και δημιουργικής αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση είτε ακολουθεί αργό ρυθμό αφομοίωσης είτε απαξιώνεται εντελώς από το σχολικό σύνολο.

Αντίθετα άλλη έρευνα της Σολομωνίδου (2002) έδειξε ότι, ενώ οι μαθητές προσαρμόζονται άμεσα στο νέο περιβάλλον των ΤΠΕ, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο, εφόσον στη συντριπτική τους πλειοψηφία υπάρχει ένα αρχικό στάδιο αδράνειας, ανασφάλειας και ιδιαίτερης δυσκολίας να αναλάβουν δράση και βαθμιαία να καταλήξουν σε ένα τελικό στάδιο αξιοποίησης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

Εν κατακλείδι ο ρόλος² και η αξιοποίηση παράλληλα των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εποχή μας, έχουν διαμορφώσει μια σειρά από αντιλήψεις και αρχές για τη μάθηση και τη διδασκαλία όπως και την ανάλογη χρήση. Οι αντιλήψεις αυτές μετασχηματίζουν το τοπίο όσον αφορά την εκπαίδευση στο σχολικό περιβάλλον, γιατί επηρεάζουν σταδιακά και τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Υποστηρίζεται ότι οι νέες τεχνολογίες με κατάλληλη χρήση και αξιοποίηση μπορούν να γίνουν ισχυρά παιδαγωγικά εργαλεία και όχι να λειτουργούν απλά ως πηγές πληροφοριών, αλλά για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που θα μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη μαθησιακή διαδικασία.

3.2. Ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη

Όπως ήδη αναφέρθηκε και παραπάνω οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές γενικότερα, στην εργασία, στην επικοινωνία και στην καθημερινή μας ζωή και αποτελούν αδιαμφισβήτητα αναπόσπαστο εργαλείο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Επίσης λειτουργούν καταλυτικά, επηρεάζουν τη χωρο – χρονική δομή του σχολείου και κατ' ουσία συμβάλλουν στην τροποποίηση και στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Pelgrum (1994) θεωρεί, ότι *«η αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί θέμα εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον όλο και περισσότερες χώρες κάνουν μεγάλες επενδύσεις σε υλικό και λογισμικό επιχειρώντας την εισαγωγή της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε στο εκπαιδευτικό σύστημα».*

² Πηγή: Άρθρο, «Νέες Τεχνολογίες, Διδασκαλία και Μάθηση» ανακτήθηκε από τον ιστότοπο: http://photodentro.edu.gr/photodentro/MA-ixanes_pidx0047215/teacher/new_tech.html 6/12/2017

Η αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών στην εκπαίδευση μπορεί να προωθεί τρεις διαφορετικούς στόχους. Πιο συγκεκριμένα η αξιοποίηση τους στην εκπαίδευση μπορεί να προωθεί:

- ✓ Την κοινωνική,
- ✓ Την επαγγελματική και
- ✓ Την εκπαιδευτική λογική,

στοχεύοντας είτε στην εξοικείωση των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες για την ένταξή τους στην κοινωνία της πληροφορίας, είτε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης εργαλείων της νέας τεχνολογίας για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας ή το χώρο της επιστήμης της πληροφορικής, είτε στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αντίστοιχα (Vavouraki, 2004 & Hawkrigde, 1996).

Σχετικά με την κοινωνική και την επαγγελματική λογική, οι σύγχρονες τεχνολογίες αποτελούν οπωσδήποτε αντικείμενο μάθησης, χωρίς να επηρεάζουν όμως ή να συνδέονται με τη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής λογικής, οι νέες τεχνολογίες εντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης άλλων αντικειμένων σπουδών. Δεν ορίζεται αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σχετικά με την εξοικείωση στις νέες τεχνολογίες, αλλά ο ρόλος τους στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων (Pelgrum & Plomp, 1993, McKinsey & Company, 1997, όπ. αναφ. στο Βαβουράκη, 2004).

Ειδικότερα, η χρήση των υπολογιστών στην εκπαίδευση θέτει νέες προκλήσεις για τη συνεργασία μεταξύ δασκάλου και μαθητή μέσα στην τάξη. Δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και πώς αυτές μετουσιώνονται σε γνώση. Ο Η/Υ προσφέρει την ευκαιρία για την εμπλοκή της τάξης ή ομάδας μαθητών σε συζητήσεις σχετικά με τις δραστηριότητές τους κατά τη χρήση ενός λογισμικού, τις δυσκολίες και τους τρόπους αντιμετώπισής τους, καθώς και με το περιεχόμενο της εργασίας τους. Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι κατά τη χρήση λογισμικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ένα σημαντικό μέρος της μάθησης λαμβάνει χώρα σε συζητήσεις της ομάδας μακριά από τον υπολογιστή (Ράπτης & Ράπτη, 2002).

Στο πλαίσιο της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. μέσα στη τάξη πρέπει απαραίτητα να δημιουργείται ένα μαθησιακό περιβάλλον, που να προωθεί τους μαθητές να κάνουν τη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των δικών τους ικανοτήτων, όχι μόνο των γνωστικών, αλλά και των επικοινωνιακών, των αλληλεπιδραστικών, ακόμη και των μεταγνωστικών. *«Όταν οι ΤΠΕ υποστηρίζουν τη μάθηση με εποικοδομητική διάσταση, τότε δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται απλά ως πηγή πληροφοριών, αλλά ως φορείς και διευκολυντές της σκέψης και της οικοδόμησης της γνώσης. Στη βάση αυτή οι ΤΠΕ: είναι κάτι περισσότερο από hardware και συνίστανται από τους σχεδιασμούς και τα περιβάλλοντα που εμπλέκουν τους μαθητές στη διδακτική διαδικασία»* (Κόκκοτας, 2004α, όπ. αναφ. στο Βλαχάβας, & Δαγδιλέλης: 312).

Δεν λειτουργούν μόνο ως τα μέσα που διαχέουν την πληροφορία, ούτε και πρέπει να ελέγχουν όλες τις αλληλεπιδράσεις του μαθητή. *«Υποστηρίζουν τη μάθηση, όταν εκπληρώνουν μια μαθησιακή ανάγκη, που προβάλλεται από τον μαθητή και ελέγχεται από τον ίδιο. Χρησιμοποιούνται για να βοηθούν τους μαθητές να οικοδομήσουν μια πλήρους νοήματος προσωπική ερμηνεία ή ακόμη και εξήγηση του κόσμου, επιχειρώντας να αναπαραστήσουν τις βασικές τους γνωστικές δομές. Υποβοηθούν την εσωτερική διαπραγμάτευση του μαθητή με τη νέα γνώση, αξιολογώντας τις δυνατότητες και τις ικανότητές του, χωρίς να φιλοδοξούν να διδάξουν τους μαθητές, αλλά περισσότερο οι μαθητές χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για να αυτοδιδασχθούν»* (Κόκκοτας, 2004α, όπ. αναφ. στο Βλαχάβας, & Δαγδιλέλης: 315).

3.2.1. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. σε σχέση με το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού

Είναι γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνδυάσουν τις Τ.Π.Ε με διαγνωστικές μεθόδους. Δηλαδή να ενθαρρύνουν τους μαθητές, να δημιουργούν συνεχείς νέες αναπαραστάσεις χρησιμοποιώντας διαφορετικά γνωστικά μοντέλα και να πειραματίζονται χρησιμοποιώντας διαφορετικά γνωστικά μοντέλα στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν αφηρημένα προβλήματα (Turkle & Papert, 1990 & Papert, 1993).

Για να μπορέσουν όμως να υλοποιηθούν όλες οι παραπάνω διαγνωστικές μέθοδοι ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπιστεί ως δημιουργός της αλλαγής, ως ένα άτομο που αναμένεται να οικοδομήσει την πρακτική του πάνω στη διορατικότητά του για το τι σημαίνει «διδάσκω με στόχο την κατανόηση» σε αντίθεση με την αντίληψη «διδάσκω με στόχο την αποδοτικότητα». Όταν κυριαρχεί η τελευταία αντίληψη, *«ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται περισσότερο ως ένας ειδικός στο να χειρίζεται την τάξη του με τρόπους αποτελεσματικούς για*

την επιτυχή σύνδεση διαδικασίας – αποτελέσματος, μιας πορείας που έχει σχεδιαστεί πέρα και έξω από αυτόν, και της οποίας κύριο μέσο επανατροφοδότησης είναι η τελική αξιολόγησή της» (Prawat, 1996:101).

Παρ' όλα αυτά, η εκπαιδευτική αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας δεν είναι καθόλου εύκολη και «μονοδιάστατη υπόθεση», εφόσον εμπλέκονται παράγοντες όπως, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι παγιωμένες διδακτικές πρακτικές, που αναπτύχθηκαν κάτω από τις συνθήκες λειτουργίας του σημερινού παραδοσιακού σχολείου (Sandholtz & Ringstaff & Dwyer, 1997).

Σε έρευνες των Διαμαντάκη κ.ά. (2001) & Λαφατζή (2005) φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν την εκπαιδευτική αξία των Τ.Π.Ε. χωρίς όμως να έχει εδραιωθεί «στην επαγγελματική τους συνείδηση» η αξιοποίησή τους, και κατ' επέκταση παραμένει «περιστασιακή και μη συστηματική». Είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί ως προς τις ριζικές αλλαγές που θα τους ωθήσουν να διαφοροποιήσουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Ανασταλτικά επίσης, λειτουργούν και τα αισθήματα άγχους, ανησυχίας, φόβου και απαξίωσης από τους πολύ εξοικειωμένους μαθητές.

Αντίστοιχα στην έρευνα του Λαφατζή (2005) διαπιστώνεται ότι, η δυσκολότερη παράμετρος της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσον αφορά το σχεδιασμό της στρατηγικής εισόδου των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία, είναι η αποτελεσματική βοήθεια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης θα υιοθετήσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, με σαφή και ουσιαστικό προσανατολισμό, όπου θα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη χρηστική διάσταση των Τ.Π.Ε.

3.2.1.1. Επιμορφωτική παρέμβαση στους εκπαιδευτικούς για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Ο Cartelli (2006) αναφέρει, ότι για να υπάρξει επιτυχής αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, πρέπει απαραίτητα να υπάρξει και βασική εκπαίδευση κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία είναι πολύπλοκη διαδικασία διότι εξαρτάται από τη συνέργεια πολλών παραγόντων, όπως τα αναλυτικά προγράμματα, την ανάπτυξη τεχνολογικής υποδομής, την εκπαιδευτική πολιτική, και οπωσδήποτε την ανάπτυξη και την έγχυση κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών στα σχολεία.

Ο Χατζηπαναγιώτου (2001) υποστηρίζει αντίστοιχα, ότι τα περισσότερα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών είναι κατά βάση σχεδιασμένα για να βελτιώσουν τα επίπεδα και την ικανότητα χρήσης των νέων τεχνολογιών, αλλά και για να ενθαρρύνουν τη θετική σχέση με τις Τ.Π.Ε. Η επιμόρφωση πρέπει να πραγματοποιηθεί κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις και μια βασική προϋπόθεση είναι ότι η επιμόρφωση πρέπει να νοείται ως μια συστηματικά οργανωμένη συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, η οποία θα στοχεύει στην υποστήριξη της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Επίσης, πριν υλοποιηθούν τα προγράμματα επιμόρφωσης πρέπει να γίνεται έλεγχος των αναγκών εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, τα προγράμματα να έχουν συνέπεια και συνέχεια, συστηματικότητα στο σχεδιασμό τους, να είναι αποκεντρωμένα καθώς και να λαμβάνονται υπόψη οι διεθνείς αλλά και οι ελληνικές εμπειρίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Έρευνες έχουν δείξει ότι αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς η μεγάλη χρησιμότητα των Τ.Π.Ε. και στην Πρωτοβάθμια αλλά και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά τη διδακτική πράξη και είναι θετικοί απέναντι στην επιμόρφωση. Παρ' όλα αυτά, είναι κριτικοί κι επιφυλακτικοί απέναντι στη συστηματική χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία (Γραμμένος κ.ά., 2002 & Jimoyiannis, 2008).

Οι Jimoyiannis & Komis (2007) αντίστοιχα με τα παραπάνω ισχυρίζονται, ότι εμπόδιο αποτελούν οι περιορισμένες δεξιότητες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως και η έλλειψη εμπειρίας και οι στάσεις τους απέναντι στις Τ.Π.Ε.

Η φοβία και το άγχος απέναντι στις Τ.Π.Ε. σύμφωνα με έρευνες των Παναγιωτακόπουλου κ.ά. (2011) & Jimoyianni (2008) μπορεί να οφείλεται σε εσωτερικούς κι εξωτερικούς παράγοντες. Οι εσωτερικοί παράγοντες είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά, η αυτεπάρκεια (επηρεασμός στις προσδοκίες των ατόμων από τη χρήση του Η/Υ), τα αισθήματα, ο βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις Τ.Π.Ε. ο βαθμός αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς των Τ.Π.Ε. ως εργαλεία υποστήριξης της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας και η ετοιμότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες εφαρμογής και ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πρακτική (Τζιμογιάννης, 2002). Οι εξωτερικοί παράγοντες είναι οι κοινωνιολογικοί, οι τεχνολογικοί, οι θεσμικοί και οι σχολικοί διοικητικοί.

Καταλήγοντας, «η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση αποτελεί πλέον πραγματικότητα. Ο βαθμός αποδοχής αυτής της πραγματικότητας από τους εκπαιδευτικούς και η ετοιμότητά τους να εμπλακούν στις διαδικασίες υλοποίησής της αποδεικνύεται ότι έχει καθοριστική σημασία για την πετυχημένη εφαρμογή της» (Τάση, 2014: 210).

3.3. Εφαρμογή των Τ.Π.Ε. κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί η τάση για χρήση νέων τεχνολογιών στην διδακτική διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές. Οι φορητές ταμπλέτες, τα έξυπνα τηλέφωνα, τα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης και τα ψηφιακά βιβλία αποκτούν μια αξιοπρόσεκτη θέση μέσα στη διδακτική πρακτική (Toyama, 2011).

Παρατηρείτε, ότι αναφορικά με τις προεκτάσεις³ της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, η διδασκαλία στηρίζεται σε αμφίδρομη επικοινωνία και έχει τα εξής θεμελιώδη γνωρίσματα:

- ✓ Η δράση του εκπαιδευτικού είναι ορθολογική και συστηματική,
- ✓ Η κωδικοποίηση προσαρμόζεται στο επίπεδο των μαθητών,
- ✓ Η λήψη και αποκωδικοποίηση του μηνύματος επιτυγχάνεται με ενεργητική συμμετοχή του μαθητή.
- ✓ Η διδασκαλία αρχίζει με συνειδητή απόφαση που αφορά σκοπούς και περιεχόμενο, μετασχηματισμό του περιεχομένου σε μορφή κατανοητή εκ μέρους των εκπαιδευόμενων, παρουσίασή του στην αίθουσα διδασκαλίας και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που οδηγεί σε αυτεπίγνωση και επανάδραση.

Αξιολογώντας τα παραπάνω αναφερθέντα διαπιστώνεται, ότι «η διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται σ' ένα εκλογικευμένο σχέδιο δράσης. Ένα τέτοιο σχέδιο έχει ως προϋπόθεση βαθιά γνωσιολογική υποδομή η οποία επιτρέπει και στηρίζει τον προβληματισμό που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός. Ο προβληματισμός αυτός σχετίζεται τόσο με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης όσο και με την πορεία πραγμάτωσής τους. Το κρίσιμο σημείο της γνωσιολογικής

³ Πηγή: Άρθρο, «Νέες Τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία», Ιούνιος 22 2009, ανακτήθηκε από τον ιστότοπο: www.eduportal.gr 26/1/2018

βάσης είναι η τομή περιεχομένου και παιδαγωγικής προσέγγισης δηλαδή, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να μετασχηματίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας που αυτός κατέχει σε μορφές οι οποίες από παιδαγωγική άποψη, είναι δυναμικές» (Ζωγόπουλος, 2001:27).

Οι νέες τεχνολογίες, παρέχουν σαφώς νέες προοπτικές και ένα ευρύ φάσμα νέων διδακτικών και μαθησιακών πεδίων. Επιφέρουν αλλαγές στις παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας των ατόμων και στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Όλα εκείνα τα μέσα που έχουν αναπτυχθεί για να επικοινωνούμε, αποκτούν ηλεκτρονική διάσταση. *«Έτσι, ο δέκτης των μηνυμάτων είναι ταυτόχρονα και χρήστης και η σχέση του με τον πομπό είναι αμφίδρομη, με αποτέλεσμα το άτομο να αντιλαμβάνεται και να συναισθάνεται τον γύρω κόσμο ως χρήστης και αναμεταδότης της πληροφορίας που μόλις απέκτησε» (Καϊμάκη, 1997:12).*

Η πολυεπίπεδη τεχνολογική ανάπτυξη και εξέλιξη της ψηφιακής εποχής υποδεικνύει ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες διαθέτουν τη δυνατότητα να αμβλύνουν τα εμπόδια επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών (Lemon, 2010). Επιπλέον αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών διότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας απαιτεί από τους μαθητές ικανότητες συνεργασίας, επικοινωνίας, διαχείριση της πληροφορίας και γνώσης της χρήσης Η/Υ (Ματσαγγούρας, 2006).

Εν κατακλείδι, οι σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις όσον αφορά την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, δίνουν έμφαση στο ότι τα μαθήματα μέσω Η/Υ πρέπει να είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνουν τις ενεργητικές, εποικοδομητικές και συνεργατικές μαθησιακές διαδικασίες (Κόμη, 2004: 108). Γενικότερα, *«τα μαθησιακά περιβάλλοντα που αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε. οφείλουν να βοηθούν τους μαθητές να κατανοούν και όχι να απομνημονεύουν και να προάγουν την αλλαγή των ιδεών τους. Η υπολογιστική υποστήριξη και ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης διαμεσολαβείται από κατάλληλες εφαρμογές λογισμικού και υλικού» (Αβούρης, 2000:164).*

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

4.1. Η έννοια – ορισμός της χαρισματικότητας των μαθητών

Η έννοια της χαρισματικότητας εντοπίζεται σε εκείνα τα άτομα που επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα ευφυΐας και έχουν τη δυνατότητα να επιτύχουν επιδόσεις πολύ υψηλότερες από ένα μέσο μαθητή (Marland, 1972).

Ο όρος της χαρισματικότητας⁴ αναφέρεται στα παιδιά αυτά που διαθέτουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν ένα σύνθετο σύνολο χαρακτηριστικών όπως τα παρακάτω και να τα εφαρμόσουν σε οποιονδήποτε τομέα της ανθρώπινης επίδοσης:

- Χαρακτηριστικά γενικών ικανοτήτων άνω του μέσου όρου.
- Χαρακτηριστικά υψηλών επιπέδων αφοσίωσης στην εργασία.
- Χαρακτηριστικά υψηλών επιπέδων δημιουργικότητας.

Είναι σημαντικό να λεχθεί ότι ένα χαρισματικό παιδί διακρίνεται από ένα ταλαντούχο στο ότι έχει αυξημένες ικανότητες σε δύο τομείς από του παραπάνω και άνω, και όχι μόνο σε ένα, όπως τα ταλαντούχα. Ο δείκτης νοημοσύνης τους βάση του Stanford-Binet scale κυμαίνεται άνω των 140 συνήθως, ενώ τα εξαιρετικά ευφυή ή μεγαλοφυή παιδιά κυμαίνονται άνω των 170 τη στιγμή που ο μέσος δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται στο 85-115.

Παρ' όλα αυτά ο McAlpine (1996) υποστήριξε, ότι δεν μπορεί να υιοθετηθεί με ευκολία ένας ορισμός που να ορίζει τα χαρισματικά παιδιά. Κάθε πολιτισμική θεώρηση διαχωρίζει τις δεξιότητες από τα χαρίσματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή αρκετών ορισμών οι οποίοι, αναφορικά με το τι είναι χαρισματικό, διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες.

⁴ Πηγή: Άρθρο, της Βαρνάβα, Α. «Εκπαίδευση και χαρισματικά παιδιά», Φεβρουάριος 20 2011, ανακτήθηκε από τον ιστότοπο: <http://www.sigmalive.com/archive/simerini/analiseis/social/355938> 27/1/2018

- Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι ορισμοί που χαρακτηρίζονται είτε από συντηρητική, είτε φιλελεύθερη διάσταση.
- Στη δεύτερη ανήκουν οι ορισμοί που περιλαμβάνουν μόνο μία διάσταση του θέματος αλλά και εκείνοι που περιλαμβάνουν περισσότερες.
- Η τρίτη κατηγορία αποτελείται από ορισμούς που εστιάζουν σε μετρήσιμα αποτελέσματα, όπως για παράδειγμα η επίδοση στο σχολείο.

Ανασκοπώντας την έννοια της χαρισματικότητας των μαθητών, μια πρώτη εννοιολογική οριοθέτηση της νοημοσύνης είναι αυτή του Galton (1869), ο οποίος πίστευε ότι η χαρισματικότητα συνδέεται με τις αισθήσεις του ατόμου, την όραση, την ακοή, την όσφρηση, την αφή και το χρόνο αντίδρασης. Στηριζόμενος στη θεωρία του Δαρβίνου για την προέλευση των ειδών, υποστήριξε ότι η εξέλιξη ευνοεί άτομα με αναπτυγμένες αισθήσεις, άτομα δηλαδή που μπορούν πιο εύκολα να ανιχνεύσουν την τροφή τους ή να αισθανθούν τον επερχόμενο κίνδυνο. Η αισθητηριακή ικανότητα ενός ατόμου δηλαδή κατ' επέκταση η νοημοσύνη του οφείλεται στη φυσική επιλογή και την κληρονομικότητα. Η κληρονομική βάση της νοημοσύνης επιβεβαιώνονταν από τις παρατηρήσεις του ότι τα ξεχωριστά άτομα προέρχονταν από ξεχωριστές, διακεκριμένες οικογένειες.

Νεότερης γενιάς ερευνητής ο Gottfredson (2003) αντιτάθηκε στην θεωρία του Galton, υποστηρίζοντας, ότι δεν έλαβε υπόψη του το γεγονός, ότι τα μέλη των διακεκριμένων αριστοκρατικών οικογενειών κληρονομούν, επίσης, ένα ανώτερο περιβάλλον, πλούτο, προνόμια και ευκαιρίες, παράγοντες που διευκολύνουν ένα άτομο να διακριθεί έτσι και αλλιώς.

Ήταν φανερό πλέον, πως δεν υπήρχε βάση για τέτοιου είδους κατεύθυνση αργότερα και άνοιξε ο δρόμος για νέες προσεγγίσεις όσον αφορά την έννοια της χαρισματικότητας των μαθητών. Στην Αμερική ο Terman προσδιόρισε ως μοναδικό συστατικό της χαρισματικότητας την υψηλή νοημοσύνη. Για τη μέτρηση της νοημοσύνης, ο Terman στάθμισε για τις Η.Π.Α. το τεστ νοημοσύνης που δημιούργησε στις αρχές του 20ού αιώνα στη Γαλλία ο Binet, όταν του ζητήθηκε από τη γαλλική κυβέρνηση να ανακαλύψει έναν τρόπο διαχωρισμού των αργών μαθητών, έτσι ώστε να μπορέσει να δημιουργηθεί ένα ειδικό πρόγραμμα γι' αυτούς. Το τεστ – κλίμακα του Terman ονομάστηκε Stanford-Binet

και για πολλά χρόνια χρησιμοποιείται ως το απόλυτο εργαλείο μέτρησης και επισήμανσης της χαρισματικότητας (Τσιάμης, 2006).

Σύμφωνα, με το National Association for Gifted Children (NAGC) ο ορισμός για τα χαρισματικά παιδιά είναι ο εξής: «Χαρισματικό άτομο είναι κάποιος, ο οποίος δείχνει ή έχει τη δυνατότητα να δείξει ένα εξαιρετικό επίπεδο σε έναν ή περισσότερους τομείς της έκφρασης. Κάποιες από αυτές τις ικανότητες είναι πολύ γενικές και μπορεί να καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της ζωής του ατόμου, όπως οι αρχηγικές ικανότητες ή η ικανότητα της δημιουργικής σκέψης. Κάποιες φορές υπάρχουν πολύ συγκεκριμένα ταλέντα τα οποία εμφανίζονται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, τέτοια όπως η ιδιαίτερη ικανότητα στα μαθηματικά, την επιστήμη ή τη μουσική. Ο όρος χαρισματικότητα έχει τη θέση μιας γενικής αναφοράς σ' αυτό το φάσμα ικανοτήτων, χωρίς να είναι συγκεκριμένη ή να εξαρτάται από μια μέτρηση» (Delisle & Lewis, 2003:35).

Πριν μια δεκαετία άρχισε να γίνεται διεθνώς η χρήση του όρου «high ability children», ο οποίος στα ελληνικά αποδίδεται ως παιδιά «Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης» (ΥΨΙΜ). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, ως ΥΨΙΜ μπορούν να οριστούν τα παιδιά τα οποία λόγω των αναπτυγμένων γνωσιακών, γνωστικών και δημιουργικών ικανοτήτων, προδιαθέσεων, κινήτρων και ενδιαφερόντων, έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τη διδακτέα ύλη του κοινού αναλυτικού προγράμματος σπουδών με αισθητά ταχύτερους ρυθμούς και σε αισθητά ανώτερο επίπεδο αφαίρεσης και πολυπλοκότητας απ' ό,τι η συντριπτική πλειονότητα των συνομηλίκων τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στο σχολικό περιβάλλον να έχουν ανάγκη από ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα προωθεί και θα εμπλουτίζει το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης και τις νομοθετικές επιταγές περί ειδικής εκπαιδευτικής μέριμνας για τις κατηγορίες των μαθητών που παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις από τους φυσιολογικούς (Ματσαγούρας, 2008).

4.2. Προσεγγιστικές μέθοδοι για την αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών στην εκπαίδευση

Η Leta Hollingworth ήδη από το 1926 επισήμανε, ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι ιδιαίτερα ευάλωτα και αντιμετωπίζουν συχνά κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα, καθώς η νοητική τους ανάπτυξη δεν συμβαδίζει με τη φυσική. Γι' αυτό το

λόγο, υποστήριξε στο έργο της ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται συγκεκριμένες στρατηγικές και μέθοδοι που βοηθούν στην αναγνώριση και εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών (Gross, 2003).

Σύμφωνα με τη γνώμη του Armstrong (1987) την περίοδο κατά την οποία το παιδί αρχίζει το σχολείο, έχει αναπτύξει διάφορους τρόπους μάθησης, οι οποίοι τείνουν να ευνοούν συγκεκριμένες πλευρές της ευφυΐας περισσότερο από άλλες. Ο προσδιορισμός αυτών των πτυχών ευφυΐας δεν είναι μια απλή διαδικασία. Απαιτείται προσεκτική παρατήρηση για το πώς οι μαθητές επιλέγουν να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους και το πώς συμπεριφέρονται εντός και εκτός τάξης. Για παράδειγμα, ένας μαθητής με υψηλές γλωσσικές ικανότητες μπορεί να επιλέγει να διαβάζει για ευχαρίστηση, ή ένας χαρισματικός μαθητής με υψηλή χωρική νοημοσύνη μπορεί να σχεδιάζει την ώρα που σκέπτεται ή την ώρα του μαθήματος.

Για την ανίχνευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας υπάρχουν πολλές δυσκολίες. Το βασικό πρόβλημα δεν αφορά μόνο στις διαδικασίες και στους μηχανισμούς που προτείνονται αλλά και στην οπτική που ακολουθούμε για να ορίσουμε ένα παιδί ως χαρισματικό. Γιατί το ποσοστό των προικισμένων μέσα στον γενικό πληθυσμό καθορίζεται από το εύρος των κριτηρίων – δεξιοτήτων με τα οποία χαρακτηρίζεται ένα παιδί ως ευφυές. Στην περίπτωση που ένα χαρισματικό παιδί εμφανίζει πολλά από τα κριτήρια, τις δεξιότητες και τα ανάλογα ενδιαφέροντα, πρέπει να γίνει πρόωμη διάγνωση της χαρισματικότητας. Λόγω της προχωρημένης πνευματικής τους ανάπτυξης τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να ασχολούνται από νωρίς με παιχνίδια και δραστηριότητες που προορίζονται για μεγαλύτερα παιδιά και να δουλεύουν σε περιβάλλοντα όπου θα αναπτύξουν τη μοναδικότητά τους. Επίσης πρέπει να επικοινωνούν με συνομηλίκους τους που τους μοιάζουν (Tannenbaum, 1991, Λόξα, 2004, Brody & Mills, 2005).

Σύμφωνα με έρευνες των Delisle & Lewis (2003) και Δαβάζογλου (1999) που βασίζονται στα τεστ νοημοσύνης, όπως οι κλίμακες Wechsler (WPPSI για παιδιά 4 έως 6,5 ετών, WISC για παιδιά 5 έως 16 ετών και WAIS για ενήλικες) άλλοι προσδιορίζουν το κατώτερο όριο του Δ.Ν. στο 120, άλλοι στο 130 και άλλοι στο 140.

Οι περισσότερες έρευνες πάντως αφορούν σε παιδιά σχολικής ηλικίας, ενώ η προσχολική ηλικία είναι αδιερεύνητη. Οι σύγχρονες πάντως εκτιμήσεις για το ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που αποτελεί τους ΥΨΙΜ ποικίλλουν. Οι περισσότερες συγκλίνουν στο ότι οι ΥΨΙΜ αποτελούν το 3–5% του μαθητικού πληθυσμού (Ματσαγγούρας, 2008).

Μια τακτική που θα βοηθούσε τον δάσκαλο να αναγνωρίσει τους προικισμένους μαθητές είναι η δημιουργία ενός «ατομικού αρχείου ή δελτίου» του μαθητή με συγκέντρωση και μελέτη στοιχείων, που ίσως αποτελούν ενδείξεις ή αποδείξεις χαρισματικότητας. Πιο συγκεκριμένα στο ατομικό αρχείο του μαθητή θα καταχωρούνται αναφορές και σχόλια για την επίδοσή του, το επίπεδο ανάπτυξής του, τη συμπεριφορά του στη σχολική και εξωσχολική του ζωή. Αυτό το αρχείο είναι ένα εργαλείο εκτίμησης των ικανοτήτων του παιδιού και όχι μια τυχαία συλλογή στοιχείων. Με βάση αυτό το αρχείο ο δάσκαλος μπορεί να διαμορφώσει άποψη για το τι γνωρίζει το παιδί, τι μπορεί να κάνει ή τι θα μπορούσε να κάνει με την κατάλληλη καθοδήγηση και τι είναι έτοιμο να κάνει. (Δαβάζογλου, 1999).

Η δυναμική εκτίμηση της μαθησιακής ικανότητας ενός παιδιού θεωρείται πολύ σημαντική για προικισμένα παιδιά και είναι κατάλληλη για προικισμένα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μέχρι και Δ΄ Δημοτικού. Προϋποθέτει όμως, τον έλεγχο του επιπέδου ικανότητας του μαθητή με την εφαρμογή τεστ, τη διδασκαλία γνώσεων ανώτερων ως προς τον βαθμό δυσκολίας σε σχέση με την αρχική εκτίμηση για το επίπεδο ικανότητάς του και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. *«Εξίσου σημαντικό βέβαια είναι το γεγονός πως αυτό το ατομικό αρχείο του μαθητή γίνεται τελικά ένα εργαλείο μάθησης και για τον ίδιο τον δάσκαλο, ο οποίος μέσα από αυτή την εμπειρία εξασκεί την παρατηρητικότητά του και βελτιώνει την κρίση του σχετικά με το τι πρέπει να προσέξει στην αναγνώριση και άλλων, πλην της χαρισματικότητας, αποκλίσεων»* (Shaunessy, 2004:38).

Τέλος αποδεικνύεται, ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διάγνωση των προικισμένων μαθητών είναι 50% μικρότερη από αυτήν της αντικειμενικής εκτίμησης μέσω των διάφορων διαγνωστικών τεστ. *«Σε έρευνες που έγιναν στο πλαίσιο προσπάθειας ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν τυποποιημένα τεστ για να βελτιώσουν την κρίση τους στην αξιολόγηση των μαθητών τους, τα αποτελέσματα έδειξαν μεταξύ άλλων,*

πως οι δάσκαλοι εμπιστεύονται πολύ την κρίση τους, όσον αφορά στην επίδοση των μαθητών γενικότερα, αλλά και ειδικότερα των χαρισματικών μαθητών» (Καρακατσάνης, 1994:30).

4.3. Μοντέλα ανάλυσης της χαρισματικότητας

Πολυδιάστατα μοντέλα ανάλυσης της χαρισματικότητας καταδεικνύει νεότερη μελέτη των Ziegler & Heller (2000) στα οποία λαμβάνονται υπόψη και οι ψυχολογικές αλληλεπιδράσεις που επηρεάζουν τόσο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου – μαθητή όσο και το κοινωνικό του γίνεσθαι. Πιο συγκεκριμένα η θεωρία αυτή βασίζεται στην αλληλεπίδραση και στη σύνθεση διαφόρων παραγόντων και όχι στη μονοδιάστατη ερμηνεία ενός φαινομένου.

