

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα
«Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από απόσταση
εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
**Καινοτόμα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων: διερεύνηση
των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Ψαθά Φωτεινή
Α.Μ. 3032201601125

Επιβλέπων καθηγητής: Δημόπουλος Κωνσταντίνος

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2018

Copyright © 2018 Φωτεινή Ψαθά

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος, All Rights Reserved

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας έκδοσης, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση των μελετών για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τους συγγραφείς. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των κειμένων εκφράζουν τους συγγραφείς και μόνο.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να εκφράσω από καρδιάς τις ευχαριστίες μου στους ανθρώπους που ήταν δίπλα μου σε όλη αυτή τη δύσκολη και συνάμα δημιουργική διαδρομή.

Πρωτίστως, θα ήθελα ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου κ. Κωνσταντίνο Δημόπουλο για την επιστημονική καθοδήγηση αλλά και την αμέριστη υποστήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας. Πέραν αυτών, νιώθω την ανάγκη να τον ευχαριστήσω για την πάντα άμεση ανταπόκριση του αλλά και την κατανόηση που έδειξε σε κάθε πρόβλημα που αντιμετώπισα μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας.

Επιπλέον, επιθυμώ να ευχαριστήσω τα μέλη της επιτροπής κα Τσατσαρώνη και την κα Τσακίρη για τη δική τους συμβολή στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Επίσης, ευχαριστίες επιθυμώ να εκφράσω σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς χωρίς την πολύτιμη συμβολή τους δε θα ήταν δυνατή η υλοποίηση αυτής της έρευνας.

Κλείνοντας, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υποστήριξή αλλά κυρίως για την υπομονή που έδειξε κατά τη διάρκεια των σπουδών μου. Την εργασία αυτή θα ήθελα να αφιερώσω στον πατέρα μου, που δεν βρίσκεται πια στη ζωή και στον σύζυγο μου, που πίστεψε σε μένα και με προέτρεψε να ξεκινήσω αυτό το όμορφο ταξίδι στη γνώση.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	3
Περιεχόμενα	4
Περίληψη	7
Abstract	9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Καινοτόμα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων: Ιστορία και εξέλιξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

1.1. Εισαγωγή	10
1.2. Ο χαρακτήρας των Καινοτόμων Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σήμερα	10
1.3. Η εμφάνιση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Ιστορική αναδρομή	11
1.4. Η καθιέρωση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων και η ένταξη τους στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών μέσω της Ευέλικτης Ζώνης.....	17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Παιδαγωγικά Ρεύματα και θεωρίες μάθησης που επηρέασαν τον σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων

2.1. Εισαγωγή.....	21
2.2. Το κίνημα της Νέας Αγωγής και η μαθητοκεντρική διδασκαλία	21
2.3. Η βιωματική μάθηση	24
2.4. Η ανακαλυπτική μάθηση	27
2.5. Η διαθεματικότητα	28
2.6. Η συνεργατική μάθηση (ή ομαδο-συνεργατική)	30
2.7. Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση	32
2.8. Το Κίνημα της Νέας Αγωγής και οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης στην ελληνική εκπαίδευση	35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Βιβλιογραφική Επισκόπηση

3.1. Εισαγωγή	41
3.2. Έρευνες για την περιβαλλοντική εκπαίδευση	41
3.3. Έρευνες γενικού περιεχομένου	53

3.4. Συμπεράσματα	55
-------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Εισαγωγή	57
4.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	57
4.3. Μεθοδολογική προσέγγιση	58
4.4. Ερευνητικό εργαλείο.....	60
4.5. Δείγμα	61
4.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία	62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Εισαγωγή	63
5.2. Ομάδα 1: Δημογραφικά στοιχεία	63
5.3.Αποτελέσματα σχετικά με τις ερωτήσεις που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα	
5.3.1. Ομάδα 2: Ερωτήσεις που σχετίζονται με τα είδη, τη διεισδυτικότητα και τους λόγους επιλογής των ΠΣΔ	69
5.3.2. Ομάδα 3: Αποτελέσματα ερωτήσεων που σχετίζονται με τους παράγοντες/κίνητρα που επηρεάζουν για την υλοποίηση ενός προγράμματος και με τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίησή τους	73
5.3.3. Ομάδα 4: Αποτελέσματα ερωτήσεων που αφορούν τον καινοτόμο χαρακτήρα, το περιεχόμενο, τη στοχοθεσία και τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα αξιολόγησής των ΠΣΔ	76
5.3.4. Ομάδα 5: Αποτελέσματα ερωτήσεων που σχετίζονται με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις υλοποίησης των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (βιωματική/ ανακαλυπτική/ συνεργατική μάθηση, διαθεματικότητα και δημιουργικότητα) και το βαθμό υιοθέτησής τους.....	86
5.3.5 Ομάδα 6: Αποτελέσματα ερωτήσεων που σχετίζονται με την πρόωθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω των ΠΣΔ	88

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συμπεράσματα

6.1 Εισαγωγή	89
6.2 Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα	89

6.3 Συζήτηση-Σύνδεση με τη βιβλιογραφία92

6.4 Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις περαιτέρω μελέτης94

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία96

Ελληνική βιβλιογραφία97

Νομοθεσία103

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο104

Περίληψη

Το ζήτημα της καινοτομίας στην εκπαίδευση έχει απασχολήσει και συνεχίζει να αποτελεί ζητούμενο για τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Κατά καιρούς η ελληνική πολιτεία έχει εισάγει πολλά καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την προώθηση της δημιουργικότητας στο σχολείο. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν και τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, τα οποία αποτελούν πια θεσμό για την ελληνική εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια παρουσίασης της συμβολής των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στο ελληνικό σχολείο. Σκοπός της έρευνας είναι να αποδειχθεί ότι η ενασχόληση με τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, αποτελεί μια ευκαιρία εισαγωγής νέων παιδαγωγικών μεθόδων που οδηγούν στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτό επιχειρείται μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον βαθμό επίτευξης των στόχων των προγραμμάτων, την αναγκαιότητα ύπαρξης και την αποτελεσματικότητά τους.

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται η φιλοσοφία των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, το θεσμικό τους πλαίσιο και η ιστορική αναδρομή της εμφάνισής τους στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Επίσης, περιλαμβάνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση μέσα από την οποία εντοπίζεται ένα κενό ως προς τη διερεύνηση του συνόλου των Προγραμμάτων Σχολικών δραστηριοτήτων.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος στο οποίο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματά της. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 132 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των περιοχών Λάρισας και Γ' Αθήνας (με επιλογή βολικής δειγματοληψίας), οι οποίοι είχαν συστηματική εμπλοκή με τη υλοποίηση Προγραμμάτων και απάντησαν στο ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε για τους σκοπούς της έρευνας.

Μέσα από τα πορίσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων αποτελούν μια ευκαιρία οι μαθητές να ασχοληθούν με θέματα που τους απασχολούν και να εισαχθούν νέες παιδαγωγικές μέθοδοι που αλλάζουν το σχολικό κλίμα αλλά κυρίως τη στάση των μαθητών προς το σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, καινοτόμες δράσεις, Ευέλικτη Ζώνη, διαθεματικότητα, νέες παιδαγωγικές μέθοδοι, δημιουργική σκέψη, αντιλήψεις εκπαιδευτικών.

Abstract

The issue of innovation in education has always been and continues to be a challenge for educational systems worldwide. Periodically, the Greek state has introduced many innovative educational programs aimed at promoting creativity at school. The Programs of School Activities belong in this category and have become a tradition in Greek education.

This thesis is an attempt to show the contribution of School Activities Programs in the Greek school. The survey aims to prove that the involvement with School Activities Programs is an opportunity to introduce new teaching methods which can lead to a better quality of education. This is carried out through the investigation of the views of primary school teachers on the degree of achievement of program objectives, the necessity of implementing them and their effectiveness.

The first part presents the theoretical framework underlying the philosophy of the Programs of School Activities, their institutional framework and the historical background of their appearance in the reality of the Greek school. Through the literature review, also included in the first part, a gap is identified concerning the investigation of all types of School Activities Programs.

Next comes the part of the research, in which the methodology of the research, the results and finally the conclusions are presented. The survey involves 132 primary school teachers from all the directorates of Larissa and the third directorate of Athens (selected through convenience sampling), who were systematically involved in the implementation of programs and answered the questionnaire prepared for the purposes of the research.

According to the research results, it was found that the Programs of School Activities are an opportunity for students to address issues which concern them. In addition, the programs introduce new teaching methods which can change the school climate, but mainly the attitude of students toward school.

Keywords: Programs of School Activities, innovative actions, Flexible Zone, cross-thematic integration, new teaching methods, creative thinking, teacher's concepts.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Καινοτόμα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων: Ιστορία και εξέλιξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

1.1 Εισαγωγή

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσης εργασίας παρουσιάζεται η ιστορία των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων και ο τρόπος που εξελίχθηκαν αυτά με το πέρασμα του χρόνου. Σκοπός του κεφαλαίου είναι η κατανόηση της πορείας που είχαν τα Προγράμματα. Το κεφάλαιο αποτελείται από τρεις θεματικές ενότητες οι οποίες έχουν μεταξύ τους χρονολογική σύνδεση και παρουσιάζουν τον μετασχηματισμό των προγραμμάτων μέχρι τη στιγμή της καθιέρωσής τους. Στην πρώτη ενότητα σκιαγραφείται ο χαρακτήρας των Προγραμμάτων και περιγράφονται τα είδη που υλοποιούνται στην ελληνική εκπαίδευση. Στη συνέχεια ακολουθεί μια αναλυτική περιγραφή της ιστορικής εξέλιξης των Προγραμμάτων από την στιγμή που εμφανίζονται μέχρι την γενίκευση της παρουσίας τους στα ελληνικά σχολεία αλλά και της ξεχωριστής διαδρομής που είχαν αρχικά. Το τρίτο μέρος του κεφαλαίου περιγράφει την πορεία προς την επίσημη θεσμοθέτηση των προγραμμάτων και την καθιέρωσή τους.

1.2. Ο χαρακτήρας των Καινοτόμων Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σήμερα

Με τον όρο «Καινοτόμα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων» εννοούμε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αποτελούν καινοτόμες δράσεις και πραγματοποιούνται προαιρετικά από εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο Υλοποίησης Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (εφεξής ΠΣΔ) στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων προσφέρουν μια διαφορετική προσέγγιση της γνώσης καθώς χαρακτηρίζονται από μια άλλη φιλοσοφία που συνοδεύεται από νέες, εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους και έχουν σκοπό την προαγωγή του γενικού σκοπού της εκπαίδευσης, ο οποίος σύμφωνα με το Νόμο (Ν.1566) κινείται στο σχήμα γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις – αξίες – συμπεριφορές.

Αναλυτικότερα τα καινοτόμα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων αποτελούν η Αγωγή Υγείας, (Αγωγή καταναλωτή, Κυκλοφοριακή αγωγή), η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τα προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων, τα Ευρωπαϊκά προγράμματα: e-Twinning και Erasmus+ (πρώην Comenius – Leonardo da Vinci) και τέλος η Αγωγή Σταδιοδρομίας που υλοποιείται μόνο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.¹

¹ Η παρούσα εργασία θα εστιάσει και θα αναλύσει τα Προγράμματα μόνο εκείνα που υλοποιούνται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ο χρόνος υλοποίησης των ΠΣΔ στην Π.Ε. είναι εντός ωρολογίου προγράμματος και εξαιτίας του προαιρετικού τους χαρακτήρα αρκετά από αυτά τα προγράμματα βρίσκουν θέση σε αυτό κάτω από την «ομπρέλα» της ευέλικτης ζώνης. Σύμφωνα με το Π.Δ. 79/2017 (Α΄ 109) υλοποίηση προγραμμάτων προβλέπεται στην Ευέλικτη Ζώνη, στο πλαίσιο της διδασκαλίας όλων των γνωστικών αντικειμένων αλλά και στο ολοήμερο σχολείο. Μόνη εξαίρεση αποτελούν οι τάξεις Ε΄- ΣΤ΄ στις οποίες τα ΠΣΔ αναπτύσσονται μόνο στο πλαίσιο της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων καθώς δεν υπάρχει διακριτός χρόνος για την Ευέλικτη Ζώνη (Εγκύκλιος ΓΔ4/188142/17).

Οι στόχοι των καινοτόμων προαιρετικών προγραμμάτων μεταξύ άλλων είναι η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών, η καλλιέργεια της υπευθυνότητας, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ικανότητας του μαθητή ως προς την υιοθέτηση θετικών τρόπων και στάσεων ζωής. Επιπροσθέτως, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η κοινωνικοποίηση των μαθητών και η δραστηριοποίησή τους μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών που θα οδηγήσουν στην αυτοπραγμάτωση και την παραγωγή γνώσης. Η ενίσχυση της δημιουργικότητας, της αυτόνομης σκέψης και του κριτικού πνεύματος αποτελούν επίσης στόχους των ΠΣΔ. Στην εγκύκλιο Υλοποίησης Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων του έτους 2017–2018 χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι «οι βασικές αρχές που εφαρμόζονται στα προγράμματα των Σχολικών Δραστηριοτήτων έχουν στόχο τη διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών» (Εγκύκλιος ΓΔ4/188142/17).

Για την επίτευξη αυτών των στόχων τα ΠΣΔ βασίζονται σε καινοτόμες μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας. Συγκεκριμένα χρησιμοποιείται η μαθητοκεντρική διαδικασία στοχεύοντας στην ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας των μαθητών/τριών μέσα από τη χρήση συμμετοχικών και ενεργών διδακτικών τεχνικών και την προώθηση του δημοκρατικού διαλόγου. Επιπλέον χρησιμοποιείται η συνεργατική μάθηση για την ανάπτυξη κλίματος ενεργούς συμμετοχής και αλληλοϋποστήριξης των μελών των ομάδων εργασίας, αλλά και των ομάδων μεταξύ τους. Τα ΠΣΔ βασίζονται στην βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση και την χρήση πρωτογενών πηγών όπως η διεξαγωγή έρευνας, η μελέτη πεδίου κ.λ.π. αλλά και στην διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων και τη διαθεματικότητα. Τέλος μέσω των προγραμμάτων δίνεται ώθηση στη δημιουργική και ελεύθερη έκφραση των μαθητών. Πρέπει να επισημανθεί ότι σε αυτά τα προγράμματα επιδιώκεται η εμπλοκή όλης της σχολικής, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας τόσο κατά την εκπόνησή τους όσο και κατά την παρουσίασή τους εφόσον ολοκληρωθούν (Εγκύκλιος ΓΔ4/188142/2017).

1.3. Η εμφάνιση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Ιστορική αναδρομή

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρινόταν κυρίως από μια δασκαλοκεντρική φιλοσοφία στηριγμένη στη γνώση που ήταν αυστηρά καθορισμένη από το Υπουργείο Παιδείας και βασιζόταν σχεδόν εμμονικά στην στεία μάθηση μέσω της αποστήθισης. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ιστορικά

είχε δημιουργηθεί μια κλειστή σχέση ανάμεσα στο πρόγραμμα σπουδών, στο σχολικό εγχειρίδιο αλλά και στη σχολική αίθουσα σε όλα τα μαθήματα. Η σχέση αυτή είχε ως βασικό χαρακτηριστικό τη συγκεντρωτική και δασκαλοκεντρική αντίληψη για τις διαδικασίες της μάθησης (Φλουρής 1995, Φλουρής & Πασιάς, 2004).

Σε επίπεδο Προγραμμάτων Σπουδών από τη Μεταπολίτευση ως το 1997, παρά τις αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις, παρέμειναν τα παραδοσιακά και κλειστά προγράμματα, τα οποία ήταν συγκεντρωτικά και χαρακτηρίζονταν βασικά από δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Τα ΠΣ του ελληνικού σχολείου αποτελούσαν ολοκληρωμένες προτάσεις ως προς τη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος, έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στην επίτευξη γνωστικών στόχων αλλά ελάχιστη στη μαθησιακή διαδικασία, παραβλέποντας τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, n.d.). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως βιβλιοκεντρικό. Αυτό το σύστημα δεν επέτρεπε κανένα περιθώριο έρευνας, πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας ούτε στους εκπαιδευτικούς αλλά ούτε και στους μαθητές.

Ωστόσο, η αύξηση της πολυπλοκότητας και της εξατομίκευσης που υπήρξαν δύο από τις πιο σημαντικές τάσεις στις βιομηχανικές κοινωνίες, δημιούργησαν προκλήσεις που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα σχολεία σε αλλαγές στην κουλτούρα της μάθησης και της διδασκαλίας για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν (Elliott, 1998' Posch, 2000' Posch, 2004) στις νέες προκλήσεις.

Από την άλλη, σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης είχαν εφαρμοστεί και αξιολογηθεί αρκετά Καινοτόμα Προγράμματα, που είχαν σαν στόχο την αλλαγή των διαδικασιών μάθησης, σκοπεύοντας στην μετάβαση από την απομνημονευτική-ατομική στην διερευνητική-ομαδοσυνεργατική καθώς επίσης και σε μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Επιπλέον στόχευαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών (C.I.D.R.E.E., 1999).

Οι συνθήκες είχαν αρχίσει να αλλάζουν τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, γεγονός που δεν μπορούσε να μην επηρεάσει και το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα του οποίου οι απαιτήσεις είχαν αρχίσει να αυξάνονται. Βασικό χαρακτηριστικό που οδήγησε στις απαραίτητες αλλαγές και στην εισαγωγή καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση, ήταν η ανάγκη διαμόρφωσης ενεργών πολιτών, οι οποίοι θα διέθεταν κριτική σκέψη, ικανότητες αλλά και κοινωνικές δεξιότητες μάθησης που κρίνονταν απαραίτητες για τους μελλοντικούς ευρωπαίους πολίτες.

Η σχολική εκπαίδευση όφειλε να ανταποκριθεί από τη μια στις σύγχρονες παιδαγωγικό - διδακτικές, πολιτιστικές και πολιτισμικές απαιτήσεις και από την άλλη στις κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις (Σπυροπούλου κ.α., 2008). Σε αυτό το κλίμα κάποιοι πρωτοπόροι εκπαιδευτικοί με ανησυχίες και όραμα αρχίζουν να εντάσσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τα προγράμματα

δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τον Μπαγάκη (2000) «στη δεκαετία του 1980 λίγοι “παράξενοι” εκπαιδευτικοί με “χίλια βάσανα” επιχειρούσαν να κάνουν κάτι πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα χωρίς κανένα θεσμικό πλαίσιο ή χρηματική ενίσχυση».

Αυτοί οι πειραματισμοί αποτέλεσαν το έναυσμα που οδήγησε σε μια συζήτηση γύρω από την αναγκαιότητα αλλαγής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με την εισαγωγή νέων καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, την ενίσχυση του περιεχομένου διδασκαλίας με σκοπό την απομάκρυνση από την στεγνή μετάδοση πληροφοριών γνώσης. Ως τότε τα προγράμματα δραστηριοτήτων λειτουργούν υπό άτυπη μορφή και παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που εντάσσουν τα προγράμματα δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα αυξάνονται, ωστόσο δεν υπάρχει ακόμα καμία επίσημη ένταξή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι κατηγορίες των Π.Σ.Δ. δεν εμφανίστηκαν ταυτόχρονα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα κάθε μια από αυτές ακολούθησε τη δική του ξεχωριστή πορεία και αναπτύχθηκε κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Η έκφραση της περιβαλλοντικής αγωγής στη σχολική πράξη έγινε με τη θεσμοθέτηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αρχικά ο όρος Περιβαλλοντική εκπαίδευση άρχισε να χρησιμοποιείται στην Ελλάδα, όπως και στις υπόλοιπες ανεπτυγμένες χώρες, γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1970. Στη χώρα μας το 1977 συγκροτήθηκε μια ομάδα εργασίας που είχε σαν στόχο την ένταξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολικά προγράμματα. Ωστόσο οι προτάσεις αυτές δεν εφαρμόστηκαν ποτέ γιατί οι μέχρι τότε συνθήκες δεν ευνοούσαν την ανάπτυξη ιδεών και προβληματισμών σχετικά με τα περιβαλλοντικά θέματα.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θεωρείται ότι έχει τις ρίζες στο μάθημα της πατριδογνωσίας το οποίο στηριζόταν στην αρχή ότι η διδασκαλία ξεκινάει από την εμπειρία του παιδιού (Ανδρέου, 2002). Το μάθημα αποτελούσε μια συνολική και ολοκληρωμένη θεώρηση τόσο του γεωφυσικού, όσο και του κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού (Αρετάκη, n.d). Μέσα από αυτό το μάθημα οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν μια έμμεση επαφή με θέματα του περιβάλλοντος ως την κατάργησή της την δεκαετία του 1960, ως μάθημα στατικό και αναχρονιστικό (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 2008). Αργότερα και συγκεκριμένα το 1964 έγινε μια προσπάθεια σύνδεσης σχολείου-περιβάλλοντος από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με την εισαγωγή του μαθήματος «Μελέτη Περιβάλλοντος» το οποίο όμως γρήγορα καταργήθηκε από τη δικτατορία.

Ωστόσο οι ενέργειες για μια πιο σοβαρή προσέγγιση της Περιβαλλοντικής Αγωγής έγιναν τη δεκαετία του 1970 όταν το περιβαλλοντικό ζήτημα άρχισε να απασχολεί επιστημονικούς φορείς και κρατικές υπηρεσίες (Κούση, 2004). Οι βασικότερες από αυτές τις ενέργειες ήταν δύο, αρχικά το 1976, στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπου η Γραμματεία του Εθνικού Συμβουλίου Χωροταξίας και Περιβάλλοντος σε συνεργασία με την αρμόδια επιτροπή του Συμβουλίου της Ευρώπης ανέλαβε δράση και το 1977 όταν

ανατέθηκε στο Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης, (Κ.Ε.Μ.Ε. κατόπιν Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και νυν Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), η ευθύνη του προγραμματισμού για την εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτής της συνεργασίας ήταν ιδιαίτερα σημαντικά και χρήσιμα για την μετέπειτα συνέχεια της περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Την περίοδο εκείνη υλοποιήθηκαν στα σχολεία αρκετά περιβαλλοντικά προγράμματα στο πλαίσιο των πολιτιστικών δραστηριοτήτων (Κούσουλας, 2000 & Euricon Ε.Π.Ε., 2008).

Στη δεκαετία του 1980 αναλαμβάνονται διάφορες πρωτοβουλίες για την καθιέρωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπως σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών εντός και εκτός Ελλάδας. Σε αυτό το πλαίσιο εισήχθη το 1981 και στην Ελλάδα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, με αρκετή καθυστέρηση σε σχέση με άλλες χώρες του κόσμου και μέσω του Παγκοσμίου Προγράμματος για την Π.Ε. της UNESCO (Παπαδημητρίου, 1998, Παπαδημητρίου, 2004) όχι ως νέο μάθημα αλλά ως προαιρετική εκπαιδευτική καινοτομία. Με αυτό τον τρόπο αποτέλεσε το πρώτο καινοτόμο διεπιστημονικό πρόγραμμα στην ελληνική εκπαίδευση (Σφυροπούλου κ.α., 2008). Το σχολικό έτος 1984-85 το υπουργείο παιδείας με εγκύκλιο του, έδωσε τη δυνατότητα σε σχολεία εκτός των Αθηνών να εφαρμόσουν πιλοτικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Χριστόπουλος, 2007).

Ο νόμος 1892/90 (ΥΠΕΠΘ, 1992 ΦΕΚ 101Α) ήρθε να ισχυροποιήσει το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο που ήταν ιδιαίτερος χαλαρό συμβάλλοντας έτσι στην ραγδαία ανάπτυξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Με αυτόν καθιερώνεται και θεσμοθετείται επίσημα η περιβαλλοντική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (νόμος 1892/90, άρθρο 111, παρ. 13) και αντιστοίχως, με την Υπουργική Απόφαση Γ1/308/1991 θεσμοθετείται και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο νόμος ισχυροποιεί και βοηθά την ανάπτυξη του θεσμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης (Κούσουλας, 2008).

Με τον ίδιο νόμο θεσμοθετούνται και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με σκοπό την παροχή βοήθειας και εξειδικευμένης εκπαίδευσης τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές. Επιπλέον ορίστηκαν υπεύθυνοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε κάθε νομό της Ελλάδας και υπεύθυνοι σε κάθε κέντρο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης επειδή ο θεσμός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είχε ανάγκη από συντονισμό και ενημέρωση. Οι αρμοδιότητες των κέντρων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καθορίστηκαν με την υπουργική απόφαση Γ2/3026/27-8-90.

Ο νόμος 1892/90 περιόρισε αρκετά τα προβλήματα που εμφανίστηκαν στο ξεκίνημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Σε αυτό βοήθησε επίσης και η δημιουργία Γραφείου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο ΥΠΕΠΘ, ο ορισμός υπευθύνων Π.Ε. στις διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η ίδρυση και στελέχωση των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η συστηματική επιμόρφωση, ενημέρωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω σεμιναρίων και

ημερίδων, καθώς και η λειτουργία ΠΕΚ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τέλος η εισαγωγή σχετικών μαθημάτων στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Σχολών, η συγγραφή σχετικών βιβλίων, καθώς και η δημιουργία της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.) το 1991 αποτέλεσαν αποδείξεις σοβαρής αντιμετώπισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οποία αργότερα αναγνωρίστηκε ως τμήμα των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων και αποτέλεσε επίσημο αντικείμενο στην εκπαίδευση απαρτίζοντας μαζί με τα προγράμματα Αγωγής υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων τις «Σχολικές Δραστηριότητες» (Φ.Ε.Κ. 629/23-10-1992).

Η Αγωγή Υγείας από την δεκαετία του '80 είχε βρεθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος Διεθνών Οργανισμών όπως ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας και το Συμβούλιο της Ευρώπης, για αυτό το λόγο θεωρήθηκε το καταλληλότερο όχημα για την προαγωγή της υγείας με σκοπό την πρόληψη και τη βελτίωση της ανθρώπινης υγείας (Στυροπούλου, 2008).

Η θεσμοθέτηση των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας είχε την ίδια περίπου πορεία με αυτά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Σε μια εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ του 1991, η οποία καθορίζει τους σκοπούς, τους στόχους και το πλαίσιο εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, γίνεται αναφορά και σε άλλες δραστηριότητες μια από τις οποίες ήταν και η Αγωγή Υγείας (Παπαδόπουλος & Γεωργιάδης, 2000), η οποία αποτελούσε μέρος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε διάφορα κράτη ήδη από το 1960 (Δήμος κ.α., 2000).

Στην Ελλάδα το πρώτο σχολικό μάθημα που σχετιζόταν με την υγεία, εμφανίζεται το 1899 στα μαθήματα του Μαράσλειου Διδασκαλείου (ν. 3692) υπό τον τίτλο «Υγιεινή». Το συγκεκριμένο μάθημα δεν είχε καμία σχέση με την Αγωγή Υγείας όπως την εννοούμε σήμερα σε θεωρητικό ή πρακτικό επίπεδο (Mavrikaki, Kyridis, Golia, & Gounra, 2005). Αρχικά, οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν για να δηλώσουν παρεμφερείς δραστηριότητες αντί της Αγωγής Υγείας ήταν η Εκπαίδευση Υγείας και η Υγειονομική Διαφώτιση, χωρίς κανένας από τους δύο να αποδίδει το περιεχόμενο και τους στόχους της Αγωγής Υγείας. Από τη μια η Εκπαίδευση Υγείας, αφορούσε στη διδασκαλία σε ακαδημαϊκό περιβάλλον, ενώ από την άλλη η πιο διαδεδομένη Υγειονομική Διαφώτιση, στόχευε στην ενημέρωση και όχι στην μεταβολή και υιοθέτηση νέων συμπεριφορών (Τούντας, 2006).

Αρχικά, η Αγωγή Υγείας, με τη σημερινή μορφή της, ήταν μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, όπως και όλες οι προαιρετικές σχολικές δραστηριότητες, της οποίας η δυνατότητα υλοποίησης βρισκόταν σε άμεση εξάρτηση με το ενδιαφέρον και τη διάθεση των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και τις χρονικές διευκολύνσεις που προσέφερε το ωρολόγιο πρόγραμμα. Η αρχική εφαρμογή της Αγωγής Υγείας στα ελληνικά σχολεία δεν βασιζόταν σε σαφείς διδακτικούς στόχους, ούτε είχε συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία, γεγονός που οφειλόταν στην ανυπαρξία ξεκάθαρης εκπαιδευτικής πολιτικής σε αυτό τον τομέα, η οποία οδήγησε σε

σημαντικά προβλήματα κατά τη διδασκαλία θεμάτων που σχετίζονται με την Αγωγή Υγείας (Mavrikaki, Kyridis, Golia, & Gounra, 2005).

Η Αγωγή Υγείας εισάγεται στη σχολική εκπαίδευση το 1988 μετά από απόφαση των 12 Κρατών μελών της Ευρωπαϊκής κοινότητας, η οποία καθόριζε τις δραστηριότητες που χρειάζεται να αναπτυχθούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Αθανασίου, 1999). Η ένταξη της στα προαιρετικά μαθήματα γίνεται με το Προεδρικό Διάταγμα 35/ΦΕΚ11, τ.Α', 4-12-91 (Δ.Σ. του ΚΕΜΕΤΕ, 2001). Η θεσμοθέτηση για το σχεδιασμό και την υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων Αγωγής Υγείας ορίζεται με την Υπουργική Απόφαση Γ2/4867/28-8-1992, (ΦΕΚ 629 τ. Β/23-10-1992), η οποία καθορίζει τις κατηγορίες, το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης όλων των Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών θεμάτων) (Στάππα, 2001). Δύο ακόμα Υπουργικές Αποφάσεις που αφορούν τα προγράμματα Αγωγής Υγείας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι η Υπουργική Απόφαση 8976 /Γ2 29-11- 1995 με θέμα: «Καθορισμός καθηκόντων και υποχρεώσεων Υπευθύνων Αγωγής Υγείας» και η Υπουργική Απόφαση 7668 / Γ2 18-12-1997 (ΦΕΚ 1153 τ. Β /29-12-1997) με θέμα: «Η Αγωγή του καταναλωτή στις σχολικές δραστηριότητες». Ο θεσμός εισάγεται και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το 2001 με τη δημιουργία Γραφείων Αγωγής Υγείας σε κάθε Διεύθυνση και τον ορισμό Υπευθύνου σε κάθε Γραφείο (*Μελέτη κατάρτισης Εθνικού σχεδίου δράσης για την Αγωγή Υγείας σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, 2008).

Σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες κατηγορίες Π.Σ.Δ. τα Πολιτιστικά Θέματα, δηλαδή οι δραστηριότητες με πολιτιστικό περιεχόμενο, έχουν μακρόχρονη ιστορία και παράδοση στην ελληνική εκπαίδευση, όχι όμως με αυτή τη μορφή. Χρόνια πριν κάνουν την εμφάνιση τους έννοιες όπως «περιβαλλοντική εκπαίδευση» ή «αγωγή υγείας», τα ελληνικά σχολεία έδιναν θεατρικές παραστάσεις, διοργάνωναν μουσικές εκδηλώσεις, κυκλοφορούσαν έντυπα, «έστηναν» βιβλιοθήκες, έκαναν αφιερώματα σε λογοτέχνες, στο περιβάλλον, στα ναρκωτικά, στον ρατσισμό καθώς επίσης και σε άλλα θέματα σχετικά με το περιβάλλον ή την υγεία. Χαρακτηριστικό αυτών των δραστηριοτήτων ήταν η μεγάλη συμμετοχή όχι μόνο μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών και όλης της τοπικής κοινωνίας (Γκόβας & Δεμερτζή, 2000).

Ωστόσο, οι δραστηριότητες με πολιτιστικό περιεχόμενο είχαν τον χαρακτήρα μιας απλής πολιτιστικής εκδήλωσης κι όχι ενός Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Σύμφωνα με τους Γκόβα και Δεμερτζή (2000, σελ.73) *«σχεδόν ποτέ δεν υπήρξαν αντικείμενο ουσιαστικής μελέτης ούτε για το τι ακριβώς προσφέρουν στην εκπαίδευση ούτε έγινε προσπάθεια να καλυφτούν θεσμικά ή οικονομικά».*

Τα Πολιτιστικά Θέματα εισάγονται επίσημα στα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με την ίδια Υπουργική Απόφαση Γ2/4867/29-8-92, (ΦΕΚ 629 τ. Β/23-10-1992) που θεσμοθετεί την περιβαλλοντική εκπαίδευση, την αγωγή υγείας αλλά και τις δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού. Στην Υ.Α. προβλέπεται η δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να αφιερώνουν μια ώρα την εβδομάδα

για την υλοποίηση μακροχρόνιων οργανωμένων σχολικών δραστηριοτήτων σχεδιασμένες από τους ίδιους αλλά και τους μαθητές. Επίσης, στα αντικείμενα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης περιλαμβάνονται και τα «Πολιτιστικά, επιστημονικά θέματα» τα οποία μεταξύ άλλων περιλαμβάνουν θεατρικές παραστάσεις, μουσικές εκδηλώσεις, θεατρικό εργαστήρι, παραδοσιακούς χορούς, λογοτεχνικές εκδηλώσεις, λέσχη φωτογραφίας, εκθέσεις ζωγραφικής, εκδόσεις εφημερίδων – περιοδικών, ραδιοφωνικές εκπομπές, οργάνωση βιβλιοθήκης, φιλοτελισμό, εκθέσεις χειροτεχνημάτων και φωτογραφία (Αναστασιάδης, 2012)

Το 2003 τα Πολιτιστικά Θέματα θεσμοθετούνται ως αυτοτελής κατηγορία Προαιρετικών Σχολικών Δραστηριοτήτων με τις Υπουργικές Αποφάσεις 69259/Γ7/10-07-03 και 106137/Γ7/30-09-03. Με τις ίδιες αποφάσεις καθιερώνονται και οι θέσεις των Υπευθύνων Πολιτιστικών Θεμάτων και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης καθώς και οι Υπεύθυνοι Καλλιτεχνικών Αγώνων. Οι Υπεύθυνοι Πολιτιστικών Θεμάτων είναι επιφορτισμένοι να υποστηρίζουν τα προγράμματα ενημερώνοντας και επιμορφώνοντας τους εκπαιδευτικούς με σεμινάρια και ημερίδες αλλά και παρέχοντας τους βοήθεια στο σχεδιασμό και την υλοποίηση.