Τα πιο σημαντικά από αυτά τα μοντέλα είναι:

▪ Η **Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης** του **Gardner** αναφέρει το πολύ γνωστό απόφθεγμα: *«Μη ρωτάς πόσο έξυπνο είναι ένα παιδί, αλλά με ποιο τρόπο είναι έξυπνο»*. Στα γραπτά του ο Gardner υποστήριξε ότι οι παραδοσιακές μετρήσεις για την αναγνώριση χαρισματικών μαθητών στηρίζονται πολύ έντονα σε IQ τεστ προσανατολισμένα στις γλωσσικές και λογικομαθηματικές ικανότητες. Με τη διατύπωση της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης, στην Αμερική κυρίως τα σχολεία καταφεύγουν όλο και περισσότερο στη θεωρία αυτή, ως μία εναλλακτική μέθοδο για την αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών. Παρ' όλα αυτά, εξακολουθεί να παραμένει πρόβλημα αυτής της προσέγγισης η ανάπτυξη μεθόδων που να μπορούν να μετρήσουν αξιόπιστα και έγκυρα καθένα από τα είδη νοημοσύνης που αυτή πρεσβεύει (Gardner,1984).

Οι ικανότητες λοιπόν που συμπράττουν στη λειτουργία της νοημοσύνης είναι πολλές και διακριτές και αποτελούν, κατά τον Gardner, ειδικό τύπο νοημοσύνης:

- α) Γλωσσική νοημοσύνη
- β) Λογικομαθηματική νοημοσύνη
- γ) Χωρική νοημοσύνη
- δ) Κινησθητική νοημοσύνη
- ε) Μουσική νοημοσύνη

- στ) Ενδοπροσωπική νοημοσύνη
- ζ) Διαπροσωπική νοημοσύνη
- η) Νατουραλιστική νοημοσύνη

- **Το μοντέλο του Μονάχου**

Σε αυτό το μοντέλο της «Χαρισματικότητας και Ταλέντου» οι εισηγητές Heller & Hany (1986), του δίνουν ιδιαίτερη σημασία, εκτός από τον παράγοντα της ευφυΐας, η οποία σχετίζεται με τη γλωσσική, μαθηματική, τεχνικο-κατασκευαστική ικανότητα, και σε άλλες παραμέτρους του ταλέντου, όπως η δημιουργικότητα στην έκφραση και την παραγωγή, η κοινωνική επάρκεια στην οργανωτικότητα, η ανάληψη ηγετικής θέσης και η ρύθμιση των κοινωνικών συναναστροφών, η πρακτική ευφυΐα στα καθημερινά προβλήματα, οι καλλιτεχνικές ικανότητες, η μουσικότητα και οι ψυχοκινητικές ικανότητες (ικανότητα ελέγχου της κίνησης των χεριών αλλά και ολόκληρου του σώματος) (Heller et al., 2000).

- **Το μοντέλο πολλαπλών παραγόντων του Mönks**

Ο ψυχοπαιδαγωγός Franz Monks πρότεινε ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο για τη χαρισματικότητα, βασισμένο στις αρχικές απόψεις του Renzulli. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η ύπαρξη πολλαπλών προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, οι οποίοι βρίσκονται σε αρμονία μεταξύ τους, βοηθούν το μαθητή να καλλιεργήσει ικανότητες παραπάνω από το μέσο όρο. Η χαρισματικότητα κατά αυτό το μοντέλο αναπτύσσεται μέσα από μια αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών με το κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, τα προσωπικά χαρακτηριστικά, της εξαιρετικής ικανότητας της δημιουργικότητας και των κινήτρων δεν μπορούν να καθορίσουν τη συμπεριφορά του χαρισματικού μαθητή αν σε αυτά δεν αλληλεπιδρούν η οικογένεια, το σχολείο και οι συνομήλικοι (Monks & Katzko, 2008).

- **Το «Δρασιοτοπικό» Μοντέλο του Ziegler (Actiotope Model)**

Ο Ziegler (2005) πρότεινε ένα διαφορετικό μοντέλο καθορισμού της χαρισματικότητας. Ο όρος «Actiotope» προέρχεται από τον όρο «βιότοπος» (τόπος). Κατά την άποψή του στο βιότοπο αυτό οι οργανισμοί απαντούν στα ερεθίσματα του

περιβάλλοντος πετυχαίνοντας σταδιακά την εξέλιξή τους. Η χαρισματικότητα εδώ αφορά τη συμπεριφορά η οποία αναδεικνύεται κατά την πάροδο του χρόνου, σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, σε ένα διαρκές εξελισσόμενο περιβάλλον. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι η χαρισματικότητα αφορά τη συμπεριφορά του ατόμου που αλλάζει, αφού εξαρτάται άμεσα από το πλαίσιο από το οποίο καθορίζεται και τις αμοιβαίες επιδράσεις που δέχεται από αυτό. Η χαρισματική συμπεριφορά λοιπόν δεν αποτελεί χαρακτηριστικό προσωπικότητας αλλά εμφανίζεται όταν ένα άτομο είναι πρόθυμο να κάνει κάτι, είναι ικανό να το επιτελέσει, έχει την συνείδηση ότι μπορεί να το φέρει εις πέρας και τέλος όταν το περιβάλλον αναγνωρίσει τη συμπεριφορά ως εξέχουσα.

Καταλήγοντας, με βάση τα παραπάνω αναφερθέντα διαπιστώνεται γενικότερα, ότι σημαντικός παράγοντας είναι η πρόωγη αναγνώριση και υποστήριξη ενός χαρισματικού παιδιού τόσο από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον και αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση για την μετέπειτα εξέλιξή του (Bloom, 1985, Feldhusen & Jarwan, 2002). Γι' αυτό το λόγο επιβάλλεται πρωτίστως σχετική στρατηγική για τη χάραξη της πορείας των διαδικασιών εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών. Επίσης αποτελούν παράγοντες βαρύνουσας σημασίας για την ενίσχυση των παιδιών αυτών η σωστή αξιολόγηση τους και η ορθή εκπαιδευτική πολιτική σε εθνικό επίπεδο.

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Περιγραφή των δεδομένων του συνολικού δείγματος

5.1.1. Σκοπός έρευνας – Ερευνητικά δεδομένα

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχολείων του Δήμου Καλαμάτας, αναφορικά με σύγχρονα θέματα διδασκαλίας.

Ως προς το ερευνητικό σκέλος της εργασίας, για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα και το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία του Δήμου Καλαμάτας, κατά το χρονικό διάστημα από 25/11/2017 έως 10/1/2018 (N=250). Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο κατηγορίες ερωτήσεων. Τις γενικές με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και τις ειδικές που αποτελούνται από είκοσι (20) ερωτήσεις μιας απάντησης αλλά και πολλαπλών επιλογών.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert ως εξής:

- **1= Συμφωνώ απόλυτα**
- **2=Συμφωνώ**
- **3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ**
- **4 = Διαφωνώ**
- **5= Διαφωνώ απόλυτα**

Στην πορεία έγινε ανάλυση των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν, οι οποίες αναφέρονται και αναλύονται αμέσως στο παρακάτω κεφάλαιο. Το δείγμα των ερωτηματολογίων, που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών, ώστε να διεξαχθούν συμπεράσματα για την εν λόγω έρευνα, είναι ανώνυμο και έχει σκοπό να

μας πληροφορήσει σχετικά με τις απόψεις που άπτονται, της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, των Τ.Π.Ε. και διδακτικών προσεγγίσεων απέναντι στη χαρισματικότητα των μαθητών, εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία του Δήμου Καλαμάτας.

5.1.2. Μεθοδολογία

Ο σκοπός αυτού του υποκεφαλαίου είναι να περιγράψει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Δεδομένου, ότι ο στόχος της εν λόγω έρευνας, είναι να διερευνήσει τις απόψεις για σύγχρονα θέματα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία του Δήμου Καλαμάτας και στη συνέχεια να διεξάγει συμπεράσματα, ήταν αναγκαίο αυτή, να ακολουθήσει κάποια συγκεκριμένη μεθοδολογία έτσι ώστε να είναι αποτελεσματική και έγκυρη.

Η αξιοπιστία των μετρήσεων σαφώς επηρεάζει την αξία των ερευνητικών αποτελεσμάτων και γι' αυτό το λόγο το παραπάνω ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στα πλαίσια της παρούσας μελέτης. Έγινε μια πρώτη πιλοτική προσέγγιση στατιστικής ανάλυσης σε δείγμα δέκα (10) εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία του Δήμου Καλαμάτας προκειμένου να αξιολογήσουν το ερωτηματολόγιο. Αξίζει να σημειωθεί ότι μικρές βελτιωτικές αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν, αφορούσαν στο γλωσσικό ύφος χωρίς να αλλοιωθεί ή να αλλαχθεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Συνολικά, η εσωτερική συνάφεια του τελικού ερωτηματολογίου υπήρξε ικανοποιητική για το συγκεκριμένο δείγμα βάση του δείκτη Cronbach's α .

5.1.3. Στατιστική ανάλυση

Για την καλύτερη μελέτη των στοιχείων της έρευνας και την καλύτερη ανάλυση των ευρημάτων της, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM – SPSS Statistics v.24.0 έκδοση για Windows.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων θα ξεκινήσει από την απλή περιγραφική ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων θα γίνει με την περιγραφή των στατιστικών πινάκων – διαγραμμάτων που θα δημιουργηθούν στα διάφορα βήματα της διαδικασίας.

Συγκεκριμένα εξετάστηκαν και αναλύθηκαν οι περιγραφικοί δείκτες των μεταβλητών. Έγινε χρήση των βασικών μέτρων θέσης και διασποράς, καθώς και των συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων για την περιγραφή των γενικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών του δείγματος και των ερωτήσεων περί στάσεων και θέσεων των εκπαιδευτικών για σύγχρονα θέματα διδασκαλίας.

5.1.4. Στοιχεία δεοντολογίας

Η παρούσα ερευνητική μελέτη ανταποκρίθηκε στις θεμελιώδεις δεοντολογικές αρχές, οι οποίες διέπουν τη διεξαγωγή μίας έρευνας. Ειδικότερα, τηρήθηκε πλήρης εχεμύθεια ως προς τις πληροφορίες που αφορούν τους συμμετέχοντες και διαφυλάχθηκε η ασφάλεια του σχετικού υλικού, κατοχυρώθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων και τα αποτελέσματα που προέκυψαν χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνον για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας.

5.2. Ανάλυση κι Αποτελέσματα

5.2.1. Περιγραφική ανάλυση στοιχείων έρευνας

Στους παρακάτω πίνακες – διαγράμματα, παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τη περιγραφική ανάλυση των δεδομένων του συνόλου του δείγματος που διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με σύγχρονα θέματα διδασκαλίας.

5.2.1.1. Ανάλυση και σχολιασμός γενικών χαρακτηριστικών δείγματος

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται μέσα από πίνακες – σχεδιαγράμματα, τα στατιστικά αποτελέσματα των γενικών ερωτήσεων και τα περιγραφικά χαρακτηριστικά για το προφίλ του δείγματος των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 1 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά σχολείο που διδάσκουν

Σχολείο που διδάσκετε					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Νηπιαγωγείο	92	36,8	36,8	36,8
	Δημοτικό	158	63,2	63,2	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 1 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά σχολείο που διδάσκουν



Στον πίνακα – γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση σχετικά με το σχολείο στο οποίο διδάσκουν. Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι 92 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 36,8%) δηλώνουν ότι διδάσκουν σε νηπιαγωγείο, 158 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 63,2%) δηλώνουν ότι διδάσκουν σε δημοτικό.

Πίνακας 2 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας κατά περιοχή σχολείου του Δήμου Καλαμάτας

Περιοχή του σχολείου					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν απάντησαν	105	42,0	42,0	42,0
	Άρις	1	,4	,4	42,4
	Αρφαρά	3	1,2	1,2	43,6
	Ασπρόχωμα	2	,8	,8	44,4
	Βέργα	3	1,2	1,2	45,6
	Καλαμάτα	121	48,4	48,4	94,0
	Σπερχογεία	15	6,0	6,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 2 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών κατά περιοχή σχολείου του Δήμου Καλαμάτας

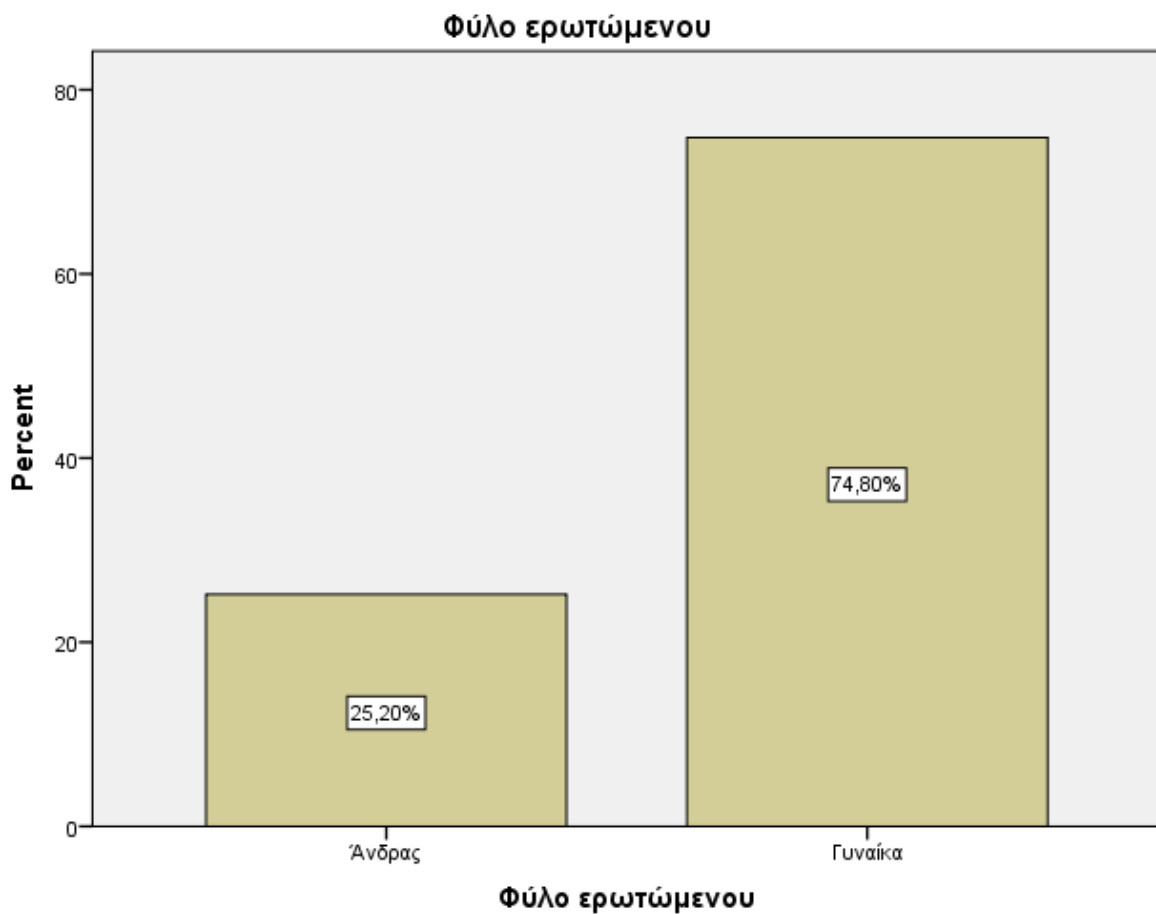


Στον πίνακα – γράφημα 2 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση σχετικά με την περιοχή σχολείου του Δήμου Καλαμάτας στο οποίο διδάσκουν. Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι 121 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 48,40%) δηλώνουν ότι διδάσκουν στην πόλη της Καλαμάτας, 15 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 6%) στη περιοχή Σπερχογεία, 3 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 1,2%) στη περιοχή Αρφαρά, 3 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 1,2%) στη περιοχή Βέργα, 2 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 0,8%) στη περιοχή Ασπρόχωμα, 2 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 0,4%) στην περιοχή Άρις και 105 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 42%) δεν απάντησε στην ερώτηση όσον αφορά το σχολείο που διδάσκουν.

Πίνακας 3 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά φύλο

Φύλο ερωτώμενου					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	63	25,2	25,2	25,2
	Γυναίκα	187	74,8	74,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 3 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά φύλο

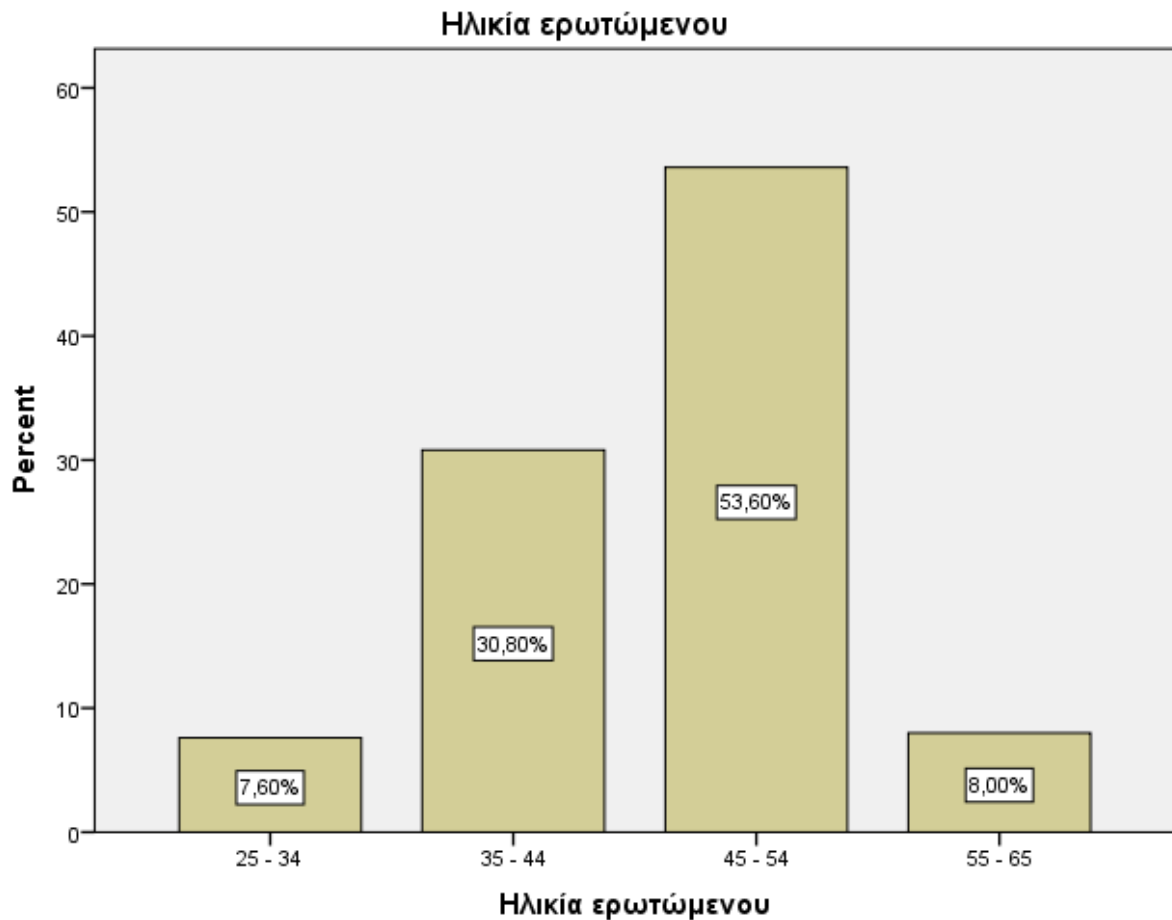


Στον πίνακα – γράφημα 3, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σχετικά με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το φύλο. Από τα δεδομένα προκύπτει, ότι το υψηλότερο ποσοστό, δηλαδή το 74,8% (187 εκπαιδευτικοί) είναι γυναίκες και το 25,2% (63 εκπαιδευτικοί) είναι άνδρες.

Πίνακας 4 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά ηλικιακή ομάδα

Ηλικία ερωτώμενου					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	25 - 34	19	7,6	7,6	7,6
	35 - 44	77	30,8	30,8	38,4
	45 - 54	134	53,6	53,6	92,0
	55 - 65	20	8,0	8,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 4 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά ηλικιακή ομάδα

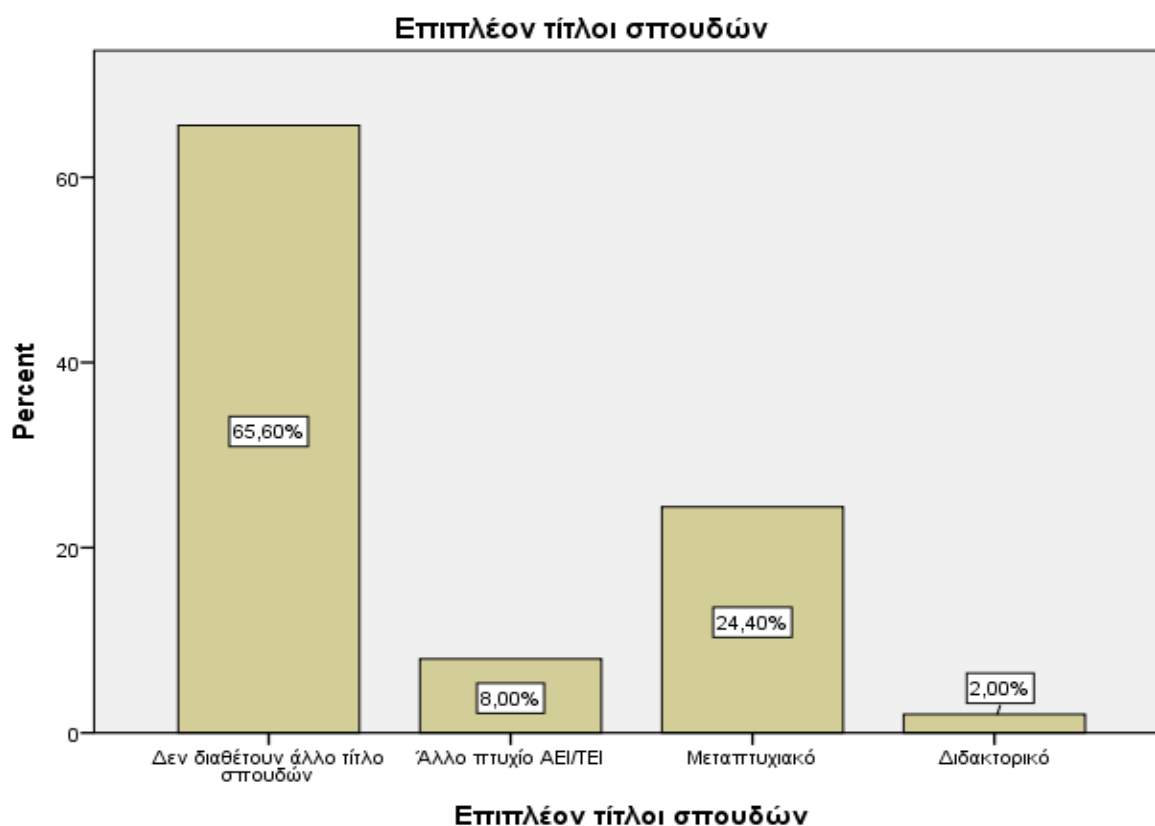


Στον πίνακα – γράφημα 4 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σχετικά με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν. Από τα δεδομένα προκύπτει, ότι το υψηλότερο ποσοστό, δηλαδή το 53,6% (134 εκπαιδευτικοί) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 45 έως 54, ποσοστό 30,8% (77 εκπαιδευτικοί) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 35 έως 44. Επίσης ποσοστό μικρότερο 8% (20 εκπαιδευτικοί) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 55 έως 64 και ποσοστό μόλις 7,6% (19 εκπαιδευτικοί) ανήκουν στην νεαρότερη ηλικιακή ομάδα των 25 έως 34 ετών.

Πίνακας 5 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σε επιπλέον τίτλους σπουδών

Επιπλέον τίτλοι σπουδών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν διαθέτουν άλλο τίτλο σπουδών	164	65,6	65,6	65,6
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	20	8,0	8,0	73,6
	Μεταπτυχιακό	61	24,4	24,4	98,0
	Διδακτορικό	5	2,0	2,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 5 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά επιπλέον τίτλους σπουδών

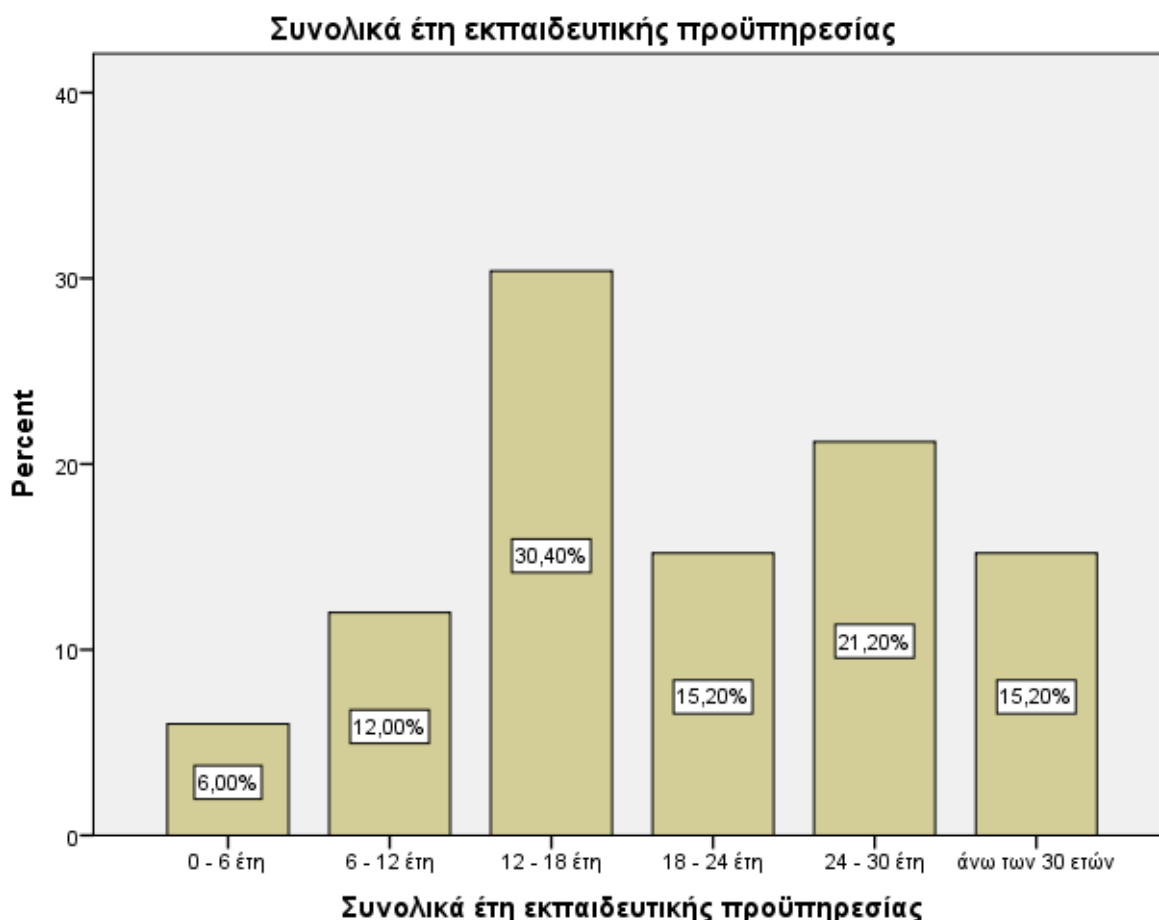


Στον πίνακα – γράφημα 5 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σχετικά με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τις επιπλέον σπουδές τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε, ότι το υψηλότερο ποσοστό, δηλαδή το 65,6% (164 εκπαιδευτικοί) δεν διαθέτουν επιπλέον σπουδές εκτός του κανονικού πτυχίου που κατέχουν, ενώ ποσοστό 24,4% (61 εκπαιδευτικοί) διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Επίσης σε μικρότερο ποσοστό 8% (20 εκπαιδευτικοί) διαθέτουν άλλο πτυχίο σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης (πανεπιστημιακής ή τεχνολογικής), πέραν του βασικού τους τίτλου σπουδών και ποσοστό μόλις ποσοστό 2% (5 εκπαιδευτικοί) διαθέτουν διδακτορικό τίτλο.

Πίνακας 6 – Κατανομή συχνότητων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

Συνολικά έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 - 6 έτη	15	6,0	6,0	6,0
	6 - 12 έτη	30	12,0	12,0	18,0
	12 - 18 έτη	76	30,4	30,4	48,4
	18 - 24 έτη	38	15,2	15,2	63,6
	24 - 30 έτη	53	21,2	21,2	84,8
	άνω των 30 ετών	38	15,2	15,2	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 6 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

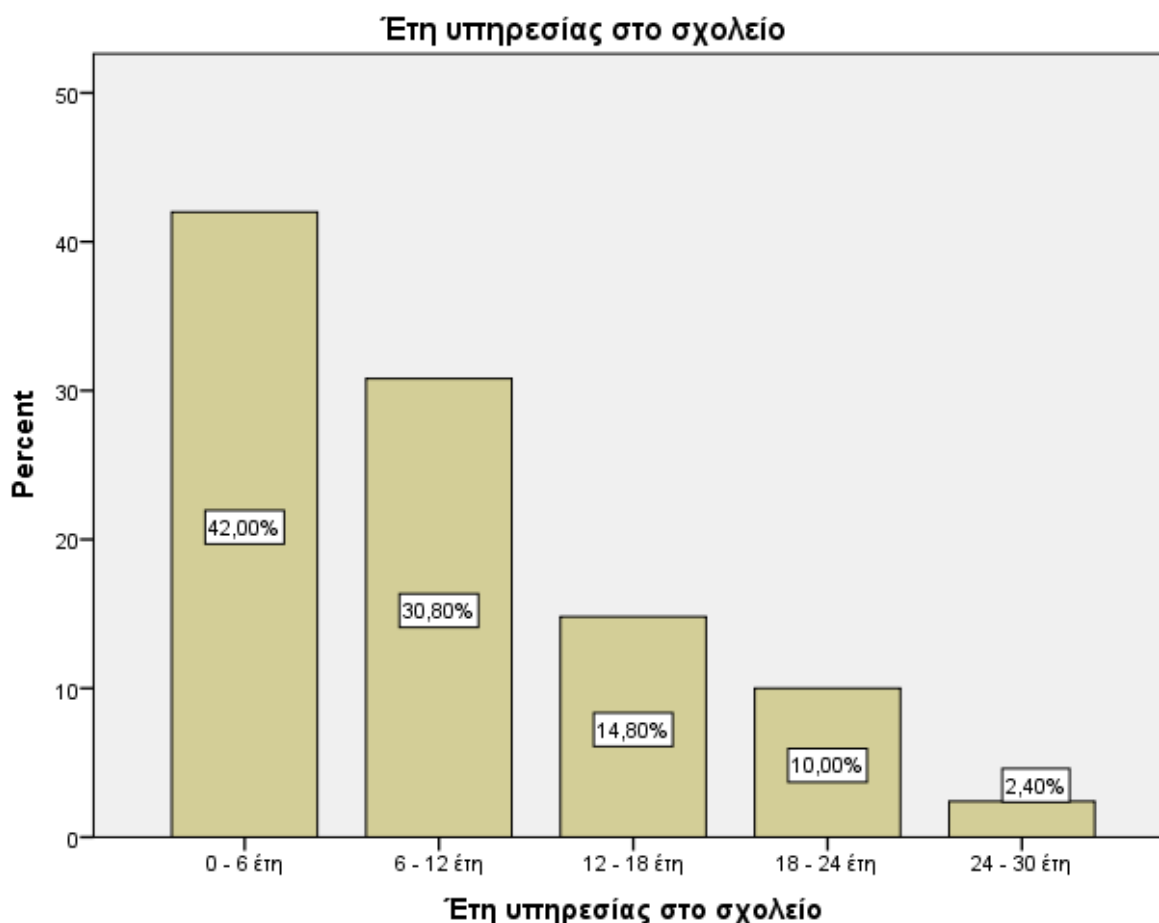


Στον πίνακα – γράφημα 6 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας όσον αφορά τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε, ότι το υψηλότερο ποσοστό, δηλαδή το 30,4% (76 εκπαιδευτικοί) έχουν συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 12 έως 18 έτη, ενώ ποσοστό 21,2% (32 εκπαιδευτικοί) κυμαίνεται μεταξύ των 24 έως 30 έτη. Επίσης σε μικρότερο ποσοστό 15,2% (38 εκπαιδευτικοί) διαθέτουν εκπαιδευτική προϋπηρεσία μεταξύ 18 και 24 έτη και αντίστοιχα άνω των 30 ετών. Τέλος μικρότερο ποσοστό 12% (30 εκπαιδευτικοί) κυμαίνονται οι συνολικές προϋπηρεσίες τους από 6 έως 12 έτη και ποσοστό 6% (15 εκπαιδευτικοί) κυμαίνονται οι συνολικές προϋπηρεσίες τους από 0 έως 6 έτη.

Πίνακας 7 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά έτη υπηρεσίας στο σχολείο

Έτη υπηρεσίας στο σχολείο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 - 6 έτη	105	42,0	42,0	42,0
	6 - 12 έτη	77	30,8	30,8	72,8
	12 - 18 έτη	37	14,8	14,8	87,6
	18 - 24 έτη	25	10,0	10,0	97,6
	24 - 30 έτη	6	2,4	2,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 7 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης κατά έτη υπηρεσίας στο σχολείο

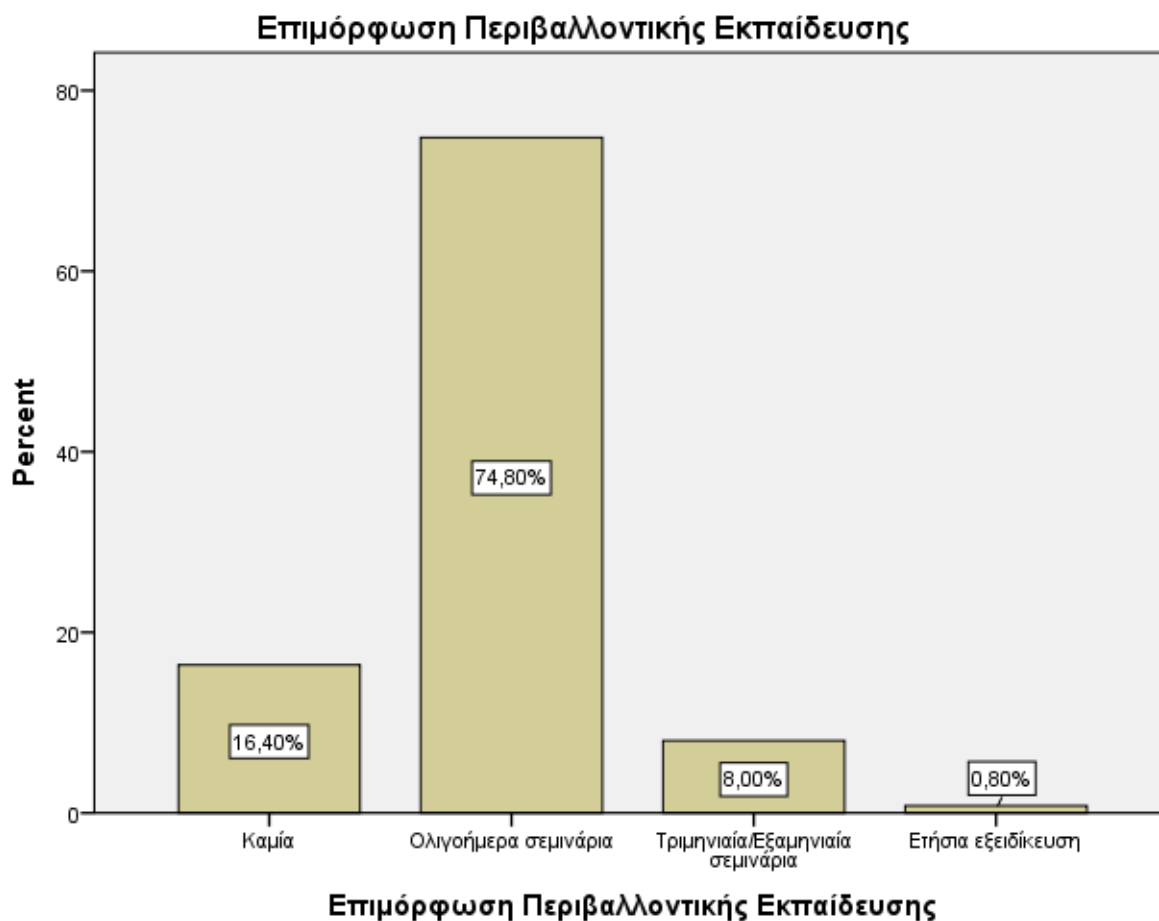


Στον πίνακα – γράφημα 7 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας όσον αφορά τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τα έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε, ότι το υψηλότερο ποσοστό, δηλαδή το 42% (105 εκπαιδευτικοί) υπηρετούν στο ίδιο σχολείο μεταξύ 0 – 6 έτη καθώς και 6 – 12 έτη ποσοστό 30,8% (77 εκπαιδευτικοί), ενώ μικρότερο ποσοστό 14,8% (37 εκπαιδευτικοί) διαθέτει έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο μεταξύ των 12 έως 18 ετών. Επίσης μεταξύ των 18 και 24 ετών υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο βρίσκεται μικρότερο ποσοστό το 10% (25 εκπαιδευτικοί), ενώ το 2,4% (6 εκπαιδευτικοί) υπηρετούν στο ίδιο σχολείο μεταξύ 24 και 30 ετών.

Πίνακας 8 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Επιμόρφωση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καμία	41	16,4	16,4	16,4
	Ολιγοήμερα σεμινάρια	187	74,8	74,8	91,2
	Τριμηνιαία/Εξαμηνιαία σεμινάρια	20	8,0	8,0	99,2
	Ετήσια εξειδίκευση	2	,8	,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 8 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

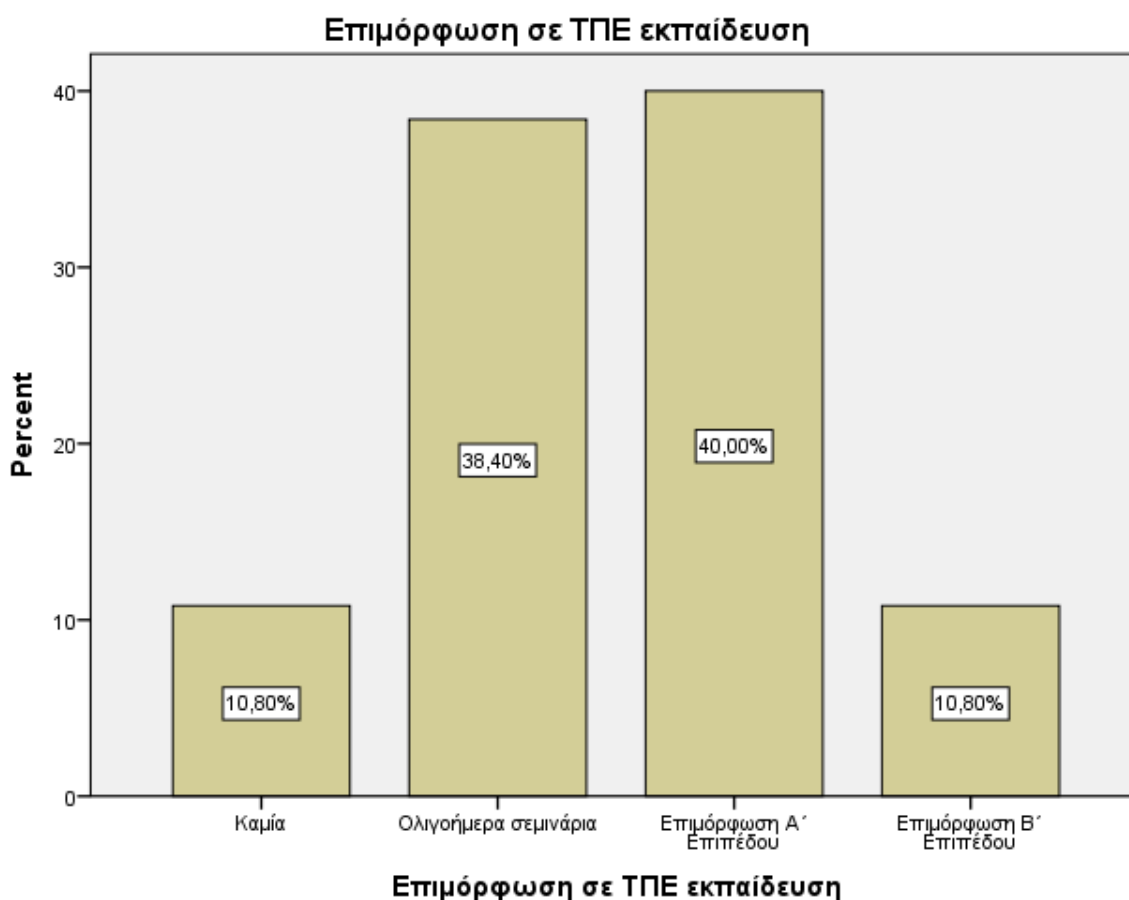


Στον πίνακα – γράφημα 8 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας όσον αφορά τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τα προγράμματα επιμόρφωσης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που έχουν παρακολουθήσει. Το υψηλότερο ποσοστό των ερωτηθέντων, ήτοι το 74,8% (187 εκπαιδευτικοί) απάντησαν θετικά ότι παρακολούθησαν ολιγοήμερα σεμινάρια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενώ ποσοστό 16,4% (41 εκπαιδευτικοί) απάντησαν αρνητικά ότι δεν παρακολούθησαν κανένα. Τέλος ποσοστό 8% (20 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι παρακολούθησαν τριμηνιαία/εξαμηνιαία σεμινάρια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και μικρό ποσοστό 0,80% (2 εκπαιδευτικοί) έχει παρακολουθήσει ετήσια εξειδίκευση.

Πίνακας 9 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σε ΤΠΕ προγράμματα επιμόρφωσης

Επιμόρφωση σε ΤΠΕ εκπαίδευση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καμία	27	10,8	10,8	10,8
	Ολιγόημερα σεμινάρια	96	38,4	38,4	49,2
	Επιμόρφωση Α΄ Επιπέδου	100	40,0	40,0	89,2
	Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου	27	10,8	10,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 9 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σε ΤΠΕ προγράμματα επιμόρφωσης

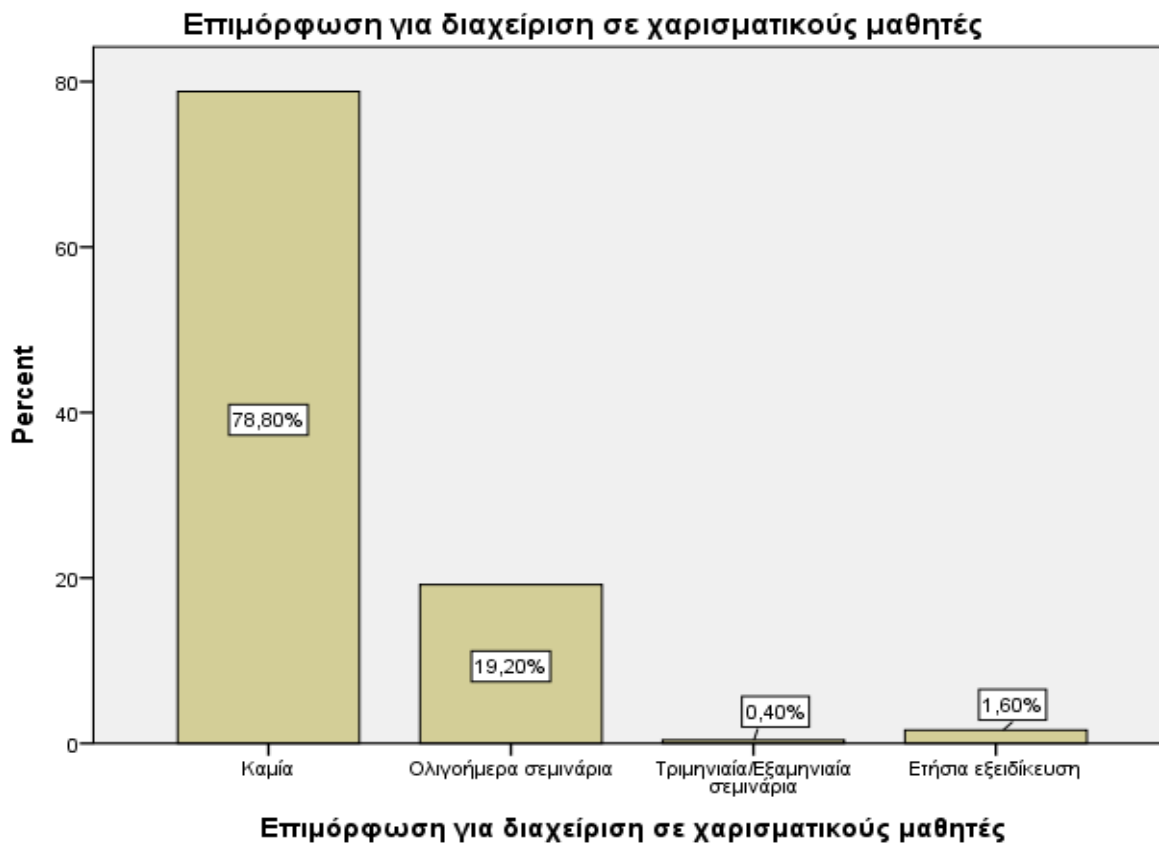


Στον πίνακα – γράφημα 9 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας όσον αφορά τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τα προγράμματα επιμόρφωσης ΤΠΕ εκπαίδευσης που έχουν παρακολουθήσει. Το υψηλότερο ποσοστό των ερωτηθέντων, δηλαδή το 40% (100 εκπαιδευτικοί) απάντησαν θετικά ότι παρακολούθησαν σεμινάρια επιμόρφωσης Α' Επιπέδου, ενώ ποσοστό 38,4% (96 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι παρακολούθησαν ολιγοήμερα σεμινάρια. Επίσης ποσοστό 10,8% (27 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι παρακολούθησαν σεμινάρια επιμόρφωσης Β' Επιπέδου και αντίστοιχο ποσοστό δεν έχουν παρακολουθήσει ετήσια εξειδίκευση πάνω στις ΤΠΕ.

Πίνακας 10 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης χαρισματικών μαθητών

Επιμόρφωση για διαχείριση χαρισματικών μαθητών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καμία	197	78,8	78,8	78,8
	Ολιγοήμερα σεμινάρια	48	19,2	19,2	98,0
	Τριμηνιαία/Εξαμηνιαία σεμινάρια	1	,4	,4	98,4
	Ετήσια εξειδίκευση	4	1,6	1,6	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 10 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης χαρισματικών μαθητών

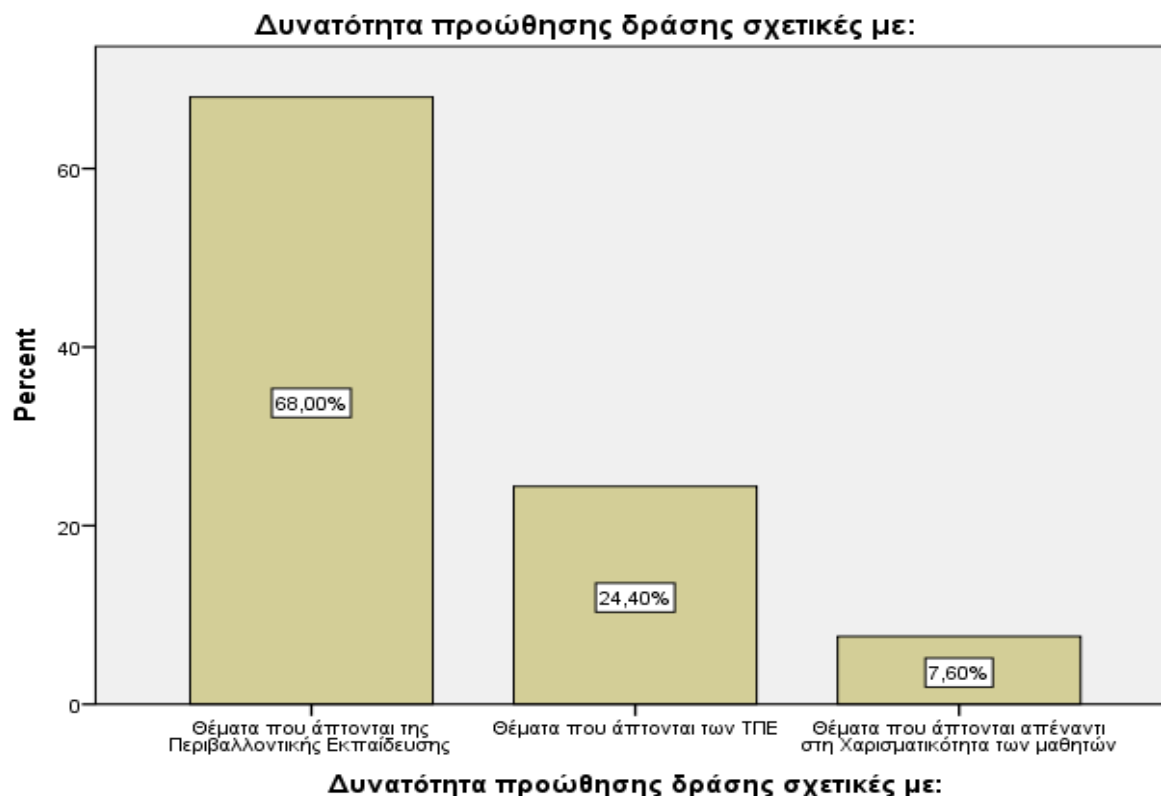


Στον πίνακα – γράφημα 10 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας όσον αφορά τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με προγράμματα επιμόρφωσης χαρισματικών μαθητών. Το υψηλότερο ποσοστό των ερωτηθέντων, δηλαδή το 78,8% (197 εκπαιδευτικοί) απάντησαν αρνητικά ότι δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη χαρισματικότητα των μαθητών. Επίσης ποσοστό 19,2% (48 εκπαιδευτικοί) απάντησε ότι παρακολούθησε ολιγοήμερα σεμινάρια, μικρότερο ποσοστό 1,6% (4 εκπαιδευτικοί) παρακολούθησε ετήσια εξειδίκευση και πολύ μικρότερο 0,4% (1 εκπαιδευτικός) απάντησε ότι έχει παρακολουθήσει τριμηνιαία/εξαμηνιαία σεμινάρια σχετικά με την χαρισματικότητα των μαθητών.

Πίνακας 11 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με δυνατότητα προώθησης δράσεων σύγχρονων διδασκαλιών

Δυνατότητα προώθησης δράσης σχετικές με:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Θέματα που άπτονται της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	170	68,0	68,0	68,0
	Θέματα που άπτονται των ΤΠΕ	61	24,4	24,4	92,4
	Θέματα που άπτονται απέναντι στη Χαρισματικότητα των μαθητών	19	7,6	7,6	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 11 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με δυνατότητα προώθησης δράσεων σύγχρονων διδασκαλιών

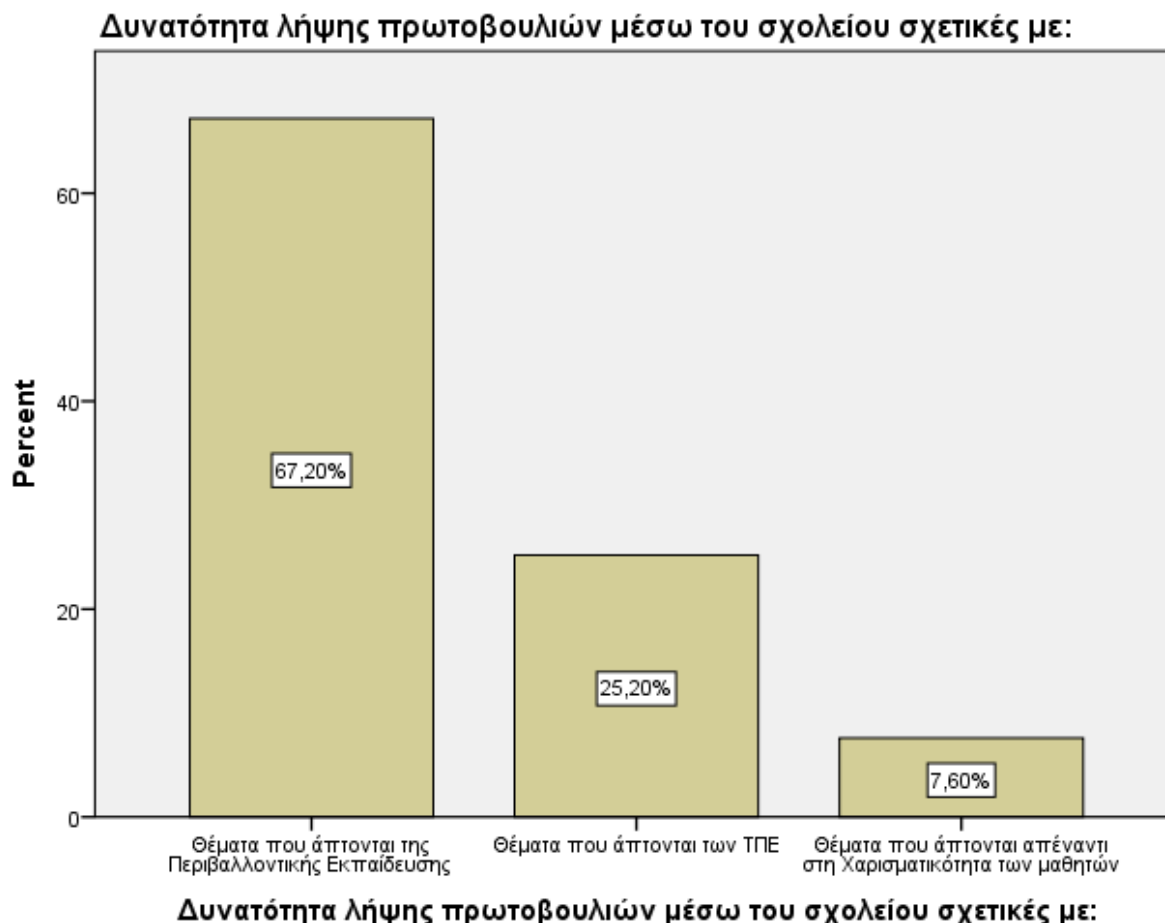


Στον πίνακα – γράφημα 11 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας όσον αφορά τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη δυνατότητα προώθησης δράσεων σύγχρονων διδασκαλιών. Το υψηλότερο ποσοστό των ερωτηθέντων, δηλαδή το 68% (170 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι έχουν δυνατότητα προώθησης δράσεων σχετικά με θέματα που άπτονται της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Επίσης ποσοστό 24,4% (61 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι έχουν δυνατότητα προώθησης δράσεων σχετικά με θέματα που άπτονται των ΤΠΕ και ποσοστό μόλις 7,6% (19 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι έχουν δυνατότητα προώθησης δράσεων σχετικά με θέματα που άπτονται στη χαρισματικότητα των μαθητών.

Πίνακας 12 – Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών μέσω του σχολείου σε σύγχρονες διδασκαλίες

Δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών μέσω του σχολείου σχετικές με:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Θέματα που άπτονται της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	168	67,2	67,2	67,2
	Θέματα που άπτονται των ΤΠΕ	63	25,2	25,2	92,4
	Θέματα που άπτονται απέναντι στη Χαρισματικότητα των μαθητών	19	7,6	7,6	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 12 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών μέσω του σχολείου σε σύγχρονες διδασκαλίες



Στον πίνακα – γράφημα 12 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας όσον αφορά τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών μέσω του σχολείου σε σύγχρονες διδασκαλίες. Το υψηλότερο ποσοστό των ερωτηθέντων, δηλαδή το 67,2% (168 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι έχουν δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών μέσω του σχολείου σχετικά με θέματα που άπτονται της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Επίσης ποσοστό 25,2% (66 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι έχουν δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών μέσω του σχολείου σχετικά με θέματα που άπτονται των ΤΠΕ και ποσοστό μόλις 7,6% (19 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι έχουν δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών μέσω του σχολείου σχετικά με θέματα που άπτονται στη χαρισματικότητα των μαθητών.

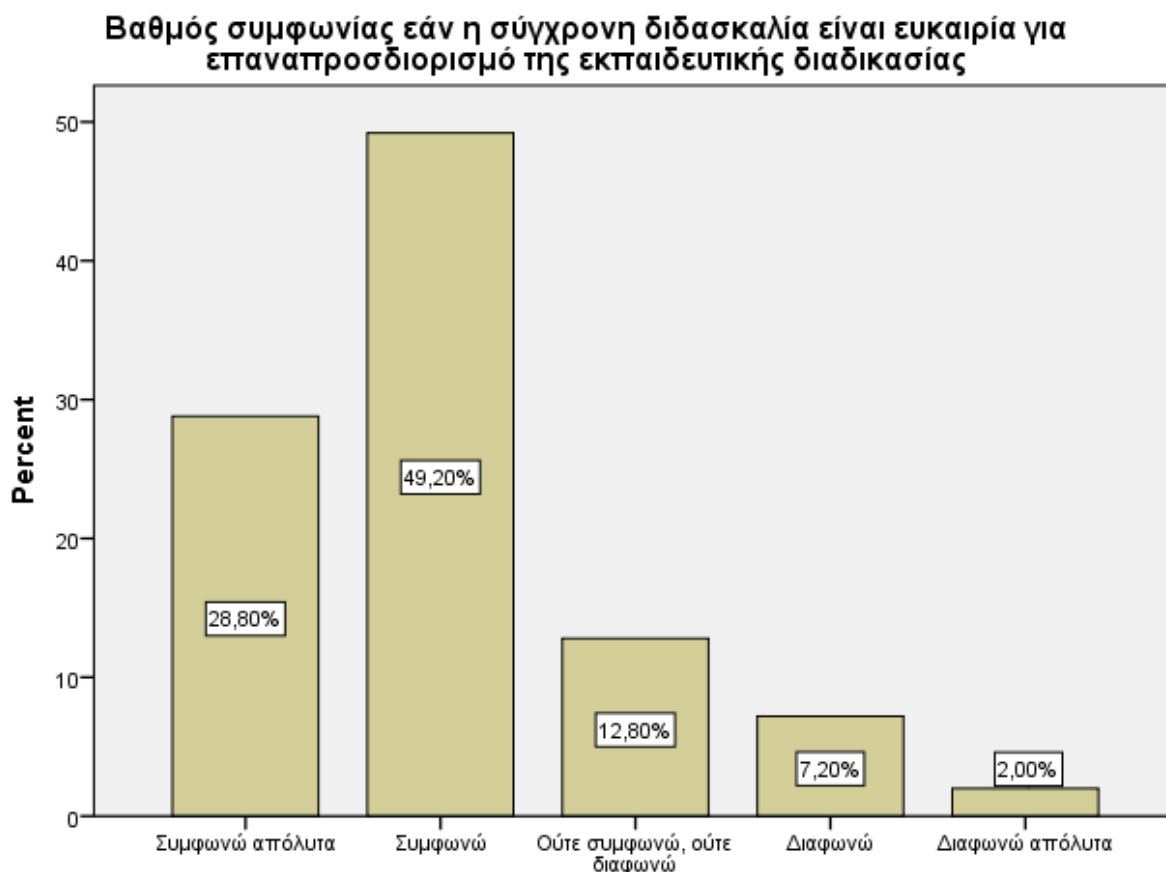
5.2.1.2. Ανάλυση και σχολιασμός ειδικών χαρακτηριστικών δείγματος

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται μέσα από πίνακες – διαγράμματα, τα στατιστικά αποτελέσματα των ειδικών ερωτήσεων μέσα από το σύνολο απαντήσεων του δείγματος των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 13 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης στο βαθμό συμφωνίας σχετικά με το γεγονός εάν η σύγχρονη διδασκαλία είναι ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την οικοδόμηση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών

Βαθμός συμφωνίας εάν η σύγχρονη διδασκαλία είναι ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	72	28,8	28,8	28,8
	Συμφωνώ	123	49,2	49,2	78,0
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	32	12,8	12,8	90,8
	Διαφωνώ	18	7,2	7,2	98,0
	Διαφωνώ απόλυτα	5	2,0	2,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 13 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης στο βαθμό συμφωνίας σχετικά με το γεγονός εάν η σύγχρονη διδασκαλία είναι ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την οικοδόμηση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών



Στον πίνακα – γράφημα 13 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η σύγχρονη διδασκαλία είναι ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την οικοδόμηση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 49,2% (123 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν και ποσοστό 28,8% (72 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν απόλυτα. Αντίθετα ποσοστό 12,8% (32 εκπαιδευτικοί) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, μικρότερο ποσοστό 7,20% (18 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν και 2% του δείγματος (5 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν απόλυτα.

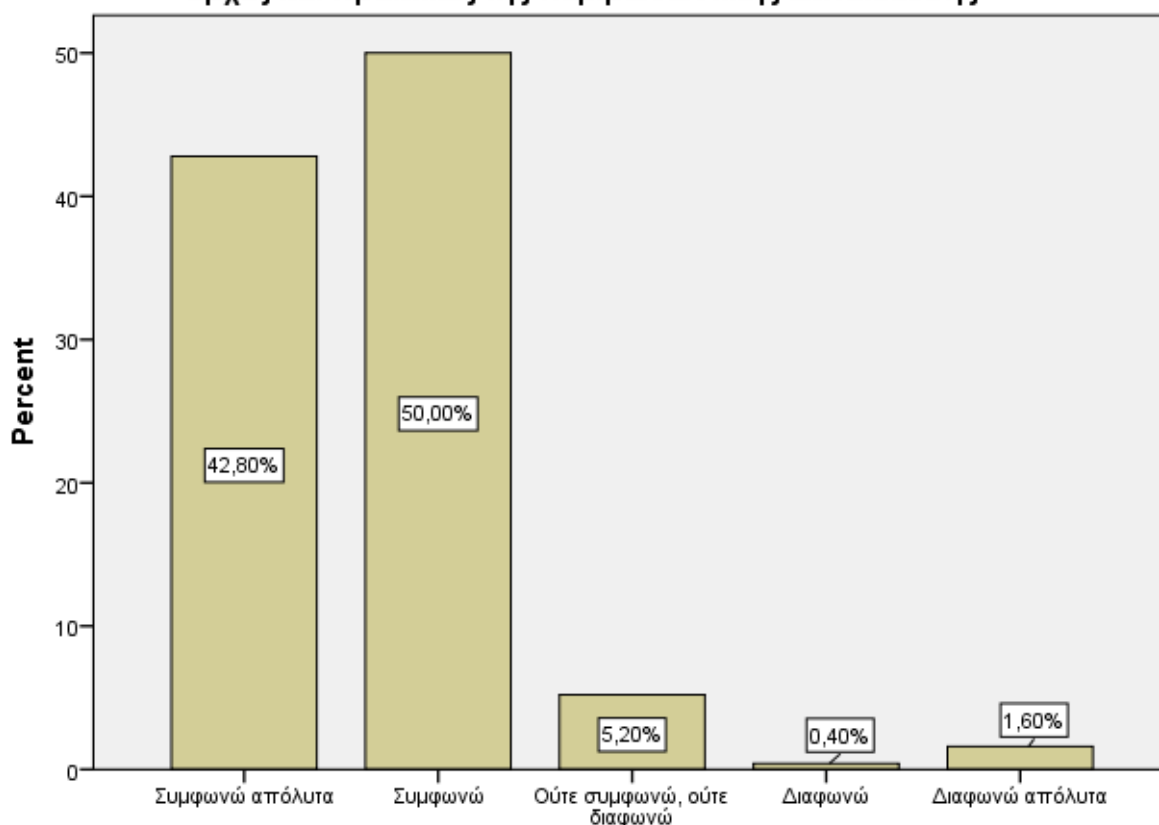
- **A. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ**

Πίνακας 14 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν αποτελούν τα σχολεία παράγοντες ευρύτερων αλλαγών υιοθετώντας αρχές και πρακτικές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Βαθμός συμφωνίας παραγόντων ευρύτερων αλλαγών στα σχολεία υιοθετώντας αρχές και πρακτικές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	107	42,8	42,8	42,8
	Συμφωνώ	125	50,0	50,0	92,8
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	13	5,2	5,2	98,0
	Διαφωνώ	1	,4	,4	98,4
	Διαφωνώ απόλυτα	4	1,6	1,6	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 14 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν αποτελούν τα σχολεία παράγοντες ευρύτερων αλλαγών υιοθετώντας αρχές και πρακτικές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Βαθμός συμφωνίας παραγόντων ευρύτερων αλλαγών στα σχολεία υιοθετώντας αρχές και πρακτικές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης



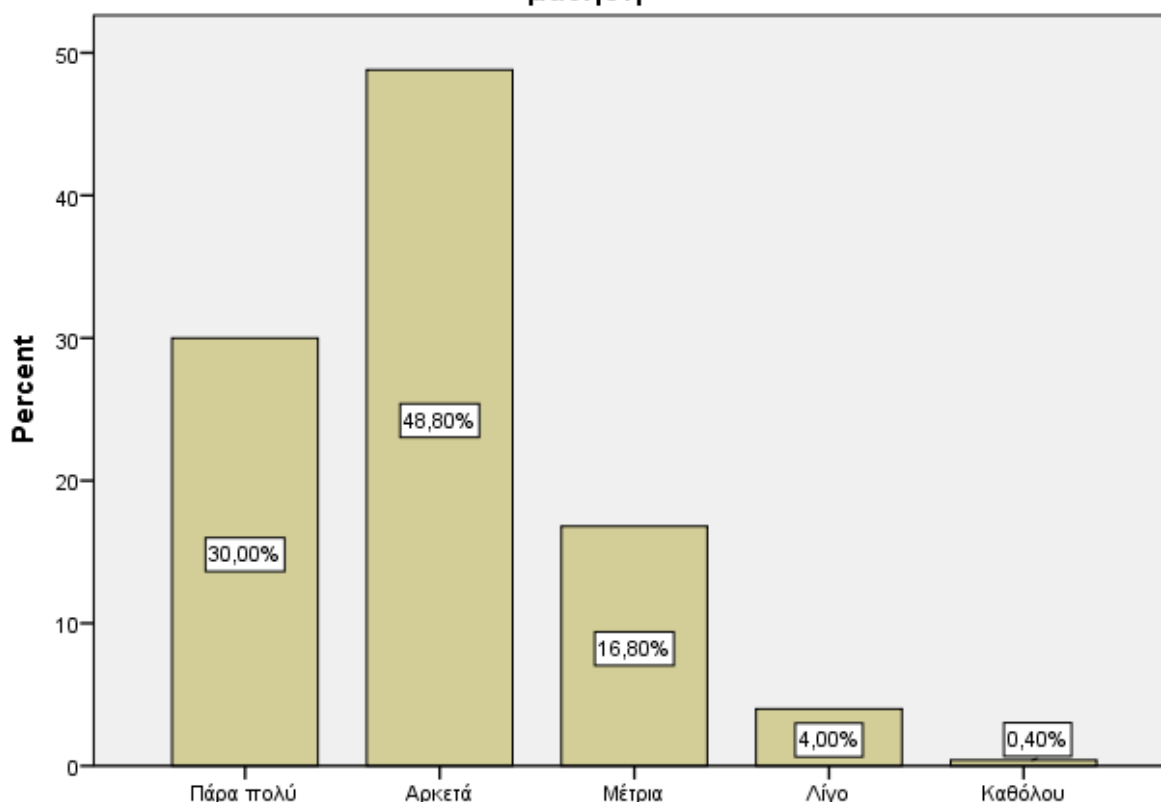
Στον πίνακα – γράφημα 14 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν αποτελούν τα σχολεία παράγοντες ευρύτερων αλλαγών υιοθετώντας αρχές και πρακτικές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 50% (125 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν και επίσης ποσοστό υψηλό 42,8% (107 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν απόλυτα. Αντίθετα μικρό ποσοστό 5,2% (13 εκπαιδευτικοί) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, μικρότερο ποσοστό 1,6% (4 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν απόλυτα και το 0,4% του δείγματος (1 εκπαιδευτικός) διαφωνεί.