1.4. Η καθιέρωση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων και η ένταξη τους στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών μέσω της Ευέλικτης Ζώνης

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων αντιμετωπίστηκαν με ποικίλους τρόπους από την εκπαιδευτική κοινότητα μέχρι την αναγνώριση και αποδοχή τους, η οποία ήρθε σταδιακά και οφειλόταν κυρίως στην αλλαγή του θεσμικού πλαισίου που πραγματοποιήθηκε την δεκαετία του 1990 (Μπαγάκης, 2000). Κάποιοι εκπαιδευτικοί έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο και μεράκι στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων, ενώ άλλοι δυσκολεύτηκαν να αποδεχτούν τις καινοτομίες εκείνες που συνεπάγονταν τα προγράμματα, με αποτέλεσμα άλλοι να δυσπιστούν και άλλοι απλά να αδιαφορούν.

Βασικός λόγος που δυσκόλευε την συμμετοχή των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών ήταν το γεγονός ότι τα προγράμματα δεν ήταν ενταγμένα στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Τα στάδια υλοποίησης υπαγόρευαν στους διευθυντές των σχολείων να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς και αυτοί με τη σειρά τους να βρουν ένα ελκυστικό θέμα που να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών, προκειμένου να συμμετάσχουν σε κάποιο Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων, αφού οι μαθητές όφειλαν να παρατείνουν τη διαμονή τους στο σχολείο. Έτσι οι κυριότεροι πυλώνες στήριξης για την επιβίωση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων ήταν η πρωτοβουλία και το ενδιαφέρον κάποιων πρόθυμων ή πιο προοδευτικών εκπαιδευτικών.

Το κλίμα που επικρατούσε εκείνη την εποχή σε ευρωπαϊκό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο έκανε επιτακτική την ανάγκη αλλαγής και δημιουργίας μιας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην ελληνική εκπαίδευση με σκοπό την εξυπηρέτηση των αναγκών και των απαιτήσεων της σύγχρονης εποχής. Ένας νέος

πολυδιάστατος τύπος σχολείου γεννιέται αυτή την περίοδο, ο οποίος από τη μια εισάγει νέες έννοιες όπως η διεπιστημονικότητα, η διαθεματικότητα, η δημιουργικότητα, η προώθηση της καινοτομίας και από την άλλη αλλάζει την οπτική αντιμετώπισης του μαθητή. Οι αλλαγές αυτές είχαν ως αποτέλεσμα το σχεδιασμό και την υλοποίηση του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών καθώς επίσης και τη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων.

Στην Ελλάδα μέσα από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1997-2003, αλλά και κάτω από την επίδραση των διεθνών και των ευρωπαϊκών δεδομένων, γίνεται μια προσπάθεια τα Α.Π.Σ. να αλλάξουν σταδιακά χαρακτήρα και να μετατραπούν σε νέα, πιο ευέλικτα προγράμματα, που στόχευαν στην αντιμετώπιση της μάθησης όχι ως απλή συσσώρευση γνώσεων αλλά ως δημιουργική πορεία απόκτησης της γνώσης, στοχεύοντας σε μια πολυπρισματική κατάκτηση της γνώσης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, n.d.).

Μέσα σε αυτό το κλίμα και εξαιτίας της ανάγκης εκσυγχρονισμού της σχολικής γνώσης και της αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης ανατέθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο η εκπόνηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) με στόχο τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Το 2003 με το νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. υιοθετήθηκε επίσημα η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιχειρήθηκε η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων. Η πρόταση αυτή ενισχύθηκε αργότερα με τα Π.Σ. του Νέου Σχολείου για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που εκπονήθηκαν το 2010-2011 (ΦΕΚ 166/Β/1-2-2016).

Το νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. που το συνόδευαν, σύμφωνα με την επίσημη έκθεση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σκοπό είχαν να *«εκσυγχρονίσουν το περιεχόμενο σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο και να εισάγουν αρκετές καινοτομίες για τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος»*. Μερικές από τις σπουδαιότερες καινοτομίες που διαφοροποίησαν το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. από τα Προγράμματα Σπουδών που ίσχυαν ως τότε και στόχευαν στην αναβάθμιση της ποιότητας της Εκπαίδευσης είναι η διαθεματική προσέγγιση της σχολικής γνώσης, η αντιστοίχιση στόχων – περιεχομένου – διδακτικών δραστηριοτήτων, η καθιέρωση της εκπόνησης σχεδίων εργασίας (projects) σε όλα τα μαθήματα καθώς επίσης και η ευέλικτη ζώνη, η οποία συμβάλλει στη σύνδεση της σχολικής με τη βιωματική γνώση αλλά και τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής. Άλλος ένας τομέας εκσυγχρονισμού των νέων Α.Π.Σ. αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών με στόχο την βελτίωση του αναγνωστικού, μαθηματικού και φυσικοεπιστημονικού αλφαριθμητισμού (γραμματισμού).

Προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι του Δ.Ε.Π.Π.Σ διαμορφώθηκαν η «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» και η «Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων» για το Γυμνάσιο (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2001). Η Ευέλικτη Ζώνη είναι ένα ολοκληρωμένο καινοτόμο πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το

οποίο σε αρχικό στάδιο εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2001-2002 σε 230 περίπου σχολεία και λειτούργησε σε εθελοντική βάση, ενώ ακριβώς την επόμενη σχολική χρονιά η εφαρμογή επεκτάθηκε σε 900 περίπου σχολεία (Ματσαγγούρας, 2002). Στις 13 Σεπτεμβρίου 2005 με Υπουργική Απόφαση ανακοινώθηκε η γενίκευση της Ευέλικτης Ζώνης σε όλα τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων, έχει στόχο την δημιουργία ενός ευέλικτου και ευπροσάρμοστου πλαισίου εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο οποίο οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να συνεργάζονται, να ερευνούν και να μαθαίνουν, μέσα από τη σύνθεση δικών τους δραστηριοτήτων και την παραγωγή δικού τους εκπαιδευτικού υλικού (Διπλάρη, 2017).

Η Ευέλικτη Ζώνη εντάσσεται πια στην πρωινή λειτουργία του υποχρεωτικού ωρολογίου προγράμματος εισάγοντας επίσημα τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα σχεδιάζονται και υλοποιούνται με βάση τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τη μέθοδο σχεδίων εργασίας (project) και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. (Αλαχιώτης, 2002, Ματσαγγούρας 2002). Με αυτό τον τρόπο ουσιαστικά δόθηκε λύση στο πρόβλημα εξεύρεσης χρόνου υλοποίησης των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τον Αλαχιώτη, που ήταν τότε Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η Ευέλικτη Ζώνη *«μπορεί να λειτουργήσει σαν ένα «φίλτρο» δράσης της «φυσικής επιλογής» στο οποίο θα δοκιμαστούν τα τρέχοντα προγράμματα και θα δοκιμάζονται τα μέλλοντα, για να διαφανεί ποιο μπορεί να επιβιώσει και να αποτελέσει συστατικό της στοιχείο»* (Αλαχιώτης, 2002, σελ.8-9).

Το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, υλοποιεί στο έπακρο τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και προσεγγίζει με αποτελεσματικό τρόπο τον προβληματισμό που σχετίζεται με τη ζητούμενη καλλιέργεια και διαπαιδαγώγηση των μαθητών προς την κατεύθυνση της δημιουργικής μάθησης (Αλαχιώτης, 2002, Ματσαγγούρας 2002). Η Ευέλικτη Ζώνη βασίζεται στην προωθημένη διαθεματικότητα καθώς σε αυτήν καταργείται η αυτονομία των μαθημάτων, τα οποία αντικαθιστούν θέματα, ζητήματα ή προβλήματα. Η Ευέλικτη Ζώνη είναι σχεδιασμένη να λειτουργεί στο φάσμα των δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας, καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή (Αλαχιώτης, n.d).

Ένας από τους στόχους της Ε.Ζ. ουσιαστικά ήταν η εξασφάλιση του θεσμικού και χρονικού πλαισίου εντός του οποίου η τάξη θα μελετά ενδιαφέροντα για τους μαθητές θέματα ακολουθώντας διδακτικές μεθόδους που δεν είναι εύκολο να εφαρμοστούν στο συμβατικό πρόγραμμα. Οι αρχές και οι πρακτικές που διέπουν την Ε.Ζ. αναβαθμίζουν το ρόλο του μαθητή και την αυτονομία του εκπαιδευτικού, γεφυρώνοντας το σχολείο με την κοινωνία και τη σχολική γνώση με την πραγματικότητα (Ματσαγγούρας 2002). Η Ευέλικτη Ζώνη συνέβαλε κατά κύριο λόγο στην εφαρμογή της διαθεματικότητας και της βιωματικής μάθησης στο ελληνικό

εκπαιδευτικό σύστημα, ιδέες άρρηκτα συνδεδεμένες με τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Ωστόσο η Ευέλικτη Ζώνη δεν αποτελεί το μοναδικό πλαίσιο εφαρμογής των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς αυτά εφαρμόζονται με διάχυση σε όλα τα μαθήματα και από όλους τους εκπαιδευτικούς. Επίσης υλοποιούνται και στο πλαίσιο του ολόημερου σχολείου το πρόγραμμα του οποίου διαθέτει τους ομίλους δραστηριοτήτων που είναι αφιερωμένοι στα προγράμματα αυτά.

Στο πλαίσιο της ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης υιοθετήθηκε η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η οποία θεωρήθηκε ως εναλλακτική λύση για την αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας από γνωσιοκεντρική σε μαθητοκεντρική. Ανάλογα με τη φιλοσοφία στην οποία στηρίζεται το εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα διαμορφώνονται τα αντικείμενα της γνώσης, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις και η αξιολόγηση των μαθητών (Koutselini, 1997). Η φιλοσοφία στην οποία στηρίχτηκαν τα νέα Α.Π.Σ. δημιούργησε τις προϋποθέσεις εισαγωγής των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στο Ωρολόγιο Σχολικό Πρόγραμμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Παιδαγωγικά Ρεύματα και θεωρίες μάθησης που επηρέασαν τον σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων

2.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί απαριθμούνται τα παιδαγωγικά και μεθοδολογικά ρεύματα πάνω στα οποία στηρίζεται η φιλοσοφία των ΠΣΔ. Σκοπός του κεφαλαίου που διαρθρώνεται σε έξι υποκεφάλαια είναι να παρουσιάσει το θεωρητικό υπόβαθρο των ΠΣΔ πάνω στο οποίο στηρίχθηκε ο σχεδιασμός τους.

Στο πρώτο υποκεφάλαιο αποσαφηνίζεται η σύνδεση των ΠΣΔ με την ιδέα της προοδευτικής - εναλλακτικής εκπαίδευσης μέσα από την παρουσίαση του κινήματος της Νέας Αγωγής. Στα επόμενα τέσσερα υποκεφάλαια γίνεται η παρουσίαση των θεωριών μάθησης επάνω στις οποίες στηρίζονται οι βασικές αρχές των ΠΣΔ σύμφωνα με την εγκύκλιο υλοποίησης τους για το σχολικό έτος 2017-18. Το κεφάλαιο κλείνει με την περιγραφή των αρχών της προοδευτικής - εναλλακτικής εκπαίδευσης και της προσπάθειας καθιέρωσης τους στον ελλαδικό χώρο.

2.2. Το κίνημα της Νέας Αγωγής και η μαθητοκεντρική διδασκαλία

Η ανάγκη αλλαγής και εκσυγχρονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ήταν επιτακτική και οδήγησε τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην εισαγωγή εντός του πλαισίου λειτουργίας των σχολικών μονάδων διάφορων προγραμμάτων που διέθεταν καινοτομικό χαρακτήρα γνωστά και ως Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Χαρακτηριστικά των προγραμμάτων όπως ήδη αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο ήταν η πρωτοτυπία και οι πρωτοποριακές διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες οδηγούν σε σημαντικούς νεωτερισμούς στο επίπεδο των πρακτικών, της νοοτροπίας και της σχολικής κουλτούρας. Η εισαγωγή αυτών των δράσεων επέφερε αλλαγές τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι πιο σημαντικές ήταν η υιοθέτηση βιωματικών μορφών μάθησης, συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και βασικότερα της διεπιστημονικής προσέγγισης τις εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mateusen, 2003).

Τα παιδαγωγικά ρεύματα στα οποία στηρίζεται η φιλοσοφία των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι διάφορα, τα οποία σε θεωρητικό επίπεδο αντανakλώνται μέσα από σύγχρονες θεωρίες μάθησης που στηρίζονται σε μια σειρά από σημαντικούς παιδαγωγούς. Όσον αφορά στη μεθοδολογία τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων χρησιμοποιούν μαθητοκεντρικές, ομαδοσυνεργατικές και δημοκρατικές μεθόδους, οι οποίες κατάγονται από τα δύο μεγάλα κινήματα που αναπτύχθηκαν στο δυτικό κόσμο στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα, τη Νέα Αγωγή στην Ευρώπη με βασικό θεωρητικό τον Jean Piaget και την Προοδευτική Αγωγή στη βόρεια Αμερική, πρωτεργάτης του οποίου ήταν ο παιδαγωγός και φιλόσοφος John Dewey. Το Σχολείο Εργασίας κυριάρχησε και

αποτελέσει ένα από τα ισχυρότερα παιδαγωγικά ρεύματα του 20ου αιώνα καθώς αμφισβήτησε και κατόπιν ξεπέρασε τη Διδακτική Μεθοδολογία της Ερβαρτιανής Σχολής, η οποία είχε αποκτήσει δογματική μορφή ως το τέλος του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα.

Μετά το δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο, αναπτύχθηκε μια καινούργια τάση στην παιδαγωγική ψυχολογία, η οποία ξεπερνά τη μελέτη της ατομικής ψυχικής εξέλιξης του παιδιού και περνάει στη μελέτη του παιδιού σε σχέση με το περιβάλλον, στο οποίο ζει και αναπτύσσεται, αποδεικνύοντας τον σημαντικό ρόλο που παίζει κυρίως το ανθρώπινο περιβάλλον στην εξέλιξη του παιδιού. Το παιδί σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ανθρώπινου περιβάλλοντος στο οποίο ζει. Η άποψη αυτή διαμόρφωσε ένα νέο πεδίο για την Αγωγή, ανοίγοντας νέες προοπτικές (Τζήκας, 2004).

Κοινό σημείο σύνδεσης των κινημάτων είναι η αποδοχή ότι το σχολείο για να λειτουργήσει σωστά προϋποθέτει την ύπαρξη θεμελιωδών δημοκρατικών αξιών και κανόνων, στα πλαίσια μιας σύγχρονης και αποτελεσματικής παιδοκεντρικής παιδαγωγικής. Η προοδευτική παιδαγωγική βάζει στο επίκεντρό της το παιδί και τη «φύση» του, με στόχο τη συνεργασία με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας – εκπαιδευτικούς και μαθητές – και τελικό στόχο την αυτενέργεια (Κυπριανός, 2008). Σύμφωνα με τις αρχές του κινήματος η μάθηση στηρίζεται στη δράση, στην άμεση συμμετοχή και συμβολή του ατόμου αλλά και στην αλληλεπίδραση. Ο Dewey υπήρξε από τους πρώτους που αμφισβήτησε και προσπάθησε να ανασκευάσει τις αρχές του δασκαλοκεντρικού σχολείου καθώς πίστευε ότι σκοπός του ήταν να μεταβιβάσει κοινωνικο-πολιτικές αξίες, στάσεις και γνώσεις που ήταν πολύ μακριά από τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2011).

Για τον Dewey η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που δεν περιορίζεται από στενά χρονικά όρια και στηρίζεται στη συνέχεια και στο διαρκή μετασχηματισμό των πεποιθήσεων του ατόμου. Ο διάσημος παιδαγωγός πίστευε βαθιά ότι ο άνθρωπος μαθαίνει από την ίδια τη ζωή κι έτσι η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών ώστε «όλοι να μαθαίνουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους είναι το καλύτερο αποτέλεσμα της σχολικής φοίτησης» (Dewey, 1964, σελ.51). Ο Dewey πιστεύει στην αλληλεπίδραση σχολικής και καθημερινής ζωής καθώς και στην προτεραιότητα της κοινωνικής αγωγής, γι αυτό χαρακτηρίζει την σχολική ζωή ως «an embryonic community life» (μια εμβρυακή κοινοτική ζωή) (Γκουτζαμάνης, n.d.). Υποστήριζε με θέρμη τη σχέση αλληλεπίδρασης του μαθητή όχι μόνο με το δάσκαλο αλλά και γενικότερα με τον περίγυρό του, και πίστευε ότι η τάξη δεν είναι απλώς η προσομοίωση της κοινωνίας αλλά μια αυτοτελής κοινωνία.

Σκοπός του σχολείου είναι η καλλιέργεια των ικανοτήτων των μαθητών που μπορούν να εγγραφούν τη διαρκή ανάπτυξή του. Για τον Dewey το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας και ιδανικά στόχος της εκπαίδευσης είναι να εισάγει τους μαθητές στη ζωή. Το σχολείο αφού γίνει ταυτόσημο της καθημερινότητας των παιδιών, πρέπει να μετατραπεί σε ένα τόπο συνεργασίας, επικοινωνίας,

συναναστροφής, ομαδικής εργασίας και ενεργούς συμμετοχής στον οποίο βασική επιδίωξη θα είναι η ελεύθερη επικοινωνία και η ανταλλαγή απόψεων και απώτερος σκοπός η πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (learning by doing = μάθηση μέσα από την πράξη). Ιδιαίτερα σημαντικής σημασίας για τον Dewey είναι η βούληση, τα συναισθήματα, η νόηση.

Ο παιδαγωγός υποστηρίζει ότι το μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη της διαρκούς ανάπτυξης του ανθρώπου είναι η στοχαστική σκέψη. Αυτή επιτρέπει στο μαθητή να αποφεύγει τις ενστικτώδεις αντιδράσεις και τον ενθαρρύνει να αναλάβει ενεργή και εποικοδομητική δράση, οδηγώντας τον στην προσέγγιση προβλημάτων, στη διατύπωση υποθέσεων και στην αξιολόγηση της κατάστασης, στην επίλυση προβλήματος και στη διατύπωση συμπερασμάτων. Μέσω της στοχαστικής σκέψης ο άνθρωπος μαθαίνει να λειτουργεί μεθοδικά, να κατανοεί την καθημερινή ζωή και να καταφέρει να την ελέγχει.

Το αποτέλεσμα των δύο αυτών παιδαγωγικών ρευμάτων ήταν η δημιουργία θεμελιακών αρχών για τη σύγχρονη παιδαγωγική. Η θεωρία του Piaget για τα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού περιγράφει τις γνωστικές δυνατότητες που έχει ένα παιδί σε μία συγκεκριμένη ηλικία. Τα αναπτυξιακά στάδια του Piaget δείχνουν από τη μια τα όρια που ένας παιδαγωγός/εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη στη διδασκαλία του και από την άλλη περιγράφουν τη μάθηση ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον του. Με τη σειρά του ο Dewey, θεωρεί την αυτενέργεια ως καθοριστικό παράγοντα για τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού.

Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομισμού (constructivism) του Piaget, η μάθηση είναι η ατομική διαδικασία οικοδόμησης γνώσεων μέσω εμπειριών. Στόχος της διδασκαλίας είναι η δημιουργία κατάλληλου και πλούσιου περιβάλλοντος με το οποίο αλληλεπιδρά ο μαθητής. Για την επίτευξη του στόχου εισάγονται νέες έννοιες όπως η διαθεματική έρευνα και η ολιστική θεώρηση για τον τρόπο που δομείται η γνώση και επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο τη σημασία της βιωματικής μάθησης.

Το «Νέο Σχολείο» του Dewey προτάσσει τη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, καταξιώνει τη χειρωνακτική εργασία θεωρώντας βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία του σχολείου την εμπλοκή και το ενδιαφέρον των μαθητών για όσα συμβαίνουν σε αυτό. Κύρια μεθοδολογική αρχή του «σχολείου εργασίας» ήταν η μάθηση μέσω της επίλυσης προβλήματος (Κατσίρας, 2014) που επιτυγχάνεται μέσα από τις διαδικασίες του πειραματισμού, της ανακάλυψης και της φαντασίας. Για τον Dewey οι συνεργατικές δραστηριότητες εντός της τάξης αποτελούσαν απαραίτητο μέσο για την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη σύγχρονη κοινωνία.

Οι δύο αυτές θέσεις οδήγησαν σε δύο βασικές και κοινά αποδεκτές παιδαγωγικές αρχές όπως η συνεργασία και η λειτουργία ανά ομάδες (Κυπριανός,

2008). Ο μαθητής μαθαίνει να συνεργάζεται με τους άλλους, αποκτά νέες εμπειρίες που του επιτρέπουν να δει τον κόσμο με άλλα μάτια και του παρέχουν νέα ερεθίσματα τα οποία κεντρίζουν το διαφέρον του και το οδηγούν στο να παίρνει πρωτοβουλίες μέσα και έξω από την σχολική τάξη.

Το κίνημα της Νέας Αγωγής εκφραστές του οποίου υπήρξαν πολλές μεγάλες προσωπικότητες της παιδαγωγικής (Maria Montessori, Georg Kerschensteiner, William Kilpatrick κ.α.) προκάλεσε πολλές αλλαγές στο μέχρι τότε δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και κατάφερε να φέρει σε πρώτο πλάνο τον μαθητή μετατρέποντας το δάσκαλο σε διαμεσολαβητή. Ο μαθητής για να κατακτήσει τη γνώση έπρεπε να αναπτύξει μια σειρά από δεξιότητες μέσω δραστηριοτήτων βασισμένων στη μαθητική αυτενέργεια (Ματσαγούρας, 2011).

Οι πιο χαρακτηριστικές μορφές της Νέας Αγωγής δοκιμάζουν νέους τρόπους διδασκαλίας με κύριο στόχο τη συγκρότηση ενός παιδαγωγικού συστήματος που θα έχει στο κέντρο το παιδί και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Αρκετές από τις αξίες της Νέας Αγωγής ταυτίζονται με τις αρχές και τις αξίες της σύγχρονης εκπαίδευσης. Σήμερα ίσως περισσότερο από κάθε άλλη εποχή το παιδί βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος και καθορίζει τους σκοπούς και τις βάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι νέες αυτές παιδαγωγικές μέθοδοι έμελε να αλλάξουν για πάντα την εκπαίδευση και συνέβαλαν στη διδακτική διαδικασία μέχρι και σήμερα. Στις ενότητες που ακολουθούν περιγράφονται συνοπτικά οι βασικές αρχές στις οποίες βασίστηκαν αυτές οι νέες παιδαγωγικές μεθοδολογίες.

2.2. Η βιωματική μάθηση

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων όπως έχει προαναφερθεί οφείλουν να στηρίζονται σε νέες μεθόδους διδακτικής προσέγγισης που να προωθούν τη συμμετοχή των μαθητών και να ενισχύουν την ανάπτυξη ορισμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Η βιωματική μάθηση είναι μια από τις βασικότερες μεθόδους που εξυπηρετεί την επίτευξη των στόχων των προγραμμάτων αυτών καθώς με την εφαρμογή της οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες ανασκόπησης και κριτικής ανάλυσης. Επίσης οι μαθητές κατέχουν κεντρικό ρόλο, ενώ από την άλλη ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει μόνο όποτε κρίνεται αναγκαίο.

Η έννοια του βιώματος για πολλούς ερευνητές είναι συνδεδεμένη με το συγκινησιακό φαινόμενο. Ως βίωμα σύμφωνα με τον Μπακιρτζή (2007, σελ.1) ορίζεται «η προσωπική εμπειρία που συγκινεί καθώς και γνώση που αυτή παρέχει (βιωματική γνώση)».

Η βιωματική μάθηση είναι η μάθηση μέσα από την πράξη και στοχεύει στην κατάλληλη αξιοποίηση της εμπειρίας. Ο όρος «βιωματική μάθηση» αναφέρεται στην οργάνωση της μάθησης με βάση την εμπειρία (learning by doing), πρόκειται για μια διαδικασία βασική προϋπόθεση της οποίας αποτελεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών (active learning) σε δραστηριότητες. Στη βιωματική μάθηση οι μαθητές καλούνται να ζήσουν και να κατανοήσουν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα τους,

τις αντιδράσεις τους σε μία συγκεκριμένη κατάσταση (Νάσαινας, n.d.). Η βιωματική μάθηση επικεντρώνεται στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η εμπειρία στην μαθησιακή διαδικασία αλλά και στη σύνδεση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη σχολική τάξη, την καθημερινότητα των μαθητών αλλά και στην κοινωνική τους ζωή (Δεδούλη, 2002).

Η βιωματική μάθηση έχει τις ρίζες της στο κίνημα της Νέας Αγωγής και συγκεκριμένα στους Dewey, Lewin και Piaget. Ο Dewey μέσα από τη φιλοσοφική προοπτική του πραγματισμού επεσήμανε τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία, πιστεύοντας βαθιά ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης δημιουργείται από την εμπειρία (Δεδούλη, 2002). Για τον Dewey η εμπειρική μάθηση διαχωρίζεται σε γραμμική και σε διαδραστική. Όσον αφορά την γραμμική βασίζεται στην άποψη ότι μαθαίνουμε από κάθε εμπειρία θετική ή αρνητική. Ενώ η διαδραστική μάθηση στηρίζεται στη γραμμική εμπειρία και εξηγεί γιατί μια εμπειρία στο παρελθόν επιδρά στο παρόν και διαμορφώνει το μέλλον. Ιδιαίτερη σημασία έχει η διαφορετικότητα των μαθητών και ο διαφορετικός τρόπος που αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες τους. Για το λόγο αυτό ο Dewey υποστηρίζει ότι η μοναδικότητα των μαθητών πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους εκπαιδευτικούς ώστε το μάθημα να μετατραπεί σε μια σημαντική και παραγωγική διαδικασία για τους μαθητές και να τους οδηγήσει στην γνώση (Dewey, 1929).

Η δεύτερη μεγάλη σχολή στην οποία στηρίζεται η βιωματική μάθηση προέρχεται από τον K. Lewin και την εργασία του πάνω στη δυναμική των ομάδων και τη μεθοδολογία της έρευνας-δράσης, οι οποίες επισήμαναν την αξία της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση (Δεδούλη, 2002). Η δυναμική της ομάδας στηρίζεται στην άποψη ότι η μάθηση επιτυγχάνεται ευκολότερα όταν οι αντιλήψεις του μαθητή συγκρούονται με τις εμπειρίες του. Σύμφωνα με αυτά το πλαίσιο το σχολείο είναι σε θέση να ενεργοποιήσει τον κύκλο της μάθησης, ο οποίος αρχίζει με εμπειρίες δράσης, για να εξακολουθήσει η στοχαστική ανάλυση (reflection) και να καταλήξει σε γενικεύσεις, οι οποίες θα τεθούν με τη σειρά τους σε δοκιμασίες επαλήθευσης (Ματσαγγούρας, 2011).

Το μοντέλο που ανέπτυξε ο Lewin υποστηρίζει ότι η μάθηση, η αλλαγή και η ανάπτυξη, επιτυγχάνονται καλύτερα μέσω της διαδικασίας που εκκινεί από μια «εμπειρία» και στη συνέχεια ακολουθεί η συλλογή δεδομένων και παρατηρήσεων πάνω στην εμπειρία αυτή. Ακολουθώντας, τα συγκεντρωμένα στοιχεία αναλύονται και τα συμπεράσματα αποτελούν ανατροφοδότηση για τα άτομα που έζησαν την εμπειρία, ώστε να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους και να διαλέξουν νέες εμπειρίες (Φίλιπς, 2004).

Πολύ σημαντική σε θεωρητικό επίπεδο είναι η συνεισφορά του Piaget και αφορά στην περιγραφή της μάθησης, ως μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσώπου και του περιβάλλοντος (Δεδούλη, 2002). Σύμφωνα με τον Piaget σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της σχέσης διαδραματίζουν οι κατευθύνσεις της εμπειρίας και των ιδεών, του στοχασμού και της δράσης. Η διεργασία που

πραγματοποιείται για να επιτευχθεί η μάθηση είναι κυκλική και αφορά την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον. Επομένως, η ουσία της μάθησης εντοπίζεται στην αμοιβαία αλληλεπίδραση της προσαρμογής των ιδεών στην εμπειρία της πραγματικότητας και στη διαδικασία αφομοίωσης των γεγονότων και των εμπειριών της πραγματικότητας στις ιδέες που ήδη υπάρχουν (Φίλλιπς, 2004).

Ο Piaget τόνισε ότι ο νους δεν καταγράφει απλώς τις εμπειρίες μας αλλά τις μετασχηματίζει. Ο μετασχηματισμός των εμπειριών αποτελεί μία ενεργητική διαδικασία, η οποία διασφαλίζει στο παιδί την κατανόηση των εμπειριών και σε βάθος χρόνου την ανάπτυξη των παραγωγικών και των δημιουργικών ικανοτήτων του (Ματσαγγούρας, 2011).

Η βιωματική μάθηση αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης για πάρα πολλούς επιστήμονες της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας ως και την σύγχρονη εποχή. Το κοινό στοιχείο που έχουν όλες οι μελέτες οι οποίες υποστηρίζουν τη βιωματική μάθηση (experiential learning), είναι ότι δίνουν προτεραιότητα στο μαθητή έναντι του εκπαιδευτικού, καθώς πιστεύουν ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής, αξιοποιώντας τις γνώσεις, τις αντιλήψεις και τις δεξιότητες που προϋπάρχουν και βασιζόμενος στην προσωπική του αυτονομία, δίνει νόημα στις εμπειρίες του, οργανώνει το προϊόν που θα παραχθεί μετά την επεξεργασία τους σε μια δομημένη γνώση, βάση της οποίας και επιλύει τα προβλήματά του. Επίσης οι σχολές στήριξης της βιωματικής μάθησης θεωρούν ότι η νοηματοδότηση των εμπειριών και η οργάνωση της γνώσης διευκολύνεται τα μέγιστα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία (Ματσαγγούρας, 2011).

Η παιδαγωγική της βιωματικής μάθησης έχει σαν βασικό στόχο τη διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος, που θα παράσχει τη δυνατότητα απόκτησης εμπειριών που θα διευκολύνουν *«τις ενδοψυχικές διεργασίες ιδιοποίησης και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας και των επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων, ενδιαφερόντων»* (Μπακιρτζής, 2000, σελ.102).

Η μάθηση μέσα από την εμπειρία είναι η μάθηση μέσα από την πράξη, η γνώση η οποία προκύπτει μέσα από το άγγιγμα και βοηθά τη σύνδεση της θεωρίας που διδάσκεται εντός σχολικού πλαισίου με την αληθινή εμπειρία (Κουλαϊδής, 1994). Η βιωματική μάθηση προσφέρει μια διαφορετική προσέγγιση στην εκπαίδευση και ειδικότερα στη μάθηση, μέσα από την οποία προωθείται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο δίνονται κίνητρα για την αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών πάνω στο αντικείμενο μελέτης, χωρίς την εμμονή στην παραδοσιακή αφομοίωση αυτού (Ματσαγγούρας, 2005).

Η βιωματική μάθηση θεωρείται ένας εναλλακτικός τρόπος εκπαίδευσης, ο οποίος ξεφεύγει από το χωροταξικό στερεότυπο της τάξης, των σχολικών εγχειριδίων, της «κατά μέτωπο» διδασκαλίας και κυρίως της απομνημόνευσης της θεωρίας. Έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας καθώς ο

παιδαγωγούμενος αποκτά άμεση εμπλοκή στο ζήτημα που τίθεται προς μελέτη, αφού δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να βιώσουν το θέμα που ερευνούν.

2.3. Η ανακαλυπτική μάθηση

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων έχουν ως πρωταρχικό στόχο την ανασύνταξη του περιεχομένου της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής γνώσης. Για την επίτευξη αυτού του στόχου αναμορφώνεται η διδακτική διαδικασία με νέες μαθησιακές προσεγγίσεις (Σπυροπούλου, 2008).

Μια από τις θεωρίες μάθησης στην οποία βασίζονται μεθοδολογικά τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι η ανακαλυπτική μάθηση του Bruner σύμφωνα με την οποία το ίδιο το άτομο αποκτά τη γνώση. Η ανακαλυπτική μάθηση στηρίζεται στην αρχή ότι για να μάθει το υποκείμενο πρέπει να δράσει σε συγκεκριμένα αντικείμενα κι έτσι οι μαθητές ανακαλύπτουν αρχές ή αναπτύσσουν δεξιότητες μέσα από τον πειραματισμό και την πρακτική, με αποτέλεσμα την κατάκτηση του αφηρημένου ή την ανακάλυψη της γνώσης με ταυτόχρονη ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων (Σμυρναίου, 2018). Στόχος της διερευνητικής μάθησης είναι η παρακίνηση του μαθητή στη χρήση πληροφοριών και γνώσεων που ήδη έχει κατακτήσει με σκοπό τη λύση προβλημάτων κάτω από διαφορετικές συνθήκες.

Η ανακάλυψη θεωρείται ένα είδος «επαγωγικού συλλογισμού», καθώς οι μαθητές περνάνε από τη μελέτη συγκεκριμένων παραδειγμάτων στις διαπιστώσεις γενικών κανόνων, εννοιών αλλά και αρχών. Η ανακαλυπτική μάθηση συναντάται στη βιβλιογραφία και ως μάθηση μέσω επίλυσης προβλήματος, διερευνητική, εμπειρική ή εποικοδομητική μάθηση (Kirschner et al., 2006).

Ο Bruner οργανώνει τις δραστηριότητες της μάθησης ως διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Η ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning) διακρίνεται από πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες σχετίζονται με την πρόσκτηση, την επεξεργασία και την κωδικοποίηση της πληροφορίας, θεωρώντας από τη μια τον άνθρωπο ως έναν «επεξεργαστή πληροφοριών» και από την άλλη τη μάθηση ως μια διαδικασία πρόσκτησης γενικών γνώσεων που υπόκεινται σε επεξεργασία, μετασχηματισμό και στη συνέχεια σε εφαρμογή στις νέες καταστάσεις (Τσακίρη, & Καπετανίδου, 2007).

Ο Bruner αναφέρεται στα τρία στάδια της ανάπτυξης του ατόμου, που παρουσιάζουν τους τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών και της αναπαράστασης της γνώσης. Σύμφωνα με την ανακαλυπτική θεωρία της μάθησης οι τρόποι σκέψης ή τα συστήματα που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να κατανοήσουν τις πληροφορίες και να αναπτύσσονται γνωστικά είναι τρία.

1) Η πραξιακή αναπαράσταση η οποία αποτελεί μια παραδειγματική διδασκαλία με τη χρήση προτύπων επίδειξης, παιχνίδια ρόλων και παραδειγμάτων (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007). Τα παιδιά σε αυτή τη φάση κατανοούν τον κόσμο μόνο μέσα από τις δικές τους ενέργειες. Είναι σε θέση να περιγράψουν ένα οποιοδήποτε

αντικείμενο μιλώντας μόνο για το τι μπορούν να κάνουν με αυτό. Σε αυτό το στάδιο, είναι ιδιαίτερος χρήσιμη η μοντελοποίηση και η παραδειγματική διδασκαλία (επίδειξη, παιχνίδια ρόλων, παραδείγματα) (Στυλιάρης & Δήμου, 2015).