Πίνακας 15.1 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου όσον αφορά τη περιβαλλοντική ηθική: Ενισχύει την περιβαλλοντική μάθηση;

Βαθμός συμφωνίας εάν η περιβαλλοντική ηθική ενισχύει την περιβαλλοντική μάθηση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	75	30,0	30,0	30,0
	Αρκετά	122	48,8	48,8	78,8
	Μέτρια	42	16,8	16,8	95,6
	Λίγο	10	4,0	4,0	99,6
	Καθόλου	1	,4	,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 15.1 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/ βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου όσον αφορά τη περιβαλλοντική ηθική: Ενισχύει την περιβαλλοντική μάθηση;

Βαθμός συμφωνίας εάν η περιβαλλοντική ηθική ενισχύει την περιβαλλοντική μάθηση



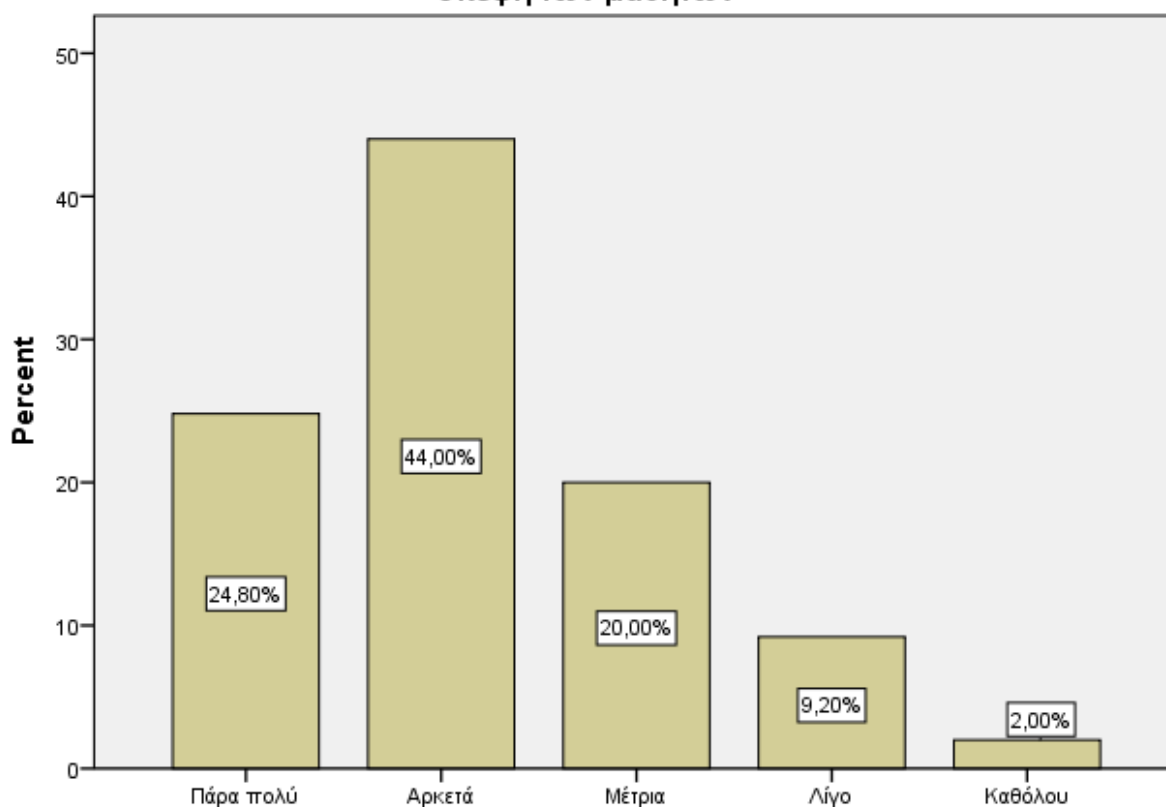
Στον πίνακα – γράφημα 15.1 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η περιβαλλοντική ηθική ενισχύει την περιβαλλοντική μάθηση στα πλαίσια ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 48,8% (122 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν αρκετά, το 30% (75 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν πάρα πολύ ενώ σε ποσοστό 16,8% (42 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν μέτρια. Τέλος μόλις το 4% (10 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί λίγο και ποσοστό 0,4% (1 εκπαιδευτικός) δεν συμφωνεί καθόλου.

Πίνακας 15.2 – Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Η ηθικότητα του περιβάλλοντος αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών;

Βαθμός συμφωνίας εάν η ηθικότητα του περιβάλλοντος αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	62	24,8	24,8	24,8
	Αρκετά	110	44,0	44,0	68,8
	Μέτρια	50	20,0	20,0	88,8
	Λίγο	23	9,2	9,2	98,0
	Καθόλου	5	2,0	2,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 15.2 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Η ηθικότητα του περιβάλλοντος αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών;

Βαθμός συμφωνίας εάν η ηθικότητα του περιβάλλοντος αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών



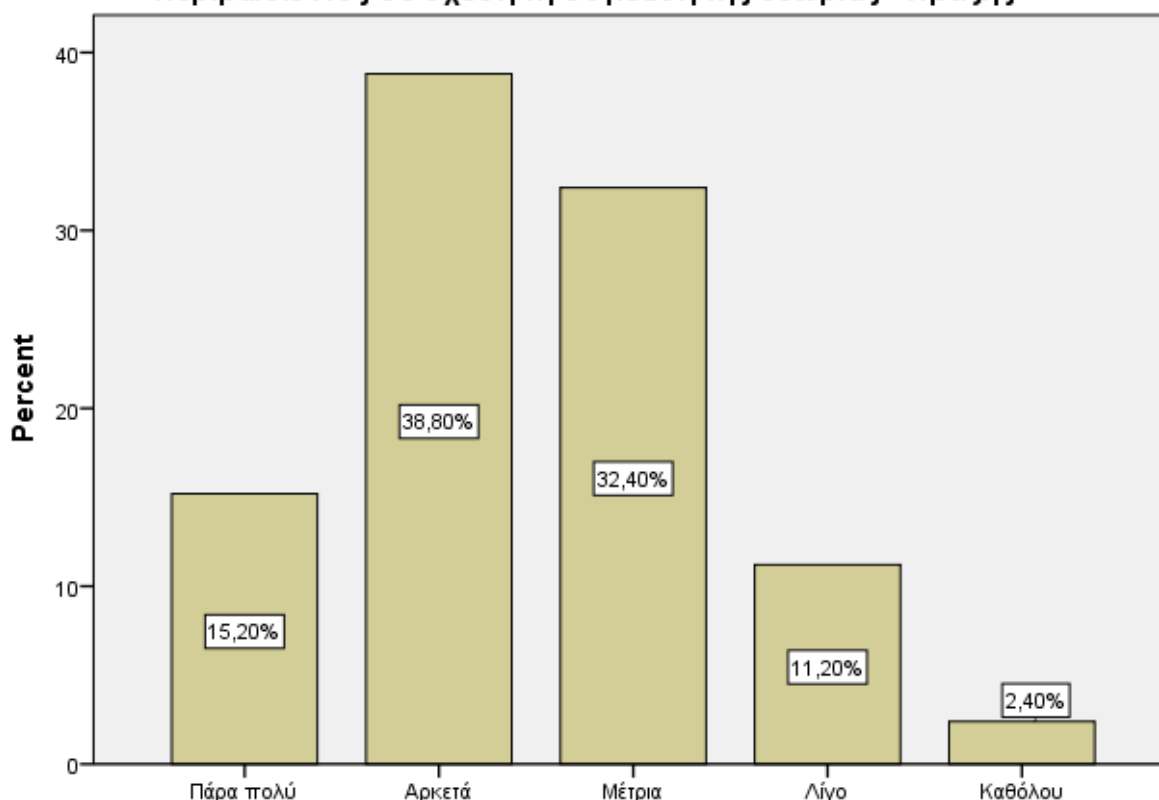
Στον πίνακα – γράφημα 15.2 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η ηθικότητα του περιβάλλοντος αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών στα πλαίσια ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 44% (110 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν αρκετά, το 24,8% (62 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν πάρα πολύ ενώ σε ποσοστό 20% (50 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν μέτρια. Τέλος μόλις το 9,20% (23 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί λίγο και ποσοστό 2% (5 εκπαιδευτικοί) δεν συμφωνούν καθόλου.

Πίνακας 15.3 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Υιοθετεί τη διεπιστημονική προσέγγιση θεμάτων περιβάλλοντος και τη σύγκλιση της θεωρίας με την πράξη;

Βαθμός συμφωνίας υιοθέτησης της διεπιστημονικής προσέγγισης θεμάτων περιβάλλοντος σε σχέση τη σύγκλιση της θεωρίας - πράξης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	38	15,2	15,2	15,2
	Αρκετά	97	38,8	38,8	54,0
	Μέτρια	81	32,4	32,4	86,4
	Λίγο	28	11,2	11,2	97,6
	Καθόλου	6	2,4	2,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 15.3 – Ραβδόγραμμα κατανομής των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Υιοθετεί τη διεπιστημονική προσέγγιση θεμάτων περιβάλλοντος και τη σύγκλιση της θεωρίας με την πράξη;

Βαθμός συμφωνίας υιοθέτησης της διεπιστημονικής προσέγγισης θεμάτων περιβάλλοντος σε σχέση τη σύγκλιση της θεωρίας - πράξης



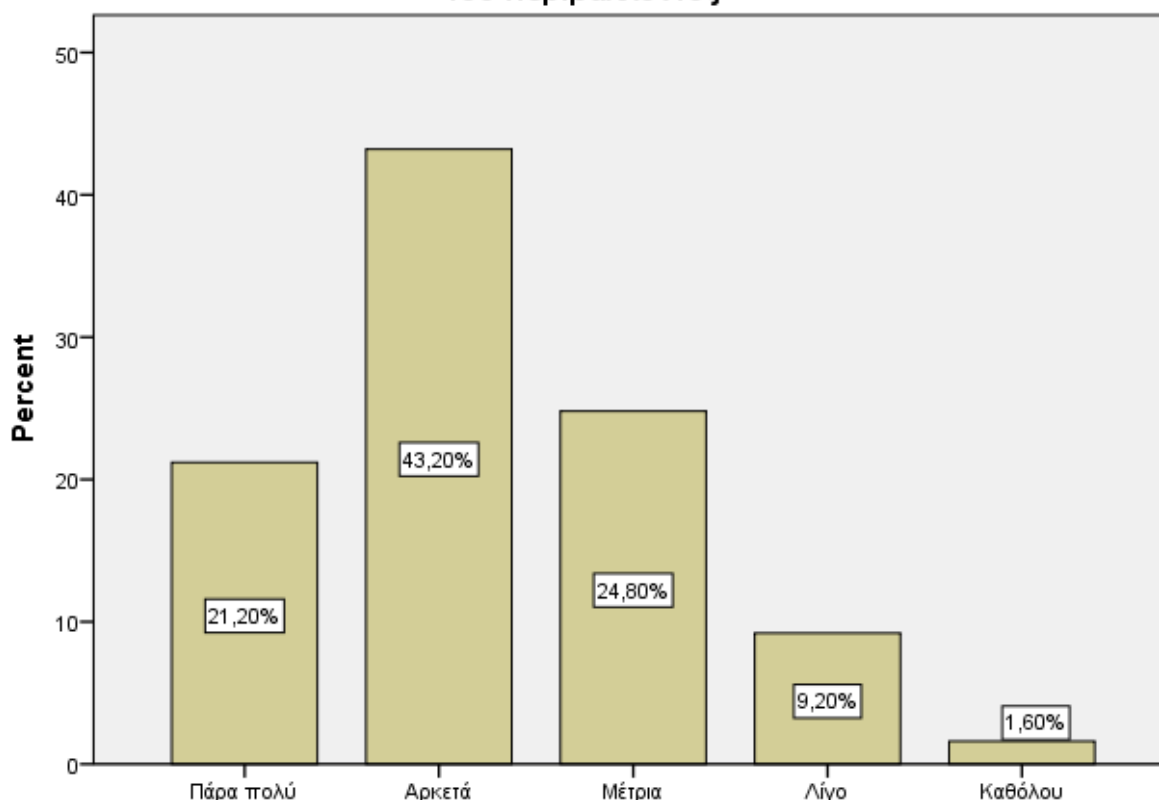
Στον πίνακα – γράφημα 15.3 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας, εάν η υιοθέτηση της διεπιστημονικής προσέγγισης θεμάτων περιβάλλοντος σε σχέση τη σύγκλιση της θεωρίας – πράξης ανταποκρίνεται στα πλαίσια του σημερινού σχολείου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 38,8% (97 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν αρκετά, το 32,4% (81 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν μέτρια ενώ σε ποσοστό 15,2% (38 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν πάρα πολύ. Τέλος μόλις το 11,2% (28 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί λίγο και ποσοστό 2,4% (6 εκπαιδευτικοί) δεν συμφωνούν καθόλου.

Πίνακας 15.4 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Προωθεί τη συνεργατικότητα και την εργασία σε ομάδες για τη διατήρηση του περιβάλλοντος;

Βαθμός συμφωνίας προώθησης ομαδικής συνεργατικότητας για τη διατήρηση του περιβάλλοντος					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	53	21,2	21,2	21,2
	Αρκετά	108	43,2	43,2	64,4
	Μέτρια	62	24,8	24,8	89,2
	Λίγο	23	9,2	9,2	98,4
	Καθόλου	4	1,6	1,6	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 15.4 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Προωθεί τη συνεργατικότητα και την εργασία σε ομάδες για τη διατήρηση του περιβάλλοντος;

Βαθμός συμφωνίας προώθησης ομαδικής συνεργατικότητας για τη διατήρηση του περιβάλλοντος



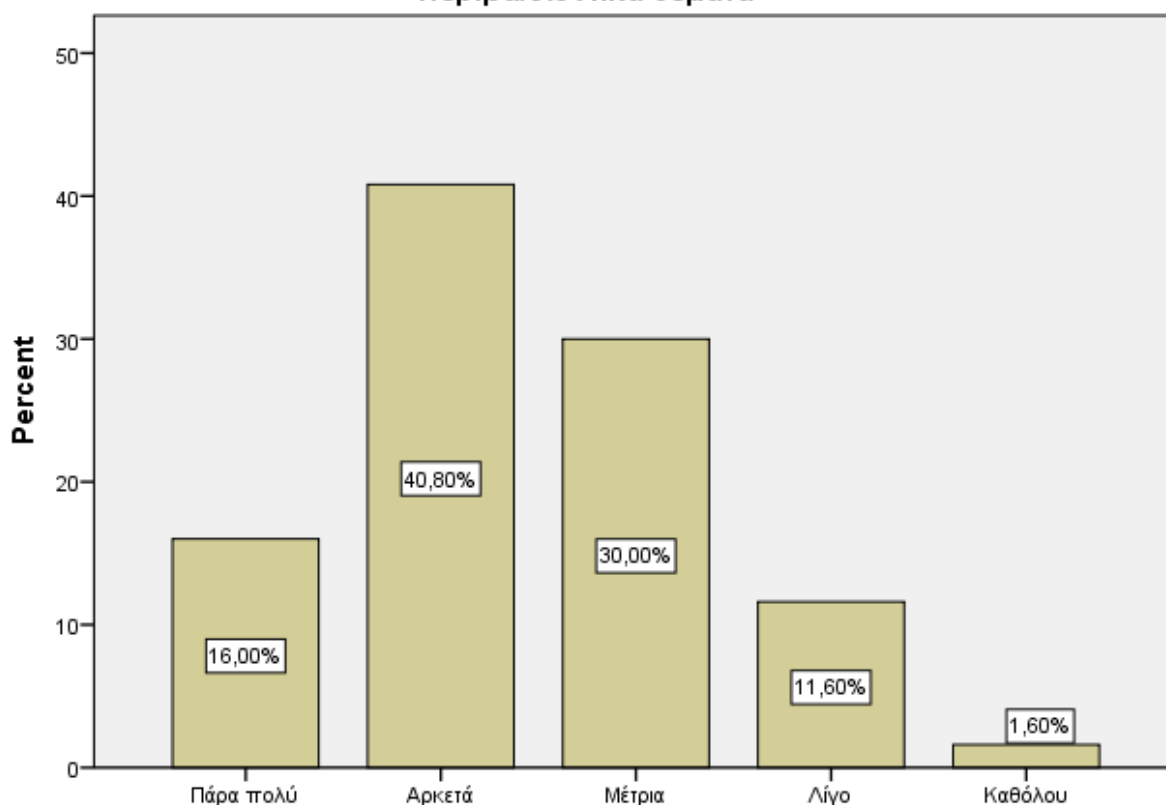
Στον πίνακα – γράφημα 15.4 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας, εάν η **προώθηση της ομαδικής συνεργατικότητας για τη διατήρηση του περιβάλλοντος ανταποκρίνεται στα πλαίσια** του σημερινού σχολείου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 43,2% (108 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν αρκετά, το 24,8% (62 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν μέτρια ενώ σε ποσοστό 21,2% (53 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν πάρα πολύ. Τέλος μόλις το 9,2% (23 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί λίγο και ποσοστό 1,6% (4 εκπαιδευτικοί) δεν συμφωνούν καθόλου.

Πίνακας 15.5 – Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μαθητών και γονιών για περιβαλλοντικά θέματα;

Βαθμός συμφωνίας ανταπόκρισης στις προσδοκίες μαθητών και γονιών για περιβαλλοντικά θέματα					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	40	16,0	16,0	16,0
	Αρκετά	102	40,8	40,8	56,8
	Μέτρια	75	30,0	30,0	86,8
	Λίγο	29	11,6	11,6	98,4
	Καθόλου	4	1,6	1,6	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 15.5 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μαθητών και γονιών για περιβαλλοντικά θέματα;

Βαθμός συμφωνίας ανταπόκρισης στις προσδοκίες μαθητών και γονιών για περιβαλλοντικά θέματα



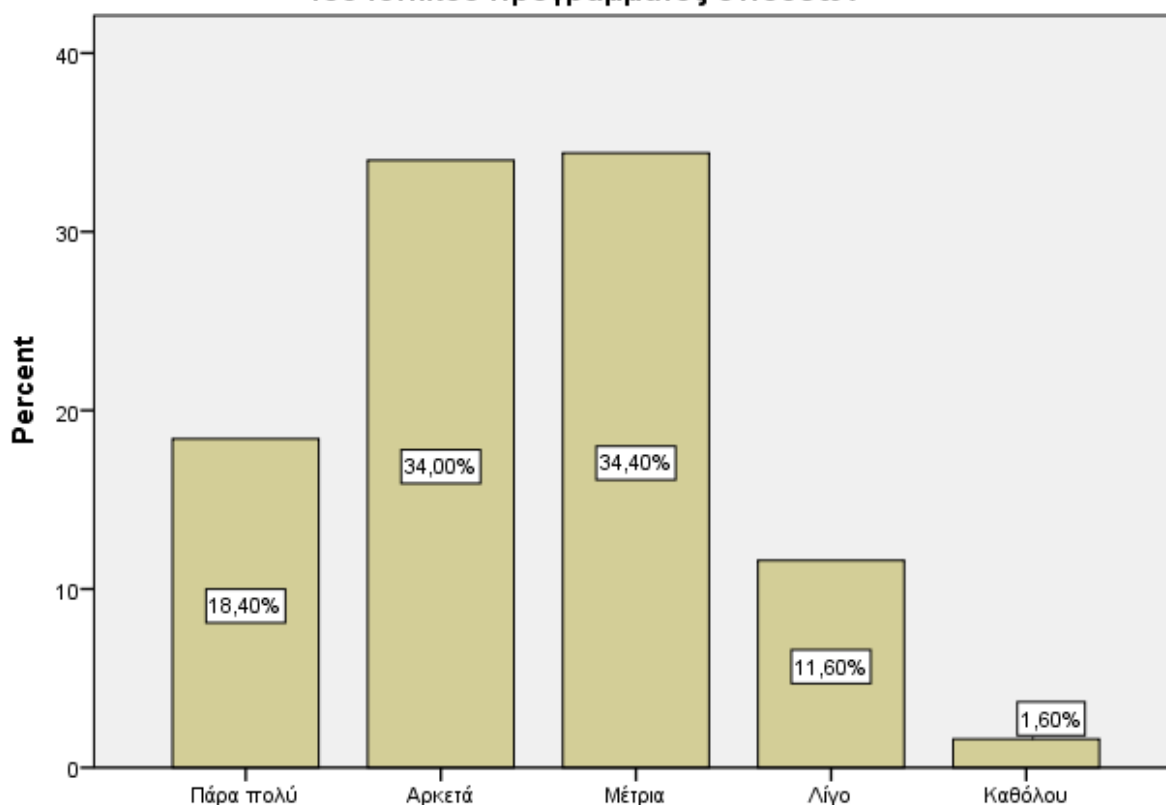
Στον πίνακα – γράφημα 15.5 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας, εάν το σημερινό σχολείο **ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μαθητών και γονιών για περιβαλλοντικά θέματα**. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 40,8% (102 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν αρκετά, το 30% (75 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν μέτρια ενώ σε ποσοστό 16% (40 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν πάρα πολύ. Τέλος μόλις το 11,6% (29 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί λίγο και ποσοστό 1,6% (4 εκπαιδευτικοί) δεν συμφωνούν καθόλου.

Πίνακας 15.6 – Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Προσανατολίζεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, πέραν του τυπικού προγράμματος σπουδών;

Βαθμός συμφωνίας προσανατολισμού σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, πέραν του τυπικού προγράμματος σπουδών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	46	18,4	18,4	18,4
	Αρκετά	85	34,0	34,0	52,4
	Μέτρια	86	34,4	34,4	86,8
	Λίγο	29	11,6	11,6	98,4
	Καθόλου	4	1,6	1,6	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 15.6 – Ραβδόγραμμα κατανομής των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας σε θέματα ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου: Προσανατολίζεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, πέραν του τυπικού προγράμματος σπουδών;

Βαθμός συμφωνίας προσανατολισμού σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, πέραν του τυπικού προγράμματος σπουδών

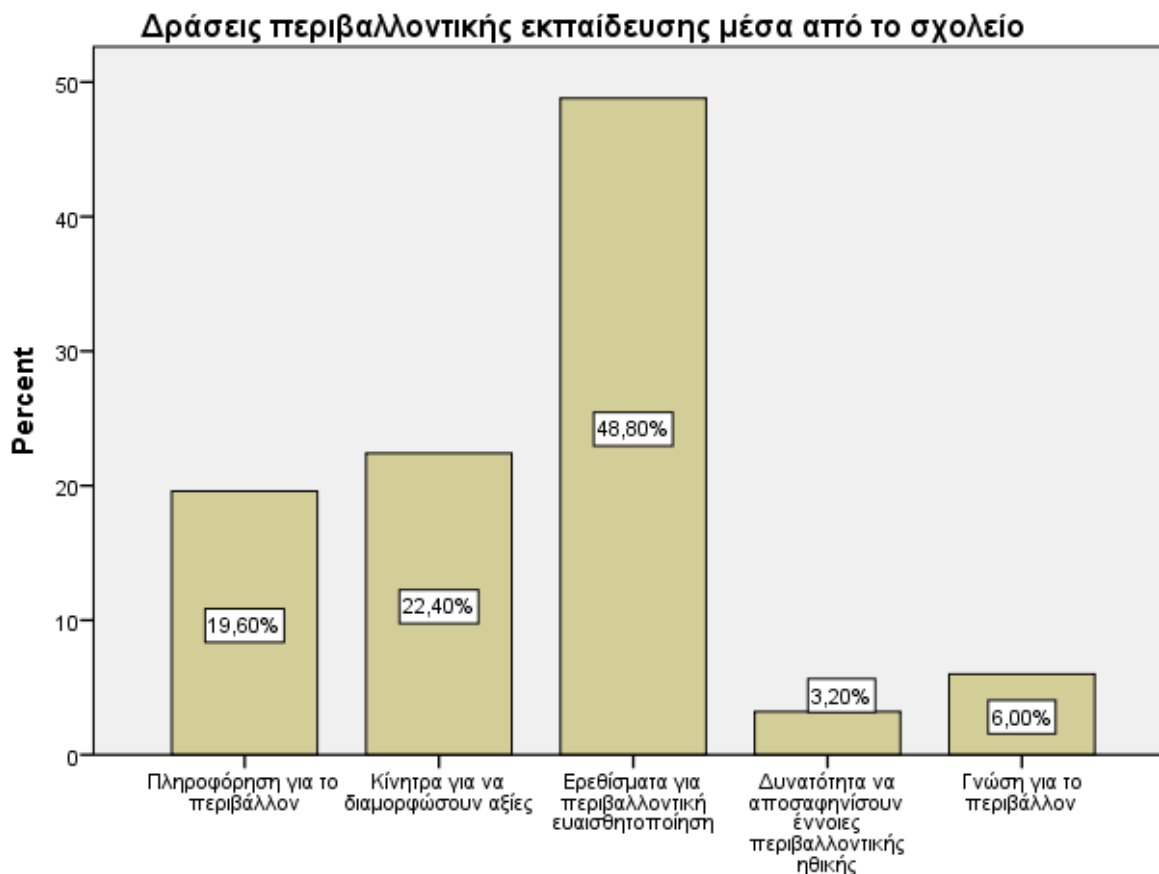


Στον πίνακα – γράφημα 15.6 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας, εάν το σημερινό σχολείο **προσανατολίζεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, πέραν του τυπικού προγράμματος σπουδών**. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 34,4% (86 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν μέτρια, το 34% (85 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν αρκετά ενώ σε ποσοστό 18,4% (46 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν πάρα πολύ. Τέλος μόλις το 11,6% (29 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί λίγο και ποσοστό 1,6% (4 εκπαιδευτικοί) δεν συμφωνούν καθόλου.

Πίνακας 16 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα από το σχολείο

Δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα από το σχολείο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πληροφόρηση για το περιβάλλον	49	19,6	19,6	19,6
	Κίνητρα για να διαμορφώσουν αξίες	56	22,4	22,4	42,0
	Ερεθίσματα για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση	122	48,8	48,8	90,8
	Δυνατότητα να αποσαφηνίσουν έννοιες περιβαλλοντικής ηθικής	8	3,2	3,2	94,0
	Γνώση για το περιβάλλον	15	6,0	6,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 16 – Ραβδόγραμμα κατανομής των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα από το σχολείο



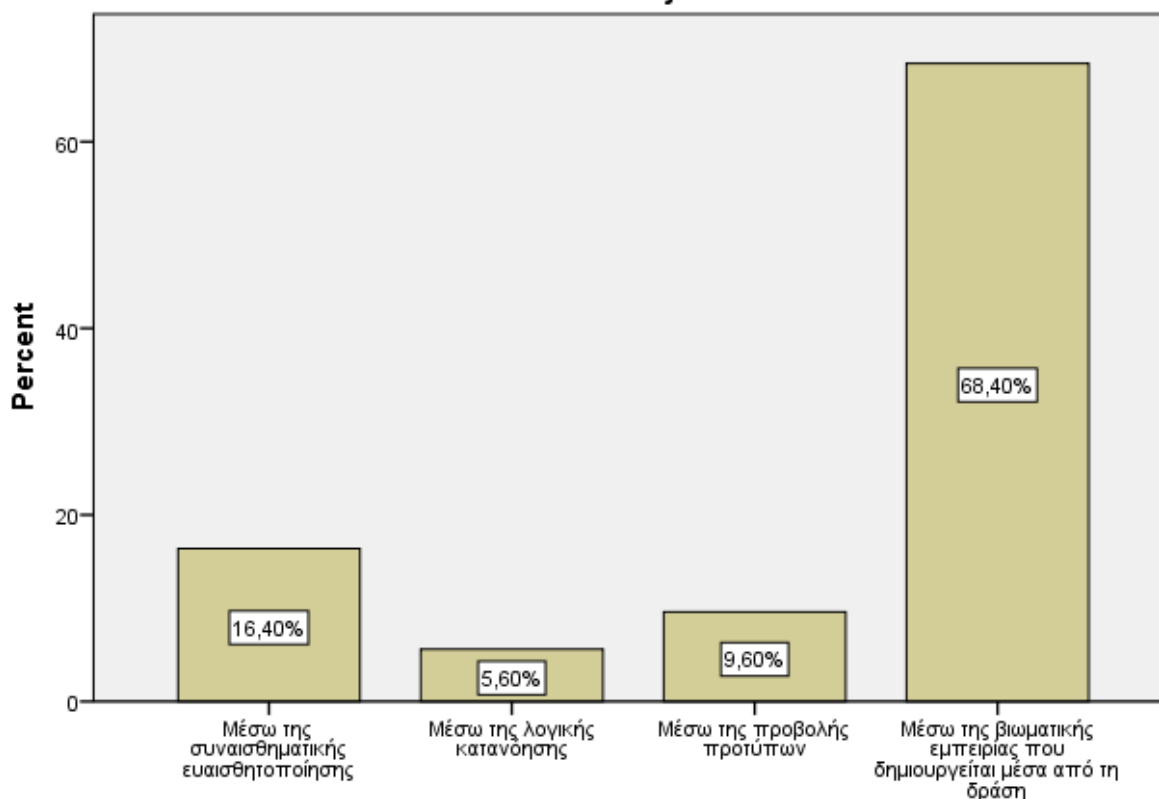
Στον πίνακα – γράφημα 16 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τις δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα από το σχολείο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 48,8% (122 εκπαιδευτικοί) απάντησε ότι οι δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αποτελούν ερεθίσματα για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, ενώ το 22,4% (56 εκπαιδευτικοί) των ερωτηθέντων απάντησε ότι αποτελούν κίνητρα για να διαμορφώσουν αξίες τα παιδιά. Επίσης, το 19,6% (49 εκπαιδευτικοί) τις θεωρεί ως πληροφόρηση για το περιβάλλον και το ποσοστό 6% (15 εκπαιδευτικοί) απάντησε ότι οι δράσεις αυτές αποτελούν γνώση για το περιβάλλον. Τέλος, μικρό ποσοστό 3,2% (8 εκπαιδευτικοί) των ερωτηθέντων θεωρεί ότι αποτελούν δυνατότητα να αποσαφηνίσουν έννοιες περιβαλλοντικής ηθικής.

Πίνακας 17 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τρόπους συσχέτισης ανάπτυξης των αξιών απέναντι στο περιβάλλον μέσω της διδασκαλίας

Τρόποι συσχέτισης ανάπτυξης των αξιών απέναντι στο περιβάλλον μέσω της διδασκαλίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέσω της συναισθηματικής ευαισθητοποίησης	41	16,4	16,4	16,4
	Μέσω της λογικής κατανόησης	14	5,6	5,6	22,0
	Μέσω της προβολής προτύπων	24	9,6	9,6	31,6
	Μέσω της βιωματικής εμπειρίας που δημιουργείται μέσα από τη δράση	171	68,4	68,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 17 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τρόπους συσχέτισης ανάπτυξης των αξιών απέναντι στο περιβάλλον μέσω της διδασκαλίας

Τρόποι συσχέτισης ανάπτυξης των αξιών απέναντι στο περιβάλλον μέσω της διδασκαλίας



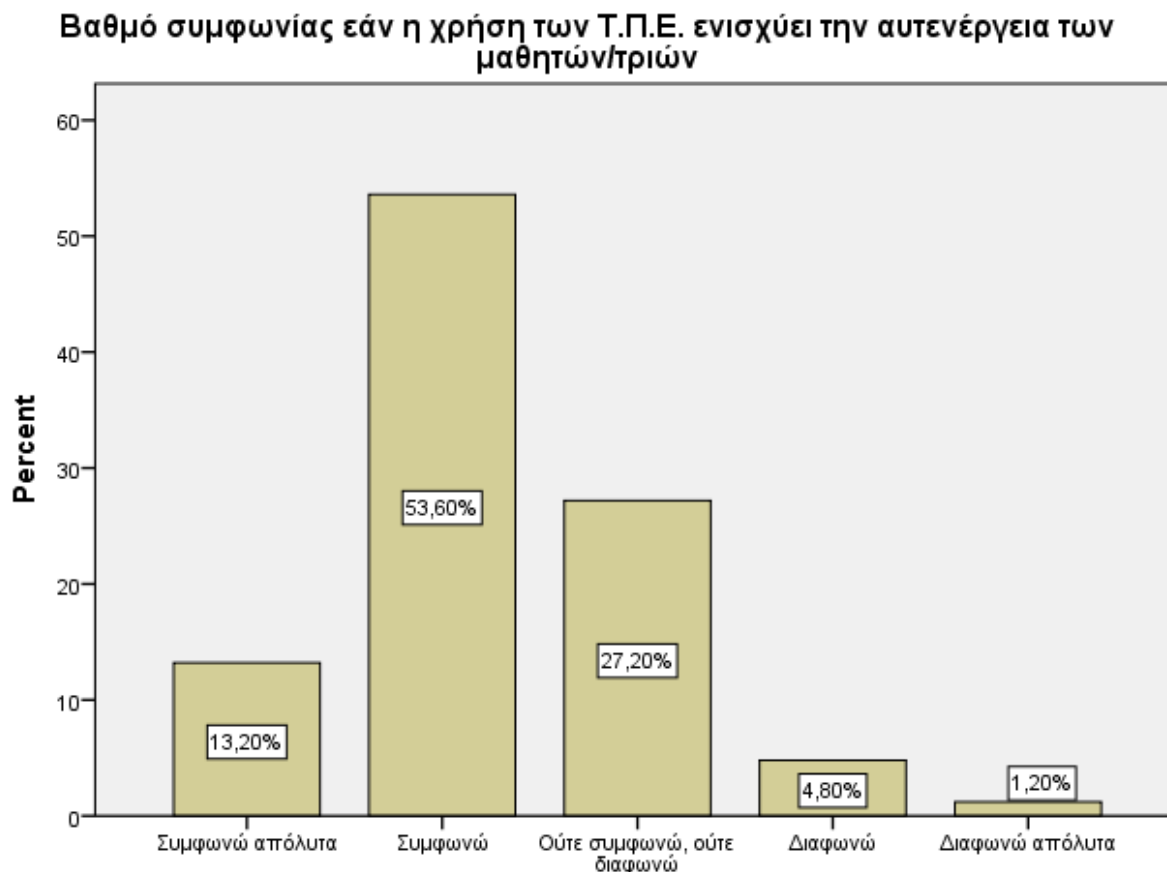
Στον πίνακα – γράφημα 17 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τους τρόπους συσχέτισης ανάπτυξης των αξιών απέναντι στο περιβάλλον μέσω της διδασκαλίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 68,4% (171 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι συσχετίζεται η ανάπτυξη των αξιών απέναντι στο περιβάλλον με τη διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσω της βιωματικής εμπειρίας που δημιουργείται μέσα από τη δράση, ενώ το 16,4% (41 εκπαιδευτικοί) των ερωτηθέντων απάντησε ότι συσχετίζεται μέσω της συναισθηματικής ευαισθητοποίησης. Επίσης, το 9,6% (24 εκπαιδευτικοί) απάντησε ότι συσχετίζεται μέσω της προβολής προτύπων και το μικρό ποσοστό 5,6% (14 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι συσχετίζεται μέσω της λογικής κατανόησης.