2) Η εικονιστική αναπαράσταση είναι η μάθηση μέσα από εικόνες, σχεδιαγράμματα, σκίτσα και ζωγραφιές (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007). Οι μαθητές είναι ικανοί να θυμούνται και να κάνουν χρήση νοητικών εικόνων ή ομοιωμάτων. Σε αυτή τη φάση παρατηρείται αύξηση της οπτικής μνήμης και τα παιδιά καταφέρνουν να σκέφτονται για μια πράξη χωρίς να τη βιώνουν ρεαλιστικά. Σε αυτό το στάδιο η μάθηση είναι αποτελεσματική μέσα από την απεικόνιση για παράδειγμα στα αντικείμενα της Γεωγραφίας και της Ιστορίας ή στην Πληροφορική με τη βοήθεια των πολυμέσων και του Διαδικτύου. Ωστόσο, οι αποφάσεις σε αυτό το στάδιο συνεχίζουν να λαμβάνονται μέσω των αισθήσεων και όχι μέσω της γλώσσας (Στυλιάρης & Δήμου, 2015).

3) Η συμβολική αναπαράσταση, πραγματοποιείται μέσα από λέξεις, μαθηματικά σύμβολα, σήματα. Οι μαθητές ξεκινούν να χρησιμοποιούν σχεδιασμένες εικόνες ή σύμβολα για να αναπαραστήσουν ανθρώπους, δραστηριότητες και αντικείμενα. Μπορούν πια να σκέφτονται αλλά και να μιλούν για πράγματα χρησιμοποιώντας αφηρημένους όρους (Στυλιάρης & Δήμου, 2015).

Ο Bruner υποστηρίζει ότι η γνώση ανακαλύπτεται μέσω της αλληλεπίδρασης και του πλαισίου που αυτή συντελείται και βασίζεται στην εκμάθηση στρατηγικών μάθησης και στην εξάσκηση στις επιστημονικές διαδικασίες, η οποία γίνεται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Η κατάκτηση της γνώσης έχει ποιοτικό κι όχι ποσοτικό χαρακτήρα. Υποστήριξε επίσης ότι όποιος εξασκείται στην ανακάλυψη εκπαιδευτεί στην απόκτηση γνώσεων με τέτοιο τρόπο ώστε οι πληροφορίες που αποκτά να είναι πιο χρήσιμες στην επίλυση προβλήματος. Για τους παραπάνω λόγους το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να έχει σπειροειδή μορφή και ο εκπαιδευτικός να έχει συντονιστικό ρόλο και να λειτουργεί ως εμπνευστής. Ο Bruner επίσης έδωσε ιδιαίτερη σημασία στο κοινωνικό και στο πολιτισμικό περιβάλλον των διεργασιών της γνώσης (Σμυρναίου, 2018).

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι δομημένα με τέτοιο τρόπο ώστε κάνοντας χρήση της διερευνητικής μάθησης η συλλογή των πληροφοριών να πραγματοποιείται με πιο εύκαμπτο τρόπο. Οι μαθητές ασκούνται στην αναζήτηση, στην ανάλυση και στη σύνθεση δεδομένων και καταφέρνουν να βρουν απαντήσεις στο πρόβλημα που μελετούν ανάλογα με την ηλικία και το γνωστικό τους επίπεδο.

2.4. Η διαθεματικότητα

Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης θεωρείται η πολύπλευρη διερεύνηση και μελέτη ενός θέματος με τη συμμετοχή και το συντονισμό πολλών γνωστικών αντικειμένων (Θεοδωρόπουλος, n.d.). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα ο όρος διαθεματικότητα (thematic ή cross-curricular thematic approach) αναφέρεται στη «*θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταλύει τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, παραθεωρεί τις προτεραιότητες τους και τις*

εσωτερικές δομές τους και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενιαιοποιημένη» (Ματσαγγούρας, 2012, σελ.48).

Η διαθεματικότητα υπήρξε αντικείμενο μελέτης που απασχόλησε τους παιδαγωγούς σε διεθνές επίπεδο κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Η καταγωγή της προέρχεται από το παιδαγωγικό ρεύμα του Σχολείου Εργασίας στην Ευρώπη και το κίνημα της προοδευτικής αγωγής στην Αμερική, τα οποία αμφισβήτησαν το παραδοσιακό μοντέλο σχολείου και τις μεθόδους που ακολουθούσε, όπως η απομνημόνευση και η αναπαραγωγή της κωδικοποιημένης επιστημονικής γνώσης που έχει προσαρμοστεί στις δυνατότητες των μαθητών (Θεοδωρόπουλος, n.d.).

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία η προβληματική γύρω από το βιωματικό χαρακτήρα της μάθησης είναι παλιά κι έχει τις ρίζες της στο κίνημα της προοδευτικής αγωγής, του Νέου Σχολείου που ήταν αντίθετο με το διαχωρισμό της μάθησης σε ξεχωριστά μαθήματα και είχε στραφεί προς την ενιαιοποίηση της γνώσης. Η αμφισβήτηση βασίστηκε τόσο σε ψυχολογικά όσο σε και παιδαγωγικά κριτήρια κάνοντας αναφορές στην αναντιστοιχία της κατακερματισμένης γνώσης με τις ολιστικές αντιλήψεις που διέπουν την παιδική ψυχολογία (Ματσαγγούρας, 2002).

Η αλλαγή κατεύθυνσης της παιδαγωγικής προς τις εμπειρικο-βιωματικές γνώσεις οδήγησε στην αμφισβήτηση των αφηρημένων κωδικοποιήσεων που περιέχονταν στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα. Αποφασιστική συμβολή σε αυτό, πέρα από τους παιδαγωγούς, είχαν και οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης, όπως ο B. Bernstein, οι οποίοι ερευνώντας οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι κάποια παιδιά και ιδιαίτερα όσα προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα αδυνατούν να παρακολουθήσουν και να κατανοήσουν τις αφηρημένες κωδικοποιήσεις των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων (Ματσαγγούρας, 2012).

Η προοδευτική παιδαγωγική στηρίχθηκε στη δράση και στην άμεση συμμετοχή και συμβολή του μαθητή υποστηρίζοντας ότι πρέπει να μάθει τον τρόπο απόκτησης της γνώσης αλλά και της ικανότητας που θα τον οδηγήσει στην κατάκτηση της επιστημονικής αλήθειας (Χρυσυφίδης, 2003) αφού τα παιδιά μαθαίνουν «πώς να μαθαίνουν».

Κύρια χαρακτηριστικά της νέας παιδαγωγικής ήταν η αυτενέργεια, η δράση, η ζωή και η καθολική ανάπτυξη του παιδιού. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τη βάση για τις σχολικές εργασίες να αποτελέσουν οι διδακτικές αρχές της αυτενέργειας, της εποπτικότητας και της παιδοκεντρικότητας. Ο Dewey επιδίωξε το συνδυασμό γνώσης και εμπειρίας θέλοντας να ξεφύγει από την επικέντρωση σε ένα μεμονωμένο αντικείμενο. Μαζί με τον μαθητή του William Kilpatrick προέβλεπαν ένα είδος ενιαίου αναλυτικού προγράμματος, το οποίο οργάνωναν οι μαθητές με την βοήθεια του εκπαιδευτικού. Κεντρικός άξονας αυτού του αναλυτικού προγράμματος αφενός ήταν η ενεργός συμμετοχή και οι πρωτοβουλίες των παιδιών και αφετέρου η μάθηση που βασιζόταν στη δράση, προτάσσοντας με αυτό τον τρόπο τη βιωματική μάθηση.

Από την παιδαγωγική κίνηση του Dewey και στη συνέχεια των μαθητών του προέκυψαν δυο είδη διαθεματικής προσέγγισης, η «μέθοδος των προβλημάτων» και η «μέθοδος project» ή αλλιώς «σχέδιο εργασίας». Θεμελιωτής της δεύτερης υπήρξε ο Kilpatrick και την σχεδίασε στηριζόμενος σε μελέτες του ενεργητικού σχολείου του Ferriere, του σχολείου εργασίας του Kerschensteiner και του σχολείου «για τη ζωή με τη ζωή» του Decroly. Σύμφωνα με τον Kilpatrick η μέθοδος project είναι «μία σχεδιασμένη δράση, η οποία γίνεται με όλη την καρδιά και λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον» (Kilpatrick, 1935, σελ.163). Η μέθοδος project είναι η μέθοδος εκείνη του κινήματος προοδευτικής εκπαίδευσης, η οποία διατήρησε μέχρι σήμερα τη γοητεία μιας πετυχημένης μεταρρυθμιστικής ιδέας για αυτό και αποτελεί βασική μεθοδολογική προσέγγιση της διαθεματικότητας.

Στη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας η γνώση αντιμετωπίζεται με ολιστικό τρόπο μέσα από τη διασύνδεση των μαθημάτων και με διερευνητικό τρόπο σε κάθε ευκαιρία, κι όχι μόνο εντός σχολικού πλαισίου. Η διαθεματικότητα αναφέρεται στον τρόπο που οργανώνεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα καταργώντας ως πλαίσιο επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης τα διακριτά μαθήματα. Η διαθεματικότητα αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα και την προσεγγίζει μέσω της διερεύνησης θεμάτων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους μαθητές. Οι διαθεματικές δράσεις οργανώνονται σε διάφορα μοντέλα και εκτείνονται από το απλό ή συνδυαστικό μοντέλο ως το συνεργατικό μοντέλο (σύμπραξη εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικότητων) και τη μέθοδο «project» (Ματσαγγούρας, 2002).

Η διαθεματική προσέγγιση παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να μελετούν ενιαίες και όχι αποσπασματικές γνώσεις και στη συνέχεια να αποκτήσουν δεξιότητες, να αλλάξουν στάσεις και να διαμορφώσουν αξίες που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν ζητήματα της καθημερινότητας αλλά και να αναπτύξουν τις προσωπικές τους απόψεις. Για όλους τους παραπάνω λόγους η διαθεματικότητα αποτελεί ένα ενδεδειγμένο τρόπο υλοποίησης ενός Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς ανάμεσα στους στόχους των προγραμμάτων βρίσκονται η σύνθεση μεμονωμένων γνώσεων σε ολότητες, η εμπλοκή των μαθητών στην παραγωγή της γνώσης καθώς επίσης η ολόπλευρη ανάπτυξη τους.

2.5. Η συνεργατική μάθηση (ή ομαδο-συνεργατική)

Με τον όρο συνεργατική διδασκαλία θεωρείται η εργασία κατά την οποία οι μαθητές εργάζονται μαζί σε μια μικρή ομάδα, στην οποία ο καθένας μπορεί να συμμετάσχει σε μια συλλογική εργασία καθορισμένη με σαφήνεια. Επίσης αναμένεται οι μαθητές να διεκπεραιώσουν την εργασία χωρίς την άμεση και κατευθυνόμενη επίβλεψη του δασκάλου (Cohen, 1994). Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία συχνά εμφανίζονται οι όροι «ομαδοσυνεργατική», «ομαδοκεντρική», «συνεργατική» ή ακόμα «εργασία σε ομάδες», χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την ομαδο-συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας στην οποία οι μαθητές οργανώνονται σκόπιμα σε ομάδες εργασίας για να υλοποιήσουν συγκεκριμένους παιδαγωγικούς και διδακτικούς σκοπούς και στόχους.

Πρόκειται για μια μορφή διδασκαλίας κατά την οποία δημιουργούνται εντός τάξης μικρές ομάδες μαθητών με σκοπό την αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2012). Σκοπός των μαθητών που συνεργάζονται είναι η προώθηση της μάθησης σε προσωπικό (ατομικό) επίπεδο αλλά και η συμβολή τους στη μάθηση των υπολοίπων μελών της ομάδας.

Το κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας υιοθέτησε την επιστημολογική άποψη ότι η διαδικασία της διδασκαλίας μέσα από την οποία αποκτάται η γνώση είναι εξίσου σημαντική με το περιεχόμενο, ίσως δε σημαντικότερη (Ματσαγγούρας, 2000). Το κίνημα αυτό εξελίχθηκε στη μορφή που έχει σήμερα μέσα από τη σύνθεση αρκετών διαφορετικών θεωρητικών σχολών. Το κίνημα είχε ως αφετηρία τις αρχές της Νέας Αγωγής, οι οποίες υπερτονίζουν τη σημασία της ενεργοποίησης των μαθητών, της διερευνητικής μάθησης με σκοπό τον εκδημοκρατισμό και την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Οι εκπρόσωποι της Νέας Αγωγής, εισήγαγαν και εφάρμοσαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αφενός γιατί προωθούσε την κοινωνικοποίηση του παιδιού και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και αφετέρου διότι αποτελούσε ένα αυθεντικό τρόπο δημιουργίας κατάλληλων συνθηκών βιωματικής μάθησης (Καμαρινού 2000). Πρώτος θεωρητικός ο οποίος τεκμηρίωσε και εφάρμοσε στην πράξη την ομαδοσυνεργατική υπήρξε ο Dewey που οραματίστηκε την σχολική τάξη ως μια μικροκοινωνία δημοκρατικά οργανωμένη.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στηρίχθηκε επίσης στην κοινωνική ψυχολογία, σύμφωνα με την οποία οι κοινωνικές προκαταλήψεις και η επίθεση προς τη διαφορετικότητα ξεπερνιούνται εφόσον εξασφαλισθούν συνθήκες φυσικής και ισότιμης αλληλεπικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας. Πρωτεργάτης αυτής της θεωρητικής κατεύθυνσης ήταν ο G. Allport. Ο κλάδος της κοινωνικής ψυχολογίας με κύριους εκπρόσωπους τον K. Lewin και μετέπειτα τους Johnson και Johnson, ο οποίος ασχολείται με τη δυναμική των ομάδων (group dynamics) και διατύπωσε την θεωρία παρώθησης και κινήτρων, επίσης στήριξε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ο συγκεκριμένος κλάδος μελέτησε την πορεία ανάπτυξης της ομάδας, τον τρόπο δόμησης της, την επίδραση και τις επιπτώσεις της ομάδας στα μέλη της καθώς επίσης τη συμπεριφορά μιας ομάδας στις υπόλοιπες. Μια τελευταία υποστηρικτική σχολή υπήρξε η ψυχολογία της γνωστικής ανάπτυξης και ιδιαίτερος το τμήμα με τους εντονότερους επιστημολογικούς προβληματισμούς για τη φύση της γνώσης, τις συνθήκες και τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης. Κυριότεροι εκπρόσωποι της κατεύθυνσης αυτής που είναι γνωστή ως (κοινωνικός) εποικοδομητισμός (social constructivism), είναι οι J. Piaget και L. Vygotsky (Ματσαγγούρας, 2000).

Η εργασία σε ομάδες είναι μια μορφή οργάνωσης της τάξης η οποία καταφέρνει να εξασφαλίσει κατά το μέγιστο την ανάπτυξη των παιδιών σε όλους τους τομείς. Σύμφωνα με την Cohen, (1994, σελ.4) η ομαδοσυνεργατική *«έχει γίνει αποδεκτή ως η μέθοδος διδασκαλίας η οποία επιφέρει μαθησιακά κέρδη και βοηθά γενικότερα στην ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών, της κοινωνικής συμπεριφοράς και της ενδοφυλετικής αποδοχής»*. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προτρέπει την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που

αποτελεί στόχο του σημερινού σχολείου. Επίσης δημιουργεί ένα πλαίσιο αυθεντικής επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης του νοήματος που επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν μέσω της συνεργασίας υπό την καθοδήγηση του δασκάλου αλλά και των υπολοίπων μελών της ομάδας τους. Ένας ακόμα λόγος που κάνει την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση απαραίτητη για το σύγχρονο σχολείο είναι ότι αναπτύσσεται η απόκτηση αξιών και δεξιοτήτων συνεργασίας, διαπραγμάτευσης, διαλλακτικότητας από τους μαθητές, με κίνητρο την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Αυτές οι δεξιότητες οδηγούν στη διαμόρφωση πολιτών με κριτική σκέψη, ατομική και κοινωνική ταυτότητα και δημοκρατικό ήθος.

2.6 Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση

Η δημιουργικότητα είναι μια έννοια που συνδέεται με την καινοτομία και έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους. Κατά τον Vernon, (1989, σελ.94) δημιουργικότητα είναι «η ικανότητα ενός ατόμου να παράγει νέες ή πρωτότυπες ιδέες, να έχει εννοήσεις, να μετασχηματίζει και να ανακαλύπτει, να κατασκευάζει αντικείμενα, τα οποία αναγνωρίζονται από τους ειδικούς ότι έχουν ξεχωριστή επιστημονική, αισθητική, κοινωνική ή τεχνολογική αξία. Βασικό κριτήριο αξιολόγησης ενός πονήματος ως «δημιουργικού» είναι η καινοτομία, αλλά απαιτείται, επίσης, να είναι χρήσιμο και αποδεκτό, ακόμη και αν η αξία του μεταβληθεί με την πάροδο του χρόνου». Ο Robinson στη μελέτη της Εθνικής Συμβουλευτικής Επιτροπής για τη Δημιουργική και Συνεργατική Εκπαίδευση ορίζει τη δημιουργικότητα ως τη διαδικασία παραγωγής ενός έργου ή μιας πρωτότυπης ιδέας η οποία έχει αξία (Σμυρναίου, 2018).

Οι θεωρίες και οι ιδέες που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα έχουν μακρά ιστορία, γεγονός που δεν προκαλεί έκπληξη δεδομένου ότι η ανάπτυξη νέων ιδεών και πρωτότυπων προϊόντων είναι ένα ιδιαίτερα ανθρώπινο χαρακτηριστικό. Η έννοια της «έμπνευσης» ή «του έχω μια ιδέα» (Ryhammer & Brolin, 1999), βρίσκεται στην ελληνική, ιουδαϊκή, χριστιανική και μουσουλμανική παράδοση και βασίζεται στην πεποίθηση ότι μια ανώτερη δύναμη την παράγει. Κατά τη διάρκεια της ρομαντικής εποχής στην Ευρώπη, η πηγή της έμπνευσης και της καλλιτεχνικής έκφρασης θεωρήθηκε ο άνθρωπος. Κατά τη διάρκεια αυτής της εποχής, την πρωτοτυπία, τη διορατικότητα, τη δημιουργική ιδιοφυΐα και η υποκειμενικότητα των συναισθημάτων ήταν μεγάλης αξίας. Από τα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα, οι άνθρωποι άρχισαν να διερευνούν το ζήτημα του τι καλλιεργεί τη δημιουργικότητα (Craft, 2001).

Παρά το γεγονός ότι η δημιουργικότητα έχει μια πολύ μακρά ιστορία, συστηματική μελέτη της άρχισε στα τέλη του περασμένου αιώνα. Τα πρώτα χρόνια του 20^{ου} αιώνα πραγματοποιήθηκε μια κίνηση προς την εμπειρική διερεύνηση της δημιουργικότητας στο πλαίσιο της νέας επιστήμης της ψυχολογίας. Υπήρχαν τέσσερις μεγάλες παραδόσεις εντός των οποίων έλαβε χώρα, η ψυχαναλυτική παράδοση, η γνωστική παράδοση, η συμπεριφοριστική (behaviourist) παράδοση και η ανθρωπιστική παράδοση. Σε γενικές γραμμές όμως, οι πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα επηρεάστηκαν περισσότερο από την φιλοσοφική πιθανολογία παρά από εμπειρικές έρευνες, εξαιτίας της μεθοδολογικής προσέγγισης τουλάχιστον δύο εκ των

τεσσάρων κλάδων που περιγράφονται παραπάνω. Αυτές οι προσεγγίσεις στη μελέτη της δημιουργικότητας συνεχίζουν να παρέχουν θεωρητικά πλαίσια στους ερευνητές, αν και με διαφορετική έμφαση σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Craft, 2001).

Η πιο πλούσια περίοδος της έρευνας για τη δημιουργικότητα υπήρξε η δεκαετία του 1950. Την περίοδο εκείνη δόθηκε έμφαση στους ψυχολογικούς παράγοντες που καθορίζουν την ατομική ιδιοφυΐα και χαρισματικότητα και υλοποιήθηκαν αρκετές εμπειρικές μελέτες που αποτέλεσαν τη μεθοδολογική βάση εξέτασης του ζητήματος. Αυτή η εποχή της έρευνας ξεκίνησε από την εξέταση του Guilford σχετικά με τους περιορισμούς των τεστ νοημοσύνης και της έρευνας του για την «αποκλίνουσα σκέψη» (Craft, 2001). Η μελέτη για τη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα σκέψη οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η πρώτη προσφέρει τους στόχους για μια ενιαία και σωστή λύση σε ένα πρόβλημα, ενώ η δεύτερη προσφέρει ένα σύνολο από πολλαπλές λύσεις (Σμυρναίου, 2018). Οι δύο τρόποι προσέγγισης της δημιουργικής σκέψης που κυριάρχησαν είναι η ψυχολογική ανάλυση της προσωπικότητας των δημιουργικών ατόμων και η μελέτη της δημιουργικής σκέψης ως ψυχολογικού φαινομένου (Παρασκευόπουλος, 2008). Ακολούθησε μια μεγάλη περίοδος ερευνών που επιχείρησαν να μετρήσουν τη δημιουργικότητα και να καταστήσουν αντιληπτά τα χαρακτηριστικά της, ώστε να προωθηθεί μέσω συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων.

Η δημιουργικότητα αποτελεί μια σημαντική πτυχή της διδασκαλίας και της μάθησης που επηρεάζει την παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική αλλά και τη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών. Επίσης διαμορφώνει τις δυνατότητες των μαθητών του 21ου αιώνα. Ο βαθμός που η δημιουργικότητα γίνεται αντιληπτή, καλλιεργείται και συνδέεται με τα προβλήματα του πραγματικού κόσμου, συντελεί στην δημιουργία εργατικού δυναμικού και αλλάζει σημαντικά τον τρόπο που οι σύγχρονοι μελετητές και εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση (Harris & De Bruin, 2018).

Στη σύγχρονη εποχή η δημιουργικότητα αποτελεί έναν από τους κεντρικούς στόχους της εκπαίδευσης και έχει έρθει στο προσκήνιο πολλών εκπαιδευτικών πολιτικών σε διεθνή βάση. Σε αρκετές χώρες ανάμεσα στις οποίες οι Ηνωμένες Πολιτείες και η Αυστραλία, ζητούν μαθητές καλά εξοπλισμένους με δημιουργικές δεξιότητες, όχι μόνο σε εκπαιδευτικό αλλά και σε οικονομικό επίπεδο, ώστε να είναι σε θέση να ανταγωνίζονται με επιτυχία στις παγκόσμιες αγορές σε μια εποχή ραγδαίων αλλαγών, διαφορετικότητας και τεχνολογικών προόδων (Harris & De Bruin, 2018).

Σε αυτό το πλαίσιο δε θα μπορούσε η Ευρώπη να μην ακολουθήσει το πνεύμα των αλλαγών στην εκπαιδευτική της πολιτική, γεγονός που γίνεται αντιληπτό μέσα από τα επίσημα έγγραφα των κοινοτικών συμβουλίων. Η απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου με αριθ. 1350/2008/EK, κάνει ξεκάθαρους τους στόχους της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με την δημιουργικότητα και την καινοτομία με απώτερη επιδίωξη να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση η πιο

ανταγωνιστική και πιο δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο. Να γίνει ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με πιο μεγάλη κοινωνική συνοχή (European Council 2000).

Σύμφωνα με την απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου η εκπαίδευση και η κατάρτιση πρέπει να εξασφαλίζουν την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων που προάγουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, με στόχο την εξεύρεση καινοτόμων και πρωτότυπων λύσεων για την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή, καθώς και για την τόνωση της αισθητικής ευαισθησίας, της συναισθηματικής ανάπτυξης, της δημιουργικής σκέψης και της διαίσθησης σε όλα τα παιδιά από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξής τους (Σμυρναίου, 2018). Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν το πόσο σημαντική θεωρείται η καλλιέργεια της δημιουργικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η ερώτηση που συνήθως τίθεται είναι κατά πόσον το σχολείο βοηθάει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και με ποιον τρόπο. Η δημιουργικότητα συνήθως εκδηλώνεται μέσα από την τέχνη, τη μουσική, τη ζωγραφική, τη γλυπτική, την αρχιτεκτονική, το θέατρο. Πολλοί άνθρωποι θεωρούν ότι η δημιουργικότητα εκφράζεται μόνο μέσα από καλλιτεχνικά προϊόντα. Στην πραγματικότητα κάθε άνθρωπος είναι δημιουργικός και λανθασμένα έχει δημιουργηθεί η εντύπωση ότι δημιουργικοί είναι λίγοι προικισμένοι άνθρωποι. Την λανθασμένη αυτή εντύπωση προκαλεί η διαφορά της δημιουργικότητας που διαθέτουν τα άτομα μεταξύ τους. Οι περισσότερες σχετικές έρευνες συνήθως εστίαζαν σε μεμονωμένα άτομα που ήταν ιδιαίτερος αναγνωρισμένα στον τομέα τους. Στην πραγματικότητα όμως η δημιουργικότητα σαν χαρακτηριστικό της σκέψης συχνά εμφανίζεται και σε λιγότερο ή ακόμα και καθόλου προβεβλημένα άτομα, που ξεχωρίζουν για την ικανότητα τους να επινοούν πρωτότυπες λύσεις σε προβλήματα της καθημερινότητας. Η δημιουργικότητα θεωρείται έμφυτο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης σκέψης αλλά η καλλιέργεια της δεν είναι η ίδια σε όλους τους ανθρώπους. Η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργήσει αυτή την ιδέα, ώστε να καταρριφθεί ο μύθος ότι η δημιουργικότητα αφορά μόνο καλλιτέχνες, επιστήμονες ή άλλους προικισμένους ανθρώπους, οι οποίοι με το έργο τους μετέβαλαν την πορεία του ανθρώπινου πολιτισμού. Η δημιουργικότητα σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό και με τα μικρά καθημερινά προβλήματα της ζωής (Δημόπουλος, 2007).

Η εκπαίδευση θα πρέπει να υποστηρίζει διάφορα είδη σκέψης, καθώς η κριτική σκέψη είναι πολύ σημαντική αλλά η δημιουργική σκέψη ίσως είναι ακόμα καλύτερη. Η δημιουργικότητα βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν ευελιξία στην σκέψη τους, να γίνουν πιο εφευρετικοί και καινοτόμοι. Η αποκλίνουσα σκέψη, σαν ελεύθερη πνευματική διεργασία, συντελεί στη μεταγνώση, με τη βοήθεια επιτυχημένων συσχετισμών συνεισφέροντας στη μάθηση. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας ενθαρρύνει τη δοκιμή και την αυτενέργεια, αποδεσμεύοντας τις δυνάμεις της φαντασίας (Κονιδάρη, 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο η καλλιέργεια της δημιουργικότητας βρήκε τη θέση της στο ελληνικό σχολείο μέσα από τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και την Ευέλικτη Ζώνη, τα οποία εξασφαλίζουν στον εκπαιδευτικό τη θεσμική και τη χρονική «ελευθερία» να ακολουθήσει πρωτότυπες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας όπως καταϊγισμός ιδεών, ομάδες εργασίας, συζήτηση, μελέτη περίπτωσης, παιγνιώδη μάθηση, δημιουργική γραφή, προσομοίωση, εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.α. , οι οποίες δεν είναι εύκολο να εφαρμοστούν στο συμβατικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικές αυτές δράσεις έχουν σαν στόχο να προωθήσουν και να ενσωματώσουν τις νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση, να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και να προετοιμάσουν την ένταξη των μαθητών στην κοινωνία της γνώσης (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015).

2.7 Το Κίνημα της Νέας Αγωγής και οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης στην ελληνική εκπαίδευση

Όλα τα παραπάνω παιδαγωγικά ρεύματα όπως είναι φυσικό δεν άφησαν τη χώρα μας ανεπηρέαστη. Στην Ελλάδα οι αρχές του Σχολείου Εργασίας βρήκαν υποστήριξη ανάμεσα στα μεγαλύτερα ονόματα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο Αλέξανδρος Δελμούζος, ο Μίλτος Κουντουράς, η Μυρσίνη Κλεάνθους καθώς επίσης ο Μιχάλης Παπαμαύρος, ο Θεόδωρος Κάστανος, ο Δημήτριος Γληνός και ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης θεωρούνται εκπρόσωποι του ρεύματος της προοδευτικής εκπαίδευσης, η οποία στον ελληνικό χώρο αντιμετώπιστηκε αρχικά με καχυποψία και συντηρητισμό δημιουργώντας κύματα αντιδράσεων, μέχρι να αρχίσει να γίνεται περισσότερο αποδεκτή κυρίως από τις πιο προοδευτικές προσωπικότητες της εποχής (Γεωργιάδου, 2013).

Στις αρχές του εικοστού αιώνα πολλοί Έλληνες παιδαγωγοί γνώρισαν την μεταρρυθμιστική παιδαγωγική κίνηση της Γερμανίας και τη φιλοσοφία του Σχολείου Εργασίας καθώς κάποιοι από αυτούς έκαναν τις σπουδές τους στη Γερμανία. Οι έλληνες παιδαγωγοί μετέφεραν, διέδωσαν και άρχισαν μια προσπάθεια εφαρμογής των αρχών του Σχολείου Εργασίας στην Ελλάδα. Πολλοί από αυτούς ξεκίνησαν την κριτική στο ερβαρτιανό σχολείο που θεωρούνταν πια και στον ελληνικό χώρο συνώνυμο με το «παλαιό σχολείο».

Οι πολιτικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που επικρατούσαν στην Ελλάδα κατά τα τέλη του 19ου αιώνα, οδήγησαν στην ανάγκη αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας (χρεοκοπία του 1893, Μακεδονικό ζήτημα, αναλφαβητισμός κ.α.). Στο κλίμα αυτό δημιουργήθηκε ένα κλίμα εναντίον του αρχαϊστικού ιδεολογικού ρεύματος και γεννήθηκε το κίνημα του δημοτικισμού. Οι απόψεις των δημοτικιστών επηρέασαν τους οπαδούς των αρχών του Νέου Σχολείου, οι οποίοι εργάστηκαν με συντονισμένο τρόπο στην εδραίωση του Σχολείου Εργασίας στην Ελλάδα και είχαν ως κύριο αίτημα την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Κανδήρου, 2012).

Τα βασικά χαρακτηριστικά του Νέου Σχολείου ήταν η αποστασιοποίηση από τα διδακτικά βιβλία και η προώθηση της μάθησης μέσω του πειράματος, η χρήση της δημοτικής γλώσσας, η παιδοκεντρική αντίληψη της διδασκαλίας και η αρχή της αυτενέργειας, τα οποία έρχονταν σε πλήρη αντίθεση με τα χαρακτηριστικά του «παλιού σχολείου» που ήταν ο διδακτικός υλισμός, ο αρχαϊσμός και η δασκαλοκεντρική αντίληψη.

Δεν υπάρχουν συγκεκριμένα χρονικά όρια που να χωρίζουν την παλιά από τη νέα παιδαγωγική, γεγονός που οφείλεται στην συνεχιζόμενη εφαρμογή πολλών στοιχείων της παλιάς παιδαγωγικής που υφίστανται ακόμα και σήμερα σε σχολεία διάφορων χωρών καθώς και στα ελληνικά σχολεία (Τζήκας, 2004). Ωστόσο κάποιες από τις αρχές του σημερινού σχολείου, οφείλουν την καθιέρωσή τους στο Σχολείο Εργασίας. Μερικές από αυτές, οι οποίες αποτελούν ακόμα και σήμερα ζητούμενο για την εκπαίδευση, είναι η παιδοκεντρική διδασκαλία, η αρχή της αυτενέργειας, η διερευνητική και η ομαδο-συνεργατική μάθηση, η αναγνώριση της προσωπικότητας και των δικαιωμάτων του παιδιού, η ολόπλευρη καλλιέργεια των δυνατοτήτων του μαθητή (πνευματική, ψυχοσυναισθηματική, σωματική) (Κανδήρου, 2012).

Ωστόσο όλες οι παραπάνω απόπειρες μεταρρύθμισης και επικράτησης των αρχών της Νέας Αγωγής στο ελληνικό σχολείο της εποχής έγιναν στην πράξη και στα σχολεία που υπηρέτησαν οι προοδευτικοί παιδαγωγοί κι όχι σε κεντρικό κυβερνητικό επίπεδο. Τέτοια σχολεία ήταν το Μαράσλειο Διδασκαλείο και το Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου (Δελμούζος), Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (Κουντουράς), Διδασκαλείο Λαμίας (Παπαμαύρος) κ.α. Οι προσπάθειες αυτές τελικά διακόπηκαν καθώς ασκήθηκε εναντίον τους έντονη κριτική από διάφορους κύκλους παλαιών παιδαγωγικών αντιλήψεων εξαπολύοντας διάφορες κατηγορίες εις βάρος τους (Δημαράς & Τσολάκης, 1997 & Κανδήρου, 2012).

Οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που προέκυψαν από την επικράτηση του Ελευθερίου Βενιζέλου έφεραν στο προσκήνιο το θέμα της προσαρμογής της εκπαίδευσης στα νέα δεδομένα. Το σχολείο είναι απαραίτητο να είναι αυτόνομο, αυτοτελές και δημοκρατικό. Το νομοσχέδιο του 1913 είχε αυτούς τους στόχους, τους οποίους όμως δεν κατάφερε να καθιερώσει, γιατί οι αντιδραστικές δυνάμεις ήταν ακόμη πολύ ισχυρές.

Κατά τη διάρκεια του 19ου και ως τα μέσα του 20ου αιώνα στο χώρο της εκπαίδευσης επιχειρήθηκαν μια σειρά μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, που αφορούσαν τη δομή του συστήματος, το περιεχόμενο των σπουδών αλλά και τη γλώσσα διδασκαλίας (Διπλάρη, 2017). Όλες αυτές οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είχαν ως κοινό χαρακτηριστικό την κόντρα ανάμεσα στο δίπολο συντηρητισμός – προοδευτισμός, ως τη μεταρρύθμιση του 1976 η οποία προχώρησε μια σειρά από αλλαγές που αποτελούσαν βασικά σημεία της μεταρρύθμισης του 1964 (μεταξύ άλλων η επίλυση του γλωσσικού ζητήματος, η επέκταση της υποχρεωτικής φοίτησης, η στροφή στην επαγγελματική εκπαίδευση). Παρά το γεγονός ότι περιείχε κάποια θετικά σημεία ούτε αυτή η μεταρρύθμιση κατάφερε να ξεφύγει από το συντηρητικό

τρίπτυχο της θρησκευτικής, εθνικής και ηθικής συνείδησης το οποίο υποχρεωτικά καλλιεργούσε το σχολείο (Μητρόπουλος, 2012)

Η μεταρρύθμιση δεν προώθησε εσωτερική μεταμόρφωση της εκπαίδευσης αλλά παρέμεινε στην εξωτερική αλλαγή. Πολλά ζωτικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας έμειναν αναλλοίωτα όπως η καλλιέργεια της απομνημόνευσης έναντι της κριτικής σκέψης, η στέρηση παιδαγωγικής ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς, οι σχέσεις μαθητών-δασκάλων αλλά και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές, ο τρόπος διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα και τα μέσα της μάθησης (Καραφύλλης, 2002).

Πραγματοποιήθηκαν πολλές ακόμα εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες εισήγαγαν μια σειρά από σημαντικές αλλαγές στο ελληνικό σχολείο που αφορούσαν τη δομή και το περιεχόμενο της. Η αλλαγή κυβέρνησης το 1981 άρα και ιδεολογικής ματιάς γύρω από τα εκπαιδευτικά θέματα θα φέρει τα μεταρρυθμιστικά μέτρα της περιόδου 1981-84 (καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας ως επίσημης του κράτους, καθώς και του μονοτονικού συστήματος, κατάργηση των επιθεωρητών και εισαγωγή του θεσμού του σχολικού συμβούλου κ.α.). Την επόμενη χρονιά (1985) ψηφίζεται ο νόμος «για τη δομή και τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» που διατυπώνει τους στόχους και τους σκοπούς των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι η δημιουργία πολιτών με υπευθυνότητα, δημοκρατικό πνεύμα, εκτίμηση της χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας καθώς και καλλιέργεια σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα σε οποιοδήποτε επίπεδο (νόμος 1566/1985).

Επίσης ο νόμος αυτός προωθεί την αποκέντρωση και τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης αφήνοντας να διαφανεί μια καινούρια φιλοσοφία γύρω από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό γίνεται αντιληπτό καθώς ο νόμος χαρακτηρίζεται από την αλλαγή προσανατολισμού της εκπαίδευσης (διατύπωση στόχων της, νέα σχολικά βιβλία και αναλυτικά προγράμματα) και την αναβάθμιση του δασκάλου (πανεπιστημιακή μόρφωση, συνεχής επιμόρφωση).

Οι μεταρρυθμιστικές αλλαγές της τετραετίας 1981-85 με την ψήφιση του νόμου 1566 θεωρούνται ως το πιο ριζοσπαστικό εγχείρημα στην σύγχρονη ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης καθώς αποτέλεσε την πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια που έγινε με σκοπό τον εκσυγχρονισμό και τον εκδημοκρατισμό της παιδείας. Ήταν μια μεταρρύθμιση που κατάφερε να αγγίζει και τα εσωτερικά και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και να υλοποιήσει την αστική μεταρρύθμιση που είχε μείνει ανολοκλήρωτη από τις αρχές του εικοστού αιώνα.

Τη δεκαετία του 1990 έλαβε χώρα μια προσπάθεια να εκσυγχρονιστεί η ελληνική εκπαίδευση με αλλαγές, οι οποίες άγγιζαν όλες τις πτυχές που σχετίζονται με την ποιότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τις εκπαιδευτικές μεθόδους, το περιεχόμενο σπουδών και την υλικοτεχνική υποδομή. Με υπουργικές αποφάσεις καθιερώνονται οι σχολικές δραστηριότητες (Προγράμματα

Σχολικών Δραστηριοτήτων) τα οποία ως τότε υλοποιούσαν εκπαιδευτικοί με μεράκι και φιλότιμο.

Το 1997 πραγματοποιήθηκε μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια που είχε σκοπό να επιλύσει χρόνιες παθολογίες και δυσεπίλυτα θέματα όπως κατάργηση δεσμών και νέο σύστημα εισαγωγής σε ΑΕΙ και ΤΕΙ, κατάργηση επετηρίδας, δια βίου εκπαίδευση, αξιολόγηση, σχολική γνώση, σχολικές βιβλιοθήκες, παιδαγωγική προετοιμασία καθηγητών. Η μεταρρυθμιστική απόπειρα χρειαζόταν όραμα και ισχυρό πολιτικό θάρρος καθώς ήρθε σε σύγκρουση με ισχυρές ομάδες συμφερόντων. Μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες ήταν η θέσπιση του ολοήμερου σχολείου, ενός θεσμού που αποτέλεσε μία σημαντική παιδαγωγική μεταρρύθμιση και διαμόρφωσε μια νέα σχολική κουλτούρα (Μπουζάκης, 2007).

Το Ολοήμερο Δημοτικό με το διευρυμένο ωράριο και πρόγραμμα διδασκαλίας είχε σκοπό αφενός να καλύψει τις ανάγκες των οικογενειών που είχαν εμφανιστεί από το νέο τρόπο ζωής της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και αφετέρου να υπηρετήσει τις απαιτήσεις των νεότερων παιδαγωγικών αντιλήψεων. Το βασικό πρόγραμμα διευρύνεται και συνοδεύεται από εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, κυρίως βιωματικής μορφής, και με σύγχρονα γνωστικά αντικείμενα. Οι νέες εκπαιδευτικές τάσεις υποστηρίζονται επίσης από τα Πειραματικά Σχολεία που σκοπό έχουν την πρακτική παιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας καθώς και την πειραματική χρήση σχολικών βιβλίων, οπτικοακουστικών και άλλων μέσων εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Διπλάρη, 2017).

Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του 1997 σύμφωνα με τους εισηγητές τους είχαν στόχο τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου και καθολικού ανθρώπου, σε σχέση με τον εαυτό του (ατομική προσωπικότητα, επάγγελμα, δεξιότητες και ιδανικά), την κοινωνία (ατομική και συλλογική συνείδηση και στάση), τη γνώση (επιστήμες, τεχνολογία, εικαστικές τέχνες και πολιτισμός γενικότερα), το έθνος (ελληνικός πολιτισμός και παράδοση, συμμετοχή στην εθνική ανάπτυξη) και τις σχέσεις με ανθρώπους κάθε φυλής (ανθρωπισμός).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι εκπαιδευτικές αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν εκείνη την περίοδο, είχαν ως μεταρρυθμιστικό πρότυπο τη φιλελεύθερη μεταρρύθμιση της «νέας αγωγής», όπως είχε διαμορφωθεί στις δυτικές χώρες από τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς και την ελληνική μεταρρυθμιστική προσπάθεια της δεκαετίας 1920 - 1930. Ωστόσο οι αλλαγές αυτές δεν έτυχαν της απαραίτητης υποστήριξης και δόθηκε σε αυτές ένας επιφανειακός και κακέκτυπος χαρακτήρας (Πετροπούλου, 2012).

Την εποχή εκείνη επίσης αποφασίστηκε η αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών. Την περίοδο 1997–2001 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υλοποίησε το ΕΠΠΣ, ενώ την περίοδο 2001–2003 που ακολούθησε επιχειρήθηκε από την τότε κυβέρνηση μια «μεταρρύθμιση της μεταρρύθμισης». Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

πραγματοποίησε παρεμβάσεις στα προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης διαμορφώνοντας το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) καθώς επίσης και την εφαρμογή της «Ευέλικτης Ζώνης» στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο (Παμουκτσόγλου, 2007).

Η καινοτομία των ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ συνιστάται από τη διαθεματικότητα, τον εξορθολογισμό της διδασκόμενης ύλης, τον εκσυγχρονισμό της δομής και την επικαιροποίηση της αξιολογικής γνώσης, την ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο, την Ευέλικτη Ζώνη, τα Σχέδια Εργασίας, τον εκσυγχρονισμό της αξιολόγησης των μαθητών, τη βελτίωση των διαφόρων αλφαριθμητισμών και τον εξορθολογισμό της ύλης με τα νέα βιβλία (Αλαχιώτης 2003).

Εντός της Ευέλικτης Ζώνης και των προαιρετικών Σχολικών Δραστηριοτήτων, αναπτύσσονται εκπαιδευτικές δράσεις Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων, οι οποίες προτάσσουν τη βιωματική, διεπιστημονική και ομαδική προσέγγιση βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και κριτική σκέψη, προωθώντας με τον τρόπο αυτό το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Διπλάρη, 2017). Μέσω αυτών ολοκληρώθηκε η εισαγωγή στο ελληνικό σχολείο των αρχών της Νέας Αγωγής που υπήρξαν ζητούμενο στην εκπαίδευση από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα.

Τελευταία μεταρρυθμιστική προσπάθεια που φέρει την σφραγίδα των αρχών της Νέας Αγωγής έγινε το 2011 με την θεσμοθέτηση του «Νέου Σχολείου» που είχε σαν κεντρικό σύνθημα «Πρώτα ο μαθητής». Σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των εμπνευστών του, όπως αυτές παρουσιάζονται στο επίσημο site της πρώην υπουργού, πρόκειται για *«ένα Σχολείο Ανοικτό σε ιδέες, χώρο προβληματισμού και αναζήτησης, χώρο δημιουργίας, με εξωστρέφεια και αναζήτηση της αριστείας τόσο για τους μαθητές του όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Ένα σχολείο στο οποίο ο μαθητής θα μαθαίνει να αυτενεργεί, να προβληματίζεται αλλά και να συνεργάζεται, να συνθέτει απόψεις, να αποδέχεται τον πολιτισμό του άλλου χωρίς να απεμπολεί το δικό του. Ένα σχολείο το οποίο θα ανοίγει δρόμους στους μαθητές του, επικεντρωμένο όχι μόνο στα στενά γνωστικά αντικείμενα αλλά και στη διαμόρφωση αξιών και αγωγής. Ένα σχολείο στο οποίο το θέατρο, η μουσική, ο κινηματογράφος, οι τέχνες, η φιλοσοφία θα έχουν τη θέση που τους αρμόζει»* (Διαμαντοπούλου, 2012).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι ο σχεδιασμός του «Νέου Σχολείου» είναι βαθιά επηρεασμένος από τις αρχές του κινήματος της Νέας Αγωγής αλλά και από τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις. Το Νέο Σχολείο είναι στηριγμένο στη φιλοσοφία της νέας παιδαγωγικής και φέρνει στο επίκεντρο το μαθητή, δίνοντας έμφαση στην καινοτομία, στη δημιουργικότητα, στη χρήση νέων μέσων αλλά και στην αισθητική καλλιέργεια. Το Νέο Σχολείο διαδίδει στους μαθητές δημοκρατικές αξίες, την ισονομία των πολιτών, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη συμμετοχή

στα κοινά και την αλληλεγγύη αποτελώντας τόπο εφαρμογής των αρχών του κινήματος της «Νέας Αγωγής».

Στα πλαίσια της πράξης του «Νέου Σχολείου» λειτούργησαν αρχικά 800 και στη συνέχεια 1300 Δημοτικά με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, το οποίο εισήγαγε νέα διδακτικά αντικείμενα στο πρωινό ωρολόγιο πρόγραμμα (τις τέχνες, τις βιωματικές δράσεις, την αναβάθμιση του μαθήματος της πληροφορικής, το πρόγραμμα πρώιμης εκμάθησης της Αγγλικής, τις κοινωνικές δράσεις για αγωγή υγείας, περιβάλλον και αειφορία). Έτσι δημιουργήθηκε μια νέα κουλτούρα στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο μέσα από την συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (είσοδος εκπαιδευτικών ειδικοτήτων), με τους μαθητές αλλά και με την κοινότητα, βάζοντας τα θεμέλια ενός δημοκρατικού σχολείου.

Όλες οι παραπάνω εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις πραγματοποιήθηκαν ή έμειναν στα χαρτιά (αντιμεταρρυθμίσεις) μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό κοινωνικό και οικονομικό συγκείμενο καθώς η εκπαίδευση δεν λειτουργεί στο κενό αλλά είναι συνδεδεμένη με τη δομή της κοινωνίας (Διπλάρη, 2017 & Apple, 1989). Στην Ελλάδα η εκπαίδευση αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί ένα τομέα διαμάχης για τις κυβερνήσεις. Κοινός τόπος των μεταρρυθμίσεων ήταν η βελτίωση και ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης με στόχο την βελτίωση της κοινωνίας.

Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες αλλάζουν προσανατολισμό μετά την ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ και πιο συγκεκριμένα μετά την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ, όταν η ΕΟΚ μετασχηματίστηκε σε Ευρωπαϊκή Ένωση, γεγονός που προκάλεσε μια σειρά από αλλαγές σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Η εκπαιδευτική πολιτική αλλάζει χαρακτήρα καθώς η Ευρώπη για πρώτη φορά στρέφει το βλέμμα της στην εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση που ως τότε αφορούσε τα εθνικά κράτη και ανήκε στη δική τους αρμοδιότητα. Η τεχνολογική ανάπτυξη και η έρευνα μπαίνουν στο επίκεντρο του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού. Η διακήρυξη της Λισαβόνας το 2000 έθεσε ως στόχο να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση «η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο». Αποτέλεσμα αυτού του στόχου ήταν η εισβολή στον εκπαιδευτικό λόγο καινούργιων εννοιών από το χώρο των επιχειρήσεων όπως παραγωγικότητα και ανταγωνιστικότητα.

Όλες οι μεταρρυθμίσεις μετά την αντιπολίτευση ήταν επηρεασμένες από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και την επιθυμία της Ελλάδας να συμπορευθεί με αυτήν. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στοχεύουν στην αλλαγή στάσεων και νοοτροπίας σε πολλά εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά θέματα όπως η εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών και διδακτικών μεθόδων με σκοπό να συμβαδίσουν με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές εξελίξεις που θα οδηγούσαν στην καλύτερη και αποδοτικότερη λειτουργία του σχολείου εξοπλίζοντας τους μαθητές (ανθρώπινο δυναμικό) με τις απαραίτητες δεξιότητες και δίνοντας τους δυνατότητες εξέλιξης που θα τους καταστήσουν ανταγωνιστικότερους στην αγορά εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

3.1. Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει σκοπό την διερεύνηση και τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ΠΣΔ και τη συμβολή τους στην ελληνική εκπαίδευση. Στην Ελλάδα η βιβλιογραφία γύρω από το θέμα «Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικοί» δεν είναι ιδιαίτεως πλούσια παρά το γεγονός ότι έχουν περάσει πια αρκετά χρόνια από την εισαγωγή τους στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης παρατηρείται μια ανισότητα στην αναλογία της έρευνας ως προς τα είδη των προγραμμάτων με τη ζυγαριά να κλίνει κατά πολύ στα θέματα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Εξαιτίας αυτού του δεδομένου κρίθηκε σκόπιμο να διαχωριστεί η βιβλιογραφική επισκόπηση, σε έρευνες γενικού περιεχομένου και στις έρευνες που αφορούν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση². Η βιβλιογραφική επισκόπηση που ακολουθεί, ασχολείται με τις έρευνες αυτές που έχουν γίνει στο παρελθόν και συγκεκριμένα από τη θεσμοθέτηση των προγραμμάτων και μετά και ακολουθούν χρονολογική σειρά ως προς τη διεξαγωγή τους.

Στη βιβλιογραφική επισκόπηση παρατίθενται τα στοιχεία και η μεθοδολογία με την οποία διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ΠΣΔ, καθώς και τα αποτελέσματα και συμπεράσματα που προκύπτουν από τις έρευνες αυτές.

3.2. Έρευνες για την περιβαλλοντική εκπαίδευση

Η πρώτη έρευνα που εντοπίστηκε είναι της Παπαδημητρίου, (1995). Στόχος αυτής της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ΠΕ καθώς και των παραγόντων που καθορίζουν την ενεργό συμμετοχή τους σε αυτή τη διαδικασία. Το εργαλείο της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο που απαρτιζόταν από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 32 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το κριτήριο για την επιλογή τους ήταν η εμπειρία των εκπαιδευτικών τόσο στην εκπαίδευση γενικά όσο και στην ΠΕ ειδικότερα. Στην έρευνα δεν παρουσιάζονται συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά περιγράφονται οι τρεις θεματικοί άξονες που διερευνήθηκαν και είναι οι εξής:

- οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ΠΕ
- οι απόψεις τους για τη θέση της ΠΕ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο
- τα κίνητρα που οι ίδιοι θεωρούν ότι τους ωθούν να κάνουν ΠΕ

² Στο εξής ΠΕ

Ως προς τον πρώτο θεματικό άξονα διερευνήθηκαν οι απόψεις τους σε σχέση με τα βασικά χαρακτηριστικά της ΠΕ δηλαδή την έννοια του περιβάλλοντος, το διεπιστημονικό χαρακτήρα της ΠΕ και τους στόχους της. Όσον αφορά τον δεύτερο θεματικό άξονα η έρευνα εστίασε στους στόχους περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος σε συνδυασμό με τους γενικότερους εκπαιδευτικούς στόχους. Ο τρίτος άξονας διερευνά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα από το πρίσμα της επαγγελματικής τους προώθησης αλλά και άλλων προσωπικών τους κινήτρων.

Η έρευνα κατέληξε στο ότι ο βασικότερος παράγοντας που κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς στην ενεργό συμμετοχή τους είναι ότι διαθέτουν μια σαφή αντίληψη γύρω από τα βασικά χαρακτηριστικά της ΠΕ, τα οποία και ενσωματώνουν στην πρακτική τους. Αυτό το συμπέρασμα επιβεβαίωσε τις διαπιστώσεις άλλων ερευνητών ως προς τον ανασταλτικό ρόλο που παίζει η μη κατανόηση των κινήτρων της ΠΕ στο να την εισάγουν στην εκπαιδευτική τους πρακτική, γεγονός που κρίνεται απαραίτητο να ληφθεί υπόψη στην σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ένας δεύτερος παράγοντας ο οποίος αναδείχθηκε είναι η πίστη των εκπαιδευτικών ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση του περιβάλλοντος. Ωστόσο ο πιο σπουδαίος παράγοντας είναι το προσωπικό τους ενδιαφέρον και οι ανησυχίες τους για εκπαιδευτικά θέματα. Σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος φαίνεται ότι η ΠΕ αποτελεί μια ευκαιρία έκφρασης της αμφισβήτησης των εκπαιδευτικών για διάφορες πλευρές του εκπαιδευτικού συστήματος που θεωρούν ότι είναι αναχρονιστικό. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ΠΕ αποτελεί όχημα προώθησης της αλλαγής στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η επόμενη έρευνα που παρουσιάζεται είναι της Παπαναούμ, (1998) και σκοπός της ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα προβλήματα του περιβάλλοντος αλλά και το ρόλο του σχολείου στην πρόληψη ή / και στην επίλυσή τους. Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από εκπαιδευτικούς δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης και ως μεθοδολογία επιλέχθηκε η ερευνητική προσέγγιση της επισκόπησης με ερωτηματολόγια.

Οι στόχοι της έρευνας, οι οποίοι λειτούργησαν ως γνώμονες για την κατασκευή του ερωτηματολογίου, κινήθηκαν σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα του περιβάλλοντος, τις γνώσεις και την ευαισθητοποίηση τους γύρω από το θέμα. Σε δεύτερο επίπεδο διερευνήθηκαν οι απόψεις τους για τη σχέση της εκπαίδευσης με το περιβάλλον καθώς και τις δυνατότητες που παρέχει η σχολική πραγματικότητα από άποψη διδακτική και λειτουργική για την ανάπτυξη περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα διερευνήθηκαν:

- το πόσο ενημερωμένοι είναι για την ΠΕ και σε ποιο βαθμό έχουν ασχοληθεί με αυτήν

- οι παρεμβάσεις τους κατά τη διδασκαλία, σχετικά με περιβαλλοντικά θέματα
- οι απόψεις τους για τις δυνατότητες της εκπαίδευσης να συμβάλλει στην πρόληψη ή/και στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων
- οι απόψεις τους για τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου που εννοούν ή δυσκολεύουν την εκπαίδευση των μαθητών για το περιβάλλον.

Από τα συμπεράσματα της έρευνας αυτά που ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία είναι όσα συμπεριλαμβάνονται στο δεύτερο επίπεδο των στόχων της. Εκεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ως προς την ενημέρωση – ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την ΠΕ, τα οποία δείχνουν ότι ένα 40% του δείγματος είχε σχετική ενημέρωση και μόλις το 20% είχε ασχοληθεί με την ΠΕ, με σαφές προβάδισμα στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας (53% έναντι του 40% των γυμνασίων και 30% των λυκείων). Όσον αφορά το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να κάνουν αναφορές σε περιβαλλοντικά ζητήματα στα πλαίσια της διδασκαλίας τους ή όχι τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά καθώς ένα 90% απαντά καταφατικά. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ως επί το πλείστον, από τα Μαζικά Μέσα Ενημέρωσης και πολύ λιγότερο από επιστημονικά άρθρα και βιβλία. Γενικά από την έρευνα προκύπτει ότι η ΠΕ ενδιαφέρει τους εκπαιδευτικούς και αρκετοί, ακόμη και χωρίς επιμόρφωση, εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική τους καθημερινότητα με θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον.

Αναφορικά με το ρόλο που μπορεί να παίξει το σχολείο στην πρόληψη των περιβαλλοντικών προβλημάτων οι απόψεις των εκπαιδευτικών, όπως καταγράφονται από τις ανάλογες απαντήσεις, δείχνουν μια θετική στάση (95%) και στο ίδιο ποσοστό απαντούν θετικά και στην συμβολή της ΠΕ στην αντιμετώπισή τους. Σχετικά με την ενημέρωση των μαθητών σχεδόν οι μισοί τη θεωρούν σημαντική και πιστεύουν ότι μπορεί να συμβάλει και στην ευαισθητοποίησή τους. Τέλος οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συνθήκες που ευνοούν την ΠΕ είναι το προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τα σχετικά μαθήματα και οι σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις.

Αντιθέτως αρνητικοί παράγοντες είναι το ανελαστικό πρόγραμμα διδασκαλίας και η έλλειψη προγραμματισμού, η έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης, η ελλιπής σχολική υποδομή και τέλος η απουσία διδακτικού υλικού. Σε γενικές γραμμές η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι για τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Έχουν διάθεση να συμβάλουν στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών και να αναλάβουν πρωτοβουλίες προς αυτό το σκοπό μέσω της πεποίθησής τους ότι το σχολείο είναι φορέας αγωγής της νέας γενιάς.

Η έρευνα που ακολουθεί, Γούπος (2001) διερευνά τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών που υλοποιούν ή θέλουν να υλοποιήσουν προγράμματα Π.Ε. στο σχολείο. Στόχοι της έρευνας ήταν:

- Να αξιολογήσει και να αναλύσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι θέλουν να δραστηριοποιηθούν με προγράμματα ΠΕ στο χώρο του σχολείου.
- Να προσδιορίσει την επίδραση των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών πάνω στις δυσκολίες πραγματοποίησης προγραμμάτων ΠΕ.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1094 εκπαιδευτικοί προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς περιοχή της έρευνας αποτελούσε όλη η επικράτεια. Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, στο οποίο παρατίθενται δεκαπέντε πιθανές δυσκολίες και υπήρχε χώρος για την καταγραφή και άλλων.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι η πιο μεγάλη δυσκολία στην πραγματοποίηση προγραμμάτων ΠΕ αποτελούσε η δυσκαμψία του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος. Άλλες δυσκολίες ήταν η έλλειψη ωρών στο σχολικό πρόγραμμα για την πραγματοποίηση προγραμμάτων ΠΕ, η έλλειψη οργανωμένων βιβλιοθηκών στα σχολεία για την άντληση πληροφοριακού υλικού, η έλλειψη θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με την ΠΕ, η έλλειψη καθοδήγησης και πληροφόρησης από τους υπεύθυνους ΠΕ, η έλλειψη κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού καθώς και η έλλειψη οικονομικών πόρων. Από τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις προέκυψαν και άλλες πρόσθετες δυσκολίες οι οποίες ήταν η έλλειψη κατάλληλων χώρων για την πραγματοποίηση προγραμμάτων, η ευθύνη των εκπαιδευτικών για τη μεταφορά των μαθητών εκτός σχολείου, η δυσκαμψία του ωρολογίου προγράμματος στα ολιγοθέσια σχολεία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις δυσκολίες πραγματοποίησης προγραμμάτων ΠΕ ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι επηρεάζονται σημαντικά από την ιδιότητα, το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τη μετεκπαίδευση/επιμόρφωση καθώς και από τον τόπο εργασίας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα οι καθηγητές του δείγματος αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες εξαιτίας της έλλειψης κατανόησης από το διευθυντή του σχολείου, από τους συναδέλφους, από την αδιαφορία των συναδέλφων εκπαιδευτικών, από την έλλειψη ωρών στο σχολικό πρόγραμμα για την υλοποίηση προγραμμάτων, από τη δυσκαμψία του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος καθώς και από την έλλειψη οικονομικών πόρων. Φαίνεται επίσης ότι η αδιαφορία των μαθητών και τα προβλήματα με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων είναι στις σημαντικότερες δυσκολίες για τους καθηγητές απ' ότι για τους δασκάλους. Όσον αφορά τη μεταβλητή του φύλου παρατηρείται μια διαφοροποίηση, καθώς φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες από την αδιαφορία των μαθητών, από τα προβλήματα με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, από την έλλειψη κατανόησης από το διευθυντή του σχολείου καθώς και από την έλλειψη κατανόησης και συνεργασίας σε σχέση με τους συναδέλφους άνδρες εκπαιδευτικούς.

Η ηλικία επίσης επηρεάζει την συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (κυρίως όσοι είναι από 41-50 χρονών) συναντούν πιο μεγάλη δυσκολία εξαιτίας της έλλειψης κατανόησης από το διευθυντή του σχολείου, κατόπιν των συναδέλφων και τελευταία λόγω της αδιαφορίας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια υπηρεσίας (κυρίως όσοι έχουν 11-20 χρόνια) βρίσκουν δυσκολίες από την έλλειψη κατανόησης και συνεργασίας από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, από την αδιαφορία των εκπαιδευτικών καθώς και από την έλλειψη κατανόησης από το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε κάποια μορφή μετεκπαίδευσης ή επιμόρφωσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες αρχικά από την έλλειψη κατανόησης από το διευθυντή, από την έλλειψη κατανόησης από τους συναδέλφους τους και κατόπιν από την αδιαφορία των εκπαιδευτικών.

Η μεταβλητή του τόπου κατοικίας ή εργασίας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που ζουν και εργάζονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές καθώς και στο λεκανοπέδιο Αττικής φαίνεται να συναντούν πιο μεγάλες δυσκολίες από την έλλειψη ενημέρωσης και πληροφόρησης για το θεσμό της ΠΕ, από την έλλειψη θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης σχετικά με την ΠΕ, από την έλλειψη κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού, από την έλλειψη καθοδήγησης από τους υπευθύνους ΠΕ, από την έλλειψη οργανωμένων βιβλιοθηκών στα σχολεία για την άντληση πληροφοριακού υλικού καθώς και από την έλλειψη κινήτρων. Φαίνεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που ζουν και εργάζονται σε αστικές περιοχές και σε μεγάλα αστικά κέντρα αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες από την έλλειψη κατανόησης και συνεργασίας με τους συναδέλφους, από την έλλειψη κατανόησης από το διευθυντή, από την αδιαφορία των εκπαιδευτικών και των μαθητών καθώς και από τα προβλήματα με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.

Την ίδια χρονιά εντοπίστηκε μια ακόμη έρευνα της Δασκολιά, (2001). Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η αναζήτηση, επάνω στη βάση της προσωπικής οπτικής και του λεξιλογίου των εκπαιδευτικών, των κοινών αλλά και των διαφορετικών τρόπων, με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται θέματα εκπαιδευτικής πρακτικής στην ΠΕ, ανάμεσα στα οποία και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή της. Το δείγμα αυτής της ποιοτικής έρευνας αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής Αθηνών, οι οποίοι ασχολούνται με την ΠΕ. Η έρευνα ακολούθησε τη μεθοδολογία της μέγιστης διαφοροποίησης με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παραδέχεται ότι αντιμετώπισε προβλήματα τα οποία οφείλονται κατά μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι η ΠΕ αποτελεί μια εκπαιδευτική καινοτομία, η οποία παρουσιάζει διαφοροποιήσεις σε σχέση με το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα και η ιδιαιτερότητα του αντικειμένου και των παιδαγωγικών της αρχών αλλά και την έλλειψη επιμόρφωσης. Το είδος και η έκταση των δυσκολιών σχετίζονται με το βαθμό εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην ΠΕ και με την επιστημονική τους ειδίκευση. Συγκεκριμένα μεγαλύτερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με

μικρότερη εμπειρία και προέλευση από τις ανθρωπιστικές επιστήμες ή επιστήμες της αγωγής. Τα είδη των δυσκολιών κατηγοριοποιούνται σε τρεις περιοχές α) τη σχέση τους με τους μαθητές, β) τα στάδια εφαρμογής και αξιολόγησης ενός προγράμματος ΠΕ και γ) εξωτερικές γραφειοκρατικές διαδικασίες.

Η έρευνα της Σπυροπούλου, (2001) είχε σκοπό την καταγραφή και τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αλλά και την διατύπωση και την καταγραφή των προτάσεων τους στα πλαίσια ενός εννοιολογικού και μεθοδολογικού επαναπροσδιορισμού της ΠΕ ώστε όσο το δυνατόν περισσότεροι μαθητές να:

- αποκτήσουν συγκροτημένες οικολογικές και περιβαλλοντικές γνώσεις
- ευαισθητοποιηθούν και να αναπτύξουν ένα κώδικα στάσεων και συμπεριφορών στην πρόληψη και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων

Το δείγμα της έρευνας απάρτισαν 119 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Αττικής και Έβρου. Οι εκπαιδευτικοί είχαν συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ ή υπηρετούσαν σε σχολεία με περιβαλλοντική δράση και το εργαλείο που επιλέχθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο.

Από τα συμπεράσματα της έρευνας δεν προέκυψε ιδιαίτερη διαφορά στις απόψεις των γυναικών έναντι των ανδρών εκπαιδευτικών, ενώ αντίθετα καταγράφηκαν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο περιοχών ως προς τη μόλυνση του περιβάλλοντος, η οποία αναφέρεται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς της Αττικής, ως προς τις μετακινήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες στην επαρχία είναι εντονότερες αλλά και ως προς την έλλειψη χρόνου, η οποία επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς της Αττικής. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται αρκετά ευαισθητοποιημένοι σε σχέση με τα προβλήματα του περιβάλλοντος, πιστεύουν στην πλειοψηφία τους ότι η καλλιέργεια περιβαλλοντικής ευαισθησίας και η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών αλλά και η επιμόρφωση τους σε θέματα ΠΕ αποτελούν κίνητρα για την ενασχόληση τους με την ΠΕ. Αντιθέτως, πιστεύουν ότι η εργασία εκτός σχολικού προγράμματος, η έλλειψη χρόνου μαθητών και εκπαιδευτικών και επαρκούς επιμόρφωσης αλλά και η έλλειψη οργάνωσης της ΠΕ είναι ανασταλτικοί παράγοντες.

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών συνοψίζονται στον εμπλουτισμό των σχολικών αντικειμένων με θέματα περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, υποστήριξη της ΠΕ με επιμορφωτικό και εποπτικό υλικό, συνεργασία όλων των σχετικών ειδικοτήτων, αξιολόγηση των δράσεων αλλά και επικουρική βαθμολόγηση τους, ένταξη στο ωρολόγιο πρόγραμμα της ΠΕ, συνεργασία με ειδικούς στο υπό μελέτη θέμα, επισκέψεις σε χώρους άμεσου ενδιαφέροντος και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα των Λιάκου, Γκούσια-Ρίζου, Δέτση και Αμπελιώτη, (2004), αφορούσε την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το δείγμα αυτής της έρευνας

αποτελέσαν 61 εκπαιδευτικοί του νομού Κορινθίας. Κριτήριο για την επιλογή τους αποτέλεσε η ενασχόληση που είχαν σε προγράμματα ΠΕ και οι αναφορές που έκαναν σε περιβαλλοντικά θέματα, βασισμένες στις ενότητες του αναλυτικού προγράμματος. Για τις ανάγκες της έρευνας καταρτίστηκε ερωτηματολόγιο.

Σκοπός της εργασίας τους ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων, απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών του Νομού Κορινθίας για τον τρόπο υλοποίησης της ΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα:

- Η διερεύνηση του επιπέδου των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τις αρχές, τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και το σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού που διδάσκει ΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
- Η καταγραφή των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της ΠΕ

Από τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν είναι ικανοποιημένη από τον τρόπο υλοποίησης της ΠΕ, με τις γυναίκες να εμφανίζονται πιο θετικές. Οι σημαντικότεροι παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών είναι οι αυξημένες αρμοδιότητες τους και η απουσία κατευθυντήριας γραμμής από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Ένα σημαντικό ποσοστό θεωρεί ότι η αιτία της έλλειψης κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι η απουσία κατευθυντήριας γραμμής από την Πολιτεία, ενώ αιτία για τον περιορισμένο χρόνο των εκπαιδευτικών, θεωρούνται οι αυξημένες αρμοδιότητες τους.

Από την άλλη οι παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί για την επιτυχία ενός προγράμματος ΠΕ είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών και ο βαθμός ενημέρωσης των γονέων. Σαν γενικό συμπέρασμα των απόψεων των εκπαιδευτικών καταγράφεται η ενεργοποίησή τους για την προώθηση της ΠΕ και το γεγονός ότι αντιλαμβάνονται τον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και ότι οι δυσκολίες και οι ελλείψεις σχετίζονται περισσότερο με θέματα κατάρτισης και επιμόρφωσης.

Η έρευνα των Βαχτσεβάνου, Παπαδοπούλου και Παρασκευόπουλου, (2005), πραγματοποιήθηκε στην περιοχή της ανατολικής Θεσσαλονίκης και ως δείγμα επιλέχθηκαν 140 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι είχαν υλοποιήσει προγράμματα ΠΕ και ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή του προφίλ των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας οι οποίοι ασχολήθηκαν με προγράμματα ΠΕ προς ανίχνευση των αναγκών τους. Με τον όρο προφίλ εκτός των δημογραφικών στοιχείων εννοούνται και κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δασκάλων (ικανότητα διαχείρισης πηγών, προηγούμενη εμπειρία και αξιακό υπόβαθρο).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα ΠΕ είναι γυναίκες, μέσης και μεγάλης ηλικίας και μεγάλης εργασιακής εμπειρίας. Υψηλότερο παρουσιάζεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών με πανεπιστημιακό πτυχίο έναντι των δασκάλων με σπουδές βασικού επιπέδου. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δηλώνουν χρήστες του διαδικτύου για άντληση πληροφοριών αλλά όχι για επικοινωνία (με άλλους εκπαιδευτικούς ή με άλλα σχολεία) γεγονός που αποδεικνύει την έλλειψη συνεργασίας. Σχετικά με το ιδεολογικό τους υπόβαθρο οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν έντονο ενδιαφέρον για την ΠΕ ενώ από την άλλη δεν έχουν καμία συμμετοχή σε περιβαλλοντικά δραστήριες οργανώσεις.