- Β. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ

Πίνακας 18 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η χρήση των Τ.Π.Ε. ενισχύει την αυτενέργεια των μαθητών/τριών

Βαθμό συμφωνίας εάν η χρήση των Τ.Π.Ε. ενισχύει την αυτενέργεια των μαθητών/τριών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	33	13,2	13,2	13,2
	Συμφωνώ	134	53,6	53,6	66,8
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	68	27,2	27,2	94,0
	Διαφωνώ	12	4,8	4,8	98,8
	Διαφωνώ απόλυτα	3	1,2	1,2	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 18 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η χρήση των Τ.Π.Ε. ενισχύει την αυτενέργεια των μαθητών/τριών



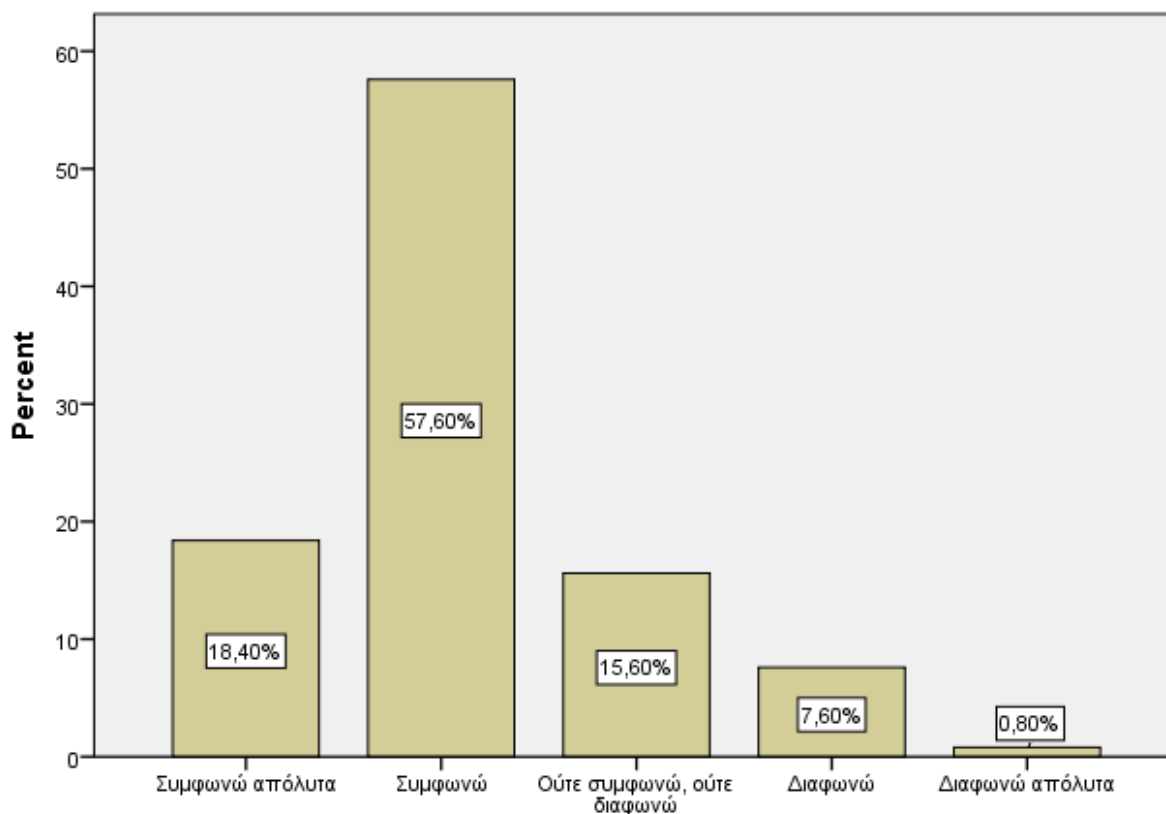
Στον πίνακα – γράφημα 18 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η χρήση των Τ.Π.Ε. ενισχύει την αυτενέργεια των μαθητών/τριών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 53,6% (134 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν και επίσης ποσοστό 13,2% (33 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν απόλυτα. Αντίθετα ποσοστό 27,2% (68 εκπαιδευτικοί) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, μικρότερο ποσοστό 4,8% (12 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν και το 1,2% του δείγματος (3 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν απόλυτα.

Πίνακας 19 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η χρήση των υπολογιστών είναι κατάλληλη για όλα τα διδακτικά αντικείμενα

Βαθμός συμφωνίας καταλληλότητας των Η/Υ για όλα τα διδακτικά αντικείμενα					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	46	18,4	18,4	18,4
	Συμφωνώ	144	57,6	57,6	76,0
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	39	15,6	15,6	91,6
	Διαφωνώ	19	7,6	7,6	99,2
	Διαφωνώ απόλυτα	2	,8	,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 19 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η χρήση των υπολογιστών είναι κατάλληλη για όλα τα διδακτικά αντικείμενα

Βαθμός συμφωνίας καταλληλότητας των Η/Υ για όλα τα διδακτικά αντικείμενα



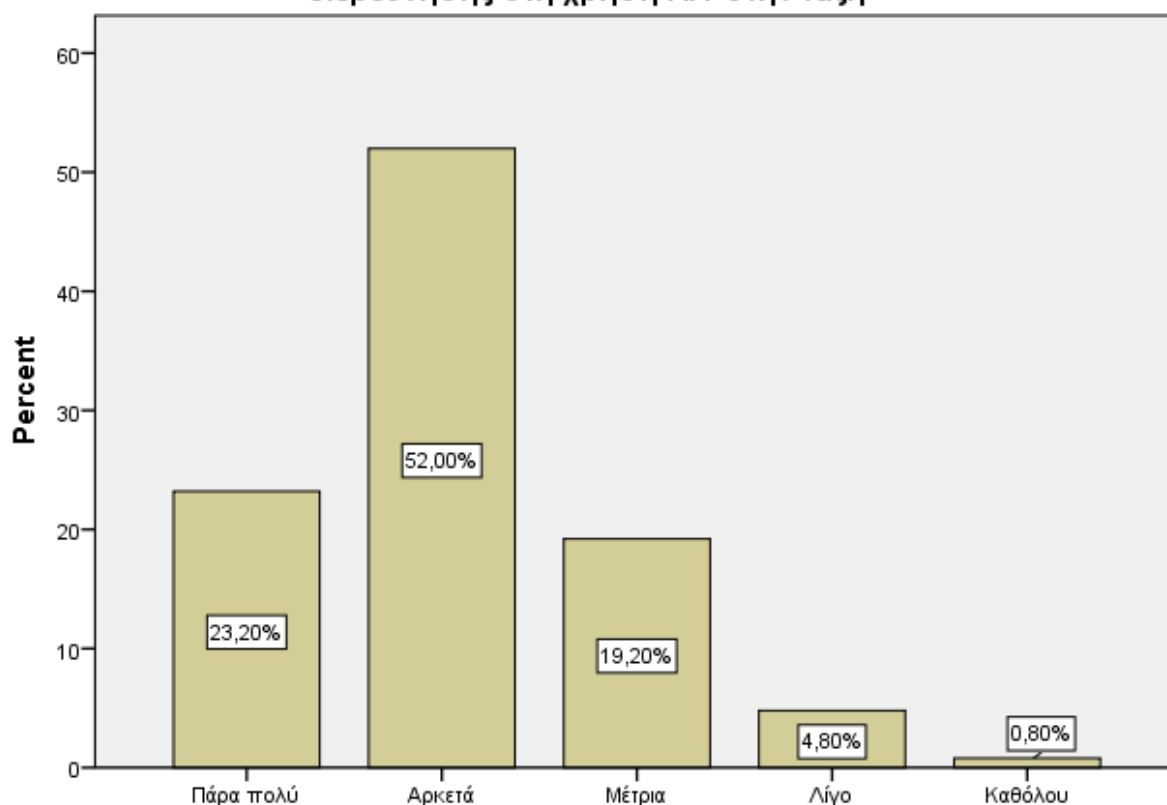
Στον πίνακα – γράφημα 19 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας **εάν η χρήση των Η/Υ είναι κατάλληλη για όλα τα διδακτικά αντικείμενα**. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 57,6% (144 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν και επίσης ποσοστό 18,4% (46 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν απόλυτα. Αντίθετα μικρό ποσοστό 15,6% (39 εκπαιδευτικοί) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, μικρότερο ποσοστό 7,6% (19 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν και το 0,8% του δείγματος (2 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν απόλυτα.

Πίνακας 20.1 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Η χρήση των Η/Υ στην τάξη σήμερα περιλαμβάνει δραστηριότητες διερεύνησης;

Βαθμός συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών όσον αφορά τις δραστηριότητες διερεύνησης στη χρήση Η/Υ στην τάξη					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	58	23,2	23,2	23,2
	Αρκετά	130	52,0	52,0	75,2
	Μέτρια	48	19,2	19,2	94,4
	Λίγο	12	4,8	4,8	99,2
	Καθόλου	2	,8	,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 20.1 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Η χρήση των Η/Υ στην τάξη σήμερα περιλαμβάνει δραστηριότητες διερεύνησης;

Βαθμός συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών όσον αφορά τις δραστηριότητες διερεύνησης στη χρήση Η/Υ στην τάξη

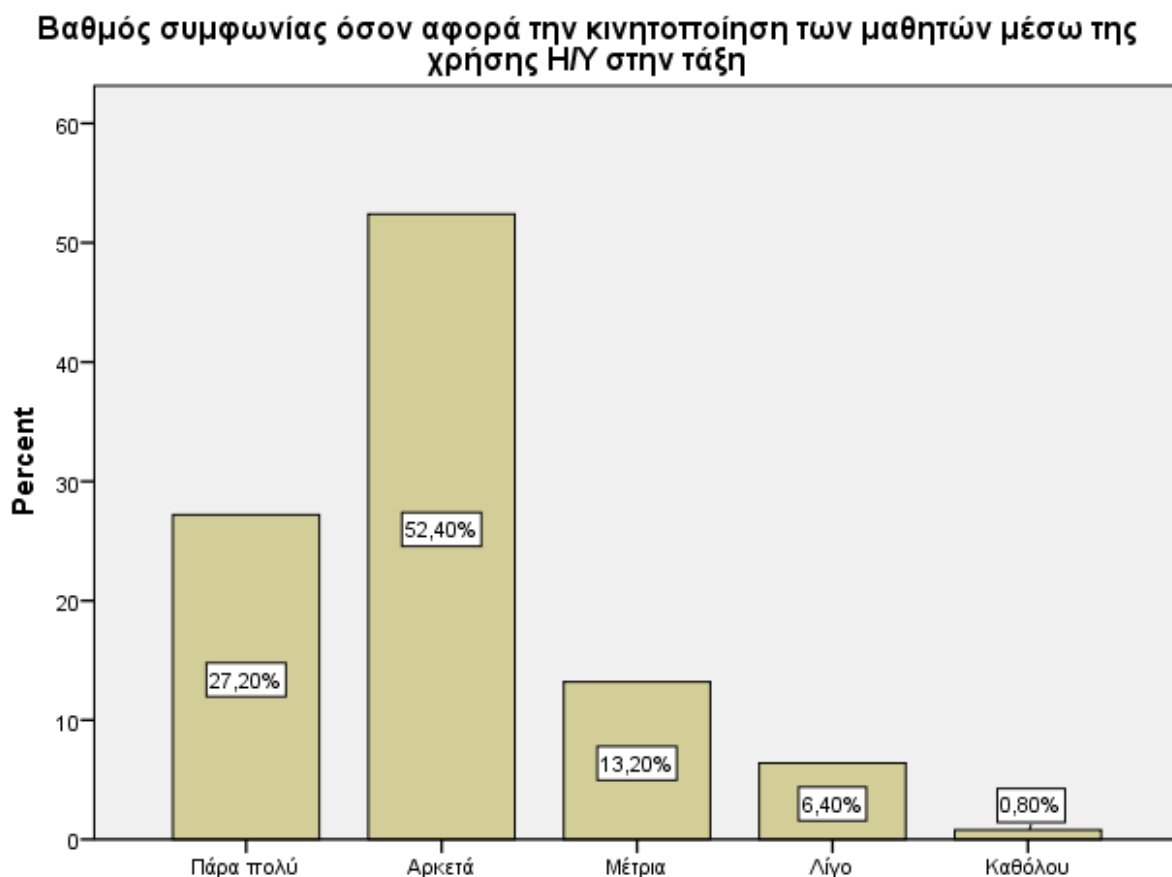


Στον πίνακα – γράφημα 20.1 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών όσον αφορά της δραστηριότητες διερεύνησης στη χρήση Η/Υ στην τάξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 52,4% (130 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν αρκετά, το 23,2% (58 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν πάρα πολύ ενώ σε ποσοστό 19,2% (48 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν μέτρια. Τέλος μόλις το 4,8% (12 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν λίγο και ποσοστό μόλις 0,8% (2 εκπαιδευτικοί) δεν συμφωνούν καθόλου.

Πίνακας 20.2 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Η χρήση των υπολογιστών στην τάξη κινητοποιεί τους μαθητές;

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την κινητοποίηση των μαθητών μέσω της χρήσης Η/Υ στην τάξη					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	68	27,2	27,2	27,2
	Αρκετά	131	52,4	52,4	79,6
	Μέτρια	33	13,2	13,2	92,8
	Λίγο	16	6,4	6,4	99,2
	Καθόλου	2	,8	,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 20.2 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Η χρήση των υπολογιστών στην τάξη κινητοποιεί τους μαθητές;



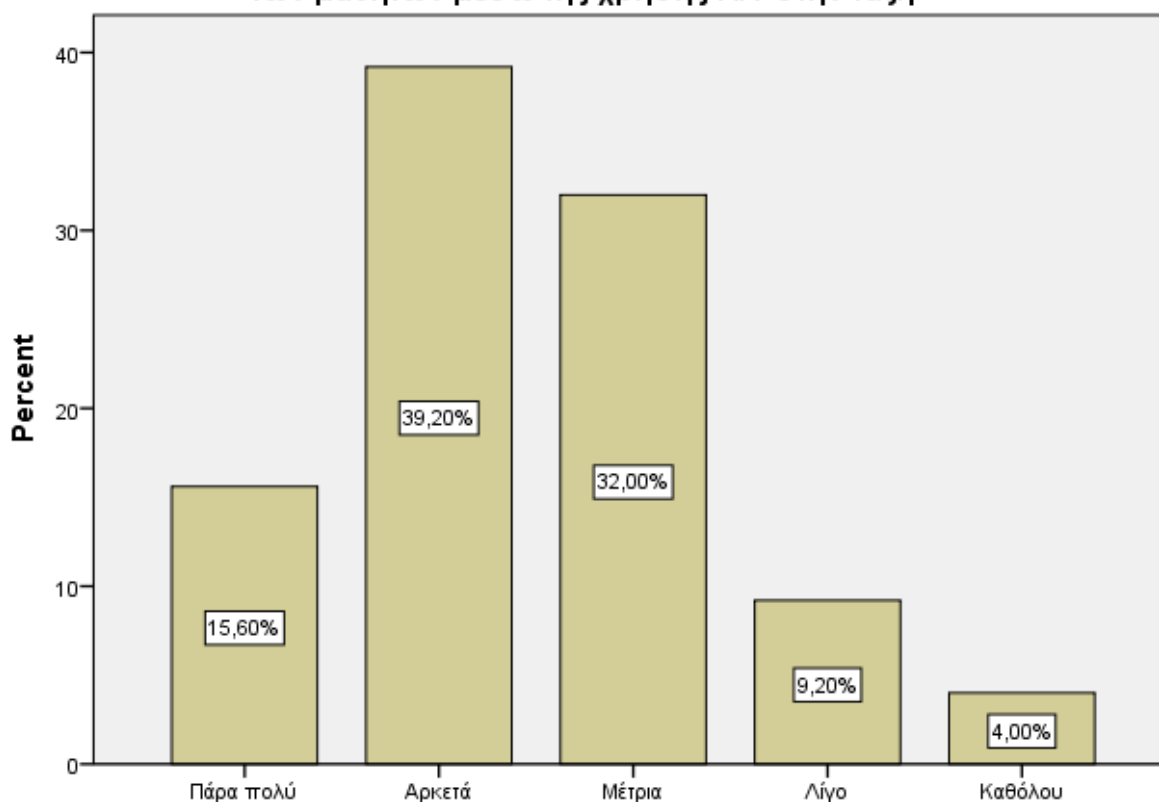
Στον πίνακα – γράφημα 20.2 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά την κινητοποίηση των μαθητών μέσω της χρήσης Η/Υ στην τάξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 52,4% (131 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν αρκετά, το 27,2% (68 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν πάρα πολύ ενώ σε ποσοστό 13,2% (33 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν μέτρια. Τέλος μόλις το 6,4% (16 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν λίγο και ποσοστό μόλις 0,8% (2 εκπαιδευτικοί) δεν συμφωνούν καθόλου.

Πίνακας 20.3 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/ βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Η χρήση των Η/Υ στην τάξη μπορεί να ενισχύσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών;

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω της χρήσης Η/Υ στην τάξη					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	39	15,6	15,6	15,6
	Αρκετά	98	39,2	39,2	54,8
	Μέτρια	80	32,0	32,0	86,8
	Λίγο	23	9,2	9,2	96,0
	Καθόλου	10	4,0	4,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 20.3 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Η χρήση των Η/Υ στην τάξη μπορεί να ενισχύσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών;

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω της χρήσης Η/Υ στην τάξη



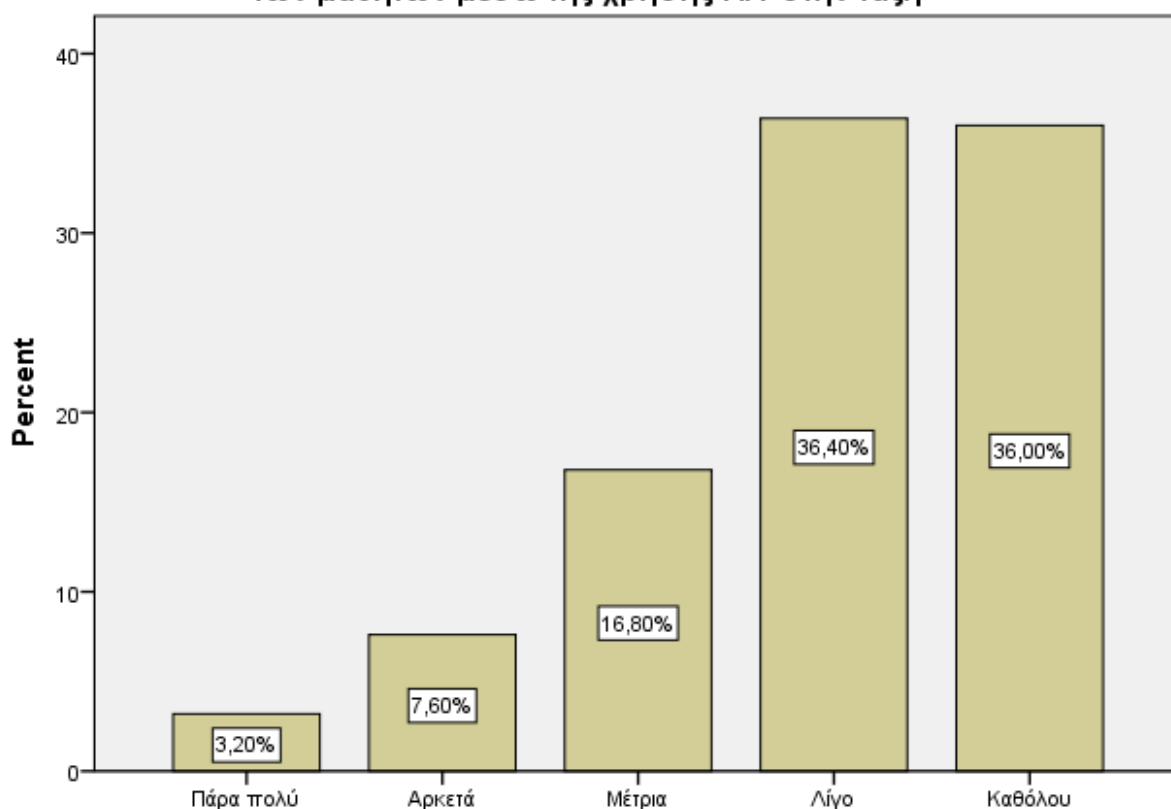
Στον πίνακα – γράφημα 20.3 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω της χρήσης Η/Υ στην τάξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 39,2% (98 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν αρκετά, το 32% (80 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν μέτρια, ενώ σε ποσοστό 15,6% (39 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν πάρα πολύ. Τέλος μόλις το 9,2% (23 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν λίγο και ποσοστό 4% (10 εκπαιδευτικοί) δεν συμφωνούν καθόλου.

Πίνακας 20.4 – Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Η χρήση των Η/Υ στο μάθημα αποπροσανατολίζει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών;

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά τον αποπροσανατολισμό του ενδιαφέροντος των μαθητών μέσω της χρήσης Η/Υ στην τάξη					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	8	3,2	3,2	3,2
	Αρκετά	19	7,6	7,6	10,8
	Μέτρια	42	16,8	16,8	27,6
	Λίγο	91	36,4	36,4	64,0
	Καθόλου	90	36,0	36,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 20.4 – Ραβδόγραμμα συχνότητων κατανομής των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Η χρήση των Η/Υ στο μάθημα αποπροσανατολίζει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών;

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά τον αποπροσανατολισμό του ενδιαφέροντος των μαθητών μέσω της χρήσης Η/Υ στην τάξη



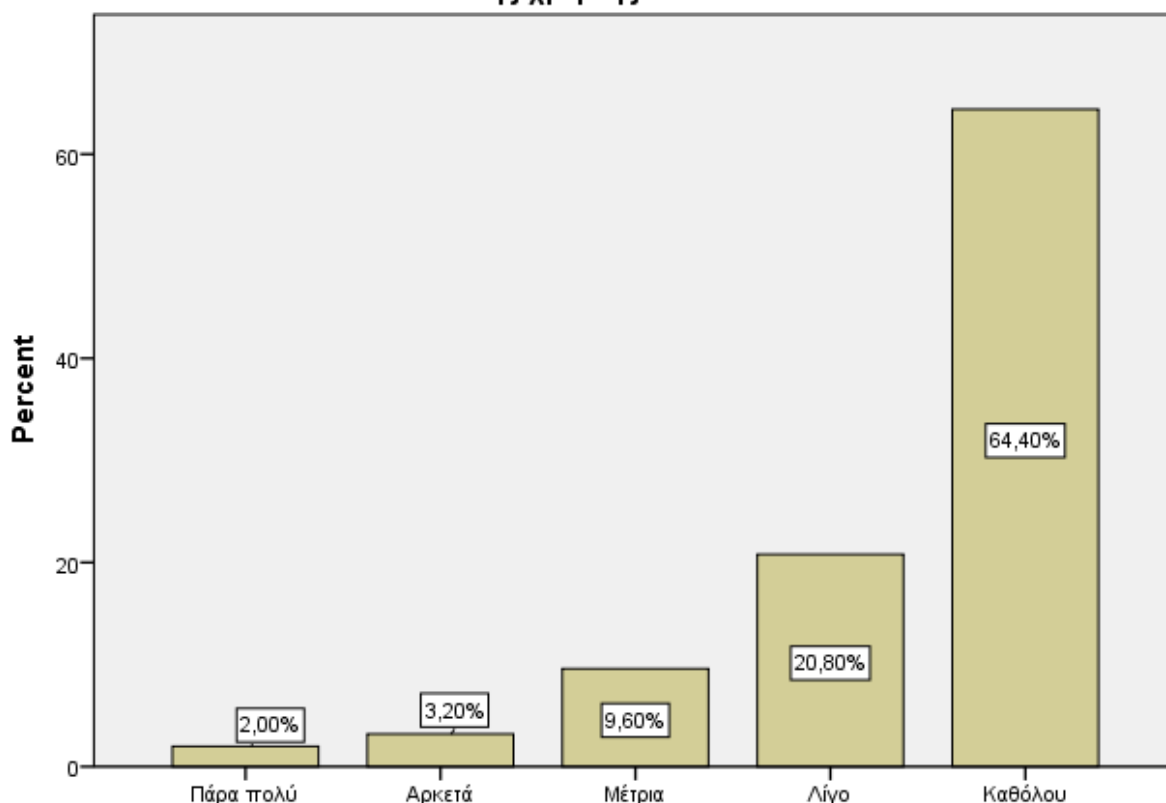
Στον πίνακα – γράφημα 20.4 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά τον αποπροσανατολισμό του ενδιαφέροντος των μαθητών μέσω της χρήσης Η/Υ στην τάξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 36,4% (91 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν λίγο, το 36% (90 εκπαιδευτικοί) δεν συμφωνούν καθόλου, ενώ ποσοστό 16,8% (42 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν μέτρια. Τέλος μόλις το 7,6% (19 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν αρκετά και ποσοστό μόλις 3,2% (8 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν πάρα πολύ.

Πίνακας 20.5 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Οι Η/Υ δυσχεραίνουν τη μάθηση;

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά τη δυσχέρεια των μαθητών στη μάθηση μέσω της χρήσης Η/Υ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	5	2,0	2,0	2,0
	Αρκετά	8	3,2	3,2	5,2
	Μέτρια	24	9,6	9,6	14,8
	Λίγο	52	20,8	20,8	35,6
	Καθόλου	161	64,4	64,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 20.5 – Ραβδόγραμμα συχνότητων κατανομής των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Οι Η/Υ δυσχεραίνουν τη μάθηση;

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά τη δυσχέρεια των μαθητών στη μάθηση μέσω της χρήσης Η/Υ



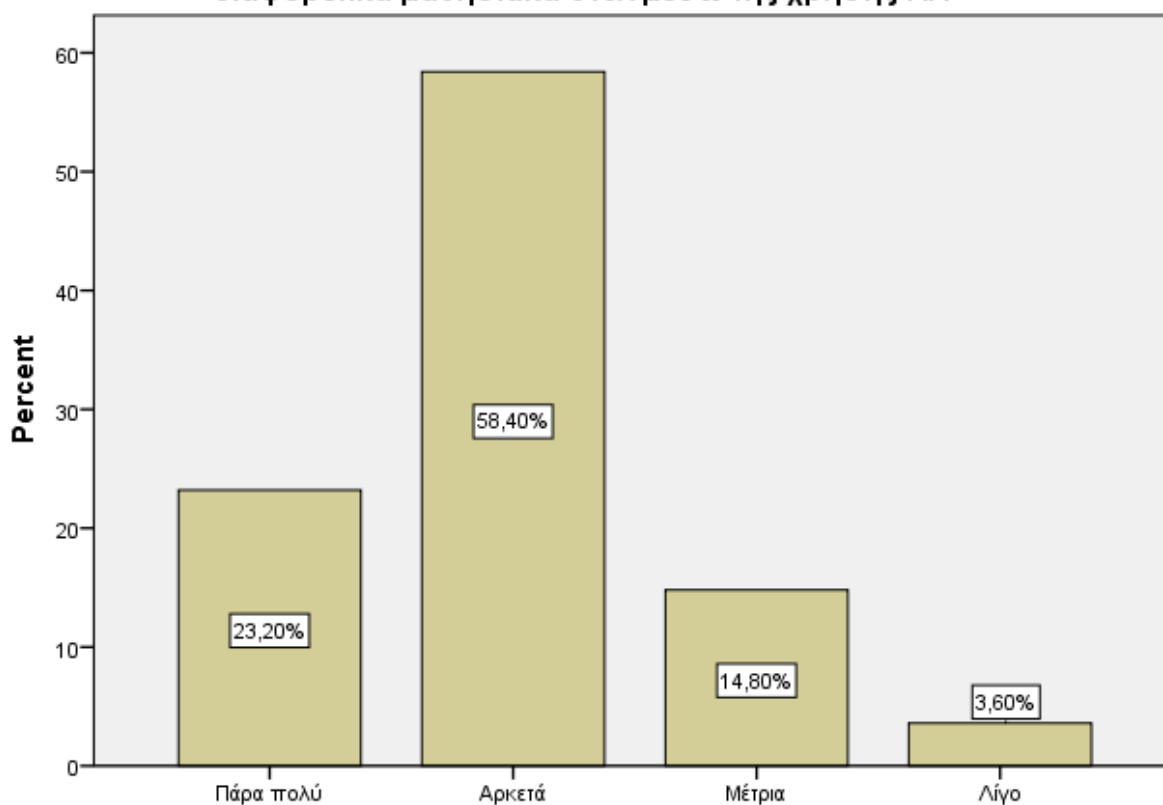
Στον πίνακα – γράφημα 20.5 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά τη δυσχέρεια των μαθητών στη μάθηση μέσω της χρήσης Η/Υ. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 64,4% (161 εκπαιδευτικοί) δεν συμφωνούν καθόλου, το 20,8% (52 εκπαιδευτικοί), συμφωνούν λίγο ενώ μικρό ποσοστό 9,6% (24 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν μέτρια. Τέλος μόλις το 3,2% (8 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν αρκετά και ποσοστό μόλις 2% (5 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν πάρα πολύ.

Πίνακας 20.6 – Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Οι Η/Υ βοηθούν τους μαθητές/τριες με διαφορετικά μαθησιακά στυλ να μαθαίνουν καλύτερα και να συμμετέχουν περισσότερο;

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά τη βοήθεια των μαθητών στη μάθηση σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ μέσω της χρήσης Η/Υ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	58	23,2	23,2	23,2
	Αρκετά	146	58,4	58,4	81,6
	Μέτρια	37	14,8	14,8	96,4
	Λίγο	9	3,6	3,6	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 20.6 – Ραβδόγραμμα συχνότητων κατανομής των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/ βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη: Οι Η/Υ βοηθούν τους μαθητές/τριες με διαφορετικά μαθησιακά στυλ να μαθαίνουν καλύτερα και να συμμετέχουν περισσότερο;

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά τη βοήθεια των μαθητών στη μάθηση σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ μέσω της χρήσης Η/Υ



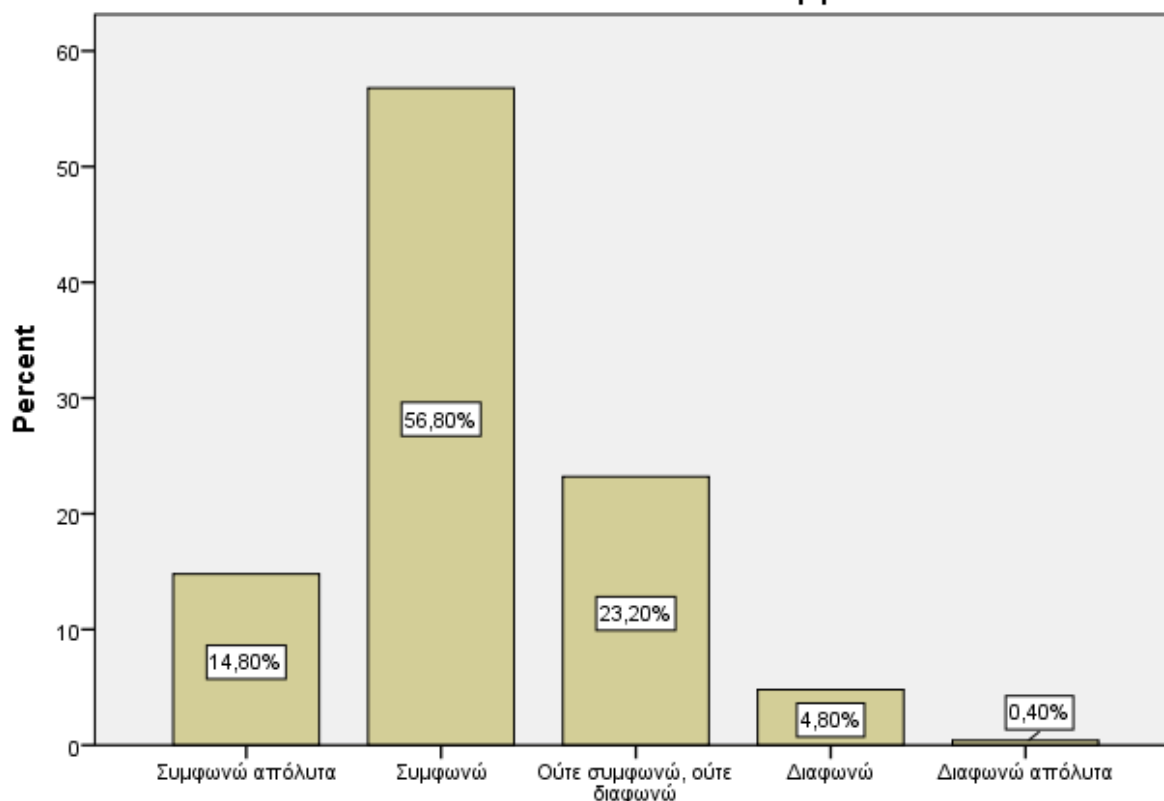
Στον πίνακα – γράφημα 20.6 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά τη βοήθεια των μαθητών στη μάθηση σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ μέσω της χρήσης Η/Υ. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 58,4% (146 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν αρκετά, το 23,2% (58 εκπαιδευτικοί), συμφωνούν πάρα πολύ, ενώ μικρότερο ποσοστό 14,8% (37 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν μέτρια. Τέλος μόλις το 3,6% (9 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν λίγο.