Στην έρευνα των Δημητρίου και Ζαχαριάδου, (2005) το δείγμα αποτέλεσαν 80 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία του νομού Έβρου (15 νηπιαγωγοί και 65 δάσκαλοι). Η ανάλυση των δεδομένων ήταν ποιοτική και η συλλογή του υλικού έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η επιλογή του δείγματος έγινε με στρωματοποίηση, τα κριτήρια της οποίας ήταν η σχολική βαθμίδα όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγείο και δημοτικό) και η υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ στο σχολείο.

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ΠΕ στο σχολείο. Ειδικότερα, ο εμπλουτισμός της γνώσης σχετικά με την άποψη των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που σχετίζονται με την περιβαλλοντική, παιδαγωγική και εκπαιδευτική διάσταση της ΠΕ στο σχολικό περιβάλλον και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της σε αυτό. Τα ερωτήματα που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς εστίαζαν σε τρεις βασικούς άξονες:

- Η θέση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική πράξη: τρόποι εφαρμογής, παράγοντες που διευκολύνουν ή περιορίζουν την εφαρμογή στην πράξη
- Υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολείο: σημαντικότεροι λόγοι και παιδαγωγικές μέθοδοι υλοποίησης προγραμμάτων ΠΕ

Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τον πρώτο άξονα φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν προγράμματα ΠΕ ορμώμενοι από προσωπικούς, εκπαιδευτικούς, παιδαγωγικούς αλλά και περιβαλλοντικούς λόγους. Επιθυμούν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα, να τους δώσουν τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής στη διαδικασία μάθησης. Βασικά κίνητρα για την ενασχόλησή τους με την ΠΕ είναι επίσης η διδασκαλία με δημιουργικό τρόπο, η δυνατότητα ανάπτυξης ομαδικού πνεύματος και διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ΠΕ. Ως περιοριστικοί παράγοντες στην εφαρμογή της ΠΕ αναγνωρίζονται, η ανεπαρκής οικονομική ενίσχυση, η έλλειψη χρόνου, η δυσκολία στις μετακινήσεις των μαθητών και ο

μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τάξη, αλλά και ελλιπής κατάρτιση σε σχετικά θέματα.

Όσον αφορά τον τρίτο άξονα η επικρατέστερη παιδαγωγική μέθοδος για την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ φαίνεται να είναι η μέθοδος Project και ακολουθούν σε μικρότερο βαθμό η μελέτη πεδίου, η μέθοδος επίλυσης προβλήματος, τα παιχνίδια ρόλων και η συζήτηση.

Η επόμενη έρευνα των Αγγελίδου και Κρητικού, (2005) διερευνά τις αιτίες διακοπής της υλοποίησης προγράμματος ΠΕ. Ως δείγμα της έρευνας επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) Ανατολικής Αττικής, οι οποίοι έχουν διακόψει την ΠΕ μετά από κάποια χρόνια υλοποίησης. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δυο φάσεις και βασίστηκε σε δύο διαφορετικές πηγές: α) στα αρχεία της Δ/σης και β) στους εκπαιδευτικούς που υλοποιούσαν την ΠΕ, με τη χρήση ερωτηματολογίου. Μετά την 1η φάση της έρευνας προέκυψε ο αριθμός του δείγματος που ήταν 167 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υλοποίησαν πρόγραμμα ΠΕ μέσα στο χρονικό διάστημα από 2000-2001 έως 2004-2005 και διέκοψαν.

Σκοπό η συγκεκριμένη έρευνα είχε να αναζητηθούν οι λόγοι που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε διακοπή και να διερευνηθεί κατά πόσο οι λόγοι αυτοί συνδέονται με τη θέση της ΠΕ στο σχολείο της εποχής που διεξήχθη η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα επιδιώκει:

- να διερευνήσει την υφιστάμενη κατάσταση της ΠΕ στη Δ.Δ.Ε. Ανατ. Αττικής (πόσα σχολεία, μαθητές και εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στην ΠΕ, ποια είναι η τάση μεταβολής του αριθμού των προγραμμάτων ΠΕ κατά τα τελευταία τέσσερα (4) έτη από τη έναρξη της έρευνας)
- να καταγράψει το προφίλ των εκπαιδευτικών που υλοποιούσαν την ΠΕ αλλά διέκοψαν (προσωρινά ή μόνιμα)
- να καταγράψει και να κατηγοριοποιήσει τα κίνητρα συμμετοχής στην ΠΕ των εκπαιδευτικών αυτών και τους λόγους για τους οποίους διακόπτουν
- να διερευνήσει την κινητικότητα που παρατηρείται στα καινοτόμα σχολικά προγράμματα (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Πολιτιστικά, Αγωγής Υγείας, Ευρωπαϊκά)

Από τη συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων αναφορικά με την κατάσταση της ΠΕ διαπιστώνεται ότι ενώ το ποσοστό των σχολικών μονάδων που είχαν εμπλακεί σε προγράμματα ΠΕ ήταν αρκετά μεγάλο (33,3% ή το 1/3 των σχολικών μονάδων), το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ήταν πολύ μικρό (4,3%).

Ως προς τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος διαπιστώνεται ότι στην πλειοψηφία τους είναι γυναίκες, άνω των 40 ετών, που υπηρετούσαν σε Γυμνάσια, με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας (άνω των 15 ετών), δεν είχαν

μεταπτυχιακές σπουδές ούτε επιμόρφωση στην ΠΕ. Όσοι από αυτούς είχαν επιμόρφωση διαπιστώνεται ότι η επιμόρφωση αυτή προέρχεται κυρίως από τους Υπεύθυνους ΠΕ. Οι μισοί περίπου συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν θετικών επιστημών και οι άλλοι μισοί, θεωρητικών επιστημών.

Επίσης διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρότι διέκοψαν (μόνιμα ή προσωρινά) την ΠΕ αναγνωρίζουν τη θετική τροφοδότησή τους με νέες παιδαγωγικές ιδέες λόγω της συμμετοχής τους σε αυτήν, καθώς και τον εμπλουτισμό της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής με τις ιδέες αυτές. Ως κίνητρα συμμετοχής αναγνωρίζονται κυρίως τα «παιδαγωγικού τύπου», που συνδέονται με τον καινοτόμο παιδαγωγικό χαρακτήρα της ΠΕ (μεθόδους, δραστηριότητες της ΠΕ) και ακολουθούν τα κίνητρα με «ορθολογική αιτιολόγηση» που συνδέονται με την ανάγκη αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Οι βασικότεροι λόγοι διακοπής είναι η έλλειψη χρόνου, ο τρόπος εφαρμογής της ΠΕ εκτός ωρολογίου προγράμματος και τα προβλήματα εσωτερικής λειτουργίας των σχολείων (στάση διευθυντή και συναδέλφων απέναντι στην ΠΕ κ.ά.).

Τέλος ένα ποσοστό 15,7%, εμφάνισε τάση μετακίνησης προς άλλη καινοτόμο δράση, την οποία ενισχύει και το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί (22%) που είχαν διακόψει την ΠΕ, υλοποίησαν κάποια άλλη καινοτόμο δράση (Πολιτιστικά, Αγωγή Υγείας, Ευρωπαϊκά) το επόμενο έτος. Επιπλέον, η πλειοψηφία (78,6%), δείχνει να είναι προσανατολισμένη γενικά στις καινοτομίες ανεξάρτητα από τη θεματολογία ή το αντικείμενο που αυτές διαπραγματεύονται.

Η επόμενη έρευνα των Αγγελίδου και Κρητικού, (2006) διερευνά τους λόγους συμμετοχής και τα εμπόδια των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα ΠΕ στην ίδια περιοχή. Μπορεί να ειπωθεί λοιπόν πως η έρευνα αυτή είχε την ακριβώς αντίστροφη λογική από την προηγούμενη και άρα είναι συμπληρωματική της. Δείγμα της έρευνας σε αυτή την έρευνα είναι διαφορετικό και απαρτίζεται από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Ανατ. Αττικής που υλοποιούσαν προγράμματα ΠΕ, για τουλάχιστον τρία χρόνια. Για τη συλλογή των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο.

Σκοπός της έρευνας ήταν α) να εντοπίσει και να καταγράψει τους εκπαιδευτικούς που είχαν συστηματική εμπλοκή με την ΠΕ και β) να καταγράψει, να διερευνήσει και να κατηγοριοποιήσει τους βασικούς λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν συστηματικά στην ΠΕ αλλά και τα εμπόδια που συναντούν στην υλοποίηση προγραμμάτων στο σχολείο και γ) να συσχετίσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υλοποιούν με αυτών που διακόπτουν.

Από τα συμπεράσματα της έρευνας φαίνεται ότι ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπλοκή με την ΠΕ (5%) επί του συνόλου των εκπαιδευτικών της διεύθυνσης και ακόμα μικρότερο όσων είχαν εμπλοκή (1%). Παρατηρήθηκε δηλαδή περιορισμένος χαρακτήρας της ΠΕ και η περιστασιακή/μη συστηματική εμπλοκή τους. Ο σταθερός πυρήνας εκπαιδευτικών με συστηματική

εμπλοκή άγγιξε μόλις το 1% επί του συνόλου των εκπαιδευτικών. Το προφίλ των εκπαιδευτικών παρουσιάζει τα ίδια περίπου χαρακτηριστικά, δηλαδή η πλειοψηφία υπηρετούσε σε Γυμνάσια, ήταν θετικών επιστημών, είχαν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας (άνω των 15 χρόνων) και δεν είχαν μεταπτυχιακές σπουδές ούτε επιμόρφωση στην ΠΕ. Οι βασικοί λόγοι συμμετοχής ήταν το παιδαγωγικό πλαίσιο της ΠΕ, ενώ ως κυριότερο εμπόδιο εμφανιζόταν η ανελαστικότητα του πλαισίου στο οποίο υλοποιείται η ΠΕ.

Ειδικότερα τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κύριοι λόγοι συστηματικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην ΠΕ είναι «παιδαγωγικού τύπου», που σχετίζονται με τον εναλλακτικό και τον καινοτόμο παιδαγωγικό χαρακτήρα της ΠΕ και ακολουθούν οι λόγοι «περιβαλλοντικού τύπου». Ως κυριότερο εμπόδιο που συναντούν οι εκπαιδευτικοί με συστηματική εμπλοκή στην ΠΕ, παρουσιάζεται η θέση της ΠΕ στο σχολείο και από τον τρόπο που αυτή εφαρμόζεται και ακολουθεί το εμπόδιο της έλλειψης θεσμικής στήριξης της ΠΕ καθώς επίσης το κοινωνικό πλαίσιο. Τέλος ως εμπόδιο αναγνωρίζεται η αδιαφορία και η έλλειψη συνεργασίας με συναδέλφους.

Η έρευνα που παρουσιάζεται στη συνέχεια των Καρούντζου και Φλεβάρη, (2007) αφορά τις δυσκολίες εφαρμογής προγραμμάτων ΠΕ. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε το σύνολο των εκπαιδευτικών που ασχολούνταν ή είχαν ασχοληθεί με την εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας και ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Ο σκοπός της εργασίας ήταν διττός:

- να προσδιοριστούν οι ανάγκες των Ελλήνων Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε γνώσεις και ικανότητες στην ΠΕ εφόσον η έλλειψη τους προκαλεί δυσκολίες στη διαμόρφωση και εφαρμογή των προγραμμάτων
- να αξιολογηθούν τα συμπεράσματα της έρευνας στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ΠΕ

Από τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν θετική στάση ως προς τη χρησιμότητα των περισσότερων από τις προτεινόμενες γνώσεις στην ΠΕ. Επίσης διαπιστώθηκε η ύπαρξη πολλών και σε ευρεία κλίμακα διαφοροποιούμενων επιμορφωτικών αναγκών σχετικών με την ΠΕ από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που ασχολούνται με αυτή. Οι περισσότερες από τις ανάγκες που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι έχουν αφορούν τόσο σε γνώσεις για θέματα συναφή με την ΠΕ όσο και σε ικανότητες τους σχετικές με διαδικασίες και λειτουργίες του ρόλου τους στην ΠΕ. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν προτεραιότητα στη διδακτική μεθοδολογία της ΠΕ και πιο συγκεκριμένα, στην διαδικασία εφαρμογής ενός προγράμματος.

Όσον αφορά το επίπεδο ικανοτήτων των εκπαιδευτικών την πρώτη θέση καταλαμβάνουν οι ικανότητες που συνδέονται με το είδος και την ποιότητα της

διαπροσωπικής σχέσης που αναπτύσσει ένας εκπαιδευτικός με τους μαθητές του. Ακολουθούν οι ικανότητες που σχετίζονται άμεσα με τη διδακτική εφαρμογή της ΠΕ και η ικανότητα σύνθεσης και παρουσίασης των πληροφοριών. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών σε γνώσεις και ικανότητες στην ΠΕ επηρεάζονταν από την προηγούμενη συμμετοχή τους σε σχετική επιμόρφωση καθώς και από την εμπειρία τους από την εφαρμογή της ΠΕ, το φύλο, την ηλικία και την προϋπηρεσία τους.

Ακολουθεί η έρευνα των Ντιβέρη, Σταγιάννη, Λούκα και Γκαλμπογκίνη (2008). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 68 διευθυντές, 43 πρωτοβάθμιας και 25 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας, με τη χρήση ερωτηματολογίου. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των Διευθυντών του δείγματος σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αειφορίας, στην υλοποίηση και τη θεματολογία των σχολικών προγραμμάτων ΠΕ, τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκόμενης ύλης μέσω των νέων βιβλίων και το πρόγραμμα “Καλλιστώ”.

Τα συμπεράσματα της έρευνας καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές του νομού Λάρισας, δηλώνουν γνώστες του όρου «Αειφορία», αλλά παρόλα αυτά εμφανίζουν την ισότητα των φύλων, την ειρήνη, την ανεργία και τη δικαιοσύνη στις τελευταίες τους επιλογές ως θέματα κατάλληλα για περιβαλλοντικά προγράμματα, καταδεικνύοντας έτσι την έλλειψη επαρκούς και κατάλληλης επιστημονικής επιμόρφωσης. Για τη μη υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ στο σχολείο τους, θεωρούσαν ότι κυρίως η έλλειψη ενδιαφέροντος από συναδέλφους εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό με την έλλειψη ενημέρωσης για την ΠΕ αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την είσοδο της ΠΕ στα σχολεία. Μικρό δείγμα των διευθυντών της Δευτεροβάθμιας (9,5%), ήταν κατηγορηματικά αρνητικό στην ικανότητα των νέων βιβλίων για διαθεματική προσέγγιση της διδασκόμενης ύλης, με αφορμές για αναφορές σε θέματα Αειφορίας. Οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας, θεωρούσαν ότι η διάχυση της ΠΕ/Αειφορίας σε όλα τα σχολικά μαθήματα και δράσεις, θα λειτουργήσει προς όφελος μαθητών και εκπαιδευτικών περισσότερο, από ότι η δημιουργία προαιρετικού ή ξεχωριστού μαθήματος ΠΕ.

Στην επόμενη έρευνα των Δήμου και Δασκολιά, (2010) συμμετείχαν είκοσι (20) εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την ευρύτερη περιοχή των Αθηνών, που ασχολούνταν με την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ και το εργαλείο της έρευνας ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη.

Η έρευνα είχε σκοπό να εξετάσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την έννοια της ΠΕ, την έννοια της δημιουργικής σκέψης και τη δυνατότητα ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών μέσω της ΠΕ.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η παιδαγωγική διάσταση της ΠΕ αναδεικνύεται κυρίαρχη (9/20), ενώ ακολουθούν η εκπαιδευτική (8/20) και σε

μικρότερο βαθμό η περιβαλλοντική (3/20). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ταύτισαν την ΠΕ περισσότερο με την ανανεωτική και μεταρρυθμιστική λειτουργία της στο σχολείο. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επίσης θεωρούσαν ότι υπάρχει μεγάλη συμβατότητα ανάμεσα στην ΠΕ και τη δημιουργική σκέψη, καθώς πιστεύουν ότι τόσο η εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες εντοπισμού και επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων όσο και η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται στην ΠΕ συμβάλλουν στην κινητοποίηση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Επίσης από την έρευνα αναδείχθηκε η αντίληψη περί «ηθικής» διάστασης της δημιουργικής σκέψης, για τη διασφάλιση της οποίας προτείνεται η ενεργοποίηση και άλλων ειδών σκέψης, όπως η κριτική σκέψη, η συστημική σκέψη και άλλες.

Η τελευταία έρευνα που εντοπίστηκε και αφορά στην ΠΕ είναι του Γιαννίρη, (2012), η οποία είχε σκοπό να βοηθήσει στον απολογισμό των 20 χρόνων συστηματικής λειτουργίας της ΠΕ. Συγκεκριμένα, επιχειρεί αφενός να εκτιμήσει την επίδραση της ΠΕ στη σχολική πραγματικότητα και αφετέρου να αξιολογήσει το έργο των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ως δείγμα της έρευνας επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί 50 σχολείων της πρωτοβάθμιας και 50 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη μέθοδο της τυχαίας στρωματοποιημένης δειγματοληψίας από όλη την επικράτεια.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας και αφορούν στην επίδραση της ΠΕ, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ΠΕ πολύ σημαντική, το 98% των εκπαιδευτικών ζητούσε περισσότερη ενημέρωση για θέματα ΠΕ ή Αειφορίας. Το 64% των εκπαιδευτικών του δείγματος πίστευε ότι η ΠΕ στο σχολείο θα πρέπει να είναι υποχρεωτική. Ωστόσο μόνο ένα μικρό ποσοστό ανέλαβε να υλοποιήσει προγράμματα ΠΕ και από αυτούς το 97% συνάντησε δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν επίσης ότι η υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ προσφέρει πολλαπλές εκπαιδευτικές ωφέλειες (περιβαλλοντική ευαισθησία, συνεργασία μεταξύ των μαθητών, μείωση της παραβατικής συμπεριφοράς, η μεγαλύτερη προθυμία στο σχολικό μάθημα). Οι εκπαιδευτικοί που υλοποίησαν πρόγραμμα ΠΕ πίστευαν ότι τους βοήθησε αρκετά στη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία και η πλειοψηφία τους το επανέλαβε περισσότερες από μία φορές.

3.3. Έρευνες γενικού περιεχομένου

Η μόνη έρευνα αυτού του είδους που εντοπίστηκε είναι αυτή των Σπυροπούλου, Αναστασάκη, Δεληγιάννη, Κούτρα και Μπούρα, (2007) με τίτλο «Καινοτόμα προγράμματα στην Εκπαίδευση». Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν:

- Διοικητικά και Επιστημονικά Στελέχη της Εκπαίδευσης: Διευθυντές/τριες Εκπαίδευσης και Προϊστάμενοι Γραφείων (90), Σχολικοί Σύμβουλοι (99) και Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων (155)

- Διευθυντές/τριες Σχολικών Μονάδων (97) (χωρίς να αναφέρεται ποιες ήταν οι σχολικές μονάδες), εκπαιδευτικοί (971), μαθητές/τριες της Ε' και Στ' Τάξης Δημοτικού Σχολείου (811), μαθητές/τριες Γυμνασίου (412) και μαθητές/τριες Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου (357)

- Γονείς των μαθητών/τριών των σχολικών μονάδων του δείγματος (1172).

Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων των Καινοτόμων Προγραμμάτων καθώς και ο βαθμός διάχυσης των καινοτόμων προσεγγίσεων στο βασικό σχολικό πρόγραμμα. Με βάση αυτό οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν ήταν τρεις και αποτέλεσαν τους θεματικούς άξονες της έρευνας. Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορούσε στη λειτουργική διεισδυτικότητα των Καινοτόμων Προγραμμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στο αν ο αριθμός των Καινοτόμων Προγραμμάτων που υλοποιούνται είναι ικανοποιητικός. Ο δεύτερος θεματικός άξονας είχε σχέση με την ποιότητα των υλοποιούμενων Προγραμμάτων, συγκεκριμένα αν η υλοποίηση τους επηρεάζει/βελτιώνει (α) τη στάση μαθητών σε θέματα με τα οποία ασχολούνται, όπως περιβαλλοντικά, υγείας, κ.ά., και (β) τη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών. Ο τρίτος θεματικός άξονας αφορούσε στη βιωσιμότητα των Καινοτόμων Προγραμμάτων δηλαδή στην αναζήτηση των αιτιών που ενδεχομένως δυσχεραίνουν την υλοποίησή τους.

Τα συμπεράσματα της έρευνας σε ότι αφορά τη λειτουργική διεισδυτικότητα καταλήγουν στην ύπαρξη δυο διακριτών κατηγοριών. Η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε όσους θεωρούν την υλοποίηση των Καινοτόμων Προγραμμάτων ως ένα θετικό στοιχείο που λειτουργεί επικουρικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει αυτούς που θεωρούν την υλοποίησή τους όχι απλά ως επικουρική της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά ως αναγκαία και αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με το σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Αυτή τη δεύτερη θεώρηση είχαν κυρίως εκπαιδευτικοί και διευθυντές που υλοποιούν προγράμματα, μαθητές, γονείς, Σχολικοί Σύμβουλοι και κυρίως οι Υπεύθυνοι των Σχολικών Δραστηριοτήτων. Διαπιστώθηκε επίσης αναφορικά με την επίτευξη των στόχων ότι τα ΠΣΔ καλλιεργούν θετικές στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών/τριών σε επίκαιρα και σημαντικά θέματα, έχουν παιδαγωγική ευελιξία, διευρύνουν τα γνωστικά πεδία των μαθητών και βοηθούν εκπαιδευτικούς και μαθητές να εξοικειωθούν με νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης.

Σχετικά με την βιωσιμότητα των Καινοτόμων Προγραμμάτων, παρατηρήθηκαν αρκετές δυσκολίες και εμπόδια που δυσχεραίνουν τη λειτουργική διεισδυτικότητα και τη δημιουργική αξιοποίησή τους. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων θεωρεί ως πρωταρχικούς λόγους μη υλοποίησης προγραμμάτων τη έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και την απουσία οικονομικής υποστήριξης, το ανελαστικό Α.Π.Σ. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, την υλοποίηση των

καινοτόμων προγραμμάτων εκτός του Ω.Π. και την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την έλλειψη ενδιαφέροντος.

Για τη διασφάλιση της βιωσιμότητας των Καινοτόμων Προγραμμάτων, ως προτεραιότητες παρουσιάζονται η επιμόρφωση για τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία των Καινοτόμων Προγραμμάτων καθώς και η πιστοποίηση της, η εξεύρεση χρονικού πλαισίου για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η ισότιμη αντιμετώπιση των Καινοτόμων Προγραμμάτων με αυτήν των γνωστικών αντικειμένων καθώς και η επαρκής χρηματοδότηση για τις πάγιες ανάγκες υλοποίησής τους.

3.4. Συμπεράσματα

Οι έρευνες που παρουσιάστηκαν σε αυτό το κεφάλαιο έχουν σαν αντικείμενο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα ΠΣΔ. Από τη μελέτη των ερευνών φαίνεται ότι η συντριπτική τους πλειοψηφία έχει σαν αντικείμενο τη μελέτη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ίσως εξαιτίας του γεγονότος ότι αυτή η κατηγορία προγραμμάτων θεσμικά εισήχθη νωρίτερα από τα υπόλοιπα ΠΣΔ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ενώ υπάρχει ένα συνεχόμενο ενδιαφέρον για τη μελέτη της ΠΕ, από την άλλη πλευρά παρατηρείται ένα κενό στην έρευνα σχετικά με τα ΠΣΔ στο σύνολο τους ή μεμονωμένα στα προγράμματα Αγωγής Υγείας/ Πολιτιστικών Θεμάτων. Επίσης όσον αφορά στο χρόνο διεξαγωγής των ερευνών καταγράφεται η απουσία έρευνας μετά το 2012.

Αναφορικά με το δείγμα των ερευνών παρατηρήθηκε ότι μελετήθηκαν κυρίως οι απόψεις των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα ΠΕ και στην πλειοψηφία των ερευνών που κατέγραψαν τα δημογραφικά τους στοιχεία διαφαίνεται ότι ήταν κυρίως γυναίκες, μέσης ηλικίας με μεγάλη εκπαιδευτική υπηρεσία. Επιπλέον οι γυναίκες παρουσιάζονται και πιο θετικές σχετικά με τις δυσκολίες που είχαν να αντιμετωπίσουν. Η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας υπερτερεί σε σχέση με την Πρωτοβάθμια.

Σχετικά με τους σκοπούς των ερευνών παρατηρήθηκε ένα επαναλαμβανόμενο τρίπτυχο που αφορούσε αρχικά στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της ΠΕ, στη συνέχεια στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ και γενικότερα στους παράγοντες που είναι αποτρεπτικοί. Επίσης διερευνήθηκαν τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών, οι γνωστικές τους δεξιότητες και η αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους.

Από τη μελέτη των συμπερασμάτων των ερευνών διαφαίνονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά τα οποία παραμένουν ίδια στο πέρασμα του χρόνου και συνοψίζονται κυρίως στην έλλειψη επιμόρφωσης και συνεργασίας και στην ανάγκη αλλαγής του πλαισίου υλοποίησης (ιδιαίτερος στην Δευτεροβάθμια).

Πιο συγκεκριμένα, στις περισσότερες έρευνες οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είχαν μια θετική στάση απέναντι στην ΠΕ, έχοντας σαφή αντίληψη για τα χαρακτηριστικά της. Τη θεωρούν πολύ σημαντική εκπαιδευτική καινοτομία για το ελληνικό σχολείο και στην πλειοψηφία τους υιοθέτησαν τη μεθοδολογική προσέγγιση της ΠΕ στην καθημερινή τους πρακτική. Ωστόσο ο αριθμός των εκπαιδευτικών που υλοποίησε σχετικά προγράμματα παρέμεινε σημαντικά χαμηλός.

Από τα συμπεράσματα των ερευνών σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι κυριαρχεί το προσωπικό, παιδαγωγικό, εκπαιδευτικό ενδιαφέρον και ακολουθεί η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης. Από την άλλη πλευρά ανάμεσα στους παράγοντες που εμποδίζουν την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ καταγράφονται σε πολύ μεγάλο βαθμό η έλλειψη επιμόρφωσης και κατάρτισης, η ανεπαρκής οικονομική ενίσχυση, η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών, η δυσκολία μετακίνησης των μαθητών, οι στάσεις/αδιαφορία των συναδέλφων. Ως δυσκολίες καταγράφονται ακόμα η έλλειψη διδακτικού υλικού καθώς επίσης η ακαταλληλότητα των σχολικών υποδομών και γενικότερα η έλλειψη κατευθυντήριων γραμμών από την Πολιτεία.

Σημαντικά ευρήματα που απαντώνται σε κάποιες από τις έρευνες είναι η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η ΠΕ αποτελεί έμπρακτη αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού συστήματος και πως οι εκπαιδευτικοί τη χρησιμοποιούν σαν όχημα προώθησης της αλλαγής και ότι η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ΠΕ. Επιπλέον ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των Διευθυντών ότι τα νέα σχολικά βιβλία δεν προωθούν τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκόμενης ύλης αλλά και ότι η διάχυση της ΠΕ σε όλα τα μαθήματα θα είναι πιο αποτελεσματική από ότι ένα ξεχωριστό μάθημα ΠΕ.

Τέλος, με εξαίρεση την έρευνα που αφορά στο σύνολο των ΠΣΔ, καταγράφεται στην πλειοψηφία των ερευνών η έλλειψη διερεύνησης της θέσης των ΠΣΔ στο σύγχρονο σχολείο, της επίτευξης των στόχων των προγραμμάτων, της ανάγκης αξιολόγησης τους, της διάχυσης των αποτελεσμάτων και της ανταλλαγής καλών πρακτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Εισαγωγή

Το κεφάλαιο που ακολουθεί έχει σαν στόχο την περιγραφή της ερευνητικής μεθόδου και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή της παρούσας εργασίας. Αρχικά παρουσιάζεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν την έρευνα και στη συνέχεια η μεθοδολογική πορεία που επιλέχθηκε καθώς και οι λόγοι επιλογής της.

Στην επόμενη ενότητα του κεφαλαίου περιγράφεται διεξοδικά η δομή του ερευνητικού εργαλείου, που χρησιμοποιήθηκε, με σκοπό τη συλλογή του ερευνητικού υλικού και ακολούθως γίνεται αναλυτική παρουσίαση του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα καθώς και του τρόπου δειγματοληψίας. Το κεφάλαιο κλείνει με την παρουσίαση θεμάτων εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

4.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων αλλαγών που πραγματοποιούνται τα τελευταία χρόνια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αλλά και στον απόηχο της ψήφισης του νόμου 4547/18 για τις Δομές Εκπαίδευσης που αντικαθιστά το υπάρχον πλαίσιο της θεσμικής λειτουργίας του θεσμού των ΠΣΔ με τη μείωση των Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων των Διευθύνσεων, με την κατάργηση των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της αντικατάστασης τους από τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία, η παρούσα εργασία επιχειρεί μια αποτίμηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη λειτουργικότητα και τη βιωσιμότητα των εν λόγω προγραμμάτων καθώς και των αλλαγών που αυτά επέφεραν ή όχι στο σχολικό περιβάλλον και γενικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να βοηθήσει στον απολογισμό της συστηματικής λειτουργίας των ΠΣΔ στην ελληνική εκπαίδευση.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα έχει σαν στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με:

α) το βαθμό επίτευξης των στόχων του θεσμού των ΠΣΔ

β) την επίδρασή τους στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών αλλά και στην προσωπική τους επαγγελματική εξέλιξη.

Επιπλέον, στοχεύει στη συνολική αποτίμηση του πλαισίου λειτουργίας των ΠΣΔ, η οποία θα οδηγήσει στη διαμόρφωση προτάσεων για τη μεγαλύτερη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων τους καθώς επίσης και στην επέκταση του θεσμού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και τους στόχους της έρευνας προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον καινοτόμο χαρακτήρα των ΠΣΔ, το περιεχόμενο, τη στοχοθεσία και τη χρησιμότητα των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και την αναγκαιότητα αξιολόγησής τους;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις υλοποίησης των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (βιωματική/ανακαλυπτική/συνεργατική μάθηση, διαθεματικότητα και δημιουργικότητα) και το βαθμό υιοθέτησής τους στην καθημερινή τους πρακτική;
3. Ποιοι παράγοντες/κίνητρα επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων και ποια προβλήματα/δυσκολίες αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίησή τους;
4. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σύνδεση που μπορεί να έχει η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων με τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη;
5. Ποια από τα είδη των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων έχουν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη διεισδυτικότητα και ποιοι οι λόγοι επιλογής τους;

4.3. Μεθοδολογική προσέγγιση

Για να πραγματοποιήσει μια έρευνα ο κάθε ερευνητής διαλέγει να εφαρμόσει μια συγκεκριμένη μέθοδο, μια ορισμένη ερευνητική στρατηγική, ως την πιο κατάλληλη για την διερεύνηση του θέματος που μελετά, με κριτήρια που προέρχονται από τον ευρύτερο επιστημολογικό και θεωρητικό λόγο (Λαμπίρη-Δημάκη, 1986).

Το βασικό χαρακτηριστικό μιας επιστημονικής έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι είναι βασισμένη αποκλειστικά στα εμπειρικά δεδομένα, για τη συλλογή των οποίων χρησιμοποιούνται ειδικά ψυχοτεχνικά τεστ, όπως το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη κ.λ.π. (Δημητρόπουλος, 2004). Οι ερευνητές διεξάγουν δειγματοληπτικές έρευνες για να συλλέξουν δεδομένα με σκοπό τη διερεύνηση, την περιγραφή ή την ερμηνεία κάποιων ζητημάτων (Χαλικιάς, Μανωλέσου, & Λάλου, 2015). Μέσα από την παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι ασχολούνται με τα ΠΣΔ. Πρόκειται για μια εμπειρική δειγματοληπτική μελέτη για την οποία επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με τη χρήση του ανώνυμου ερωτηματολογίου. Η ποσοτική ανάλυση των ευρημάτων της επιχειρεί να δώσει απαντήσεις πάνω στο θέμα που βρίσκεται υπό εξέταση. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε καθώς προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει τον υπό εξέταση πληθυσμό σκοπεύοντας να ελέγξει τις ερευνητικές υποθέσεις ή τα ερωτήματα που μελετά στην έρευνα του (Κορρές, 2013). Η ποσοτική έρευνα έχει σαν στόχο τη συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους και αριθμητικά δεδομένα, με τη χρήση αντιπροσωπευτικού δείγματος παρατήρησης επιδιώκοντας τα αποτελέσματα να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό.

Ως εργαλείο επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο καθώς αποτελεί βασικό στοιχείο μιας δειγματοληπτικής έρευνας στην οποία απαιτείται η συγκέντρωση πληροφοριών, στοιχείων και δεδομένων. Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας το ερωτηματολόγιο κρίθηκε καταλληλότερο, γιατί θεωρήθηκε αναγκαία η χρήση ενός ερευνητικού εργαλείου που θα εξασφάλιζε τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε τα υποκείμενα να δώσουν αντικειμενικές και αμερόληπτες απαντήσεις. Επίσης, το ερωτηματολόγιο, αποτελεί ένα εργαλείο με το οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά εξοικειωμένοι, γεγονός που βοηθάει τους ερωτώμενους να νιώσουν μεγαλύτερη άνεση και ελευθερία.

Το ερωτηματολόγιο παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα (Bell, 2001) και αποτελεί ένα τυποποιημένο σχέδιο με σκοπό τη συλλογή και την καταγραφή εξειδικευμένης και σχετικής με ένα θέμα πληροφόρησης με αρκετή ακρίβεια και πληρότητα (Ρόντος & Παπάνης, 2006). Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο μπορεί να δοκιμαστεί και ανάλογα με τα αποτελέσματα

να ακολουθήσει η κατάλληλη τροποποίηση, έτσι ώστε οι ερωτήσεις του να είναι στοχευμένες και τα αποτελέσματα να είναι έγκυρα και αξιόπιστα (Ζυγούρη, 2005).

4.4 Ερευνητικό εργαλείο

Για το σκοπό της έρευνας συντάχθηκε ερωτηματολόγιο με σκοπό την άντληση πληροφοριών από τους ερωτώμενους, το οποίο σχεδιάστηκε σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους της εργασίας με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και τη βιβλιογραφική επισκόπηση των σχετικών ερευνών που προηγήθηκαν στην παρούσα εργασία.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν υλοποιήσει τουλάχιστον ένα ΠΣΔ. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 34 ερωτήσεις κλειστού τύπου, με τις οποίες γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι θεματικοί άξονες που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Στο ερωτηματολόγιο υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις διχοτόμησης (ΝΑΙ/ΟΧΙ), ενώ οι περισσότερες ακολουθούν την πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης (κλίμακα Likert) και στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, αντιστοιχούν σε: 1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ. Η κλίμακα ιεράρχησης επιλέχθηκε επειδή βοηθάει σε μεγάλο βαθμό στη μέτρηση εννοιών και στην αποτύπωση συμπεριφορών, αντιλήψεων και απόψεων των ατόμων που απαντούν και δίνει αξιόπιστα δεδομένα. Επίσης επειδή η κλίμακα απαρτίζεται από δηλώσεις – προτάσεις, τα υποκείμενα είναι υποχρεωμένα να πάρουν θέση πάνω στην διαβαθμισμένη κλίμακα κι όχι απλά να δηλώσουν συμφωνία ή διαφωνία (Δημητρόπουλος, 2004).

Ειδικότερα, οι ερωτήσεις 1-9 αποσκοπούν στην συλλογή πληροφοριών σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα το φύλο και την ηλικία τους, τη σχέση εργασίας, τα χρόνια υπηρεσίας, την γεωγραφική περιοχή του σχολείου που υπηρετούν, την ειδικότητα τους και το επίπεδο των σπουδών τους. Σκοπός των ερωτήσεων αυτών ήταν να διερευνηθεί το προφίλ των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα.

Οι ερωτήσεις 10-14 αντιστοιχούν στο 5^ο ερευνητικό ερώτημα με σκοπό να διερευνηθούν τα είδη των ΠΣΔ που είναι πιο δημοφιλή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αλλά και τους λόγους στους οποίους βασίζεται η επιλογή τους. Οι ερωτήσεις 15 και 16 έχουν σκοπό συλλέξουν απαντήσεις σχετικές με το 3^ο

ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στα κίνητρα των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν ένα ΠΣΔ αλλά και τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίησή τους.

Στη συνέχεια με τις ερωτήσεις 17-32 ερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον καινοτόμο χαρακτήρα των ΠΣΔ, το περιεχόμενο, τη στοχοθεσία και τη χρησιμότητα αλλά και την αναγκαιότητα αξιολόγησής τους και σχετίζονται με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα. Η ερώτηση 33 έχει σκοπό να ερευνήσει το 2^ο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με τις παιδαγωγικές μεθόδους των προγραμμάτων και την υιοθέτησή τους στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Η ερώτηση 34 διερευνά το 4^ο ερευνητικό ερώτημα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι ίδιοι συνδέουν την υλοποίηση των ΠΣΔ με την επαγγελματική τους εξέλιξη.

4.5. Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι τυχαίο και περιλαμβάνει όλους τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των περιοχών Γ' Αθήνας και Λάρισας, που έχουν υλοποιήσει τουλάχιστον ένα ΠΣΔ, είτε ως συντονιστές είτε ως μέλη της ομάδας υλοποίησης. Για την διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων κρίθηκε απαραίτητο οι ερωτηθέντες να έχουν εμπειρία από την υλοποίηση προγραμμάτων, γνώσεις του θεωρητικού πλαισίου και της εκπαιδευτικής πρακτικής των προγραμμάτων.

Σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική έρευνα με σκοπό τον έλεγχο του ερευνητικού εργαλείου η οποία θα οδηγούσε στην τελική διαμόρφωση των ερωτήσεων που θα περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο. Σε αυτό το πλαίσιο το αρχικό ερωτηματολόγιο μοιράστηκε από την ερευνήτρια σε 6 εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούσε.

Κατόπιν τούτου διαμορφώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο το οποίο μοιράστηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω e-mails και ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (google forms) με σκοπό ώστε την ευκολότερη συμπλήρωσή του από τους εκπαιδευτικούς των δύο περιοχών. Η εισαγωγή του ερωτηματολογίου περιελάμβανε μια επιστολή στην οποία αναφερόταν ο τίτλος και ο σκοπός της έρευνας καθώς και οδηγίες για τη συμπλήρωσή του.

Συγκεντρώθηκαν 132 ερωτηματολόγια και ακολούθησε η επεξεργασία τους αρχικά στο πρόγραμμα Excel των Windows 10 και στη συνέχεια τα δεδομένα της έρευνας μεταφέρθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS v20 (Statistical Package for Social Sciences). Κατά την επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε αρχικά η κωδικοποίηση των στοιχείων όπου και καθορίστηκαν οι μεταβλητές στις κατηγορίες των ερωτήσεων, κατόπιν ακολούθησε η ποσοτική τους ανάλυση με τη βοήθεια πινάκων που απεικόνιζαν τις απαντήσεις των ερωτηθέντων και τη συχνότητα τους.

4.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Όπως προαναφέρθηκε πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών που είχαν εμπειρία στην υλοποίηση ΠΣΔ. Κεντρικός στόχος αυτής της πιλοτικής έρευνας ήταν το υποσύνολο αυτό του δείγματος να εκφράσει την άποψη του σε σχέση με την εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου. Με αυτό τον τρόπο διενεργήθηκε έλεγχος φαινομενικής εγκυρότητας. Επιπλέον στόχοι της πιλοτικής έρευνας ήταν να διαπιστωθεί ο χρόνος που θα χρειαζόταν για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αλλά και ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων. Με αυτό τον τρόπο έγινε προσπάθεια να εξακριβωθεί το κατά πόσον οι ερωτήσεις είναι κατανοητές, αν το ερωτηματολόγιο είναι μακροσκελές και άρα κουραστικό καθώς και το αν υπήρχαν ασάφειες, ελλείψεις ή πλεονασμοί.

Η πιλοτική έρευνα βοήθησε στην καλύτερη αποσαφήνιση των ερευνητικών ερωτημάτων και στην κατάρτιση ενός αποτελεσματικότερου ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων καθώς και οι παρατηρήσεις τους μελετήθηκαν και οδήγησαν σε ορισμένες τροποποιήσεις ώστε το ερωτηματολόγιο να αποκτήσει την τελική του μορφή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας όπως εξήχθησαν από την στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί τη δομή του ερωτηματολογίου και χωρίζεται σε δύο ομάδες ερωτήσεων. Στην πρώτη ομάδα αναλύονται οι ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, τόπος εργασίας κ.α.) ενώ στη δεύτερη εμφανίζονται τα αποτελέσματα των κυρίως ερωτήσεων της έρευνας.

Στην δεύτερη ομάδα παρατίθενται πρώτα οι ερωτήσεις που αναφέρονται στο ενδιαφέρον των ερωτηθέντων για τα ΠΣΔ, για τα είδη των προγραμμάτων που έχουν υλοποιήσει και που προτίθενται να υλοποιήσουν. Ακολουθούν οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τις εμπειρίες του δείγματος μέσα από την ενασχόληση τους με τα ΠΣΔ για τους λόγους που τους παρακινούν αλλά και τους εμποδίζουν κατά την υλοποίηση προγραμμάτων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι αναλύσεις των ερωτήσεων που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον καινοτόμο χαρακτήρα, για το αν τα ΠΣΔ αποτελούν μέσο αναβάθμισης του σχολείου, για τους παιδαγωγικούς στόχους και τη μεθοδολογία των προγραμμάτων αλλά και την προώθηση αλλαγών στις στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών που εμπλέκονται με αυτά. Έπεται η ανάλυση που αφορά τις παιδαγωγικές μεθόδους και το βαθμό υιοθέτησης τους από τους εκπαιδευτικούς. Αμέσως μετά ακολουθεί η ανάλυση που σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη που προσφέρουν τα ΠΣΔ στους ερωτούμενους.

5.2. Ομάδα 1: Δημογραφικά στοιχεία

Ερώτηση 1: Φύλο

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1 που αφορούν στο φύλο των ερωτηθέντων, ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών που έλαβε μέρος στην έρευνα ήταν εκατόν τριάντα δυο (132). Η ανάλυση του δείγματος ως προς το φύλο έδειξε ότι από αυτούς οι δεκαοχτώ (18) ήταν άνδρες και οι εκατόν δέκα τέσσερις (114) ήταν γυναίκες. Τα ποσοστά αυτά δείχνουν σαφώς μια μεγάλη διαφορά του δείγματος ανάμεσα στα δύο φύλα, γεγονός το οποίο δεν αποδεικνύει απαραίτητα ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί δεν υλοποιούν ΠΣΔ αλλά είναι πιθανό να οφείλεται στο ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι γυναικοκρατούμενο.

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος ανά φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Άνδρας	18	13,6
Γυναίκα	114	86,4
Σύνολο	132	100

Ερώτηση 2: Ηλικία

Στον πίνακα 2 απεικονίζονται οι ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών και η συχνότητα με την οποία αυτές απαντώνται ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην έρευνα. Η ηλικιακή ομάδα που επικρατεί είναι μεταξύ 31 με 45 έτη με συχνότητα εμφάνισης 73 στους 132 και ποσοστό 55,3%. Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 46 έως 60 ετών με συχνότητα εμφάνισης 52 στους 132 και ποσοστό 39,4% και έπεται η ηλικιακή ομάδα κάτω των 30 ετών που εμφανίζεται με συχνότητα 7 στους 132 και ποσοστό 5,3 %. Από τα ποσοστά αυτά διαπιστώνεται ότι οι νεότερες ηλικίες έχουν πολύ μικρή παρουσία, γεγονός που γενικά απεικονίζει την ηλικιακή κατάσταση των υπηρετούντων που επικρατεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η οποία κατά βάση οφείλεται στην απουσία μόνιμων διορισμών κατά την τελευταία οχταετία. Όσον αφορά τις δύο επικρατούσες ηλικιακές ομάδες δεν παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση και παρατηρείται αρκετά μεγάλη συμμετοχή στην υλοποίηση ΠΣΔ και των εκπαιδευτικών που είναι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία.

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος ανά ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό%
κάτω από 30 ετών	7	5,3
31-45 ετών	73	55,3
46-60 ετών	52	39,4
Σύνολο	132	100

Ερώτηση 3: Σχέση εργασίας

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν στη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται με συχνότητα 110 στους 132 ήτοι ποσοστό 83,3%, οι αναπληρωτές εμφανίζονται με συχνότητα 21 στους 132 ήτοι ποσοστό 15.9%. Μόνος ένας ωρομίσθιος εκπαιδευτικός εντοπίστηκε στο δείγμα μας. Η ανάλυση του δείγματος που αφορά στην σχέση εργασίας φαίνεται ότι ανταποκρίνεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Γίνεται αντιληπτό από τα δεδομένα του συγκεκριμένου δείγματος ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με τα ΠΣΔ είναι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, λιγότερο οι αναπληρωτές και ελάχιστα οι ωρομίσθιοι. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στις συνθήκες εργασίας, οι οποίες παρουσιάζουν αρκετές διαφορές ανάλογα με το εργασιακό καθεστώς καθώς επίσης στο διαφορετικό εργασιακό ωράριο των τριών κατηγοριών.

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με τη σχέση εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό%
Μόνιμος	110	83,3
Αναπληρωτής	21	15,9
Ωρομίσθιος	1	0,8
Σύνολο	132	100

Ερώτηση 4: Χρόνια υπηρεσίας

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας του δείγματος (πίνακας 4) φαίνεται να υπερτερεί η ομάδα με υπηρεσία 11-15 χρόνια, με ποσοστό 38,6%, ακολουθεί η ομάδα 16-20 χρόνια με ποσοστό 25% και με μικρή διαφορά εμφανίζεται η ομάδα με 20 και πλέον χρόνια, η οποία παρουσιάζει ποσοστό 21,2%. Πολύ μικρή εμφανίζεται η ομάδα με 1-5 χρόνια υπηρεσίας, το ποσοστό της οποίας είναι μόλις 1,5%. Γίνεται αντιληπτό ότι το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς με μέση ως και μεγάλη προϋπηρεσία.

Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας

	Συχνότητα	Ποσοστό%
1-5 χρόνια	2	1,5
6-10 χρόνια	18	13,6
11-15 χρόνια	51	38,6
16-20 χρόνια	33	25,0
πάνω από 20 χρόνια	28	21,2
Σύνολο	132	100

Ερώτηση 5: Τόπος κατοικίας

Η ανάλυση του δείγματος της έρευνας ως προς τον τόπο κατοικίας των ερωτηθέντων (πίνακας 5) έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία κατοικεί σε αστική περιοχή (πόλη), σε ποσοστό 75,8%. Με ποσοστό 16,7% εμφανίζονται υποκείμενα που κατοικούν σε ημιαστικές περιοχές και ποσοστό 7,6% τα οποία κατοικούν σε αγροτικές περιοχές. Η κατανομή αυτή σε μεγάλο βαθμό αντικατοπτρίζει τους τόπους κατοικίας του δείγματος (δύο συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές).

Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με τον τόπο κατοικίας

	Συχνότητα	Ποσοστό%
Αστικός (πόλη)	100	75,8
Ημιαστικός (κωμόπολη)	22	16,7
Αγροτικός (αγροτική περιοχή)	10	7,6
Σύνολο	132	100

Ερώτηση 6: Περιοχή εργασίας

Αναφορικά με την περιοχή εργασίας του δείγματος, η οποία αφορούσε τις δύο περιοχές υπό έρευνα (Λάρισας και Γ Αθήνας), διαπιστώνεται - όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 6 - ότι το δείγμα αποτελείται από 75 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στον νόμο Λάρισας, με ποσοστό 56,8% και 57 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Γ Αθήνας με ποσοστό 43,2%. Παρότι η περιοχή της Λάρισας υπερτερεί, τα ποσοστά

των δύο περιοχών είναι αρκετά κοντά γεγονός που διευκολύνει τη σύγκριση μεταξύ των δυο ομάδων για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Πίνακας 6: Κατανομή του δείγματος ως προς τον τόπο κατοικίας

	Συχνότητα	Ποσοστό%
Λάρισας	75	56,8
Γ Αθήνας	57	43,2
Σύνολο	132	100

Ερώτηση 7: Ειδικότητα

Ο πίνακας 7 που ακολουθεί, απεικονίζει τη συχνότητα εμφάνισης και τα ποσοστά των ειδικοτήτων του δείγματος. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος αποτελούν οι δάσκαλοι (Π.Ε.70) με ποσοστό 45,5%, και ακολουθούν οι νηπιαγωγοί (ΠΕ60) με ποσοστό 17,4%. Οι εκπαιδευτικοί Θεατρικής Αγωγής (ΠΕ91) παρουσιάζονται σε ποσοστό 12,1%, ενώ της Αγγλικής γλώσσας (ΠΕ06) σε ποσοστό 8,3%. Έπονται οι υπόλοιπες ειδικότητες με μικρότερα ποσοστά.

Πίνακας 7: Κατανομή του δείγματος ανά ειδικότητα

	Συχνότητα	Ποσοστό%
ΠΕ 60 (Νηπιαγωγοί)	23	17,4
ΠΕ 70 (Δάσκαλοι)	60	45,5
ΠΕ 05 (Γαλλικής γλώσσας)	4	3,0
ΠΕ 06 (Αγγλικής γλώσσας)	11	8,3
ΠΕ 07 (Γερμανικής γλώσσας)	3	2,3
ΠΕ 08 (Καλλιτεχνικών)	2	1,5
ΠΕ 11 (Φυσικής Αγωγής)	6	4,5
ΠΕ 16 (Μουσικής)	2	1,5
ΠΕ 86 (Πληροφορικής)	5	3,8
ΠΕ 91 (Θεατρικής)	16	12,1

Αγωγής)		
Σύνολο	132	100

Ερώτηση 8: Έχετε πρόσθετες σπουδές;

Η επόμενη ερώτηση παρουσιάζεται στον πίνακα 8 και αφορά τις πρόσθετες σπουδές του δείγματος. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι τα 2/3 του δείγματος απαντούν θετικά στην ερώτηση περί πρόσθετων σπουδών.

Πίνακας 8: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το επίπεδο σπουδών

	Συχνότητα	Ποσοστό%
Ναι	89	67,4
Όχι	43	32,6
Σύνολο	132	100

Ερώτηση 9: Αν ναι, τι είδους;

Η ερώτηση που ακολουθεί αποσαφηνίζει την προηγούμενη ως προς το είδος των πρόσθετων σπουδών (πίνακας 9). Εδώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που είχε απαντήσει θετικά διαθέτει μεταπτυχιακό με ποσοστό 55,3%, και ακολουθούν οι κατέχοντες δεύτερο πτυχίο με ποσοστό 9,8%. Στο δείγμα της έρευνας δεν υπάρχει κανείς εκπαιδευτικός που να κατέχει διδακτορικό.

Πίνακας 9: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το είδος των πρόσθετων σπουδών

	Συχνότητα	Ποσοστό%
Δεύτερο πτυχίο	13	9,8
Μεταπτυχιακό	73	55,3
Διδακτορικό	0	0
Άλλο	3	2,3
Τίποτα	43	32,6
Σύνολο	132	100

5.3. Αποτελέσματα σχετικά με τις ερωτήσεις που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα

Στις υποενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που αφορούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα και η σειρά με την οποία παρουσιάζονται ακολουθεί τη δομή του ερωτηματολογίου.

5.3.1 Ομάδα 2: Ερωτήσεις που σχετίζονται με τα είδη, τη διεισδυτικότητα και τους λόγους επιλογής των ΠΣΔ.

Ερώτηση 10: Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με ενδιαφέρουν...

Στον πίνακα 10 φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης, το ποσοστό, η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση στην ερώτηση που αναλύει το ενδιαφέρον των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το σύνολο των ΠΣΔ. Από τα στοιχεία φαίνεται ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ενδιαφέρεται για τα προγράμματα Πάρα Πολύ με ποσοστό 47,7%, Πολύ με ποσοστό 33,3% και αρκετά με ποσοστό 12,1%. Η μέση τιμή είναι 4,20 γεγονός που δηλώνει ότι το ενδιαφέρον του δείγματος είναι μεγάλο και η τυπική απόκλιση 0,98 αρκετά μικρή δείχνοντας ότι τα αποτελέσματα στην ερώτηση τείνουν να είναι κοντά στο μέσο όρο και άρα δεν υπάρχουν αξιοσημείωτες αποκλίσεις μεταξύ των απαντήσεων των μελών του δείγματος στη σχετική ερώτηση.

Πίνακας 10: Κατανομή των εκπαιδευτικών ανάλογα με το ενδιαφέρον τους για τα ΠΣΔ

	Συχνότητα	Ποσοστό%	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	3	2,3	-	-
Λίγο	6	4,5	-	-
Αρκετά	16	12,1	-	-
Πολύ	44	33,3	-	-
Πάρα Πολύ	63	47,7	-	-
Σύνολο	132	100	4,20	0,97

Ερώτηση 11: Ποιος είναι ο αριθμός των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων που έχετε εκπονήσει συνολικά;

Στον πίνακα 11 απεικονίζεται ο αριθμός των ΠΣΔ που έχουν εκπονήσει κατά το παρελθόν οι συμμετέχοντες. Από τα ποσοστά φαίνεται καθαρά ότι το μεγαλύτερο

ποσοστό του δείγματος έχει εκπονήσει πάνω από 4 προγράμματα με ποσοστό 76,5%. Το 12,9% των ερωτηθέντων απαντά ότι έχει υλοποιήσει 3-4 προγράμματα και μόνο το 10,6% έχει υλοποιήσει 1-2 προγράμματα. Επομένως το δείγμα μας αποτελείται από εκπαιδευτικούς με μεγάλη εμπλοκή στα σχετικά προγράμματα και άρα κατά τεκμήριο ουσιαστική άποψη για αυτά.

Πίνακας 11: Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με τον αριθμό των ΠΣΔ που έχουν υλοποιήσει

	Συχνότητα	Ποσοστό%
1-2 προγράμματα	14	10,6
3-4 προγράμματα	17	12,9
πάνω από 4 προγράμματα	101	76,5
Σύνολο	132	100

Ερώτηση 12: Πόσα προγράμματα από αυτά ήταν Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Αγωγής υγείας/ Πολιτιστικών θεμάτων;

Στον πίνακα 12 παρουσιάζεται ο αριθμός των προγραμμάτων που έχουν υλοποιήσει οι συμμετέχοντες ανάλογα με το είδος τους. Όσον αφορά στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης το μεγαλύτερο ποσοστό 31,1% εμφανίζεται να έχει υλοποιήσει «1 με 2 προγράμματα».

Περίπου την ίδια εικόνα παρουσιάζουν και τα προγράμματα Αγωγής Υγείας. Σε αυτό το είδος προγραμμάτων τα ποσοστά όσων δεν έχουν εκπονήσει «κανένα» και όσοι έχουν εκπονήσει «1 με 2 προγράμματα» έχουν ακριβώς το ίδιο ποσοστό 26,5%.

Αρκετά διαφοροποιημένα είναι τα ποσοστά στα Πολιτιστικά Θέματα τα οποία παρουσιάζουν πιο ισομερή ποσοστά. Εδώ αντίθετα πρώτη κατηγορία εμφανίζεται η «πάνω από 5 προγράμματα» με ποσοστό 22,7% και ακολουθεί η ομάδα «1 έως 2 προγράμματα» με ποσοστό 19,7%. Παρατηρώντας τον πίνακα 12 το μεγαλύτερο ποσοστό στα «πάνω των 5» παρουσιάζεται στα Πολιτιστικά Θέματα, τα οποία εμφανίζουν επίσης και το μικρότερο ποσοστό στην κατηγορία «κανένα», δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν μια μεγαλύτερη προτίμηση σε αυτό το είδος των ΠΣΔ. Από τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα ότι μεγαλύτερη

διδασκαλικότητα έχουν τα πολιτιστικά θέματα σε σχέση με τα άλλα δύο είδη προγραμμάτων.

Πίνακας 12: Κατανομή του αριθμού των ειδών ΠΣΔ που έχουν υλοποιηθεί από το δείγμα

	Κανένα	1-2	2-3	3-4	4-5	Πάνω από 5
Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	30,3%	31,1%	10,6%	9,1%	5,3%	13,6%
Αγωγής υγείας	26,5%	26,5%	18,2%	11,4%	6,8%	10,6%
Πολιτιστικών Θεμάτων	12,9%	19,7%	17,4%	15,2%	12,1%	22,7%

Ερώτηση 13: Σε ποιο βαθμό έχετε την πρόθεση να υλοποιήσετε ένα Πρόγραμμα Σχολικών δραστηριοτήτων το επόμενο σχολικό έτος;

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι ερωτηθέντες δηλώνουν την πρόθεση τους να υλοποιήσουν ένα ΠΣΔ το επόμενο σχολικό έτος. Αναλυτικότερα, ως προς το είδος του προγράμματος που επιθυμούν να υλοποιήσουν, όπως φαίνεται και στον πίνακα 13, η Μέση Τιμή³ στα προγράμματα ΠΕ είναι 2,79 με Τυπική Απόκλιση⁴ 1,47 άρα η πρόθεση τους κυμαίνεται μεταξύ του «Λίγο» και «Αρκετά». Το ίδιο ισχύει και για τα προγράμματα Αγωγής Υγείας με ΜΤ 2,79 και ΤΑ 1,48. Η πρόθεση των συμμετεχόντων αυξάνεται στα προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων με ΜΤ 3,58 και ΤΑ 1,39 από «Αρκετά» έως «Πολύ». Παρατηρείται και στην ερώτηση αυτή, σε απόλυτη συμφωνία με την προηγούμενη, μια προτίμηση στα Πολιτιστικά Θέματα, η οποία ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη κατηγορία ανέκαθεν αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής (π.χ. σχολικές γιορτές, θεατρικές παραστάσεις, σχολικές χορωδίες κ.α.) καθώς επίσης και στο ότι τα Πολιτιστικά Θέματα έχουν μεγάλη έκταση στη θεματολογία τους και άρα μπορούν να υλοποιηθούν από πολλές διαφορετικές ειδικότητες εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των δύο ερωτήσεων 12 και 13 αποδεικνύεται ότι τα Πολιτιστικά Θέματα διατηρούν ένα σαφές προβάδισμα στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

³ Στο εξής ΜΤ

⁴ Στο εξής ΤΑ

Πίνακα 13: Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με το βαθμό ενδιαφέροντος υλοποίησης ενός προγράμματος ΠΣΔ το επόμενο σχολικό έτος
(Κλίμακα 1-5 με το 1 να σημαίνει Καθόλου και το 5 Πάρα Πολύ)

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	2,79	1,47
Αγωγής υγείας	2,79	1,48
Πολιτιστικών θεμάτων	3,58	1,39

Ερώτηση 14: Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν οι παρακάτω παράγοντες την επιλογή του είδους του προγράμματος που επιλέγετε να υλοποιήσετε;

Στη ακόλουθη ερώτηση που αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή των ερωτηθέντων ως προς το είδος του προγράμματος που επιλέγουν, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε μια σειρά παραγόντων με βάση την κλίμακα 1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ. Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων ο πιο σημαντικός παράγοντας είναι τα «ενδιαφέροντα των μαθητών» ενώ ακολουθεί το «προσωπικό ενδιαφέρον» των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σε υποδεέστερη θέση σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος κατατάσσονται οι παράγοντες της σύνδεσης με την «τοπική κοινωνία», του «συλλόγου διδασκόντων» και της «γεωγραφικής θέσης του σχολείου» αντίστοιχα.

Συνδυάζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με τις δυο προηγούμενες ερωτήσεις η προτίμηση στα Πολιτιστικά Θέματα οφείλεται στο ότι τα «ενδιαφέροντα των μαθητών» αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών βρίσκονται κοντά στη θεματική του πολιτισμού, ο οποίος αποτελεί και αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ζωής.

Πίνακας 14: Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με τους παράγοντες επιλογής είδους ΠΣΔ

(Κλίμακα 1-5 με το 1 να σημαίνει Καθόλου και το 5 Πάρα Πολύ)

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
ενδιαφέροντα των μαθητών	4,30	0,77
προσωπικό ενδιαφέρον	4,24	0,83
τοπική κοινωνία	3,04	1,10
γεωγραφική θέση του σχολείου	2,86	1,19
σύλλογος διδασκόντων	2,50	1,20

παρότρυνση του διευθυντή	2,35	1,21
--------------------------	------	------

5.3.2 Ομάδα 3: Αποτελέσματα ερωτήσεων που σχετίζονται με τους παράγοντες/κίνητρα που επηρεάζουν για την υλοποίηση ενός προγράμματος και με τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίησή τους

Ερώτηση 15: Ποιοι από τους παρακάτω λόγους αποτελούν κίνητρα για τη συμμετοχή/υλοποίηση ενός Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων;

Η ερώτηση αυτή διερευνά τα κίνητρα που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να υλοποιήσουν ένα ΠΣΔ. Ως κυριότερα εμφανίζονται τα κίνητρα της «ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών», του «προσωπικού ενδιαφέροντος για θέματα που πραγματεύονται τα προγράμματα» και ακολουθεί αυτό της «παιδαγωγικής προσέγγισης των προγραμμάτων». Έπονται τα κίνητρα «συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς», οι «εξειδικευμένες γνώσεις που απορρέουν από το βασικό πτυχίο» και η «προβολή του σχολείου στην τοπική κοινωνία». Χαμηλότερα στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται επίσης τα κίνητρα της «επαγγελματικής ανάπτυξης» και τελευταίο αυτό της «προώθηση υλοποίησης των προγραμμάτων από την διεύθυνση του σχολείου». Στις απαντήσεις του δείγματος παρατηρείται μια σύγκλιση με τους βασικούς στόχους των προγραμμάτων ιδιαίτερα όσον αφορά την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών αλλά και την παιδαγωγική προσέγγιση των ΠΣΔ.

Πίνακας 15: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τα κίνητρα που τους ώθησαν στην υλοποίηση ΠΣΔ

(Κλίμακα 1-5 με το 1 να σημαίνει Καθόλου και το 5 Πάρα Πολύ)

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
ενεργητική συμμετοχή των μαθητών	4,38	0,85
προσωπικό ενδιαφέρον για θέματα που πραγματεύονται τα προγράμματα	4,27	0,86
παιδαγωγική προσέγγιση των προγραμμάτων	4,04	0,91
συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς	3,57	0,99

εξειδικευμένες γνώσεις που απορρέουν από το βασικό σας πτυχίο	3,24	1,29
προβολή του σχολείου στην τοπική κοινωνία	3,14	1,18
επαγγελματική ανάπτυξη	2,95	1,24
προώθηση υλοποίησης των προγραμμάτων από την διεύθυνση του σχολείου	2,40	1,15

Ερώτηση 16: Σε ποιο βαθμό εμποδίζουν οι παρακάτω παράγοντες την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος που υλοποιείτε;

Τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση ΠΣΔ διερευνά η ακόλουθη ερώτηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας πρώτο εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας θεωρείται η «αδιαφορία των μαθητών» (MT 3,54). Αναφορικά με το πρώτο εμπόδιο είναι απολύτως κατανοητό και αναμενόμενο το γιατί οι συμμετέχοντες το κατατάσσουν στην πρώτη θέση. Είναι κοινώς αποδεκτό και αυτονόητο ότι σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητη η ενεργός συμμετοχή και η αμέριστη προσοχή των μαθητών, πόσο δε μάλλον όταν αφορά την υλοποίηση ενός προαιρετικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Ως δεύτερο εμπόδιο αναφέρεται η «έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής» (MT 3,41), η οποία ούτως ή άλλως χαρακτηρίζει τις σχολικές μονάδες και σε πολλές περιπτώσεις αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την σωστή υλοποίηση ενός ΠΣΔ (έλλειψη χώρου, εργαστηρίων, Η/Υ, γραφική ύλη κ.α.). Με φθίνουσα σειρά ως τρίτο εμπόδιο αναγνωρίζεται η «ανελαστικότητα του ωρολογίου προγράμματος» (MT 3,38), ένα πρόβλημα που θα ήταν πιο αναμενόμενο να εμφανιστεί σε τόσο υψηλή θέση κυρίως λόγω της ύπαρξης της Ευέλικτης Ζώνης. Ακολουθεί η «έλλειψη κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού» (MT 3,02) η οποία επίσης αποτελεί ένα ανασταλτικό παράγοντα ο οποίος υποχρεώνει τον εκπαιδευτικό που υλοποιεί ΠΣΔ να ψάχνει μόνος του για πηγές και χρήσιμο υλικό, το οποίο πολλές φορές δεν είναι και ελεγμένο ως προς την καταλληλότητα του από τους αρμόδιους φορείς. Οι «οικονομικές δυσκολίες» (MT 2,99) σίγουρα είναι ένα από τα βασικά προβλήματα που βρίσκουν μπροστά τους οι εκπαιδευτικοί και αποτελούν εμπόδιο κυρίως όταν το πρόγραμμα απαιτεί μετακινήσεις για επιτόπια

μελέτη. Επίσης η οικονομική κρίση την οποία διέρχεται η χώρα οδηγεί τις σχολικές μονάδες σε κατάσταση μεγαλύτερης οικονομικής δυσχέρειας από ότι στο παρελθόν. Το επόμενο εμπόδιο με MT 2,74 είναι η «αδιαφορία των γονέων των μαθητών», ένα πρόβλημα που έχει άμεση σχέση με το πρώτο εμπόδιο, καθώς αν οι γονείς δεν υποστηρίζουν την προσπάθεια και απαξιώνουν τη σημασία των προγραμμάτων το ίδιο θα κάνουν και οι μαθητές. Πιο κάτω στη λίστα των εμποδίων εμφανίζεται η «έλλειψη κατανόησης από το διευθυντή» (MT 2,66), προκαλώντας έκπληξη που βρίσκεται τόσο χαμηλά. Φαίνεται ότι για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος η υποστήριξη από την διεύθυνση του σχολείου δεν αποτελεί τόσο σημαντικό παράγοντα για την υλοποίηση ενός ΠΣΔ και ότι οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται με τα προγράμματα μπορούν να λειτουργήσουν και χωρίς αυτή. Ακολουθεί η «έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων» (MT 2,52) φανερώνοντας ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ως ευκολότερα διαχωρίσιμο τον παράγοντα των ειδικών γνώσεων που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση των ΠΣΔ δηλώνοντας ουσιαστικά ότι οι ίδιοι διαθέτουν από τον προσωπικό τους χρόνο για να καλύψουν αυτό το κενό που μπορεί να υπάρχει. Τελευταία εμπόδια παρουσιάζονται η «αδιαφορία από το σύλλογο των εκπαιδευτικών» με MT 2,49 και η «έλλειψη παιδαγωγικής καθοδήγησης» με MT 2,44. Από τα αποτελέσματα της έρευνας και τη χαμηλή κατάταξη των δύο τελευταίων εμποδίων γίνεται αντιληπτό, ότι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τα προγράμματα είναι αποφασισμένοι και προσηλωμένοι σε αυτό με ή χωρίς την στήριξη των συναδέλφων τους αλλά και χωρίς την «παιδαγωγική καθοδήγηση» που προέρχεται από τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Πίνακας 16: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το βαθμό εμποδίων που συνάντησαν κατά την υλοποίηση ΠΣΔ

(Κλίμακα 1-5 με το 1 να σημαίνει Καθόλου και το 5 Πάρα Πολύ)

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
αδιαφορία από τους μαθητές	3,54	1,46
έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής	3,41	1,12
ανελαστικότητα του ωρολογίου προγράμματος	3,38	1,29
έλλειψη κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού	3,02	1,12

οικονομικές δυσκολίες	2,99	1,15
αδιαφορία από τους γονείς των μαθητών	2,74	1,27
έλλειψη κατανόησης από το διευθυντή	2,66	1,27
έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων	2,52	1,10
αδιαφορία από το σύλλογο των εκπαιδευτικών	2,49	1,20
έλλειψη παιδαγωγικής καθοδήγησης	2,44	1,06

5.3.3 Ομάδα 4: Αποτελέσματα ερωτήσεων που αφορούν τον καινοτόμο χαρακτήρα, το περιεχόμενο, τη στοχοθεσία και τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα αξιολόγησής των ΠΣΔ

Ερώτηση 17: Πιστεύετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων αποτελούν μια εκπαιδευτική καινοτομία;

Η επόμενη ερώτηση έχει σκοπό να διερευνήσει το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι τα ΠΣΔ είναι μια εκπαιδευτική καινοτομία. Σύμφωνα με τις απαντήσεις όπως αυτές αποτυπώνονται στον πίνακα 17, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων συμφωνούν με τον καινοτομικό χαρακτήρα των προγραμμάτων σε ποσοστό 80,3%. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών το οποίο αν και ασχολείται με την υλοποίηση ΠΣΔ δεν τα θεωρεί καινοτομικά μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα εν λόγω προγράμματα έχουν ήδη διανύσει αρκετά χρόνια στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, θεωρούνται πια κατεστημένο και κατά συνέπεια έχουν χάσει τον αρχικό καινοτόμο χαρακτήρα τους.