Πίνακας 21 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν είναι εύκολο να βρίσκει ο εκπαιδευτικός τρόπους αξιοποίησης στο διδακτικό του έργο

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την ευκολία αξιοποίησης των Η/Υ για τον εκπαιδευτικό στο διδακτικό του έργο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	37	14,8	14,8	14,8
	Συμφωνώ	142	56,8	56,8	71,6
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	58	23,2	23,2	94,8
	Διαφωνώ	12	4,8	4,8	99,6
	Διαφωνώ απόλυτα	1	,4	,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 21 – Ραβδόγραμμα συχνότητας κατανομής των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν είναι εύκολο να βρίσκει ο εκπαιδευτικός τρόπους αξιοποίησης στο διδακτικό του έργο

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την ευκολία αξιοποίησης των Η/Υ για τον εκπαιδευτικό στο διδακτικό του έργο



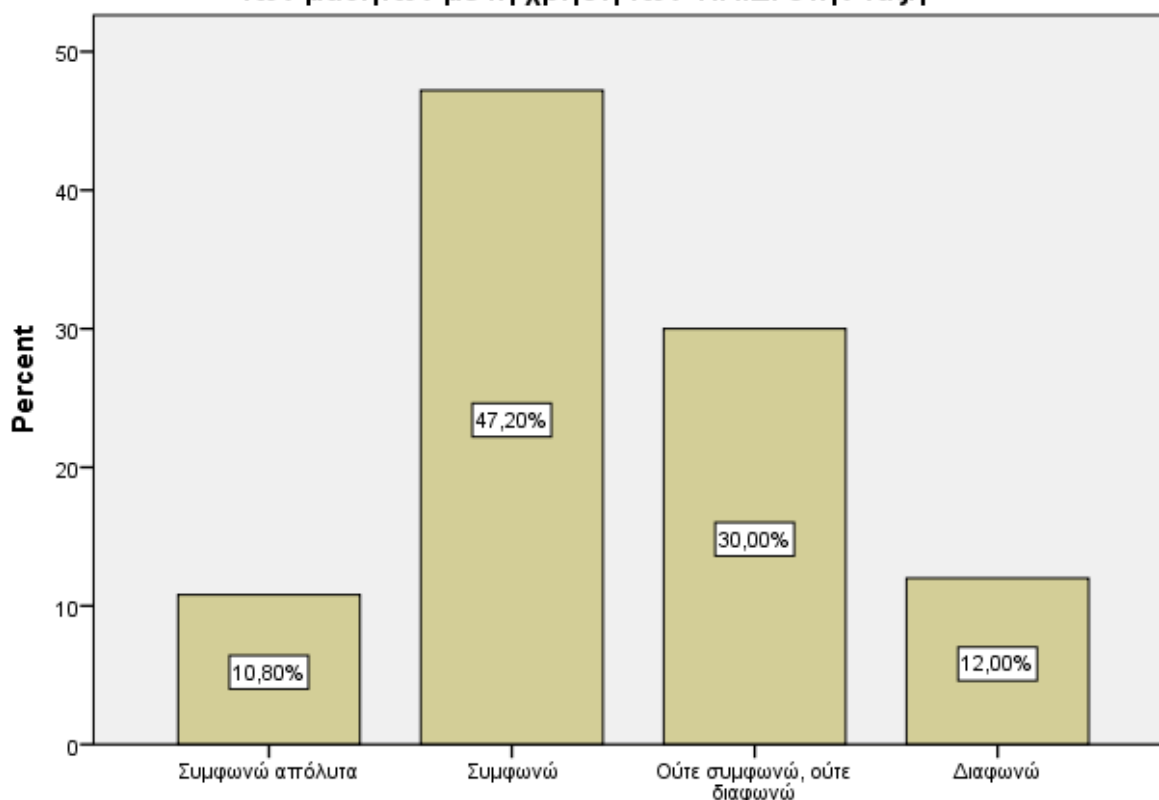
Στον πίνακα – γράφημα 21 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά την ευκολία αξιοποίησης των Η/Υ για τον εκπαιδευτικό στο διδακτικό του έργο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 56,8% (142 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν, το 23,2% (58 εκπαιδευτικοί), ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν, ενώ μικρότερο ποσοστό 14,8% (37 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν απόλυτα. Τέλος μόλις το 4,8% (12 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν και ποσοστό μόλις 0,4% (1 εκπαιδευτικός) διαφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 22 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν τα μαθήματα με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην τάξη μπορούν να ενισχύσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην τάξη					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	27	10,8	10,8	10,8
	Συμφωνώ	118	47,2	47,2	58,0
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	75	30,0	30,0	88,0
	Διαφωνώ	30	12,0	12,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 22 – Ραβδόγραμμα συχνοτήτων κατανομής των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν τα μαθήματα με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην τάξη μπορούν να ενισχύσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην τάξη

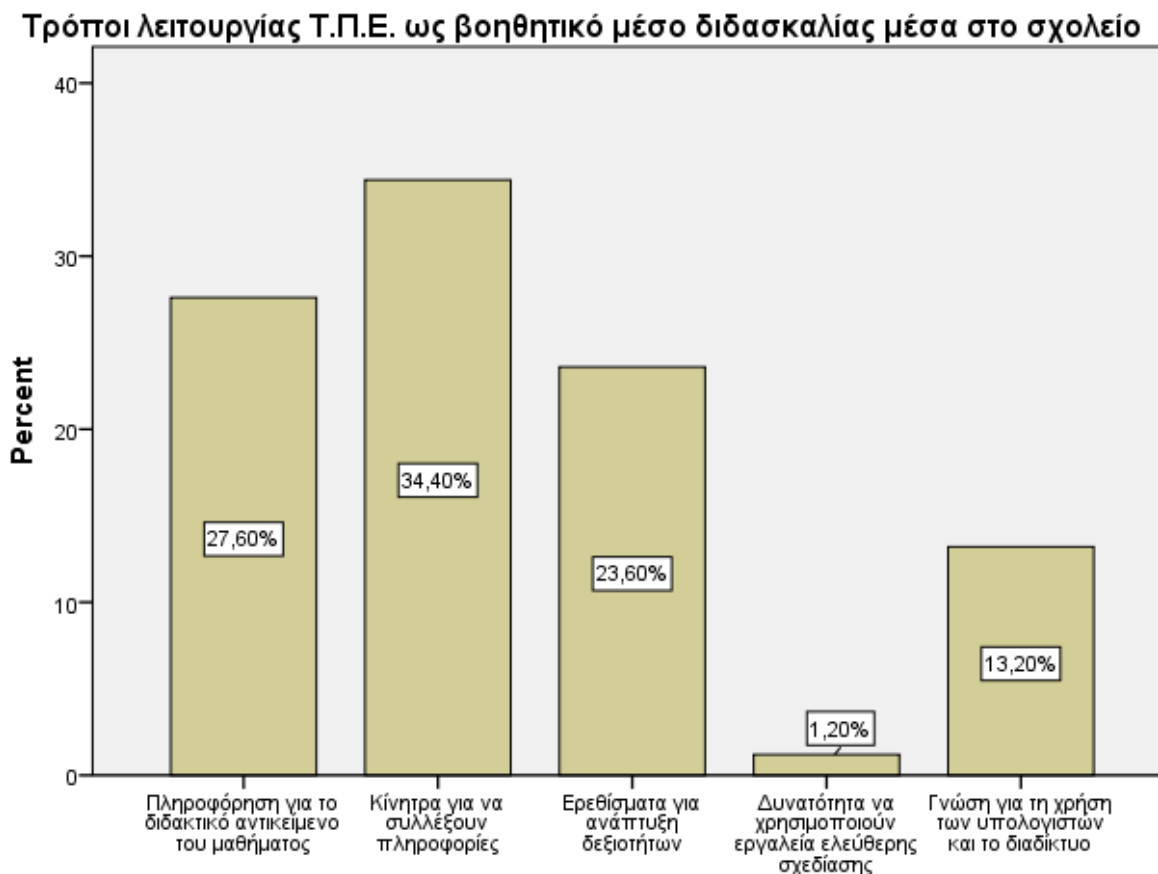


Στον πίνακα – γράφημα 22 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην τάξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 47,2% (118 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν, το 30% (75 εκπαιδευτικοί), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, ενώ μικρότερο ποσοστό 10,8% (27 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν απόλυτα. Τέλος ποσοστό 12% (30 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν.

Πίνακας 23 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τρόπους λειτουργίας των Τ.Π.Ε. ως βοηθητικό μέσο διδασκαλίας μέσα στο σχολείο

Τρόποι λειτουργίας Τ.Π.Ε. ως βοηθητικό μέσο διδασκαλίας μέσα στο σχολείο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πληροφόρηση για το διδακτικό αντικείμενο του μαθήματος	69	27,6	27,6	27,6
	Κίνητρα για να συλλέξουν πληροφορίες	86	34,4	34,4	62,0
	Ερεθίσματα για ανάπτυξη δεξιοτήτων	59	23,6	23,6	85,6
	Δυνατότητα να χρησιμοποιούν εργαλεία ελεύθερης σχεδίασης	3	1,2	1,2	86,8
	Γνώση για τη χρήση των υπολογιστών και το διαδίκτυο	33	13,2	13,2	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 23 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τρόπους λειτουργίας των Τ.Π.Ε. ως βοηθητικό μέσο διδασκαλίας μέσα στο σχολείο



Στον πίνακα – γράφημα 23 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τους τρόπους λειτουργίας των Τ.Π.Ε. ως βοηθητικό μέσο διδασκαλίας μέσα στο σχολείο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 34,4% (86 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι βοηθητικό μέσο διδασκαλίας θεωρούν τα κίνητρα για να συλλέξουν πληροφορίες, ενώ το 27,6% (69 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι βοηθητικό μέσο διδασκαλίας θεωρούν πληροφόρηση για το διδακτικό αντικείμενο του μαθήματος. Επίσης, ποσοστό 23,6% (59 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι βοηθητικό μέσο διδασκαλίας θεωρούν τα ερεθίσματα για ανάπτυξη δεξιοτήτων και μικρότερο ποσοστό 13,2% (33 εκπαιδευτικοί) απάντησαν τη γνώση για τη χρήση των υπολογιστών και το

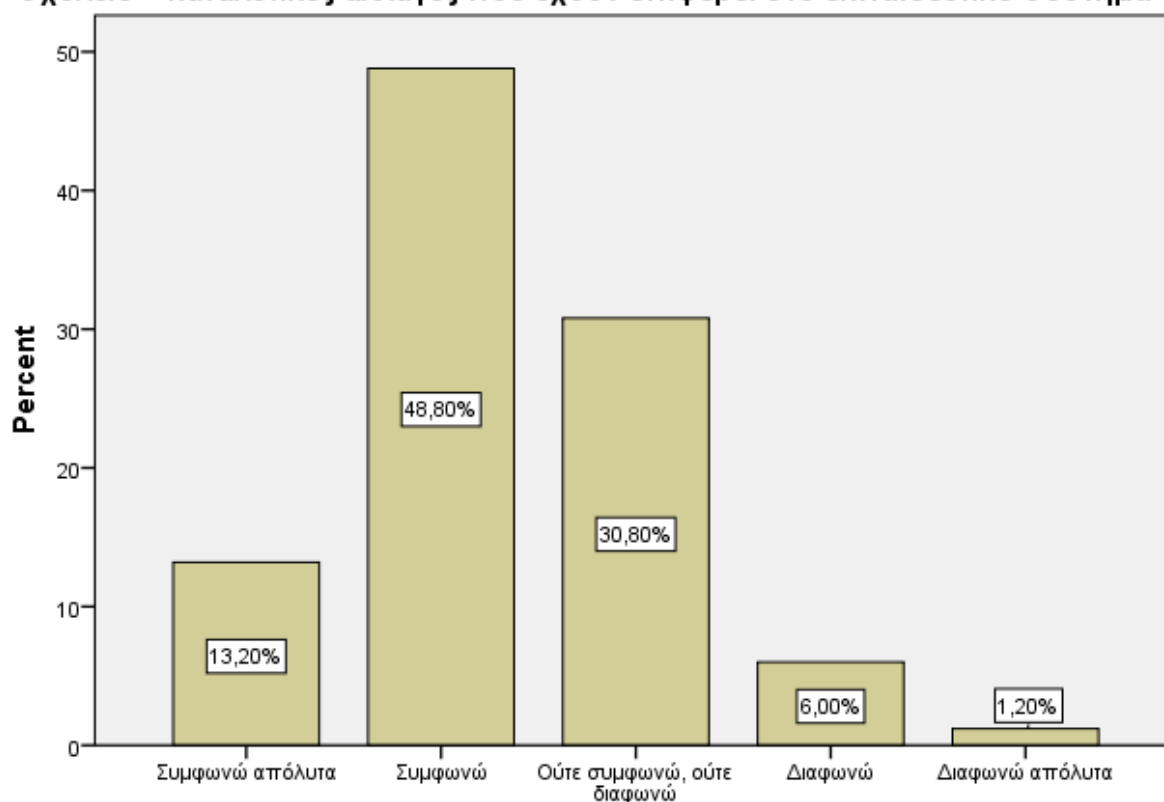
διαδίκτυο. Τέλος μικρό ποσοστό 1,2% (3 εκπαιδευτικοί) απάντησαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν εργαλεία ελεύθερης σχεδίασης.

Πίνακας 24 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η εισαγωγή και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο σύγχρονο σχολείο έχει επιφέρει καταλυτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο σύγχρονο σχολείο – καταλυτικές αλλαγές που έχουν επιφέρει στο εκπαιδευτικό σύστημα					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	33	13,2	13,2	13,2
	Συμφωνώ	122	48,8	48,8	62,0
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	77	30,8	30,8	92,8
	Διαφωνώ	15	6,0	6,0	98,8
	Διαφωνώ απόλυτα	3	1,2	1,2	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 24 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η εισαγωγή και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο σύγχρονο σχολείο έχει επιφέρει καταλυτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο σύγχρονο σχολείο – καταλυτικές αλλαγές που έχουν επιφέρει στο εκπαιδευτικό σύστημα



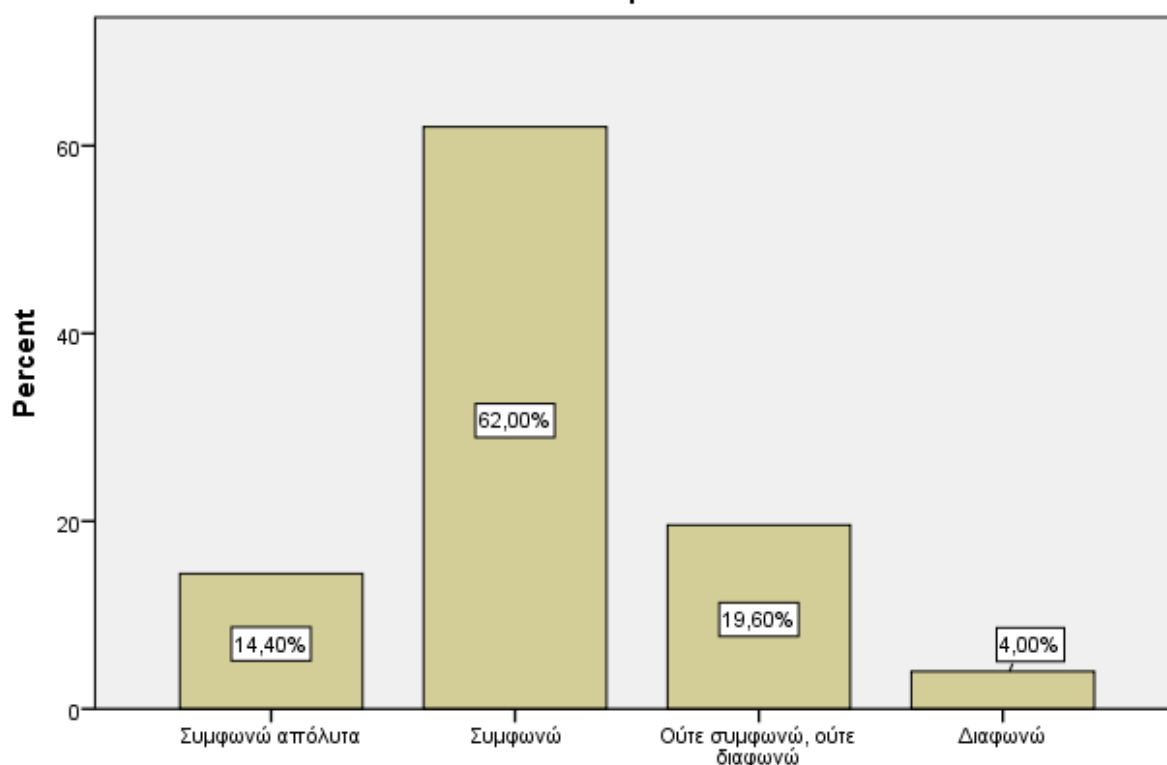
Στον πίνακα – γράφημα 24 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην τάξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 47,2% (118 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν, το 30% (75 εκπαιδευτικοί), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, ενώ μικρότερο ποσοστό 10,8% (27 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν απόλυτα. Τέλος ποσοστό 12% (30 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν.

Πίνακας 25 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η χρήση και αξιοποίηση της τεχνολογίας των υπολογιστών στο σύγχρονο κόσμο συνδέεται με την προώθηση της παγκοσμιοποίησης και την προσπάθεια διαμόρφωσης ενός νέου κοινωνικού και εκπαιδευτικού μοντέλου

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την αξιοποίηση της τεχνολογίας των υπολογιστών και την προσπάθεια διαμόρφωσης ενός νέου κοινωνικού και εκπαιδευτικού μοντέλου					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	36	14,4	14,4	14,4
	Συμφωνώ	155	62,0	62,0	76,4
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	49	19,6	19,6	96,0
	Διαφωνώ	10	4,0	4,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 25 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η χρήση και αξιοποίηση της τεχνολογίας των υπολογιστών στο σύγχρονο κόσμο συνδέεται με την προώθηση της παγκοσμιοποίησης και την προσπάθεια διαμόρφωσης ενός νέου κοινωνικού και εκπαιδευτικού μοντέλου

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την αξιοποίηση της τεχνολογίας των υπολογιστών και την προσπάθεια διαμόρφωσης ενός νέου κοινωνικού και εκπαιδευτικού μοντέλου



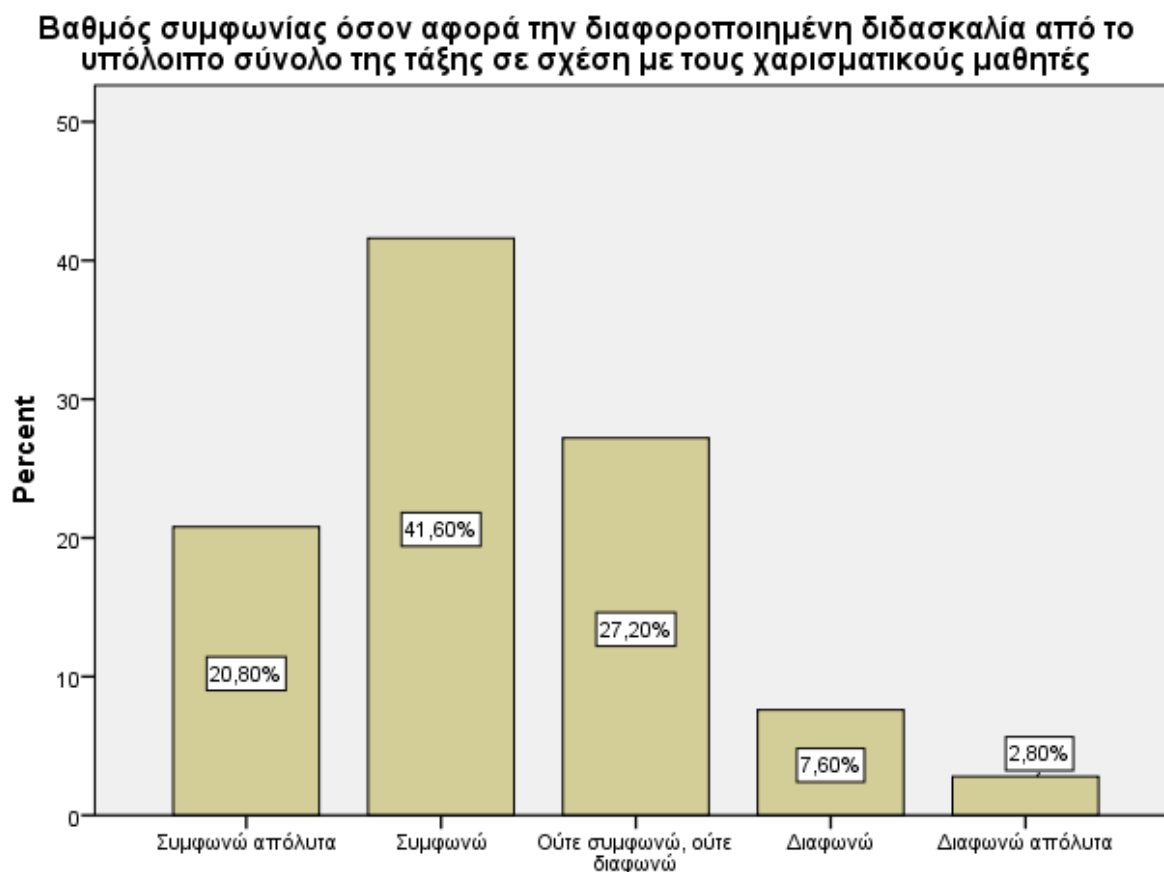
Στον πίνακα – γράφημα 25 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά την αξιοποίηση της τεχνολογίας των υπολογιστών και την προσπάθεια διαμόρφωσης ενός νέου κοινωνικού και εκπαιδευτικού μοντέλου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 42% (155 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν, το 19,6% (49 εκπαιδευτικοί), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, ενώ μικρότερο ποσοστό 14,4% (36 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν απόλυτα. Τέλος ποσοστό 4% (10 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν.

- Γ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΕ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ.

Πίνακας 26 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν οι χαρισματικοί μαθητές είναι απαραίτητο να λαμβάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την διαφοροποιημένη διδασκαλία από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης σε σχέση με τους χαρισματικούς μαθητές					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	52	20,8	20,8	20,8
	Συμφωνώ	104	41,6	41,6	62,4
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	68	27,2	27,2	89,6
	Διαφωνώ	19	7,6	7,6	97,2
	Διαφωνώ απόλυτα	7	2,8	2,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 25 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν οι χαρισματικοί μαθητές είναι απαραίτητο να λαμβάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης



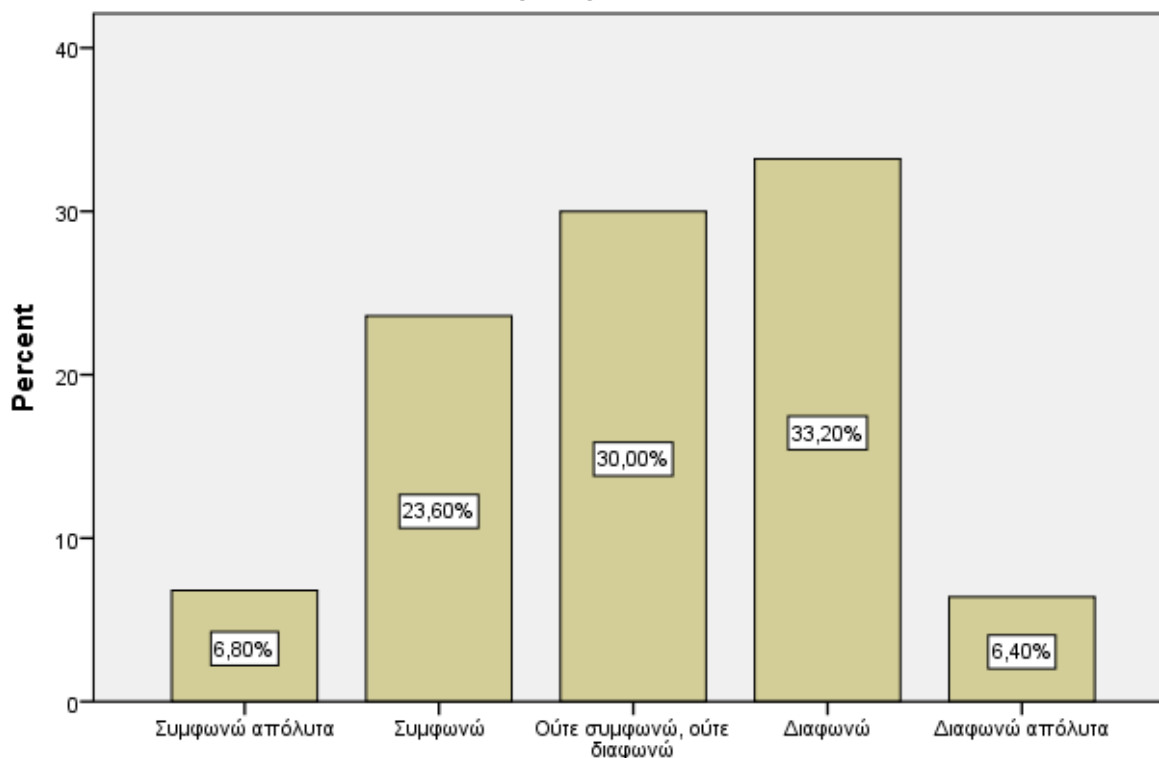
Στον πίνακα – γράφημα 26 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά την διαφοροποιημένη διδασκαλία από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης σε σχέση με τους χαρισματικούς μαθητές. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 41,6% (104 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν, το 27,2% (68 εκπαιδευτικοί), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, ενώ ποσοστό 20,8% (52 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν απόλυτα. Τέλος μικρότερο ποσοστό 7,6% (19 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν και ποσοστό 2,8% (7 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν απόλυτα.

Πίνακας 27 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας αναθέτοντας στους χαρισματικούς μαθητές εργασίες που είναι διαφορετικές από τις εργασίες που ανατίθενται στους υπόλοιπους μαθητές προωθείται ο ελιτισμός

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την προώθηση του ελιτισμού με ανάθεση εργασιών σε χαρισματικούς μαθητές που είναι διαφορετικές των υπολοίπων μαθητών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	17	6,8	6,8	6,8
	Συμφωνώ	59	23,6	23,6	30,4
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	75	30,0	30,0	60,4
	Διαφωνώ	83	33,2	33,2	93,6
	Διαφωνώ απόλυτα	16	6,4	6,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 27 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας αναθέτοντας στους χαρισματικούς μαθητές εργασίες που είναι διαφορετικές από τις εργασίες που ανατίθενται στους υπόλοιπους μαθητές προωθείται ο ελιτισμός

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την προώθηση του ελιτισμού με ανάθεση εργασιών σε χαρισματικούς μαθητές που είναι διαφορετικές των υπολοίπων μαθητών



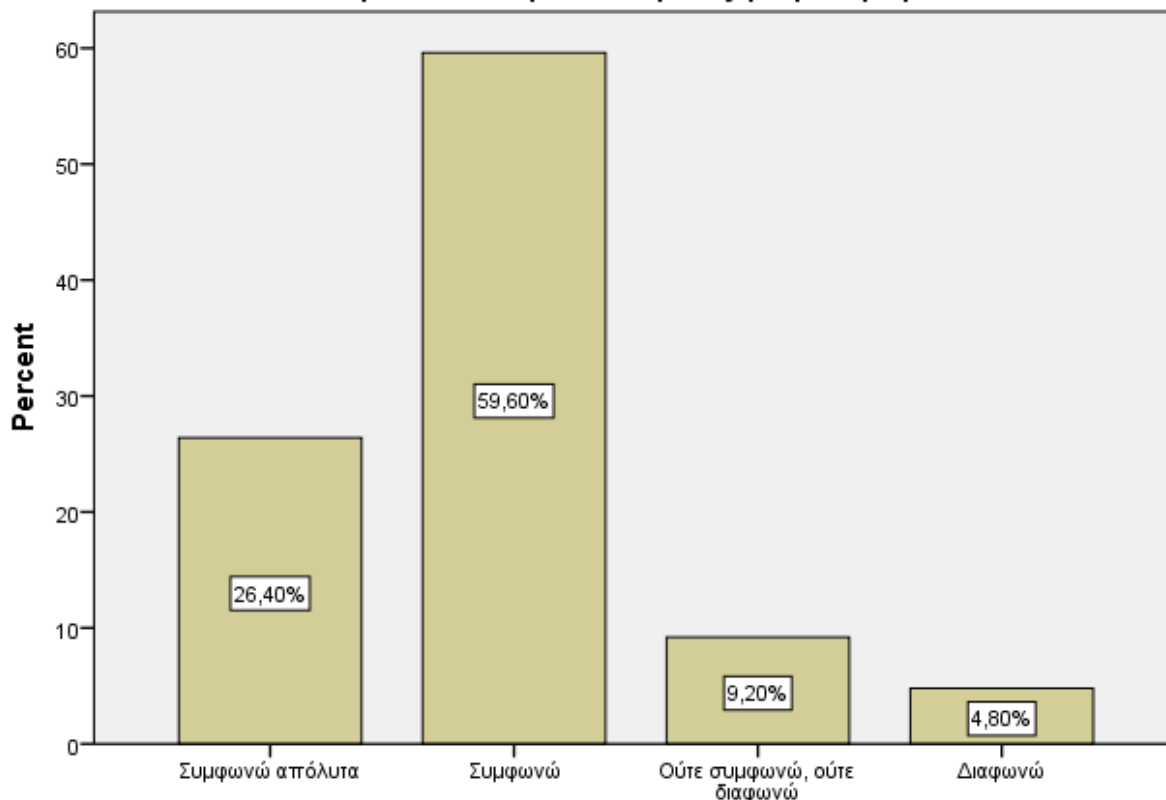
Στον πίνακα – γράφημα 27 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά την προώθηση του ελιτισμού με ανάθεση εργασιών σε χαρισματικούς μαθητές που είναι διαφορετικές από των υπολοίπων μαθητών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 33,2% (83 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν, το 30% (75 εκπαιδευτικοί), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, ενώ ποσοστό 23,6% (59 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν. Τέλος μικρότερο ποσοστό 6,8% (17 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν απόλυτα και ποσοστό 6,4% (16 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν απόλυτα.

Πίνακας 28 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η ενθάρρυνση των χαρισματικών μαθητών βελτιώνει τη διάθεσή τους για μάθηση

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την ενθάρρυνση των χαρισματικών μαθητών η οποία βελτιώνει τη διάθεσή τους για μάθηση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	66	26,4	26,4	26,4
	Συμφωνώ	149	59,6	59,6	86,0
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	23	9,2	9,2	95,2
	Διαφωνώ	12	4,8	4,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 28 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η ενθάρρυνση των χαρισματικών μαθητών βελτιώνει τη διάθεσή τους για μάθηση

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την ενθάρρυνση των χαρισματικών μαθητών η οποία βελτιώνει τη διάθεσή τους για μάθηση



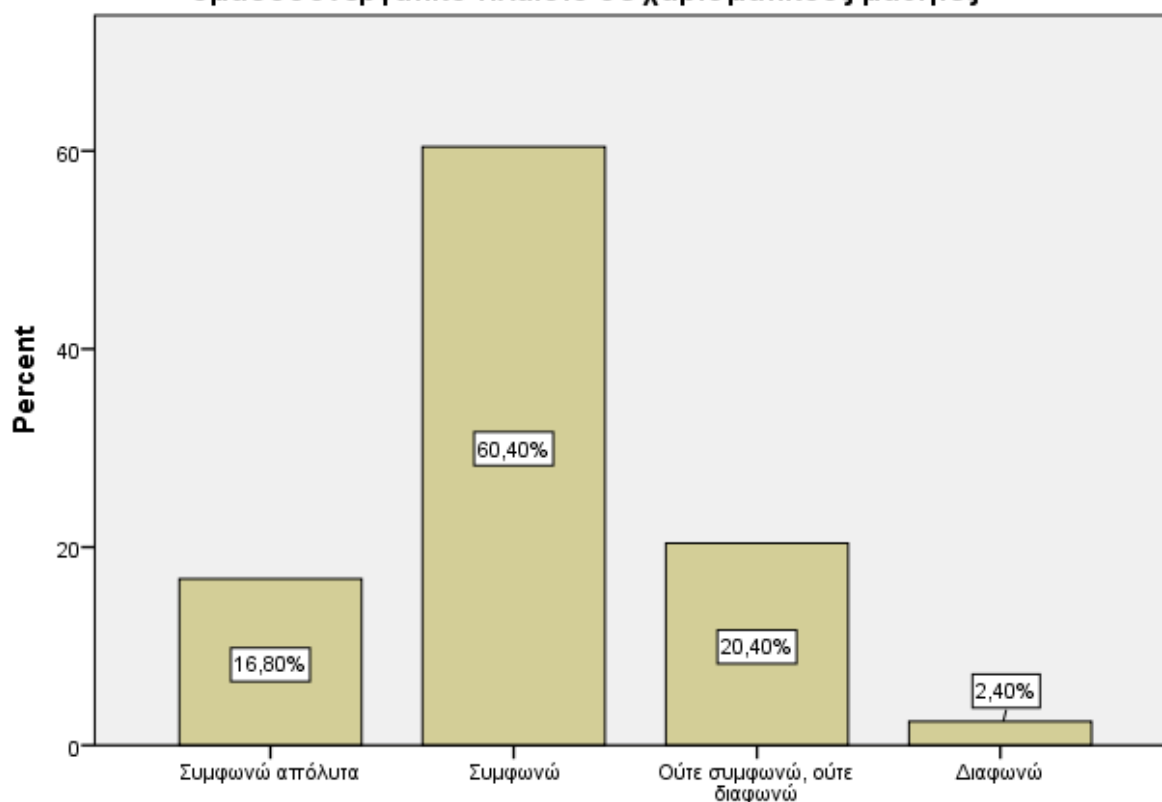
Στον πίνακα – γράφημα 28 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά την ενθάρρυνση των χαρισματικών μαθητών η οποία βελτιώνει τη διάθεσή τους για μάθηση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 59,6% (149 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν, το 26,4% (66 εκπαιδευτικοί), συμφωνούν απόλυτα, ενώ μικρό ποσοστό 9,20% (23 εκπαιδευτικοί) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Τέλος μικρότερο ποσοστό 4,8% (12 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν.

Πίνακας 29 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η διδασκαλία σε χαρισματικούς μαθητές γίνεται αποτελεσματικότερη μέσα από ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την αποτελεσματικότερη διδασκαλία μέσα από ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο σε χαρισματικούς μαθητές					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	42	16,8	16,8	16,8
	Συμφωνώ	151	60,4	60,4	77,2
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	51	20,4	20,4	97,6
	Διαφωνώ	6	2,4	2,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 29 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η διδασκαλία σε χαρισματικούς μαθητές γίνεται αποτελεσματικότερη μέσα από ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την αποτελεσματικότερη διδασκαλία μέσα από ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο σε χαρισματικούς μαθητές



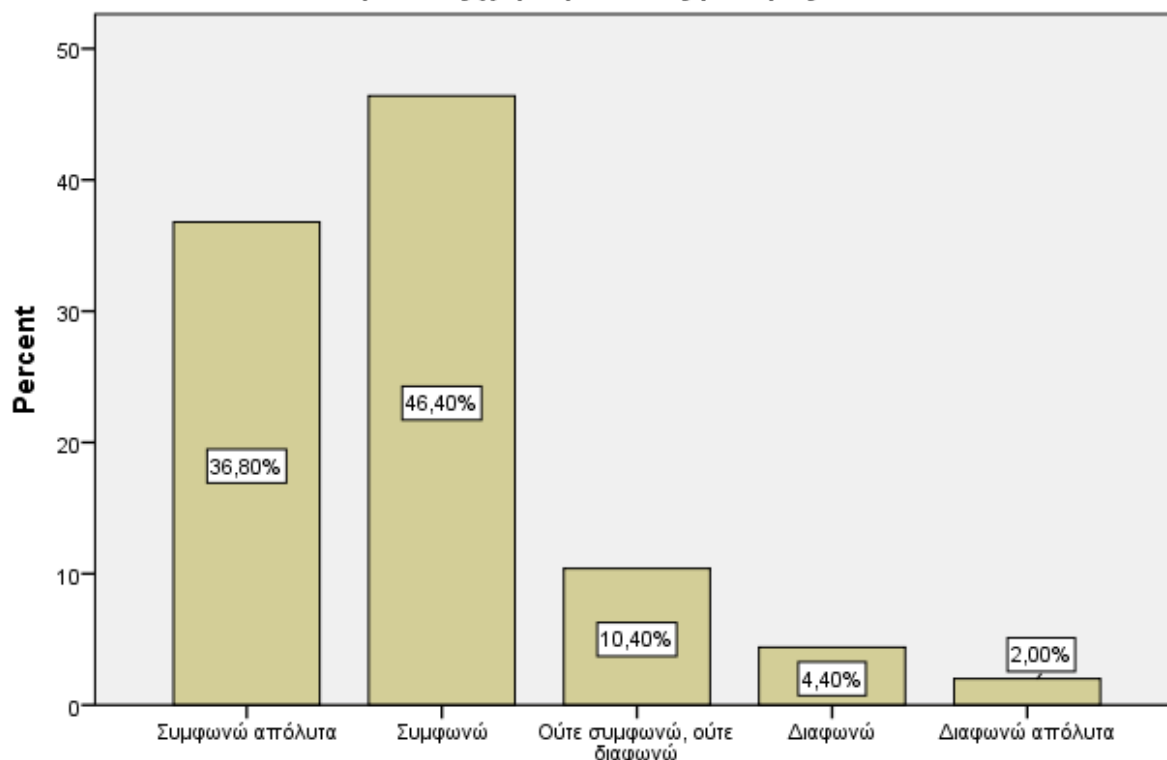
Στον πίνακα – γράφημα 29 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά την αποτελεσματικότερη μέσα από ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο διδασκαλία σε χαρισματικούς μαθητές. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 60,4% (141 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν, το 20,4% (51 εκπαιδευτικοί), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, ενώ ποσοστό 16,8% (42 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν απόλυτα. Τέλος μικρότερο ποσοστό 2,4% (6 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν.

Πίνακας 30 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση, προκειμένου να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να εφαρμόζουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	92	36,8	36,8	36,8
	Συμφωνώ	116	46,4	46,4	83,2
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	26	10,4	10,4	93,6
	Διαφωνώ	11	4,4	4,4	98,0
	Διαφωνώ απόλυτα	5	2,0	2,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 30 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση, προκειμένου να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να εφαρμόζουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές



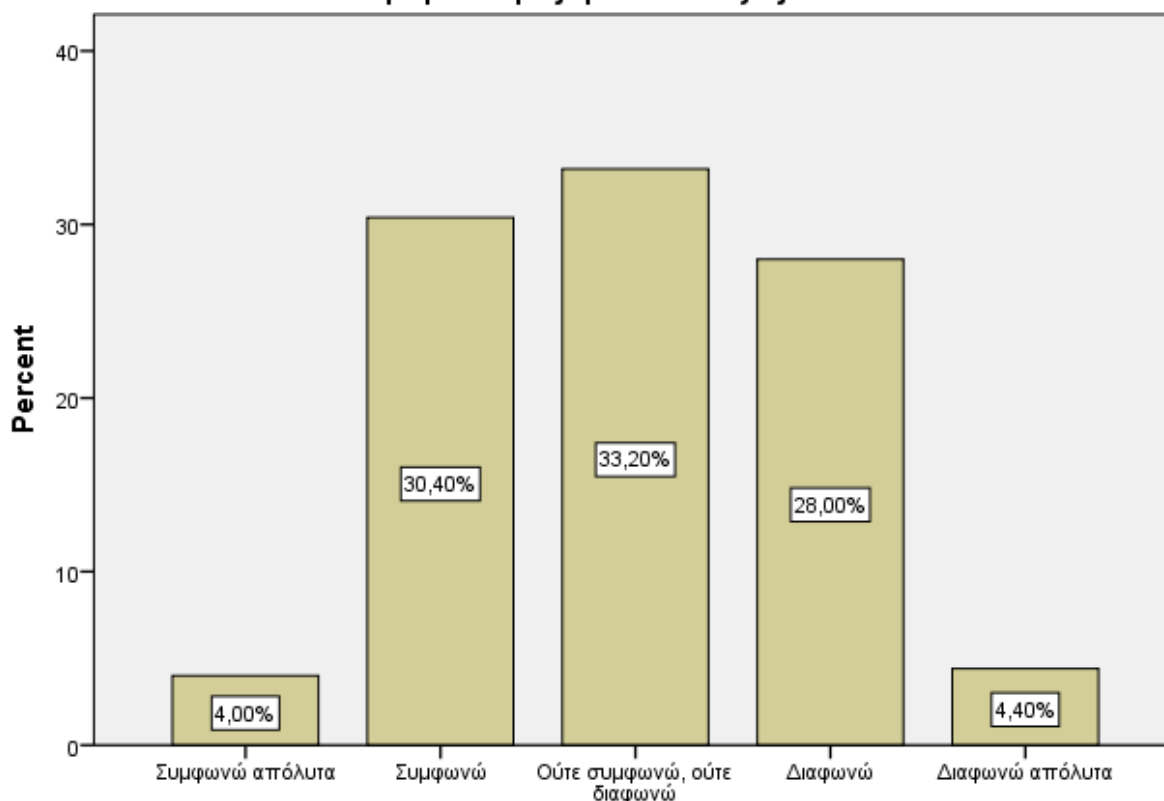
Στον πίνακα – γράφημα 30 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά την περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να εφαρμόζουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 46,4% (116 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν, το 36,8% (92 εκπαιδευτικοί), συμφωνούν απόλυτα, ενώ ποσοστό 10,4% (26 εκπαιδευτικοί) ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν. Τέλος μικρότερο ποσοστό 4,4% (11 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν και ποσοστό 2% (5 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν απόλυτα.

Πίνακας 31 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν τα χαρισματικά παιδιά θα έπρεπε να τοποθετούνται σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την τοποθέτηση των χαρισματικών παιδιών σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	10	4,0	4,0	4,0
	Συμφωνώ	76	30,4	30,4	34,4
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	83	33,2	33,2	67,6
	Διαφωνώ	70	28,0	28,0	95,6
	Διαφωνώ απόλυτα	11	4,4	4,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 31 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/ βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν τα χαρισματικά παιδιά θα έπρεπε να τοποθετούνται σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την τοποθέτηση των χαρισματικών παιδιών σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις



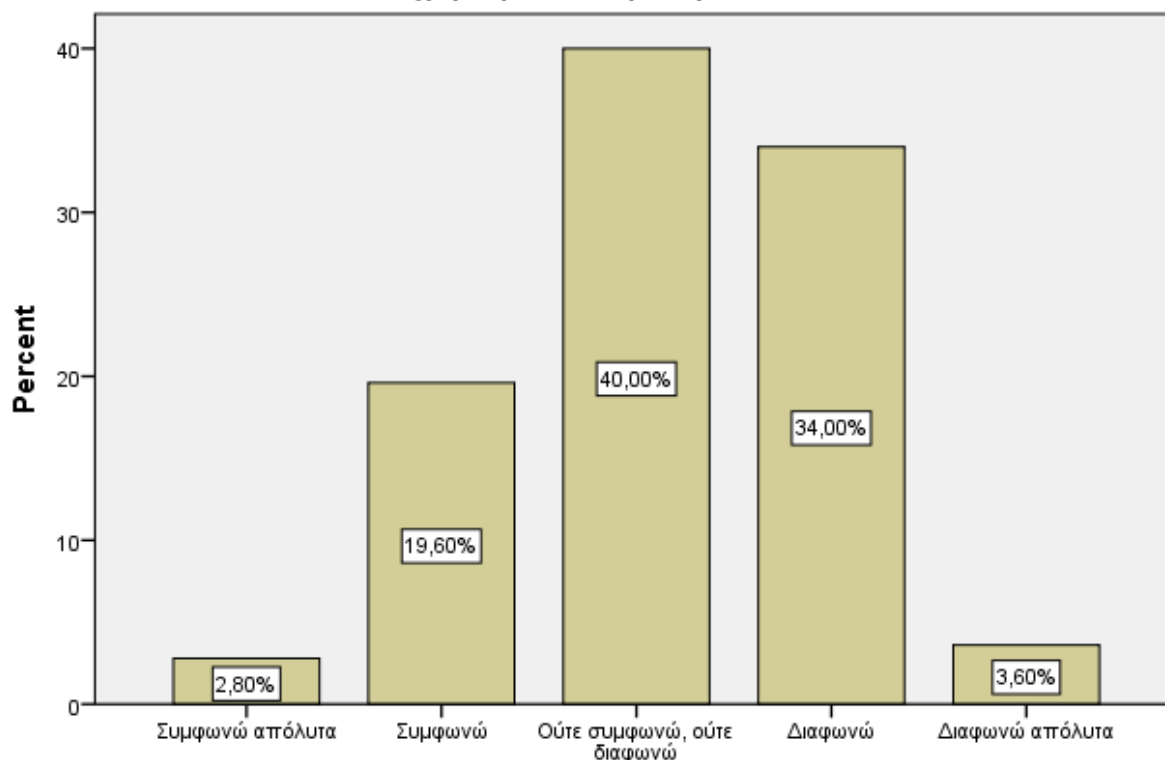
Στον πίνακα – γράφημα 31 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά την τοποθέτηση των χαρισματικών παιδιών σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 33,2% (83 εκπαιδευτικοί) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, το 30,4% (76 εκπαιδευτικοί), συμφωνούν, ενώ ποσοστό 28% (70 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν. Τέλος μικρότερο ποσοστό 4% (11 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν απόλυτα.

Πίνακας 32 – Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν εφαρμόζονται με επιτυχία εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σήμερα που δύναται να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών διδασκαλίας που δύναται να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	7	2,8	2,8	2,8
	Συμφωνώ	49	19,6	19,6	22,4
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	100	40,0	40,0	62,4
	Διαφωνώ	85	34,0	34,0	96,4
	Διαφωνώ απόλυτα	9	3,6	3,6	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Γράφημα 32 – Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν εφαρμόζονται με επιτυχία εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σήμερα που δύναται να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών

Βαθμός συμφωνίας όσον αφορά την εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών διδασκαλίας που δύναται να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών



Στον πίνακα – γράφημα 32 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά την εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών διδασκαλίας που δύναται να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 40% (100 εκπαιδευτικοί) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, το 34% (85 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν, ενώ ποσοστό 19,60% (49 εκπαιδευτικοί συμφωνούν). Τέλος μικρότερο ποσοστό 3,6% (9 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν απόλυτα και ποσοστό 2,8% (7 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν απόλυτα.

Ερώτηση Ανοικτού Τύπου

Κατά τη γνώμη σας θεωρείτε, ότι υπάρχουν και επιπλέον θέματα που άπτονται της σύγχρονης διδασκαλίας εκτός από αυτά που εξετάζονται στη εν λόγω έρευνα;

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε μικρό ποσοστό μέσα από την ανοικτού τύπου ερώτηση εξέφρασαν τη γνώμη, ότι ως επιπλέον θέμα σύγχρονης διδασκαλίας προς περαιτέρω διερεύνηση θα πρότειναν τη ρομποτική.

5.3. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σε αυτό το τελευταίο κεφάλαιο γίνεται, μία ανακεφαλαίωση των όσων έχουν αναφερθεί στις προηγούμενες σελίδες αυτής της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, καθώς και οι προτάσεις που προκύπτουν συνολικά από τη διεξαγωγή της έρευνας.

Δεδομένου ότι ο σκοπός της διπλωματικής εργασίας, ήταν ο προσδιορισμός των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης των σχολείων της περιοχής του Δήμου Καλαμάτας, αναφορικά με τα σύγχρονα θέματα διδασκαλίας, προκύπτουν τα ακόλουθα ειδικά πορίσματα από τις απαντήσεις του δείγματος των (N=250) ερωτηθέντων εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης.

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία του Δήμου Καλαμάτας συμπεραίνουμε τα εξής:

Αρχικά ως προς τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος παρατηρούμε, ότι στα ποσοστά των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών, που δέχτηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις σχετικά με σύγχρονα θέματα διδασκαλίας υπερτερούν οι γυναίκες. Όσον αφορά την κατανομή συχνότητας του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης κατά σχολείο που διδάσκουν φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος διδάσκει σε δημοτικό και κυρίως σε σχολεία της πόλης της Καλαμάτας. Επίσης, το επίπεδο ηλικίας που κυμαίνονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους απαρτίζονται από άτομα ηλικίας 35 έως 54.

Σημαντικά χαρακτηριστικά του δείγματος είναι, όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, το μεγαλύτερο ποσοστό κατέχει μόνο έναν τίτλο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, όπως και σχετικά

μικρό ποσοστό κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο, καθώς και διδακτορικό κατέχει μόλις το 2% του δείγματος. Η κατανομή συχνοτήτων κατά τα έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας του δείγματος είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό πάνω από 0 έως 12 έτη. Επιπλέον, η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών έχει συμμετάσχει σε ολιγοήμερα σεμινάρια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε επιμόρφωση Α' επιπέδου εκπαίδευσης Τ.Π.Ε. και σε καμιά γενικότερα εξειδίκευση όσον αφορά την επιμόρφωση για διαχείριση χαρισματικών μαθητών, μόνο μικρό ποσοστό 19,2% έχει παρακολουθήσει ολιγοήμερα σεμινάρια.

Όσον αφορά τη δυνατότητα προώθησης δράσεων σύγχρονων διδασκαλιών η πλειοψηφία του δείγματος τάσσεται υπέρ των θεμάτων που άπτονται της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

- Εξειδικεύοντας τις απαντήσεις των αποτελεσμάτων του δείγματος, προκύπτει ότι η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης στο βαθμό συμφωνίας σχετικά με το γεγονός εάν η σύγχρονη διδασκαλία είναι ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμφωνεί απόλυτα με αυτή την παραδοχή το μεγαλύτερο ποσοστό περίπου 80%.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από τα την ανάλυση του ερωτηματολογίου, σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν αποτελούν τα σχολεία παράγοντες ευρύτερων αλλαγών υιοθετώντας αρχές και πρακτικές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης η πλειοψηφία του δείγματος τείνει στο να συμφωνεί – συμφωνεί απόλυτα, γεγονός που καταδεικνύει ότι τα σχολεία δεν πρέπει να θεωρούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση μία «εκπαίδευση περιβαλλοντικής διαχείρισης και ελέγχου» αλλά ως ένα μέσο για διασαφήνιση αξιών και ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών που θα ακολουθεί συγκεκριμένες αρχές.

Σχετικά με την άποψη ότι το σημερινό σχολείο ενισχύει την περιβαλλοντική μάθηση η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών συμφώνησαν σε αρκετό βαθμό και πάρα πολύ θεωρώντας ότι το σημερινό σχολείο υποστηρίζει και ενισχύει την περιβαλλοντική ηθική των μαθητών που απορρέει από την περιβαλλοντική μάθηση. Τα παραπάνω αποτελέσματα συνάδουν και με την άποψη του δείγματος σχετικά με το γεγονός ότι το σημερινό σχολείο αναπτύσσει πλέον και την κριτική σκέψη των μαθητών σε θέματα ηθικής του περιβάλλοντος. Συμπερασματικά διαπιστώνεται, ότι η κριτική σκέψη των μαθητών δηλώνει ότι η εκπαίδευση για το περιβάλλον ευνοεί αφενός την ανάπτυξη της ικανότητάς τους για βαθιά σκέψη σε σχέση με θέσεις, απόψεις και διαδικασίες, που αφορούν τα ζητήματα εξουσίας και ελέγχου και

αφετέρου αποτελεί μια δέσμευση για δράση προσανατολισμένη στην κοινωνική αλλαγή για το κοινό καλό.

Ποσοστό υψηλό του ερευνητικού δείγματος θεωρεί, ότι σε αρκετό - μέτριο βαθμό ότι το σημερινό σχολείο υιοθετεί τα θέματα περιβάλλοντος και τη σύγκλιση θεωρίας και πράξης. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, ότι εδώ βρίσκει εφαρμογή η συστηματική εκπαίδευση στο Α΄ επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου ο ρόλος της συστημικής σκέψης σε αυτό το επίπεδο αναθεωρεί και αναπροσαρμόζει το σκοπό της εκπαίδευσης (θεωρία – έρευνα – πράξη).

Το σημερινό σχολείο προωθεί τη συνεργατικότητα σε ομάδες για τη διατήρηση του περιβάλλοντος κατά την άποψη της πλειοψηφίας του δείγματος. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι το σχολείο στο πλαίσιο της παραδειγματικής αλλαγής θα πρέπει να καταφέρει να καταστεί χώρος συνεύρεσης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης όλων των παραγόντων του σχολείου αλλά και φορέων πέρα από αυτό, οι οποίοι θα συνεργαστούν για την εξέλιξη του σχολείου σε αειφόρο.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό ότι το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μαθητών και γονιών και σε περιβαλλοντικά θέματα. Επιπλέον επίσης μεγάλο ποσοστό του δείγματος συμφωνεί ότι το σημερινό σχολείο προσανατολίζεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που φέρνουν σε επαφή τους μαθητές με περιβαλλοντικές συνθήκες. Υποστηρίζεται λοιπόν κατά την άποψη του δείγματος ότι, στο πλαίσιο της παραδειγματικής αλλαγής στα σχολεία η μάθηση δεν είναι μία απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά μία δημιουργική δραστηριότητα και μία δυναμική νοητική αφομοίωση που στηρίζεται στη δυναμική που δημιουργείται από τη δράση και τη συμμετοχή.

Σημαντικά είναι τα στοιχεία που προκύπτουν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, όσον αφορά τις δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα από το σχολείο και προέκυψε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων εστιάζει ότι οι δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αποτελούν ερεθίσματα για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Είναι γεγονός ότι περιβαλλοντική εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, οι οποίες επαυξάνουν τις δυνατότητες όλων των εμπλεκόμενων στην καλύτερη κατανόηση και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Όσον αφορά τους τρόπους συσχέτισης ανάπτυξης των αξιών απέναντι στο περιβάλλον μέσω της διδασκαλίας, μεγάλο ποσοστό του δείγματος θεωρεί σημαντική τη βιωματική εμπειρία που δημιουργείται μέσα από τη δράση.

- Εξειδικεύοντας τις απαντήσεις των αποτελεσμάτων του δείγματος, σχετικά με την εκπαίδευση των Τ.Π.Ε., οι συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας εάν η χρήση των Τ.Π.Ε. ενισχύει την αυτενέργεια των μαθητών/τριών, σε μεγάλο ποσοστό συμφωνούν - συμφωνούν απόλυτα με αυτή την παραδοχή. Αντίθετα μικρότερο ποσοστό ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Αδιαμφισβήτητη η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός νέου είδους διδασκαλίας, όπου δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες ώστε ο μαθητής/τρια να λαμβάνει γρήγορα αποφάσεις μέσα σε ένα πολύπλοκο μαθησιακό περιβάλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αυτόνομων και δημιουργικών μαθητών.

Όσον αφορά τη κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας, σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ανταπόκρισης των μαθητών στις δραστηριότητες διερεύνησης χρήσης Η/Υ μέσα στην τάξη, πλειοψηφικά τείνουν να συμφωνούν αρκετά – πάρα πολύ και μέτρια. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι οι νέες τεχνολογίες θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να στηρίζουν τις προσπάθειες των μαθητών για κατανόηση και όχι για μηχανική απομνημόνευση, ώστε να προάγουν την εννοιολογική αλλαγή, τη μεταγνωσιακή επίγνωση και τη γνωσιακή ευελιξία.

Αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά την κινητοποίηση των μαθητών και την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω της χρήσης Η/Υ στην τάξη οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πλειοψηφικά συμφώνησαν αρκετά με αυτές τις εκδοχές. Αντίθετα, δεν συμφώνησαν καθόλου με την εκδοχή της δυσχέρειας των μαθητών στη μάθηση μέσω της χρήσης Η/Υ.

Σημαντικά είναι τα στοιχεία που προκύπτουν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά τη βοήθεια που δέχονται οι μαθητές/τριες στη μάθηση σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ μέσω της χρήσης Η/Υ και προέκυψε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφώνησε αρκετά έως πάρα πολύ με αυτή την εκδοχή. Οποσδήποτε οι νέες τεχνολογίες, παρέχουν σαφώς νέες προοπτικές και ένα

ευρύ φάσμα νέων διδακτικών και μαθησιακών πεδίων. Επιφέρουν αλλαγές στις παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας των μαθητών/τριών και στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Ποσοστό υψηλό του ερευνητικού δείγματος, συμφωνεί στο γεγονός της ευκολίας αξιοποίησης των Η/Υ για τον εκπαιδευτικό στο διδακτικό του έργο. Ανάλογα, έχει παραπάνω αναφερθεί ότι σε σχετικές έρευνες οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζουν την εκπαιδευτική αξία των Τ.Π.Ε., χωρίς όμως να έχει εδραιωθεί «στην επαγγελματική τους συνείδηση» η αξιοποίησή τους και κατ' επέκταση παραμένει «περιστασιακή και μη συστηματική».

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε, ότι ένα μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τους τρόπους λειτουργίας των Τ.Π.Ε ως βοηθητικό μέσο διδασκαλίας, εστιάζει στο γεγονός ότι αποτελούν κίνητρα για να συλλέξουν πληροφορίες, όπως και για πληροφόρηση στο διδακτικό αντικείμενο του μαθήματος. Πλέον οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι οι ΤΠΕ αποτελούν και ερεθίσματα για ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών μέσα στη τάξη.

Η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην τάξη συμφωνούν εν μέρη αλλά ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν αντίστοιχα. Αναφορικά με αυτό το γεγονός αναπτύσσονται σαφώς οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών διότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας απαιτεί από τους μαθητές ικανότητες συνεργασίας, επικοινωνίας, διαχείριση της πληροφορίας και γνώσης της χρήσης Η/Υ.

Συμπερασματικά όσον αφορά την αξιοποίηση της τεχνολογίας των Η/Υ και την προσπάθεια διαμόρφωσης ενός νέου κοινωνικού και εκπαιδευτικού μοντέλου πλειοψηφικά το ερευνητικό δείγμα συμφώνησε με αυτή την εκδοχή και όπως ήδη αναφέρθηκε και παραπάνω οι Τ.Π.Ε. έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές γενικότερα, στην εργασία, στην επικοινωνία και στην καθημερινή μας ζωή και αποτελούν αδιαμφισβήτητα αναπόσπαστο εργαλείο της σύγχρονης εκπαίδευσης.

- Εξειδικεύοντας τις απαντήσεις των αποτελεσμάτων του δείγματος, σχετικά με τη χαρισματικότητα των μαθητών/τριών οι συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας όσον αφορά την διαφοροποιημένη

διδασκαλία από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης σε σχέση με τους χαρισματικούς μαθητές το υψηλότερο ποσοστό συμφώνησε με αυτή την εκδοχή, αλλά και ένα μικρότερο ποσοστό ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί. Ευρήματα ερευνών επισημαίνουν ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι ιδιαίτερα ευάλωτα και αντιμετωπίζουν συχνά κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα, καθώς η νοητική τους ανάπτυξη δεν συμβαδίζει με τη φυσική. Γι' αυτό το λόγο, η διαφοροποιημένη διδασκαλία από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης θα πρέπει να εφαρμόζονται με συγκεκριμένες στρατηγικές και μεθόδους που βοηθούν στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών.

Συμπερασματικά όσον αφορά την προώθηση του ελιτισμού με ανάθεση εργασιών σε χαρισματικούς μαθητές που είναι διαφορετικές από των υπόλοιπων μαθητών η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών διαφωνεί με αυτή την εκδοχή, αλλά και αντίστοιχα σημαντικό ποσοστό ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί. Διαπιστώνεται ότι οι γνώμες δίστανται σχετικά με ανάθεση διαφορετικών εργασιών στους χαρισματικούς μαθητές, παρόλα αυτά είναι μια τακτική που θα βοηθούσε τον δάσκαλο να διαμορφώσει άποψη για το τι γνωρίζει το παιδί, τι μπορεί να κάνει ή τι θα μπορούσε να κάνει με την κατάλληλη καθοδήγηση και τι είναι έτοιμο να κάνει.

Η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Καλαμάτας σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος, στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας, όσον αφορά την ενθάρρυνση των χαρισματικών μαθητών η οποία βελτιώνει τη διάθεσή τους για μάθηση, απάντησαν πλειοψηφικά στο σύνολό τους ότι τείνουν να συμφωνούν με αυτή την εκδοχή.

Επίσης, συμφωνούν πλειοψηφικά με το γεγονός ότι μέσα από το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο στην τάξη είναι αποτελεσματικότερη η διδασκαλία σε χαρισματικούς μαθητές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, στο σχολικό περιβάλλον να έχουν ανάγκη τα παιδιά αυτά από ένα ομαδοσυνεργατικό αλλά συνάμα και διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα προωθεί και θα εμπλουτίζει το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης και τις νομοθετικές επιταγές περί ειδικής εκπαιδευτικής μέριμνας για τις κατηγορίες των μαθητών που παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις από τους φυσιολογικούς.

Σημαντικός παράγοντας αποδεικνύεται και ο βαθμός συμφωνίας πλειοψηφικά των εκπαιδευτικών του δείγματος, όσον αφορά την περαιτέρω επιμόρφωση τους ώστε να εφαρμόζουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές. Αντίθετα διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος με υψηλό ποσοστό να διαφωνούν αλλά και πλειοψηφικά ούτε να συμφωνούν, ούτε να διαφωνούν, όσον αφορά την εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών διδασκαλίας που δύναται να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών.

Τέλος οι γνώμες των εκπαιδευτικών του δείγματος δίστανται όσον αφορά την τοποθέτηση των χαρισματικών παιδιών σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις με σημαντικά ποσοστά αντίστοιχα να συμφωνούν, ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν, αλλά και σημαντικό ποσοστό του δείγματος να διαφωνεί με αυτή την εκδοχή.

6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Συμπεράσματα έρευνας

Μέσα από την έρευνα προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

Η σύγχρονη διδασκαλία και τα σύγχρονα θέματα που υποστηρίζονται στο πλαίσιο αυτής, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

❖ Αναφορικά με τα θέματα που άπτονται της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών Α/βάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια αξιών για την υιοθέτηση περιβαλλοντικής ηθικής, συμπεραίνουμε τα εξής:

Τα σχολεία σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν πρέπει να θεωρούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση μία «εκπαίδευση περιβαλλοντικής διαχείρισης και ελέγχου» αλλά ως ένα μέσο για διασαφήνιση αξιών και ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών που θα ακολουθεί συγκεκριμένες αρχές.

Ειδικότερα, το σημερινό σχολείο πάντα κατά την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος υποστηρίζει και ενισχύει την περιβαλλοντική ηθική των μαθητών που απορρέει από την περιβαλλοντική μάθηση και αναπτύσσει πλέον και την κριτική σκέψη των μαθητών σε θέματα ηθικής του περιβάλλοντος. Επίσης, το σημερινό σχολείο υιοθετεί τα θέματα περιβάλλοντος και τη σύγκλιση θεωρίας και πράξης.

Επιπλέον, η άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι, ότι το σημερινό σχολείο προωθεί τη συνεργατικότητα σε ομάδες για τη διατήρηση του περιβάλλοντος και το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι το σχολείο στο πλαίσιο της παραδειγματικής αλλαγής θα πρέπει να καταφέρει να καταστεί χώρος συνεύρεσης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης όλων των παραγόντων.

Συμπερασματικά διαπιστώνεται, ότι η κριτική σκέψη των μαθητών δηλώνει ότι η εκπαίδευση για το περιβάλλον ευνοεί αφενός την ανάπτυξη της ικανότητάς τους για βαθιά σκέψη σε σχέση με θέσεις, απόψεις και διαδικασίες, που αφορούν τα ζητήματα εξουσίας και

ελέγχου και αφετέρου αποτελεί μια δέσμευση για δράση προσανατολισμένη στην κοινωνική αλλαγή για το κοινό καλό.

❖ Αναφορικά με τα θέματα που άπτονται στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) και της προσέγγισης ειδικότερα ενός νέου είδους διδασκαλίας σε παιδιά της Α/βάθμιας εκπαίδευσης συμπεραίνουμε τα εξής:

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το αποτέλεσμα της στατιστικής ανάλυσης του δείγματος όπου θεωρεί, ότι η χρήση των Τ.Π.Ε συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός νέου είδους διδασκαλίας, όπου δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες ώστε ο μαθητής/τρια να λαμβάνει γρήγορα αποφάσεις μέσα σε ένα πολύπλοκο μαθησιακό περιβάλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αυτόνομων και δημιουργικών μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί πλειοψηφικά τείνουν να συμφωνούν ότι οι νέες τεχνολογίες θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να στηρίζουν τις προσπάθειες των μαθητών για κατανόηση και όχι για μηχανική απομνημόνευση, ώστε να προάγουν την εννοιολογική αλλαγή, τη μεταγνωσιακή επίγνωση και τη γνωσιακή ευελιξία.