Πίνακας 17: Κατανομή του δείγματος ως προς το βαθμό συμφωνίας με τον καινοτόμο χαρακτήρα των ΠΣΔ

	Συχνότητα	Ποσοστό%
Ναι	106	80,3
Όχι	26	19,7
Σύνολο	132	100

Ερώτηση 18: Πιστεύετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων αποτελούν σημαντικές εκπαιδευτικές δράσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;

Η επόμενη ερώτηση διερευνά το βαθμό στον οποίο οι απαντώντες εκπαιδευτικοί θεωρούν τα ΠΣΔ ως σημαντικές εκπαιδευτικές δράσεις με βάση την κλίμακα 1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ. Η ΜΤ στην ερώτηση είναι 4,20 οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών κινείται ανάμεσα στο «Πολύ» και στο «Πάρα Πολύ» αξιολογώντας τη σημασία των ΠΣΔ. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχοντας ασχοληθεί με τα ΠΣΔ αναγνωρίζουν σε αυτά τη σημαντικότητα τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 18: κατανομή του δείγματος ως προς το βαθμό συμφωνίας με το κατά πόσο τα ΠΣΔ αποτελούν σημαντικές εκπαιδευτικές δράσεις

	Συχνότητα	Ποσοστό%	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	2	1,5	-	-
Λίγο	3	2,3	-	-
Αρκετά	21	15,9	-	-
Πολύ	46	34,8	-	-
Πάρα Πολύ	60	45,5	-	-
Σύνολο	132	100	4,20	0,87

Ερώτηση 19: Πιστεύετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων μπορούν να εκσυγχρονίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία ;

Στόχος της ερώτησης αυτής ήταν να εξακριβωθεί ο ρόλος που παίζουν τα ΠΣΔ στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, που αποτελεί άλλωστε και ένα από τους στόχους τους. Η ΜΤ της απάντησης είναι 4,06 αποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι τα ΠΣΔ εκσυγχρονίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία «Πολύ» έως «Πάρα Πολύ». Από τις απαντήσεις τους, οι οποίες αποτυπώνονται στον πίνακα 19, παρατηρείται ένας πολύ μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που αντιτάσσεται σε αυτή την εκτίμηση.

Πίνακας 19: Κατανομή του δείγματος ως προς το βαθμό συμφωνίας με το κατά πόσο τα ΠΣΔ μπορούν να εκσυγχρονίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία

	Συχνότητα	Ποσοστό%	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	3	2,3	-	-

Λίγο	6	4,5	-	-
Αρκετά	27	20,5	-	-
Πολύ	40	30,3	-	-
Πάρα Πολύ	56	42,4	-	-
Σύνολο	132	100	4,06	1,01

Ερώτηση 20: Πιστεύετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων προωθούν την εξέλιξη και την αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση;

Η επόμενη ερώτηση έρχεται για να διερευνήσει το αν τα ΠΣΔ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης για την οποία γίνεται πλέον μεγάλη συζήτηση στον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο. Οι ερωτηθέντες τοποθετούνται θετικά με τη ΜΤ να είναι 4,06 τιμή η οποία αντιστοιχεί σε μια συσσώρευση απαντήσεων ανάμεσα στο «Πολύ» και στο «Πάρα Πολύ». Ομοίως με την προηγούμενη ερώτηση οι αρνητικές απαντήσεις είναι ελάχιστες (Πίνακας 20).

Πίνακας 20: Κατανομή του δείγματος ως προς το βαθμό συμφωνίας με το κατά πόσο τα ΠΣΔ προωθούν την εξέλιξη και την αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση

	Συχνότητα	Ποσοστό%	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	2	1,5	-	-
Λίγο	6	4,5	-	-
Αρκετά	26	19,7	-	-
Πολύ	46	34,8	-	-
Πάρα Πολύ	52	39,4	-	-
Σύνολο	132	100	4,06	0,95

Ερώτηση 21: Θεωρείτε ότι η εφαρμογή των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων μπορεί να βοηθήσει στην υλοποίηση μαθησιακών και παιδαγωγικών στόχων;

Η ερώτηση που ακολουθεί διερευνά μια βασική προϋπόθεση των ΠΣΔ, η οποία έγκειται στους μαθησιακούς και τους παιδαγωγικούς στόχους των προγραμμάτων που τίθενται κατά των αρχικό σχεδιασμό τους. Εδώ η τιμή 4,24 της ΜΤ και η μικρή ΤΑ 0,79 δείχνουν ότι οι απαντώντες πιστεύουν ότι η μεθοδολογία των προγραμμάτων

βοηθά στην επίτευξη των μαθησιακών και των παιδαγωγικών στόχων «Πολύ» έως «Πάρα Πολύ» που οι ίδιοι έχουν θέσει υλοποιώντας ένα ΠΣΔ.

Πίνακας 21: Κατανομή του δείγματος ως προς το βαθμό συμφωνίας με το κατά πόσο τα ΠΣΔ βοηθούν στην υλοποίηση μαθησιακών και παιδαγωγικών στόχων

	Συχνότητα	Ποσοστό%	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	1	0,8	-	-
Λίγο	1	0,8	-	-
Αρκετά	20	15,2	-	-
Πολύ	53	40,2	-	-
Πάρα Πολύ	57	43,2	-	-
Σύνολο	132	100	4,24	0,79

Ερώτηση 22: Πιστεύετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων προωθούν την ανάπτυξη της διαθεματικότητας στο ελληνικό σχολείο;

Το θέμα της διαθεματικότητας που αποτελεί βασικό σκοπό των ΑΠΠΣ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ερευνά η ακόλουθη ερώτηση. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη έρευνα πιστεύουν ότι τα ΠΣΔ προωθούν την διαθεματικότητα «Πολύ» έως «Πάρα Πολύ» με ΜΤ 4,21 και ΤΑ 0,85. Η υψηλή τιμή της ΜΤ αποδεικνύει ότι τα ΠΣΔ στη συνείδηση των εκπαιδευτικών που έχουν εμπειρία στο θέμα πετυχαίνουν ένας από τους βασικούς τους στόχους, δηλαδή την ενοποίηση της γνώσης μέσα από τη μελέτη ενός θέματος.

Πίνακας 22: Κατανομή του δείγματος ως προς το βαθμό συμφωνίας με το κατά πόσο τα ΠΣΔ προωθούν την ανάπτυξη της διαθεματικότητας

	Συχνότητα	Ποσοστό%	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	1	0,8	-	-
Λίγο	3	2,3	-	-
Αρκετά	22	16,7	-	-
Πολύ	47	35,6	-	-
Πάρα Πολύ	59	44,7	-	-
Σύνολο	132	100	4,21	0,85

Ερώτηση 23: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων αποτελούν ευκαιρία εισαγωγής παιδαγωγικών καινοτομιών στο σχολείο;

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα ΠΣΔ αποτελούν ένα όχημα για να εισαχθούν νέες παιδαγωγικές καινοτομίες στο ελληνικό δημοτικό σχολείο σε μεγάλο βαθμό. Η ΜΤ 4,10 και η ΤΑ 0,89 της συγκεκριμένης ερώτησης αποδεικνύουν ότι τα ΠΣΔ δίνουν στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να εφαρμόσουν άλλες παιδαγωγικές μεθόδους τις οποίες δεν μπορούν να υλοποιήσουν μέσα από το καθημερινό σχολικό πρόγραμμα.

Πίνακας 23: Κατανομή του δείγματος ως προς το βαθμό συμφωνίας με το κατά πόσο τα ΠΣΔ αποτελούν ευκαιρία εισαγωγής παιδαγωγικών καινοτομιών

	Συχνότητα	Ποσοστό%	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	2	1,5	-	-
Λίγο	3	2,3	-	-
Αρκετά	25	18,9	-	-
Πολύ	52	39,4	-	-
Πάρα Πολύ	50	37,9	-	-
Σύνολο	132	100	4,10	0,89

Ερώτηση 24: Από την προσωπική σας εμπειρία πιστεύετε ότι οι ώρες της Ευέλικτης Ζώνης αξιοποιούνται για την εφαρμογή Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων;

Οι απαντήσεις στην ερώτηση που αφορά την Ευέλικτη Ζώνη, η οποία σύμφωνα με τους σχεδιαστές της ήταν στοχευμένη και στο να δώσει θέση στα ΠΣΔ μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού, αποδεικνύουν ότι τελικά ο στόχος αυτός δεν ικανοποιείται πλήρως. Εδώ η ΜΤ είναι αρκετά χαμηλή 2,93 και η ΤΑ 1,12. Η απαντήσεις δηλαδή κυμαίνονται μεταξύ του «Λίγο» και του «Αρκετά».

Πίνακας 24: Κατανομή του δείγματος ως προς το βαθμό συμφωνίας με το κατά πόσο οι ώρες της Ευέλικτης Ζώνης αξιοποιούνται για την εφαρμογή ΠΣΔ

	Συχνότητα	Ποσοστό%	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	7	5,3	-	-
Λίγο	49	37,1	-	-
Αρκετά	40	30,3	-	-
Πολύ	18	13,6	-	-
Πάρα Πολύ	18	13,6	-	-
Σύνολο	132	100	2,93	1,12

Ερώτηση 25: Πιστεύετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων θα πρέπει, ανάλογα με τη θεματολογία τους, να ενσωματώνονται στη διδασκαλία των υπαρχόντων μαθημάτων των Αναλυτικών Προγραμμάτων;

Η επόμενη ερώτηση αφορά στην επέκταση των ΠΣΔ στα αντίστοιχα μαθήματα των ΑΠ με τα οποία σχετίζονται μέσω της θεματολογίας τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας η ΜΤ είναι 3,64 και η ΤΑ 1,04 και τοποθετεί την πλειοψηφία των ερωτηθέντων μεταξύ της εκτίμησης του «Αρκετά» και του «Πολύ». Εδώ οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μια σχετικά συγκρατημένη θετική στάση στην οργανική ενσωμάτωση των ΠΣΔ στη διδασκαλία των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο αποτελεί στόχο της διαθεματικότητας.

Πίνακας 25: Κατανομή του δείγματος ως προς το βαθμό συμφωνίας με το κατά πόσο τα ΠΣΔ να ενσωματώνονται στη διδασκαλία των υπαρχόντων μαθημάτων των Αναλυτικών Προγραμμάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό%	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	5	3,8	-	-
Λίγο	12	9,1	-	-
Αρκετά	38	28,8	-	-
Πολύ	47	35,6	-	-
Πάρα Πολύ	30	22,7	-	-
Σύνολο	132	100	3,64	1,04

Ερώτηση 26: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων συμβάλλουν στην ...

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα μεγαλύτερα ποσοστά των προτιμήσεων τους στην ερώτηση που αφορά τη συμβολή των ΠΣΔ σε ορισμένους τομείς συγκεντρώνουν η «αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών των μαθητών» με ΜΤ 4,07, το «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία» με ΜΤ 3,86 και πολύ κοντά η «αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο» με ΜΤ 3,85. Ακολουθούν με πολύ κοντινές Μέσες Τιμές η «αλλαγή της καθημερινότητας του σχολείου» (3,62), η «διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου» (3,70) και τελευταία με ΜΤ 3,31 η «ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών άλλων σχολείων». Από τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα ΠΣΔ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς επιτυγχάνουν το στόχο τους για την αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών των μαθητών ενώ σε μικρότερο βαθμό επιτυγχάνεται η δικτύωση διαφορετικών σχολείων.

Πίνακας 26: Κατανομή των απόψεων του δείγματος σχετικά με τη συμβολή των ΠΣΔ

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών ως προς το θέμα που πραγματεύονται	4,07	0,84
άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία	3,86	0,97
αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο	3,85	0,99
αλλαγή της καθημερινότητας του σχολείου	3,62	1,03
διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο	3,70	0,94
ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών άλλων σχολείων	3,31	1,15

Ερώτηση 27: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων βοηθούν στην ανάπτυξη...

Σε αυτή την ερώτηση διερευνούνται οι τομείς που μπορεί να επιδρούν σε θετικές αλλαγές της προσωπικότητας των μαθητών και ο βαθμός επηρεασμού τους μέσα από τα ΠΣΔ. Εδώ όλες οι κατηγορίες των απαντήσεων κυμαίνονται σε υψηλές Μέσες Τιμές, όλες πάνω από 4 και άρα μεταξύ του «Πολύ» και του «Πάρα Πολύ». Την πρώτη θέση με ΜΤ 4,33 καταλαμβάνει η «συνεργασία μεταξύ των μαθητών», μια πτυχή στην οποία γενικά πάσχει το ελληνικό σχολείο. Δεύτερη έρχεται η ανάπτυξη

της «κοινωνικότητας των μαθητών» με ΜΤ 4,14. Στην τρίτη βρίσκεται η «υπευθυνότητα των μαθητών» με ΜΤ 4,12. Πολύ κοντά με ΜΤ 4,11 τοποθετείται από το δείγμα η ανάπτυξη της «αυτοεκτίμησης των μαθητών» και με ΜΤ 4,08 ακολουθεί η «αποδοχή της διαφορετικότητας» και τελευταία η ανάπτυξη των «δεξιοτήτων των μαθητών» με ΜΤ 4,02. Από τις τιμές των απαντήσεων εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν πως τα ΠΣΔ έχουν πολύ μεγάλη θετική επίδραση στην ανάπτυξη τομέων στη ζωή και στην προσωπικότητα των μαθητών.

Πίνακας 27: Κατανομή των απόψεων του δείγματος σχετικά με τους τομείς που αναπτύσσονται μέσω των ΠΣΔ

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
συνεργασία μεταξύ των μαθητών	4,33	0,74
κοινωνικότητα των μαθητών	4,14	0,86
υπευθυνότητα των μαθητών	4,12	0,79
αυτοεκτίμηση των μαθητών	4,11	0,80
αποδοχή της διαφορετικότητας	4,08	0,86
δεξιότητες των μαθητών	4,02	0,85

Ερώτηση 28: Πιστεύετε ότι η διάχυση των αποτελεσμάτων των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι χρήσιμη;

Το ζήτημα της διάχυσης των αποτελεσμάτων των ΠΣΔ ερευνά η ακόλουθη ερώτηση και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της η ΜΤ είναι 4,14 και η ΤΑ 0,84. Τα νούμερα αυτά φανερώνουν την πίστη των ερωτηθέντων ως προς τη χρησιμότητα της διάχυσης από «Πολύ» έως «Πάρα Πολύ». Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διάχυση των αποτελεσμάτων είναι εξαιρετικά χρήσιμη για να μπορέσουν κι όσοι δεν είχαν άμεση σχέση με το ΠΣΔ να έχουν εικόνα και να μπορέσουν να επωφεληθούν από το παραγόμενο αποτέλεσμα.

Πίνακας 28: Κατανομή των απόψεων του δείγματος σχετικά με τη χρησιμότητα της διάχυσης των αποτελεσμάτων των ΠΣΔ

	Συχνότητα	Ποσοστό%	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	0	0	-	-
Λίγο	5	3,8	-	-

Αρκετά	24	18,2	-	-
Πολύ	51	38,6	-	-
Πάρα Πολύ	52	39,4	-	-
Σύνολο	132	100	4,14	0,84

Ερώτηση 29: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η διάχυση των αποτελεσμάτων των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων με τον τρόπο που γίνεται είναι επαρκής;

Στην ερώτηση που σχετίζεται με το βαθμό επάρκειας του τρόπου διάχυσης των αποτελεσμάτων οι συμμετέχοντες στην έρευνα κρίνουν «Λίγο» ως «Αρκετά» επαρκή με ΜΤ 2,80. Ιδιαίτερη σημασία έχει εδώ το πολύ μικρό ποσοστό θετικής γνώμης στις απαντήσεις καθώς η πλειοψηφία των ερωτηθέντων βρίσκεται κάπου στη μέση (Αρκετά) γεγονός που θα πρέπει να οδηγήσει σε προβληματισμό σχετικά με την ενδεχόμενη αλλαγή στον τρόπο διάχυσης των αποτελεσμάτων ή εμπλουτισμό του ήδη υπάρχοντος συστήματος.

Πίνακας 29: Κατανομή των απόψεων του δείγματος σύμφωνα με το βαθμό επάρκειας του τρόπου διάχυσης των αποτελεσμάτων των ΠΣΔ

	Συχνότητα	Ποσοστό%	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	10	7,6	-	-
Λίγο	32	24,2	-	-
Αρκετά	66	50	-	-
Πολύ	23	17,4	-	-
Πάρα Πολύ	1	0,8	-	-
Σύνολο	132	100	2,80	0,84

Ερώτηση 30: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων;

Η επόμενη ερώτηση έχει στόχο να ερευνήσει το βαθμό στον οποίο κρίνεται αναγκαία η αξιολόγηση των ΠΣΔ. Η ΜΤ των σχετικών απαντήσεων στην ερώτηση είναι 3,52 με ΤΑ 1,21 γεγονός που θέτει τους απαντώντες ανάμεσα στο «Αρκετά» και στο «Πολύ». Στον πίνακα 30 καταγράφεται η θετική άποψη του δείγματος σε σχέση με

την αξιολόγηση, η οποία γενικά αποτελεί ένα καυτό θέμα στους εκπαιδευτικούς κύκλους. Εδώ οι εκπαιδευτικοί κρίνοντας απαραίτητη την αξιολόγηση των προγραμμάτων σε «αρκετά» μεγάλο βαθμό δείχνουν να κατανοούν την έννοια και τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης, η οποία βοηθά τους συμμετέχοντες και δίνει προστιθέμενη αξία στο αποτέλεσμα της προσπάθειας τους.

Πίνακας 30: Κατανομή των απόψεων του δείγματος σύμφωνα με το βαθμό ύπαρξης της αξιολόγησης των ΠΣΔ

	Συχνότητα	Ποσοστό%	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	13	9,8	-	-
Λίγο	12	9,1	-	-
Αρκετά	30	22,7	-	-
Πολύ	48	36,4	-	-
Πάρα Πολύ	29	22,0	-	-
Σύνολο	132	100	3,52	1,21

Ερώτηση 31: Η αξιολόγηση περιλαμβάνεται στον αρχικό σχεδιασμό που κάνετε για ένα Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων;

Η επόμενη ερώτηση διερευνά το βαθμό συμπερίληψης της αξιολόγησης στον αρχικό σχεδιασμό ενός ΠΣΔ. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν τη ΜΤ στο 3,46 και την ΤΑ στο 1,17 και τους ερωτηθέντες μεταξύ του «Αρκετά» και του «Πολύ». Οι απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση δείχνουν μεγάλη σύγκλιση σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση αποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση, την υιοθετούν και στον αρχικό τους σχεδιασμό θεωρώντας την αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας υλοποίησης ενός ΠΣΔ.

Πίνακας 31: Κατανομή των απόψεων του δείγματος σύμφωνα με την συμπερίληψη της αξιολόγησης στον αρχικό σχεδιασμό ενός ΠΣΔ

	Συχνότητα	Ποσοστό%	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	9	6,8	-	-
Λίγο	19	14,4	-	-
Αρκετά	34	25,8	-	-

Πολύ	42	31,8	-	-
Πάρα Πολύ	28	21,2	-	-
Σύνολο	132	100	3,46	1,17

Ερώτηση 32: Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τον τρόπο αξιολόγησης των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων;

Η ερώτηση που ακολουθεί αφορά επίσης στην αξιολόγηση αυτή τη φορά στον τρόπο με το οποίο πραγματοποιείται. Η ΜΤ και η ΤΑ των απαντήσεων είναι 2,72 και 1,05 αντίστοιχα και τοποθετούν τους ερωτηθέντες μεταξύ του «Λίγο» και του «Αρκετά». Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν «αρκετά» σημαντική την αξιολόγηση εδώ φαίνονται «λίγο» έως «αρκετά» ικανοποιημένοι από τον τρόπο αξιολόγησης των ΠΣΔ. Εδώ είναι σημαντικό να σχολιαστούν τα πολύ χαμηλά ποσοστά που έχουν θετική άποψη στην ερώτηση αλλά και αρκετά μεγάλο ποσοστό στην εντελώς αρνητική θέση (12,9%). Αποδεικνύεται από τα σχετικά ποσοστά ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν θεωρούν καταλληλότερο τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται ως σήμερα η αξιολόγηση των προγραμμάτων (Πίνακας 32).

Πίνακας 32: Κατανομή των απόψεων του δείγματος σύμφωνα με το βαθμό

	Συχνότητα	Ποσοστό%	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	17	12,9	-	-
Λίγο	39	29,5	-	-
Αρκετά	47	35,6	-	-
Πολύ	22	16,7	-	-
Πάρα Πολύ	7	5,3	-	-
Σύνολο	132	100	2,72	1,05

5.3.4 Ομάδα 5: Αποτελέσματα ερωτήσεων που σχετίζονται με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις υλοποίησης των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (βιωματική/ ανακαλυπτική/ συνεργατική μάθηση, διαθεματικότητα και δημιουργικότητα) και το βαθμό υιοθέτησής τους

Ερώτηση 33: Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε μεθόδους/τεχνικές των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στην καθημερινή σας πρακτική;

Η ερώτηση αυτή έχει σκοπό να διερευνήσει το βαθμό υιοθέτησης των διδακτικών μεθόδων και των τεχνικών στις οποίες βασίζονται τα ΠΣΔ και άρα να διαφανεί το αν και το κατά πόσο τα ΠΣΔ βοηθούν στην εξάπλωση των εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας στην σχολική καθημερινότητα. Ο πίνακας 33 παρουσιάζει τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις αντίστοιχες διδακτικές μεθόδους στην σχολική τους καθημερινότητα. Πρώτη με ΜΤ 4,38 εμφανίζεται η «συζήτηση» η οποία χρησιμοποιείται με συχνότητα ανάμεσα σε «1-2 φορές την εβδομάδα» και «σχεδόν κάθε μέρα» και ακολουθούν με ίδια συχνότητα χρήσης η «προώθηση της δημιουργικής σκέψης» με ΜΤ 4,12 και η «συνεργατική μάθηση» με ΜΤ 4,02. Χαμηλότερη χρήση μεταξύ «1-2 φορές το 14νήμερο» και «1-2 φορές την εβδομάδα» παρουσιάζονται η «επίλυση προβλήματος» με ΜΤ 3,83 και ο «καταιγισμός ιδεών» με ΜΤ 3,81. Πολύ κοντά αλλά με μικρότερη ΜΤ 3,74 ακολουθεί η «βιωματική μάθηση». Τα «παιχνίδια ρόλων» έπονται με ΜΤ 3,68, η «διερευνητική μάθηση» βρίσκεται πολύ κοντά με ΜΤ 3,61, αφήνοντας τελευταία την πολυσυζητημένη μέθοδο «Project» με ΜΤ 3,23. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν με αρκετά μεγάλη συχνότητα (από «αρκετά» έως «πάρα πολύ») διάφορες σύγχρονες διδακτικές τεχνικές, αποδεικνύοντας ότι η ενασχόληση με τα ΠΣΔ βοηθά στην προώθηση των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και στην διδασκαλία των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος.

Πίνακας 33: Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με τις μεθόδους των ΠΣΔ που χρησιμοποιούν καθημερινά

(1.Καθόλου 2.Λίγο(1-2 φορές το μήνα) 3.Αρκετά(1-2 φορές το 15νήμερο) 4. Πολύ(1-2 φορές την εβδομάδα) 5.Πάρα Πολύ (σχεδόν κάθε μέρα)

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Συζήτηση	4,38	0,78
Προώθηση της δημιουργικής σκέψης	4,12	0,94
Συνεργατική μάθηση	4,02	0,97
Επίλυση προβλήματος	3,83	0,98

Καταιγισμός ιδεών	3,81	1,09
Βιωματική μάθηση	3,74	1,02
Παιχνίδια ρόλων	3,68	1,11
Διερευνητική μάθηση	3,61	0,96
Project	3,23	1,05

5.3.5 Ομάδα 6: Αποτελέσματα ερωτήσεων που σχετίζονται με την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω των ΠΣΔ

Ερώτηση 34: Θεωρείτε ότι η υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων προωθεί την επαγγελματική σας εξέλιξη;

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου διερευνά τη σύνδεση των ΠΣΔ με την επαγγελματική εξέλιξη των συμμετεχόντων στην έρευνα και το βαθμό σύνδεσης. Η ΜΤ της ερώτησης είναι 2,91 και η ΤΑ 1,33 και σύμφωνα με αυτά τα νούμερα η απαντήσεις βρίσκονται κάπου στη μέση της πενταβαθμιαίας κλίμακας. Παρατηρώντας τον πίνακα 34 φαίνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν αρκετά και τα ποσοστά κυμαίνονται σε πολύ κοντινές τιμές. Το 37,9 % των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τα ΠΣΔ δεν συνδέονται με την επαγγελματική τους εξέλιξη ενώ θετικές είναι οι απόψεις του 62,1%.

Πίνακας 34: Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με το βαθμό συμφωνίας προώθησης της επαγγελματικής τους εξέλιξης μέσω των ΠΣΔ

	Συχνότητα	Ποσοστό%	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	28	21,2	-	-
Λίγο	22	16,7	-	-
Αρκετά	33	25,0	-	-
Πολύ	32	24,2	-	-
Πάρα Πολύ	17	12,9	-	-
Σύνολο	132	100	2,91	1,33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συμπεράσματα

6.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί αρχικά παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας με τη μορφή γενικών διαπιστώσεων, σε μια προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής της μελέτης, τα οποία προέκυψαν μετά από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και την ερμηνεία των ελεύθερων απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου επιχειρείται η σύνδεση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με τα αντίστοιχα της σχετικής βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και το κεφάλαιο κλείνει με τις προτάσεις για επιπλέον έρευνα του θέματος που εξετάζεται στην παρούσα μελέτη.

6.2 Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη εργασία ερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των περιοχών Λάρισας και Γ' Αθήνας σε σχέση με τα ΠΣΔ, ειδικότερα ως προς το βαθμό επίτευξης των στόχων τους και ως προς την επίδραση που αυτά έχουν στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη και σε αυτή τη βάση διαμορφώθηκαν πέντε ερευνητικά ερωτήματα.

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στον καινοτόμο χαρακτήρα των ΠΣΔ, το περιεχόμενο, τη στοχοθεσία, τη χρησιμότητα αλλά και την ανάγκη αξιολόγησής τους αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν ΠΣΔ εξακολουθούν να θεωρούν ότι αυτά αποτελούν καινοτομίες στον χώρο της εκπαίδευσης, έστω και σήμερα αρκετά χρόνια μετά την πρώτη εφαρμογή τους. Πιστεύουν πως είναι σημαντικές εκπαιδευτικές δράσεις μέσα από τις οποίες υλοποιούνται οι στόχοι του σύγχρονου σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τα ΠΣΔ προωθούν τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, αλλά και την ποιότητά της, λειτουργώντας ως βασικοί πυλώνες στην υποστήριξη και τη διάχυση νέων μεθόδων διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται σίγουροι πως μέσω των ΠΣΔ επιτυγχάνονται τόσο οι μαθησιακοί όσο και οι παιδαγωγικοί στόχοι που τίθενται κατά τον αρχικό σχεδιασμό

των εν λόγω προγραμμάτων, και οι οποίοι δύσκολα μπορούν να υλοποιηθούν μέσα στο στενό και περιχαρακωμένο πλαίσιο του υπόλοιπου αναλυτικού προγράμματος.

Όσον αφορά το ζήτημα της διαθεματικότητας που αποτελεί και έναν από τους κεντρικούς στόχους των προγραμμάτων, στην παρούσα έρευνα διαπιστώνεται ότι τα ΠΣΔ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αποτελούν βασικό όχημα προώθησής της στο ελληνικό σχολείο και συνάμα μια μοναδική ευκαιρία για εισαγωγή διαφόρων καινοτομιών στην καθημερινή διδακτική πρακτική καθώς από τη φύση τους επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να δοκιμάσουν νέες μεθόδους και πρακτικές. Μέσα από τα ΠΣΔ οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης δίνοντας στο μαθητή την ευκαιρία να αποκτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων.

Σε σχέση με την Ευέλικτη Ζώνη με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας τεκμηριώνεται η άποψη ότι δεν χρησιμοποιείται ιδιαίτερα για την υλοποίηση ΠΣΔ, ακόμα και από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος που ασχολούνται συστηματικά με την υλοποίηση προγραμμάτων. Έτσι γίνεται αντιληπτό ότι ο στόχος του τότε Παιδαγωγικού Ινστιτούτου η Ευέλικτη Ζώνη να αποτελέσει μια «ομπρέλα» που θα καλύψει κάθε παιδαγωγική καινοτομία (Αλαχιώτης, 2002) και να εντάξει τα ΠΣΔ στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων μέσα από την Ευέλικτη Ζώνη δεν επιτυγχάνεται σε ικανοποιητικό βαθμό. Αντίθετα η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα ΠΣΔ θα έπρεπε να ενσωματωθούν στα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος με τα οποία σχετίζονται θεματολογικά.

Σε ότι αφορά τις αλλαγές που παρατηρούνται μέσα από την υλοποίηση ΠΣΔ διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές παρουσιάζουν σημαντικές αλλαγές στη στάση τους ως προς το θέμα που πραγματεύεται το εκάστοτε πρόγραμμα καθώς επίσης και απέναντι στο ίδιο το σχολείο. Τα ΠΣΔ προωθούν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και την αλλαγή στο κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός και εκτός σχολικής μονάδας.

Αξιοσημείωτες είναι και οι διαπιστώσεις που σχετίζονται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή μέσα από την ενασχόληση με τα ΠΣΔ καθώς σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται κάτι που δύσκολα συμβαίνει στη συμβατική διδασκαλία, γεγονός που προκύπτει από τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Σημαντική θεωρείται η συμβολή των ΠΣΔ στη στην αύξηση της αυτενέργειας και δραστηριοποίησης των

μαθητών, οδηγώντας στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας, της υπευθυνότητας και της αυτοεκτίμησής τους. Σε αυτό βοηθούν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς κυρίως οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται κατά την υλοποίηση των ΠΣΔ, οι οποίες δίνουν στο μαθητή τη δυνατότητα να έρθει στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, μαθαίνοντας του πως να αποκτήσει μόνος τη γνώση μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του αλλά και τους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τη διάχυση των αποτελεσμάτων των ΠΣΔ στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι κρίνεται απαραίτητη καθώς αυτό βοηθά στο άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω, είτε αυτό σχετίζεται με την τοπική κοινωνία είτε με την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Επιπλέον γίνεται αντιληπτό ότι ο τρόπος που υλοποιείται η διάχυση αυτή μέχρι σήμερα δεν ικανοποιεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς. Στο ζήτημα της αξιολόγησης των ΠΣΔ οι ερωτηθέντες συμφωνούν με την αναγκαιότητα ύπαρξης της γενικότερα στο θεσμό και την υιοθετούν στον αρχικό σχεδιασμό των προγραμμάτων. Αντίθετα διαφωνούν με τον τρόπο που αυτή υλοποιείται.

Στη συνέχεια διερευνώντας το βαθμό υιοθέτησης των παιδαγωγικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται στα ΠΣΔ από τους εκπαιδευτικούς ευρύτερα στην πράξη διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πολύ συχνά τη συζήτηση καθώς και την προώθηση της δημιουργικής σκέψης. Συχνή χρήση παρουσιάζει επίσης η συνεργατική μάθηση. Τις υπόλοιπες μεθόδους οι εκπαιδευτικοί τις χρησιμοποιούν με μικρότερη συχνότητα αποδεικνύοντας ότι το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα δεν επιτρέπει την χρήση νέων καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται συνήθως για να προλάβουν να «βγάλουν την ύλη» να παραμένουν στην παραδοσιακή δασκαλοκεντρική και κατά μέτωπο διδασκαλία.

Διερευνώντας τα κίνητρα αλλά και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν ΠΣΔ τα αποτελέσματα της έρευνάς έδειξαν πως βασικό κίνητρο αποτελεί η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών αλλά και το προσωπικό ενδιαφέρον των ίδιων των εκπαιδευτικών αποδεικνύοντας ότι τα προγράμματα προσφέρουν μια δυνατότητα απόδρασης από την εκπαιδευτική ρουτίνα της σχολικής πραγματικότητας τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς. Αναφορικά με τα εμπόδια διαπιστώθηκε ότι η αδιαφορία των μαθητών για το εκάστοτε πρόγραμμα που υλοποιούν δυσκολεύει την ομαλή εφαρμογή του. Επίσης σημαντικό εμπόδιο αποτελεί η απουσία υλικοτεχνικής υποδομής καθώς και το ανελαστικό Ωρολόγιο

Πρόγραμμα, γεγονός που δημιουργεί μια αντίφαση καθώς η ύπαρξη της Ευέλικτης Ζώνης θα μπορούσε να δώσει λύση σε αυτό το εμπόδιο. Επίσης, η απουσία οικονομικής ενίσχυσης, ιδιαίτερα στη σημερινή δύσκολη συγκυρία, αποτελεί εμπόδιο για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που διερευνά τη σχέση των ΠΣΔ με την προώθηση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, οι απόψεις των συμμετεχόντων δίστανται. Με μικρή διαφορά υπερτερεί η θετική άποψη που υποστηρίζει ότι η ενασχόληση με τα ΠΣΔ προωθεί έμμεσα την επαγγελματική τους εξέλιξη. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να εξηγηθεί καθώς η επαφή των εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικές καινοτομίες αλλά και η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς τους οδηγεί σε μια βαθύτερη αναζήτηση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων, συμμετοχή σε επιμορφώσεις, σεμινάρια και περαιτέρω σπουδές. Από την άλλη, για όσους δεν βλέπουν άμεση σχέση με την επαγγελματική τους εξέλιξη, αυτό πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός ότι η υλοποίηση ΠΣΔ δεν συνδέεται με κάποιο μετρήσιμο αποδεικτικό που θα προσθέσει στον επαγγελματικό τους φάκελο ένα επιπλέον τυπικό προσόν.

Ανεξαρτήτως ειδικότητας οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των περιοχών Λάρισας και Γ' Αθήνας έχουν την πρόθεση να εκπονήσουν ΠΣΔ και την επόμενη σχολική χρονιά επιλέγοντας κυρίως τα Πολιτιστικά Θέματα για τα οποία παρατηρήθηκε μια σαφής προτίμηση. Αυτό ενδεχομένως οφείλεται στην πλούσια θεματολογία τους και στην απήχηση που έχουν στην ανθρώπινη φύση θέματα που άπτονται του πολιτισμού. Επίσης μπορεί να σχετίζεται με την επικρατούσα άποψη πως η ενασχόληση με την τέχνη και τον πολιτισμό δεν απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις. Κυριότερους λόγους επιλογής ενός είδους ΠΣΔ αποδεικνύεται ότι αποτελούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών που τα υλοποιούν.

6.3 Συζήτηση-Σύνδεση με τη βιβλιογραφία

Οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν ΠΣΔ είναι κυρίως γυναίκες, μέσης ηλικίας με μόνιμη σχέση εργασίας, κάτοικοι αστικών περιοχών και έχουν μέση έως μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία. Σχεδόν ίδια ευρήματα σχετικά με το προφίλ των αντίστοιχων εκπαιδευτικών έχουν καταγραφεί και στην έρευνα των Βαχτσεβάνου, Παπαδοπούλου και Παρασκευόπουλου (2005).