Οπωσδήποτε οι νέες τεχνολογίες, παρέχουν σαφώς νέες προοπτικές και ένα ευρύ φάσμα νέων διδακτικών και μαθησιακών πεδίων. Επιφέρουν αλλαγές στις παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας των μαθητών/τριών και στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Πλέον οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι οι Τ.Π.Ε. αποτελούν και ερεθίσματα για ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών μέσα στη τάξη.

Καταλήγοντας οι Τ.Π.Ε. έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές γενικότερα, στην εργασία, στην επικοινωνία και στην καθημερινή μας ζωή και αποτελούν αδιαμφισβήτητα αναπόσπαστο εργαλείο της σύγχρονης εκπαίδευσης.

❖ Αναφορικά με θέματα απέναντι στη χαρισματικότητα των μαθητών Α/βάθμιας εκπαίδευσης, τους τρόπους αναγνώρισης των μαθητών αυτών και πως εφαρμόζονται σήμερα στο ελληνικό σχολείο.

Συμπερασματικά σχετικά με τη χαρισματικότητα των μαθητών/τριών οι συχρότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος τείνουν να συμφωνούν, ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία όσον αφορά τους χαρισματικούς μαθητές από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης, θα

πρέπει να γίνεται με εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών και μεθόδων που βοηθούν στην εκπαίδευσή τους.

Διαπιστώνεται ότι οι γνώμες των εκπαιδευτικών του δείγματος δίστανται σχετικά με την ανάθεση διαφορετικών εργασιών στους χαρισματικούς μαθητές, παρόλα αυτά είναι μια τακτική που θα βοηθούσε τον δάσκαλο να διαμορφώσει άποψη για αυτό το παιδί. Στο σχολικό περιβάλλον τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη από ένα ομαδοσυνεργατικό αλλά συνάμα και διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα προωθεί και θα εμπλουτίζει το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, διαφοροποιούνται όσον αφορά την εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών διδασκαλίας που δύναται να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών και επιπλέον όσον αφορά, την τοποθέτηση των χαρισματικών παιδιών σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις.

6.2 Προτάσεις έρευνας

Γενικότερα θα προτείνουμε:

- Να υπάρξει στο μέλλον, περισσότερη ευαισθητοποίηση και συνεχής επιμόρφωση μέσα από σεμινάρια, των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των προτεινόμενων προγραμμάτων έρευνας για σύγχρονα θέματα διδασκαλίας.
- Να δοθούν ευκαιρίες, να εμπλακούν σε ερευνητικές διαδικασίες οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα προγράμματα έρευνας για σύγχρονα θέματα διδασκαλίας που να έχουν όμως ουσιαστικό νόημα και αξία για το αντικείμενο της εργασίας τους.
- Επιπλέον, τα προγράμματα αυτά θα προτείνουμε να λειτουργήσουν και ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που θα τους επιτρέψει να κατανοούν καλύτερα, να παρεμβαίνουν δημιουργικά και να προωθούν αποτελεσματικά καινοτομίες στον εκπαιδευτικό χώρο του σχολείου.
- Ειδικότερα να υπάρξει ανάπτυξη της μεθόδου έρευνας (προτείνεται να χρησιμοποιηθεί συνδυασμός μεθοδολογικών προσεγγίσεων με έμφαση εκείνης της έρευνας των περιβαλλοντικών δράσεων, προσεγγίσεις θεμάτων Τ.Π.Ε. και τρόπους αναγνώρισης

χαρισματικών μαθητών).

➤ Να υπάρξει ανάπτυξη καινοτόμων προσεγγίσεων, εργαλείων και καλών πρακτικών αειφόρων σχολείων με τη συνεργασία της σχολικής και εξωσχολικής κοινότητας.

➤ Να υπάρξει επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των σχολείων για ανταλλαγή εμπειριών σχετικά με θέματα σύγχρονων διδασκαλιών. Η επικοινωνία αυτή να γίνεται δια ζώσης αλλά και εξ αποστάσεως.

Επιπλέον, θα προτείναμε η εν λόγω έρευνα να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και σχολείων. Επιπρόσθετα, καλό είναι να διενεργηθεί και έρευνα με ποιοτικές μεθόδους (π.χ. συνεντεύξεις) προκειμένου να μελετηθούν σε βάθος οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με σύγχρονα θέματα διδασκαλίας.

Εν κατακλείδι, τα δυνατά σημεία της έρευνας είναι να εμπλουτίζει με νέα ερευνητικά δεδομένα την ελληνική βιβλιογραφία για τα θέματα που άπτονται της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) απέναντι στη χαρισματικότητα των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ξενογλώσση

- ✚ Amaro, G. (2000). *Curriculum Innovation in Portugal: The Area Escola. An arena for cross. Curricular activities and curriculum development.* Unesco IBE <http://www.ibe.unesco.org> 24/1/2018
- ✚ Armstrong, T. (1987). *Multiple Intelligences in the classroom.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ✚ Berelson, B. (1971). *Content Analysis in communication research.* New York: Hafner Publishing Company.
- ✚ Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications.* New York: George Braziller.
- ✚ Bloom, B. (1985). *Developing Talent in Young People.* New York: Ballantine.
- ✚ Brody, L., & Mills, C. (2005). Talent search research: what we have learnt? *High Ability Studies*, 16 (1), pp. 97-99.
- ✚ Cartelli, A. (2006). *Encyclopedia of Information Communication Technology.* Hershey, PA: Information Science Pub.
- ✚ Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μέθοδοι Έρευνας στην Εκπαίδευση.* Λονδίνο: Routledge / Falmer.
- ✚ Delisle, J., & Lewis, B. (2003). *The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to lan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K-12.* Minneapolis: Free Spirit Publishing, p.35.
- ✚ Feldhusen, J. & Jarwan, F. (2002). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. In K.A Heller, F.G Monks, R.J Sterberg, F.R Subotnik. *International Handbook of Giftedness and Talent*, Oxford: Pergamon
- ✚ Galton, F. (1869). *Hereditary genius.* London: MacMillan.

- # Gardner, H. (1984). *Frames of mind: The Theory of multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- # Giroux, A. (1997). Rewriting the discourse of racial identity: towards a Pedagogy and Politics of whiteness, *Harvard Educational Review*, 67(2), 120.
- # Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*; Bergin & Carvey
- # Gottfredson, L. (2003). *Practical intelligence*. In R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage, pp. 740-741.
- # Green, A. (1990). *Education and State Formation – The Rise of Education Systems in England, France and USA*. London: McMillan.
- # Gross, M.U. (1993). Nurturing the Talents of Exceptionally Gifted Individuals. In K.A. Heller, F.G. Monks & A.H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, p. 473. New York : Pergamon Press.
- # Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers. Changing Times: Teachers. Work and Culture in the Post-modern age*. London: Cassel.
- # Harshman, R. (1978-79). Value Education Processes for an Environmental Education Program. *Journal of Environmental Education* 42, 1, 49-53.
- # Hattie, J. Marsh, H. W. Neil, J. T. & Richards, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67, 1, p.43.
- # Hawkrige, (1996). *Educational Technology in Developing Nations*, in T. Plomp and D. Ely (eds) *International Encyclopedia of Educational Technology*, Oxford, UK: Pergamon.
- # Heller K. & Hany E., (1986). *Identification, development and analysis of talented and gifted children in West Germany*. In K.A. Heller & J.F. Feldhusen (Eds.). *Identifying and Nurturing the Gifted. An international perspective*. Toronto: Hans Huber

- Publishers Heller K.A, pp. 67-82.
- # Heller, k., Mönks, F. & Sternberg, J. & Subotnik, F. (editors), (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*, Pergamon.
 - # Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2004). Επιστήμες της εκπαίδευσης: Μεταξύ γνωστικών και επαγγελματικών πεδίων, στο Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly, *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
 - # Huckle, J. (1993). Environmental Education and sustainability: A view from critical theory. Στο Fien, J. (επιμ.) *Environmental Education: A Pathway to Sustainability*. Victoria: Deakin University Press.
 - # IEEE, (2001). *Reference Guide for Instructional Design and Development*. Retrieved October 7, 2008. Ανακτήθηκε από http://www.ieee.org/education_careers/education/ref_guide/index.html 15/1/218
 - # Illeris, K. (2004). *Three Dimensions of Learning*. Malabar, FL: Krieger Publishing.
 - # Jimoyiannis A. (2008). *Factors determining teachers' beliefs and perceptions of ICT in education*, in A. Cartelli & M. Palma (eds). *Encyclopedia of Information Communication Technology*, pp. 321-322. Hershey, PA: IGI Global.
 - # Jimoyiannis, A. & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: Implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, 11(2), pp.149-151.
 - # Kaput, J. (1998). *Technology as a Transformative Force in Education: What Else Is Needed to Make it Work?* Paper for the NCTM 2000 Technology Working Group in ay, 1998.
 - # Knapp C. (1999). *In accord with nature: Helping students form an environmental ethic using outdoor experience and reflection*. Office of Educational Research and Improvement, Washington DC.

- ✚ Le Matais, J. (1999). *Values and aims in curriculum and assessment frameworks: a 16 nation review*. Moon & Murphy (eds) Curriculum in Context. London: Paul Chapman Publishing.
- ✚ Lemov, G. (2010). *Teach like a champion: 49 Techniques that put students on the path to College*. Jossy – Bass.
- ✚ Lewicki, J. (1998). Cooperative Ecology & Place: Development of a Pedagogy of Place Curriculum. *Educational Resources Information Centre (ERIC)*, p.461.
- ✚ Marland, J. (1972). *Education of the Gifted and Talented*, Washington. DC: US. Government Printing Office.
- ✚ McAlpine, D. (1996). *Who are the gifted and talented? Concepts and definitions' in gifted and talented: New Zealand perspectives*. Palmerston North : ERDC Press
- ✚ McKinsey & Company (1997). *The Future of Information Technology in UK Schools'*, London.
- ✚ Means, B. (ed.) (1994). *Technology and Education Reform*. Joey Bass, San Fransisco.
- ✚ Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria, *Environmental Education Research*, 16: 1, 59-74
- ✚ Mogensen, F. (1997). Critical thinking – a central element in developing action competence in health and environmental education. *Health Education Research Journal: Theory and Practice* 12, no. 4:4, p.29.
- ✚ Naidoo, P. Kruger, J. & Brookes, D. (1990). Towards better education: Environmental education's pivotal role in the transformation of education. *Southern African Journal of Environmental Education*, 11, 13 - 17.
- ✚ Nakamura, R. (2000). *Healthy Classroom Management. Motivation, Communication, and Discipline*. U.S.A.: Wadsworth
- ✚ Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the*

Computer. New York: Basic Books.

- ✚ Pelgrum, W. & Plomp, T. (1993). *The IEA Study of Computers in Education: Implementation of an Innovation in 21 Educational Systems*, Oxford: Pergamon Press.
- ✚ Pelgrum, W. (1994). *New Information Technologies in the Education Systems of EC Member States: Synthesis Report*, Brussel, Luxembourg: Task Force Human Resources, Office for Official Publications of the European Communities.
- ✚ Perelman, L. (1992). *School's Out: Hyperlearning, the New Technology, and the End of Education*. Avon Books 1993, New York.
- ✚ Prawat, R. (1996). *Learning community, commitment and school report*. Curriculum Studies V.28 (1), 91-110.
- ✚ Sandholtz, J. & Ringstaff, C. & Dwyer C. (1997). *Teaching with technology: Creating student-centered classrooms*. New York: Teachers College Press.
- ✚ Schoderbek P., Schoderbek, G. & Kefalas G. (1990). *Management Systems: Conceptual Considerations*. Boston: Irwin, MA.
- ✚ Shaunessy, E. (2004). The Senior Project and Gifted Education. *Gifted Child Today*, 27 (3), p.38.
- ✚ Smith, G. (2007). Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*. 13,2, p. 189.
- ✚ Sterling, S. (1993). *Environmental Education and Sustainability: A view from holistic ethics*, in J. Fien (Ed.). *Environmental Education, A Pathway to Sustainability*. Australia: Deakin University, Victoria.
- ✚ Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- ✚ Tannenbaum, J. (1991). The Social Psychology of Giftedness. In N. Colangelo (Ed.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.

- ✚ Thompson, A. (1992). *Teachers' Beliefs and Conceptions A Synthesis of the Research*. In Crows D. (eds) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- ✚ Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990's'. *Environmental Education Research*, 1 (2), 195-212
- ✚ Toyama, K. (2011). *There are no Technology Shortcuts to Good Education. Educational Technology Debate Exploring ICT and Hearing in Developing Countries*. www.edutechdebate.org
- ✚ Turkle, S. & Papert, S. (1990). *Epistemological pluralism: Styles and voices within the computer culture*. *Signs*, 16 (1).
- ✚ Tweddle, S. (1993). *The future curriculum and information technology*. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 2(1), 105–110.
- ✚ Vavouraki, A. (2004). *The introduction of computers into education as a state directed initiative: a case study of the Greek policies between the years 1985 and 2000*, *Educational Media International*, Vol.41, No2, pp. 145-156.
- ✚ Veskoukis, V. & Retalis, S. (1999). Networked Learning with User-Enriched Educational Material. *Journal of Computer Assisted Learning*, 15, p. 215.
- ✚ Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, pp. 411-436.

Ελληνική

- ✚ Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2012). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ✚ Monks, J. & Katzko, W. (2008). *Χαρισματικότητα: Έννοιες και Εφαρμογές*. Στο Η. Ματσαγούρας (επιμ.), *Εκπαιδύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*, σσ. 297-312. Αθήνα: Gutenberg.
- ✚ Αβούρης, Ν. (2000). *Εισαγωγή στην επικοινωνία ανθρώπου και μηχανής*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίαυλος, σ.164.
- ✚ Αθανασίου, Λ. (2003). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
- ✚ Αλαχιώτης, Σ. (2002δ). *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Νο 7, σσ. 7-18.
- ✚ Αλαχιώτης, Σ. (2002δ). *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Νο 7, σσ. 7-18.
- ✚ Βοσνιάδου, Σ. (1998). *Γνωσιακή Ψυχολογία*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- ✚ Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- ✚ Γερμανός, Δ. (2001). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg
- ✚ Γεωργόπουλος, Α. (2006). *Οικολογία και αυτονομία: Μπορεί το πράσινο κίνημα να συγκροτήσει μια διακριτή και ρεαλιστική πολιτική εναλλακτική λύση; στο Η πολιτική οικολογία στην Ελλάδα* (συλλογικό), Ευώνυμος Οικολογική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, σ.σ. 24-47
- ✚ Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- ✚ Γραμμένος, Σ. & Σταυρίδου, Ε. & Δημητριάδης, Σ. (2002). *Το εκπαιδευτικό*

Λογισμικό - Το Τετράδιο της Πυκνότητας στη Τάξη: Διαδικασίες Μάθησης και Μαθησιακά Αποτελέσματα. Στο Α.

- ✚ Γρόλιος, Γ. (2001). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση, «Σύγχρονη Εκπαίδευση»* Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο σ. 73 -79.
- ✚ Γρόλιος, Γ. (2001). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση, «Σύγχρονη Εκπαίδευση».* Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο, σ.74.
- ✚ Δαβάζογλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση.* Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση.
- ✚ Δασκολιά, Μ. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ✚ Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία.* Αθήνα: Επίκεντρο.
- ✚ Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μ. & Πανούσης, Γ. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό Σύστημα.* Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.
- ✚ Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα.* , Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- ✚ Ζωγόπουλος, Ε. (2001). *Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.* Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος, σ. 27.
- ✚ Θεοδωροπούλου, Ε. Καΐλα Μ. Bonnett, Μ. Larrere, C. (επιμ.) (2009). *Περιβαλλοντική ηθική.* Αθήνα: Ατραπός και Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα
- ✚ Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική
- ✚ Καΐλα, Μ. Θεοδωροπούλου, Ε. Δημητρίου, Α. Ξανθάκου, Γ. Αναστασάτος Ν. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ερευνητικά δεδομένα και ερευνητικός σχεδιασμός.* Αθήνα: Ατραπός.

- ✚ Καϊμάκη, Β. (1997). *Αμφίδρομη επικοινωνία εντόπων ΜΜΕ και Internet*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπασωτηρίου, σ. 12.
- ✚ Καραγεωργάκης, Σ. (2006). *Περιβαλλοντική ηθική και πολιτική οικολογία, Οι υποχρεώσεις μια οικολογικής κοινωνίας απέναντι στο μη ανθρώπινο κόσμο*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών και Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
- ✚ Καρακατσάνης, Θ. (1994). *Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ART of TEXT.
- ✚ Κατσακιώρη, Μ. Φλογαΐτη, Ε. & Παπαδημητρίου, Β. (2008). (επιμ). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα – Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευση (ΚΠΕ)*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων -Υγροτόπων.
- ✚ Κόκκοτας, Π. (2004α). «Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και οι νέες τεχνολογίες». Αναφέρεται στο: Βλαχάβας, Ι. & Δαγδιλέλης, Β. (επιμ.): *Οι ΤΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση: Απολογισμός και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη σσ. 312 - 315.
- ✚ Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος, σ.104.
- ✚ Κοπτσής Α. (2009). *Βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής και η εφαρμογή τους στη Μεθοδολογία*, Project. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. τ. 15, σ. 16.
- ✚ Κοσσυβάκη, Φ. (1997). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- ✚ Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- ✚ Κυριαζής, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, έκδοση 13^η.
- ✚ Λαφατζή, Ι. (2005). *Ν. Τεχνολογίες στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- ✚ Λόζα, Ι. (2004). *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*.

Αθήνα, ανακτήθηκε από τον Ιστότοπο: <http://www.pi-schools.gr/specialeducation/harismatika/harismatika-part-00.pdf>

- ✚ Ματσαγγούρας, Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, για το καθημερινό μάθημα, το ολοήμερο σχολείο, και για τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας προγράμματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ✚ Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ✚ Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- ✚ Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- ✚ Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- ✚ Ντούσκας, Θ. (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα: Αυτοέκδοση.
- ✚ Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Κουστουράκης, Γ. & Παπαπαναγιώτου, Γ. (2011). *Ανίχνευση της τεχνοφοβίας και των επιδράσεών της στην περίπτωση των προπτυχιακών φοιτητών πολιτιστικών προγραμμάτων του ΕΑΠ*. 6th International Conference in Open and Distance Learning. Λουτράκι, Νοέμβριος 2011.
- ✚ Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο – Μια Διαχρονική Θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ✚ Παππάς, Α.Ε. (1995). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Αθήνα: Έκδοση Ιδιωτική.
- ✚ Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1999). *Ο εν δυνάμει αναγεννητικός ρόλος του υπολογιστή ως γνωστικού εργαλείου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης*. Αναφέρεται στο: Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου του Συλλόγου Καθηγητών της Πληροφορικής Ηπείρου, *Πληροφορική και Εκπαίδευση*, σελ., 35-53. Ιωάννινα, Εκδόσεις Σύλλογος

Καθηγητών Πληροφορικής Ηπείρου.

- ✚ Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2000). *Πληροφορική και Εκπαίδευση, μια συνολική προσέγγιση*. Αθήνα, Εκδόσεις: Α. Ράπτη.
- ✚ Ρετάλης, Σ. (2004). *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- ✚ Ρετάλης, Σ. (2005). *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.
- ✚ Σολομωνίδου, Χ. (2002). *Συνεργατική Μάθηση με τη Χρήση των ΤΠΕ: Εμπειρίες από Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλίας*. Στο: Δημητρακοπούλου Α. (επιμ. έκδοσης), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, τομ. α, 325-334. Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη.
- ✚ Τάση, Ο. (2014). *Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο*. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων. Τεύχος 1ο, σσ. 200-215, ανακτήθηκε από http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/pliroforiki/t01-13.pdf 25/1/18
- ✚ Τζιμογιάννης, Α. (2002). *Προετοιμασία του Σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Προς ένα Ολοκληρωμένο Μοντέλο Ένταξης των ΤΠΕ στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Σύγχρονη Εκπαίδευση , σσ. 55-56.
- ✚ Τριλιανός Θ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Περιβολάκι και Ατραπός.
- ✚ Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- ✚ Φερρό, Μ. & Φ. Ζαμμέ, (2000). *Ποιες γνώσεις και ποιες αξίες να μεταδώσουμε στα παιδιά μας;*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- ✚ Φλογαΐτη, Ε. & Δασκολιά Μ. (2004). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας*

ένα αειφόρο μέλλον, στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, 281-302.

- ✚ Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✚ Φλογαίτη, Ε. (2009). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Φράγκος, Χ. (1984a). *Ψυχοπαιδαγωγική, Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- ✚ Φλουρής, Γ. (2000). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- ✚ Φράγκος, Χ. (1984b). Αντιαυταρχικές τάσεις στα σύγχρονα σχολεία δυτικών και ανατολικών χωρών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 16, σ.σ. 16-19.
- ✚ Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη Δέσποινα.
- ✚ Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

Πηγές – Links

- Βαβουράκη, Α. (2004). Μοντέλα αξιοποίησης ΤΠΕ στην εκπαίδευση και διαχείριση εκπαιδευτικής καινοτομίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ΣΕΠ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εργαστήρι Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας. Ιστότοπος:<http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/index.php?course=SEAA100&download=/513fb86471ru/513fb864h23l.doc>.7/12/17
- Βεργοπούλου, Σ. & Σκούλλος, Μ. (2007). *Η λειτουργία των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην πορεία εφαρμογής της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Προφορική ανακοίνωση στο 4^ο Πανελλήνιο ΠΕΕΚΠΕ. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα <http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe4/proceedings/synedria8/zaxariou.pdf>
- ΠΕΕΚΠΕ, (1999). 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Περιβαλλοντική: Εκδόσεις Καλατζίδης, Δ. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα https://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_1o%20Synedrio%20PEEKPE/PEEKPE.pdf 15/1/2018

Περιοδικά – Άρθρα

- ✚ Άρθρο, «Νέες Τεχνολογίες, Διδασκαλία και Μάθηση» ανακτήθηκε από τον ιστότοπο: http://photodentro.edu.gr/photodentro/MA-ixanes_pidx0047215/teacher/new_tech.html 6/12//17
- ✚ Άρθρο της Σπυροπούλου, Μ. 14 Μαρτίου 2014.Τι χρειάζεται η σύγχρονη εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από εφημερίδα Καθημερινή <http://www.kathimerini.gr> 3/1/2018.
- ✚ Άρθρο, «Νέες Τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία», Ιούνιος 22 2009, ανακτήθηκε από τον ιστότοπο: www.eduportal.gr 26/1/2018
- ✚ Άρθρο, της Βαρνάβα, Α. «Εκπαίδευση και χαρισματικά παιδιά», Φεβρουάριος 20 2011, ανακτήθηκε από τον ιστότοπο: <http://www.sigmalive.com/archive/simerini/analiseis/social/355938> 27/1/2018

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(ανώνυμο)

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

στο πλαίσιο εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου Εργασίας πραγματοποιώ έρευνα που έχει σκοπό να μας πληροφορήσει σχετικά με τις απόψεις σας, ως εκπαιδευτικοί σχολείων Α/βάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Καλαμάτας, αναφορικά με τα σύγχρονα θέματα διδασκαλίας.

A) Θέματα που άπτονται της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

B) Αναφορικά με θέματα που άπτονται στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.).

Γ) Αναφορικά με θέματα διδακτικών προσεγγίσεων απέναντι στη χαρισματικότητα των μαθητών.

Η εργασία αυτή χρειάζεται τη δική σας συμβολή για να πραγματοποιηθεί. Για να έχουν όμως εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν, σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και ακρίβεια.

Σας ευχαριστώ για τον πολύτιμο χρόνο που θα αφιερώσετε για να απαντήσετε στο ερωτηματολόγιο και σας εύχομαι κάθε επιτυχία στο έργο σας!

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

I. Το σχολείο στο οποίο διδάσκετε είναι:

Νηπιαγωγείο Δημοτικό

II. Περιοχή σχολείου (προαιρετικά):

III. Φύλο:

Ανδρας Γυναίκα

IV. Ηλικία:

25-34 ετών	35-44 ετών	45-54 ετών	55-65 ετών
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V. Πέραν των βασικών σας σπουδών, διαθέτετε επιπλέον (συμπληρώστε τον ανώτερο σε βαθμίδα τίτλο):

Άλλο πτυχίο Α.Ε.Ι/Τ.Ε.Ι.	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VI. Έχετε συνολικά έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας:

0 έως 6	6 έως 12	12 έως 18	18 έως 24	24 έως 30	>30
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VII. Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα:

0 έως 6	6 έως 12	12 έως 18	18 έως 24	24 έως 30	>30
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VIII. Έχετε πραγματοποιήσει επιμόρφωση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;

Καμία	Ολιγοήμερα σεμινάρια	Τριμηνιαίας/Εξαμηνιαίας διάρκειας	Ετήσια εξειδίκευση
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IX. Έχετε πραγματοποιήσει επιμόρφωση Τ.Π.Ε. εκπαίδευσης;

Καμία	Ολιγοήμερα σεμινάρια	Επιμόρφωση Α' Επιπέδου	Επιμόρφωση Β' Επιπέδου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

X. Έχετε πραγματοποιήσει επιμόρφωση που αφορά στη διαχείριση χαρισματικών μαθητών;

Καμία	Ολιγοήμερα σεμινάρια	Τριμηνιαίας/Εξαμηνιαίας διάρκειας	Ετήσια εξειδίκευση
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

XI. Έχετε τη δυνατότητα από τη θέση που κατέχετε στο σχολείο να προωθήσετε δράσεις σχετικές με: (επιλέξτε μία από τις παρακάτω)

Θέματα που άπτονται της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Θέματα που άπτονται των Τ.Π.Ε.

Θέματα που άπτονται απέναντι στη Χαρισματικότητα των μαθητών

XII. Έχετε τη δυνατότητα να λαμβάνετε πρωτοβουλίες οι ίδιοι ή μέσω του σχολείου σχετικές με: (επιλέξτε μία από τις παρακάτω)

Θέματα που άπτονται της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Θέματα που άπτονται των Τ.Π.Ε.

Θέματα που άπτονται απέναντι στη Χαρισματικότητα των μαθητών

ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Σε ποιό βαθμό συμφωνείτε ότι η σύγχρονη διδασκαλία είναι ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την οικοδόμηση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών; (επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας)

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

- Α. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ

2. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι για να αποτελέσουν τα σχολεία παράγοντες ευρύτερων αλλαγών στην κοινωνία, στο πνεύμα της ηθικής του περιβάλλοντος, χρειάζεται κατ' αρχήν να αποτελέσουν τα ίδια αντικείμενο της αλλαγής, υιοθετώντας αρχές και πρακτικές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης; (επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας)

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

3. Σε ποιο βαθμό σύμφωνα με τα παρακάτω θεωρείτε ότι το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται σε ηθικά ζητήματα περιβάλλοντος; (επιλέξτε σε κάθε ερώτηση το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας)

A/A	Το σημερινό σχολείο σχετικά με την περιβαλλοντική ηθική	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
3.1	Ενισχύει την περιβαλλοντική μάθηση.	1	2	3	4	5
3.2	Αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών σε θέματα που άπτονται στην ηθικότητα του περιβάλλοντος	1	2	3	4	5
3.3	Υιοθετεί τη διεπιστημονική προσέγγιση θεμάτων περιβάλλοντος και τη σύγκλιση της θεωρίας με την πράξη	1	2	3	4	5
3.4	Προωθεί τη συνεργατικότητα και την εργασία σε ομάδες για τη διατήρηση του περιβάλλοντος	1	2	3	4	5

3.5	Ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μαθητών και γονιών για περιβαλλοντικά θέματα	1	2	3	4	5
3.6	Προσανατολίζεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, πέραν του τυπικού προγράμματος σπουδών, οι οποίες φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με τις τοπικές οικονομικές, περιβαλλοντικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες	1	2	3	4	5

4. Πιστεύετε ότι τα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και οι δράσεις που αναπτύσσονται μέσα από το σχολείο δίνουν στα παιδιά: (σημείωσε κατά την άποψή σας τη σημαντικότερη δράση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με ένα ✓)

A/A	Δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα από το σχολείο	
4.1	Πληροφόρηση για το περιβάλλον	<input type="checkbox"/>
4.2	Κίνητρα για να διαμορφώσουν αξίες	<input type="checkbox"/>
4.3	Ερεθίσματα για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση	<input type="checkbox"/>
4.4	Δυνατότητα να αποσαφηνίσουν έννοιες περιβαλλοντικής ηθικής	<input type="checkbox"/>
4.5	Γνώση για το περιβάλλον	<input type="checkbox"/>

5. Πώς πιστεύετε ότι συσχετίζεται η ανάπτυξη των αξιών απέναντι στο περιβάλλον με τη διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης; (σημείωσε κατά την άποψή σας το σημαντικότερο τρόπο συσχέτισης ανάπτυξης των αξιών με ένα ✓)

A/A	Τρόποι συσχέτισης ανάπτυξης των αξιών απέναντι στο περιβάλλον μέσω της διδασκαλίας	
5.1	Μέσω της συναισθηματικής ευαισθητοποίησης	<input type="checkbox"/>
5.2	Μέσω της λογικής κατανόησης	<input type="checkbox"/>
5.3	Μέσω της προβολής προτύπων	<input type="checkbox"/>
5.4	Μέσω της βιωματικής εμπειρίας που δημιουργείται μέσα από τη δράση	<input type="checkbox"/>

**- Β. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ**

6. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. ενισχύει την αυτενέργεια των μαθητών/τριών; (επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας)

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

7. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι η χρήση των υπολογιστών είναι κατάλληλη για όλα τα διδακτικά αντικείμενα; (επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας)

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

8. Σε ποιο βαθμό σύμφωνα με τα παρακάτω θεωρείτε, ότι η χρήση των υπολογιστών στο μάθημα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των σημερινών μαθητών/τριών; (επιλέξτε σε κάθε ερώτηση το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας)

A/A	Ανταπόκριση μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
8.1	Η χρήση των υπολογιστών στην τάξη σήμερα περιλαμβάνει δραστηριότητες διερεύνησης	1	2	3	4	5
8.2	Η χρήση των υπολογιστών στην τάξη κινητοποιεί τους μαθητές	1	2	3	4	5
8.3	Η χρήση των υπολογιστών στην τάξη μπορεί να ενισχύσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών	1	2	3	4	5
8.4	Η χρήση των υπολογιστών στο μάθημα αποπροσανατολίζει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών	1	2	3	4	5
8.5	Οι υπολογιστές δυσχεραίνουν τη μάθηση	1	2	3	4	5
8.6	Οι υπολογιστές βοηθούν τους μαθητές/τριες με διαφορετικά μαθησιακά στυλ να	1	2	3	4	5

A/A	Ανταπόκριση μαθητών μέσω των ΤΠΕ στην τάξη	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
	μαθαίνουν καλύτερα και να συμμετέχουν περισσότερο					

9. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε αν είναι εύκολο για τον εκπαιδευτικό να βρίσκει τρόπους αξιοποίησης των υπολογιστών στο διδακτικό τους έργο; (επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας)

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

10. Πιστεύετε ότι τα μαθήματα με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην τάξη μπορούν να ενισχύσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών; (επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας)

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

11. Πιστεύετε ότι χρήση των Τ.Π.Ε. λειτουργούν ως βοηθητικό μέσο διδασκαλίας μέσα στο σχολείο και δίνουν στα παιδιά: (σημείωσε κατά την άποψή σας τη σημαντικότερη απάντηση με ένα ✓)

A/A	Τ.Π.Ε. ως βοηθητικό μέσο διδασκαλίας μέσα στο σχολείο	
11.1	Πληροφόρηση για το διδακτικό αντικείμενο του μαθήματος	<input type="checkbox"/>
11.2	Κίνητρα για να συλλέξουν πληροφορίες	<input type="checkbox"/>
11.3	Ερεθίσματα για ανάπτυξη δεξιοτήτων	<input type="checkbox"/>
11.4	Δυνατότητα να χρησιμοποιούν εργαλεία ελεύθερης σχεδίασης	<input type="checkbox"/>
11.5	Γνώση για τη χρήση των υπολογιστών και το διαδίκτυο	<input type="checkbox"/>

12. Πιστεύετε ότι η εισαγωγή και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο σύγχρονο σχολείο έχει επιφέρει καταλυτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα; (επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας)

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

13. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι η χρήση και αξιοποίηση της τεχνολογίας των υπολογιστών στο σύγχρονο κόσμο συνδέεται με την προώθηση της παγκοσμιοποίησης και την προσπάθεια διαμόρφωσης ενός νέου κοινωνικού και εκπαιδευτικού μοντέλου; (επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας)

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

- Γ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΕ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ.

14. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι οι χαρισματικοί μαθητές είναι απαραίτητο να λαμβάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης; (επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας)

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

15. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι αναθέτοντας στους χαρισματικούς μαθητές εργασίες που είναι διαφορετικές από τις εργασίες που ανατίθενται στους υπόλοιπους μαθητές προωθείται ο ελιτισμός; (επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας)

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

16. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι η ενθάρρυνση των χαρισματικών μαθητών βελτιώνει τη διάθεσή τους για μάθηση; (επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας)

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

17. Πιστεύετε ότι η διδασκαλία σε χαρισματικούς μαθητές γίνεται αποτελεσματικότερη μέσα από ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο; (επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας)

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

18. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε αν οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση, προκειμένου να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές; (επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας)

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

19. Πιστεύετε ότι τα χαρισματικά παιδιά θα έπρεπε να τοποθετούνται σε μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις; (επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας)

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

20. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι εφαρμόζονται με επιτυχία εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σήμερα που δύναται να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών; (επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας)

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

Ερώτηση Ανοικτού Τύπου

Κατά τη γνώμη σας θεωρείτε, ότι υπάρχουν κι επιπλέον θέματα που άπτονται της σύγχρονης διδασκαλίας εκτός από αυτά που εξετάζονται στη εν λόγω έρευνα;