Από τα συμπεράσματα της έρευνας γίνεται αντιληπτό ότι, για τους εκπαιδευτικούς τα ΠΣΔ θεωρούνται, ακόμα και σήμερα, ως μια ευκαιρία εισαγωγής παιδαγωγικών καινοτομιών στο σχολείο και κατ' επέκταση λειτουργούν ως όχημα προώθησης της αλλαγής αλλά και σαν έμπρακτη αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαδημητρίου, 1995). Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα ΠΣΔ ως σημαντικές εκπαιδευτικές δράσεις σε αντιστοιχία με την έρευνα των Σπυροπούλου, Αναστασάκη, Δεληγιάννη, Κούτρα και Μπούρα, (2007) στην οποία καταγράφεται ότι θεωρούνται αναγκαία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αναφορικά με τις αλλαγές που επιφέρει η επαφή με τα ΠΣΔ στους μαθητές οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι παρατηρείται αλλαγή στην στάση τους απέναντι στο σχολείο όπως άλλωστε βρέθηκε και στην έρευνα των Σπυροπούλου, Αναστασάκη, Δεληγιάννη, Κούτρα και Μπούρα (2007).

Όμοια ευρήματα καταγράφονται και με την έρευνα των Αγγελίδου & Κρητικού (2005) αναφορικά με τη θετική τροφοδότησή που παρέχουν τα ΠΣΔ στους εκπαιδευτικούς με νέες παιδαγωγικές ιδέες αλλά και τον εμπλουτισμό της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής με αυτές. Στην ίδια έρευνα παρόμοια είναι και τα συμπεράσματα αναφορικά με την επιλογή του είδους ΠΣΔ που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί όπου παρατηρείται μια σαφής μετακίνηση των εκπαιδευτικών προς άλλες καινοτόμους δράσεις εκτός της ΠΕ.

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι ανάμεσα στα κυριότερα κίνητρα εμπλοκής με τα ΠΣΔ βρίσκεται η παιδαγωγική προσέγγιση των προγραμμάτων η οποία εντοπίζεται επίσης στην έρευνα των Αγγελίδου & Κρητικού (2006), στην οποία το παιδαγωγικό πλαίσιο της ΠΕ αποτελεί βασικό κίνητρο συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς είναι ένα ακόμα κίνητρο για την υλοποίηση ΠΣΔ (Βαχτσεβάνου, Παπαδοπούλου & Παρασκευόπουλος, 2005).

Αναζητώντας τα εμπόδια που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια υλοποίησης των ΠΣΔ πολλά από τα ευρήματα έχουν καταγραφεί και σε άλλες σχετικές έρευνες. Αναλυτικότερα, στην παρούσα μελέτη ως κυρίαρχο εμπόδιο παρουσιάζεται η «αδιαφορία των μαθητών», εύρημα παρόμοιο με αυτό που εντοπίζεται στην έρευνα της Δασκολιά (2001) και του Γούπου (2001) στις οποίες καταγράφεται ως λειτουργική δυσκολία η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Άλλο ένα

εμπόδιο που βρίσκεται ψηλά στις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι η «ανελαστικότητα του ωρολογίου προγράμματος» η οποία επίσης καταγράφεται στην έρευνα των Αγγελίδου & Κρητικού (2005). Κοινό εμπόδιο με τις έρευνες των Αγγελίδου & Κρητικού (2005) και του Γούπου (2001) αποτελεί και η αδιάφορη στάση κάποιων εκπαιδευτικών απέναντι στα προγράμματα. Η «έλλειψη κατανόησης από το διευθυντή» είναι κοινή επίσης στην μελέτη του Γούπου (2001).

6.4 Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις περαιτέρω μελέτης

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (2008) «η ιδιαίτερη αξία της επιστημονικής έρευνας στην εκπαίδευση αποτελεί το γεγονός ότι δίνει την ικανότητα στους παιδαγωγούς να αναπτύξουν το είδος της ισχυρής γνωστικής βάσης, η οποία χαρακτηρίζει τα υπόλοιπα επιστημονικά πεδία, η οποία θα διασφαλίσει στην εκπαίδευση την ωριμότητα δίνοντας της την αίσθηση κίνησης προς τα εμπρός, που προς το παρόν της λείπει» (Cohen & Manion, 2008, σελ. 76) .

Έτσι, ένας από τους σκοπούς της εκπαιδευτικής έρευνας είναι να συμβάλει τα μέγιστα στον επιστημονικό διάλογο που οφείλει να λαμβάνει χώρα ανάμεσα στην θεωρία και την πράξη παρέχοντας τις αναγκαίες πληροφορίες για την υιοθέτηση νέων πρακτικών στην εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τις διάφορες παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος και προτείνοντας λύσεις που θα βοηθήσουν στην βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Η παρούσα έρευνα φανερώνει ότι τα ΠΣΔ σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν πολύ σημαντικές καινοτόμες δράσεις για την ελληνική εκπαίδευση γεγονός που οφείλει να ληφθεί υπόψη των υπευθύνων σχετικά με τη συνέχεια τους, μια και ο νέος νόμος 4547/18 για τις Δομές Εκπαίδευσης μέσα από την κατάργηση των υπεύθυνων των ΠΣΔ κάθε άλλο παρά ευόωονος φαντάζει για το μέλλον τους.

Η παρούσα μελέτη, παρά το γεγονός ότι παρουσιάζει ορισμένες ενδιαφέρουσες τάσεις, αναμφισβήτητα δεσμεύεται από κάποιους αναπόφευκτους ερευνητικούς περιορισμούς και για αυτό κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Κυριότερος περιορισμός υπήρξε το μικρό μέγεθος του δείγματος κατά συνέπεια η υλοποίηση μιας έρευνας σε ευρεία κλίμακα θα οδηγούσε σε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των ΠΣΔ και της θέσης τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και θα ήταν ιδιαιτέρως χρήσιμη για την κάλυψη του κενού στη

βιβλιογραφία με σκοπό να βοηθήσει στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στο μέλλον.

Επίσης, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η προσέγγιση του θέματος μέσω ποιοτικής έρευνας με σκοπό την εις βάθος διερεύνηση των απόψεων, των στάσεων και των κινήτρων των συμμετεχόντων καθώς και τα ιδεολογικά δεδομένα της συμπεριφοράς των ατόμων που υλοποιούν τέτοιου είδους προγράμματα. Ειδικότερα, μια μελέτη περίπτωσης ή έρευνας δράσης θα μπορούσαν να φέρουν στο φως βήμα βήμα τις βαθύτερες σκέψεις των συμμετεχόντων, από τα κίνητρα των εκπαιδευτικών έως την επίδραση των παιδαγωγικών μεθόδων των ΠΣΔ στον ψυχισμό αλλά και την μαθησιακή απόδοση των μαθητών.

Εν κατακλείδι, τα πορίσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα θα μπορούσαν να γίνουν η αφετηρία για προβληματισμό σε θέματα που σχετίζονται με την πορεία των ΠΣΔ στην σχολική πρακτική. Επίσης προσφέρονται για αξιοποίηση σε ανάλογες έρευνες που θα ακολουθήσουν. Τέλος θα μπορούσαν να αποτελέσουν πεδίο εμπλουτισμού των ερευνητικών δεδομένων στο χώρο των Καινοτόμων Προγραμμάτων.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Apple, M. (1989). How equality has been redefined in the conservative restoration. In W. G. Secada (Ed.), *Equity in education*. New York: Falmer.
- Brody, C. M., & Davidson, N. (1998). *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches*. Albany: State University of New York Press.
- C.I.D.R.E.E. (1999). *Across the great Divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 4-7. doi:10.2307/1170744
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Craft, A. (2001). *Creativity in education*. Ανακτήθηκε απο: Qualifications and Curriculum Authority website:
http://www.creativetallis.com/uploads/2/2/8/7/2287089/creativity_in_education_report.pdf
- Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1964). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (p. 51). London: Macmillan.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment: Meeting the challenge of social change*. Buckingham: Open University Press.
- Harris, A., & De Bruin, L. (2018). Creativity in Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-28.
- Kilpatrick, W. H. (1935). *The essentials of the activity movement: And the social philosophy of progressive education*. New York: Progressive Education Association.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Koutselini, M. (1997). Contemporary trends and perspectives of the curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5(1), 87-101.
- Mateusen, L. (2003). Τα ευρωπαϊκά προγράμματα ανοίγουν το δρόμο για καινοτόμα και δημιουργικά σχολεία. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση* (σελ.. 235-250). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mavrikaki, E., Kyridis, A., Golia, P., & Gounra, M. (2005). Η Αγωγή Υγείας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου. *ResearchGate*. Ανακτήθηκε απο:
https://www.researchgate.net/publication/274670305_E_Agoge_Ygeias_sten_ekpaideuse_ton_ekpaideutikon_tou_ellenikou_Demotikou_Scholeiou
- Posch, P. (2000). Community, school change and strategic network. Στο H. Altrichter & J. Elliott (Eds.), *Images of educational change* (σελ. 55-65). Buckingham: Open Univ. Press.
- Posch, P. (2004). Η κοινωνική αλλαγή και οι συνέπειες της για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στο Μπαγάκης (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σελ.. 41-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ryhammar, L., & Brol Στο C. (1999). Creativity Research: historical considerations and maΣτο Ιστο es of development. *Scand Στο avian Journal of Educational Research*, 43(3), 259-273.
- Vernon, P. (1989). The nature-nurture problem in creativity. Στο E. P. Torrance, J. A. Glover, R. R. Ronn & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (σελ.. 93-110). New York: Plenum Press.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγγελίδου, Ε., & Κρητικού, Ε. (2005). *Πως διαγράφεται το προφίλ εκπαιδευτικών δ/θμιας εκπ/σης ανατ. Αττικής που διέκοψαν μόνιμα ή προσωρινά την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ΠΕ)*. Εισήγηση παρουσιάστηκε στο 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου.
- Αγγελίδου, Ε., & Κρητικού, Ε. (2006). *Για ποιους λόγους συμμετέχουν και ποια εμπόδια συναντούν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται συστηματικά με την Περ/κη Εκπ/ση στη Δ/νη Β/θμιας Εκπ/σης Αν Αττικής;*. Εισήγηση παρουσιάστηκε στο 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- Αθανασίου, Κ. (1999). *Αγωγή Υγείας*. Θεσσαλονίκη: αυτοέκδοση.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του Σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (6), 5-14.
- Αλαχιώτης, Σ. (2003). *Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε απο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο www.pi-schools.gr/download/programs/deσελ.s/komvosDEΣΕΛ.S-APS.doc
- Αλαχιώτης, Σ. (n.d.). *ΓΙΑ ΕΝΑ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε απο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο http://www.pi-schools.gr/download/programs/deσελ.s/s_alax_diathematikotita.pdf
- Αναστασιάδης, Π. (2012). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ*. Ανακτήθηκε από: <http://www.epimorfosi.edu.gr/index.php/2011-05-17-08-43-19/100-2011-05-23-08-59-15>
- Ανδρέου, Α. (2002, October). *Τα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου (1881-1981)*. Εργασία παρουσιάστηκε στο: 2ο Διεθνές Συνέδριο: Η Παιδεία Στην Αυγή Του 21ου Αιώνα Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις, Πάτρα. Ανακτήθηκε απο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/andreou.htm>
- Αρετάκη, Κ. (n.d.). "Προϊστορία", "πρωτοϊστορία" και "Ιστορία" της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρελθόν, παρόν και μέλλον. Ανακτήθηκε απο: http://www.kpe.gr/proceedΣτοgs/1_Theory_PE_&_EPA/60_Aretaki.pdf
- Βαχτσεβάνου, Μ., Παπαδοπούλου, Π., & Παρασκευόπουλος, Σ. (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πραγματικότητα: Το προφίλ των εκπαιδευτικών. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, (36), 19-22.

- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.
- Γιαννίρης, Κ. (2012, Νοέμβριος). *Έρευνα για τα 20 χρόνια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Εισηγήση παρουσιάστηκε στο 6ο Συνέδριο της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. υπό την αιγίδα του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του Δήμου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από:
http://www.kpe.gr/proceedings/2_Educational_Research/75_Gianniris.pdf
- Γεωργιάδου, Ε. (2013). *ΝΕΑ ΑΓΩΓΗ: Η Αντιμετώπιση της Παιδικής ηλικίας απο τους εκπροσώπους του Νέου Σχολείου και ο Παράγοντας Φύλο* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/133676/files/GRI-2014-11722.pdf>
- Γκουτζαμάνης, Β. (n.d.). ΤΟ ΠΡΟΣΩΠΟ - Ο J. DEWEY - Η ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. *Παιδαγωγικός Λόγος*.
- Γκόβας, Ν., & Δεμερτζή, Κ. (2001). Πολιτιστικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα Προεραϊτικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα* (σελ. 25-40). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γούπος, Θ. (2001). Αξιολόγηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δραστηριοποιούνται ή θέλουν να δραστηριοποιηθούν με προγράμματα Π.Ε. στο σχολείο. *ΠΕΕΚΠΕ: Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, (21), σελ.13-17.
- Γούπος, Θ.(2005, Σεπτέμβριος). *Τα είδη προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Εργασία παρουσιάστηκε στο: 1ο Συνέδριο Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ισθμός Κορίνθου. Ανακτήθηκε από:
http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/σελ.ε1/oral/PDFs/107-114_oral.pdf
- Δ.Σ. του ΚΕΜΕΤΕ. (2001). Αγωγή Υγείας μέσα απο το πρόγραμμα σπουδών του δευτεροβάθμιου σχολείου. Στο *Αγωγή Υγείας στο σύγχρονο σχολείο* (σελ. 38-43). Αθήνα: Εκδόσεις ΚΕΜΕΤΕ.
- Δασκολιά, Μ. (2001). Δυσκολίες των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αποτελέσματα μιας μικρής κλίμακας ποιοτικής έρευνα. *Περιβαλλοντική Αγωγή. Θέματα και προβληματισμοί*, 1(4), 9-12.
- Δημητρίου, Α., & Ζαχαριάδου, Ε. (2005). *Εκπαιδευτικοί και περιβαλλοντική εκπαίδευση: το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Α΄ θμιας εκπαίδευσης στο Νομό Έβρου*. Εισηγήση παρουσιάστηκε στο 1ο συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Φορέας Διοργάνωσης Συνεδρίου: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ισθμός Κορίνθου.
- Δήμος, Α., & Δασκολιά, Μ. (2010, Νοέμβριος). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Δημιουργική Σκέψη. Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τις έννοιες και τη μεταξύ τους σχέση*. Εισηγήση παρουσιάστηκε στο 5ου Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με θέμα «Το σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη», Ιωάννινα.
- Δήμος, Η., Καποθανάση, Α., & Κουνέλη, Ε. (2000). Διατροφή και Υγεία: Ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας. Στο Γ. Μπαγάκης *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δήμος, Η., Καποθανάση, Α., & Κουνέλη, Ε. (2000). Διατροφή και Υγεία: Ένα πρόγραμμα αγωγής Υγείας. Στο Γ. Μπαγάκης *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση* (1^η εκδ., σελ. 232-239). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική Μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (6), 145-159. Ανακτήθηκε απο:
<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>
- Δημαράς, Α., & Τσολάκης, Χ. (1997). *Θεόδωρος Κάστανος – Ο πρωτοπόρος παιδαγωγός*. Εργασία παρουσιάστηκε στο: Β΄ Πανελ. Συνεδρίο με θέμα: Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας* (3^η εκδ.). Περιστέρη: Έλλην.
- Δημόπουλος, Κ. (2007). Δημιουργική σκέψη και δημιουργικά άτομα: Επιπτώσεις για την πρακτική στη σχολική τάξη. Στο Β. Κουλαϊδής (Ed.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 223-240). Ανακτήθηκε απο:
[http://www.oepek.gr/download/Sygxrones Didaktikes B.pdf](http://www.oepek.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_B.pdf)
- Διαματοπούλου, Α. (2012). *Το Νέο Σχολείο Α/θμια – Β/θμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε απο:
<http://www.diamantopoulou.gr/portal/index.php/blog/2009-2012/657-657-ministry-education>
- Διπλάρη, Χ. (2017). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ (1980-2010) Οργάνωση, διοίκηση και επόπτεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Πάτρα.
- Euricon Ε.Π.Ε. (2008). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε απο:
http://www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_14.doc
- Θεοδωρόπουλος, Π. (n.d.). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης: Από τη φιλοσοφία στην εφαρμογή. Ανακτήθηκε απο:
<http://www.p-theodoropoulos.gr/ergasies/paidag-diathemat.pdf>
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας* (1η εκδ.). Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Ξυλόκαστρο: Ιδιωτική έκδοση.
- Κανδήρου, Γ. (2012). *Ο Παιδαγωγός Θεόδωρος Κάστανος και το Σχολείο Εργασίας στην Ελλάδα* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα). Ανακτήθηκε απο:
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/33284#page/1/mode/2up>
- Καρούντζου, Γ., & Φλεβάρη, Δ. (2007, Νοέμβριος). *Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή και υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και προτάσεις για την επιμόρφωσή τους σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. Εισήγηση παρουσιάστηκε στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση για την Αειφορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: κοινωνία-οικονομία-περιβάλλον-πολιτισμός».
- Κατσίρας, Λ. (2014). *Ο Θεόδωρος Κάστανος και το σχολείο εργασίας*. Εργασία παρουσιάστηκε στο: ΜΕΓΑΛΟΙ ΕΛΛΗΝΕΣ ΚΑΙ ΚΥΠΡΙΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΜΝΗΜΗ, ΑΘΗΝΑ. Ανακτήθηκε απο:
http://www.elliepek.gr/documents/7o_synedrio_eisigiseis/katsiras.pdf

- Κονιδάρη, Α. (2015). Η αγωγή δημιουργικών μαθητών εξασφαλίζει την ποιότητα στην εκπαίδευση και γαλουχεί πολίτες με καινοτόμες ιδέες. Στο *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή- 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από:
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/268/233>
- Κορρές, Κ. (2013). Ποσοτικές Ερευνητικές Προσεγγίσεις. Ανακτήθηκε από:
[http://www.kkorres.mysch.gr/Project/Korres%20\(2013\),%20Quantitative%20Approaches.pdf](http://www.kkorres.mysch.gr/Project/Korres%20(2013),%20Quantitative%20Approaches.pdf)
- Κουλαϊδής, Β. (1994). *Αναπαραστάσεις του Φυσικού Κόσμου* (1η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Κούση, Μ. (2004). Μια κοινωνιολογική θεώρηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων στην Ελλάδα. Στο Μ. Σκούρτος & Κ. Σοφούλης *Η περιβαλλοντική πολιτική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κούσουλας, Γ. (2000). Μικρός περίπλους στην ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Φυσικός Κόσμος*, (1). Ανακτήθηκε από:
<https://www.ekke.gr/estia/Cooper/E.E.F.P.E.htm>
- Κούσουλας, Γ. (2008). *Προσέγγιση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, ΕΚΚΕ*. Ανακτήθηκε από:
http://www.ekke.gr/estia/Στο_teduc/KousoulasEnvEduApr.pdf
- Κυπριανός, Π. (2008). Αυτενέργεια στη σχολική τάξη και ενεργός πολίτης στις σημερινές πολύπλοκες κοινωνίες. Στο Σ. Μπάλιας *Εκπαίδευση και Ενεργός Πολίτης* (σελ. 174-198). Αθήνα: Παπαζήση.
- Κυριακώδη, Δ., & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης “Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών”. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(3), 123-151. Ανακτήθηκε από:
<http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/249>
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1986). *Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Λιάκου, Ε., Γκούσια-Ρίζου, Μ., Δέτσης, Β., & Αμπελιώτης, Κ. (2004). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από τη σκοπιά εκπαιδευτικών και μαθητών στην Α/θμια Εκπ/ση Ν. Κορινθίας. Στα Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Ανακτήθηκε από:
http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/text/sinedrio/I_sin_ereynes/09.40_10.00_Liakou.pdf
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». *Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*. Symposium conducted at Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - ΠΕΕ, Θεσσαλονίκη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (6), 15-30.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (7), 19-36. Ανακτήθηκε από:
<http://szygouras.eu/themata/epal06/matsagouras-diathem.pdf>
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοικεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση* (2nd ed.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μελέτη κατάρτισης εθνικού σχεδίου δράσης για την αγωγή υγείας σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (2008). Ανακτήθηκε απο: http://www.edespa-ygeia.gr/Uploads/meletes/agwgh_ygeias_prwtovatmias.pdf
- Μητρόπουλος, Γ. (2012). *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976*. Εργασία παρουσιάστηκε στο: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Αθήνα. Ανακτήθηκε απο: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/12_Mitropoulos.pdf
- Μπαγάκης, Γ. (2000). Έχουν νόημα τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα;. Στο Γ. Μπαγάκης *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπακιρτζής, Κ. (2007). *Η βιωματική μάθηση*. Εργασία παρουσιάστηκε στο: Οι μικρές ομάδες στο σχολείο, Αλεξανδρούπολη.
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική Εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (30), 87-109. Ανακτήθηκε απο: https://ojs.lib.uom.gr/Στο_dex.php/paidagogiki/article/view/6804/6833
- Μπουζάκης, Σ. (2007). ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (1974–2000) ΣΕ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ. Συγκλίσεις, Αποκλίσεις, προοπτικές. Ανακτήθηκε απο: <http://www.alba.acg.edu/media/2665/bouzakis-presentation-2007.pdf>
- Νάσαινας, Γ. (n.d.). *Η βιωματική μάθηση*. Ανακτήθηκε απο: <https://eclass.aspete.gr/modules/document/file.php/ΕΣΕΛ.ΑΙΚ280/%CE%92%CE%B9%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%201.pdf>
- Ντιβέρη, Π., Σταγιάννη, Κ., Λουκάς, Η., & Γκαλμπογκίνης, Μ. (2008, December). *Αντιλήψεις διευθυντών Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης ν. Λάρισας σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αειφορίας*. Paper presented at 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. , Ναύπλιο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (n.d.). *ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ*. Ανακτήθηκε απο: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2001). *Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε απο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depag.s/>
- Παμουκτσόγλου, Α. (2007). *Ο ρόλος των παιδαγωγικών – διδακτικών πρακτικών στο πρόγραμμα σπουδών και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Εργασία παρουσιάστηκε στο: Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα.
- Παπαδημητρίου, Β. (1995). Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (22), 215-229.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια διαχρονική θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδημητρίου, Β. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Στο Γ. Μπαγάκης *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σελ. 480-487). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Παπαδόπουλος, Λ., & Γεωργιάδης, Ν. (2000). Η εφαρμογή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προγραμμάτων αγωγής μη γνωστικών αντικειμένων. Η συμβολή τους στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών. Κριτική προσέγγιση-προτάσεις. Στο *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση* (σελ. 46-55). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπαναούμ, Ζ. (1998). Περιβάλλον και εκπαίδευση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Μια εμπειρική διερεύνηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (28), 171-193.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2008). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Κοράλλι - Γκέλμπεσης Γιώργος.
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Ευέλικτη ζώνη, θεωρία και πράξη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, (17), 144-154. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/144-154.pdf>
- Πετροπούλου, Α. (2012). *Η πρώτη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολιτευτική Ελλάδα (1974-1997) Ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτικές προσεγγίσεις* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/26324>
- Ρόντος, Κ., & Παπάνης, Ε. (2006). *Στατιστική έρευνα-Μέθοδοι και εφαρμογές*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Σμυρναίου, Ζ. (2018). *Νέες εξελίξεις στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης στη διδασκαλία και στη μάθηση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Σπυροπούλου, Δ. (2001). Απόψεις / Προτάσεις Β/θμιας εκπαίδευσης για τον επαναπροσδιορισμό της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 59-60, 195-201.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δελιγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., & Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα προγράμματα στην Εκπαίδευση. Στο Δ. Βλάχος, Ι. Δαγκλής, & Α. Ζουγανέλη *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σελ. 197-239). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (13), 69-83. Ανακτήθηκε από: www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defk_ekp/poiot_ek_p_erevn/s_197_240.pdf
- Στάππα, Μ. (2001). Θεσμικό πλαίσιο Αγωγής Υγείας: χθες-σήμερα-αύριο. Στο *Αγωγή Υγείας στο σύγχρονο σχολείο* (σελ. 25-30).
- Στυλιάρης, Γ., & Δήμου, Β. (2015). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης και συνεισφορά στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών υπολογιστικών περιβαλλόντων*. Ανακτήθηκε από: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/723/3/02_chapter_01.pdf
- Τζήκας, Γ. (2004). *Από την παλιά στη νέα παιδαγωγική: συγκριτικές επιστημονικές-Συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και δασκάλων στο Ο/Σ*. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/eishghseis_hmer_05/eis_T_ZHKAS.pdf
- Τούντας, Γ. (2006, June 1). Ηλεκτρονική Πύλη του Ασκληπιακού Πάρκου. Ανακτήθηκε από: <http://panacea.med.uoa.gr/topic.aspx?id=467>
- Τσακίρη, Δ., & Καπετανίδου, Μ. (2007). Θεωρίες μάθησης και δημιουργική-κριτική σκέψη για τη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο Β. Κουλαϊδής *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης* (σελ. 21-60). Ανακτήθηκε από:

http://www.oepek.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_B.pdf

- Φίλιπς, Ν. (2004). Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (3), 4-10.
- Φλουρής, Γ. (1995). Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σπουδών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Στο Α. Καζαμιά & Μ. Κασσωτάκη *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού* (σελ. 328-367). Αθήνα: Σείριος.
- Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (2004). Σχολική γνώση και προγράμματα σπουδών: "Σύστημα γνώσης", "καθεστώς αλήθειας" και "πολιτικές ρύθμισης" στη γενική εκπαίδευση (1980-2000). Στο Γ. Μπαγάκης *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σελ. 125- 137). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α., & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Ανακτήθηκε από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5075>
- Χριστόπουλος, Ν. (2007). *Απόψεις και αντιλήψεις Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιλογή και υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών).
- Χρυσοφίδης, Κ. (2003). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία-Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Νομοθεσία

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ν. 1892/90 (ΦΕΚ Α' 101/31.7.90)
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ν.1566/1985 (Φ.Ε.Κ 187)
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Π.Δ 79/2017 (ΦΕΚ Α' 109/01-08-2017).
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υ.Α. Γ2/4867/1992 (ΦΕΚ 629/23-10-1992)
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υ.Α. Δ2/7888/2016 (ΦΕΚ 166/Β/1-2-2016)
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2017). Εγκύκλιος ΓΔ4/ 188142 της 2-11-2017. *ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, Αγωγής Σταδιοδρομίας) ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2017-2018*.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υ.Α. Γ2/3026/27-8-90
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Π.Δ. 35/ 4-12-1991 (Φ.Ε.Κ 11/τ'Α)
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υ.Α. Γ2/7668/18-12-1997 (ΦΕΚ 1153 τ. Β /29-12-1997)

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υ.Α. Γ2/8976/29-11- 1995

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ν. 3692/08 (ΦΕΚ Α' 173/25.6.08)

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο απόφαση αριθ. 1350/2008/ 16-12-2008

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί συνάδελφοι εκπαιδευτικοί,

στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από απόσταση εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, πραγματοποιώ έρευνα με θέμα «**Καινοτόμα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**», υπό την επίβλεψη του καθηγητή Κωνσταντίνου Δημόπουλου.

Θα ήθελα να ζητήσω τη βοήθειά σας, πιστεύοντας ότι η συμβολή σας είναι καθοριστική, καθώς χωρίς αυτή, η έρευνα δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί. Το ερωτηματολόγιο στοχεύει στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που ασχολούνται με τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων. Για να έχουν εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν, σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και ακρίβεια και με τρόπο που να εκφράζει τις πραγματικές σας εκτιμήσεις και πεποιθήσεις. Το ερωτηματολόγιο είναι εμπιστευτικό και ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση. Σας ευχαριστώ για τον πολύτιμο χρόνο που θα αφιερώσετε για να το συμπληρώσετε.

Με εκτίμηση

Ψαθά Φωτεινή

Εκπαιδευτικός ΠΕ 91.01 Θεατρικής Αγωγής

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- Κάτω από 30 ετών
- 31- 45 ετών
- 46-60

3. Σχέση εργασίας

- Μόνιμος
- Αναπληρωτής
- Ωρομίσθιος

4. Χρόνια υπηρεσίας

- 0-5 χρόνια
- 6-10 χρόνια
- 11-15 χρόνια
- 16-20 χρόνια
- πάνω από 20 χρόνια

5. Τόπος κατοικίας

- Αστικός (πόλη)
- Ημιαστικός (κωμόπολη)
- Αγροτικός (αγροτική περιοχή)

6. Περιοχή εργασίας

- Λάρισα
- Γ Αθήνας

7. Ειδικότητα

- ΠΕ 60 (Νηπιαγωγοί)
- ΠΕ 70 (Δάσκαλοι)
- ΠΕ 05 (Γαλλικής γλώσσας)
- ΠΕ 06 (Αγγλικής γλώσσας)
- ΠΕ 07 (Γερμανικής γλώσσας)
- ΠΕ 08 (Καλλιτεχνικών)
- ΠΕ 11 (Φυσικής Αγωγής)
- ΠΕ 16 (Μουσικής)
- ΠΕ 86 (Πληροφορικής)
- ΠΕ 91 (Θεατρικής Αγωγής)

8. Έχετε πρόσθετες σπουδές;

- Ναι
- Όχι

9. Αν ναι, τι είδους;

- Δεύτερο Πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Άλλο

B. Κυρίως Ερωτήσεις

10. Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με ενδιαφέρουν

1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Ποιος είναι ο αριθμός των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων που έχετε εκπονήσει συνολικά μέχρι τώρα;

- 1 - 2 προγράμματα
- 3 - 4 προγράμματα
- πάνω από 4 προγράμματα

12. Πόσα προγράμματα από αυτά ήταν (να γραφεί με αριθμό):

- Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Αγωγής Υγείας
- Πολιτιστικών Θεμάτων

13. Σε ποιο βαθμό έχετε την πρόθεση να υλοποιήσετε ένα Πρόγραμμα Σχολικών δραστηριοτήτων το επόμενο σχολικό έτος;

1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ

Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
Αγωγής Υγείας	1	2	3	4	5
Πολιτιστικών Θεμάτων	1	2	3	4	5

14. Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν οι παρακάτω παράγοντες την επιλογή του είδους του προγράμματος που επιλέγετε να υλοποιήσετε; (μία απάντηση)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
προσωπικό ενδιαφέρον					
ενδιαφέροντα των μαθητών					
τοπική κοινωνία					
σύλλογος διδασκόντων					
παρότρυνση του διευθυντή					
γεωγραφική θέση του σχολείου					

15. Ποιοι από τους παρακάτω λόγους αποτελούν κίνητρα για τη συμμετοχή/υλοποίηση ενός Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
προσωπικό ενδιαφέρον για θέματα που πραγματεύονται τα προγράμματα (πχ. Περιβαλλοντικά ζητήματα, θέματα που αφορούν την υγεία ή τον πολιτισμό)					
εξειδικευμένες γνώσεις που απορρέουν από το βασικό σας πτυχίο					
επαγγελματική ανάπτυξη					
παιδαγωγική προσέγγιση των προγραμμάτων					
προώθηση υλοποίησης των προγραμμάτων από την διεύθυνση του σχολείου					
ενεργητική συμμετοχή των μαθητών					
συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς					
προβολή του σχολείου στην τοπική κοινωνία					

16. Σε ποιο βαθμό εμποδίζουν οι παρακάτω παράγοντες την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος που υλοποιείτε;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
οικονομικές δυσκολίες					
έλλειψη εξειδικευμένων					

γνώσεων					
έλλειψη παιδαγωγικής καθοδήγησης					
έλλειψη κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού					
έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής					
ανελαστικότητα του ωρολογίου προγράμματος					
έλλειψη κατανόησης από το διευθυντή					
αδιαφορία από το σύλλογο των εκπαιδευτικών					
αδιαφορία από τους μαθητές					
αδιαφορία από τους γονείς των μαθητών					

17. Πιστεύετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων αποτελούν μια εκπαιδευτική καινοτομία;

- Ναι
- Όχι

18. Πιστεύετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων αποτελούν σημαντικές εκπαιδευτικές δράσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;

1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19. Πιστεύετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων μπορούν να εκσυγχρονίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία ;

1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

20. Πιστεύετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων προωθούν την εξέλιξη και την αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση;

1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21. Θεωρείτε ότι η εφαρμογή των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων μπορεί να βοηθήσει στην υλοποίηση μαθησιακών και παιδαγωγικών στόχων;

1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22. Πιστεύετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων προωθούν την ανάπτυξη της διαθεματικότητας στο ελληνικό σχολείο;

1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων αποτελούν ευκαιρία εισαγωγής παιδαγωγικών καινοτομιών στο σχολείο;

1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24. Από την προσωπική σας εμπειρία πιστεύετε ότι οι ώρες της Ευέλικτης Ζώνης αξιοποιούνται για την εφαρμογή Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων;

1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25. Πιστεύετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων θα πρέπει, ανάλογα με τη θεματολογία τους, να ενσωματώνονται στη διδασκαλία των υπαρχόντων μαθημάτων των Αναλυτικών Προγραμμάτων;

1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

26. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων συμβάλλουν στην ...

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
αλλαγή της καθημερινότητας του σχολείου					
διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας					
ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών άλλων σχολείων					
αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών ως προς το θέμα που πραγματεύονται					
αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο					
άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία					

27. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων βοηθούν στην ανάπτυξη

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
δεξιοτήτων των μαθητών					
κοινωνικότητας των μαθητών					
συνεργασίας μεταξύ των μαθητών					
υπευθυνότητας των μαθητών					
αυτοεκτίμηση των μαθητών					
αποδοχής της					

διαφορετικότητας					
------------------	--	--	--	--	--

28. Πιστεύετε ότι η διάχυση των αποτελεσμάτων των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι χρήσιμη;

1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η διάχυση των αποτελεσμάτων των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων με τον τρόπο που γίνεται είναι επαρκής;

1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

30. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων;

1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

31. Η αξιολόγηση περιλαμβάνεται στον αρχικό σχεδιασμό που κάνετε για ένα Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων;

1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

32. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τον τρόπο αξιολόγησης των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων;

1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

33. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε μεθόδους/τεχνικές των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στην καθημερινή σας πρακτική;

	Καθόλου	Λίγο (1-2 φορές το μήνα)	Αρκετά (1-2 φορές το 15νθημερο)	Πολύ (1-2 φορές την εβδομάδα)	Πάρα Πολύ (σχεδόν κάθε μέρα)
Συνεργατική μάθηση					

Βιοματική μάθηση					
Διερευνητική μάθηση					
Επίλυση προβλήματος					
Προώθηση της δημιουργικής σκέψης					
Παιχνίδια ρόλων					
Καταιγισμός ιδεών					
Συζήτηση					
Project					

34. Θεωρείτε ότι η υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων προωθεί την επαγγελματική σας εξέλιξη;

1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας