



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Μέθοδοι διδασκαλίας στα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων»: απόψεις  
εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

**ΚΥΡΙΑΚΟΣ-ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ ΜΑΜΜΟΥΣ**  
**A.M.: 7981210220017**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**Επιστήμες της Αγωγής**  
**Ειδίκευση: Διδασκαλία & Μάθηση**

**Τριμελής επιτροπή:**

**Κωνσταντίνα Τσώλη, Επίκ. Καθηγήτρια (επιβλέπουσα)**  
**Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Καθηγητής**  
**Θωμάς Μπαμπάλης, Καθηγητής**

**ΑΘΗΝΑ, Ιούλιος 2022**

## **ΔΗΛΩΣΗ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ**

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης.

Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στη Διπλωματική μου Εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Μεταπτυχιακού Τίτλου των Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων.

Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, στο μέλλον, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

**Όνοματεπώνυμο μεταπτυχιακού φοιτητή: ΚΥΡΙΑΚΟΣ-ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ ΜΑΜΜΟΥΣ**

**A.M. : 7981210220017**

**Τόπος και ημερομηνία: Αθήνα, Ιούλιος 2022**

**Υπογραφή:**

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

*«Ο ιδανικός δάσκαλος είναι εκείνος που γίνεται γέφυρα για να περάσει αντίπερα ο μαθητής του. Κι όταν πια του διευκολύνει το πέρασμα, αφήνεται χαρούμενα να γκρεμιστεί, ενθαρρύνοντας τον μαθητή του να φτιάξει δικές του γέφυρες».*

Καζαντζάκης Νίκος

Είναι «μικρές» οι λέξεις που θα μπορούσαν να εκφράσουν όλα αυτά που αισθάνομαι, το σεβασμό, την εκτίμηση και την ευγνωμοσύνη στο σύνολο των καθηγητών μου, για τη στήριξή τους σε όλη τη πορεία μου σε αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα, από την πρώτη διάλεξη που παρακολούθησα μέχρι και την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα μου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών κα Τσώλη Κωνσταντίνα, που πίστεψε σ' εμένα, με εμπιστεύτηκε, μου συμπαραστάθηκε και με καθοδήγησε με εποικοδομητικές παρατηρήσεις σε όλα τα στάδια της έρευνας μου με δυναμική ενθάρρυνση και δημιουργική επιστημονική και ερευνητική παρατήρηση.

Στη συνέχεια θα ήθελα να εκφράσω την απέραντη ευγνωμοσύνη μου στα μέλη της επιτροπής, τον Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και Διευθυντή του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, κο Μαλαφάντη Κωνσταντίνο και τον Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, κο Μπαμπάλη Θωμά, για τη σημαντική βοήθεια που μου προσέφεραν αυτά τα δύο χρόνια, τα καίρια σχόλια τους και τις εμπλουτιστικές συζητήσεις στα μαθήματα που με δίδαξαν.

Κλείνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συναδέλφους κα Μαρία Κυριαζάνου και κα Θεοδώρα Καραλή για την ουσιαστική βοήθεια, την ηθική υποστήριξη και την κατανόησή τους.

Πάνω απ' όλα όμως, είμαι ευγνώμων στη μητέρα μου και την οικογένειά μου για την αγάπη τους και την υπομονή τους.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επένδυση σε μία εκπαίδευση που υποστηρίζει την καλλιέργεια ευρέος φάσματος δεξιοτήτων στους μαθητές αποτελεί επιταγή της σύγχρονης κοινωνίας τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Υπό αυτό το πρίσμα στη χώρα μας εισάγεται στα ωρολόγια προγράμματα των Δημοτικών και των Γυμνασίων, κατά το τρέχον σχολικό έτος (2021-2022), το καινοτόμο μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» με σκοπό την καλλιέργεια στους μαθητές ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής καθώς και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος καθορίζει την υλοποίηση του μέσα από διακριτές εκπαιδευτικές δράσεις και με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας.

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ανέδειξε ότι ελάχιστες έρευνες μελέτησαν την πιλοτική εφαρμογή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» που υλοποιήθηκε σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, ενώ κατά το τρέχον σχολικό έτος οι σχετικές έρευνες βρίσκονται ακόμα σε εξέλιξη. Η παρούσα έρευνα αφορμάται από την ανάγκη διερεύνησης του βαθμού εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις διδακτικές μεθόδους που προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ως βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική υλοποίηση του μαθήματος.

Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε με ποσοτική μέθοδο, συμμετείχαν 110 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής. Από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας επιβεβαιώθηκε η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως η Βιωματική, η Ομαδοσυνεργατική και η Εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλίας. Όμως, δεν αποτυπώνεται η ταυτόχρονη αξιοποίηση των μεθόδων αυτών στη διδακτική πράξη επαρκώς από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, γεγονός που όπως προκύπτει σχετίζεται αφενός με την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και αφετέρου με την έλλειψη διδακτικής εμπειρίας.

Επίσης, στα αποτελέσματα της έρευνας, προκρίνεται η θεματική ενότητα «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» ως αυτή με τη μεγαλύτερη ανταπόκριση στους μαθητές, η οποία περιλαμβάνει δράσεις που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, τον αλληλοσεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Επιπλέον, η έρευνα εντοπίζει ότι η αποτελεσματικότητα του μαθήματος αποτελεί συνάρτηση ποικίλων παραγόντων, με

κυριότερους τη μαθησιακή ετοιμότητα, την επάρκεια του διδακτικού χρόνου και την ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στις σχολικές αίθουσες.

Τέλος, μέσα από την έρευνα αναδεικνύεται η ανάγκη για συνεχή υποστήριξη του εκπαιδευτικού με επιμορφωτικά προγράμματα που θα ενισχύουν τη διδακτική του επάρκεια και την ευελιξία στη χρήση μεθόδων διδασκαλίας, τις οποίες προϋποθέτουν οι σύγχρονες εξελίξεις στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα προτιμούν οι επιμορφώσεις να πραγματοποιούνται δια ζώσης και εντός του εργασιακού τους ωραρίου, ενώ προτείνουν να αξιοποιούνται κατά την επιμόρφωση οι βιωματικές μέθοδοι εκπαίδευσης.

**Λέξεις κλειδιά:** Μέθοδοι διδασκαλίας, Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, βιωματική μάθηση.

## ABSTRACT

The investment in an educational system that supports the development of a wide range of student skills, is a requirement of the modern society, as concerns both the European and National standards. In the light of this fact, the innovative lesson called “Skill Labs” was introduced in the school curriculum of both Elementary and Secondary schools, during the current school year (2021-2022). These workshops aim at students to develop simple everyday skills, life skills as well as technology and science ones. The detailed curriculum of studies of this lesson, defines its realization through clear educational activities, together with the use of alternative methodology processes and approaches.

A survey on the relevant bibliography has shown that very little research has been made into the piloting application of “Skill Labs”, which was introduced in certain school units during the previous school year and also there is more ongoing research for this years’ evaluation. This research meets the need for examining the teachers’ familiarity on the teaching methods suggested in the school curriculum, as being the basic prerequisite for the effective materialization of the lesson.

This research is based on a quantitative scale method, occupied 110 teachers of various specialties who work in the Regional Directorate for Primary & Secondary Education of Attica. An analysis on the research findings, confirmed the familiarization of teachers with alternative teaching methods such as “Experiential”, ‘Cooperative” and “Personalized”. The majority of teachers, though, do not simultaneously seem to take full advantage of these teaching methods in class. This is mainly due to the fact that teachers lack scientific and pedagogical training as well as teaching experience.

Also according to the research results, the thematic unit “I am interested and I Act” which comprises Human Rights, Respect towards each other, and Diversity Acceptance, mostly met the students’ preferences. Furthermore, the research finds that the effectiveness of the lesson is in connection with various factors, the most important being the learning readiness, the adequate teaching time and the proper classroom infrastructure at schools.

All in all, the conclusions drawn from the research, point out the need for continuous support towards teachers providing them with educational seminars which will enhance their teaching efficiency, and their flexibility on using teaching methods, which are presupposed by modern evolutions in education. The teachers who participated in the survey would rather they attended the training seminars within their daily working

schedule, in the school premises, while they suggest the experiential teaching methods be evaluated during the training.

**Key words:** Teaching Methodology, Skill Labs, Elementary education, Experiential learning.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....</b>	<b>2</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>5</b>
<b>ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ .....</b>	<b>11</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>12</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Η διατύπωση του προβλήματος.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3 Εννοιολογικές οριοθετήσεις .....</b>	<b>14</b>
<b>1.4 Αναγκαιότητα-Σημαντικότητα της μελέτης.....</b>	<b>16</b>
<b>1.5 Επισκόπηση ερευνών .....</b>	<b>17</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ...</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Θεωρίες μάθησης .....</b>	<b>20</b>
2.1.1 Συμπεριφοριστικές θεωρίες .....	20
2.1.2 Γνωστικές θεωρίες .....	23
2.1.3 Ανθρωπιστικές θεωρίες.....	27
2.1.4 Κοινωνικογνωστικές θεωρίες .....	28
<b>2.2 Μέθοδοι διδασκαλίας .....</b>	<b>29</b>
2.2.1 Παραδοσιακή Δασκαλοκεντρική Μέθοδος .....	30
2.2.2 Μαθητοκεντρικές Μέθοδοι.....	32
2.2.3 Γνωσιοκεντρικές Μέθοδοι.....	36
2.2.4 Σύνθετες Μέθοδοι.....	38
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ .....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 Χαρακτηριστικά μαθητών .....</b>	<b>45</b>
<b>3.2 Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών .....</b>	<b>49</b>
<b>3.3 Σχολικό περιβάλλον .....</b>	<b>58</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....</b>	<b>63</b>
<b>4.1 Τυπολογίες γνώσεων και δεξιοτήτων.....</b>	<b>63</b>
<b>4.2 Προγράμματα σπουδών τυπικής εκπαίδευσης.....</b>	<b>66</b>
4.2.1 Ιστορική ανασκόπηση.....	67
4.2.2 Δομικά στοιχεία Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.....	69



<b>4.3 Εργαστήρια δεξιοτήτων .....</b>	<b>72</b>
4.3.1 Περιεχόμενο μαθήματος .....	72
4.3.2 Εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο Δημοτικό.....	73
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....</b>	<b>76</b>
<b>5.1 Αναγκαιότητα-Σημαντικότητα της μελέτης.....</b>	<b>76</b>
<b>5.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης.....</b>	<b>77</b>
<b>5.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....</b>	<b>77</b>
<b>5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων .....</b>	<b>78</b>
<b>5.5 Το δείγμα της έρευνας .....</b>	<b>80</b>
<b>5.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....</b>	<b>81</b>
<b>5.7 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων .....</b>	<b>82</b>
<b>5.8 Περιορισμοί της έρευνας .....</b>	<b>83</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>84</b>
<b>6.1 Δημογραφικά στοιχεία.....</b>	<b>84</b>
<b>6.2 Διδακτική Μεθοδολογία.....</b>	<b>88</b>
6.2.1 Αξιοποίηση μεθόδων διδασκαλίας .....	88
6.2.2 Σύσχέτιση του βαθμού χρήσης των μεθόδων διδασκαλίας με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών .....	90
6.2.3 Παράγοντες αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.....	96
<b>6.3 Εργαστήρια Δεξιοτήτων.....</b>	<b>100</b>
<b>6.4 Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών .....</b>	<b>109</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....</b>	<b>113</b>
<b>7.1 Συζήτηση - Συμπεράσματα .....</b>	<b>113</b>
<b>7.2 Προτάσεις .....</b>	<b>123</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....</b>	<b>125</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>137</b>

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Φύλο δείγματος (%) .....	84
Σχήμα 2: Ειδικότητα δείγματος (%) .....	85
Σχήμα 3: Υπηρεσιακή κατάσταση (%) .....	87
Σχήμα 4: Παρακολούθηση επιμορφώσεων (%).....	87
Σχήμα 5: Βαθμός χρήσης Βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας (%) .....	90
Σχήμα 6: Συσχέτιση Διδακτικής εμπειρίας * Εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλίας (%)	91
Σχήμα 7: Συσχέτιση Διδακτικής εμπειρίας * Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας (%)	92
.....	
Σχήμα 8: Συσχέτιση Διδακτικής εμπειρίας * Απαγωγική μέθοδος διδασκαλίας (%) .....	93
Σχήμα 9: Συσχέτιση Διδακτικής εμπειρίας * Επαγωγική μέθοδος διδασκαλίας (%).....	94
Σχήμα 10: Συσχέτιση Επιπέδου σπουδών * Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας (%)	95
.....	
Σχήμα 11: Συσχέτιση Επιπέδου σπουδών * Εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλίας (%) .	95
Σχήμα 12: Αξιολόγηση χαρακτηριστικών των μαθητών (μέσοι όροι) .....	96
Σχήμα 13: Αξιολόγηση χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (μέσοι όροι).....	97
Σχήμα 14: Αξιολόγηση χαρακτηριστικών σχολικού περιβάλλοντος (μέσοι όροι).....	99
Σχήμα 15: Βαθμός καλλιέργειας δεξιοτήτων (%) της θεματικής ενότητας «ΖΩ	
ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ» .....	102
Σχήμα 16: Βαθμός καλλιέργειας δεξιοτήτων (%) της θεματικής ενότητας «ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟ	
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ» .....	103
Σχήμα 17: Βαθμός καλλιέργειας δεξιοτήτων (%) της θεματικής ενότητας	
«ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ».....	104
Σχήμα 18: Βαθμός καλλιέργειας δεξιοτήτων (%) της θεματικής ενότητας «ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ	
ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩ».....	104
Σχήμα 19: Βαθμός καλλιέργειας δεξιοτήτων (%) της κατηγορίας «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ 21 <sup>ου</sup>	
ΑΙΩΝΑ».....	106
Σχήμα 20: Βαθμός καλλιέργειας δεξιοτήτων (%) της κατηγορίας «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΖΩΗΣ»	
.....	107
Σχήμα 21: Βαθμός καλλιέργειας δεξιοτήτων (%) της κατηγορίας «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ	
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ, ΤΗΣ ΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ» .....	108
Σχήμα 22: Βαθμός καλλιέργειας δεξιοτήτων (%) της κατηγορίας «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ	
ΝΟΥ».....	108
Σχήμα 23: Συμμετοχή σε επιμόρφωση (%) .....	109
Σχήμα 24: Κατανομή του δείγματος (N=110) ως προς τον χρόνο επιμόρφωσης .....	111
Σχήμα 25: Κατανομή του δείγματος (N=110) ως προς τη μορφή της επιμόρφωσης.....	112

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος (N=110) ως προς την ηλικία .....	85
Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος (N=110) ως προς το επίπεδο σπουδών.....	86
Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος (N=110) ως προς τα έτη διδακτικής υπηρεσίας.....	86
Πίνακας 4: Στατιστικά μεγέθη για κάθε μέθοδο διδασκαλίας.....	88
Πίνακας 5: Βαθμός χρήσης μεθόδων διδασκαλίας (απόλυτη και σχετική συχνότητα %)	89
Πίνακας 6: Έλεγχος συσχέτισης, <i>Ατομικά χαρακτηριστικά * Μέθοδοι Διδασκαλίας</i> .....	90
Πίνακας 7: Βαθμός επίδρασης των χαρακτηριστικών των μαθητών (απόλυτη και σχετική συχνότητα %)	97
Πίνακας 8: Βαθμός επίδρασης των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (απόλυτη και σχετική συχνότητα %) .....	98
Πίνακας 9: Βαθμός επίδρασης των χαρακτηριστικών του σχολικού περιβάλλοντος (απόλυτη και σχετική συχνότητα %) .....	100
Πίνακας 10: Κατανομή των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Εργαστήρια δεξιοτήτων (N=58) ως προς τους λόγους επιλογής .....	100
Πίνακας 11: Στατιστικά μεγέθη προγραμμάτων καλλιέργειας δεξιοτήτων .....	101
Πίνακας 12: Στατιστικά μεγέθη δεξιοτήτων.....	105
Πίνακας 13: Κατανομή συνολικής βαθμολογίας ανά επιμορφωτική δράση.....	110

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Π.Σ.	:	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Δ.Ε.Π.Π.Σ	:	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Ε.Α.Ι.Τ.Υ.	:	Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών
ΕΛ.ΣΤΑΤ.	:	Ελληνική Στατιστική Αρχή
Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.	:	Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
Ε.Π.Π.Σ.	:	Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
Ι.Ε.Π.	:	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Ο.ΕΠ.ΕΚ.	:	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
Τ.Π.Ε.	:	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών
Υ.Α.	:	Υπουργική Απόφαση
Υ.ΠΑΙ.Θ.	:	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
Φ.Ε.Κ.	:	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παγκοσμιοποίηση έχει οδηγήσει σε ραγδαίες αλλαγές σε όλους τους τομείς της κοινωνικής πραγματικότητας και η εκπαίδευση οφείλει να εξελιχθεί και αυτή εφοδιάζοντας τους μαθητές με δεξιότητες μάθησης, σκέψης, ζωής, τεχνολογίας κ.ά. Το μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» που εφαρμόζεται για πρώτη φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φιλοδοξεί να υποστηρίξει τους μαθητές στην καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων.

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει το βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις διδακτικές μεθόδους που υιοθετούνται κατά τη διδασκαλία του μαθήματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων». Η δομή της διπλωματικής αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης και της διδασκαλίας. Στη συνέχεια, ακολουθεί η σκιαγράφηση των παραγόντων που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μέσα από τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών που διεξήχθησαν στη χώρα μας. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με ανασκόπηση του περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και του πλαισίου υλοποίησης του μαθήματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτυπώνεται η προβληματική της έρευνας, ο σκοπός της και τα ερευνητικά ερωτήματά της. Επιπλέον, αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, περιγράφεται το δείγμα της έρευνας και προσδιορίζεται το εργαλείο συλλογής των δεδομένων καθώς και η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε. Στη συνέχεια καταγράφεται η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Η διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται με την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διατύπωση ενδεικτικών προτάσεων αναφορικά με το υποστηρικτικό πλαίσιο που απαιτείται προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να αξιοποιούν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας προκειμένου να προάγονται οι επιθυμητές δεξιότητες στους μαθητές του ελληνικού σχολείου.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

## 1.1 Η διατύπωση του προβλήματος

Οι συνεχείς και ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται στο πλαίσιο του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος έχουν οδηγήσει σε αλυσιδωτές εξελίξεις και στο χώρο της εκπαίδευσης. Η επένδυση σε μία εκπαίδευση που προωθεί την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων οι οποίες θα καλύπτουν όλο το φάσμα της προσωπικότητας του ατόμου, κρίνεται επιτακτική προκειμένου το άτομο να ανταποκριθεί στις σύγχρονες επιταγές της αγοράς και της οικονομίας. Σύμφωνα με τις συστάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, αναγκαία συνθήκη αποτελεί ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου και η ενίσχυση της σχολικής εκπαίδευσης ώστε το άτομο από την προσχολική ακόμα ηλικία να αποκτά ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που είναι απαραίτητο για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη και την απόκτηση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Στο Νόμο 4692/2020 του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων θεσπίστηκε ένα σύνολο διατάξεων για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου μεταξύ άλλων, εισάγεται το καινοτόμο μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων». Η πιλοτική εφαρμογή του μαθήματος πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2020-2021 σε 218 σχολικές μονάδες, ενώ το τρέχον σχολικό έτος 2021-2022, το μάθημα εισάγεται στα ωρολόγια προγράμματα όλων των Δημοτικών και Γυμνασίων με σκοπό την ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές (Υ. Α. Φ.31/94185/Δ1/2021).

Η ένταξη στην εκπαίδευση του καινοτόμου αυτού μαθήματος ικανοποιεί πρωτίστως την κοινωνική επιταγή για μία εκπαίδευση που είναι ικανή να ακολουθήσει τις εξελίξεις της οικονομίας και της ψηφιακής τεχνολογίας. Όμως η επιτυχία του εγχειρήματος, αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων όπως οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους που απαιτεί η διδασκαλία του μαθήματος, καθώς και η υποστήριξη από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα με ενέργειες όπως η εκπόνηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η διασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής, η οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων κ.ά.

## 1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αποτιμηθεί ο βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χρήση μεθόδων διδασκαλίας που απαιτεί η εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων του μαθήματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων».

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

1. Να διερευνηθεί ο βαθμός χρήσης ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας κατά τη διδακτική πρακτική στο πλαίσιο των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων».
2. Να αξιολογηθεί η εφαρμογή του μαθήματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» κατά το πρώτο έτος υλοποίησης του στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού.
3. Να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» κατάφεραν να καλλιεργήσουν στους μαθητές τις δεξιότητες που αναφέρονται στους στόχους του μαθήματος.
4. Να προσδιοριστούν οι παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στο πλαίσιο του μαθήματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων».
5. Να καταγραφούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης.

Για τη διευκόλυνση της μελέτης της παρούσας εργασίας, τόσο του θεωρητικού μέρους όσο και της ανάλυσης της εμπειρικής έρευνας, κρίθηκε απαραίτητη η εννοιολογική αποσαφήνιση ενός πλέγματος βασικών όρων που χρησιμοποιούνται ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα.

## 1.3 Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Ο όρος **παιδεία** εκκινά από την έννοια της αγωγής, εμπλουτίζεται με στόχους προσανατολισμένους στη μόρφωση και στην εκπαίδευση, και συνδέεται άρρηκτα με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Η σύγχρονη εκδοχή του όρου **αγωγή** σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2015), εμπεριέχει το σύνολο των επιδράσεων που δέχεται ο άνθρωπος δια βίου, είτε γενικά από το περιβάλλον του (φυσικό, οικογενειακό, κοινωνικό), είτε ειδικότερα από τους παιδαγωγούς (γονείς, εκπαιδευτικούς). Η **μόρφωση** ως σκοπός της αγωγής, διαφοροποιείται από εποχή σε εποχή και παραπέμπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ατόμου. Όταν οι διαδικασίες της μόρφωσης είναι σκόπιμες και θεσμοθετημένες, τότε συνιστούν την **εκπαίδευση**. Στο άρθρο 16 του Συντάγματος της

Ελλάδος (1975) καθορίζονται οι στόχοι της εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας ότι «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους». Επιπλέον, σε ισχύ βρίσκεται ο Νόμος 1566 (1985) όπου στο άρθρο 1 αποτυπώνεται και ο σκοπός της σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: *«Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».*

Η **μάθηση** ως το μέσο για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης αφορά όλες τις ενέργειες αναφορικά με την οικοδόμηση της γνώσης καθώς και τους τρόπους μετάδοσης της στους μαθητές. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συνεργούν, μαθαίνουν και συμπορεύονται προς την κατάκτηση της γνώσης (Φλουρής, 2005). Απαραίτητη προϋπόθεση για μια αποτελεσματική μάθηση είναι η **διδασκαλία**. Σύμφωνα με τους Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός (2016), ο όρος διδασκαλία περιλαμβάνει το σύνολο των ενεργειών του εκπαιδευτικού με στόχο την πρόκληση της μάθησης για τους μαθητές, ενώ για τον Ματσαγγούρα (2006), η διδασκαλία αποτελεί ένα σύστημα μεθοδικών, προγραμματισμένων και σκόπιμων ενεργειών σε ένα πλαίσιο διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών για την προαγωγή της μάθησης. Κρίσιμος παράγοντας για μια επιτυχημένη διδασκαλία είναι ο **εκπαιδευτικός**. Όπως αναφέρει ο Fenstermacher (1986), το έργο του εκπαιδευτικού δεν είναι να «μάθει» κάτι τον μαθητή αλλά να υποστηρίξει την επιθυμία του μαθητή στην πορεία της μάθησης. Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να ανταποκριθεί σε αυτό το ρόλο, δεν αρκεί να διαθέτει μόνο επιστημονική **γνώση του περιεχομένου** που διδάσκει, αλλά να διαθέτει και την **παιδαγωγική γνώση**. Αυτός ο συνδυασμός της γνώσης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση ώστε η διδασκαλία να οργανώνεται μεθοδικά και να σχεδιάζεται ώστε να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες και στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών (Πασιάς κ. συν., 2016).

Σε μία εποχή που χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές, και στον χώρο της εκπαίδευσης, αποτελεί επιτακτική ανάγκη ο εκπαιδευτικός όχι απλά να γνωρίζει τις **θεωρίες μάθησης**, αλλά να μπορεί να τις συνδυάσει και να τις αξιοποιήσει μέσα από κατάλληλες, ανάλογα με την περίπτωση, μεθόδους διδασκαλίας με γνώμονα την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Η **μέθοδος διδασκαλίας** αναφέρεται στις θεωρητικές αρχές που διέπουν τις ενέργειες του εκπαιδευτικού και δεν πρέπει να συγχέεται με τη διδακτική μορφή της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη διάκριση που ακολουθούν οι Κασσωτάκης & Φλουρής (2006), η **μορφή της διδασκαλίας** προσδιορίζεται από τους εξωτερικούς όρους διεξαγωγής της, δηλαδή από την εικόνα του εξωτερικού παρατηρητή αναφορικά με τον



τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου του μαθήματος, την οργάνωση και αλληλουχία των δραστηριοτήτων καθώς και τον τύπο επικοινωνίας που κυριαρχεί στην τάξη.

Επιπλέον, η επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ποικίλους **παράγοντες** όπως τις υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών, τη φύση του διδακτικού αντικειμένου, τους στόχους της διδακτικής ενότητας, το παιδαγωγικό και επιστημονικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2006). Ενώ, τα κύρια μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός για την οργάνωση της διδασκαλίας είναι το **αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών** (Α.Π.Σ.) που περιέχει γενικούς και ειδικούς στόχους για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και το **εκπαιδευτικό υλικό** (σχολικά εγχειρίδια, ψηφιακά εργαλεία, οδηγίες διδασκαλίας, κ.ά.).

#### **1.4 Αναγκαιότητα-Σημαντικότητα της μελέτης**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθώντας τις συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση, εισήγαγε το μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στο ελληνικό σχολείο και με την υπ' αριθ. 94236/ΓΔ4/2021 Υ. Α. καθορίστηκε το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος, σύμφωνα με το οποίο προωθείται η καλλιέργεια και ενίσχυση ευρέος φάσματος δεξιοτήτων των μαθητών. Συγκεκριμένα, στα πλαίσια των τεσσάρων θεματικών ενοτήτων του μαθήματος (Ζω καλύτερα – Ευ Ζην, Φροντίζω το Περιβάλλον, Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ, Δημιουργώ και Καινοτομώ) προωθούνται τα εξής:

**A. Δεξιότητες μάθησης** 21ου αιώνα (4cs), όπου περιλαμβάνονται η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η συνεργασία, η δημιουργικότητα καθώς και ψηφιακές δεξιότητες.

**B. Δεξιότητες της ζωής** όπως κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες της ψηφιακής ιθαγένειας, δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης και δεξιότητες επιχειρηματικότητας.

**Γ. Δεξιότητες της τεχνολογίας**, της μηχανικής και της επιστήμης και συγκεκριμένα δεξιότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών, ο ψηφιακός γραμματισμός και η ρομποτική.

**Δ. Δεξιότητες του νου** όπως στρατηγική και πλάγια σκέψη, αναστοχασμός, κατασκευές και παιχνίδια, καθώς και δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως οι απαιτήσεις διδασκαλίας του μαθήματος είναι αρκετά υψηλές και προϋποθέτουν πρωτίστως από τους εκπαιδευτικούς μία επαγγελματική ετοιμότητα αναφορικά με γνώσεις, δεξιότητες, εξοικείωση με

εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, ευχέρεια στη χρήση και δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου κ.ά. Επιπλέον, η επιτυχία του μαθήματος αποτελεί συνάρτηση του τρόπου που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα θα υποστηρίξει την εφαρμογή του. Κατά το σχολικό έτος 2021-2022 που διανύεται, οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στο Δημοτικό, δεν έχουν πρότερη εμπειρία και ίσως να μην διαθέτουν καν τις δεξιότητες που καλούνται να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους. Η διδασκαλία προϋποθέτει την ατομική εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται στην ψηφιακή πλατφόρμα και την προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής τάξης. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ι.Ε.Π. (2022), στις εξ αποστάσεως ταχύρρυθμες (20 ώρες) σχετικές επιμορφώσεις από τον Ιούνιο του 2021 έως τον Απρίλιο του 2022, συμμετείχαν μόλις 67.847 εκπαιδευτικοί σε σύνολο 113.246 υπηρετούντων εκπαιδευτικών (39.524 στο Γυμνάσιο, 73.722 στο Δημοτικό) σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2021).

Η πρωτοτυπία και η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας συνίσταται στο γεγονός ότι μελετά το βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χρήση μεθόδων διδασκαλίας, μέσα από την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας εφαρμογής του μαθήματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», το οποίο υλοποιείται για πρώτη φορά καθολικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας, Μάιος 2022, κρίνεται ως κατάλληλη διότι στο Δημοτικό ήδη έχουν ολοκληρωθεί οι δράσεις για τις τρεις από τις τέσσερις συνολικά θεματικές ενότητες και ως εκ τούτου μπορούν να αξιολογηθούν σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα των προγραμμάτων καλλιέργειας δεξιοτήτων που υλοποιήθηκαν. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα έχουν συντάξει τις περιγραφικές αξιολογήσεις αναφορικά με τις αποκτηθείσες δεξιότητες για κάθε μαθητή, λόγω της ενημέρωσης της επίδοσης των μαθητών στο πρώτο και δεύτερο τρίμηνο του σχολικού έτους.

### **1.5 Επισκόπηση ερευνών**

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων εφαρμόστηκαν ως εκπαιδευτική δράση πιλοτικά σε 218 σχολεία το σχολικό έτος 2020-2021, εκ των οποίων 78 Δημοτικά. Ενώ, κατά το σχολικό έτος που διανύεται 2021-2022, εισάγεται ως αυτόνομο μάθημα με ξεχωριστό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Ως εκ τούτου, υπάρχει ένα ερευνητικό κενό τόσο ως προς τις συνθήκες εφαρμογής όσο και ως προς την

αποτελεσματικότητα του μαθήματος, δεδομένου ότι διανύεται το πρώτο έτος υλοποίησης του καθολικά στα σχολεία της χώρας.

Το Ι.Ε.Π. (2020β), στην ενδιάμεση έκθεση αποτίμησης που δημοσίευσε, σκιαγραφεί τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την αδυναμία ολοκλήρωσης του πλήθους των δράσεων που προβλέπεται από το Α.Π.Σ. να ολοκληρωθεί στη διάρκεια του σχολικού έτους στις ελάχιστες ώρες διδασκαλίας που αφιερώνονται σε αυτό. Επιπλέον, επισημαίνεται η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς και η έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες, τα οποία μεταφράζονται ως αδυναμία υποστήριξης των δράσεων για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τεχνολογίας και των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Η αποτίμηση του Ι.Ε.Π. καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα δράσεων που περιέχονται στην ψηφιακή πλατφόρμα καλύπτουν πολυμερώς και επαρκέστατα τις ανάγκες για εκπαιδευτικό και διδακτικό σχεδιασμό. Όμως, γίνεται δεκτό ότι απαιτείται βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προκειμένου να εξοικειωθούν περισσότερο με τη χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας και την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων της.

Η Χρήστου (2021) πραγματοποίησε μία ποιοτική έρευνα με χρήση ημιδομημένης συνέντευξης με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα εφαρμογής της πιλοτικής δράσης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Στην έρευνα συμμετείχαν 16 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας όπως η Μεθώνη Μεσσηνίας, το Ναύπλιο, η Ημαθία, η Πιερία, η Κορινθία, η Θεσσαλονίκη, η Άρτα, η Πέλλα Μακεδονίας, η Πρέβεζα, η Αλεξανδρούπολη και τα Γιαννιτσά. Στα ευρήματα της έρευνας αξιολογήθηκε ότι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων συμβάλλουν στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών, κυρίως διότι μέσα από την επίλυση των προβλημάτων του πραγματικού κόσμου διευκολύνεται η απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και υπολογιστική και αναλυτική σκέψη. Ενώ, στα πλαίσια της συνεργασίας και του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών, βοήθησαν δραστηριότητες όπως η χρήση των κινητών συσκευών την ώρα του μαθήματος ώστε να διευκολύνεται η αξιοποίηση των διαδικτυακών πηγών, των διαδραστικών βιβλίων και των ψηφιακών εργαλείων αναζήτησης της γνώσης. Η ερευνήτρια τονίζει τις δυσκολίες υλοποίησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων λόγω του κλεισίματος των σχολείων ως αποτέλεσμα της πανδημίας COVID-19. Εντούτοις, επισημαίνει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτούργησε ευεργετικά ως προς την καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών οι οποίοι εξοικειώθηκαν με την αξιοποίηση ηλεκτρονικών πηγών, τη δημιουργία συνεργατικών κειμένων και

παρουσιάσεων καθώς και με τη χρήση των δραστηριοτήτων του Φωτόδεντρου για όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα. Επιπλέον, η δυνατότητα χρήσης συνεργατικών εφαρμογών για την ψηφιακή κατασκευή βίντεο, κολλάζ, τεχνουργημάτων και ψηφιακών παιχνιδιών, βοήθησαν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών και τόνωσαν την αυτοπεποίθησή τους. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, υποστήριξαν ότι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποτελούν μια καλή εκπαιδευτική πρακτική για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών αλλά απαιτείται ουσιαστική επιμόρφωση με βιωματικό χαρακτήρα και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς και βελτιώσεις ως προς τον σχεδιασμό του μαθήματος και την αξιοποίηση του υλικού του Ι.Ε.Π. Αξίζει να σημειωθεί ότι αξιολόγησαν ως το πιο σημαντικό εμπόδιο στην υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, τη σχετική έλλειψη χρόνου για την κάλυψη της ύλης και των τεσσάρων θεματικών ενοτήτων.

Ποιοτική έρευνα με την πραγματοποίηση ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, διενέργησε και η Σταθάτου (2021), για τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Το δείγμα αποτελούνταν από 8 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της Αθήνας, Δράμας και Άργους, εκ των οποίων 2 εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε Δημοτικό. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολόγησαν την εισαγωγή του μαθήματος των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ως μια θετική εξέλιξη για το ελληνικό σχολείο διότι δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν πιο σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και να υιοθετήσουν μία διεπιστημονική και βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Στα ευρήματα της έρευνας αναφορικά με τη σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από το Ι.Ε.Π., η πλειονότητα των εκπαιδευτικών την αξιολόγησε ως ανεπαρκή κυρίως γιατί πραγματοποιήθηκε με πολύ γρήγορο ρυθμό και βασίστηκε εξ ολοκλήρου σχεδόν στο εκπαιδευτικό υλικό της πλατφόρμας του Ι.Ε.Π., το οποίο ακόμα και οι επιμορφωτές είχαν ελάχιστο χρόνο στη διάθεσή τους για να μελετήσουν. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση της τελικής εργασίας τους, επέλεξαν να ασχοληθούν με ενότητες που είτε προσέγγιζαν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, είτε αφορούσαν κυρίως την πνευματική και ηθική καλλιέργεια των μαθητών (όπως καλλιέργεια ενσυναίσθησης, κοινωνικές δεξιότητες, σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, κ.ά.).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

### 2.1 Θεωρίες μάθησης

Η μάθηση έχει γίνει αντικείμενο μελέτης επιστημόνων τόσο από το χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης όσο και από το χώρο της ψυχολογίας, γι' αυτό και έχουν διατυπωθεί πολυάριθμες σχετικές θεωρίες. Αν και η κάθε μία θεωρία έχει τη δική της οπτική αναφορικά με την ερμηνεία του φαινομένου της μάθησης, εντούτοις υπάρχουν και αρκετά σημεία σύγκλισης. Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να γνωρίζει τη φιλοσοφία και τις αρχές των βασικών θεωριών της μάθησης, ώστε να προσανατολίζει τη διδασκαλία στο τι πρέπει να μάθει ο μαθητής αλλά και ποιος είναι ο τρόπος που του ταιριάζει περισσότερο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ράπτης & Ράπτη (2001), κάθε είδους διδασκαλία σχετίζεται με ορισμένες παραδοχές για τη διαδικασία της μάθησης, άρα ο εκπαιδευτικός είτε το γνωρίζει είτε όχι, υιοθετεί στην πραγματικότητα μια θεωρία ή συνδυασμό κάποιων θεωριών μάθησης. Λόγω της ποικιλίας των καταστάσεων της μάθησης που χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία, η υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης θεωρίας με γενική εφαρμογή για όλες τις διδακτικές καταστάσεις δεν είναι δυνατή (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένες από τις πιο αντιπροσωπευτικές θεωρίες της μάθησης, με αναφορά στους σημαντικότερους εκπροσώπους κάθε θεωρητικής προσέγγισης.

#### *2.1.1 Συμπεριφοριστικές θεωρίες*

Οι θεωρίες του συμπεριφορισμού αναγνωρίζουν την ύπαρξη μιας αντικειμενικής και αξιόπιστης γνώσης για τον κόσμο με εμπειρική αφετηρία (Γενά, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο όλη η συμπεριφορά του ατόμου προκύπτει ως αποτέλεσμα των επίκτητων αντιδράσεων του σε μια κατάσταση και η μάθηση προσεγγίζεται ως μόνιμη αλλαγή συμπεριφοράς του ατόμου, η οποία είναι αποτέλεσμα της άσκησης ή της εμπειρίας του ατόμου σε αυτή την κατάσταση (Κολιάδης, 2005). Έργο του εκπαιδευτικού είναι να διαμορφώνει έτσι το διδακτικό περιβάλλον ώστε να ενθαρρύνονται οι επιθυμητές συμπεριφορές στους μαθητές και να αποθαρρύνονται οι ανεπιθύμητες. Σύμφωνα με την Φρυδάκη (2009), οι

συμπεριφοριστικές πρακτικές επαρκούν για την εκμάθηση απλών δεξιοτήτων αλλά όχι όταν αφορούν ανώτερες διανοητικές λειτουργίες.

Στις συμπεριφοριστικές θεωρίες βασίστηκαν τα εκπαιδευτικά συστήματα των προηγμένων χωρών τον προηγούμενο αιώνα, όπου ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός ακολουθεί προκαθορισμένες αλληλουχίες τμημάτων γνώσεων που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής διαδοχικά, ενώ η πρόοδος και οι ικανότητες του διαπιστώνονται με αντίστοιχες διαγνωστικές δοκιμασίες (Σολομωνίδου, 2006). Κυριότεροι εκπρόσωποι των συμπεριφοριστικών θεωριών είναι:

- i. Ivan Pavlov (1849-1936). Το έργο του ανέδειξε τη μάθηση με κλασσική υποκατάσταση, η οποία βασίζεται στη δημιουργία εξαρτημένων αντανακλαστικών (Φράγκος, 1996). Ένα ουδέτερο ερέθισμα, όταν συσχετιστεί χρονικά με ένα άλλο υποκατάστατο ερέθισμα, μπορεί να προκαλέσει μια εξαρτημένη αντίδραση. Αυτή η εξαρτημένη μάθηση συντελείται είτε με θετική ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς μέσω κάποιας αμοιβής, είτε με αρνητική ενίσχυση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς μέσω τιμωρίας.
- ii. Edward Thorndike (1874-1949). Από τις σημαντικότερες συνεισφορές του είναι ο «νόμος του αποτελέσματος», ο οποίος προσεγγίζει τη μάθηση ως μια άμεση διαδικασία στην οποία δεν παρεμβαίνει ο νους παρά μόνο για να συνδέσει το ερέθισμα με την αντίδραση (Τρίγγα, 1996). Η αμοιβή υποστηρίζει τη μάθηση, ενώ η τιμωρία κρίνεται ως ακατάλληλη πρακτική. Επιπλέον, ο Thorndike εισήγαγε και άλλους νόμους, όπως ο «νόμος της δοκιμής και πλάνης» όπου το άτομο οδηγείται στην ανεύρεση της αλήθειας μέσα από τη διαδικασία δοκιμής και πλάνης, καθώς και ο «νόμος της συνειρμικής μετατόπισης» όπου το ένα ερέθισμα μπορεί να έχει το ίδιο αποτέλεσμα με κάποιο άλλο ερέθισμα, αν συνδεθεί με αυτό. Οι απόψεις του Thorndike αν και δεν είναι καθολικά αποδεκτές, εντούτοις αποτέλεσαν κέντρα ενδιαφέροντος των ερευνητών της σχολικής μάθησης.
- iii. John Watson (1878-1958). Θεωρείται ο πατέρας του ακραίου συμπεριφορισμού, όπου ο νους θεωρείται ως κενό δοχείο που θα γεμίσει με την αντικειμενική πραγματικότητα (Φρυδάκη, 2009). Ο Watson με τον όρο «μπιχεβιορισμό» υποστηρίζει ότι η προσωπικότητα μπορεί να τροποποιηθεί με χρήση εξαρτημένων αντιδράσεων, άρα μπορεί να δημιουργηθεί οποιοσδήποτε τύπος ανθρώπου αφού ακόμα και οι ατομικές διαφορές είναι προϊόντα μάθησης. Τα συναισθήματα θεωρούνται από τον Watson ως συνθετικά αντανακλαστικά

τα οποία μπορούν να παραχθούν μέσω της κλασικής εξαρτημένης μάθησης και δεν συνδέονται με ασυνείδητες διαδικασίες ή προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου.

- iv. Edwin Guthrie (1886-1959). Θεωρείται ως ο ψυχολόγος που παρέμεινε πιστός στις θεωρητικές κατευθύνσεις του Watson, στηρίζοντας την αρχή της υποκατάστασης αλλά χωρίς εξαρτημένα ερεθίσματα (Φράγκος, 1996). Η αυστηρή χρονική συνάφεια ανάμεσα στο ερέθισμα και στην αντίδραση αποτελεί τη βάση της θεωρίας του, με την επιθυμητή συμπεριφορά να επαναλαμβάνεται, αν το άτομο βιώσει την ίδια κατάσταση, σε σύντομο χρονικό διάστημα. Ο Guthrie δεν υποστηρίζει την αναγκαιότητα για ενισχυτές (αμοιβή, τιμωρία) και θεωρεί τη μάθηση ως ένα συνειρμικό επεισόδιο.
- v. Burrhus Skinner (1904-1990). Το έργο του εστιάστηκε στη συντελεστική εξαρτημένη μάθηση και μέσα από την παρατήρηση και το πείραμα, διαπίστωσε ότι η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης και διευρύνεται με δύο τρόπους (Φρυδάκη, 2009):
  - a. Με την αποδοχή της επίδρασης στοιχείων του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς
  - b. Με τη μαθησιακή διαδικασία που μπορεί να περιγραφεί από τη σχέση Ερέθισμα- Αντίδραση- Επακόλουθα.

Ο Skinner εισήγαγε τη θεωρία της σταδιακής διαμόρφωσης της συμπεριφοράς σύμφωνα με την οποία η συμπεριφορά του ατόμου μπορεί να διαμορφωθεί βήμα προς βήμα χρησιμοποιώντας ένα κατάλληλο σύστημα «ενίσχυσης και τιμωρίας». Υποστηρίζει ότι η ενίσχυση δεν αποτελεί μόνο μια διαδικασία ερμηνείας της μάθησης αλλά και ένα όργανο διδασκαλίας με το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να πετύχει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (Φράγκος, 1996). Η θεωρία του οδήγησε στη χρήση μηχανών για εξατομικευμένη διδασκαλία και συνδέθηκε με την «προγραμματισμένη διδασκαλία» η οποία στηρίζεται στην αρχή της αυτενέργειας και αυτοελέγχου της προόδου του μαθητή. Στις ΗΠΑ, ήδη από τη δεκαετία του 1960, εμφανίζονται προγράμματα ηλεκτρονικά υποβοηθούμενης μάθησης υλοποιώντας τη φιλοσοφία του Skinner (Φρυδάκη, 2009).

### 2.1.2 Γνωστικές θεωρίες

Οι θεωρίες αυτής της προσέγγισης προέκυψαν ως αποτέλεσμα των προβληματισμών και της κριτικής που ασκήθηκε στις θέσεις των συμπεριφοριστικών θεωριών. Κεντρικό ρόλο στις γνωστικές θεωρίες κατέχουν οι γνωστικές λειτουργίες του ατόμου με βάση τις οποίες η μάθηση συντελείται ως μια ατομική διαδικασία οικοδόμησης νοήματος μέσω εμπειριών και όχι λόγω της απομνημόνευσης εννοιών, γεγονότων και καθολικών αληθειών (Κόμης, 2004). Ως γνωστικές λειτουργίες νοούνται όλες οι νοητικές λειτουργίες του ανθρώπου όπως αντίληψη, μνήμη, παράσταση, νόηση, γλώσσα, κριτική ικανότητα, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων, δημιουργική σκέψη (Μπασέτας, 2002). Στη συνέχεια καταγράφονται οι σημαντικότερες θεωρητικές θέσεις των γνωστικών θεωριών.

- Θεωρίες μορφολογικού πεδίου (γνωστό ως «Gestalt»), οι οποίες εστιάζουν στην παραδοχή ότι τα άτομα κατανοούν όχι την ουσία των πραγμάτων αλλά την εικόνα τους, δηλαδή το όλον που δεν ισούται με το άθροισμα των μερών του αλλά το υπερβαίνει (Πασιάς κ. συν., 2016). Εκπρόσωποι των θεωριών αυτών είναι:
  - i. Max Wertheimer (1880-1943), ο οποίος εξελίσσοντας το νόμο της μορφολογικής ψυχολογίας για την τέλεια μορφή (γνωστή ως «Pragnanz») διατύπωσε τις αρχές της εγγύτητας, της ομοιότητας, της καλής συνέχειας, της ολοκλήρωσης, κ.ά. (Φράγκος, 1996).
  - ii. Wolfgang Kohler (1887-1959), ανέπτυξε τη θεωρία της διορατικής μάθησης η οποία αντικατοπτρίζει την ικανότητα του ατόμου να συνδέει διάφορα στοιχεία στην πορεία της εννοιολογικής ολοκλήρωσης. Ο βαθμός και η έκταση της διορατικής μάθησης εξαρτάται από τις συνθήκες του περιβάλλοντος, από τη νοημοσύνη του ατόμου και από τις εμπειρίες του (Τρίγγα, 1996).
  - iii. Kurt Lewin (1890-1947), ο οποίος ανέπτυξε μια θεωρία πεδίου η οποία δηλώνει ότι η κοινωνική συμπεριφορά αποτελεί προϊόν του ζωτικού χώρου του ατόμου (Πασιάς κ. συν., 2016). Ο ζωτικός χώρος περιλαμβάνει τόσο τις εσωτερικές δυνάμεις (προσωπικότητα, στόχοι, πεποιθήσεις) όσο και τις εξωτερικές δυνάμεις (κουλτούρα, κοινωνικό πλαίσιο) του ατόμου. Ως εκ τούτου, για να επιτευχθεί η μάθηση πρέπει μέσα στο ζωτικό χώρο να εξισορροπηθούν οι δυνάμεις αυτές και να επέλθουν αλλαγές, τις οποίες ο Lewin ονομάζει γνωστικές δομές.



- iv. Eduard Tolman (1886-1959), επηρεάστηκε τόσο από τους συμπεριφοριστές όσο και από τη μορφολογική ψυχολογία και ανέπτυξε μια θεωρία που ονομάζεται ψυχολογία του σκοπού (Φράγκος, 1996). Η βάση της σκόπιμης μάθησης του Tolman δεν είναι οι αντιδράσεις αλλά τα ερεθίσματα αυτά κάθε αυτά, διότι δημιουργούν μια προσδοκία. Το άτομο μετέχει ενεργά στη διαδικασία μάθησης αξιοποιώντας τις γνωστικές δομές του Lewin και συσχετίζοντας τις με τους επιδιωκόμενους στόχους.
- Θεωρίες εποικοδομισμού (constructivism), οι οποίες βασίζονται στην πεποίθηση ότι ο άνθρωπος οικοδομεί την κατανόηση του για την πραγματικότητα μέσα από τις παραδοχές ότι δεν υπάρχει απόλυτα αντικειμενική εξήγηση του κοινωνικού κόσμου και ότι η πραγματικότητα οικοδομείται από μια πολλαπλότητα υποκειμενικών νοημάτων (Φρυδάκη, 2009). Κυριότεροι εκφραστές των θεωριών αυτών υπήρξαν:
    - i. Jean Piaget (1896-1980), ο οποίος θεωρεί ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη για να αναπτυχθεί δεν έχει μόνο την ανάγκη εσωτερικών βιολογικών παρορμήσεων αλλά και ερεθίσματα από το περιβάλλον (Τρίγγα, 1996). Οι ουσιώδεις λειτουργίες της νοημοσύνης είναι η κατανόηση του κόσμου και η ανακάλυψη νέων δομών της πραγματικότητας. Ο Piaget προσδιόρισε τέσσερα στάδια διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού από τη νηπιακή ηλικία έως την εφηβεία, επισημαίνοντας ότι παρά τη σταθερότητα ως προς τη διαδοχή των σταδίων, η χρονική διάρκεια κάθε σταδίου μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο. Επιπλέον, η αντίληψη του παιδιού για τον κόσμο πραγματοποιείται στο πλαίσιο συγκεκριμένων διαδικασιών, της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Η αφομοίωση σημαίνει ότι όταν ένα παιδί αντιμετωπίζει άγνωστα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος χρησιμοποιεί τα ήδη υπάρχοντα νοητικά σχήματα, εντάσσοντας τη νέα εμπειρία στην υπάρχουσα εικόνα του για τον κόσμο. Ενώ, η συμμόρφωση αποτελεί εσωτερική αλλαγή του τρόπου σκέψης όταν προκύπτουν νέα γεγονότα που το παιδί δεν μπορεί να αφομοιώσει με τα ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα, επιβάλλοντας τη δημιουργία νέων (Φράγκος, 1996). Η θεωρία του Piaget, γνωστή και ως «Γνωστικός εποικοδομισμός», συνέβαλε στη στροφή της παιδαγωγικής αντίληψης ως προς την εκπόνηση και διάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδασκαλίας με προσαρμογή τους στα νοητικά στάδια του μαθητή (Πασιάς κ. συν., 2016).
    - ii. Jerom Bruner (1915-2016), προτείνει την ανακαλυπτική μάθηση σύμφωνα με την οποία το άτομο δεν είναι ένας παθητικός ακροατής σε μια κατάσταση, αλλά

εξερευνά, πειραματίζεται και ανακαλύπτει (Τουμάσης, 1999). Οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση (κανόνες, αρχές, ανάπτυξη δεξιοτήτων) μέσα από διαδικασίες όπως το πείραμα, τη δοκιμή, την επαλήθευση ή τη διάψευση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει το ρόλο του εμπυχωτή, του διευκολυντή και του καθοδηγητή στη διαδικασία της ανακάλυψης. Ο Bruner θεωρεί ότι η διαδικασία της ανακαλυπτικής μάθησης επηρεάζεται και προωθείται από ατομικούς παράγοντες (ετοιμότητα, κίνητρα, νοητικές ικανότητες) και τονίζει την αναγκαιότητα της «σπειροειδούς διάταξης της γνώσης» στην εκπόνηση των αναλυτικών προγραμμάτων (Κολιάδης, 2007). Στο βιβλίο του «Πράξεις Νοήματος» διευρύνει το θεωρητικό του πλαίσιο στις κοινωνικές και πολιτισμικές όψεις της μάθησης, υποστηρίζοντας ότι κάθε ανθρώπινη σκέψη και πράξη παίρνει νόημα σε σχέση με το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναδύεται (Φρυδάκη, 2009).

- iii. David Ausubel (1918-2008), ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία της «συμπερίληψης» της νέας γνώσης στην υπάρχουσα δομή γνώσης του μαθητή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να οικοδομήσει ο μαθητής τη γνώση είναι ο εκπαιδευτικός να προετοιμάσει τη διαδικασία μάθησης, με την ενεργοποίηση των «προκαταβολικών οργανωτών» για να καλυφθεί το χάσμα ανάμεσα σε αυτά που ο μαθητής ήδη γνωρίζει και σε αυτά που πρέπει να γνωρίζει, προτού έρθει σε επαφή με το νέο διδακτικό αντικείμενο (Ματσαγγούρας, 2004). Για τον Ausubel η γνωστική δομή οικοδομείται απαγωγικά (από το γενικό στις λεπτομέρειες), σε αντίθεση με τον επαγωγικό τρόπο δόμησης που υποστήριξε ο Bruner. Ο στόχος είναι ο μαθητής να μαθαίνει νοηματικά και όχι μηχανικά, προκειμένου να διευρύνει και να εμπλουτίζει τη γνωστική του δομή, αξιοποιώντας εύκολα τη νεοαποκτηθείσα γνώση σε νέες καταστάσεις (Φύκαρης, 2016). Η θεωρία μάθησης του Ausubel απαιτεί εννοιολογικά οργανωμένο αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικές μεθόδους που να επιτυγχάνουν την ολοκλήρωση και αναδιάταξη της νέας με την παλαιά γνώση, τονίζοντας τη σπουδαιότητα της καθοδηγούμενης μάθησης (Ζαβλανός, 1998).
- Θεωρίες επεξεργασίας πληροφοριών, οι οποίες μοντελοποιούν τον ανθρώπινο νου ως ένα σύστημα επεξεργασίας της πληροφορίας όπου κάθε γνωστική διεργασία συνίσταται από αναπαραστάσεις και από επεξεργασίες (Κόμης, 2004). Βασικοί εκπρόσωποι της προσέγγισης αυτής είναι:

- i. Robert Gagné (1916-2002), ο οποίος εκκινώντας από τις συμπεριφοριστικές θεωρίες, επηρεάστηκε στη συνέχεια σημαντικά από τις γνωστικές θεωρίες μάθησης. Θεωρεί ότι το άτομο μαθαίνει οτιδήποτε σε οποιαδήποτε ηλικία αρκεί να έχει αφομοιώσει τις προηγούμενες γνώσεις και να υπάρχει μια οργανωμένη διδασκαλία. Η θεωρία του με την ονομασία «αθροιστικό μοντέλο μάθησης», υποστηρίζει ότι υπάρχουν διαφορετικοί τύποι μάθησης και ο κάθε τύπος μάθησης απαιτεί και διαφορετικό τύπο διδασκαλίας. Παρατηρείται μια απόλυτη ταύτιση με τις απόψεις του Bruner και μια αντίθεση με την έννοια των διαδοχικών σταδίων του Piaget (Παυλάτου, Γεωργιάδου & Σπυρέλλης, 2019). Ο Gagné χαρακτηρίζει τη μάθηση ως φαινόμενο συσσώρευσης γνώσεων, αφού συσσωρεύεται προοδευτικά και κάθε νέο είδος μάθησης οικοδομείται στις ήδη υπάρχουσες. Για τη διαχείριση αυτής της μάθησης, απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό «διδασκτικές ενέργειες» όχι ως εξωτερικά ερεθίσματα αλλά ως στρατηγικές που αποβλέπουν στον ενεργό ρόλο των μαθητών και στη στήριξη των σταδίων μάθησης (Πασιάς κ. συν., 2016).

Ο Gagné εστίασε επίσης και στο ρόλο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη μάθηση και μαζί με τον A. Newell και H. Simon εισηγήθηκαν τη θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η γνώση που αποκτάμε για τον κόσμο για να μετατραπεί σε πληροφορία θα πρέπει να συμμετέχουν όχι μόνο τα αισθητήρια όργανα αλλά και μια σειρά από γνωστικές επεξεργασίες (Πόρποδας, 2000).

- ii. Ulric Neisser (1928-2012), ο οποίος εξέλιξε τις απόψεις του Gagné και των συνεργατών του αναφορικά με τη θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών. Θεώρησε ότι η σκέψη του ατόμου λειτουργεί ως μέσο επεξεργασίας της πληροφορίας, προσομοιάζοντας τον τρόπο λειτουργίας του ανθρώπινου νου, με τον τρόπο λειτουργίας ενός υπολογιστή. Η μαθησιακή διαδικασία πραγματοποιείται σε τρία στάδια, στη λήψη και αποθήκευση των πληροφοριών στη βραχυχρόνια ή και στη μακροχρόνια μνήμη, στη συγκράτηση και συσχέτιση των πληροφοριών, και στην ανάσυρση και χρήση τους όταν απαιτείται (Παυλάτου, κ. συν., 2019). Η μαθησιακή διαδικασία ολοκληρώνεται με την επανατροφοδότηση, δηλαδή την επικύρωση της μάθησης που διαπιστώνεται από τον εκπαιδευτικό ή από τον ίδιο το μαθητή.

### 2.1.3 Ανθρωπιστικές θεωρίες

Στις θεωρίες αυτής της κατηγορίας δίνεται έμφαση στις εσωτερικές δυνατότητες του ατόμου, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει το άτομο ώστε να χρησιμοποιήσει τις δυνατότητες αυτές, με μη-κατευθυντική προσέγγιση. Η ανθρωπιστική θεωρία πρεσβεύει ότι το παιδί έχει εν δυνάμει εσωτερικώς προδιαγεγραμμένη την πορεία ανάπτυξής του και για να εξελιχθεί χρειάζεται να βρεθεί σε συνθήκες ελεύθερης επιλογής και αυτορρύθμισης (Ματσαγγούρας, 2006). Κυριότεροι εκπρόσωποι της ανθρωπιστικής προσέγγισης είναι:

- i. Carl Rogers (1902-1987), ονομάζει τη θεωρία του «προσωποκεντρική» για να υποδηλώσει ότι στόχος της εκπαιδευτικής διεργασίας είναι το άτομο να ισχυροποιηθεί ως πρόσωπο. Υποστηρίζει ότι η εικόνα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του και η αυτοεκτίμησή του αντανακλούν στην πραγματικότητα τον τρόπο που πιστεύει ότι τον βλέπουν οι άλλοι (Πασιάς κ. συν., 2016). Ο Rogers δίνει έμφαση στις εσωτερικές δυνατότητες του ατόμου, υιοθετεί τη μη καθοδηγητική εκπαίδευση και υποδεικνύει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει τον μαθητή να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση. Επιπλέον, τονίζει την ελευθερία της μάθησης με χρήση μεθόδων διδασκαλίας που ενθαρρύνουν τον πειραματισμό, την αυτενέργεια και την ανακάλυψη της γνώσης (Κουλαϊδής, 2007).
- ii. Abraham Maslow (1908-1970), ο οποίος θεωρεί ότι τα ανθρώπινα κίνητρα βασίζονται σε μια ιεραρχία αναγκών υπό τη μορφή πυραμίδας. Στο πιο χαμηλό επίπεδο των αναγκών βρίσκονται οι ανάγκες επιβίωσης και φυσιολογίας όπως η πείνα και η δίψα, και οι άνθρωποι κινητοποιούνται πρωτίστως για την ικανοποίηση αυτών των βασικών αναγκών τους (Maslow, 1970). Καθώς το άτομο προχωρά προς την κορυφή της πυραμίδας, οι προς ικανοποίηση ανάγκες καθίστανται περισσότερο ψυχολογικές και κοινωνικές. Ο Maslow απέρριψε τις συμπεριφοριστικές απόψεις και τις θεωρίες του Freud γιατί τις θεωρούσε αρνητικές απέναντι στην ανθρώπινη φύση, ενώ ο ίδιος εκτιμούσε την καλοσύνη, την εντιμότητα και τη λογική. Σύμφωνα με τις θέσεις του, το κίνητρο για μάθηση είναι έμφυτο και ο βασικός στόχος της αγωγής του παιδιού πρέπει να είναι η «αυτοπραγμάτωση», η οποία το βοηθά να αναπτύξει τις ικανότητες που διαθέτει και να αποδεχτεί τους περιορισμούς του (Μπιτσάνη-Πέτρου,

2013). Άλλωστε το υγιές και ολοκληρωμένο άτομο έχει την τάση οτιδήποτε και να κάνει να το κάνει δημιουργικά (Maslow, 1970).

#### **2.1.4 Κοινωνικογνωστικές θεωρίες**

Οι θεωρίες μάθησης αυτής της κατηγορίας δέχονται μεταξύ άλλων ότι η μάθηση συντελείται μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον και προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα, σε συγκεκριμένες καταστάσεις και δραστηριότητες. Το άτομο δεν κατασκευάζει την ατομική του γνώση μέσα σε ένα πολιτισμικό και επικοινωνιακό κενό αλλά πάντα μέσα σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση (E.A.I.T.Y., 2008). Βασικοί εκπρόσωποι αυτής της κατηγορίας θεωριών είναι:

- i. Lev Vygotsky (1896-1934), ο οποίος υιοθετεί μια προσέγγιση για τη μάθηση την οποία αποδίδει στις κοινωνικές συνθήκες και όχι στη βιολογική δομή του εγκεφάλου. Για τον Vygotsky ο βαθμός ανάπτυξης του ατόμου διακρίνεται από δύο επίπεδα, του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου που έχει κατακτήσει μόνο του και του επιπέδου της εν δυνάμει ανάπτυξης που θα μπορούσε να φτάσει με την κατάλληλη καθοδήγηση (Φρυδάκη, 2009). Η απόσταση ανάμεσα στα δύο επίπεδα αντιστοιχεί στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να εντοπίζει τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης και να οικοδομεί πάνω στις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες (Ματσαγγούρας, 1999). Η θεωρία του, γνωστή ως «κοινωνικός εποικοδομισμός», επισημαίνει ότι η διαδικασία στήριξης της μάθησης (scaffolding) από τον εκπαιδευτικό πρέπει να επιδιώκεται με την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους κοινωνικούς εταίρους της τάξης και τη χρήση τεχνικών όπως καθοδηγούμενη συμμετοχή και ανακάλυψη, συνεργατική μάθηση και διδακτικά μοντέλα φθίνουσας καθοδήγησης (Ράπτης & Ράπτη, 2001).
- ii. Albert Bandura (1925-2021), ο οποίος περιγράφει τη συμπεριφορά του ατόμου ως μια αλληλεπίδραση παραγόντων τόσο γνωστικών και συμπεριφοριστικών όσο και περιβαλλοντικών. Το άτομο μαθαίνει με παρατήρηση και μίμηση της συμπεριφοράς των άλλων. Η μίμηση, συνειδητή ή μη, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αυτοκαθοδήγηση, αυτοενίσχυση και αυτοέλεγχο της

συμπεριφοράς του (Κουλαϊδής, 2007). Σε αυτή τη βάση, η μάθηση ερμηνεύεται ως μια ενεργητική διαδικασία επεξεργασίας και μετασχηματισμού των πληροφοριακών ερεθισμάτων, γι' αυτό και το άτομο είναι ικανό να επηρεάσει τον εαυτό του για κάθε προσωπική και κοινωνική του αλλαγή (Φύκαρης, 2016). Η θεωρητική αυτή προσέγγιση εστιάζει στην προσοχή στη μνήμη και στα κίνητρα, καλύπτει τόσο το γνωστικό όσο και το συμπεριφοριστικό πλαίσιο. Γι' αυτό και έχει εφαρμοστεί εκτενώς στην κατανόηση της επιθετικότητας και των ψυχολογικών διαταραχών, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της τροποποίησης της συμπεριφοράς (Bandura, 1973).

- iii. John Dewey (1859-1952), ο οποίος μέσα από μια ψυχολογική προσέγγιση αποδίδει στην αγωγή δύο όψεις, την κοινωνική και την ατομική-ψυχολογική. Υπό αυτό το πρίσμα το σχολείο έχει διττό ρόλο καθώς οφείλει να μεταβιβάζει τη σωρευμένη κοινωνική εμπειρία στα νέα μέλη αλλά και να συμβάλλει στη διαρκή ανανέωση της εμπειρίας του ατόμου έτσι ώστε το σχολείο να μετουσιώνεται σε πραγματική ζωή και όχι προετοιμασία για τη ζωή (Φωτεινός, 2017). Για τον Dewey το αναλυτικό πρόγραμμα δεν πρέπει να διαχωρίζεται σε τομείς μαθημάτων (θεωρητικά, θετικά, κ.ά.) αλλά σε κοινωνικές δραστηριότητες που θα απεικονίζουν τον σύνθετο κόσμο ώστε το σχολείο να αφήνει τον μαθητή να μαθαίνει «πώς να μαθαίνει». Η διαθεματική αυτή προσέγγιση του Dewey υιοθετήθηκε και από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την ενσωμάτωση της έννοιας του σχεδίου εργασίας (project) στα ωρολόγια προγράμματα.

## 2.2 Μέθοδοι διδασκαλίας

Η διδασκαλία, μέσα από την οποία επιδιώκεται η μάθηση, περιλαμβάνει τρία κύρια στοιχεία, μεταξύ των οποίων υπάρχει έντονη αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση. Τα στοιχεία αυτά είναι ο δάσκαλος (Δ), ο μαθητής (Μ) και το αντικείμενο διδασκαλίας (Α). Συνήθως τα στοιχεία αυτά απεικονίζονται ως κορυφές ενός διδακτικού τριγώνου που σχηματικά παίρνει τη μορφή ισόπλευρου τριγώνου. Παλαιότερα, στην κορυφή του τριγώνου τοποθετούνταν ο δάσκαλος, ο οποίος προπαρασκεύαζε το γνωστικό αντικείμενο και διευκόλυνε το μαθητή στην κατάκτηση της γνώσης, επιλέγοντας τις κατάλληλες

μεθόδους διδασκαλίας (Δαγδιλέλης, Παυλοπούλου & Τρίγγα, 1998). Στα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας στην κορυφή του τριγώνου τοποθετείται ο μαθητής, και ο δάσκαλος προσαρμόζει τη διδασκαλία του αντικειμένου στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Μπίκος, 2017).

Ετυμολογικά, ο όρος «μέθοδος» αποτελείται από τη σύνθεση των λέξεων «μετά» και «οδός», άρα κυριολεκτικά σημαίνει τον δρόμο που ακολουθεί κάποιος για να φτάσει σε ένα προκαθορισμένο τέλος ή αποτέλεσμα (Ματσαγγούρας, 2005). Σύμφωνα με αυτήν την οπτική, η μέθοδος διδασκαλίας σκιαγραφεί ένα σύνολο διδακτικών αποφάσεων και ενεργειών του εκπαιδευτικού με βάση τα οποία το αντικείμενο διδασκαλίας προσεγγίζεται οργανωμένα και συστηματικά. Είναι λογικό και επιτακτικό ταυτόχρονα, η μέθοδος ή ο συνδυασμός μεθόδων διδασκαλίας να βασίζεται στις θεωρίες μάθησης και να εμπλουτίζεται από τις αρχές της διδακτικής και της παιδαγωγικής προκειμένου να είναι αποτελεσματική η κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου από το μαθητή.

Στη βιβλιογραφία, παρατηρείται μια ποικιλία ταξινομήσεων των μεθόδων διδασκαλίας ανάλογα με την οπτική του κάθε παιδαγωγού. Στην παρούσα εργασία, οι μέθοδοι διδασκαλίας θα ταξινομηθούν ως προς τα στοιχεία του διδακτικού τριγώνου που αλληλοεπιδρούν στη διδασκαλία, δηλαδή το Δάσκαλο, το Μαθητή και το Αντικείμενο διδασκαλίας.

### ***2.2.1 Παραδοσιακή Δασκαλοκεντρική Μέθοδος***

Στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, στο επίκεντρο βρίσκεται ο Δάσκαλος και οι ενέργειες που εκείνος επιλέγει για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου, ενώ η μάθηση έρχεται αυτόματα ως άμεσο αποτέλεσμα της διδασκαλίας (Φρυδάκη, 2009). Η δασκαλοκεντρική προσέγγιση, ακολουθεί τη φιλοσοφία του Γερμανού παιδαγωγού Herbart όπου η εκ των προτέρων οργάνωση και συστηματοποίηση της διδασκαλίας, μετατρέπει τη διδασκαλία σε μια απόλυτα κατευθυνόμενη μάθηση, περιορίζοντας την πρωτοβουλία και συμμετοχή των μαθητών και μετατρέποντας τους σε παθητικούς αποδέκτες της γνώσης (Φράγκος, 1996). Η διδασκαλία αυτής της προσέγγισης ακολουθεί πέντε στάδια, την προπαρασκευή των μαθητών να απορρίψουν τις πρότερες γνώσεις τους, την προσφορά των νέων (σωστών) γνώσεων, τη σύγκριση με τις πρότερες γνώσεις, τη γενίκευση των συμπερασμάτων και την εφαρμογή των νέων γνώσεων στη ζωή των μαθητών (Τρίγγα, 1996).

Μέχρι τις αρχές του εικοστού αιώνα, η προσέγγιση αυτή του διδακτικού υλισμού που στοχεύει στην παροχή στείων γνώσεων μέσω της ευθύγραμμης πορείας της διδασκαλίας και των διδακτικών σταδίων του Herbart, είχε μεγάλη απήχηση στην εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα. Κύριος εκφραστής αυτής της εικόνας της εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο υπήρξε ο καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών Ν. Εξαρχόπουλος, ταυτίζοντας το εθνικό και ηθικό φρόνημα με το σκοπό της εκπαίδευσης. Οι παιδαγωγοί Α. Δελμούζος και Δ. Γληνός χαρακτήριζαν τη μέθοδο του Herbart ως σιδερένια φορεσιά για δάσκαλο και μαθητή (Φράγκος, 1996).

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες της μάθησης αποτελούν τον θεμέλιο λίθο της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης με τη συστηματική μετάδοση της γνώσης να διευκολύνεται από την απομνημόνευση, την επανάληψη, τους ενισχυτές και τις ποινές. Η κατεξοχήν δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας είναι η διάλεξη ή αλλιώς μονόλογος, όπου ο εκπαιδευτικός γίνεται πομπός μιας μονόδρομης πληροφόρησης και στέλνει τα μηνύματα στους δέκτες μαθητές του (Τριλιανός, 2013). Αυτή η μορφή της διδασκαλίας που συντηρεί την αυθεντία του δασκάλου και οδηγεί τον μαθητή στη παθητικότητα είναι αποτελεσματική μόνο για απλή μεταβίβαση πληροφοριών. Αδυνατεί να διδάξει αξίες, στάσεις, δεξιότητες και ούτε προάγει την κριτική σκέψη και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Παρ' όλα αυτά η διάλεξη παραμένει μία από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μορφές διδασκαλίας κυρίως σε δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Φρυδάκη, 2009).

Ο Ματσαγγούρας (2006) προτείνει για το Δημοτικό, την υιοθέτηση σύντομης διάλεξης ως εισήγηση μιας νέας έννοιας στην αρχή του μαθήματος και ως ανακεφαλαίωση των κύριων σημείων στο τέλος του μαθήματος. Σύμφωνα με την Φρυδάκη (2009), η νομιμοποίηση της διάλεξης συνδέεται με τις προτεραιότητες των εξετασιοκεντρικών εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και των εσωτερικευμένων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ότι αποτελούν αυθεντίες στον γνωστικό τους τομέα και οφείλουν οι ίδιοι να μεταλαμπαδεύουν τις γνώσεις στους μαθητές.

Η διαλεκτική μορφή διδασκαλίας πραγματοποιείται με τη χρήση τεσσάρων βασικών τεχνικών διάλεξης, της αφήγησης, της περιγραφής, της επίδειξης και της συζήτησης (Κουτρούμπα, 2021). Η διάλεξη μέσω της αφήγησης επιλέγεται για μεγάλο πλήθος μαθητών και μαθήματα που χαρακτηρίζονται από μια αλληλουχία



γεγονότων όπως η Ιστορία, τα Θρησκευτικά, κ.ά. (Χαραλαμπίδης, 2001). Η διάλεξη μέσω της περιγραφής χρησιμοποιείται για μαθήματα όπως η φυσική, η γεωγραφία, η τεχνολογία κ.ά., όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να παρουσιάσει με ακρίβεια και λεπτομέρεια τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός αντικείμενου, γεγονότος και φαινομένου (Τριλιανός, 2008). Η διάλεξη μέσω της επίδειξης είναι δυνατό να υλοποιηθεί σε κάθε διδακτικό αντικείμενο ανεξαρτήτου θεματολογίας, συμπληρωματικά με τις προηγούμενες τεχνικές. Αν και στα πλεονεκτήματα της επίδειξης συγκαταλέγεται το ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συνδέσουν τη γνώση με τις πραγματικές αναπαραστάσεις δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο έντονες γνωστικές εντυπώσεις στη συνείδησή τους, εντούτοις γίνεται σαφές ότι η τεχνική δεν χρησιμοποιείται υπό την έννοια της ενεργοποίησης του μαθητή αλλά ως μια ακόμα μορφή παθητικής μάθησης (Κουτρούμπα, 2021). Η διάλεξη μέσω της συζήτησης περιέχει ερωτήσεις του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, οι οποίες επιβάλλεται να συμβαδίζουν με το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών (Jarvis, 2004). Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία είναι εκείνες οι οποίες έχουν ως σκοπό να εξασκήσουν μόνο τη μνήμη και όχι να ενεργοποιήσουν το μαθητή.

### **2.2.2 Μαθητοκεντρικές Μέθοδοι**

Στη μαθητοκεντρική προσέγγιση ο διδακτικός σχεδιασμός του μαθήματος και η επιλογή της διδακτικής μεθοδολογίας πραγματοποιείται με επίκεντρο τον Μαθητή. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η ενδυνάμωση των μαθητών μέσα από την ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ο εκπαιδευτικός τοποθετείται στο περιθώριο αναλαμβάνοντας ρόλο βοηθητικό, συνεργατικό και συμβουλευτικό (Παπάς, 1990). Ο ρυθμιστικός ρόλος της διδακτικής διαδικασίας μεταφέρεται στις ανάγκες, στις δυνατότητες και στα ενδιαφέροντα του μαθητή με αποτέλεσμα η διαδικασία της μάθησης να μετατρέπεται σε μια ενεργητική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2005). Βασική αρχή αποτελεί η απόλυτη και συνειδητή συμμετοχή του μαθητή σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας μάθησης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Κύριος στόχος της διδασκαλίας είναι να γίνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες συνεργοί στη μαθησιακή διαδικασία και αυτό αναβαθμίζει τόσο τις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικού σε σχέσεις ισότιμης

διαλεκτικής επικοινωνίας, όσο και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Κασιμάτη, 2011). Στη βιβλιογραφία, υπάρχουν περιπτώσεις που χρησιμοποιείται ο όρος «μέθοδος διδασκαλίας» με μεγαλύτερη ευρύτητα ή ακόμη συγγέεται με τη μορφή διδασκαλίας και τις διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζονται (Ματσαγγούρας, 2005). Στη παρούσα εργασία υιοθετείται η άποψη του Τριλιανού (2008) που κατατάσσει την ομαδοσυνεργατική ως μέθοδο διδασκαλίας.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας και υιοθετώντας ως κριτήριο το αν προσεγγίζεται η εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία σε ατομικό επίπεδο ή ως μέρος της ομάδας, οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διακρίνονται σε μεθόδους Εξατομικευμένης διδασκαλίας και Ομαδοσυνεργατικές μεθόδους.

i. Μέθοδος Εξατομικευμένης Διδασκαλίας

Εννοιολογικά, η εξατομικευμένη διδασκαλία, αναφέρεται στη διαδικασία προσαρμογής του περιεχομένου, των στόχων και των οργανωτικών διαδικασιών της διδασκαλίας στις ατομικές δυνατότητες, τις ανάγκες και το στυλ μάθησης του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2005). Αυτή η εξατομικευμένη προσέγγιση της διδασκαλίας δεν αναπτύσσεται αντίρροπα προς τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μέσα στη σχολική τάξη (Σφυρόερα, 2004), αλλά αποτελεί μία καλά σχεδιασμένη και οργανωμένη διαδικασία στο μικροεπίπεδο της τάξης, η οποία είναι αποτέλεσμα διεπιστημονικής συνεργασίας και ανταποκρίνεται στο αίτημα των καιρών για σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μαλαφάντης (2005), ο εκπαιδευτικός δεν θα οικοδομήσει τη διδασκαλία του ώστε να ταιριάζει κατά τρόπο απλουστευτικό στο μαθητή, αλλά πρέπει να οργανώσει τη διδακτική του πρακτική ώστε ο μαθητής να ενθαρρυνθεί να υιοθετήσει μια κριτική προσέγγιση απέναντι στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού λοιπόν, είναι να αναγνωρίζει το σημείο που βρίσκεται κάθε μαθητής αναφορικά με το περιεχόμενο του μαθήματος, να θέτει ξεχωριστούς στόχους για κάθε μαθητή αποδεχόμενος τη διαφορετικότητα του και να υποστηρίζει την πρόοδο του με εμπλοκή σε κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες.

Η πιο απλή μορφή διδασκαλίας που προωθεί και την ενεργοποίηση των μαθητών είναι η διαλογική μορφή μέσω συζήτησης και ερωταπαντήσεων. Στα πιο συνήθη είδη διαλόγου περιλαμβάνεται ο κατευθυνόμενος διάλογος και ο ελεύθερος διάλογος. Στον κατευθυνόμενο διάλογο, ο εκπαιδευτικός έχοντας προετοιμάσει μια

σειρά από ερωτήσεις προσπαθεί να αποσπάσει από τους μαθητές τη γνώση που διαθέτουν αλλά δεν έχουν εκφράσει ακόμα (Τριλιανός, 2008). Ο ελεύθερος διάλογος έχει ως αφετηρία προβληματισμούς που θέτουν οι ίδιοι οι μαθητές και τους δίνεται η δυνατότητα να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους, να ανταλλάξουν απόψεις και να διαμορφώσουν τεκμηριωμένες οπτικές για το συγκεκριμένο θέμα (Ματσαγγούρας, 1999).

Στις μέρες μας ο όρος εξατομίκευση αντικαθίσταται συχνά από τον όρο «διαφοροποίηση» ο οποίος όμως είναι ευρύτερος διότι αφορά και τις οργανωτικές ενέργειες που πραγματοποιούνται στο μακροεπίπεδο του σχολείου και έχουν άμεση σχέση με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική που υλοποιείται (Ι.Ε.Π., 2015).

## ii. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Η διδασκαλία αυτής της προσέγγισης, εστιάζει στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία ως συγκροτημένη μικροομάδα και αντιμετωπίζει τη γνώση ως κοινωνική οντότητα η οποία μπορεί να κατακτηθεί μέσα από την εμπλοκή σε συλλογικές μορφές αλληλοεπικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2004). Η διδακτική διαδικασία στηρίζεται στη δυναμική των διαμαθητικών σχέσεων όπου οι μαθητές ρωτούν, εξηγούν, σχολιάζουν, επικοινωνούν και ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες, ενώ ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί, επεμβαίνει όταν είναι αναγκαίο, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συζητούν και να εκφράζουν τις ιδέες τους.

Παρά την ποικιλία οπτικών, εκπρόσωποι από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης φαίνεται πως συγκλίνουν στην παιδαγωγική αξία της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Ο Dewey ως κύριος υποστηρικτής της μεθόδου, εισηγήθηκε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία διότι προωθεί την κοινωνικοποίηση του ατόμου και επιπλέον εξασφάλιζε με αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2004). Για τον J. Piaget, η ομαδοσυνεργατική οδηγεί στον γνωστικό εποικοδομισμό διότι η επικοινωνία ενός μαθητή με τους άλλους μαθητές που έχουν διαφορετικές απόψεις μπορεί να επιφέρει αρχικά διατάραξη της γνωστικής του ισορροπίας αλλά τελικά οδηγεί στην υιοθέτηση ανώτερου επιπέδου λογικής, σε κοινωνικογνωστική ανάπτυξη (Mercer, 1995). Ο Vygotsky (1997) στα πλαίσια του κοινωνικού εποικοδομισμού, αποκαλεί την εκτός των ατομικών ορίων ζώνη δράσης της ομάδας «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» με τους συμμαθητές να αναλαμβάνουν το ρόλο του καθοδηγητή προς τη νέα γνώση.

Ο Ματσαγγούρας (2004) επισημαίνει ότι η επιλογή από τον εκπαιδευτικό της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας προϋποθέτει πως ενστερνίζεται την ιδεολογία ότι η εκπαίδευση αποτελεί φορέα προώθησης του εκδημοκρατισμού, της ισότητας, της αλληλεξάρτησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης και ως εκ τούτου παρέχει ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης και ανάπτυξης σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Άρα, σκοπός της διδακτικής αυτής μεθόδου δεν είναι μόνο η κατάκτηση της γνώσης αλλά κυρίως η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που είναι απαραίτητες για τη δημιουργία των αυριανών ενεργών πολιτών. Οι μαθητές ικανοποιώντας τη φυσική κλίση του ατόμου προς τη συλλογική δράση, την αποδοχή και την επικοινωνία με τη συμμετοχή τους στις οργανωμένες ομάδες της τάξης, ικανοποιούν ταυτόχρονα και έναν από τους βασικούς στόχους του σχολείου, αυτόν της κοινωνικοποίησης (Ματσαγγούρας, 2006).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καταλυτικός για την αποτελεσματική εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Πρωτίστως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει επίγνωση της ευαίσθητης ισορροπίας που δημιουργείται στο εσωτερικό της ομάδας, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην εμπιστοσύνη ή στον ανταγωνισμό, στη δραστηριοποίηση ή στην αδράνεια (Φρυδάκη, 2009). Γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός οφείλει να μεριμνά για τον προσεκτικό σχεδιασμό και την οργάνωση κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με στόχο την ενίσχυση και υποκίνηση των μαθητών ώστε να εμπλακούν, να αναλάβουν ενεργούς ρόλους και να συνειδητοποιήσουν τα οφέλη από τη συνεργασία και την αλληλοεπίδραση μέσα στην ομάδα (Γκίκας, 2017).

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι συγκρότησης των ομάδων είτε με βάση το είδος του επιτελούμενου έργου είτε με βάση τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν. Οι ομάδες που δημιουργούνται μέσα στη σχολική τάξη προτείνεται να είναι ολιγομελεί, με ιδανική περίπτωση την τετραμελή ομάδα (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 2000). Οι ομάδες δημιουργούνται ελεύθερα με βάση τις επιθυμίες των ίδιων των μαθητών ή καθορίζονται με επιλογή από τον εκπαιδευτικό. Αναφορικά με τη σύνθεση της ομάδας, η ανομοιογένεια των μελών ως προς την επίδοση, το φύλο, τη φυλή, κ.ά., κρίνεται αποδοτική εντούτοις υπάρχουν περιπτώσεις που η ομοιογένεια σε κάποια χαρακτηριστικά μπορεί να αποδειχθεί δημιουργική, όπως για παράδειγμα προκειμένου να συμμετάσχουν σε μαθητικό διαγωνισμό γνώσεων. Απαραίτητα στοιχεία της ομάδας αποτελούν ο προκαθορισμένος σκοπός, η αλληλεξάρτηση των

μελών της και η ανεμπόδιστη επικοινωνία μεταξύ τους. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία βασίζεται στη συλλογική προσπάθεια, καλλιεργώντας ταυτόχρονα και την προσωπική αυτονομία, ενώ ο ανταγωνισμός μεταξύ των ομάδων αποτελεί επιπλέον κίνητρο για πιο αποτελεσματικές λύσεις στο συλλογικό πρόβλημα (Παναγάκος, 2001).

### **2.2.3 Γνωσιοκεντρικές Μέθοδοι**

Οι μέθοδοι διδασκαλίας αυτής της κατηγορίας εστιάζουν στο Διδακτικό Αντικείμενο ως γνωστικό αγαθό και στους τρόπους προσέγγισής του από τους μαθητές. Κύρια επιδίωξη αποτελεί η ανάπτυξη πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων στους μαθητές όπως γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση.

#### **i. Παραγωγική ή Απαγωγική μέθοδος**

Αφετηρία της διδασκαλίας είναι η θεωρία, υπό τη μορφή μιας γενικής έννοιας που συνδέεται με ένα σύνολο από γνωστά γεγονότα ή φαινόμενα. Οι μαθητές σε αυτήν την άμεση διδασκαλία καθοδηγούνται από το γενικό στο ειδικό (Ζαβλανός, 1998). Η παραγωγική μέθοδος εφαρμόζεται στη διδασκαλία με τις μορφές της στοιχειώδους ανάλυσης, της αιτιώδους ανάλυσης και της λογικής ανάλυσης όπου με αφετηρία μια γενική αρχή ζητείται από τους μαθητές ανά περίπτωση να την αναλύσουν στα επιμέρους στοιχεία της, να ερευνήσουν τις σχέσεις αιτίας αποτελέσματος και να διατυπώσουν σχετικά συμπεράσματα (Κουτρούμπα, 2021). Με εξαίρεση τα μαθηματικά όπου οι μαθητές από το αξίωμα οδηγούνται σε διάφορες εφαρμογές με μία αναλυτική πορεία, στα άλλα διδακτικά αντικείμενα η απαγωγική μέθοδος περιορίζεται σε εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, κανόνες και αυταπόδεικτες αλήθειες (Φρυδάκη, 2009).

#### **ii. Επαγωγική ή συνθετική μέθοδος**

Η διδασκαλία εστιάζει στην εμπειρία των μαθητών, στην αναγνώριση των επιμέρους στοιχείων και στη σύνθεση τους προκειμένου να οδηγηθούν σταδιακά σε διεξαγωγή γενικεύσεων, κανόνων και αλληλεπιδράσεων. Στα πλεονεκτήματα της μεθόδου συγκαταλέγεται η σύνδεση με πρότερες γνώσεις και εμπειρίες των

μαθητών, η διαθεματική προσέγγιση και η σύνδεση της βιωματικής με την επιστημονική γνώση (Ματσαγγούρας, 2005). Η μέθοδος αυτή καθιερώθηκε στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, εφαρμόζεται όμως αποτελεσματικά και σε άλλα αντικείμενα, ενισχύοντας την εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

iii. Συγκριτική Μέθοδος

Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται όταν στη διδακτική ενότητα εμπεριέχονται δύο ή περισσότερα στοιχεία τα οποία επιδέχονται συγκριτική αποτίμηση προκειμένου να εντοπιστούν οι ομοιότητες, οι διαφορές και οι αλληλεπιδράσεις τους. Η συγκριτική μέθοδος έχει βοηθητικό χαρακτήρα και συνδυάζεται με τις προηγούμενες μεθόδους. Σύμφωνα με την Κουτρούμπα (2021), η μέθοδος της σύγκρισης χρησιμοποιείται με τη μορφή απλής περιγραφής των στοιχείων (περιγραφική) ή ερμηνευτικά για την καταγραφή αιτιωδών σχέσεων (ερμηνευτική) ή εξετάζοντας την ιστορική εξέλιξη του προς μελέτη στοιχείου (διαχρονική) ή προσδιορίζοντας το σημείο αναφοράς των στοιχείων στο χρόνο (συγχρονική). Οι διαδικασίες σύγκρισης στοιχείων ασκούν την παρατηρητικότητα του μαθητή και τον εξοικειώνουν στη χρήση κριτηρίων αξιολόγησης, απομακρύνοντάς τον από τη παθητική απορρόφηση έτοιμης γνώσης (Φρυδάκη, 2009).

iv. Πειραματική Μέθοδος

Η βάση της μεθόδου συνίσταται στο γεγονός ότι η νέα γνώση παράγεται από τους μαθητές μέσα από τη διαδικασία του πειράματος, τονώνοντας την αυτοπεποίθηση και την ερευνητική τους διάθεση. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή και του οργανωτή των καταστάσεων της μάθησης. Για τα μαθήματα των φυσικών επιστημών, είναι αναγκαίο να υπάρχει ένα άρτια εξοπλισμένο εργαστήριο για τη διεξαγωγή των πειραμάτων. Αναφορικά με τα θεωρητικά μαθήματα, η πειραματική μέθοδος υλοποιείται με τις διάφορες μορφές έρευνας όπως παρατήρηση, συνέντευξη, χρήση ερωτηματολογίου και στατιστικής ανάλυσης (Κουτρούμπα, 2021).

#### 2.2.4 Σύνθετες Μέθοδοι

Στη σύγχρονη παιδαγωγική αναδύεται η έννοια της «νέας μάθησης» που αποβλέπει στην προετοιμασία των μαθητών για να κατακτήσουν τις δεξιότητες που επέβαλαν οι οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές της παγκοσμιοποίησης. Οι Kalantzis & Cope (2013), επισημαίνουν ότι η νέα μάθηση οφείλει να αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες στα προγράμματα σπουδών, να συνδυάζει ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας, να χρησιμοποιεί πολυτροπικά μέσα και τεχνικές και να εγκαθιδρύει νέες συνθήκες μάθησης, αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και διερεύνησης. Μεταξύ άλλων οι μαθητές οδηγούνται στη νέα μάθηση μέσω της «λειτουργικής και κριτικής ανάλυσης» και «βιώνοντας το γνωστό και το νέο» (Πασιάς, κ. συν., 2016). Η λειτουργική ανάλυση παραπέμπει σε μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν συστηματική διερεύνηση για τα αίτια και τα αποτελέσματα μιας κατάστασης, τη δομή και τη λειτουργία της καθώς και την ανάπτυξη αναστοχασμού και συλλογισμών που συνδέονται άμεσα με άλλες γνωσιακές διαδικασίες. Ενώ, η διαδικασία βίωσης εκκινά από τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις των μαθητών και εξελίσσεται με την έρευνα, την παρατήρηση, την επιβεβαίωση και την ερμηνεία των νέων καταστάσεων.

Μέσα από τα παραπάνω αναγνωρίζεται η ανάγκη για νέες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες δέχονται επιρροή και συνδυάζουν διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών και να οδηγούν τους μαθητές στην ολόπλευρη ανάπτυξη μέσα από εμπλουτισμό γνώσεων, αυτορρύθμιση και διεύρυνση της κριτικής και αναστοχαστικής ικανότητάς τους (Πασιάς, κ. συν., 2016). Όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει ο Ματσαγγούρας (2006), ο συνδυασμός διαφορετικών προσεγγίσεων της διδασκαλίας καθορίζεται από την παιδαγωγική ιδεολογία του εκπαιδευτικού συστήματος όπως αυτή εκφράζεται μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και την παιδαγωγική ιδεολογία του ίδιου του εκπαιδευτικού καθώς και τις ικανότητές του.

Η παρούσα εργασία χρησιμοποιεί για τις μεθόδους αυτές τον όρο «σύνθετες μέθοδοι διδασκαλίας» και εστιάζει στην ανάλυση των πιο επίκαιρων, τη διερευνητική και τη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας.

i. Διερευνητική μέθοδος

Η διερευνητική ή ανακαλυπτική μέθοδος διδασκαλίας βασίζεται στην αρχή της ανακάλυψης και εφαρμόζεται με διέγερση της έμφυτης περιέργειας των μαθητών. Ο Piaget θεωρεί ότι η ανακαλυπτική διάθεση του παιδιού αποτελεί το πιο σημαντικό κίνητρο μάθησης και τονίζει τη σημασία του πειραματισμού και της χρονικής ελευθερίας. Ο J. Suchman προσεγγίζει τη διερευνητική διδασκαλία ως εμπλοκή των μαθητών στην επιστημονική διαδικασία (Ι.Ε.Π., 2020α) θεωρώντας ότι οι επιστημονικές μέθοδοι μπορούν να διδαχθούν στους εκπαιδευόμενους και η ανάπτυξη των νέων ιδεών προκαλείται μέσω των ερευνητικών μεθόδων. Αρχικά, ο μαθητής προβληματίζεται γύρω από την προβληματική κατάσταση ή το υπό διερεύνηση φαινόμενο. Οι προηγούμενες γνώσεις που κατέχει ο μαθητής και οι εμπειρίες του δεν κρίνονται αρκετές. Γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του βοηθού και οδηγεί τον μαθητή προς την επιδιωκόμενη κατεύθυνση συναποφασίζοντας για το σχέδιο δράσης. Ο μαθητής παρατηρεί, συγκεντρώνει υλικό, ερευνά και διαμορφώνει πιθανές λύσεις ή ερμηνείες. Η επιλογή της κατάλληλης λύσης και η απόκτηση της νέας γνώσης απαιτεί εκ νέου εφαρμογή σε νέες καταστάσεις.

Για τον Bruner η περιέργεια και τα εσωτερικά κίνητρα του μαθητή ενδυναμώνονται μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις και ο μαθητής οδηγείται στην ανάπτυξη συλλογισμών και στην εξοικείωση με τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων ώστε τελικά «να μαθαίνει πως να μαθαίνει» (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Ο Bruner θεωρεί ότι ο μαθητής πρέπει να εμβαθύνει στο αντικείμενο έρευνας και να ανακαλύψει τις αρχές και σχέσεις που το διέπουν προκειμένου να καλλιεργήσει τη διαισθητική του σκέψη, που θα του επιτρέψει να καινοτομεί (Τριλιανός, 2013). Η συμβολή της ανακαλυπτικής μάθησης του Bruner υπήρξε καθοριστική και επέφερε αλλαγές τόσο στη φύση των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και στην οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας στο σημερινό σχολείο (Φλουρής, 2000).

Μέσα σε αυτό το νέο πλαίσιο της ανακαλυπτικής μάθησης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποδεχθεί ότι πλέον δεν αποτελεί αποκλειστικό φορέα μετάδοσης γνώσης. Ειδικά στην εποχή της κοινωνία της γνώσης, ο ρόλος αυτός ανήκει στο Διαδίκτυο όπου κυριαρχεί η ψηφιακή μορφή της πληροφορίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι πια καθοδηγητικός αλλά λειτουργεί συμβουλευτικά, ως βοηθός, συνερευνητής και υποστηρικτής στη διερευνητική προσπάθεια των μαθητών εξασφαλίζοντας κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και δημιουργικότητας.



Μερικές από τις τεχνικές διερευνητικής διδασκαλίας με ιδιαίτερη απήχηση στους μαθητές είναι οι ακόλουθες:

- **Μελέτη Περίπτωσης**

Αποτελεί μια μορφή σύνθετης άσκησης η οποία έχει διττό ρόλο. Από τη μία στοχεύει στην εμπέδωση και εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων και από την άλλη υποκινεί την ευρετική πορεία προς τη μάθηση (Κόκκος, 2005). Ο εκπαιδευτικός επιλέγει και παρουσιάζει το υπό διερεύνηση θέμα το οποίο είναι όσο το δυνατόν πλησιέστερο στη πραγματικότητα. Οι μαθητές εργάζονται συνήθως συλλογικά με σκοπό να αναλύσουν το θέμα σε βάθος και να αναζητήσουν λύσεις για τα προβλήματα που αναδύονται ή να προσδιορίσουν τους παράγοντες που διαμόρφωσαν τη συγκεκριμένη προβληματική (Κουλαϊδής, 2007).

Οι μελέτες περίπτωσης μπορούν να αξιοποιηθούν είτε ως πρόβλημα προς επίλυση, όπου οι μαθητές μελετώντας μια προβληματική κατάσταση οδηγούνται στην πρόταση συγκεκριμένων ενεργειών για την επίλυσή της, είτε ως πρόβλημα αναφοράς, όπου βασίζονται οι μαθητές και προσπαθούν να επιλύσουν ένα άλλο, παρόμοιο πρόβλημα.

- **Σχέδια εργασίας ή δράσης (project)**

Είναι μία μαθητοκεντρική μορφή διδασκαλίας που στηρίζεται στις απόψεις του Dewey για τη διδασκαλία, τεκμηριώθηκε από τον μαθητή του W. Kilpatrick με το άρθρο «*The Project Method*» αλλά ταυτόχρονα λειτουργεί και ως κομβικό σημείο διασύνδεσης ποικίλων μεθόδων και παιδαγωγικών αρχών (Φρυδάκη, 2009). Εννοιολογικά, το σχέδιο εργασίας ορίζεται ως μία οργανωμένη συλλογική μαθησιακή δραστηριότητα που με βάση ένα προκαθορισμένο σχέδιο δράσης οδηγεί στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, εμπειριών, υλικών, κ.ά. με αποτέλεσμα κάποιο τελικό προϊόν (Ματσαγγούρας, 2005). Το θέμα του σχεδίου εργασίας απορρέει από ερεθίσματα της διδακτικής πράξης ή από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και δεν επιβάλλεται από τον εκπαιδευτικό όπως στις συμβατικές σχολικές εργασίες. Επιπλέον, για όλες τις αποφάσεις όπως καταμερισμό ρόλων, χρονική ακολουθία, διαδικασίες, κ.ά., υπάρχει συλλογική πρωτοβουλία και ευθύνη (Φρυδάκη, 2009).

Το Project έχει επισήμως θεσμοθετηθεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διαμέσου τόσο της εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης όσο και του Διαθεματικού

Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών. Η διαθεματικότητα συνεισφέρει στην ολιστική διερεύνηση ενός θέματος λαμβάνοντας υπόψη διάφορες περιοχές γνωστικών αντικειμένων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι σε ένα project εφαρμόζεται απαραίτητα η διαθεματική προσέγγιση.

ii. Βιωματική μέθοδος

Η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας είναι μία σύγχρονη προσέγγιση που συνδυάζει ποικίλες μεθόδους και μορφές διδασκαλίας, οι οποίες συγκλίνουν στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης (Δεδούλη, 2002). Η μέθοδος αυτή στοχεύει πρωτίστως στην ανάπτυξη και καλλιέργεια του ψυχοσυναισθηματικού κόσμου του μαθητή και λιγότερο στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του (Βερτσέτης, 2003).

Εκπρόσωποι διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων της μάθησης φαίνεται πως οικοδομούν την παιδαγωγική αξία της εμπειρίας. Ο Dewey, αν και οπαδός του πραγματισμού υποστηρίζει ότι γενεσιουργός αιτία της γνώσης αποτελεί η ανάγκη για διαρκή ανασύνταξη της κατακτηθείσας εμπειρίας (Φωτεινός, 2017). Ενώ, σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Lewin, η μάθηση προάγεται αποτελεσματικότερα μέσω του αναστοχασμού πάνω σε μια υποκειμενική προσωπική εμπειρία. Ο Piaget με την έννοια της αφομοίωσης, εισάγει ως μοχλό για την κατάκτηση της νέας γνώσης, τη σύνδεσή της με τις υπάρχουσες εμπειρίες (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2013). Ο Kolb εισάγοντας την έννοια του κύκλου της μάθησης, υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία που προκύπτει μέσα από τον μετασχηματισμό της εμπειρίας, ενώ παράλληλα δημιουργείται και αναδημιουργείται. Επιπλέον, ο κοινωνικός εποικοδομισμός που εκπροσωπείται από τον Vygotsky presβεύει ότι η γνώση κατασκευάζεται από τις κοινωνικοπολιτισμικές επιδράσεις (Πασιάς, κ. συν., 2016).

Από την οπτική των σύγχρονων παιδαγωγών, η βιωματική διδασκαλία οφείλει να οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία με την πρόκληση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες προσανατολισμένες στο «learning by doing» (Δεδούλη, 2002). Η οργάνωση της διδασκαλίας πρέπει να βασίζεται σε εμπειρίες με θετική παιδευτική αξία για τους μαθητές που να διευκολύνουν τόσο την κατανόηση της τρέχουσας κατάστασης όσο και τον προσδιορισμό των εσωτερικών-ψυχολογικών και εξωτερικών-αντικειμενικών παραγόντων. Ο σχεδιασμός κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων συνιστά επίπονη

διαδικασία προκειμένου να επιτευχθούν με επιτυχία οι στόχοι της βιωματικής μάθησης καθώς και να ενεργοποιήσουν τον ανάλογο αναστοχασμό που θα οδηγήσει σε νέες εμπειρίες, οι οποίες με τη σειρά τους θα αποτελέσουν το έναυσμα για έναν νέο κύκλο μάθησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Ματσαγγούρας (2011), οι βιωματικές δράσεις απαιτούν μία συστηματική καθοδήγηση των μαθητών ώστε να αναπτύξουν ποικιλία ικανοτήτων και δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στους στόχους της κάθε δράσης.

Τα παραπάνω προϋποθέτουν εκπαιδευτικούς με γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που να μπορούν να εμπλουτίζουν το μαθησιακό περιβάλλον με κατάλληλες δραστηριότητες και να μετέχουν σε αυτές ως ενεργοί μέτοχοι, διαμεσολαβητές και διαπραγματευτές, παρέχοντας το απαραίτητο πλαίσιο στήριξης. Σύμφωνα με τους Ράπτης & Ράπτη (2001), ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αναλάβει τον παραπάνω ρόλο πρέπει να υπερβεί το δικό του πλαίσιο αναφοράς και να συνθέτει τη θεωρία με την πράξη ανταποκρινόμενος στις απαιτήσεις της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky.

Μερικές από τις τεχνικές βιωματικής διδασκαλίας με ιδιαίτερη απήχηση στους μαθητές είναι (Δεδούλη, 2002):

- Παιχνίδι ρόλων. Οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν ρόλους που συνδέονται με μια συγκεκριμένη κατάσταση από την πραγματική ζωή, με στόχο μέσα από το βίωμα να κατανοήσουν σε βάθος τόσο τις συνθήκες όσο και τις συνέπειες των αντιδράσεων τους σε αυτήν (Κόκκος, 2005). Επιλέγεται συχνά όταν προκύπτει κάποια συγκρουσιακή κατάσταση προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις, οι συμπεριφορές και το επικοινωνιακό πλαίσιο.
- Προσομοίωση. Οι μαθητές μετέχουν σε δραστηριότητα η οποία αναπαριστά νοητά μια κατάσταση από την πραγματική ζωή και καλούνται να μιμηθούν το πώς θα αντιδρούσαν ως πρόσωπα στις συγκεκριμένες συνθήκες. Η διαφορά με το παιχνίδι ρόλων είναι ότι οι μαθητές δεν καλούνται να δράσουν κατά θεατρικό ρόλο αλλά να κατανοήσουν τους διάφορους τρόπους συμπεριφοράς νοητικά και συναισθηματικά. Οι μαθητές αποκτούν την πρακτική γνώση που απαιτείται για τον χειρισμό παρόμοιων καταστάσεων, χωρίς να επωμίζονται τις συνέπειες από τις ενδεχόμενες εσφαλμένες ενέργειες και αποφάσεις (Κουλαϊδής, 2007).
- Καταιγισμός ιδεών. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφραστούν ελεύθερα και αυθόρμητα γύρω από ένα θέμα ή προβληματισμό που θέτει ο εκπαιδευτικός.

Αρχικά, όλες οι ιδέες και σκέψεις καταγράφονται χωρίς κριτική. Η αυθόρμητη έκφραση που δεν υπόκειται σε περιορισμούς της λογοκρισίας και αξιολόγησης έχει την έννοια του ελεύθερου συνειρμού που βασίζεται στην πρότερη γνώση και εμπειρία και εν τέλει συνιστά υπόβαθρο για την οικοδόμηση της νέας γνώσης (Φρυδάκη, 2009). Οι καταγεγραμμένες απόψεις ομαδοποιούνται σε κατηγορίες και οι μαθητές καλούνται να δώσουν διευκρινίσεις για τις δικές τους ιδέες και να ασκήσουν κριτική στις ιδέες των άλλων. Κάθε σκέψη πυροδοτεί άλλες σκέψεις, δημιουργώντας και όχι επιβάλλοντας ένα επικοινωνιακό πλέγμα που παράγει κοινά νοήματα, αποκαλύπτοντας μια κοινή γνώση η οποία οικοδομείται σταδιακά με τη συνεργασία όλων των μαθητών.

- Συγκρουσιακή ιδεοθύελλα. Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες αντικατοπτρίζοντας τις δύο όψεις ενός ζητήματος. Μέσα από τις αντιτιθέμενες απόψεις που καλούνται να υπερασπιστούν οι μαθητές, καλλιεργούν δεξιότητες ανάπτυξης επιχειρημάτων.
- Αξιοποίηση οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας. Με αυτή τη μορφή διδασκαλίας ικανοποιείται η αρχή της εποπτείας διότι το οπτικοακουστικό υλικό διεγείρει τις αισθήσεις και τον νου των μαθητών, βοηθώντας στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Ο όρος εποπτεία δηλώνει τη νοητή εικόνα, η οποία δημιουργείται στη συνείδηση των μαθητών με την ενεργοποίηση της αίσθησης της όρασης μέσω της άμεσης παρατήρησης του συγκεκριμένου υλικού. Στα εποπτικά μέσα συγκαταλέγονται τα σταθερά, όπως ο σχολικός πίνακας, τα σχέδια, οι εικόνες, και τα δυναμικά εποπτικά μέσα, όπως οι κινούμενες εικόνες, το βίντεο, οι παρουσιάσεις, η εκπαιδευτική τηλεόραση και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Κρίσιμη θεωρείται η στάση που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός αναφορικά με τα οπτικοακουστικά μέσα, τα οποία πρέπει να τα χρησιμοποιεί ως αφητηρία σκέψης και ενεργοποίησης των μαθητών και όχι ως βοηθητικά εργαλεία για τη διενέργεια της διδασκαλίας.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας προϋποθέτει ευέλικτα και ανοικτά προγράμματα σπουδών. Ένα πλαίσιο με αυτές τις προδιαγραφές εισήχθη προσφάτως στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με το μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», το οποίο θα παρουσιαστεί αναλυτικά σε επόμενη ενότητα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

Σύμφωνα με τον Φύκαρη (2015), η διδασκαλία μπορεί να χαρακτηριστεί ως επιτυχημένη όταν σχεδιάζεται με σκοπό να παρέχει κάθε δυνατή εμπειρία στον μαθητή, με ενθάρρυνση και υποστήριξη της προσπάθειας του τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Αυτός ο διδακτικός σχεδιασμός προσεγγίζεται ως μία συστηματική και ακριβής οργάνωση της διδασκαλίας (Φλουρής, 2005), είτε ως μία συστηματική διαδικασία λήψης αποφάσεων αναφορικά με τη μορφή, το περιεχόμενο και την πορεία της διδασκαλίας (Τριλιανός, 2013), αλλά και ως διδακτικός προγραμματισμός (Ματσαγούρας, 2006), προκειμένου ο εκπαιδευτικός να καθορίσει τις προδιδακτικές δραστηριότητες για να εξασφαλίσει την πραγματοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης.

Ο διδακτικός σχεδιασμός λοιπόν με τη μορφή της προ-οργάνωσης της διδασκαλίας εφαρμόζεται σε δύο επίπεδα, το μακροεπίπεδο και το μικροεπίπεδο (Ματσαγούρας, 2006). Το μακροεπίπεδο περιλαμβάνει αποφάσεις αναφορικά με τον ετήσιο προγραμματισμό της ύλης του διδακτικού αντικειμένου, το χωρισμό ενοτήτων και την επιλογή των μέσων διδασκαλίας και αξιολόγησης (Ξωχέλλης, 2015). Σε αυτό το επίπεδο, οι αποφάσεις σχεδιασμού δεν αποτελούν αυθαίρετη κατασκευή του εκπαιδευτικού. Αντιθέτως, τόσο ο σχεδιασμός όσο και η δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού οριοθετούνται από τις γενικές κατευθύνσεις που χαράσσει η εκπαιδευτική πολιτική και αποτυπώνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας σε μικροεπίπεδο περιλαμβάνει τις αποφάσεις του εκπαιδευτικού για την οργάνωση της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας ή μιας διδακτικής ώρας. Ο εκπαιδευτικός μέσα από τις αποφάσεις του σχεδιασμού, καλείται να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, βοηθώντας και υποστηρίζοντας κάθε μαθητή στην πορεία της μάθησης, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος του μαθητή για το διδακτικό αντικείμενο. Κρίσιμη συνιστώσα αποτελεί η διδακτική ευελιξία του εκπαιδευτικού, δηλαδή η ικανότητά του να χρησιμοποιεί ποικιλία ερεθισμάτων και να μεταβάλλει τις προσχεδιασμένες διδακτικές ενέργειες, όταν προκύψουν απρόβλεπτες καταστάσεις (Τριλιανός, 2013).

Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2000), η προετοιμασία της διδασκαλίας οφείλει να προσεγγίζεται από ποικίλες πλευρές όπως:

- Από την επιστημονική πλευρά, όπου ο εκπαιδευτικός μελετά το αντικείμενο διδασκαλίας, καθορίζει τους στόχους και επιλέγει τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας.
- Από την παιδαγωγική πλευρά, με τον εκπαιδευτικό να πρέπει να προσδιορίζει την ετοιμότητα των μαθητών σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών ώστε να αναγνωρίζει τις ανάγκες τους αναφορικά με τους στόχους της διδασκαλίας.
- Από την ψυχολογική πλευρά, όπου ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να διαπιστώσει το επίπεδο συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών και να διαμορφώσει κατάλληλα το κλίμα της τάξης και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης κατά τη διδασκαλία.
- Από τη διδακτική πλευρά, με τον εκπαιδευτικό να μπορεί να επιλέγει τις μορφές διδασκαλίας, τις κατάλληλες διδακτικές τεχνικές ή συνδυασμό τους, καθώς και τα μέσα και τα υλικά υποστήριξης της διδασκαλίας.

Οι απόψεις των παιδαγωγών συγκλίνουν στο ότι ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της διδασκαλίας σε μικροεπίπεδο, είναι μεν ευθύνη του εκπαιδευτικού αλλά αποτελεί μία πολυπαραγοντική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2006· Τριλιανός, 2008· Χαραλαμπίδης, 2001). Στους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της διδασκαλίας και τους οποίους οφείλει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός κατά τον διδακτικό σχεδιασμό, συγκαταλέγονται η φύση του διδακτικού αντικειμένου, ο στόχος κάθε διδακτικής ενότητας, ο διαθέσιμος χρόνος, οι στάσεις του εκπαιδευτικού και ο βαθμός κατάρτισης του στη χρήση ποικίλων μεθόδων και μορφών διδασκαλίας αλλά και οι συνθήκες του σχολικού πλαισίου.

Στη συνέχεια, ακολουθεί περιγραφή και ανάλυση των κυριότερων παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, με ομαδοποίησή τους σε κατηγορίες που προκύπτουν από το μαθητή, από το σχολικό περιβάλλον αλλά και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

### **3.1 Χαρακτηριστικά μαθητών**

Οι παράγοντες που αναλύονται ακολούθως σκιαγραφούν το προφίλ του μαθητή ως προς την πορεία των αλλαγών που συντελούνται στο βιολογικό, γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα κατά τη σχολική ηλικία και επηρεάζουν τόσο τη διαδικασία της ανάπτυξης του μαθητή, όσο και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

i. Βιολογική ανάπτυξη.

Η φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο συμπίπτει και με τη σταθερή σωματική ανάπτυξη της μέσης παιδικής ηλικίας (6-12 έτη), όπου τα γονίδια, η διατροφή και η υγεία συνεισφέρουν σε αυτό. Παράλληλα, αναπτύσσονται κινητικές δεξιότητες όπως συντονισμός κινήσεων, ευκινησία, ισορροπία καθώς και λεπτές δεξιότητες όπως πληκτρολόγηση, δέσιμο κορδονιών, σχεδίαση αντικειμένων κ.ά. (Cole & Cole, 2002). Ανάμεσα στα δυο φύλα, παρατηρούνται διακριτές διαφορές καθώς τα κορίτσια διακρίνονται από λεπτεπίλεπτες κινήσεις, ενώ τα αγόρια είναι πιο μεγάλωσυμα και μωώδη. Κατά την επισκόπηση σχετικών ερευνών στην ελληνική πραγματικότητα, αν και το φύλο του παιδιού αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού του, αφού αρχικά μιμείται τα στερεότυπα πρότυπα του φύλου και τους ρόλους που αναδύονται, εντούτοις το φύλο των μαθητών δεν φαίνεται να παρουσιάζει κάποια διαφοροποίηση αναφορικά με την αυτοαντίληψη και τη σχολική επίδοση. Τα ευρήματα των ερευνών που συνδέονται θετικά με τα έμφυλα στερεότυπα αφορούν περισσότερο μαθητές στην εφηβεία και όχι παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2007·Φουντουλάκη, 2010).

ii. Γνωστική ανάπτυξη

Ως προς τη γνωστική ανάπτυξη, ο Piaget ονομάζει αυτή την περίοδο ως φάση συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών όπου η σκέψη του μαθητή είναι προσανατολισμένη σε πραγματικά αντικείμενα και γεγονότα, είναι δηλαδή προσκολλημένη στην εμπειρική πραγματικότητα (Τρίγγα, 1996). Αναφορικά με τη γλωσσική ανάπτυξη, αυτή συμβαδίζει με την ευρύτερη νοητική ανάπτυξη του παιδιού, ενώ συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη συστηματική γλωσσική διδασκαλία (Πόρποδας, 2000). Οι μαθητές στο Δημοτικό καλούνται αρχικά να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και αρίθμησης και προοδευτικά ασχολούνται με ολοένα και πιο πολύπλοκα δεδομένα. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται και από αλλαγές στις μνημονικές ικανότητες, με τη μνήμη των μαθητών να διευρύνεται και μπορούν να συγκρατούν και να ανακαλούν όλο και μεγαλύτερο πλήθος πληροφοριών. Ο μαθητής είτε αυτοβούλως είτε μέσω της διδασκαλίας μαθαίνει να χρησιμοποιεί τις μνημονικές τεχνικές της επανάληψης και της οργάνωση της μνήμης, οι οποίες ενισχύουν σημαντικά την επίδοση της βραχύχρονης μνήμης. Σύμφωνα με τη θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών, στη μέση παιδική ηλικία, όσο οι μαθητές αποκτούν νέες εμπειρίες,

βελτιώνονται και οι λειτουργίες της αντίληψης, της προσοχής, της κωδικοποίησης, της αποθήκευσης και της λογικής ταξινόμησης των πληροφοριών (Ζαγκότας, 2021).

Ωστόσο, υπάρχουν μαθητές που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη διαδικασία της μάθησης, παρουσιάζουν μαθησιακές διαταραχές και αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απαιτούν εξειδικευμένη διδακτική προσέγγιση, διότι χαρακτηρίζονται από καθυστερημένη ανάπτυξη σε μία ή περισσότερες λειτουργικές διαδικασίες της γλώσσας (ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής), της αριθμητικής ή άλλης μαθησιακής δραστηριότητας (Πόρποδας, 2005).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του μαθητή σε γνωστικό επίπεδο το οποίο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας, αποτελεί η μαθησιακή ετοιμότητα, η οποία δεν εξαρτάται μόνο από την προαπαιτούμενη γνώση του μαθητή αλλά και από το βαθμό δυσκολίας του διδακτικού αντικειμένου (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006). Η έρευνα σε αστικές και ημιαστικές περιοχές της Κύπρου, των Παντζιάρá & Φιλίππου (2007) μελέτησε τη σχολική επίδοση σε 321 μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού στα Μαθηματικά και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όσο ο φόβος της αποτυχίας είναι μεγαλύτερος, τόσο χαμηλότερο είναι το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα. Προσφάτως, στην έρευνα του Ζαγκότα (2021) σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων των Περιφερειών Ηπείρου και Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με τον παράγοντα «ρίσκου» στις αποφάσεις για τη διδασκαλία, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ως σημαντικότερο παράγοντα διδακτικού σχεδιασμού τη μαθησιακή ετοιμότητα, σε ποσοστό 76,7% ως προς την έλλειψη προαπαιτούμενων γνώσεων των μαθητών και σε ποσοστό 74,7% ως προς την έλλειψη προαπαιτούμενων δεξιοτήτων των μαθητών.

### iii. Συναισθηματική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τις αναπτυξιακές θεωρίες, η γνωστική εξέλιξη συνοδεύεται από την ταυτόχρονη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί μεγαλώνει και γίνεται ολοένα και πιο ικανό να ερμηνεύει τα συναισθήματα των άλλων αλλά και να ελέγχει την έκφραση των δικών του συναισθημάτων. Όμως, οι μαθητές της μέσης σχολικής ηλικίας παρουσιάζουν δυσκολία στην έκφραση των συναισθημάτων, κυρίως των αρνητικών, γεγονός που προοδευτικά βελτιώνεται και βέβαια συνδέεται με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών (Θεοδοσάκης, 2021). Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τόσο



τα δικά του συναισθήματα (ενδοπροσωπική νοημοσύνη) όσο και των άλλων ατόμων (διαπροσωπική νοημοσύνη) και έχει τις ρίζες της στη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner.

Ο Goleman (1995) ομαδοποιεί τις δεξιότητες που προάγουν τη συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου σε πέντε κύριες κατηγορίες:

1. Αυτοπραγμάτωση, δηλαδή αναγνώριση και αυτοαξιολόγηση των συναισθημάτων του με βάση τα οποία συγκροτεί την εικόνα του εαυτού του.
2. Αυτοέλεγχος, ως ικανότητα αυτοπειθαρχίας και αυτορρύθμισης.
3. Δημιουργία κινήτρων με ταυτόχρονη δέσμευση και αισιοδοξία για την επίτευξή τους
4. Ενσυναίσθηση, δηλαδή κατανόηση και αποδοχή διαφορετικότητας.
5. Κοινωνικές δεξιότητες, όπως επικοινωνία, συνεργασία, ομαδικότητα.

Η καλλιέργεια στους μαθητές του Δημοτικού δεξιοτήτων όπως διαίσθηση, δημιουργικότητα, συναισθηματική επάρκεια, προσαρμοστικότητα, συνεργασία κ.ά., συμβάλλει στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων τους και συνδέεται με την ανάπτυξη τόσο των διαμαθητικών σχέσεων όσο και των κοινωνικών σχέσεων εκτός του σχολείου. Επιπλέον, η εικόνα που σχηματίζει ο μαθητής για τον εαυτό του (αυτοαντίληψη) και η αποτίμηση της (αυτοεκτίμηση) εξαρτώνται από το είδος των εμπειριών που αποκτά ο μαθητής από την επαφή τόσο με τους ενηλίκους (γονείς, εκπαιδευτικούς), όσο και με τους συμμαθητές του (Ματσαγούρας, 2006). Η εικόνα αυτή δημιουργείται από τις αντιλήψεις του για το πώς σκέπτονται οι «Σημαντικοί Άλλοι» γι' αυτόν. Η σειρά σημαντικότητας των Άλλων είναι συνήθως η μητέρα, ο πατέρας, τα αδέρφια, οι δάσκαλοι, οι συνομήλικοι και οι συμμαθητές (Λεονταρή, 1998). Η σειρά αυτή εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες και δεν παραμένει σταθερή σε όλη τη διάρκεια της ζωής του.

Στο σχολικό πλαίσιο, ο μαθητής αντλεί πληροφορίες για τον εαυτό του μέσα από τη σύγκριση με τους συμμαθητές του αλλά και μέσα από τις κρίσεις των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών του προς αυτόν. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι αν οι εμπειρίες αυτές είναι θετικές, τότε οι μαθητές σχηματίζουν θετική αυτοαντίληψη, θέτουν υψηλούς στόχους, αποδίδουν μαθησιακά στο μέγιστο των ικανοτήτων τους και αυτό οδηγεί και σε υψηλή σχολική επίδοση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Φλουρής, 2004). Αντίθετα, οι μαθητές που βιώνουν αρνητικές εμπειρίες, σχηματίζουν αρνητική αυτοαντίληψη και παρουσιάζουν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, γεγονός που σε

κάποιες περιπτώσεις έχει συσχετιστεί ακόμα και με τη σχολική διαρροή (Κλημεντιώτη, 2019·Λεονταρή & Γιαλαμάς, 1996·Τσίγκα & Νάσαινα, 2012).

iv. Κοινωνικοποίηση

Το σχολείο αναλαμβάνει κυρίαρχο ρόλο στη κοινωνικοποίηση του παιδιού, οδηγώντας το από την αυτοαντίληψη στην κοινωνική του ένταξη. Στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται και με την προώθηση ορθών αξιών, καλλιεργούν ουσιαστικούς δεσμούς σεβασμού και αποδοχής μεταξύ τους (Ξωχέλλης, 2015). Η ανάγκη για κοινωνικοποίηση εκτός της οικογένειας και η συμμετοχή του μαθητή σε ομάδες συνομηλίκων διευκολύνει και τη σχολική του πορεία (Μπαμπάλης, 2011·Φύκαρης, 2010). Καθώς το παιδί συνυπάρχει κοινωνικά με άλλους, αναπτύσσει τη δική του συμπεριφορά και διαμορφώνει την προσωπικότητα του (Μπαμπάλης & Τσώλη, 2020). Η υψηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί τον μαθητή να συμπεριφέρεται με ψυχραιμία και λογική, δίνοντας αξία στις έννοιες της φιλίας και της εμπιστοσύνης. Οι καλοί φίλοι αποτελούν σημαντική πηγή γνώσης και συναισθηματικής κάλυψης, ενώ αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη συμπεριφορών στις οποίες θα βασιστούν οι μελλοντικές κοινωνικές σχέσεις του. Οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολεύονται να αναπτύξουν υγιείς κοινωνικές σχέσεις. Η αρνητική ή αντικοινωνική συμπεριφορά εκδηλώνεται είτε με παθητικό τρόπο όπως κοινωνική δειλία, απομόνωση είτε με ενεργητικό τρόπο όπως παραβατική συμπεριφορά και νευρώσεις (Ματσαγγούρας, 2006).

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών που αναφέρθηκαν στην παρούσα ενότητα, και αφορούν τη φυσιολογία, τη νοητική ανάπτυξη, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνικοποίηση του μαθητή, αποτελούν παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη στην εκπαιδευτική πρακτική. Σύμφωνα με τους Πασιάς, κ. συν. (2016), απαιτείται εκπαιδευτικός μετασχηματισμός προς μία διδασκαλία που θα δομείται με βάση την κατανόηση των συνολικών αναγκών των μαθητών μέσα από ευέλικτα, διαθεματικά και διεπιστημονικά προγράμματα τα οποία να μπορούν να προσαρμόζονται στο προφίλ του κάθε μαθητή.

### 3.2 Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Πριν από κάθε διδακτικό σχεδιασμό ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκκινά από την αποτίμηση της δικής του ετοιμότητας, τόσο σε προσωπικό επίπεδο (ατομικά χαρακτηριστικά, επικοινωνιακές δεξιότητες, συναισθηματική κατάσταση) όσο και σε

επαγγελματικό επίπεδο (επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική εμπειρία, χρήση ψηφιακής τεχνολογίας, εξοικείωση με μεθόδους και μορφές διδασκαλίας).

i. Ατομικά χαρακτηριστικά

Αναφορικά με τον παράγοντα φύλο, στην έρευνα της Καδιανάκη (2008), τα ευρήματα σχετικά με το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ανέδειξαν ότι οι άντρες εστιάζουν περισσότερο σε μία διδασκαλία με στόχο την κάλυψη βασικών αναγκών των μαθητών. Ενώ, οι γυναίκες φροντίζουν τη θετική ανατροφοδότηση στους μαθητές και την ενθάρρυνση της ατομικότητάς τους, γεγονός που αντανακλά την ευαισθησία και την προστατευτικότητα που επιδεικνύουν στους μαθητές και το γεγονός αυτό δικαιολογεί και το ότι συνήθως τους ανατίθενται οι μικρότερες τάξεις του Δημοτικού. Η Φρόση (2010) στην έρευνά της διαπιστώνει ότι αν και οι άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί υιοθετούν διαφορετικές προσδοκίες και πρακτικές αναφορικά με το φύλο των μαθητών, το αποδίδουν στις διαφορές του φύλου και όχι ως διάκριση λόγω της συμπεριφοράς των ίδιων των εκπαιδευτικών. Στο ίδιο μήκος κύματος και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην έρευνα της Καντά (2015), αναφορικά με την έμφυλη διάσταση της διδασκαλίας στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι το φύλο δε συνιστά παράγοντα διαφοροποίησης ούτε στις παιδαγωγικές τους πρακτικές ούτε στη σχολική επίδοση των μαθητών. Εντούτοις, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η παροχή ενός εκπαιδευτικού συστήματος απαλλαγμένου από στερεοτυπικές συμπεριφορές και διακρίσεις παραμένει απλώς μια ρητορική και όχι μια πραγματικότητα.

Οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού, όπως η αγάπη για τα παιδιά, το ήθος του, η υπομονή, η αυτοκυριαρχία, ο σεβασμός, η συνεργασία κ.ά., προάγουν ένα υγιές και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Στην έρευνα του Φλουρή (2005) αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διδασκαλία, η πλειονότητα αξιολόγησε τις ατομικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ως τον σημαντικότερο παράγοντα και ακολουθούν η διδακτική εμπειρία και η οργάνωση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Ενώ, τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας με ανάλυση περιεχομένου σε 1750 γραπτά υποψηφίων εκπαιδευτικών του ΑΣΕΠ, σκιαγραφούν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού όπως η όρεξη, η αγάπη για τους μαθητές, η επιμονή και υπομονή, η επικοινωνία, η αίσθηση του χιούμορ και η συγκροτημένη προσωπικότητα (Παμουκτσόγλου, 2001).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτικού παρέχουν υποστήριξη και φροντίδα για την ποιότητα της επικοινωνίας μέσα στη τάξη, δίνοντας ευκαιρίες ακόμα και στα «αόρατα» παιδιά να συμμετάσχουν, επιλέγοντας κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας των ερωτήσεων και χρησιμοποιώντας το χιούμορ για να προσεγγίσουν ακόμα και τους αδιάφορους μαθητές. Επιπλέον, δρουν και ως πρότυπο μίμησης για τους μαθητές οι οποίοι αναπαράγουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και μαθαίνουν πώς να είναι ενεργοί ακροατές όταν κάποιος μιλά, να περιμένουν να έρθει η σειρά τους, να επιχειρηματολογούν, να εμπλέκονται στο διάλογο, κ.ά. Στα ευρήματα σχετικών ερευνών (Βασιλείου, 2011·Καδιανάκη, 2008·Κλημεντιώτη, 2019·Οικονόμου, 2017), οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ευθύνη τους για τη δημιουργία θετικού επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη. Στις κυριότερες διδακτικές πρακτικές συγκαταλέγονται η ενθάρρυνση των μαθητών ως προς την πρόοδό τους, η υποστήριξη στην αντιμετώπιση δυσκολιών και ο σεβασμός στην ατομικότητα του μαθητή.

Οι δεξιότητες επικοινωνίας του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμες και εκτός τάξης. Η επικοινωνία και συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας δεν πρέπει να είναι τυπική αλλά να αφορά τη συλλογική δράση για το ρόλο του σχολείου, την αναγνώριση αποδοτικών μεθόδων και δράσεων, την πρωτοβουλία, την ανοιχτή ανταλλαγή απόψεων, την επικοινωνία με τους γονείς, την υποστήριξη των συναδέλφων. Στα ευρήματα της έρευνας της Καδιανάκη, (2008) η ανάπτυξη και διατήρηση καλών σχέσεων με τους συναδέλφους αποτελεί σημαντικό παράγοντα κυρίως για τους αρχαιότερους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναγνωρίζουν ότι οι συνάδελφοι είναι αρωγοί στην διδακτική τους πρακτική και μέσα από τη συνεργασία μπορεί να επιτευχθεί ο στόχος για μια ποιοτικότερη εκπαίδευση. Βέβαια, ο περιορισμένος χρόνος του εκπαιδευτικού εκτός τάξης και ο φόρτος εργασίας αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για μια γνήσια και γόνιμη επικοινωνία. Στη χώρα μας, το επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής μονάδας επιβαρύνθηκε περισσότερο μιας και η πρόσφατη εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αποτέλεσε αφορμή για διαμερισμό του συλλόγου διδασκόντων στις σχολικές μονάδες λόγω ανταγωνιστικών σχέσεων και διαφορετικών αντιλήψεων σχετικά με την αξιολόγηση.

Η συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών επιδρά στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού σχεδιασμού και συχνά συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνει ο εκπαιδευτικός. Σύμφωνα με τον Friedman (2003), όταν ο εκπαιδευτικός δεν βιώνει ικανοποίηση από την εργασία του στο σχολείο, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ματαίωση των προσδοκιών του για τους στόχους της

διδασκαλίας και συνεπακόλουθα για τις επιδόσεις των μαθητών του. Αυτή η ματαίωση συχνά οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση, που σύμφωνα με τους Leiter & Maslach (2005), αποτελεί ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης με τον εκπαιδευτικό να μην νιώθει θετικά συναισθήματα για τους μαθητές του, ούτε ικανοποίηση από τη διδασκαλία, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει αρνητική εικόνα για τον ίδιο. Πλήθος ερευνών επισημαίνουν ότι η μειωμένη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους οδηγεί όχι μόνο σε μειωμένη δημιουργικότητα και απόδοση, αλλά σε σημαντικότερα προβλήματα όπως άγχος, σύγχυση και επιθετικότητα, κατάθλιψη και ψυχοσωματικά προβλήματα (Βερυκίου, 2016· Κόκκινος, 2005· Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000). Αυτές οι συναισθηματικές εκδηλώσεις όμως συνδέονται με την καθημερινή διδακτική πρακτική και την απόδοση των μαθητών και μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα της διδασκαλίας, θέτοντας το αποτέλεσμά της υπό διακινδύευση.

## ii. Διδακτική Εμπειρία

Οι νεοεισερχόμενοι στην εκπαίδευση εκπαιδευτικοί εστιάζουν την προσοχή τους στο πώς θα αντιμετωπίσουν τα προβλήματα πειθαρχίας και γι' αυτό επιλέγουν τη μετωπική διδασκαλία, με τους μαθητές να έχουν περιορισμένη συμμετοχή άρα και λιγότερες πιθανότητες για απρόβλεπτες καταστάσεις (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Αυτή η έλλειψη εμπειρίας οδηγεί σε μια συνεχή αίσθηση ανασφάλειας και έλλειψης αυτοπεποίθησης. Στα ευρήματα της έρευνας της Οικονόμου (2017) συγκαταλέγονται οι απόψεις των άπειρων εκπαιδευτικών που θεωρούν τη διδασκαλία με χρήση μαθητοκεντρικής προσέγγισης ως δυσκολότερη γιατί απαιτεί καλύτερη προετοιμασία και μεγαλύτερη ευελιξία. Οι νεότεροι σε εμπειρία εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται από τους πιο έμπειρους κυρίως σε θέματα οργάνωσης διδασκαλίας, επίτευξης στόχων, διατήρησης πειθαρχίας και στις σχέσεις με συναδέλφους και γονείς. Ενώ, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί στρέφουν το ενδιαφέρον τους στους μαθητές αλλά και στους γονείς τους, αναγνωρίζοντας ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι καθοριστικός παράγοντας για την αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Τα ευρήματα της έρευνας της Καδιανάκη (2008), σχετικά με το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συνάδουν με τα παραπάνω και εστιάζουν στο ότι όσο αυξάνουν τα έτη υπηρεσίας τόσο ο εκπαιδευτικός αλλάζει προφίλ και σταδιακά δεν εστιάζει μόνο στην ικανοποίηση των βασικών αναγκών των μαθητών και στην επίλυση των προβλημάτων της σχολικής τάξης, αλλά αναζητά τις κατάλληλες διδακτικές

μεθόδους για μια ποιοτικότερη διδασκαλία. Η φύση της διδασκαλίας και το συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και τεχνολογικό περιβάλλον απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει ότι η διδασκαλία είναι μία πολύπλοκη διαδικασία και θέτοντας ως προτεραιότητα τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, να εξελιχθεί εισάγοντας στη διδασκαλία καινοτομίες.

Όμως, με την πάροδο των χρόνων τα παραπάνω ατονούν και σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), ο εκπαιδευτικός που προσεγγίζει την αποχώρησή του από το επάγγελμα βιώνει συναισθήματα αποστασιοποίησης και εσωστρέφειας. Ο εκπαιδευτικός αναζητά περισσότερο την ισορροπία και ηρεμία με αποτέλεσμα να γίνεται συντηρητικός και αρνητικός σε αλλαγές και νέες πρακτικές.

### iii. Επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση

Σε επαγγελματικό επίπεδο, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει πολλαπλούς ρόλους στο σχολείο, όπως «κάτοχος της γνώσης», «φορέας μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων», «αξιολογητής της διδασκαλίας και της μάθησης», «συμμέτοχος στην αναπαραγωγή στάσεων και αξιών», «εφαρμόζων την εκπαιδευτική πολιτική» κ.ά. (Πασιάς, 2011).

Αναφορικά με τον παράγοντα γνώση που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, ο Shulman (1986) τη διακρίνει στη γνώση του περιεχομένου και στη παιδαγωγική γνώση, θέτοντας τη σύζευξή τους ως προϋπόθεση για τη διδασκαλία υπό την έννοια της «Παιδαγωγικής Γνώσης του Περιεχομένου» (Πασιάς, κ. συν 2016). Η γνώση του περιεχομένου ταυτίζεται με την επιστημονική γνώση του διδακτικού αντικειμένου και έχει άμεση σχέση με την επιστημονική και διδακτική κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Όμως, όσο καλός και αν είναι ως επιστήμονας, αυτό δεν αναιρεί το γεγονός ότι μπορεί να είναι στείρος ως εκπαιδευτικός και να μην μπορεί να μεταδώσει τις γνώσεις του, ούτε να καλλιεργήσει τις αντίστοιχες δεξιότητες στους μαθητές. Για αυτό και απαιτείται ο εκπαιδευτικός να έχει και παιδαγωγική κατάρτιση δηλαδή να έχει κατακτήσει την παιδαγωγική γνώση της διδακτικής πράξης ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάσει «γνωστικές διαδρομές» για τους μαθητές του, να μπορεί να επιλέγει από ποικίλες δραστηριότητες με στόχο την ενεργοποίηση των μαθητών, να προβλέπει δυσκολίες και παρανοήσεις και να παρέχει ανατροφοδότηση ώστε να καταστήσει κατανοητό το αντικείμενο διδασκαλίας στους μαθητές (Κολέζα, 2009).

Η διδασκαλία προϋποθέτει από τους εκπαιδευτικούς την παραπάνω πολυδιάστατη γνώση προκειμένου να θέτει ως προτεραιότητα, όχι το γνωστικό

αντικείμενο αλλά τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, θεμελιακά στοιχεία της δομής της διδασκαλίας αποτελούν οι διδακτικές αρχές οι οποίες προσδίδουν συνοχή στη διδακτική πράξη και παιδαγωγικότητα στη διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2005). Οι Κασσωτάκης & Φλουρής (2006), διατύπωσαν δώδεκα αρχές που πρέπει να διέπουν το διδακτικό σχεδιασμό:

1. Η αρχή της προσαρμογής της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών.
2. Η αρχή της συνέχειας, με σύνδεση της νέας γνώσης με τις προγενέστερες.
3. Η αρχή της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία, αξιοποιώντας τις εμπειρίες των μαθητών.
4. Η αρχή της σύνδεσης με την πραγματικότητα- καθημερινή ζωή.
5. Η αρχή της διεπιστημονικότητας, ώστε το περιεχόμενο να προσεγγίζεται από διάφορες επιστήμες.
6. Η αρχή της εποπτείας, με εμπλουτισμό της διδασκαλίας μέσω οπτικοακουστικών μέσων.
7. Η αρχή της συνεχούς παρακολούθησης της διδασκαλίας με χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης
8. Η αρχή της άσκησης, στην οποία εμπλέκονται οι μαθητές με στόχο την εμπέδωση της γνώσης.
9. Η αρχή της βιωματικότητας, όπου με χρήση κατάλληλων διδακτικών τεχνικών, επιτυγχάνεται μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία.
10. Η αρχή της εσωτερικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας, με προσαρμογή στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών.
11. Οι αρχές της αντικειμενικότητας και της δικαιοσύνης.
12. Η αρχή της κοινωνικοποίησης των μαθητών

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως η ευθύνη του εκπαιδευτικού για την οργάνωση της διδασκαλίας εκτός από πολύπλοκη χαρακτηρίζεται και ως διλημματική, διότι συνίσταται σε ένα σύνολο αναπόφευκτων επιλογών που επηρεάζεται από πλήθος ανταγωνιστικών στόχων και αναγκών, και όλα αυτά υπό την πίεση της ανεπάρκειας του διδακτικού χρόνου (Ματσαγγούρας, 2005).

#### iv. Χρήση ψηφιακής τεχνολογίας

Ήδη από το 2000, με την υιοθέτηση της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, οι δεξιότητες στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας ενσωματώθηκαν στην πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την κοινωνία της πληροφορίας και των μέσων επικοινωνίας,

η οποία προωθήθηκε ως i2010, και προέβλεπε ψηφιακή σύγκλιση και στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005).

Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στη διδακτική πράξη, ανέδειξε και μια νέα μορφή γνώσης, την τεχνολογική γνώση χρήσης των ψηφιακών τεχνολογικών μέσων που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία. Παρά την αναγνώριση της θετικής συνεισφοράς των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, οι σχετικές έρευνες αναδεικνύουν έναν αργό ρυθμό ενσωμάτωσης τους στη διδακτική πράξη (Ζαρκάδας, 2018· Μάνεσης & Κακαβιάς, 2016· Μητσιοπούλου & Βεκύρη 2011· Τζιμογιάννης & Κόμης, 2011· Τζιφόπουλος, 2010). Στα ευρήματα των ερευνών, οι παράγοντες που επηρεάζουν την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία ξεκινούν από τις προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και εκτείνονται στην έλλειψη επιμόρφωσης στις ψηφιακές δεξιότητες, αλλά και στην ανύπαρκτη υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, καθιστώντας μη ευνοϊκό το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο του σχολείου. Οι Mishra & Koehler (2006), ενοποιώντας τα τρία συστατικά της γνώσης (γνώση περιεχομένου, παιδαγωγική γνώση, τεχνολογική γνώση) προτάσσουν την «τεχνολογική παιδαγωγική γνώση περιεχομένου» (TPACK) ως απαραίτητη μορφή γνώσης που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου η διδασκαλία τους να είναι αποτελεσματική και να ακολουθεί τις προσαγές της ψηφιακής εποχής.

v. Εξοικείωση με μεθόδους διδασκαλίας

Ο εκπαιδευτικός μέσα από τις αποφάσεις του διδακτικού σχεδιασμού, καλείται να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, υποστηρίζοντας κάθε μαθητή στην πορεία της μάθησης και εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ενεργοποίηση του μαθητή για την κατάκτηση του διδακτικού αντικειμένου. Από την επισκόπηση που προηγήθηκε, αναδείχθηκαν η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού καθώς και η διδακτική του εμπειρία ως καθοριστικοί παράγοντες προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να συνδυάζουν τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και να εφαρμόζουν ποικιλία διδακτικών τεχνικών χρησιμοποιώντας κάθε φορά τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα υποστήριξης της διδασκαλίας.

Εστιάζοντας στην ελληνική πραγματικότητα, την τελευταία δεκαετία με την εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται πως ενθαρρύνεται η χρησιμοποίηση μεθόδων



διδασκαλίας που προέρχονται από όλο το εύρος του εκπαιδευτικού συνεχούς, από τη δασκαλοκεντρική εισήγηση και επίδειξη μέχρι την υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και των διαθεματικών δραστηριοτήτων που προωθούν την ολιστική προσέγγιση της γνώσης (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003). Οι έρευνες που μελετούν τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στο Δημοτικό εστιάζουν στη μελέτη συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, για παράδειγμα στη διδασκαλία της Γλώσσας, της Ιστορίας, των Μαθηματικών, των Φυσικών Επιστημών κ.ά. Παρ' όλα αυτά σημείο σύγκλισης των συμπερασμάτων τους αποτελεί ότι η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας χρησιμοποιείται συχνά και κυρίως από εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν εμπειρία στη χρήση άλλων διδακτικών τεχνικών. Στην έρευνα της Καδιανάκη (2008), ένα σημαντικό εύρημα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί επιδίωκαν υψηλότερες επιδόσεις κυρίως στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών και γι' αυτό επέλεξαν δασκαλοκεντρικές μεθόδους που προάγουν την αποστήθιση, θυσιάζοντας την ενεργοποίηση των μαθητών. Επιπλέον, έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο Δημοτικό ανέδειξε μια θετική στάση και γενική αποδοχή (σε ποσοστό 92,7%) αναφορικά με την ενσωμάτωση συμμετοχικών τεχνικών στη διδασκαλία, αλλά υπήρξαν και επιφυλάξεις αναφορικά με την επιτυχή εφαρμογή τους σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Μαλέτσκος, 2015). Επιπλέον καταγράφηκε μια έντονη επιθυμία των εκπαιδευτικών του δείγματος για συμμετοχή τους σε επιμόρφωση σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, ζητώντας να πραγματοποιηθεί με βιωματικό τρόπο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες για τη διδασκαλία της Ιστορίας οι οποίες έχουν αναδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ελάχιστο ενδιαφέρον για τις μεθοδολογικές εξελίξεις της διδακτικής αποκαλύπτοντας μία έμφαση στον δασκαλοκεντρισμό και στην παθητική μετάδοση της γνώσης (Αδάμου - Ράση, 2008· Αποστολίδου, 2019· Κόκκινος κ. συν., 2005). Ο σχεδιασμός του μαθήματος της Ιστορίας ακολουθεί την παραδοσιακή διδακτική μέθοδο και βασίζεται στο εγχειρίδιο και στην αφήγηση του εκπαιδευτικού. Ακόμα και οι έρευνες με δείγμα σε φοιτητές, ως τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, συμπεραίνουν ότι και εκείνοι τείνουν είτε να παλινδρομούν προς τον ασφαλή παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που βίωσαν και οι ίδιοι ως μαθητές, είτε να υιοθετούν τρόπους διδασκαλίας που φαινομενικά είναι εκσυγχρονισμένοι αλλά κατά βάθος παραμένουν δασκαλοκεντρικοί (Αθανασοπούλου, 2006· Ανδρικού, 2022· Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013). Στην έρευνα των Παραφέστα & Σμυρναίος (2020), αναδεικνύεται το μάθημα της Ιστορίας ως το μάθημα που

προκαλεί τη μεγαλύτερη πλήξη στο Δημοτικό. Οι εκπαιδευτικοί κατανοώντας ότι ο σχεδιασμός του μαθήματος, οι μέθοδοι και τα διδακτικά εργαλεία που επιλέγονται, αποτελούν τις αιτίες που η Ιστορία οδηγεί σε πλήξη τους μαθητές, θέτουν την ανάγκη επιμόρφωσης πάνω σε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας. Οι Σακκά & Μπρεντάνου (2017), επιβεβαιώνουν ότι μια διδασκαλία ανοιχτή, διερευνητική, μαθητοκεντρική και διαφοροποιημένη, προϋποθέτει συνεχή και επαρκή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να μπορεί να ισορροπεί ανάμεσα στο ασφυκτικό αναλυτικό πρόγραμμα που δεν επιτρέπει την ευελιξία και στην ανάγκη για πειραματισμό σε νέες εναλλακτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για τη διδασκαλία στο Δημοτικό λιγότερο θεωρητικών μαθημάτων, όπως τα Μαθηματικά και οι Φυσικές επιστήμες, αναδεικνύει την προσέγγιση της διδασκαλίας με μεθόδους όπως η ομαδοσυνεργατική και η διερευνητική που οδηγούν σε μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ενώ, οι βιωματικές προσεγγίσεις όπως προσομοιώσεις και παιχνίδια ρόλων αξιοποιούνται όταν ο στόχος είναι η ανάπτυξη ενσυναισθητικών δεξιοτήτων. Στα πλεονεκτήματα της βιωματικής διδασκαλίας ανήκουν η αύξηση της δημιουργικότητας των μαθητευόμενων και η βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ αυτών και του διδάσκοντος, ιδίως κατά τις παιγνιώδεις δραστηριότητες (Αγγούση, Γκαμπράνη, & Γραμμένου, 2017). Η ποιοτική έρευνα του Στύλου (2014), αναφορικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό, ανέδειξε ότι όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν πως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας κατά την υλοποίηση πειραμάτων στο εργαστήριο, βοηθά τους μαθητές να αναπτύσσουν την έννοια της συνεργασίας, να ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες, να αλληλεπιδρούν, να αλληλοσυμπληρώνονται και σταδιακά να προσεγγίζουν πιο αποτελεσματικά τη μάθηση. Ο Λαζαρίδης (2010) μελετώντας τη διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας μέσα από την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας (project) στο μάθημα των Μαθηματικών, καταγράφει πως κατά τη διάρκεια των project, δάσκαλοι και μαθητές συχνά αμφιταλαντεύονταν ανάμεσα στην παλιά δασκαλοκεντρική πρακτική και στη σύγχρονη διερευνητική στάση που προσπαθούσαν να υιοθετήσουν. Στα ευρήματα των παραπάνω ερευνών, η μη εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας αποδόθηκε σε ποικίλους παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους και η αδυναμία των εκπαιδευτικών να το εφαρμόσουν λόγω έλλειψης γνώσεων ή και εμπειρίας.

Η Οικονόμου (2017), μελετώντας τις μεθόδους διδασκαλίας των θετικών επιστημών αναφορικά με την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών στο Δημοτικό, συμπεραίνει ότι αν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν την παιδαγωγική αξία των συνεργατικών μεθόδων στην προαγωγή της επικοινωνίας και της αποτελεσματικής μάθησης, εντούτοις τις εφαρμόζουν αποσπασματικά κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου και φόρτου εργασίας ή λόγω έλλειψης εμπειρίας. Η έρευνα της Κλημεντιώτη (2019), εστιάζει στις συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών στα Μαθηματικά και αναδεικνύει την ανάγκη για εκπαιδευτικούς που είναι διατεθειμένοι να εφαρμόσουν βιωματικές παρεμβάσεις για να βελτιώσουν τα συναισθήματα των μαθητών τους, τονίζοντας ότι όταν οι μαθητές απολαμβάνουν τη διδασκαλία, εμπλέκονται σε αυτήν άμεσα, οδηγούνται σε βελτίωση της επίδοσής τους και αυτό ενισχύει την ευχαρίστηση των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι από τους πιο ισχυρούς τρόπους βελτίωσης της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών, καθώς και της σχολικής τους επίδοσης αποτελεί η εναλλαγή των διδακτικών προσεγγίσεων οι οποίες διευκολύνουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Αυτό με τη σειρά του προϋποθέτει έναν επαρκώς καταρτισμένο εκπαιδευτικό, που να μπορεί να σχεδιάζει και να υλοποιεί κατάλληλες διδακτικές καταστάσεις οι οποίες θα βασίζονται στις γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών και θα ωθούν τον μαθητή να ανακαλύψει ή και να δημιουργεί τη νέα γνώση.

### **3.3 Σχολικό περιβάλλον**

Η κοινωνικοποίηση του παιδιού που προετοιμάζεται στο οικογενειακό περιβάλλον και συνεχίζεται στο σχολείο, τόσο μέσα στη σχολική τάξη, όσο και στην αυλή του σχολείου συνδέεται με τη σχολική του προσαρμογή και επηρεάζει τη συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός κατά τον διδακτικό σχεδιασμό οφείλει να λάβει υπόψη του ποικίλους παράγοντες που προκύπτουν από το σχολικό πλαίσιο όπως την οργάνωση και το κλίμα της σχολικής τάξης, τις υλικοτεχνικές υποδομές της σχολικής μονάδας, τη συμμετοχή της οικογένειας, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια, κ.ά.

i. Σχολική τάξη

Η σχολική τάξη ως ο φυσικός χώρος του μαθησιακού περιβάλλοντος προσφέρει ποικιλία ερεθισμάτων που επιδρούν τόσο συναισθηματικά όσο και στη κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2006). Αναφορικά με τα δομικά στοιχεία της αίθουσας όπως άνεση χώρου, φωτισμός, χρώματα, εξαερισμός, ηχομόνωση, είναι γεγονός πως ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να τα επηρεάσει καθοριστικά. Όμως, έως ένα βαθμό μπορεί να συμβάλλει στην εσωτερική διαμόρφωση του χώρου με ζωγραφιές, αφίσες, κατασκευές στους τοίχους, επιλογή εξοπλισμού για την οργάνωση του χώρου. Σύμφωνα με τον Κάτσικα (2002), η αρχιτεκτονική του χώρου, είναι αυτή που ρυθμίζει και την επικοινωνία μέσα στην τάξη διότι χώροι που είναι πλούσιοι σε ερεθίσματα παρέχουν πλήθος εμπειριών. Σημαντική καθίσταται η διάταξη των θρανίων γιατί υποδεικνύει τη μορφή επικοινωνίας και επηρεάζει το βαθμό εμπλοκής των μαθητών στη διδασκαλία. Μία σχολική αίθουσα με μετωπική διάταξη των θρανίων και την έδρα του εκπαιδευτικού σε κυρίαρχη θέση, διευκολύνει τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και ελαχιστοποιεί τη διαμαθητική επικοινωνία. Ενώ, μια αίθουσα με διάταξη Π ή ημικυκλική διάταξη θρανίων διευκολύνει την επικοινωνία των μαθητών, συμβάλλει σε δραστηριότητες συνεργατικής διερεύνησης και προσφέρεται για τον σχεδιασμό βιωματικών δραστηριοτήτων.

Επιπλέον, η σχολική τάξη ως μία οργανωμένη κοινωνική ομάδα, διαθέτει χαρακτηριστικά όπως κανόνες, διακριτούς ρόλους, συγκεκριμένους στόχους, αλληλεπίδραση, συνοχή κ.ά. Η ένταξη και η αποδοχή του μαθητή από την ομάδα της τάξης αποτελεί πρωταρχική προϋπόθεση για την κοινωνική του προσαρμογή, επηρεάζει τη συμμετοχή του στη διδασκαλία και επιδρά στα μαθησιακά αποτελέσματα. Άλλωστε, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της αλληλεπίδρασης των μαθητών στηρίζεται στην ανάπτυξη της συλλογικότητας (Γερμανός, 2010). Για αυτό και μια αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί κοινές δεσμεύσεις εκπαιδευτικού και μαθητών με σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης μέσα από τη συλλογική προσπάθεια, τη διευθέτηση πιθανών συγκρούσεων και την από κοινού ανάληψη ρόλων και ευθυνών (Cohen, 2011). Είναι κρίσιμο ο εκπαιδευτικός να αποδεχτεί ότι η τάξη αποτελείται από ανόμοιους και άνισους μαθητές, σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Ο διδακτικός σχεδιασμός οφείλει να εκκινά από τον προσδιορισμό της κοινωνικής ετοιμότητας κάθε μαθητή και να εστιάζει στο επικοινωνιακό πλαίσιο που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών και μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Έρευνες έχουν καταδείξει πως το κλίμα της τάξης επηρεάζει τη σχολική επίδοση και τη σχολική συμπεριφορά σε

μεγαλύτερο βαθμό από τον δείκτη νοημοσύνης και τα άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων (Ματσαγγούρας, 2008). Η ανάπτυξη θετικού κλίματος μέσα στην τάξη σημαίνει ότι η διδασκαλία είναι δημιουργική, διασκεδαστική, προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ενισχύει τη συλλογικότητα και συνεισφέρει στη θετική αυτοεικόνα μαθητών και εκπαιδευτικών. Αντίθετα, το αρνητικό κλίμα μειώνει την αίσθηση αποδοχής του μαθητή από τους συμμαθητές του και συμβάλλει στη μείωση της συμμετοχής και της συνεργασίας. Πλήθος ερευνών έχει πραγματοποιηθεί αναφορικά με το κλίμα της σχολικής τάξης, οι οποίες εστιάζουν σε ποικίλους παράγοντες που επιδρούν σε αυτό όπως η ποιότητα της επικοινωνίας, το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού, η συναισθηματική ετοιμότητα μαθητών και εκπαιδευτικών, η κουλτούρα του σχολείου κ.ά.

ii. Υλικοτεχνική υποδομή

Αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή, η σχολική αίθουσα είναι σημαντικό να είναι εξοπλισμένη με εποπτικά και εκπαιδευτικά μέσα για την εφαρμογή ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας. Στα μέσα υποστήριξης της διδασκαλίας περιλαμβάνονται έντυπο υλικό (φωτοτυπίες, άρθρα, βιβλία, εγχειρίδια), οπτικοακουστικό υλικό (παρουσιάσεις, γραφήματα, αφίσες, χάρτες, φωτογραφίες, ηχητικά αποσπάσματα, βίντεο, ταινίες κ.ά.) καθώς και ο απαραίτητος εξοπλισμός όπως διαδραστικός πίνακας, υπολογιστής, προβολέας, σύνδεση στο Διαδίκτυο. Επιπλέον, το σχολείο θα πρέπει να διαθέτει ειδικά διαμορφωμένους χώρους, εφοδιασμένους με τα κατάλληλα υλικά και μέσα, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για τη διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων όπως Εργαστήριο Πληροφορικής και Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών. Σχετικές έρευνες καταδεικνύουν τη σημασία της υλικοτεχνικής υποδομής για τη μετάβαση από τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους σε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις που προάγουν τη συνεργατική, βιωματική και διερευνητική διδασκαλία (Γερμανός, 2010·Μαλέτσκος, 2015·Στύλος, 2014). Σημείο σύγκλισης αποτελεί το εύρημα της ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής και της ανεπάρκειας σε ψηφιακό εξοπλισμό. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008) αναφορικά με δείκτες ποιοτικών χαρακτηριστικών του ελληνικού σχολείου, κατέγραψε τις απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών για τη λειτουργικότητα του σχολείου, οι οποίες συμφωνούσαν στο ότι το σχολείο δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά ως προς τις αίθουσες διδασκαλίας και τις ειδικές αίθουσες (εργαστήρια κ.λπ.), ενώ δεν ανταποκρίνεται καθόλου ως προς τη διευκόλυνση των μαθητών με αναπηρία, τους

χώρους στάθμευσης και τις αίθουσες πολλαπλών χρήσεων. Σε πιο πρόσφατες έρευνες που εστίασαν στον ψηφιακό εξοπλισμό που απαιτεί η διδασκαλία, αποτυπώθηκε ανεπάρκεια τόσο σε υλικό όσο και σε εκπαιδευτικό λογισμικό, γεγονός που αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και στερεί από τα ελληνικά σχολεία την ευκαιρία να εντάξουν τις ψηφιακές τεχνολογίες και το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό στη διδασκαλία (Ζαρκάδας, 2018 · Μάνεσης & Κακαβάς, 2016 · Νικολαΐδης, 2020).

### iii. Οικογένεια

Η σχολική επίδοση του μαθητή επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων που προκύπτουν από την οικογένεια του μαθητή, όπως η δομή της, ενδεχόμενες αλλαγές στη σύνθεσή της, το κοινωνικοοικονομικό προφίλ της, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων, κ.ά. Ο Ματσαγούρας (2008) σκιαγραφεί μέσα από τέσσερα μοντέλα (σχολειοκεντρικό, συνεργατικό, διαπραγματευτικό, οικογενειοκεντρικό), τους ρόλους που αναλαμβάνουν η οικογένεια και ο εκπαιδευτικός στη μάθηση του παιδιού. Επισημαίνει ότι η έννοια της συνεργασίας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα προσεγγίζεται με βάση το συνεργατικό μοντέλο όπου κυριαρχεί η ελεγχόμενη από το σχολείο επαφή με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και η συμμετοχή των γονέων περιορίζεται σε παροχή πληροφοριών για τον μαθητή και την υποστήριξη του στις κατ' οίκον εργασίες. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των γονέων σε εθελοντικές δράσεις για την υποστήριξη των στόχων και των διαδικασιών του σχολείου, καθώς και η εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων για την οργάνωση δραστηριοτήτων του σχολείου βρίσκεται ακόμα σε νηπιακό στάδιο στην Ελλάδα (Λεμονίδης, 2012· Μαρκάδας, 2010 · Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008). Αυτό οφείλεται είτε στο ότι οι γονείς δεν θεωρούν ότι αυτό θα συμβάλλει στη σχολική επίδοση των μαθητών είτε στην έλλειψη σχετικού νομοθετικού πλαισίου.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, γονείς και εκπαιδευτικοί, θεωρούν ως συνεργασία την οποιαδήποτε μεταξύ τους αλληλεπίδραση, που συχνά περιορίζεται στην παρουσία των γονέων στις προκαθορισμένες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς ή στην παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων (Μανωλίτσης, 2004· Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013· Πνευματικός, κ. συν., 2008). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αν και φαίνεται πως αναζητούν μία πιο ενεργή συνεργασία με τους γονείς, εντούτοις την τοποθετούν εντός των ορίων που θέτει ο κανονισμός λειτουργίας του σχολείου και στα πλαίσια που ορίζουν οι ίδιοι (Μπρούζος, 2003· Πούλου & Ματσαγούρας, 2008). Στην έρευνα της Ντινίδου (2013), γονείς και εκπαιδευτικοί

συμφωνούν ότι η φροντίδα για τη μελέτη των μαθητών στο σπίτι συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, διότι ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στη τάξη και η πίεση της ύλης οδηγούν σε μαθησιακά κενά. Όμως, αυτό αποκαλύπτει και την πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου όπου η μελέτη και εργασία στην τάξη δεν επαρκεί ή ακόμα και ότι το σχολείο καθίσταται μη αποτελεσματικό. Αυτό οδηγεί και σε όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, αφού δεν διαθέτουν όλοι οι γονείς τις απαραίτητες γνώσεις ή το χρόνο ή την οικονομική δυνατότητα να προσλάβουν κάποιον, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τη σχολική μελέτη.

Βέβαια, οι διακριτοί ρόλοι, γονέα και εκπαιδευτικού αν λειτουργήσουν συμπληρωματικά, προσφέρουν ένα συντονισμένο δίπολο πληροφόρησης και υποστήριξης που διευκολύνει την ολόπλευρη πρόοδο του παιδιού (Μαλέτσκος, 2015). Από την πλευρά του μαθητή, η καλή συνεργασία των γονέων με τον εκπαιδευτικό βελτιώνει τη σχολική επίδοση του εμπλουτίζοντας τα κίνητρά του για μάθηση, ενώ ενισχύεται η αυτοεικόνα και η συναισθηματική ανάπτυξή του. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, η καλή επικοινωνία και συνεργασία με την οικογένεια έχει ως αποτέλεσμα την πληρέστερη κατανόηση του μαθητή και την αναγκαία πληροφόρηση για μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα υγείας ή οικογενειακά ζητήματα (Ντινίδου, 2013). Όλα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό στην κατάρτιση του διδακτικού σχεδιασμού στη βάση της διαφοροποίησης και της εξατομίκευσης της διδασκαλίας και με στόχο τη μείωση των παραγόντων διακινδύνευσης της αποτελεσματικότητας της διδακτικής πράξης. Σε πρόσφατη έρευνα του Ζαγκότα (2021) για τους παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ότι τα όσα συμβαίνουν σε μια οικογένεια επιδρούν με ποσοστό 81,8% στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών και με ποσοστό 74,8% στη σχολική τους επίδοση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι πιθανές δυσχέρειες στη συνεργασία τους με τους γονείς, επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους σε ποσοστό 69,7%.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 4.1 Τυπολογίες γνώσεων και δεξιοτήτων

Βασική αρχή του Ευρωπαϊκού πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων αποτελεί το δικαίωμα κάθε ατόμου στην ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, προκειμένου να αποκτήσει δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να συμμετέχει πλήρως στην κοινωνία και να διαχειρίζεται με επιτυχία τις αλλαγές στην αγορά εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). Στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, ο σκοπός της εκπαίδευσης δεν εξαντλείται στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων αλλά στοχεύει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής (γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών, επικοινωνιακών).

Για την Ευρωπαϊκή Ένωση η καλλιέργεια ενός ευρέος φάσματος δεξιοτήτων και ικανοτήτων από την προσχολική ακόμα ηλικία αποτελεί το θεμέλιο που θα οδηγήσει σταδιακά στην προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, στην κοινωνική ένταξη και στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Σε αυτές τις δεξιότητες περιλαμβάνονται οι στοιχειώδεις γνώσεις και ικανότητες όπως γραφή και ανάγνωση, η γνώση θετικών επιστημών και ξένων γλωσσών, καθώς και δεξιότητες, όπως ψηφιακές ικανότητες, επιχειρηματικότητα, κριτική σκέψη, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ικανότητα συνεργασίας, δημιουργικότητα, αυτορρύθμιση συμπεριφοράς, κ.ά. Αν και οι στοιχειώδεις γνώσεις και ικανότητες έχουν θεσμοθετηθεί στα εκπαιδευτικά συστήματα, η ανάπτυξη των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων προϋποθέτει τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης και την προώθηση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών που θα προάγουν τις δεξιότητες αυτές.

Κατά την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδείχθηκε η ύπαρξη ποικίλων τυπολογιών αναφορικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που δύνανται να καλλιεργηθούν μέσω της εκπαίδευσης.

- i. Μία από τις πιο διαδεδομένες ταξινομίες που προσεγγίζει τις έννοιες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις αποτελεί η τυπολογία των εκπαιδευτικών στόχων, γνωστή ως KSA (knowledge, skills, attitudes), που προτάθηκε από τον Bloom και τους συνεργάτες του το 1956 και αναθεωρήθηκε το 2001 από τον Anderson και τους συνεργάτες του (Armstrong, 2010). Η ταξινόμηση είναι ιεραρχική, δηλαδή για την κατάκτηση κάποιου επιπέδου, πρέπει πρώτα να κατακτηθούν οι δεξιότητες των



προηγούμενων επιπέδων. Οι δεξιότητες ταξινομούνται με βάση τους εκπαιδευτικούς στόχους και διακρίνονται σε τομείς όπως (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2021):

A. Ο νοητικός (cognitive) τομέας που συνδέεται με τη γνώση και την ανάπτυξη των γνωστικών διεργασιών. Η τυπολογία ξεκινά από βασικές δεξιότητες (θυμάμαι, κατανοώ) και συνεχίζει σε πιο περίπλοκες δεξιότητες (εφαρμόζω, αναλύω, αξιολογώ, δημιουργώ) αντικατοπτρίζοντας τα μαθησιακά στάδια από τα οποία διέρχονται οι άνθρωποι.

B. Ο συναισθηματικός (affective) τομέας που αφορά τον τρόπο με τον οποίο κάθε άτομο αντιμετωπίζει τις καταστάσεις και περιλαμβάνει τα συναισθήματα για τον ίδιο και τους άλλους, την εκτίμηση, τον ενθουσιασμό, τα κίνητρα και τις στάσεις.

Γ. Ο ψυχοκινητικός (psychomotor) τομέας που αφορά τις φυσικές, κινητικές και χειρωνακτικές δεξιότητες του ατόμου.

ii. Στις συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης συμπεριλαμβάνεται η επένδυση της εκπαίδευσης σε «βασικές ικανότητες», που πρέπει να αναπτύσσει το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, ξεκινώντας από τη νεαρή ηλικία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018). Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο όρος «competence» που χρησιμοποιεί η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μεταφράζεται στα ελληνικά ως «ικανότητα», ωστόσο εννοιολογικά δεν περιορίζεται στα γνωστικά στοιχεία αλλά συμπεριλαμβάνει λειτουργικές και τεχνικές δεξιότητες, καθώς και διαπροσωπικά χαρακτηριστικά και ηθικές αξίες (Cedefop, 2017). Τα παραπάνω συνοψίζονται σε ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς όπου διακρίνονται οκτώ βασικές ικανότητες:

1. ικανότητα γραμματισμού,
2. πολυγλωσσική ικανότητα,
3. μαθηματική ικανότητα και ικανότητα στις θετικές επιστήμες, την τεχνολογία και τη μηχανική,
4. ψηφιακή ικανότητα,
5. προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα,
6. ικανότητα του πολίτη,
7. ικανότητα του επιχειρείν,
8. ικανότητα πολιτιστικής επίγνωσης και έκφρασης.

iii. Από την οπτική της σύγχρονης αγοράς εργασίας, που μελετά τα τυπικά προσόντα και τις δεξιότητες που ο εργαζόμενος οφείλει να διαθέτει για την άσκηση κάποιου επαγγέλματος, προκύπτει η ταξινόμηση σε σκληρές δεξιότητες (hard skills), ήπιες ή μαλακές δεξιότητες (soft skills) και εγκάρσιες ή γενικές ικανότητες (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2021). Οι σκληρές δεξιότητες αποτελούν το άθροισμα των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ατόμου που είναι αποτέλεσμα των σπουδών, των εξειδικευμένων προγραμμάτων κατάρτισης και της προηγούμενης εργασιακής εμπειρίας του. Ενώ, οι ήπιες δεξιότητες, οι οποίες ονομάζονται και οριζόντιες δεξιότητες είναι απαραίτητες για τον εργαζόμενο προκειμένου να συνεργάζεται επικοινωνιακά με άλλους, να διαχειρίζεται συγκρουσιακές καταστάσεις, να κατανοεί τους κώδικες συμπεριφοράς και τους κανόνες επικοινωνίας στα ποικίλα εργασιακά περιβάλλοντα, κ.ά. Ενώ, οι εγκάρσιες ικανότητες αφορούν στις ικανότητες (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις) που σχετίζονται με όλους τους τομείς των επαγγελμάτων, όπως ψηφιακές δεξιότητες, επιχειρηματικότητα, κ.ά. Σε πρόσφατη έρευνα για θέματα ανθρώπινου δυναμικού του ελληνικού Συνδέσμου Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών, οι ελλείψεις οριζόντιων δεξιοτήτων αναδεικνύονται ως το σημαντικότερο εμπόδιο στην κάλυψη των κενών θέσεων εργασίας κυρίως σε τομείς που κυριαρχούν οι προσωπικές ικανότητες, όπως εμπιστοσύνη, πειθαρχία, αυτοδιαχείριση, και οι κοινωνικές ικανότητες, όπως ομαδική εργασία, επικοινωνία, συναισθηματική νοημοσύνη (Ιωάννου, Γαβαλάκης, Φιλίνης, Ρώμα & Μανούσος, 2019).

Σε εθνικό επίπεδο, το Εθνικό Πλαίσιο δεξιοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας, αποτελεί την ανταπόκριση της Ελλάδας στη σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για τις βασικές ικανότητες της μάθησης. Συγκεκριμένα, το Εθνικό Πλαίσιο συνδέει με κατάλληλα μαθησιακά αποτελέσματα συγκεκριμένες ικανότητες που διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση των μελλοντικών σχεδίων ζωής και σταδιοδρομίας των ατόμων, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, η αναζήτηση και ανάλυση ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας, η επικοινωνία, οι μεταγνωστικές ικανότητες και ο σχεδιασμός σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2021).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο, προωθείται η ανάγκη ανάπτυξης και καλλιέργειας δεξιοτήτων που καλύπτουν όλο το φάσμα της προσωπικότητας του ατόμου, προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες

επιταγές της αγοράς και της οικονομίας. Αναγκαία συνθήκη αποτελεί ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου, η ενίσχυση της σχολικής εκπαίδευσης και η σύνδεσή της με την κοινωνία. Συγκεκριμένα, στις συστάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής περιλαμβάνονται ορθές πρακτικές για τα κράτη μέλη, προκειμένου τα εκπαιδευτικά συστήματα να προσαρμοστούν προς αυτή την κατεύθυνση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018). Τα κύρια σημεία συνοψίζονται στα εξής:

- Ενίσχυση των προσωπικών, κοινωνικών και μαθησιακών ικανοτήτων από νεαρή ηλικία με συστηματική συμπλήρωση της σχολικής εκπαίδευσης με κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, τέχνες και σωματικές δραστηριότητες για καλύτερη υγεία, τα οποία λειτουργούν υποστηρικτικά για τη διαμόρφωση ενός υγιούς και ενεργητικού τρόπου ζωής.
- Χρήση ποικίλων προσεγγίσεων μάθησης όπως η διεπιστημονική μάθηση, που ενισχύει τη σύνδεση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος καθώς και τη σύνδεση της μάθησης με τις κοινωνικές αλλαγές. Επιπλέον, ενθαρρύνεται η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, καθώς και η ενεργός συμμετοχή και λήψη αποφάσεων από τους εκπαιδευόμενους.
- Μεθοδολογίες μάθησης όπως η διερευνητική μάθηση, η μάθηση βάσει έργων και η μάθηση με βάση τέχνες και παιχνίδια, αυξάνουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή στη μάθηση. Ομοίως, η εμπειρική μάθηση και οι επιστημονικές μέθοδοι στις θετικές επιστήμες, στα μαθηματικά και στην τεχνολογία αναπτύσσουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων.
- Οι ψηφιακές τεχνολογίες ως μέσο βελτίωσης της διδασκαλίας αλλά και ως αντικείμενο διδασκαλίας είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη ψηφιακών ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων.

## **4.2 Προγράμματα σπουδών τυπικής εκπαίδευσης**

Το πρόγραμμα σπουδών σε κάθε βαθμίδα της τυπικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα νομικό και πολιτικό κείμενο που αντικατοπτρίζει τους σκοπούς της εκπαιδευτικής πολιτικής και περιέχει τα μορφωτικά αγαθά που θα αποκτήσουν οι μαθητές (Φλουρής, 2000). Επιπλέον, το πρόγραμμα σπουδών θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως ένα ιδεολογικό και κοινωνιολογικό κείμενο, διότι αντανακλά το πνεύμα και τις κοινωνικές σχέσεις της εκάστοτε περιόδου (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013·Χριστοδούλου, 2015). Οι

Βρεττός & Καψάλης (2014) θεωρούν τα προγράμματα σπουδών ως τις επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας κάθε μαθήματος σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί τη διδασκαλία ώστε μακροπρόθεσμα να προσεγγιστούν οι σκοποί της εκπαίδευσης.

Παλαιότερα, τα προγράμματα σπουδών περιορίζονταν σε περιγράμματα διδακτέας ύλης και περιγραφές των γενικών διδακτικών σκοπών, ενώ η διαδικασία της διδασκαλίας δεν προκαθοριζόταν αλλά ούτε και απασχολούσε τους ειδικούς (Φρυδάκη, 2009). Στην περίοδο της νεωτερικότητας, 19<sup>ος</sup> αιώνας, για τις χώρες της Δύσης η σχολική γνώση μέσα από τα προγράμματα σπουδών συνδέθηκε με την επέκταση της μαζικής εκπαίδευσης, τον αλφαριθμητισμό, την κοινωνική ένταξη, τη συγκρότηση εθνικής ταυτότητας και την οικονομική ανάπτυξη (Πασιάς, κ.συν., 2016). Στις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, εισάγεται ο όρος «curriculum» αλλάζοντας το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών που πλέον δεν περιλαμβάνει μόνο τη διδακτέα ύλη των διδασκομένων μαθημάτων και τους σκοπούς τους, αλλά περιέχει και τις μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία καθώς και τις διαδικασίες αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης (Χατζηγεωργίου, 2012).

#### **4.2.1 Ιστορική ανασκόπηση**

Στη χώρα μας, τα προγράμματα σπουδών εκπονούνταν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μέχρι το 2012 και στη συνέχεια από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και συγκεκριμένα από το Τμήμα Β' (Προγραμμάτων Σπουδών και Εκπαιδευτικού Υλικού). Η εισήγηση του προγράμματος σπουδών κατατίθεται στο Τμήμα Κοινοβουλευτικού Ελέγχου του Υπουργείου Παιδείας και αφού ψηφιστεί από τη Βουλή εκδίδεται με τη μορφή Υπουργικής Απόφασης η οποία δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Στην πραγματικότητα, η δημοσίευση νέων προγραμμάτων σπουδών υποδηλώνει μια θεσμοθετημένη αλλαγή στην εκπαίδευση, άρα συνιστά μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η εκπόνηση νέων προγραμμάτων σπουδών συνοδεύεται από ταυτόχρονη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων, τα οποία αποτελούν τα μέσα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και στην ουσία δίνουν ζωή στα προγράμματα σπουδών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αποτιμά ότι τα προγράμματα σπουδών στην ελληνική εκπαίδευση έως το 1997, παρά τις αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις

παρέμειναν παραδοσιακά και κλειστά προγράμματα, με δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ αποτελούσαν προτάσεις διεξαγωγής του μαθήματος για την επίτευξη γνωστικών στόχων παραβλέποντας τη μαθησιακή διαδικασία, τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, έδωσε το έναυσμα για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1997-2007 με κεντρικά σημεία τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη διαδικασιών σύγκλισης με τα κράτη μέλη. Τα προγράμματα σπουδών έχουν τη μορφή curriculum και αφορούν όλα τα γνωστικά αντικείμενα από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο, ενώ η συγγραφή των νέων βιβλίων χρηματοδοτήθηκε από Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης (Πασιάς, κ.συν., 2016).

- i. 1997-2000: Με αφετηρία το άρθρο 7 του Νόμου 2525/1997 εκπονήθηκε το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.), το οποίο μαζί με τα σχολικά εγχειρίδια συνιστά αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για κάθε μάθημα. Το Ε.Π.Π.Σ. προσδιορίζει τους στόχους της διδασκαλίας από το Δημοτικό σχολείο μέχρι και το Λύκειο και προδιαγράφει τα πλαίσια, μέσα στα οποία αναπτύσσεται το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων.
- ii. 2001-2004: Βασικοί άξονες της μεταρρύθμισης ήταν η εισαγωγή της διαθεματικότητας με τη σύνταξη Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.), οι αλλαγές στη δομή και στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, και η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης σε Δημοτικό και Γυμνάσιο (Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/2003).
- iii. 2004-2007: Αποτελεί μια τεχνικό-διαχειριστική περίοδος κατά την οποία καθορίστηκαν οι διαδικασίες εκπόνησης του διδακτικού υλικού με προτυποποίηση συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων. Το γεγονός ότι τα σχολικά εγχειρίδια συντάχθηκαν σύμφωνα με τις οδηγίες των Α.Π.Σ. σημαίνει ότι είναι προσαρμοσμένα στους σκοπούς και τους ιδιαίτερους στόχους τους, ενώ εμπεριέχουν και προτάσεις ελέγχου του βαθμού επίτευξης των στόχων (Κουτρούμπα, 2004·Ματσαγούρας, 1999). Επιπλέον, μέσω της κοινοτικής χρηματοδότησης πραγματοποιήθηκε ανανέωση και ανάπτυξη των σχολικών υποδομών με νέα κτίρια, βιβλιοθήκες, εργαστήρια φυσικών επιστημών και πληροφορικής, δικτύωση κ.ά.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. εφαρμόστηκαν το σχολικό έτος 2006-2007 σε όλες τις σχολικές μονάδες, αν και τα νέα σχολικά εγχειρίδια και το σχετικό διδακτικό υποστηρικτικό υλικό (διδακτικά πακέτα) για κάθε μάθημα δεν ήταν όλα έτοιμα. Βέβαια, η οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν είναι ικανή από μόνη της να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο υποδοχής και υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τις εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετεί το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη χρηματοδότηση για την εκπαίδευση, τη σταθερότητα των διαδικασιών για την παιδεία, κ.ά. Υπό αυτό το πρίσμα, οι επιμορφωτικές δράσεις που ακολούθησαν κατά τα σχολικά έτη 2006-2007 και 2007-2008, είχαν ως στόχο την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα νέα σχολικά εγχειρίδια, την ανανέωση των θεωρητικών γνώσεων για το αντικείμενό τους, καθώς και τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές που προτάσσουν τα Α.Π.Σ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007). Εντούτοις, η επιμορφωτική πολιτική αποτιμήθηκε ως ελλιπής, βιαστική και πρόχειρη διότι περιορίστηκε σε ολιγοήμερα προγράμματα επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, αποδυναμώνοντας την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Πασιάς, κ.συν., 2016).

#### **4.2.2 Δομικά στοιχεία Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.**

Η μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών, συνδεόταν με σημαντικές αλλαγές που επέφεραν η παγκοσμιοποίηση, ο νέος προσανατολισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση, η τεχνολογική ανάπτυξη και η εξέλιξη των Τ.Π.Ε. Με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. για την υποχρεωτική εκπαίδευση υιοθετήθηκε η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με τη διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων, στοχεύοντας στη διασφάλιση της συνέχειας της διδασκόμενης ύλης καθώς και τη δημιουργία ενός πλαισίου μεγαλύτερης αυτονομίας για τον εκπαιδευτικό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Ο νομοθέτης στην Υ.Α. 21072α/Γ2/2003, ορίζει τη μάθηση ως «νοητική διεργασία εξαιρετικής πολυπλοκότητας», απορρίπτοντας με αυτό τον τρόπο την απομνημόνευση ως κατώτερη νοητική λειτουργία (Πασιάς, κ.συν., 2016). Επιπλέον,

επισημαίνεται η ανάγκη για καλλιέργεια στους μαθητές διαθεματικών (οριζόντιων) δεξιοτήτων όπως:

- Επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, διάλογος κ.ά.)
- Αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή
- Χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας
- Συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες
- Κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών
- Επίλυσης προβλημάτων
- Ορθολογικών επιλογών, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο
- Διαχείρισης πόρων (φυσικών, οικονομικών, κοινωνικών κ.ά.)
- Δημιουργικής επινόησης
- Ευαίσθητης αντίληψης της τέχνης και δημιουργίας τέχνης
- Αξιοποίησης γνώσεων και υιοθέτησης αξιών κατάλληλων για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων

Στο περιεχόμενο των διαθεματικών δεξιοτήτων αποτυπώνεται σε μεγάλο βαθμό μια ταύτιση περιεχομένου με τις βασικές ικανότητες του ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς, η οποία αποκαλύπτει την προσπάθεια εναρμόνισης του εκπαιδευτικού μας συστήματος με τις ευρωπαϊκές συστάσεις για την εκπαίδευση.

Ως προς τη δομή του, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. κάθε επιμέρους διδακτικού αντικειμένου περιλαμβάνει:

- i. τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου
- ii. τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου
- iii. τους γενικούς γνωστικούς στόχους καθώς και τις αξίες, στάσεις και δεξιότητες που καλλιεργούνται με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου
- iv. ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες διαχέονται στο κείμενο των σχολικών βιβλίων και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων στα αντίστοιχα Α.Π.Σ.

Τα επιμέρους Α.Π.Σ. προτείνουν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και περιέχουν συγκεκριμένα δομικά στοιχεία όπως στόχους, ειδικούς σκοπούς, θεματικές

ενότητες, ενδεικτικές δραστηριότητες, κ.ά. Ως εκ τούτου, για κάθε μάθημα δίνεται το περίγραμμα της διδακτέας ύλης, ενώ για κάθε διδακτική ενότητα του μαθήματος υπάρχουν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι οι οποίοι επιδιώκονται μέσα από ποικίλες διδακτικές μεθόδους. Στην υπ' αριθ. 21072α/Γ2/2003 Υπουργική Απόφαση οι μέθοδοι διδασκαλίας αναφέρονται και ως στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες δύναται να χρησιμοποιηθούν και συνδυαστικά με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Οι κυριότερες διδακτικές προσεγγίσεις συνοψίζονται στα εξής:

- i. Διερεύνηση και ανακάλυψη ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν το «πώς να μαθαίνουν» μέσα από συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές όπως παρατήρηση, σύγκριση, ταξινόμηση, αναζήτηση, μετρήσεις, προβλέψεις, επίλυση προβλημάτων, διατύπωση επαγωγικών ή παραγωγικών συλλογισμών, καταγισμό ιδεών, πειραματισμού, κ.ά.
- ii. Επισκέψεις στο περιβάλλον (φυσικό και ανθρωπογενές), διότι η επαφή αυτή συμβάλλει σε βιωματική προσέγγιση της γνώσης.
- iii. Επιδείξεις με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού (διαφάνειες, βιντεοταινίες, προπλάσματα, έτοιμα παρασκευάσματα, ηλεκτρονικού υπολογιστή, προσομοιώσεων, κ.ά.)
- iv. Συζήτηση του δασκάλου με τους μαθητές ή συζήτηση σε ομάδες μαθητών, με στόχο ο μαθητής να προβληματίζεται, να αξιολογεί, να συμπεραίνει και να διατυπώνει τις απόψεις του μέσα από διαδικασίες ενεργού συμμετοχής και διαλεκτικής αντιπαράθεσης.
- v. Άμεση μορφή διδασκαλίας με αφήγηση από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να κοινοποιήσει τις γνώσεις και τις ιδέες του.
- vi. Ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας ώστε η μαθητική υποομάδα με την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects), να λειτουργεί ως πλαίσιο συλλογικής επεξεργασίας των δεδομένων αλλά και στήριξης στην πορεία προς την ατομική μάθηση.

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2003), η φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. αποτέλεσε την πυξίδα για τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων και τη δημιουργία του υποστηρικτικού διδακτικού υλικού. Η φιλοσοφία αυτή διατηρείται μέχρι και σήμερα, με τα Α.Π.Σ. να αποτελούν εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στη διδακτική πράξη του εκάστοτε μαθήματος. Έκτοτε, τα Α.Π.Σ. συγκεκριμένων διδακτικών αντικειμένων συμπληρώθηκαν, βελτιώθηκαν ή



αναμορφώθηκαν με στόχο τη συνεχή αναπροσαρμογή τους στις επιστημονικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές εξελίξεις. Ενώ, η σύνταξη ενός νέου Α.Π.Σ. πραγματοποιείται μόνο για νεοεισερχόμενο μάθημα που πρόκειται να διδαχθεί πρώτη φορά σε κάποια βαθμίδα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Α.Π.Σ. για το μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», που εισήχθη στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το τρέχον σχολικό έτος, 2021-2022.

### **4.3 Εργαστήρια δεξιοτήτων**

Στο Νόμο 4692/2020 του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων θεσπίστηκε ένα σύνολο διατάξεων για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου μεταξύ άλλων, προβλέπεται η πιλοτική εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2020-2021, σε 218 σχολεία εκ των οποίων 78 Δημοτικά, της δράσης με τίτλο «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» με σκοπό την ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές (Υ.Α. Φ.7/86136/ΓΔ4/2020). Την τρέχουσα σχολική χρονιά 2021-2022, σύμφωνα με την υπ' αριθ. Φ.31/94185/Δ1/2021 Υ.Α. εισάγεται στα ωρολόγια προγράμματα όλων των τάξεων του Δημοτικού, το μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» το οποίο αντικαθιστά το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, διότι ο σκοπός και η θεματολογία τους ταυτίζεται, όπως χαρακτηριστικά αναγράφεται στο άρθρο 2 της Υπουργικής Απόφασης.

#### **4.3.1 Περιεχόμενο μαθήματος**

Στην υπ' αριθ. 94236/ΓΔ4/2021 Υ.Α. ορίζεται το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος, το οποίο προωθεί την καλλιέργεια και ενίσχυση δεξιοτήτων, οι οποίες ομαδοποιούνται ως εξής:

**A. Δεξιότητες μάθησης** 21ου αιώνα (4cs), όπου περιλαμβάνονται η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η συνεργασία, η δημιουργικότητα καθώς και ψηφιακές δεξιότητες.

**B. Δεξιότητες της ζωής** όπως κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες της ψηφιακής ιθαγένειας, δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης και δεξιότητες επιχειρηματικότητας.

*Γ. Δεξιότητες της τεχνολογίας*, της μηχανικής και της επιστήμης και συγκεκριμένα δεξιότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών, ο ψηφιακός γραμματισμός και η ρομποτική.

*Δ. Δεξιότητες του νου* όπως στρατηγική και πλάγια σκέψη, αναστοχασμός, κατασκευές και παιχνίδια, καθώς και δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης.

Η διδασκαλία του μαθήματος εκτείνεται σε τέσσερις θεματικές ενότητες οι οποίες προκύπτουν από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης (Ι.Ε.Π., 2021α):

- Ζω καλύτερα – Ευ Ζην
- Φροντίζω το Περιβάλλον
- Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη
- Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία

Για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων δεν προβλέπεται η συγγραφή σχολικού εγχειριδίου. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία του μαθήματος, αντλείται από την ειδικά διαμορφωμένη ψηφιακή πλατφόρμα του Ι.Ε.Π.<sup>1</sup>, (Πλατφόρμα 21+), η οποία περιλαμβάνει σχέδια δράσης, προγράμματα καλλιέργειας δεξιοτήτων, φύλλα δραστηριοτήτων και αξιολόγησης, οπτικοακουστικό υλικό καθώς και ενημερωτικό υλικό ανά τάξη και βαθμίδα εκπαίδευσης.

#### **4.3.2 Εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο Δημοτικό**

Η κατανομή του χρόνου του μαθήματος στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας στο Δημοτικό καθορίζεται σύμφωνα με την υπ' αριθ. Φ.31/94185/Δ1/2021 Υ.Α. Μέχρι τέλος Σεπτεμβρίου κάθε διδακτικού έτους εκάστου έτους, πραγματοποιείται από τον Σύλλογο Διδασκόντων καθορισμός του ετήσιου σχεδίου δράσης αναφορικά με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων, διάρκειας 5 έως 7 εβδομάδων, για κάθε μία από τις τέσσερις θεματικές ενότητες. Στις υπ' αριθ. Φ.31/94185/Δ1/2021

<sup>1</sup> <http://iep.edu.gr/el/ekpaideutiko-yliko>

και 114660/ΓΔ4/2021 Υ.Α. και λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα του μαθήματος, προβλέπεται η αξιολόγηση των μαθητών στο Δημοτικό να πραγματοποιείται με περιγραφικό τρόπο ανά τρίμηνο και ανά θεματική ενότητα με στόχο τόσο την αξιολόγηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών, όσο και την αξιολόγηση της εφαρμογής του εκάστοτε προγράμματος Καλλιέργειας Δεξιοτήτων.

Στο εκπαιδευτικό υλικό που είναι αναρτημένο στην πλατφόρμα του Ι.Ε.Π. αναδεικνύονται ενδεικτικές μεθοδολογίες διδασκαλίας για την προαγωγή των δεξιοτήτων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως:

- i. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (εργασία σε ομάδες) ως πλαίσιο αλληλεπίδρασης και διδασκαλίας για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας, καθώς και για την ανάπτυξη κοινωνικά υπεύθυνης συμπεριφορά πολίτη και διαμόρφωσης της υγιούς ταυτότητας των μαθητών (Παπαστυλιανού, 2020).
- ii. Η μέθοδος επίλυσης προβλήματος που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν δεξιότητες σχετικές με την εργασία σε ομάδα, με τη συλλογή πληροφοριών και με τη λήψη αποφάσεων και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων (Δημοπούλου, 2020). Οι τεχνικές διδασκαλίας που προτείνονται είναι ο καταγισμός ιδεών, η παρουσίαση, τα παιχνίδια, η αφήγηση, οι προσομοιώσεις, τα παιχνίδια ρόλων, οι αντιλογίες, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, οι μελέτες περίπτωσης και οι εννοιολογικοί χάρτες.
- iii. Η διερευνητική ή ανακαλυπτική προσέγγιση της μάθησης ως μεθοδολογία ανάπτυξης των δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης, προσομοίωσης και μοντελισμού βασίζεται στη φυσική περιέργεια του μαθητή η οποία οδηγεί στην κατανόηση της γνώσης μέσω ερωτήσεων, υποθέσεων, πειραμάτων, παρατηρήσεων και αναλύσεων και καταλήγει στην εξαγωγή συμπερασμάτων για τον σχεδιασμό λύσεων σε προβλήματα (Αργύρη, 2020).
- iv. Η «Μάθηση βάσει Έργου» (Project-based learning) είναι μία από τις μεθοδολογίες που ενισχύουν τις ικανότητες των μαθητών για την αντιμετώπιση σύνθετων κοινωνικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων. Κυριαρχεί η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα των δράσεων με στόχο την αυτονομία των μαθητών, την κοινωνικοποίησή τους και την ανάληψη ατομικής και συλλογικής δράσης (Ναούμ, 2020).

- v. Η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας ενδείκνυται για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κοινωνικής ζωής, της ψηφιακής ιθαγένειας, της διαμεσολάβησης και της κοινωνικής ενσυναίσθησης, (Μαχαιρίδου, 2020).

Όπως ήδη ειπώθηκε σε προηγούμενες ενότητες, η ένταξη στην εκπαίδευση του μαθήματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» ικανοποιεί πρωτίστως την κοινωνική επιταγή για μία εκπαίδευση που είναι ικανή να ακολουθήσει τις εξελίξεις της οικονομίας και της ψηφιακής τεχνολογίας. Όμως η επιτυχία του μαθήματος, αποτελεί συνάρτηση του τρόπου που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα θα υποστηρίξει την εφαρμογή του αποτελεσματικά. Κατά το σχολικό έτος 2021-2022 που διανύεται, οι εκπαιδευτικοί που πραγματοποιούν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στο Δημοτικό είναι με προτεραιότητα ανάθεσης δάσκαλοι και ακολούθως οι εκπαιδευτικοί των υπόλοιπων ειδικοτήτων, και δεν απαιτείται να έχουν κάποια κατάρτιση στις θεματικές που θα υλοποιήσουν. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους που απαιτεί η διδασκαλία του μαθήματος και ιδίως για θεματικές ενότητες στις οποίες οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πρότερη εμπειρία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 5.1 Αναγκαιότητα-Σημαντικότητα της μελέτης

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά το τρέχον σχολικό έτος (2021-2022) εισήχθη το μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος, προωθείται η καλλιέργεια και ενίσχυση ενός ευρέος φάσματος δεξιοτήτων στους μαθητές, όπως δεξιότητες μάθησης, δεξιότητες ζωής, δεξιότητες σκέψης καθώς και δεξιότητες τεχνολογίας. Γίνεται κατανοητό πως η διδασκαλία του μαθήματος δεν απαιτεί μόνο μία άρτια επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση από τους εκπαιδευτικούς αλλά προϋποθέτει από εκείνους να διαθέτουν κατάλληλες δεξιότητες ώστε να αξιοποιούν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και να χρησιμοποιούν με ευχέρεια το προτεινόμενο ψηφιακό υλικό.

Σύμφωνα με τις συστάσεις του Ι.Ε.Π. οι κυριότερες μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες αξιοποιούνται στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, είναι η ομαδοσυνεργατική, η διερευνητική και η βιωματική, ενώ στις μορφές διδασκαλίας κυριαρχούν ο καταγιγισμός ιδεών, τα σχέδια εργασίας (project), οι μελέτες περίπτωσης, τα παιχνίδια ρόλων, οι προσομοιώσεις, κ.ά. Εστιάζοντας στην ελληνική πραγματικότητα κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, αφού δηλαδή εφαρμόστηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πλήθος ερευνών επιβεβαιώνουν τη χρήση των παραπάνω μεθόδων διδασκαλίας ως αναγκαία συνθήκη για μία ολιστική προσέγγιση της γνώσης.

Η πρωτοτυπία και η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας συνίσταται στο γεγονός ότι μελετά το βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χρήση των παραπάνω μεθόδων διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα αξιολογείται η αποτελεσματικότητα εφαρμογής του νεοεισερχόμενου στην σχολική εκπαίδευση μαθήματος με τίτλο «Εργαστήρια Δεξιοτήτων». Αφορμή για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας υπήρξε το μικρό πλήθος ερευνών που μελέτησαν την πιλοτική εφαρμογή του μαθήματος κατά το προηγούμενο σχολικό έτος (2020-2021).

## 5.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αποτιμηθεί ο βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη χρήση μεθόδων διδασκαλίας που απαιτεί η εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

Στους επιμέρους στόχους της έρευνας συγκαταλέγεται η αξιολόγηση του βαθμού αξιοποίησης από τους εκπαιδευτικούς των ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας κατά τη διδακτική πρακτική καθώς και αν τα ατομικά τους χαρακτηριστικά επιδρούν στις επιλογές τους. Επιπλέον, η έρευνα διερευνά κατά πόσο οι μαθητές κατέκτησαν τις δεξιότητες που καλλιέργησαν μέσα από τις δράσεις του μαθήματος καθώς και τα εμπόδια που υπήρξαν κατά την υλοποίηση των δράσεων αυτών. Η έρευνα στοχεύει επίσης, στην καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης.

## 5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται άμεσα με τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, διατυπώνονται ως εξής:

1. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας στο πλαίσιο των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων»;
2. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση μεθόδων διδασκαλίας, ως προς το φύλο, τη διδακτική εμπειρία και το μορφωτικό υπόβαθρο;
3. Σε ποιο βαθμό η υλοποίηση των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» οδηγεί τους μαθητές στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μάθησης, ζωής, τεχνολογίας και σκέψης;
4. Ποιοι είναι οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων»;
5. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκρίνονται στο διδακτικό τους έργο;

#### 5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η επιλογή της μεθόδου έρευνας καθώς και των μέσων συλλογής των δεδομένων καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες όπως ο σκοπός της έρευνας, η φύση του φαινομένου που ερευνάται, τα διαθέσιμα μέσα, η πρόσβαση στο δείγμα της έρευνας, κ.ά. (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας όπου μελετάται μία διάσταση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και συγκεκριμένα η αξιοποίηση των μεθόδων διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, κρίθηκε κατάλληλη η επιλογή μιας περιγραφικής ερευνητικής προσέγγισης και συγκεκριμένα η επισκόπηση μικρής κλίμακας. Η μέθοδος της επισκόπησης, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο, αποσκοπώντας να περιγράψει τις υπάρχουσες καταστάσεις ή να προσδιορίσει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα. Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας στοχεύει στην αξιοποίηση των εμπειριών και των απόψεων των εκπαιδευτικών για το υπό διερεύνηση φαινόμενο. Γι' αυτό επιλέχθηκε η χρήση της ποσοτικής προσέγγισης που επιτρέπει να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις καθώς και να ερμηνευτεί η σχέση ή η επίδραση ορισμένων μεταβλητών σε κάποιο αποτέλεσμα (Creswell, 2015).

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, που αποτελεί ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος προκειμένου να συγκεντρώσει τα απαραίτητα στοιχεία για την έρευνά του (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Επιπρόσθετα, λόγω του ότι η συλλογή πλήθους δεδομένων είναι εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία, η χρήση του ερωτηματολογίου επέτρεψε σε σύντομο χρονικό διάστημα να ολοκληρωθεί η καταγραφή των απόψεων μεγάλου πλήθους συμμετεχόντων. Άλλωστε, τα δεδομένα που συλλέγονται μέσω ερωτηματολογίου μπορούν εύκολα να ομαδοποιηθούν, να ταξινομηθούν και να αναλυθούν με χρήση στατιστικών μεθόδων που επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων και τα οποία με τη σειρά τους μπορούν να γενικευτούν για τον πληθυσμό της έρευνας (Φιλίας, 2003).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας είναι αυτοσχέδιο και δημιουργήθηκε με βάση το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Περιλαμβάνει στο σύνολό του κλειστές ερωτήσεις δεδομένης απάντησης καθώς και ερωτήσεις τύπου Likert με 5 πιθανές απαντήσεις (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ). Οι συγκεκριμένοι τύποι ερωτήσεων δίνουν αξιοποιήσιμες πληροφορίες για όσα διερευνώνται, ενώ διευκολύνουν και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Κατά τη

σύνταξη του ερωτηματολογίου δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε οι ερωτήσεις να είναι όσο το δυνατόν σαφείς και ακριβείς, προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα παρερμηνείας από τα υποκείμενα της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα της εργασίας (βλ. σελ. 138), αποτελείται από τέσσερις ερευνητικούς άξονες:

#### **A. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικού (8 ερωτήσεις)**

Μέσα από τις ερωτήσεις αυτού του άξονα πραγματοποιείται συλλογή δημογραφικών πληροφοριών ώστε να σκιαγραφηθεί το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, ως ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας καταγράφηκαν τα στοιχεία των εκπαιδευτικών που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, το επίπεδο σπουδών, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την υπηρεσιακή κατάσταση (μόνιμος ή αναπληρωτής) και την παρακολούθηση ή όχι επιμόρφωσης σχετική με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και με τις μεθόδους διδασκαλίας.

#### **B. Διδακτική Μεθοδολογία (25 ερωτήσεις)**

Στον άξονα αυτό περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με την αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική πρακτική, των μεθόδων διδασκαλίας οι οποίες απαιτούνται και για την υλοποίηση των δράσεων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, όπως η Παραδοσιακή, η Ομαδοσυνεργατική, η Εξατομικευμένη, η Απαγωγική και η Επαγωγική, η Διερευνητική και η Βιωματική διδασκαλία.

Επιπλέον, υπάρχουν ερωτήσεις αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Οι ερωτήσεις είναι ομαδοποιημένες σε ενότητες και αφορούν τα χαρακτηριστικά των μαθητών όπως μαθησιακή ετοιμότητα, κοινωνικές δεξιότητες κ.ά., τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική εμπειρία, επικοινωνιακές δεξιότητες κ.ά., καθώς και τα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος, όπως υλικοτεχνική υποδομή, πλήθος μαθητών ανά τάξη κ. ά.

#### **C. Εργαστήρια Δεξιοτήτων (28 ερωτήσεις)**

Οι ερωτήσεις προκύπτουν από το αναλυτικό πρόγραμμα τους μαθήματος (Υ.Α. 94236/ΓΔ4/2021) και αξιολογούν το βαθμό που οι θεματικές ενότητες του μαθήματος υλοποιήθηκαν με επιτυχία. Οι ενότητες σχετίζονται με την υγεία (Ζω



καλύτερα), το περιβάλλον (Φροντίζω το περιβάλλον), τα ανθρώπινα δικαιώματα (Ενδιαφέρομαι και ενεργώ), καθώς και την καινοτομία (Δημιουργώ και καινοτομώ).

Επιπλέον, οι ερωτήσεις αυτού του άξονα στοχεύουν στην αξιολόγηση ευρέος φάσματος δεξιοτήτων των μαθητών που καλλιεργούνται μέσα από την εφαρμογή των δράσεων των παραπάνω θεματικών ενοτήτων. Επιγραμματικά οι ερωτήσεις περιλαμβάνουν δεξιότητες μάθησης, δεξιότητες κοινωνικής ζωής, δεξιότητες τεχνολογίας και δεξιότητες σκέψης.

#### **D. Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών (4 ερωτήσεις)**

Οι ερωτήσεις αυτού του άξονα επιτρέπουν τη συλλογή στοιχείων αναφορικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες όπως διδακτική μεθοδολογία, μαθησιακές δυσκολίες, ψηφιακές δεξιότητες κ.ά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν και τον τρόπο υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων για παράδειγμα ταχύρρυθμη ή πολύμηνη επιμόρφωση, με εξ αποστάσεως ή δια ζώσης παρακολούθηση, καθώς και τη χρονική περίοδο που θα πραγματοποιηθεί η επιμόρφωση, δηλαδή αν θα είναι εντός ή εκτός ωραρίου εργασίας.

### **5.5 Το δείγμα της έρευνας**

Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα υπαγορεύουν και τον πληθυσμό αναφοράς της έρευνας, ο οποίος αποτελείται από εκπαιδευτικούς, μόνιμους και αναπληρωτές, που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής. Οι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ειδικότητα των δασκάλων ή είναι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και διδάσκουν τα αντίστοιχα μαθήματα που ορίζονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού.

Η επιλογή του δείγματος της έρευνας βασίστηκε σε δειγματοληψία σκοπιμότητας όπου ο ερευνητής σταχυολογεί τις περιπτώσεις που πρόκειται να συμπεριληφθούν στο δείγμα με βάση το κατά πόσο τις κρίνει τυπικές (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Υπήρξε ιδιαίτερη φροντίδα ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού της έρευνας, όμως ελλείπει επάρκειας χρόνου το δείγμα ήταν ευκαιριακό, δηλαδή περιλάμβανε τα άτομα εκείνα με τα οποία ήταν εφικτή η άμεση επικοινωνία για τη συμμετοχή τους στην έρευνα (Bird, Hammersley, Gomm, & Woods, 1999). Το μέγεθος του δείγματος που

συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο της έρευνας ήταν εκατόν δέκα (110) εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία αρμοδιότητας της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής. Η επιλογή του δείγματος της έρευνας από τη συγκεκριμένη περιοχή αρμοδιότητας στηρίχθηκε στο ότι ο ερευνητής διατηρεί φιλικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτές τις σχολικές μονάδες. Η οικειότητα αυτή διευκόλυνε τόσο την απόφαση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην έρευνα όσο και την εκδήλωση αυξημένου ενδιαφέροντος για το συγκεκριμένο θέμα. Το ενδιαφέρον αυτό για την έρευνα δύναται να αποδοθεί και στο γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες είναι εν ενεργεία μέλη της σχολικής κοινότητας και το υπό διερεύνηση θέμα των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας αποτελεί συστατικό στοιχείο της καθημερινής τους πρακτικής στη σχολική τάξη.

## **5.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η έρευνα διεξήχθη το Μάιο του 2022 και απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία κατά το τρέχον σχολικό έτος 2021-2022. Αρχικά πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με συμμετοχή πέντε εκπαιδευτικών οι οποίοι ανήκαν στο πληθυσμό της έρευνας, (τρεις γυναίκες και δύο άντρες), εκ των οποίων ήταν τρεις Δάσκαλοι, ένας εκπαιδευτικός Αγγλικών και ένας εκπαιδευτικός Πληροφορικής. Ακολούθησε δια ζώσης συζήτηση του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς με καταγραφή παρατηρήσεων αναφορικά με τη σύνταξη, το περιεχόμενο και τη μορφή των ερωτήσεων, γεγονός που οδήγησε στις απαραίτητες τροποποιήσεις και βελτιώσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τον Bell (1997), η πιλοτική έρευνα ελαχιστοποιεί την ύπαρξη παρερμηνειών κατά την υλοποίηση της κυρίως έρευνας, γεγονός που διαφορετικά θα μπορούσε να θέσει σε κίνδυνο την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της κυρίως έρευνας.

Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου σε ψηφιακή μορφή χρησιμοποιήθηκε το Microsoft Word 2010, ενώ για τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε αυτό αξιοποιήθηκε το ψηφιακό συνεργατικό εργαλείο Google Forms. Η διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε είτε μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος (email) στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών, είτε με χρήση προσωπικού ηλεκτρονικού μηνύματος (messenger) στο λογαριασμό τους σε κοινωνικό δίκτυο. Το ηλεκτρονικό μήνυμα περιείχε τον σχετικό σύνδεσμο του ερωτηματολογίου καθώς και μία συνοδευτική επιστολή. Η συνοδευτική επιστολή αποσαφηνίζει στους συμμετέχοντες το σκοπό της έρευνας, επιβεβαιώνει τη διασφάλιση της ανωνυμίας των απαντήσεων και συνεισέφερε στην

ποιότητα των απαντήσεων. Οι παραπάνω ενέργειες είναι απαραίτητες προκειμένου να διασφαλιστούν οι κανόνες δεοντολογίας της έρευνας και να εξασφαλιστεί η αναγκαία συναίνεση και συνεργασία των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δόθηκε περιθώριο 10 ημερολογιακών ημερών από τη διανομή, ενώ απεστάλη αμέσως μετά από τον ερευνητή ευχαριστήριο μήνυμα στους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους. Η συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε αυτόματα μέσω του εργαλείου Google Forms.

### **5.7 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων**

Το ψηφιακό συνεργατικό εργαλείο Google Forms, μέσω του οποίου πραγματοποιήθηκε η διανομή του ερωτηματολογίου και η συλλογή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, παρέχει αυτόματα ένα αρχείο σε μορφή επεξεργάσιμη από το λογισμικό Microsoft Excel. Κάθε γραμμή του αρχείου αφορά τις απαντήσεις ενός συμμετέχοντα σε κάθε ερώτηση, ενώ κάθε στήλη αντιστοιχεί στις απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων σε μία ερώτηση. Τα ποσοτικά δεδομένα από τα εκατόν δέκα (110) ερωτηματολόγια της έρευνας που συλλέχθηκαν, ελέγχθηκαν για τυχόν λάθη και παραλείψεις. Όπου ήταν απαραίτητη η γραφική αποτύπωση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν κυρίως γραφήματα γραμμών, στηλών και πίτες με τη χρήση του λογισμικού Microsoft Excel 2010.

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό IBM SPSS Statistics 25.0. Συγκεκριμένα, για την περιγραφική ανάλυση κάθε κατηγορικής μεταβλητής (nominal), υπολογίστηκαν συχνότητες (n) και ποσοστά (%) και αποτυπώθηκαν σε σχετικούς πίνακες προκειμένου να διευκολυνθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, για τις διατακτικές μεταβλητές (ordinal) της έρευνας (ερωτήσεις τύπου Likert), υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι (M.O.) και οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.). Για τις ανάγκες της επαγωγικής ανάλυσης που απαιτεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και προκειμένου να ελεγχθεί η συσχέτιση εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο  $X^2$  (chi square test). Η τιμή του κριτηρίου Pearson value  $<0,01$  αποτυπώνει σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ότι υπάρχει στατιστικά πολύ σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, ενώ η τιμή του

κριτηρίου Pearson value  $<0,05$  σημαίνει ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5% υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

## 5.8 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα σκιαγραφεί τις απόψεις ενός μικρού σχετικά δείγματος εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου η γενίκευση των συμπερασμάτων, που προκύπτουν μέσα από την ερμηνεία των απαντήσεων, είναι περιορισμένη. Επιπλέον, υπογραμμίζεται ότι η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δημόσια σχολεία αστικής περιοχής μόνο από μία περιφέρεια εκπαίδευσης περιορίζοντας την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για το σύνολο των σχολείων της ελληνικής επικράτειας.

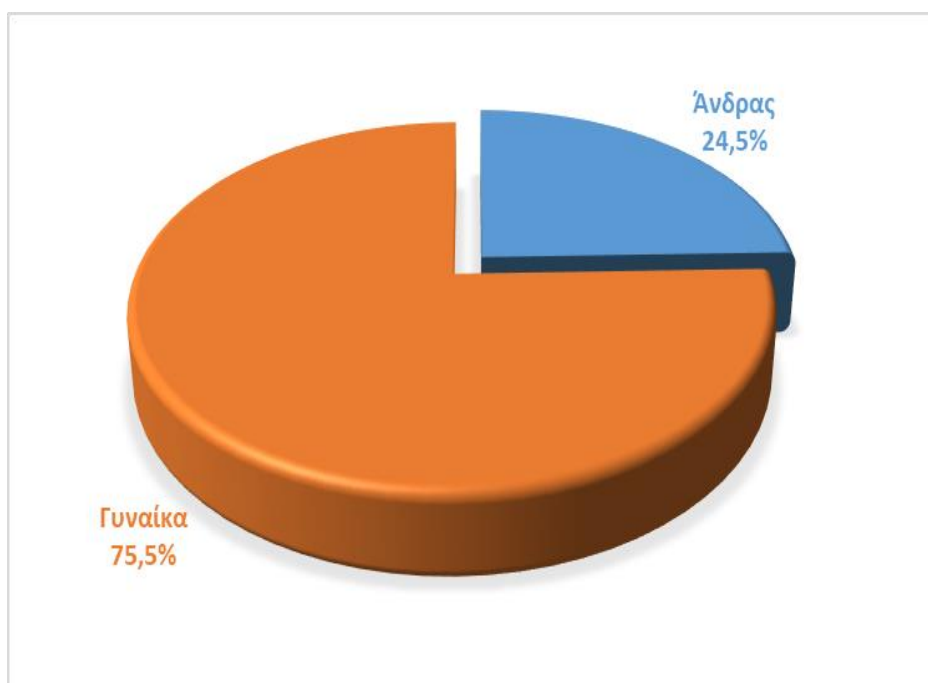
Στα παραπάνω πρέπει να προστεθεί ότι στην έρευνα συμμετέχουν τόσο δάσκαλοι όσο και εκπαιδευτικοί διάφορων ειδικοτήτων που διδάσκουν τα αντίστοιχα μαθήματα στο Δημοτικό. Αν και αυτή η διαφοροποίηση με εκπαιδευτικούς από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους προσδίδει στην έρευνα μία πολύτιμη πολυφωνία, εμπλουτίζοντας και τα συμπεράσματα, εντούτοις λειτουργεί περιοριστικά διότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις των κλάδων αυτών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας παρουσιάζονται ομαδοποιημένα ανά άξονα του ερωτηματολογίου, ακολουθώντας τη σειρά παράθεσης των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο της έρευνας.

### 6.1 Δημογραφικά στοιχεία

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν εκατόν δέκα εκπαιδευτικοί και η σύνθεση του δείγματος ήταν ογδόντα τρεις γυναίκες (ποσοστό 75,5%) και είκοσι επτά άνδρες (ποσοστό 24,5%), όπως αποτυπώνεται στο Σχήμα 1. Η κατανομή αυτή του φύλου των συμμετεχόντων είναι αντιπροσωπευτική του πληθυσμού της έρευνας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στατιστικά της ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2021) το σχολικό έτος 2019-2020 αναφορικά με το πληθυσμό κατά φύλο του εκπαιδευτικού προσωπικού σε Δημοτικά του Νομού Αττικής όπου διεξάγεται και η παρούσα έρευνα, καταγράφεται ότι σε σύνολο 24.148 εκπαιδευτικών, οι 18.919 είναι γυναίκες (ποσοστό 78%) και οι 5.229 είναι άντρες (ποσοστό 22%).



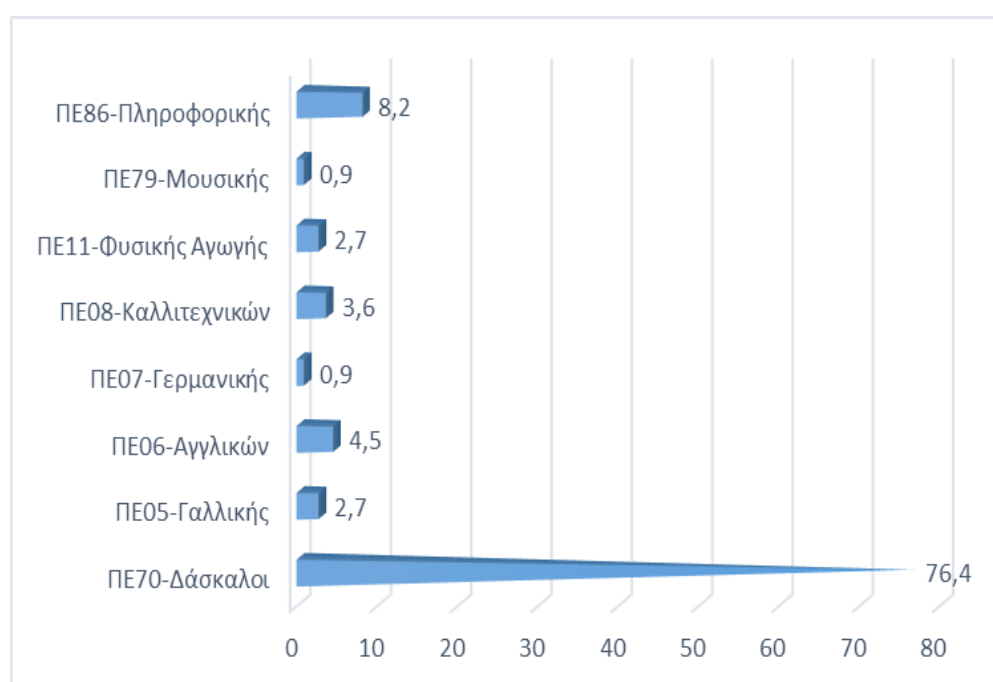
Σχήμα 1: Φύλο δείγματος (%)

Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος, προκύπτει ότι υπάρχει μία ομοιόμορφη αναλογία σε ηλικίες από 31 ετών και πάνω (Πίνακας 1). Συγκεκριμένα, το 11,8% (n=13) είναι κάτω από 30 ετών, το 27,3% (n=30) ανήκει ηλικιακά στην κατηγορία 31-40 ετών, το 26,4% (n=29) στην κατηγορία 41-50 ετών, ενώ η πλειοψηφία με 34,5% (n=38) στην κατηγορία πάνω από 50 ετών.

**Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος (N=110) ως προς την ηλικία**

Κατηγορίες	n	%
κάτω από 30	13	11,8
31-40	30	27,3
41-50	29	26,4
πάνω από 50	38	34,5

Η πλειονότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού του δείγματος της έρευνας αποτελείται από Δασκάλους, ενώ συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που διδάσκουν ξένες γλώσσες (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά), Εικαστικά, Μουσική, Πληροφορική και Φυσική Αγωγή (Σχήμα 2).



**Σχήμα 2: Ειδικότητα δείγματος (%)**

Στην ειδικότητα ΠΕ70-Δάσκαλοι συγκεντρώνεται το 76,4% (n=84) του δείγματος, το 2,7% (n=3) ανήκει στην ειδικότητα ΠΕ05-Γαλλικής, το 4,5% (n=5) ανήκει στην ειδικότητα ΠΕ06-Αγγλικών, το 0,9% (n=1) ανήκει στην ειδικότητα ΠΕ07-Γερμανικής, το

3,6% (n=4) ανήκει στην ειδικότητα ΠΕ08-Καλλιτεχνικών, το 2,7% (n=3) ανήκει στην ειδικότητα ΠΕ11-Φυσικής Αγωγής, το 0,9% (n=1) ανήκει στην ειδικότητα ΠΕ79-Μουσικής, ενώ το 8,2% (n=9) ανήκει στην ειδικότητα ΠΕ86-Πληροφορικής.

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος, η πλειονότητα με 48,2% (n=53) κατέχουν μόνο Βασικό Πτυχίο, το οποίο ήταν και προσόν διορισμού σε δημόσιο σχολείο, ενώ το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό 43,6% (n=48) ανήκει στους κατόχους Μεταπτυχιακού διπλώματος. Μόλις το 5,5% (n=6) του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι κάτοχοι Δεύτερου Πτυχίου, ενώ το 2,7% (n=3) είναι κάτοχοι Διδακτορικού διπλώματος (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος (N=110) ως προς το επίπεδο σπουδών**

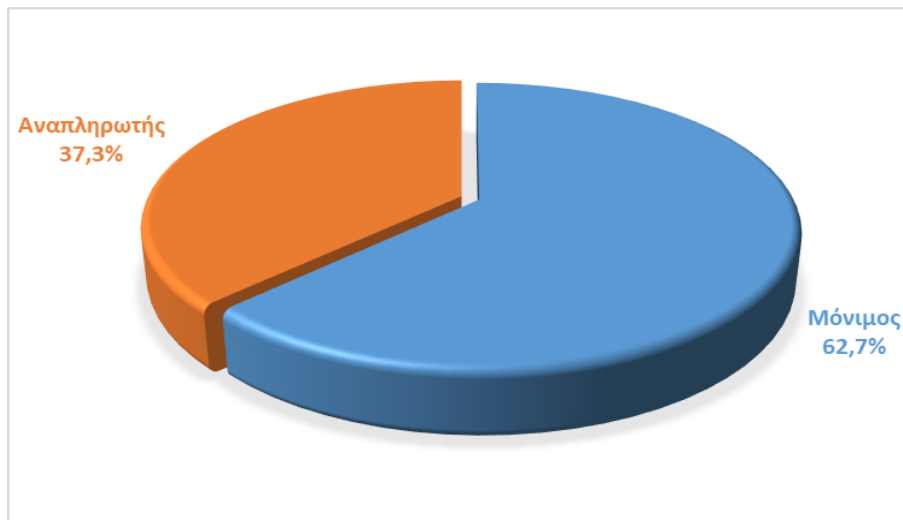
Κατηγορίες	n	%
Βασικό Πτυχίο	53	48,2
Δεύτερο Πτυχίο	6	5,5
Μεταπτυχιακό	48	43,6
Διδακτορικό	3	2,7

Σχετικά με τα έτη διδακτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, προκύπτει ότι το 30,9% (n=34) ανήκουν στην κατηγορία διδακτικής εμπειρίας από 1 έως 10 έτη, το 32,7% (n=36) ανήκουν στην κατηγορία από 11 έως 20 έτη, το 21,8% (n=24) ανήκουν στην κατηγορία από 21 έως 30 έτη, ενώ το 14,5% (n=16) έχουν ήδη διδακτική υπηρεσία πάνω από 30 έτη (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος (N=110) ως προς τα έτη διδακτικής υπηρεσίας**

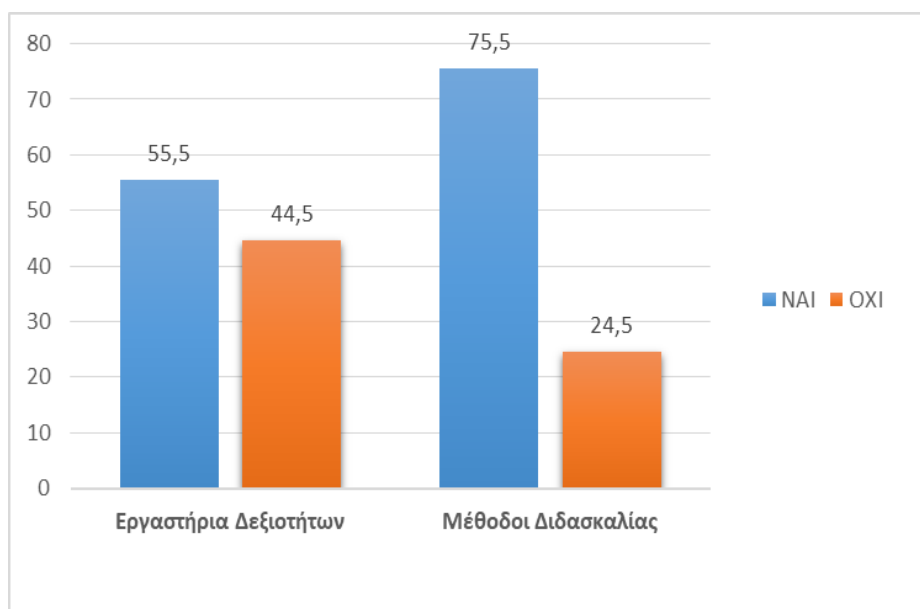
Κατηγορίες	n	%
1-10	34	30,9
11-20	36	32,7
21-30	24	21,8
Πάνω από 30	16	14,5

Αναφορικά με την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος, η πλειοψηφία (ποσοστό 62,7%, n=69) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ το 37,3% (n=41) είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε διαφορετικό σχολείο κάθε έτος πρόσληψης, με ό,τι αυτό έχει ως επακόλουθο για την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων (Σχήμα 3).



**Σχήμα 3: Υπηρεσιακή κατάσταση (%)**

Αναφορικά με την παρακολούθηση επιμόρφωσης για το μάθημα «Εργαστήρια Δεξιότητων», αρκετοί εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά σε ποσοστό 55,5% (n=61), ενώ σε ποσοστό 44,5% (n=49) απαντούν αρνητικά. Καλύτερη είναι η εικόνα σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμόρφωση με θεματολογία τις μεθόδους διδασκαλίας όπου η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απαντά θετικά σε ποσοστό 75,5% (n=83), ενώ αρνητικά μόνο το 24,5% (n=27).



**Σχήμα 4: Παρακολούθηση επιμορφώσεων (%)**



## 6.2 Διδακτική Μεθοδολογία

### 6.2.1 Αξιοποίηση μεθόδων διδασκαλίας

Αναφορικά με την αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολόγησαν τη χρήση συγκεκριμένων διδακτικών μεθόδων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Συνολικά, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων του δείγματος για κάθε μέθοδο διδασκαλίας αποτυπώνονται στον Πίνακα 4. Όπως προκύπτει όλες οι μέθοδοι διδασκαλίας χρησιμοποιούνται αρκετά στη διδακτική πράξη, ενώ η Βιωματική (Μ.Ο.=3,81), η Ομαδοσυνεργατική (Μ.Ο.=3,63) και η Εξατομικευμένη (Μ.Ο.=3,61) είναι εκείνες που προκρίνονται στην προτίμηση των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 4: Στατιστικά μεγέθη για κάθε μέθοδο διδασκαλίας**

Μέθοδοι	Μ.Ο.	Τ.Α.
Παραδοσιακή διδασκαλία διαλεκτικής μορφής	3,05	1,003
Ομαδοσυνεργατική	3,63	0,866
Εξατομικευμένη, προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες των μαθητών	3,61	0,858
Απαγωγική, από το γενικό στο ειδικό	3,43	0,795
Επαγωγική, από το ειδικό στο γενικό	3,32	0,867
Διερευνητική (μελέτη περίπτωσης, σχέδια εργασίας, κ.ά.)	3,26	1,081
Βιωματική(καταιγισμός ιδεών, προσομοίωση, παιχνίδια ρόλων, κ.ά.)	3,81	0,963

Εξετάζοντας αναλυτικά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος η χρήση της Παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας μπορεί να αξιολογήθηκε με το χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=3,05), εντούτοις το σύνολο των εκπαιδευτικών την επιλέγουν με αθροιστικό ποσοστό 89,1% (n=98) στις κατηγορίες «Λίγο» έως «Πολύ» (Πίνακας 5). Αναφορικά με την αξιοποίηση μεθόδων στις οποίες ο μαθητής αποτελεί το επίκεντρο του διδακτικού σχεδιασμού, όπως η Ομαδοσυνεργατική και η Εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί τις αξιολόγησαν αρκετά υψηλά. Συγκεκριμένα, η Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας βαθμολογήθηκε με Μ.Ο.=3,63, ενώ την επιλέγουν «Πολύ» σε ποσοστό 44,5% (n=49) και «Αρκετά» σε ποσοστό 30,0% (n=33), ευρήματα που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την παιδαγωγική αξία της μεθόδου. Αξιοσημείωτο είναι ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν επέλεξε ότι χρησιμοποιεί την Ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας «Καθόλου».

Η Εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλίας η οποία είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες των μαθητών βαθμολογήθηκε με τον τρίτο κατά σειρά υψηλότερο μέσο όρο

(Μ.Ο.=3,61), ενώ οι εκπαιδευτικοί την επιλέγουν «Πολύ» σε ποσοστό 43,6% (n=48) και «Αρκετά» σε ποσοστό 33,6% (n=37).

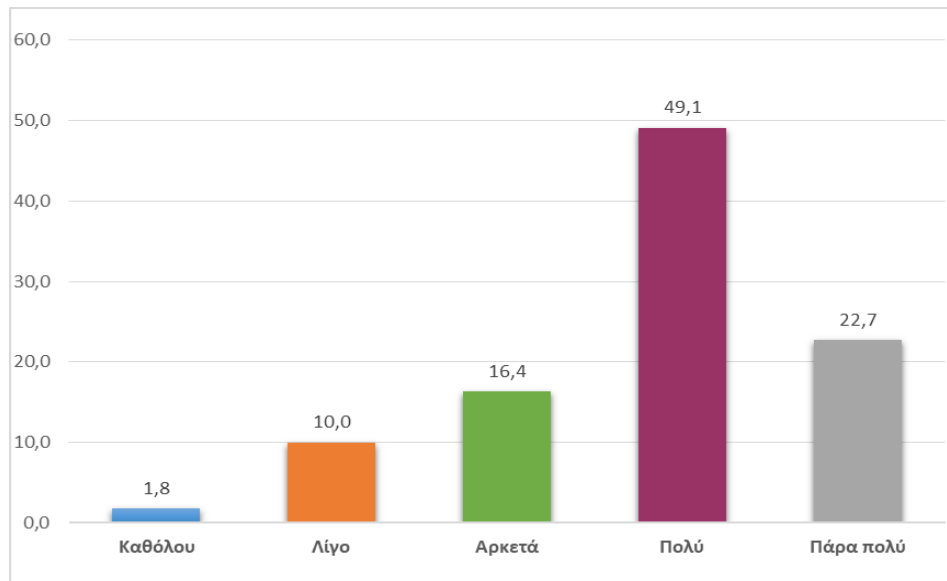
**Πίνακας 5: Βαθμός χρήσης μεθόδων διδασκαλίας (απόλυτη και σχετική συχνότητα %)**

Μέθοδοι	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Παραδοσιακή	5	4,5	30	27,3	36	32,7	32	29,1	7	6,4
Ομαδοσυνεργατική	0	0,0	12	10,9	33	30,0	49	44,5	16	14,5
Εξατομικευμένη	1	0,9	9	8,2	37	33,6	48	43,6	15	13,6
Απαγωγική	2	1,8	10	9,1	42	38,2	51	46,4	5	4,5
Επαγωγική	2	1,8	16	14,5	44	40,0	41	37,3	7	6,4
Διερευνητική	5	4,5	25	22,7	29	26,4	38	34,5	13	11,8
Βιωματική	2	1,8	11	10,0	18	16,4	54	49,1	25	22,7

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που εστιάζουν στο διδακτικό αντικείμενο ως γνωστικό αγαθό και το προσεγγίζουν κατά το διδακτικό σχεδιασμό απαγωγικά, από το γενικό στο ειδικό (Μ.Ο.=3,43) ή επαγωγικά, δηλαδή από το ειδικό στο γενικό (Μ.Ο.=3,32), χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς «Αρκετά» έως «Πολύ». Συγκεκριμένα, η Απαγωγική μέθοδος διδασκαλίας επιλέγεται σε ποσοστό 38,2% (n=42) «Αρκετά», ενώ σε ποσοστό 46,4% (n=51) «Πολύ». Αντίστοιχη εικόνα αποτυπώνεται για την Επαγωγική μέθοδο διδασκαλίας με τους εκπαιδευτικούς να τη χρησιμοποιούν σε ποσοστό 40% (n=44) «Αρκετά» και σε ποσοστό 37,3% (n=41) «Πολύ».

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται πώς δεν αξιοποιούν επαρκώς τη Διερευνητική μέθοδο στη διδασκαλία τους. Την αξιολόγησαν με το δεύτερο κατά σειρά χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=3,26), ενώ οι απαντήσεις τους εκτείνονται ανάμεσα στις κατηγορίες «Λίγο» (ποσοστό 22,7%, n=25), «Αρκετά» (ποσοστό 26,4%, n=29) και «Πολύ» (ποσοστό 34,5%, n=38).

Όπως φαίνεται και στο Σχήμα 5, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ανέδειξαν ως κυρίαρχη μέθοδο διδασκαλίας στη σχολική τους τάξη, τη Βιωματική μέθοδο (Μ.Ο.=3,81) αποδίδοντας τη χρήση της στην κατηγορία «Πολύ» με ποσοστό 49,1% (n=54) και στην κατηγορία «Πάρα Πολύ» με ποσοστό 22,7% (n=25).



**Σχήμα 5: Βαθμός χρήσης Βιοματικής μεθόδου διδασκαλίας (%)**

### 6.2.2 Συσχέτιση του βαθμού χρήσης των μεθόδων διδασκαλίας με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποτυπώθηκε ότι συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, η διδακτική εμπειρία και το επίπεδο σπουδών δύνανται να επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές τους. Ο έλεγχος αυτών των υποθέσεων που υποδεικνύεται από το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας, πραγματοποιείται με επαγωγική ανάλυση και συγκεκριμένα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας  $X^2$  (Chi-Square) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% και 5%.

**Πίνακας 6: Έλεγχος συσχέτισης, Ατομικά χαρακτηριστικά \* Μέθοδοι Διδασκαλίας**

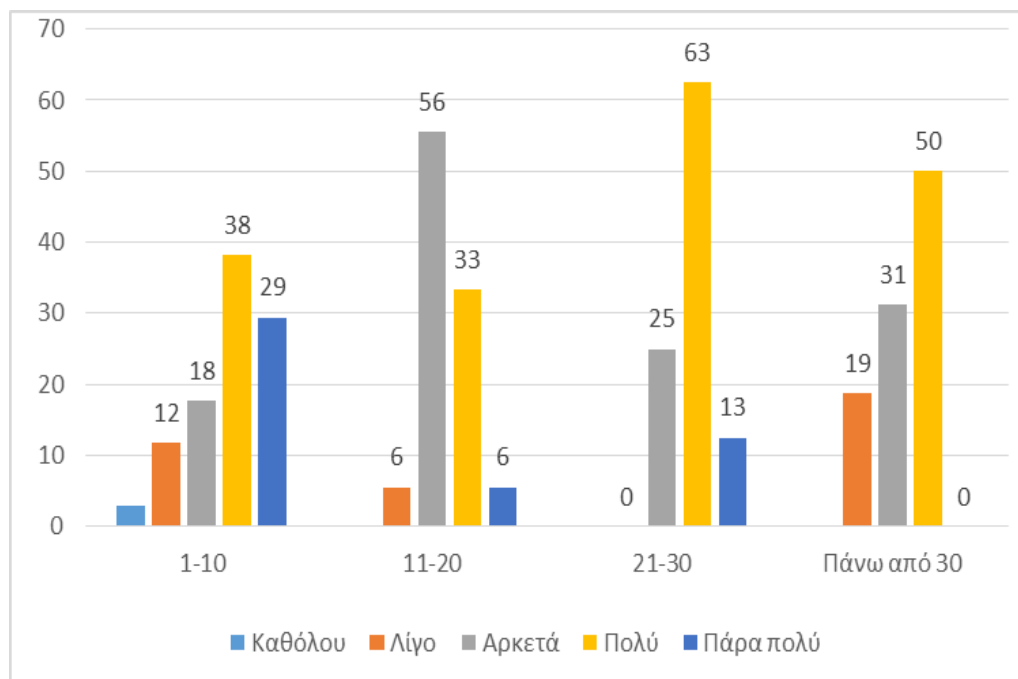
Μέθοδοι Διδασκαλίας	Φύλο		Διδακτική εμπειρία		Επίπεδο σπουδών	
	df	p	df	p	df	p
Παραδοσιακή	4	0,246	12	0,335	12	0,314
Ομαδοσυνεργατική	3	0,373	9	<b>0,049</b>	9	<b>0,045</b>
Εξάτομικευμένη	4	0,176	12	<b>0,004</b>	12	<b>0,000</b>
Απαγωγική	4	0,549	12	<b>0,012</b>	12	0,135
Επαγωγική	4	0,521	12	<b>0,049</b>	12	0,536
Διερευνητική	4	0,487	12	0,406	12	0,408
Βιοματική	4	0,740	12	0,139	12	0,477

i. Φύλο εκπαιδευτικών

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση των μεθόδων διδασκαλίας ελέγχθηκαν ως προς την ύπαρξη έμφυλης συσχέτισης των απαντήσεων τους. Όπως αποτυπώνεται και στον Πίνακα 6, η τιμή του κριτηρίου Pearson value είναι μεγαλύτερη από 0,05 σε όλες τις συσχετίσεις αναφορικά με την ανεξάρτητη μεταβλητή του φύλου, άρα δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική συσχέτιση, με το φύλο να μην επηρεάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση των μεθόδων διδασκαλίας.

ii. Διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικών

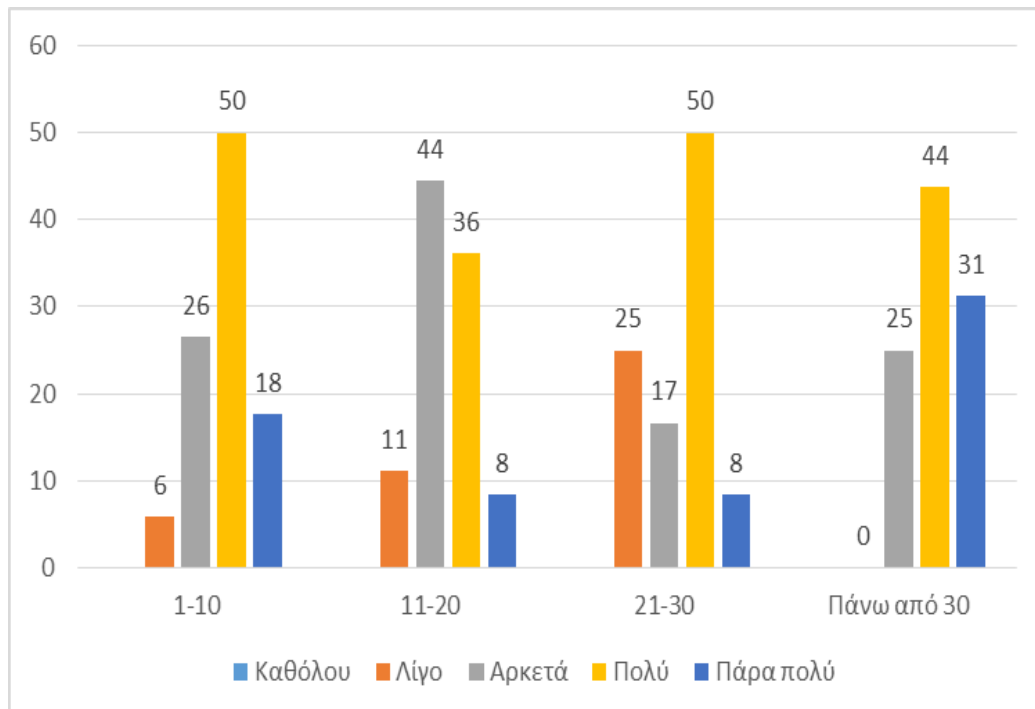
Ο έλεγχος για την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών και τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στη διδακτική πράξη ανέδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 1% για την Εξατομικευμένη ( $p=0,004$ ), και σε επίπεδο σημαντικότητας 5% για τις μεθόδους της Ομαδοσυνεργατικής ( $p=0,049$ ), της Απαγωγικής ( $p=0,012$ ) και της Επαγωγικής ( $p=0,049$ ).



**Σχήμα 6: Συσχέτιση Διδακτικής εμπειρίας \* Εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλίας (%)**

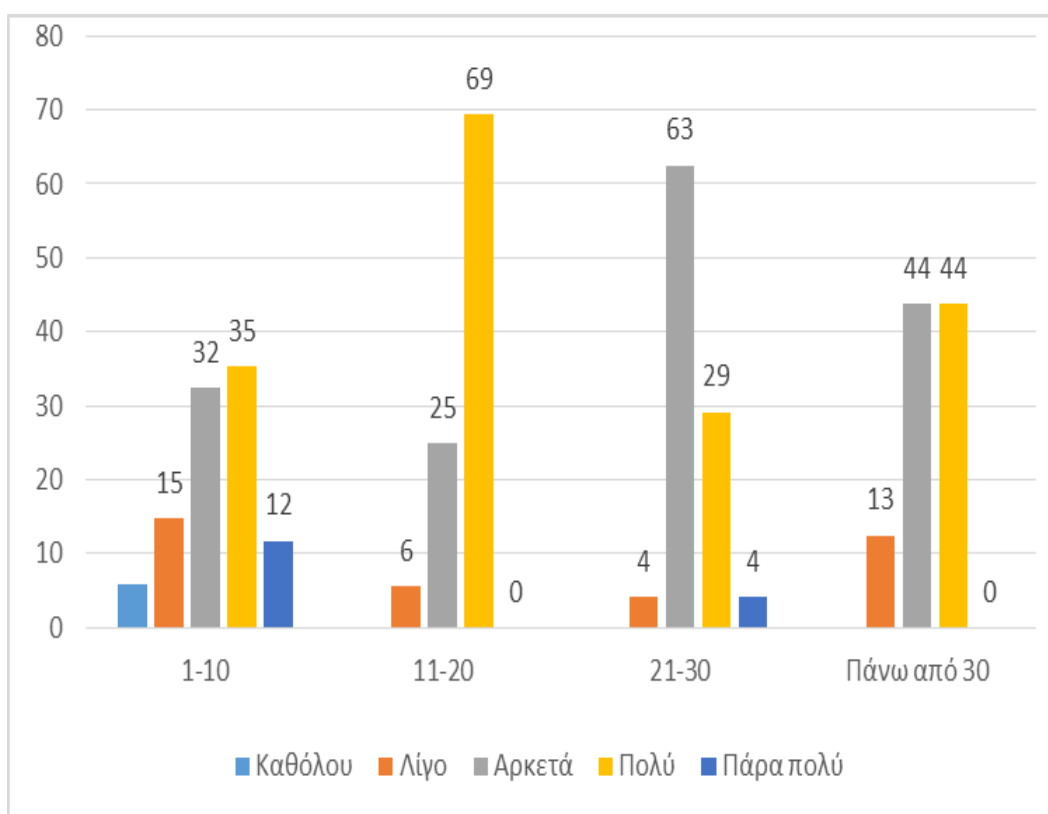
Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται μία ισχυρή συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με τη χρήση της Εξατομικευμένης μεθόδου διδασκαλίας ( $p=0,004<0,01$ ). Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αποτυπώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία 21 έως 30 έτη και πάνω από 30 έτη, προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ιδιαιτερότητες των μαθητών «Πολύ» σε ποσοστό 63% και 50% αντίστοιχα (Σχήμα 6). Ενδεικτικό επίσης είναι το υψηλό ποσοστό (29%) των εκπαιδευτικών με 1 έως 10 έτη διδακτικής εμπειρίας οι οποίοι δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν την Εξατομικευμένη διδασκαλία «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 29%.

Κατά την ανάλυση των συχνοτήτων αποτυπώθηκε ότι η Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς «Πολύ» και «Αρκετά», ενώ η στατιστικά σημαντική σχέση που προκύπτει ( $p=0,049<0,05$ ) αποδίδεται κυρίως στους εκπαιδευτικούς με διδακτική εμπειρία 1-10 έτη και 11-20 έτη (Σχήμα 7). Επιπλέον, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία πάνω από 30 έτη, χρησιμοποιούν συνεργατικές τεχνικές «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 31%, ενώ οι νεότεροι σε εμπειρία εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν κατά πολύ μικρότερα ποσοστά σε αυτήν την κατηγορία.

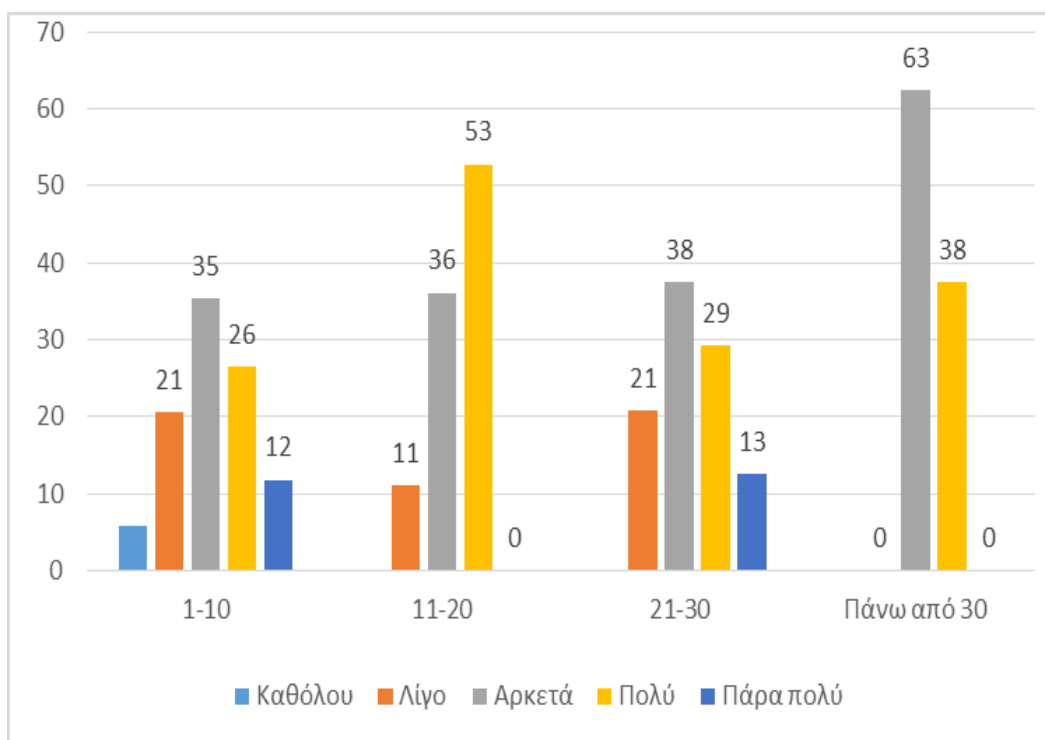


**Σχήμα 7: Συσχέτιση Διδακτικής εμπειρίας \* Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας (%)**

Η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών επιδρά σημαντικά και στην επιλογή τους να χρησιμοποιήσουν τις γνωσιοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, Απαγωγική ( $p=0,012$ ) και Επαγωγική ( $p=0,049$ ), με στόχο την ενίσχυση της εμπλοκής και της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Αναφορικά με την Απαγωγική μέθοδο διδασκαλίας (Σχήμα 8), όπου οι μαθητές οδηγούνται από το γενικό στο ειδικό αναζητώντας σχέσεις αιτίας αποτελέσματος, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία 11 έως 20 έτη, την προτιμούν «Πολύ» (69%), ενώ οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία 21 έως 30 έτη στρέφονται προς άλλες μεθόδους διδασκαλίας, επιλέγοντας την «Αρκετά» (63%). Ενώ την Επαγωγική μέθοδο διδασκαλίας (Σχήμα 9) προτιμούν «Πολύ» οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία 11 έως 20 έτη (53%), ενώ οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία πάνω από 30 έτη τη χρησιμοποιούν «Αρκετά» (63%).



**Σχήμα 8: Συσχέτιση Διδακτικής εμπειρίας \* Απαγωγική μέθοδος διδασκαλίας (%)**



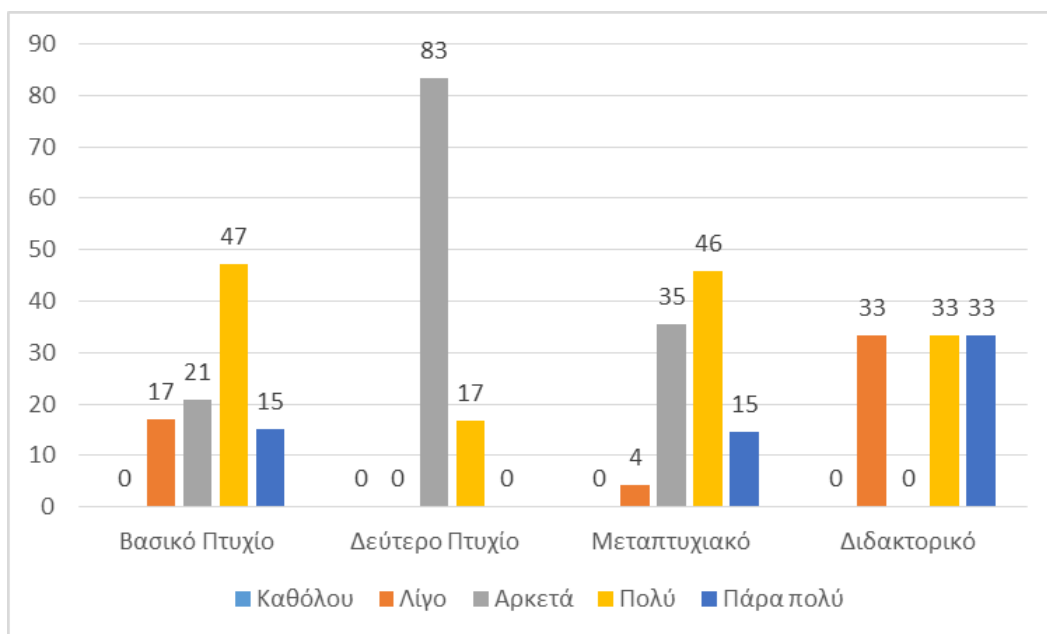
**Σχήμα 9: Συσχέτιση Διδακτικής εμπειρίας \* Επαγωγική μέθοδος διδασκαλίας (%)**

iii. Επίπεδο σπουδών

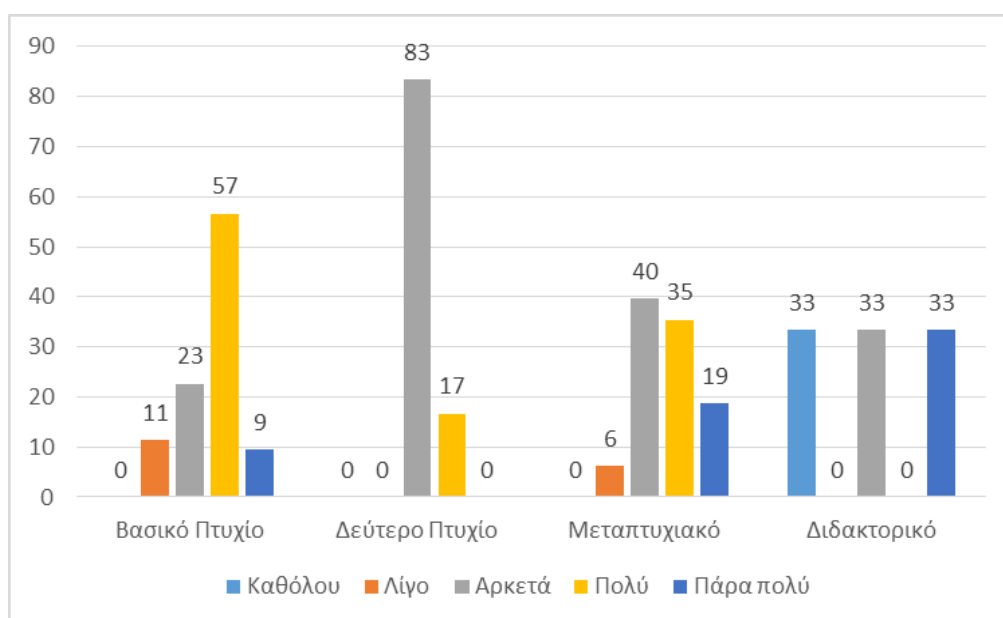
Εξετάζοντας την ανεξάρτητη μεταβλητή του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση αναφορικά με την αξιοποίηση των μεθόδων διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, υπάρχει στατιστικά ισχυρή συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 5% με την Ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας ( $p=0,045$ ) την οποία την επιλέγουν «Αρκετά» σε ποσοστό 83% όσοι έχουν Δεύτερο πτυχίο, ενώ όσοι διαθέτουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα παρουσιάζονται πιο εξοικειωμένοι με τη μέθοδο αυτή αφού την επιλέγουν με αθροιστικό ποσοστό 81% στις κατηγορίες «Πολύ» και «Αρκετά» (Σχήμα 10).

Παρόμοια εικόνα καταγράφεται αναφορικά με τη χρήση της Εξατομικευμένης μεθόδου διδασκαλίας όπου παρουσιάζεται μία στατιστικά πολύ ισχυρή συσχέτιση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών ( $p=0,000<0,01$ ). Μέσα από τις απαντήσεις παρουσιάζεται μία προτίμηση των εκπαιδευτικών που έχουν Δεύτερο πτυχίο να την επιλέγουν «Αρκετά» σε ποσοστό 83%, ενώ όσοι διαθέτουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα την επιλέγουν με αθροιστικό ποσοστό 75% στις κατηγορίες «Πολύ» και «Αρκετά».

Ιδιαίτερης σημασίας είναι και το ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν μόνο Βασικό πτυχίο είναι «Πολύ» εξοικειωμένοι με την Εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας σε ποσοστό 57% (Σχήμα 11).



Σχήμα 10: Συσχέτιση Επιπέδου σπουδών \* Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας (%)



Σχήμα 11: Συσχέτιση Επιπέδου σπουδών \* Εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλίας (%)

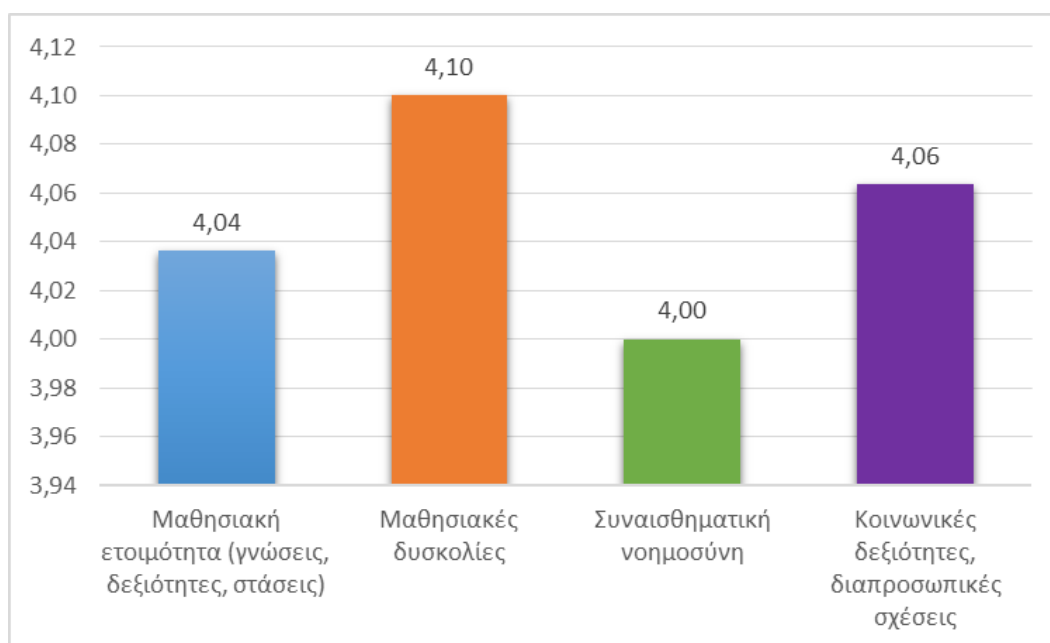


### 6.2.3 Παράγοντες αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας

Αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, η ανάλυση των απαντήσεων παρουσιάζεται ανάλογα με την ενότητα που ανήκουν τα χαρακτηριστικά που εξετάζονται.

#### i. Χαρακτηριστικά μαθητών

Ο παράγοντας που σχετίζεται με τους ίδιους τους μαθητές και αποδόθηκε από τους εκπαιδευτικούς ο υψηλότερος μέσος όρος είναι οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών (Μ.Ο.=4,10), οι οποίες απαιτούν όχι μόνο εξατομικευμένη διδασκαλία από τη μεριά του εκπαιδευτικού αλλά και διαφοροποίηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας με παροχή παράλληλης στήριξης ή ίδρυσης τμήματος ένταξης (Σχήμα 12). Ακολουθούν οι κοινωνικές δεξιότητες και οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών (Μ.Ο.=4,06) οι οποίες συμβάλλουν στην επιτυχία των ομαδοσυνεργατικών και βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας. Υψηλός μέσος όρος αποδίδεται και στη μαθησιακή ετοιμότητα (Μ.Ο.=4,04) αλλά και στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών (Μ.Ο.=4,00).



Σχήμα 12: Αξιολόγηση χαρακτηριστικών των μαθητών (μέσοι όροι)

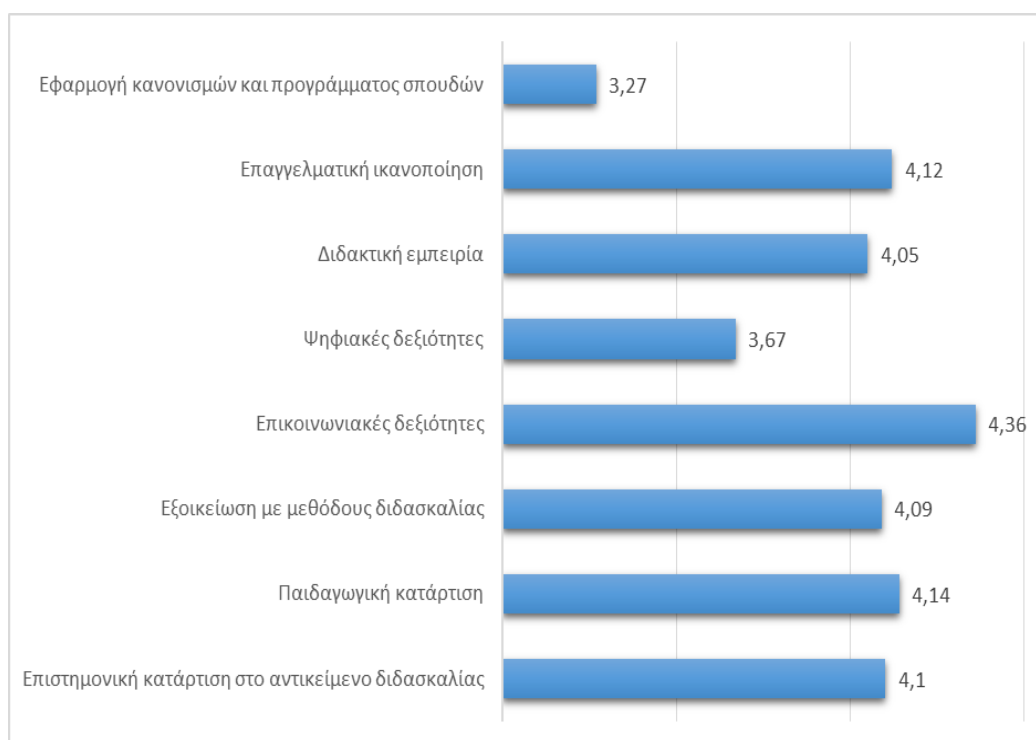
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά των μαθητών επηρεάζουν «Πολύ» τόσο το σχεδιασμό όσο και την πορεία της διδασκαλίας, και αξιολογούν με αρκετά υψηλούς μέσους όρους κάθε χαρακτηριστικό των μαθητών που μελετάται (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7: Βαθμός επίδρασης των χαρακτηριστικών των μαθητών (απόλυτη και σχετική συχνότητα %)**

Χαρακτηριστικά	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Μαθησιακή ετοιμότητα	1	0,9	0	0,0	23	20,9	<b>56</b>	<b>50,9</b>	30	27,3
Μαθησιακές δυσκολίες	2	1,8	0	0,0	15	13,6	<b>61</b>	<b>55,5</b>	32	29,1
Συναισθηματική νοημοσύνη	0	0,0	1	0,9	25	22,7	<b>57</b>	<b>51,8</b>	27	24,5
Κοινωνικές δεξιότητες, διαπροσωπικές σχέσεις	0	0,0	1	0,9	23	20,9	<b>54</b>	<b>49,1</b>	32	29,1

ii. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολογούν με υψηλή βαθμολόγηση σε όλα τα χαρακτηριστικά που εξετάζονται (Σχήμα 13). Συγκεκριμένα, ο υψηλότερος μέσος όρος (Μ.Ο.= 4,36) αποδίδεται στην ανάγκη για εκπαιδευτικούς που έχουν καλλιεργήσει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και μπορούν να διασφαλίσουν την ποιότητα επικοινωνίας και συνεργασίας μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν αυτό το χαρακτηριστικό με «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 47,3% (n=52) και με «Πολύ» σε ποσοστό 42,7% (n=47).



**Σχήμα 13: Αξιολόγηση χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (μέσοι όροι)**

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η παιδαγωγική κατάρτιση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ποιότητα της μάθησης αποδίδοντας τον δεύτερο κατά σειρά υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 4,14) και βαθμολογώντας με «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 34,5% (n=38) και με «Πολύ» σε ποσοστό 47,3% (n=52). Σε αρκετά υψηλή θέση κατατάσσουν οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθουν από την άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων (Μ.Ο.= 4,12) αλλά και την επιστημονική κατάρτιση που διαθέτουν (Μ.Ο.= 4,10) ως παράγοντες που επηρεάζουν το προφίλ του εκπαιδευτικού άρα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Ακολουθούν με μικρή διαφορά, η εξοικείωση με μεθόδους διδασκαλίας (Μ.Ο.= 4,09) και η διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού (Μ.Ο.= 4,05), όπου οι εκπαιδευτικοί τα κατατάσσουν στην κατηγορία «Πολύ» με ποσοστά 52,7% και 50% αντίστοιχα. Αξιοσημείωτη είναι η αξιολόγηση των ψηφιακών δεξιοτήτων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, με χαμηλό μέσο όρο (Μ.Ο.= 3,67).

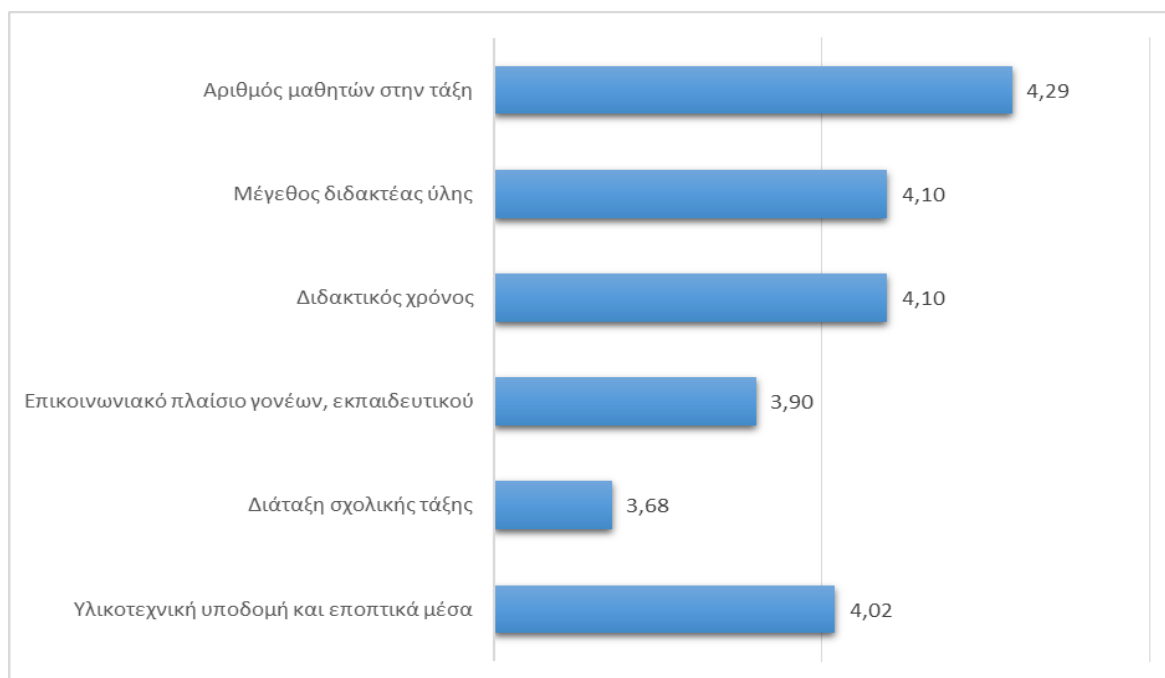
**Πίνακας 8: Βαθμός επίδρασης των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (απόλυτη και σχετική συχνότητα %)**

Χαρακτηριστικά	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Επιστημονική κατάρτιση	0	0,0	1	0,9	21	19,1	<b>54</b>	<b>49,1</b>	34	30,9
Παιδαγωγική κατάρτιση	0	0,0	3	2,7	17	15,5	<b>52</b>	<b>47,3</b>	38	34,5
Εξοικείωση με μεθόδους διδασκαλίας	0	0,0	6	5,5	12	10,9	<b>58</b>	<b>52,7</b>	34	30,9
Επικοινωνιακές δεξιότητες	0	0,0	1	0,9	10	9,1	47	42,7	<b>52</b>	<b>47,3</b>
Ψηφιακές δεξιότητες	0	0,0	12	10,9	31	28,2	<b>48</b>	<b>43,6</b>	19	17,3
Διδακτική εμπειρία	0	0,0	5	4,5	17	15,5	<b>55</b>	<b>50,0</b>	33	30,0
Επαγγελματική ικανοποίηση	0	0,0	2	1,8	24	21,8	<b>43</b>	<b>39,1</b>	41	37,3
Εφαρμογή κανονισμών και προγράμματος σπουδών	4	3,6	11	10,0	<b>58</b>	<b>52,7</b>	25	22,7	12	10,9

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκύπτει από τον χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 3,27) στον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν την «Εφαρμογή κανονισμών και προγράμματος σπουδών». Αν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών με ποσοστό 52,7% (n=58) αξιολογούν ότι οι επιλογές τους αναφορικά με τη διδασκαλία επηρεάζονται «Αρκετά» από τις οδηγίες του Α.Π.Σ. εντούτοις θεωρούν ότι αποτελεί τον λιγότερο σημαντικό παράγοντα από τους υπόλοιπους αναφορικά με το διδακτικό σχεδιασμό.

iii. Χαρακτηριστικά σχολικού περιβάλλοντος

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτάσσουν τον αριθμό των μαθητών στην τάξη ως τον σημαντικότερο παράγοντα (Μ.Ο.=4,29) που επιδρά στον διδακτικό σχεδιασμό και στην ποιότητα της μάθησης (Σχήμα 14). Σύμφωνα με τον Νόμο 4692/2020 ορίζεται ότι ο μέγιστος αριθμός μαθητών ανά τμήμα ανέρχεται σε είκοσι πέντε (25). Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί, αποδίδουν τον επόμενο υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=4,10) τόσο στον διδακτικό χρόνο όσο και στο μέγεθος της διδακτέας ύλης. Συγκεκριμένα, η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου αξιολογείται με το αθροιστικό ποσοστό 84,6% στις κατηγορίες «Πολύ» και «Πάρα πολύ», ενώ ο μεγάλος όγκος της διδακτέας ύλης αξιολογείται με το αθροιστικό ποσοστό 78,2% στις κατηγορίες «Πολύ» και «Πάρα πολύ» (Πίνακας 9).



**Σχήμα 14: Αξιολόγηση χαρακτηριστικών σχολικού περιβάλλοντος (μέσοι όροι)**

Η λειτουργική διάσταση του σχολείου μέσα από την υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό σε εποπτικά μέσα που διαθέτει για την υποστήριξη της διδασκαλίας, αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς με υψηλό μέσο όρο (Μ.Ο.=4,02) και με αθροιστικό ποσοστό 82,8% στις κατηγορίες «Πολύ» και «Πάρα πολύ». Ενώ η διάταξη της σχολικής τάξης (Μ.Ο.=3,68) φαίνεται να επηρεάζει «Αρκετά» και «Πολύ» την πορεία της διδασκαλίας.

Αναφορικά με την επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι αν και επηρεάζει «Πολύ» σε ποσοστό 42,7% (n=47) την πορεία της

διδασκαλίας εντούτοις οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σε αυτήν έναν σχετικά μικρό μέσο όρο σε σχέση με τους υπόλοιπους παράγοντες (Μ.Ο.=3,90).

**Πίνακας 9: Βαθμός επίδρασης των χαρακτηριστικών του σχολικού περιβάλλοντος (απόλυτη και σχετική συχνότητα %)**

Χαρακτηριστικά σχολικού περιβάλλοντος	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Υλικοτεχνική υποδομή και εποπτικά μέσα	1	0,9	6	5,5	12	10,9	<b>62</b>	<b>56,4</b>	29	26,4
Διάταξη σχολικής τάξης	1	0,9	3	2,7	42	38,2	<b>48</b>	<b>43,6</b>	16	14,5
Επικοινωνιακό πλαίσιο γονέων, εκπαιδευτικού	0	0,0	8	7,3	25	22,7	<b>47</b>	<b>42,7</b>	30	27,3
Διδακτικός χρόνος	1	0,9	2	1,8	14	12,7	<b>61</b>	<b>55,5</b>	32	29,1
Μέγεθος διδακτέας ύλης	1	0,9	4	3,6	19	17,3	<b>45</b>	<b>40,9</b>	41	37,3
Αριθμός μαθητών στην τάξη	2	1,8	2	1,8	12	10,9	40	36,4	<b>54</b>	<b>49,1</b>

### 6.3 Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 110 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων μόνο οι 58 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 52,7%) διδάσκουν το τρέχον σχολικό έτος το μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων». Η ανάθεση τους μαθήματος στους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε με το αθροιστικό ποσοστό 67,2% (n=39), χωρίς οι ίδιοι να το επιλέξουν (Πίνακας 10). Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 51,7% (n=30) λόγω ανάγκης συμπλήρωσης του υποχρεωτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών και σε ποσοστό 15,5% (n=9) επειδή «Ήταν υποχρεωτικό». Ενώ, οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν εθελοντικά να διδάξουν το μάθημα ανήλθαν σε ποσοστό 31% (n=18), ενώ ένας μόνο εκπαιδευτικός δήλωσε ότι το επέλεξε διότι «Είναι ενδιαφέρον μάθημα».

**Πίνακας 10: Κατανομή των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Εργαστήρια δεξιοτήτων (N=58) ως προς τους λόγους επιλογής**

Κατηγορίες	n	%
Για συμπλήρωση του διδακτικού ωραρίου	30	51,7
Εθελοντικά	18	31,0
Ήταν υποχρεωτικό	9	15,5
Είναι ενδιαφέρον μάθημα	1	1,7

i. Θεματικές ενότητες

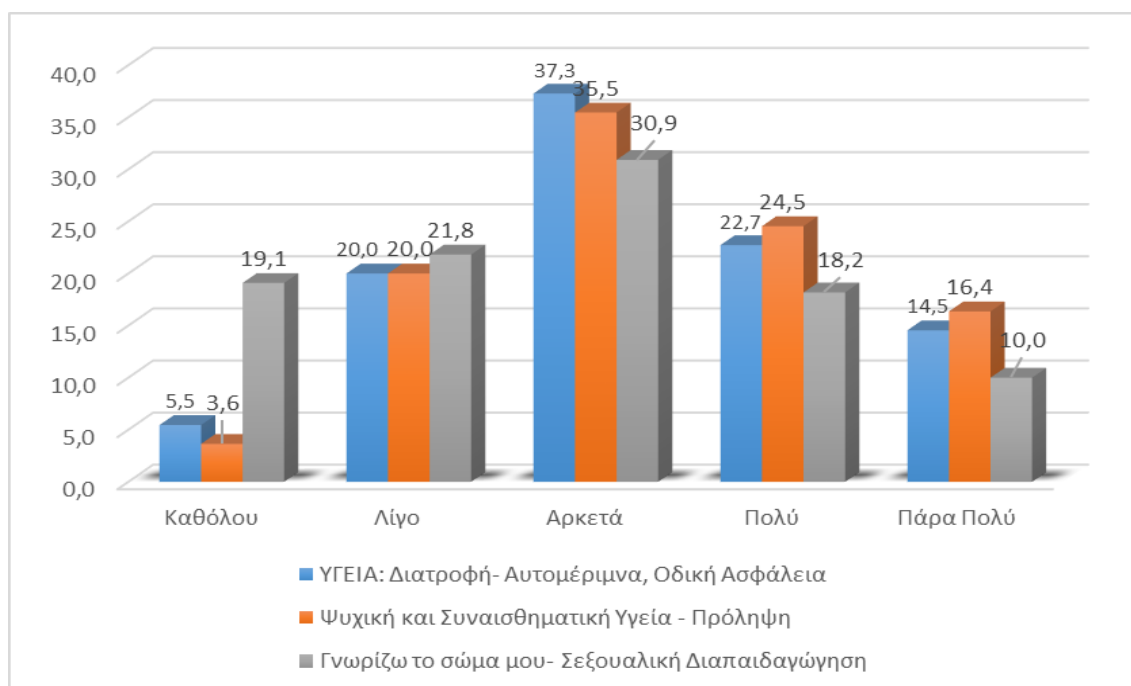
Η διδασκαλία του μαθήματος υλοποιείται μέσα από τα προγράμματα καλλιέργειας δεξιοτήτων, με δράσεις οι οποίες καλύπτουν τέσσερις διακριτές θεματικές ενότητες. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολόγησαν το βαθμό στον οποίο οι δράσεις αυτές κατάφεραν να καλλιεργήσουν τις επιδιωκόμενες δεξιότητες στους μαθητές. Σύμφωνα με τον γενικό μέσο όρο κάθε ενότητας, οι εκπαιδευτικοί κατέταξαν στην υψηλότερη θέση την θεματική ενότητα «ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ» (Γ.Μ.Ο.=3,42), ενώ ακολουθεί η ενότητα «ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ» (Γ.Μ.Ο.=3,11), και στη συνέχεια η ενότητα «ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ» (Γ.Μ.Ο.=3,10). Ο χαμηλότερος γενικός μέσος όρος αποδόθηκε στη θεματική ενότητα «ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩ» (Γ.Μ.Ο.=2,45).

**Πίνακας 11: Στατιστικά μεγέθη προγραμμάτων καλλιέργειας δεξιοτήτων**

Θεματικές ενότητες	Μ.Ο.	Τ.Α.
<b>ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ</b>		
ΥΓΕΙΑ: Διατροφή- Αυτομέριμνα, Οδική Ασφάλεια	3,21	1,093
Ψυχική και Συναισθηματική Υγεία - Πρόληψη	3,30	1,080
Γνωρίζω το σώμα μου- Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση	2,78	1,237
<b>ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b>		
Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά	3,35	1,137
Φυσικές Καταστροφές, Πολιτική προστασία	3,05	1,168
Παγκόσμια και τοπική Πολιτιστική Κληρονομιά	2,94	1,160
<b>ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ</b>		
Ανθρώπινα δικαιώματα	3,48	0,974
Εθελοντισμός διαμεσολάβηση	3,17	1,065
Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα	3,59	0,989
<b>ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩ</b>		
STEM - Εκπαιδευτική Ρομποτική	2,65	1,222
Επιχειρηματικότητα	2,25	1,192
Αγωγή Σταδιοδρομίας-Γνωριμία με επαγγέλματα		

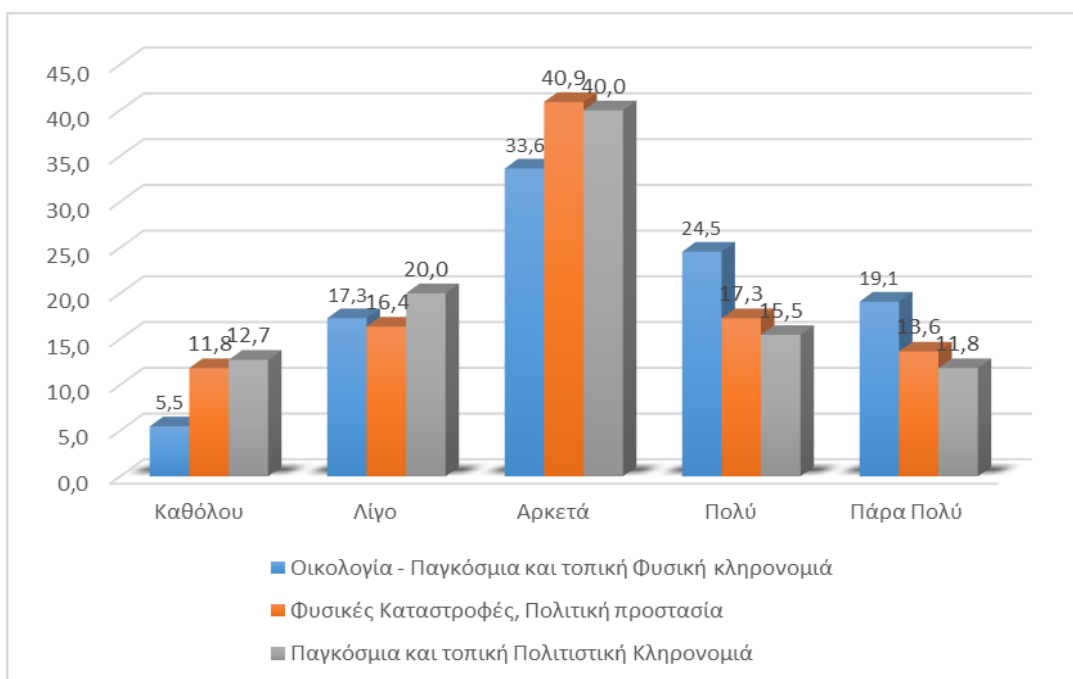
Στον Πίνακα 11, αποτυπώνεται συγκεντρωτικά η αξιολόγηση των υποενοτήτων της κάθε θεματικής ενότητας. Στη θεματική ενότητα «ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ» όπου υλοποιήθηκαν δράσεις σχετικές με την αγωγή υγείας, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν με υψηλά ποσοστά τις δράσεις στην κατηγορία «Αρκετά» (Σχήμα 15), ενώ έδωσαν τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=3,30) στην υποενοότητα «Ψυχική και Συναισθηματική Υγεία – Πρόληψη» η οποία στόχευε στην καλλιέργεια της έκφρασης των συναισθημάτων στους μαθητές και στην ευαισθητοποίησή τους σε θέματα εξαρτήσεων. Ακολουθεί η υποενοότητα

«ΥΓΕΙΑ: Διατροφή- Αυτομέριμνα, Οδική Ασφάλεια» (Μ.Ο.=3,21) με δράσεις σχετικές με τη διατροφή, τη σωματική υγεία και την υιοθέτηση ορθής οδικής συμπεριφοράς. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αξιολόγηση των δράσεων σχετικά με την υποεπάρκεια «Γνωρίζω το σώμα μου-Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση» όπου αποδόθηκε ο χαμηλότερος μέσος όρος (Μ.Ο.=2,78).



**Σχήμα 15: Βαθμός καλλιέργειας δεξιοτήτων (%) της θεματικής ενότητας «ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ»**

Στη θεματική ενότητα «ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ» οι δράσεις αναφορικά με την ανάπτυξη της οικολογικής συνείδησης και της ευαισθητοποίησης για τα περιβαλλοντικά θέματα αξιολογήθηκαν πιο θετικά (Μ.Ο.=3,35), ενώ ακολουθούν οι δράσεις της υποεπάρκειας «Φυσικές Καταστροφές, Πολιτική προστασία» (Μ.Ο.=3,05), που είχαν ως στόχο την ενημέρωση των μαθητών για την προστασία από τα φυσικά φαινόμενα. Η θεματολογία σχετικά με την πολιτιστική κληρονομιά, παγκόσμια και τοπική, αξιολογήθηκε «Αρκετά» σε ποσοστό 40% (Σχήμα 16) και με μέσο όρο 2,94.

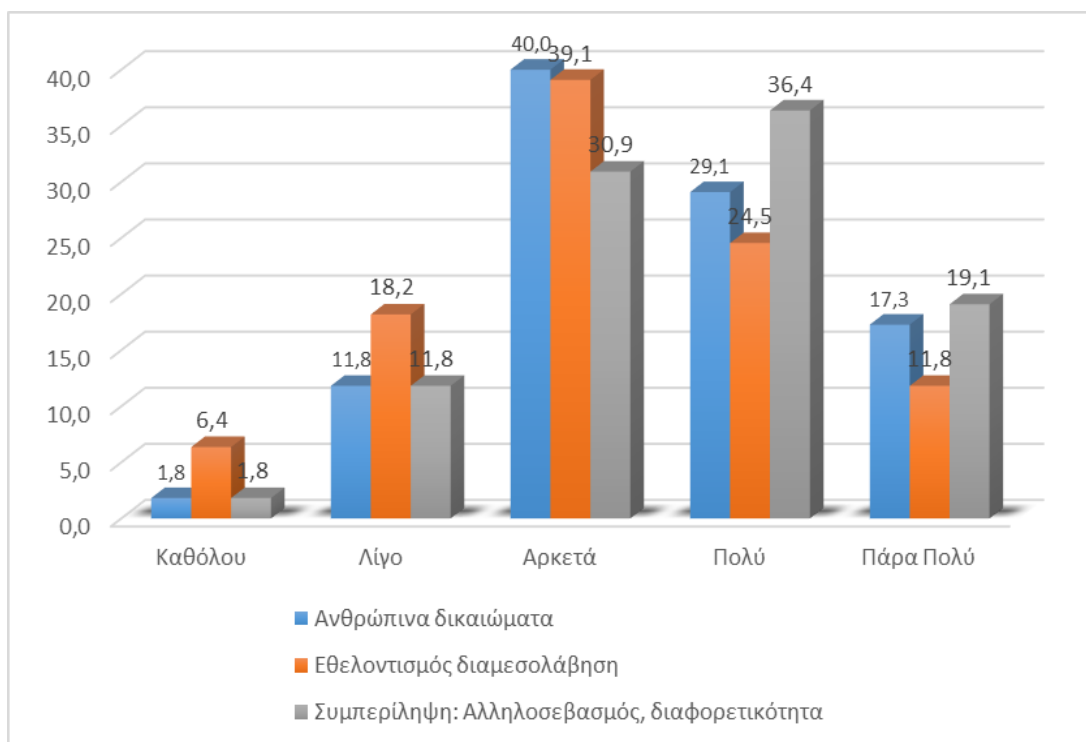


**Σχήμα 16: Βαθμός καλλιέργειας δεξιοτήτων (%) της θεματικής ενότητας «ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»**

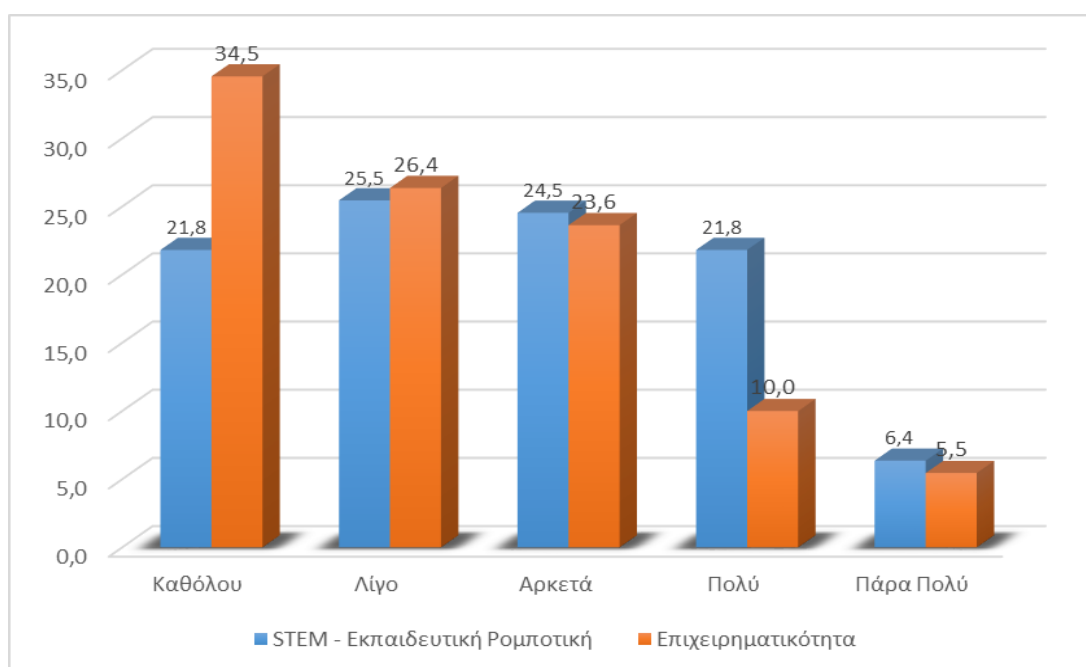
Ιδιαίτερη προτίμηση από τους εκπαιδευτικούς καταγράφηκε για τις δράσεις της θεματικής ενότητας «ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ», με τον υψηλότερο μέσο όρο να αποδίδεται στην υποενότητα «Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα» (Μ.Ο.=3,59), όπου στόχο είχε να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές απέναντι στη διαφορετικότητα οποιασδήποτε μορφής (φύλο, φυλή, χρώμα, θρησκεία, αναπηρία, κ.ά.). Ακολουθεί με υψηλό μέσο όρο και η υποενότητα με θεματολογία τα ανθρώπινα δικαιώματα (Μ.Ο.=3,48), ενώ η υποενότητα «Εθελοντισμός διαμεσολάβηση» αν και είχε χαμηλότερο (Μ.Ο.=3,17), αξιολογήθηκε με υψηλό ποσοστό στη κατηγορία «Πολύ».

Αξιοσημείωτη είναι η κατάταξη της θεματικής ενότητας «ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩ» στη χαμηλότερη θέση, αποδίδοντας στις δράσεις της εκπαιδευτικής ρομποτικής τον μέσο όρο 2,65 και τις απόψεις των εκπαιδευτικών να είναι μοιρασμένες από την κατηγορία «Καθόλου» μέχρι και την κατηγορία «Πολύ» (Σχήμα 18). Στην υποενότητα «Επιχειρηματικότητα, Αγωγή Σταδιοδρομίας - Γνωριμία με επαγγέλματα» αποδόθηκε ο χαμηλότερος μέσος όρος από όλες τις υποενότητες (Μ.Ο.=2,25), καθώς και το υψηλότερο ποσοστό στην κατηγορία «Καθόλου» (34,5%).





**Σχήμα 17: Βαθμός καλλιέργειας δεξιοτήτων (%) της θεματικής ενότητας «ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ»**



**Σχήμα 18: Βαθμός καλλιέργειας δεξιοτήτων (%) της θεματικής ενότητας «ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩ»**

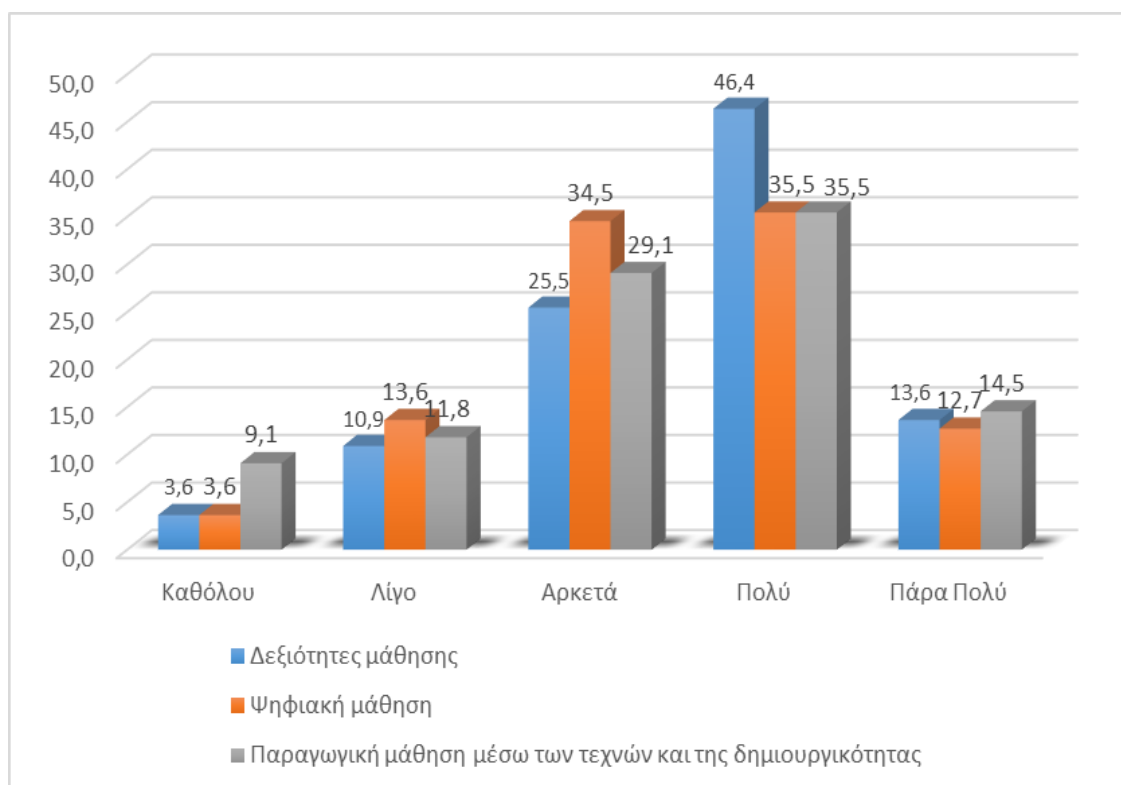
ii. Κατηγορίες Δεξιοτήτων

Σύμφωνα με το Α.Π.Σ των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων προωθείται η καλλιέργεια δεξιοτήτων οι οποίες ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολόγησαν το βαθμό στον οποίο η αξιοποίηση των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας συνέβαλε στην προαγωγή των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων στους μαθητές. Ο Πίνακας 12 αποτυπώνει το γενικό μέσο όρο κάθε κατηγορίας δεξιοτήτων, με τους εκπαιδευτικούς να κατατάσσουν υψηλότερα τις «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ 21<sup>ΟΥ</sup> ΑΙΩΝΑ» (Γ.Μ.Ο.=3,43), ακολουθούν οι «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΝΟΥ» (Γ.Μ.Ο.=3,28), στη συνέχεια οι «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΖΩΗΣ» (Γ.Μ.Ο.=3,26), ενώ χαμηλότερα βρίσκονται οι «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ, ΤΗΣ ΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ» (Γ.Μ.Ο.=3,02). Στον Πίνακα 12, αποτυπώνεται αναλυτικά η αξιολόγηση των δεξιοτήτων κάθε κατηγορίας.

**Πίνακας 12: Στατιστικά μεγέθη δεξιοτήτων**

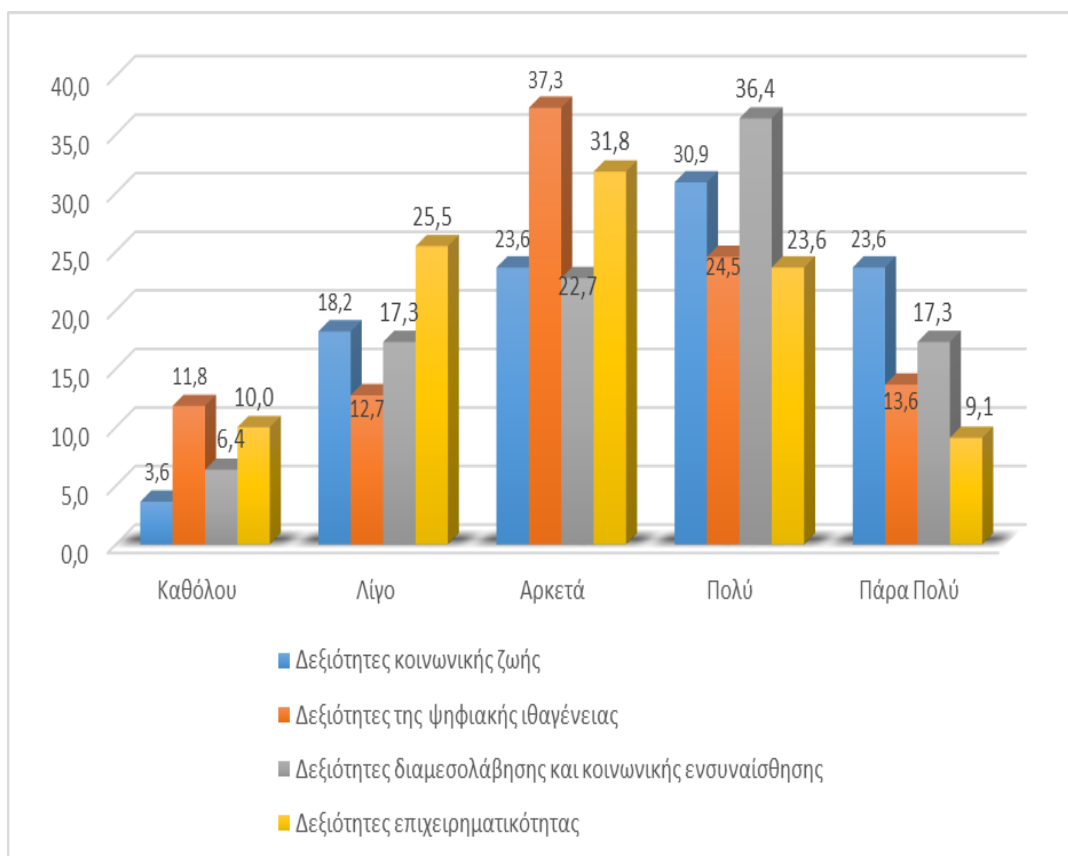
<b>Κατηγορίες</b>	<b>Μ.Ο.</b>	<b>Τ.Α.</b>
<b>ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ 21<sup>ΟΥ</sup> ΑΙΩΝΑ</b>		
Δεξιότητες μάθησης	3,55	0,982
Ψηφιακή μάθηση	3,40	0,997
Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας	3,35	1,145
<b>ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΖΩΗΣ</b>		
Δεξιότητες κοινωνικής ζωής	3,53	1,147
Δεξιότητες της ψηφιακής ιθαγένειας	3,15	1,175
Δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης	3,41	1,152
Δεξιότητες επιχειρηματικότητας	2,96	1,125
<b>ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ, ΤΗΣ ΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ</b>		
Δεξιότητες της τεχνολογίας	3,05	1,082
Δεξιότητες διαχείρισης των Μέσων	3,14	1,096
Ρομποτική	2,87	1,197
<b>ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΝΟΥ</b>		
Στρατηγική Σκέψη	3,29	1,128
Πλάγια σκέψη	3,23	1,147
Ρουτίνες σκέψης και αναστοχασμός	3,25	1,077
Κατασκευές, παιχνίδια, εφαρμογές	3,49	1,011
Δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης	3,14	1,018

Στην κατηγορία «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ 21<sup>ΟΥ</sup> ΑΙΩΝΑ», ο υψηλότερος μέσος όρος (Μ.Ο.=3,55) αποδίδεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων μάθησης στους μαθητές και παρατηρείται ότι σε ποσοστό 46,4% οι εκπαιδευτικοί το αξιολογούν ως «Πολύ» (Σχήμα 19). Ιδίως, οι δεξιότητες ψηφιακής μάθησης καλλιεργήθηκαν «Αρκετά» και «Πολύ» με μέσο όρο 3,40, αφού η εξοικείωση των μαθητών με τα ψηφιακά συνεργατικά εργαλεία τα τελευταία χρόνια διευκόλυνε τις σχετικές δραστηριότητες.



**Σχήμα 19: Βαθμός καλλιέργειας δεξιοτήτων (%) της κατηγορίας «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ 21<sup>ΟΥ</sup> ΑΙΩΝΑ»**

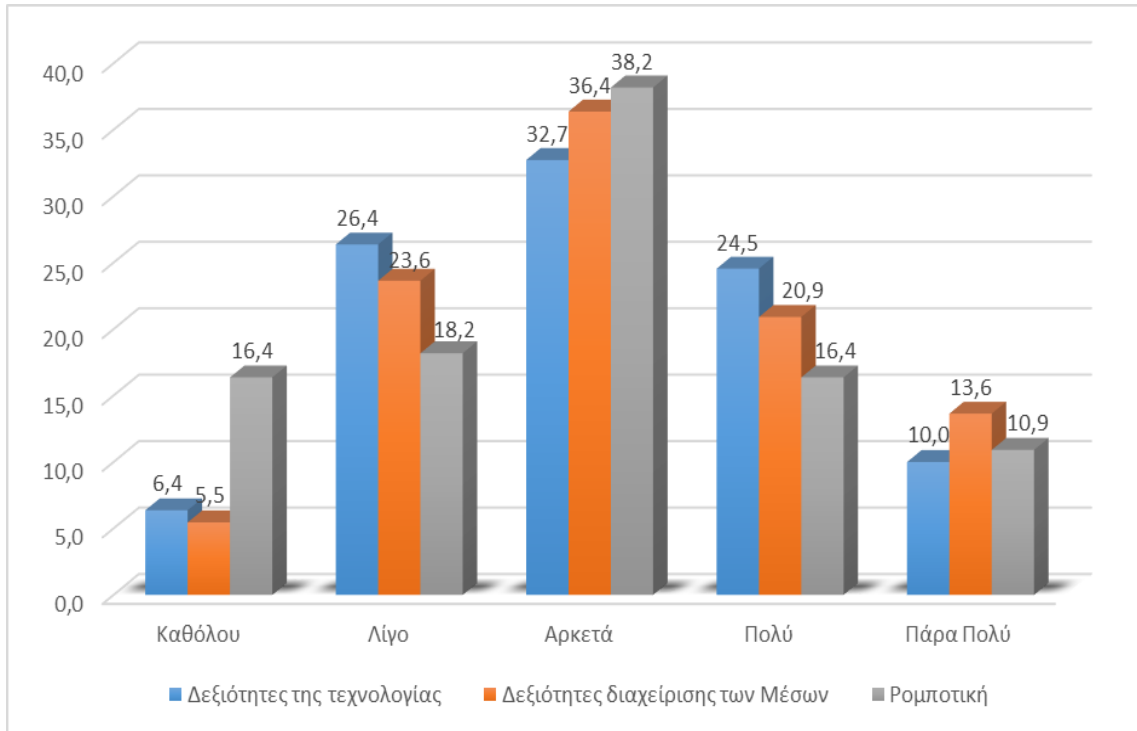
Στην κατηγορία «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΖΩΗΣ», όπου ο στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές να οργανώνουν τη σκέψη τους, να καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες, να παίρνουν πρωτοβουλίες κ.ά., ο υψηλότερος μέσος όρος (Μ.Ο.=3,53) αποδίδεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικής ζωής, ενώ ακολουθούν οι δεξιότητες κοινωνικής ενσυναίσθησης (Μ.Ο.=3,41). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η άποψη των εκπαιδευτικών ότι οι δεξιότητες της ψηφιακής ιθαγένειας προωθήθηκαν «Αρκετά» σε ποσοστό 37,3% (Σχήμα 20), διότι τόσο η ευχέρεια στην χρήση της πλατφόρμας ηλεκτρονικής διακυβέρνησης όσο και οι δράσεις για ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο συνεισφέρουν και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων τεχνολογίας και συγκεκριμένα των δεξιοτήτων διαχείρισης των μέσων, όπου επίσης αξιολογήθηκαν «Αρκετά» με παρόμοιο ποσοστό (36,4%).



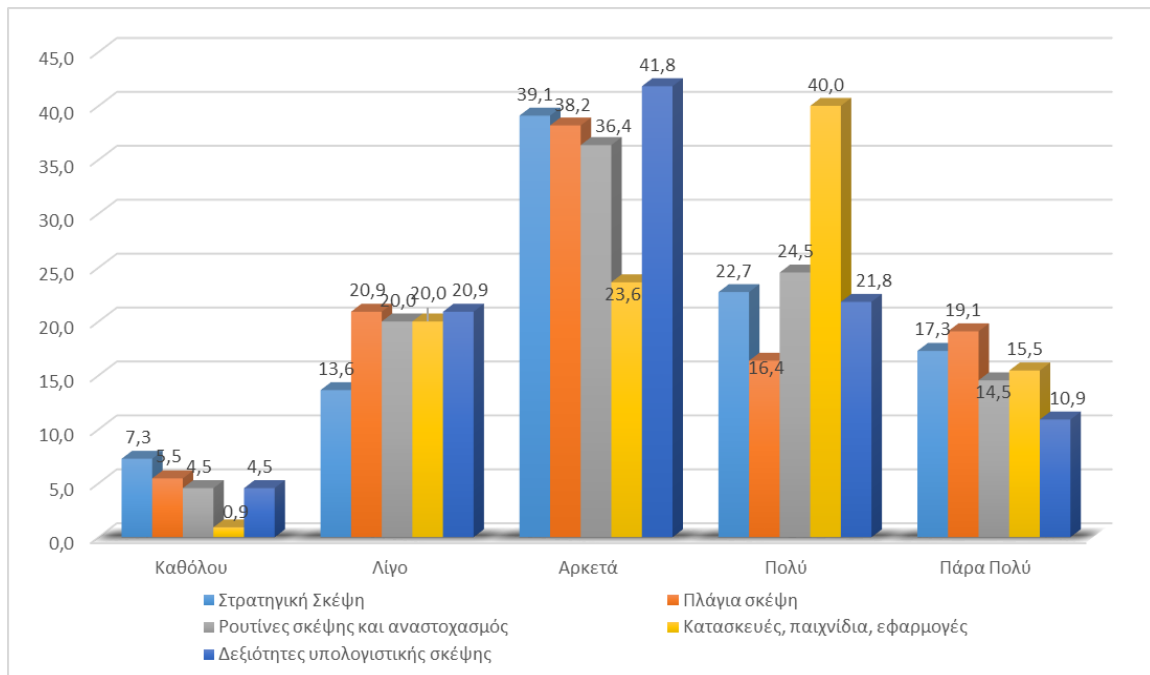
**Σχήμα 20: Βαθμός καλλιέργειας δεξιοτήτων (%) της κατηγορίας «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΖΩΗΣ»**

Στην κατηγορία «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ, ΤΗΣ ΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ», οι μαθητές αξιοποιούν τις πληροφορίες που συλλέγουν από το Διαδίκτυο, δημιουργούν και διαμοιράζονται ψηφιακό περιεχόμενο και εξοικειώνονται με τα ανοιχτά διαδικτυακά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές μέσα από τις δραστηριότητες καλλιέργησαν «Αρκετά» τις δεξιότητες αυτές, εντούτοις αποδίδουν τον χαμηλότερο μέσο όρο της κατηγορίας στις δραστηριότητες της εκπαιδευτικής ρομποτικής (Μ.Ο.=2,87).

Στην κατηγορία «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΝΟΥ», οι μαθητές μαθαίνουν συνεργάζονται, ερευνούν, πειραματίζονται με σκοπό την καλλιέργεια της υπολογιστικής, αναλυτικής και ολιστικής σκέψης. Ο υψηλότερος μέσος όρος αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς στην καλλιέργεια δεξιοτήτων σχετικές με κατασκευές και παιχνίδια (Μ.Ο.=3,49) όπου σε ποσοστό 40% το αξιολόγησαν στην κατηγορία «Πολύ», ενώ οι δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης επιλέχθηκαν «Αρκετά» σε ποσοστό 41,8% (Σχήμα 22).



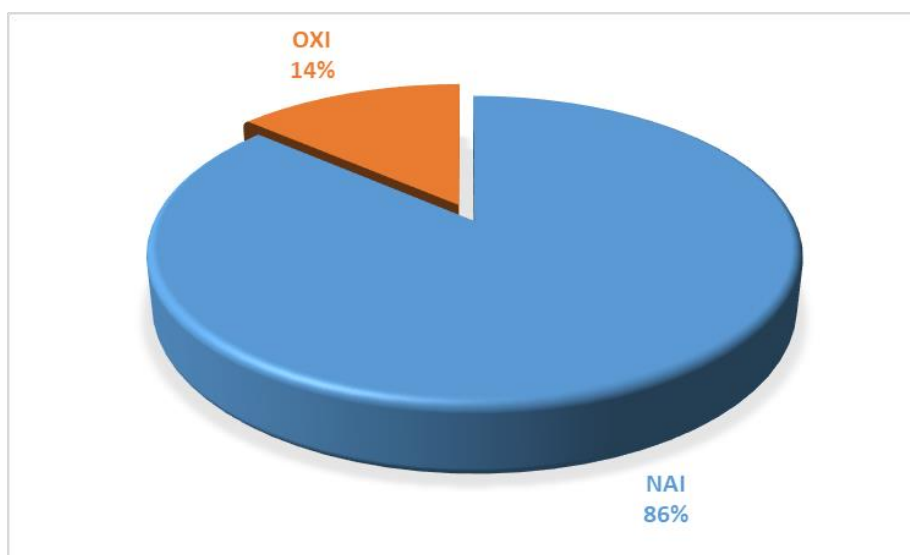
**Σχήμα 21: Βαθμός καλλιέργειας δεξιοτήτων (%) της κατηγορίας «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ, ΤΗΣ ΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ»**



**Σχήμα 22: Βαθμός καλλιέργειας δεξιοτήτων (%) της κατηγορίας «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΝΟΥ»**

#### 6.4 Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών

Η συντριπτική πλειοψηφία (86%, n=95) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ενώ μόλις το 14% (n=15) των εκπαιδευτικών απάντησε αρνητικά (Σχήμα 23).



Σχήμα 23: Συμμετοχή σε επιμόρφωση (%)

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ιεραρχήσουν συγκεκριμένες επιμορφωτικές δράσεις που δύνανται να συμβάλλουν στη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επάρκεια στο ρόλο τους. Στη σημαντικότερη επιμορφωτική δράση έχει δοθεί βαρύτητα ίση με 1, ενώ στη λιγότερο σημαντική δράση έχει δοθεί βαρύτητα ίση με 10. Κάθε βαρύτητα εκφράζει τη συνεισφορά της κάθε δράσης στην τελική κατάταξη. Για τις ανάγκες της ανάλυσης υπολογίστηκαν οι σχετικές συχνότητες κάθε επιμορφωτικής δράσης και δημιουργήθηκαν τα αντίστοιχα συνολικά αθροίσματα με βάση την προτεραιότητα που αποδόθηκε από τους εκπαιδευτικούς. Η επιμορφωτική δράση που συγκεντρώνει το μικρότερο συνολικό άθροισμα σε βαρύτητες, προηγείται των υπολοίπων σε σημαντικότητα. Στον Πίνακα 13, καταγράφονται κατά αύξουσα ιεράρχηση ως προς το συνολικό βαθμό σημαντικότητας, οι επιμορφωτικές δράσεις που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να παρακολουθήσουν, με την χαμηλότερη τιμή να αντιστοιχεί στην πιο σημαντική επιμορφωτική δράση.

**Πίνακας 13: Κατανομή συνολικής βαθμολογίας ανά επιμορφωτική δράση**

<b>Επιμορφωτικές δράσεις</b>	<b>Βαθμοί</b>
Διδακτική μεθοδολογία	811
Ψηφιακές δεξιότητες	836
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	1148
Βιωματική μάθηση	1155
Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών	1156
Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα	1270
Εργαστήρια δεξιοτήτων	1415
Αξιολόγηση μαθητών	1439
Ρομποτική	1450
Διαχείριση ομάδας	1464

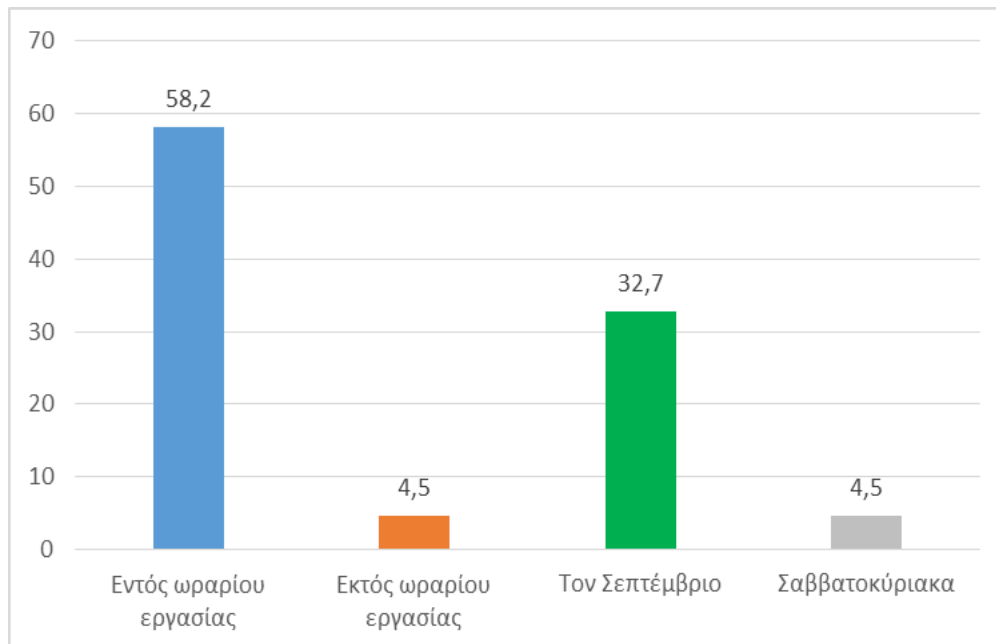
Οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν ως τη σημαντικότερη επιμορφωτική δράση στην οποία επιθυμούν να συμμετάσχουν, τη «Διδακτική μεθοδολογία» με τη χαμηλότερη συνολική βαθμολογία (811). Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο διότι όπως προέκυψε από την ανάλυση (ενότητα 6.2.1), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούν ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας κατά μέσο όρο «Αρκετά» έως «Πολύ» στη διδακτική πράξη. Η επόμενη προτεραιότητα που θέτουν οι εκπαιδευτικοί είναι η συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις που θα βελτιώσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες (βαθμός=836), το οποίο είναι κατανοητό αφού η ευρεία ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να διαθέτει τεχνολογική γνώση χρήσης των ψηφιακών τεχνολογικών μέσων ώστε να μπορεί να τα αξιοποιεί στη διδασκαλία.

Η τρίτη κατά σειρά προτεραιότητας επιμορφωτική δράση που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζεται με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών (βαθμός=1148) ζήτημα που απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Ακολουθεί η επιμόρφωση στη βιωματική μάθηση (βαθμός=1155), η οποία ήταν αναμενόμενο να προταθεί με υψηλή προτεραιότητα, μιας και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι τη χρησιμοποιούν συχνά στη διδακτική πράξη.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να παρακολουθήσουν πρόγραμμα όπου θα επιμορφωθούν σχετικά με το Α.Π.Σ. των μαθημάτων που διδάσκουν (βαθμός=1156), και σχετικά με Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα (βαθμός=1270). Αξιοσημείωτο είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να μην αποδίδουν τη σπουδαιότητα που αναμενόταν στην επιμορφωτική δράση για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (βαθμός=1415), αφού την κατατάσσουν στην έβδομη θέση. Εντούτοις, αφού προκρίνουν με υψηλή προτεραιότητα την επιμόρφωση σε μεθόδους διδασκαλίας αυτό συνεπάγεται ότι επιθυμούν να αποκτήσουν

τα εφόδια που απαιτούνται για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος όπου η αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιτυχία του. Οι τελευταίες θέσεις της κατάταξης αφορούν τις επιμορφωτικές δράσεις για Αξιολόγηση μαθητών (βαθμός=1439), Ρομποτική (βαθμός=1450) και Διαχείριση ομάδας (βαθμός=1464).

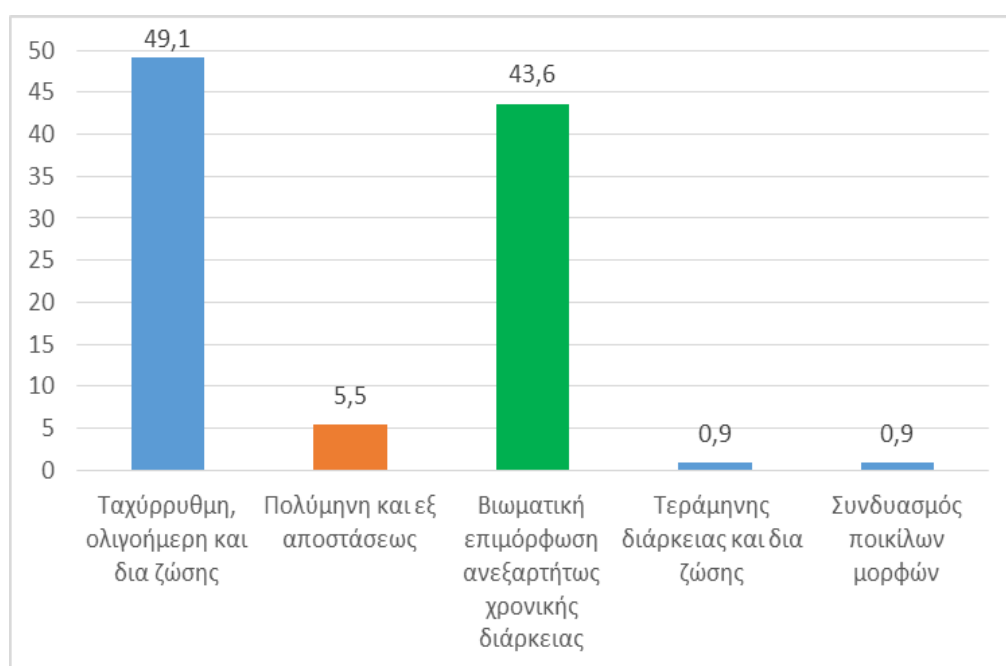
Καταγράφοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά υλοποίησης της εκάστοτε επιμόρφωσης, προκύπτει ότι ο χρόνος κατά τον οποίο θα πραγματοποιηθεί είναι καθοριστικός, καθώς η επιτυχής έκβαση του κρίνεται από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος προτιμά (ποσοστό 58,2%, n=64) οι επιμορφωτικές δράσεις να πραγματοποιούνται μέσα στο ωράριο εργασίας και με απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα προκειμένου να την παρακολουθήσουν (Σχήμα 24). Αρκετοί εκπαιδευτικοί (ποσοστό 32,7%, n=36) προτιμούν η επιμόρφωση να υλοποιείται σε περιόδους που δεν υλοποιούνται μαθήματα, όπως αρχές Σεπτεμβρίου ή τέλος Ιουνίου. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί είναι μοιρασμένοι ανάμεσα στην επιμόρφωση εκτός ωραρίου εργασίας (ποσοστό 4,5%, n=5) και στην επιμόρφωση που θα πραγματοποιείται τα Σαββατοκύριακα (ποσοστό 4,5%, n=5).



**Σχήμα 24: Κατανομή του δείγματος (N=110) ως προς τον χρόνο επιμόρφωσης**



Ως προς τη μορφή της επιμόρφωσης (Σχήμα 25), το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος προτιμά οι επιμορφωτικές δράσεις να πραγματοποιούνται δια ζώσης, με φυσική παρουσία. Σε ποσοστό 49,1% (n=54) οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα ταχύρρυθμης επιμόρφωσης, ενώ σε ποσοστό 43,6% (n=48), αποζητούν μία επιμόρφωση που θα πραγματοποιηθεί με βιωματικό τρόπο. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 5,5%, n=6), επέλεξαν μία πολύμηνη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επιπλέον, μόνο ένας εκπαιδευτικός (ποσοστό 0,9%, n=1) επέλεξε την επιμόρφωση τετράμηνης διάρκειας με δια ζώσης παρουσία και επίσης ένας εκπαιδευτικός (ποσοστό 0,9%, n=1) επέλεξε πως θα προτιμούσε η επιμόρφωση να συνδυάζει ποικίλες μορφές.



**Σχήμα 25: Κατανομή του δείγματος (N=110) ως προς τη μορφή της επιμόρφωσης**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 7.1 Συζήτηση - Συμπεράσματα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τη διερεύνηση του βαθμού εξοικείωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναφορικά με τη χρήση μεθόδων διδασκαλίας που απαιτούνται για την εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων του μαθήματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων». Παράλληλα, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε με χρήση ερωτηματολογίου, επιχειρεί να αναδείξει από την οπτική των άμεσα εμπλεκόμενων δηλαδή των εκπαιδευτικών, τους παράγοντες εκείνους που επιδρούν στην αποτελεσματική υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας συμμετείχαν 110 εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο Δημοτικό, με τις γυναίκες να υπερτερούν σε ποσοστό 75,5%. Η κατανομή αυτή ακολουθεί τα διαχρονικά στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής όπου καταγράφεται η σταθερή επικράτηση των γυναικών έναντι των ανδρών στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στη βαθμίδα του Δημοτικού. Επιπλέον, η σύνθεση του δείγματος αποτελείται κυρίως από δασκάλους (ΠΕ70), ενώ οι υπόλοιπες ειδικότητες συμμετέχουν επαρκώς ακολουθώντας και την κατανομή των ειδικοτήτων που υπηρετούν σε κάθε Δημοτικό σχολείο (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2021).

Σχετικά με το επίπεδο σπουδών του δείγματος, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού διπλώματος γεγονός που επιβεβαιώνει τη διαρκή προσπάθεια των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση της κατάρτισης τους. Ταυτόχρονα όμως, παρατηρούνται πολύ χαμηλά ποσοστά σε εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι Δεύτερου Πτυχίου και Διδακτορικού διπλώματος μιας και οι σπουδές αυτές οδηγούν από την πλευρά των εκπαιδευτικών στην ανάληψη αυξημένων υποχρεώσεων, αυτές του εκπαιδευτικού αλλά και εκείνες του φοιτητή. Δυστυχώς, αυτό αναδεικνύει και την απουσία υποστήριξης από την πλευρά της Πολιτείας της προσπάθειας των εκπαιδευτικών για επιστημονική και παιδαγωγική εξέλιξη, αφού δεν προβλέπεται η χρήση εκπαιδευτικής άδειας κατά τη διάρκεια των σπουδών αυτών.

Εξετάζοντας την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος, αποτυπώνεται ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό αναπληρωτών οι οποίοι υπηρετούν σε διαφορετικό σχολείο κάθε έτος πρόσληψης, με ό,τι αυτό έχει ως επακόλουθο για την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Το γεγονός αυτό συνάδει με το

φαινόμενο της αδιοριστίας των εκπαιδευτικών που πλήττει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως αποτέλεσμα τόσο της οικονομικής κρίσης που βιώνει η χώρα τα τελευταία χρόνια, όσο και των κυβερνητικών αποφάσεων για την Παιδεία.

Η επισκόπηση των ευρημάτων της έρευνας που ακολουθεί, παρουσιάζεται μέσα από τα συμπεράσματα στα πέντε ερευνητικά ερωτήματα.

1. *Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας στο πλαίσιο των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων»;*

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειονότητά τους έχουν συμμετάσχει σε επιμορφώσεις με θεματολογία τις μεθόδους διδασκαλίας και αναδεικνύουν τη Βιωματική, την Ομαδοσυνεργατική και την Εξατομικευμένη ως τις μεθόδους διδασκαλίας που προτιμούν κατά τη διδακτική πρακτική.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη Βιωματική μέθοδο ως κυρίαρχη μέθοδο διδασκαλίας στη σχολική τους τάξη και τη συνδέουν με τους εκπαιδευτικούς στόχους που προωθούνται τα τελευταία χρόνια μέσα από τα νέα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αυτή η διδακτική προσέγγιση φέρνει στο προσκήνιο τον ίδιο τον μαθητή και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να οδηγεί τον μαθητή προς τη γνώση με βιωματικό τρόπο. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη βιωματική μάθηση συνάδει με σχετικές έρευνες (Αγγούση, κ. συν., 2017· Κλημεντιώτη, 2019· Φυλακτού, 2018), οι οποίες επίσης αναδεικνύουν το ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εφαρμόσουν βιωματικές προσεγγίσεις και για αυτό αναζητούν και θεσμική υποστήριξη ώστε να προσπεράσουν τα εμπόδια που συναντούν.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την παιδαγωγική αξία της Ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και την αξιοποιούν πολύ συχνά κατά τη διδασκαλία. Αυτή η προτίμηση των εκπαιδευτικών του δείγματος συγκλίνει και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε προηγούμενες έρευνες (Μαλέτσκος, 2015· Οικονόμου, 2017· Ρεκάρη, 2019· Στύλος, 2014), γεγονός που καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αποδέχονται ότι η ενσωμάτωση στη διδασκαλία συμμετοχικών τεχνικών διευκολύνει την ενεργοποίηση όλων των μαθητών και είναι επιτακτική για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της συνεργασίας και της συνέργειας.

Οι εκπαιδευτικοί κατά την εκτέλεση του διδακτικού τους έργου προσαρμόζουν συχνά τη διδασκαλία στις ιδιαιτερότητες των μαθητών χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν περισσότερο την Εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας. Γίνεται κατανοητό πως οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στο πρόσταγμα του σύγχρονου σχολείου για

σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες των μαθητών, και επενδύουν σε μια διδασκαλία που υποστηρίζει την πρόοδο κάθε μαθητή με κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες. Αυτός ο σχεδιασμός της διδασκαλίας δημιουργεί μαθησιακές συνθήκες που επιτρέπουν στους μαθητές να καλλιεργήσουν πλήθος δεξιοτήτων χαράσσοντας την προσωπική τους πορεία μάθησης.

Ταυτόχρονα, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποτυπώθηκε ένα παράδοξο. Αν και η Παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας αξιολογήθηκε με τη χαμηλότερη βαθμολογία (M.O.=3,05) σε σχέση με τις άλλες μεθόδους, εντούτοις η βαθμολογία αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η παραδοσιακή προσέγγιση χρησιμοποιείται «Αρκετά» από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό συνάδει και με τα αποτελέσματα ερευνών (Αποστολίδου, 2019·Καδιανάκη, 2008·Παπαφέστα & Σμυρναίος, 2020), όπου παρατηρείται έμφαση των εκπαιδευτικών σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας ιδίως για τα θεωρητικά μαθήματα.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, αξιολόγησαν ότι δεν χρησιμοποιούν συχνά τη Διερευνητική μέθοδο στη διδασκαλία τους. Αν και στην εποχή της πληροφορίας και του Διαδικτύου, θα ήταν αναμενόμενο πως ο εκπαιδευτικός θα παρέδιδε τα ηνία της αυθεντίας και θα επέλεγε το ρόλο του υποστηρικτή στην πορεία του μαθητή προς την ανακάλυψη, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν φαίνεται να αξιοποιούν επαρκώς τις τεχνικές της διερευνητικής μεθόδου. Αυτό το εύρημα συγκλίνει και με τα συμπεράσματα της έρευνας του Λαζαρίδη (2010), όπου παρά την ελπιδοφόρα στάση των εκπαιδευτικών για αλλαγή της διδακτικής συμπεριφοράς δίνοντας στους μαθητές περισσότερα περιθώρια για νοητική αυτονομία, δημιουργική έρευνα και δράση εντούτοις οι εκπαιδευτικοί παλινδρομούν σε γνώριμες παραδοσιακές πρακτικές.

2. *Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση μεθόδων διδασκαλίας ως προς το φύλο, τη διδακτική εμπειρία και το μορφωτικό υπόβαθρο;*

i. **Φύλο**

Ο παράγοντας φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει την επιλογή και αξιοποίηση των μεθόδων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Το εύρημα αυτό αποκλίνει από τα συμπεράσματα των ερευνών της Καδιανάκη (2008) και της Κάντα (2015) στις οποίες αποτυπώνεται μία έμφυλη διάσταση της διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με τους άντρες εκπαιδευτικούς να επιλέγουν μεθόδους

διδασκαλίας που εστιάζουν περισσότερο στις γνωστικές ικανότητες των μαθητών και λιγότερο στην ενεργοποίηση των ίδιων των μαθητών.

ii. Διδακτική εμπειρία

Η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μία στατιστικά ισχυρή συσχέτιση με τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στη διδακτική πράξη. Συγκεκριμένα, αποτυπώνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών με διδακτική εμπειρία πάνω από 20 έτη είναι εξοικειωμένοι με την Εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας και τη χρησιμοποιούν συχνά. Ενώ, αποτυπώνεται και μία θετική διάθεση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών να προσαρμόσουν το διδακτικό τους σχεδιασμό στις ατομικές δυνατότητες και ανάγκες των μαθητών παρά τη μικρή τους εμπειρία. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στην υψηλότερου επιπέδου επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών ως απόρροια του εκσυγχρονισμού των προγραμμάτων σπουδών της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Επιπλέον, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία πάνω από 30 έτη, χρησιμοποιούν πολύ συχνά συνεργατικές τεχνικές, ενώ οι νεότεροι σε εμπειρία εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται διστακτικοί. Μια ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αν και διακατέχονται από ενθουσιασμό και διάθεση για καινοτομία, εντούτοις η έλλειψη εμπειρίας σε θέματα οργάνωσης δραστηριοτήτων και πειθαρχίας της τάξης, τους στερεί και την απαραίτητη ευελιξία που απαιτεί η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας.

Τα παραπάνω ευρήματα που αποδίδουν ισχυρή συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία συνάδουν και με σχετικές έρευνες (Καδιανάκη, 2008· Οικονόμου, 2017· Στύλος, 2014), οι οποίες επιβεβαιώνουν μία διαφοροποίηση στο προφίλ του εκπαιδευτικού όσο αυξάνει η διδακτική εμπειρία του.

iii. Μορφωτικό υπόβαθρο

Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την αξιοποίηση κυρίως της Ομαδοσυνεργατικής και της Εξατομικευμένης μεθόδου διδασκαλίας, αναδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι Δεύτερου πτυχίου ή Μεταπτυχιακού διπλώματος είναι πάρα πολύ εξοικειωμένοι με τις μεθόδους αυτές. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως η

εξέλιξη της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών πέραν του Βασικού πτυχίου, συμβάλλει σε μία αλλαγή προσανατολισμού του διδακτικού σχεδιασμού των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, επιλέγουν να θέσουν ως προτεραιότητα όχι το γνωστικό αντικείμενο αλλά τη μαθησιακή διαδικασία την οποία εμπλουτίζουν με συνεργατικές τεχνικές και διαφοροποιημένες δραστηριότητες ώστε να ενισχύεται η εμπλοκή στη μάθηση όλων των μαθητών.

3. Σε ποιο βαθμό η υλοποίηση των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» οδηγεί τους μαθητές στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μάθησης, ζωής, τεχνολογίας και σκέψης;

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις θεματικές ενότητες του μαθήματος καθώς και το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών στους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς στόχους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι η μεγαλύτερη ενεργοποίηση των μαθητών παρατηρήθηκε στις δράσεις της θεματικής ενότητας «ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ», που είχαν ως στόχο την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και την ευαισθητοποίηση των μαθητών και απέναντι στη διαφορετικότητα (φύλο, φυλή, χρώμα, θρησκεία, αναπηρία, κ.ά.). Επιπλέον, οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά και στην υποενότητα «Ψυχική και Συναισθηματική Υγεία – Πρόληψη» της θεματικής ενότητας «ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ», η οποία στόχευε στην καλλιέργεια συναισθητικών δεξιοτήτων και στον προβληματισμό για θέματα εξαρτήσεων. Οι εκπαιδευτικοί κατέταξαν στη χαμηλότερη θέση την υποενότητα «Γνωρίζω το σώμα μου-Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση», εύρημα που θα μπορούσε να αποδοθεί στην αρνητική στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτή τη θεματική διότι όπως δήλωσαν στη σχετική αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής, δεν μπορούν να προσεγγίσουν τη συγκεκριμένη θεματολογία λόγω έλλειψης κατάλληλων γνώσεων. Άλλωστε, οι αντιρρήσεις των εκπαιδευτικών με στόχο τη μη εφαρμογή της υποενότητας της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης και τη μη χρήση του αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού, αποτυπώθηκαν και στις διαπιστώσεις της ενδιάμεσης έκθεσης αποτίμησης του Ι.Ε.Π. (2021).

Αναφορικά με την αξιολόγηση των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από την υλοποίηση των δράσεων των θεματικών ενότητων, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν αρκετά υψηλή βαθμολογία στις δεξιότητες μάθησης που καλλιέργησαν οι μαθητές. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι δεξιότητες μάθησης, όπως η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η συνεργασία, η δημιουργικότητα, κ.ά., είναι δεξιότητες που προωθούνται μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα στο

Δημοτικό άρα και οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά εξοικειωμένοι με το σχεδιασμό και την υλοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η άποψη των εκπαιδευτικών ότι οι ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών εμπλουτίστηκαν σε μεγάλο βαθμό, καταδεικνύοντας κυρίως τις δεξιότητες ψηφιακής μάθησης, τις δεξιότητες της ψηφιακής ιθαγένειας και τις δεξιότητες διαχείρισης των μέσων. Αυτή η θετική στάση των μαθητών δικαιολογείται λόγω της εξοικείωσης με το διαδίκτυο και τα ψηφιακά εργαλεία, ιδίως τα τελευταία χρόνια λόγω της εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης.

Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές δεν κατάφεραν να καλλιεργήσουν επαρκώς τις δεξιότητες της τεχνολογίας και αξιολόγησαν με τη χαμηλότερη βαθμολόγηση τις δράσεις της εκπαιδευτικής ρομποτικής. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στην έλλειψη του απαραίτητου εξοπλισμού διότι δεν είναι εφοδιασμένες όλες οι σχολικές μονάδες με τεχνολογίες προσομοίωσης και STEM, καθώς και στην έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν αποτελεσματικά τις σχετικές δραστηριότητες.

4. *Ποιοι είναι οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στο πλαίσιο των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων»;*

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν συγκεκριμένοι παράγοντες που επιδρούν στην πορεία της διδασκαλίας, οι οποίοι σχετίζονται είτε με τους ίδιους τους μαθητές, είτε με χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, είτε με παράγοντες που προέρχονται από το σχολικό περιβάλλον.

i. *Χαρακτηριστικά μαθητών*

Οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές επιδρούν σε μεγάλο βαθμό τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό προϋποθέτει όχι μόνο Εξατομικευμένη διδασκαλία από τη μεριά του εκπαιδευτικού αλλά και διαφοροποίηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας με παροχή παράλληλης στήριξης ή ίδρυσης τμήματος ένταξης. Επιπλέον, οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών συμβάλλουν καθοριστικά στην επιτυχία των ομαδοσυνεργατικών και βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας. Η δυνατότητα αντικατάστασης παραδοσιακών προσεγγίσεων μάθησης με εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, λειτουργεί ως κίνητρο ώθησης των μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στη διαδικασία απόκτησης νέων γνώσεων.

Γίνεται λοιπόν σαφές πως η ετοιμότητα των μαθητών τόσο σε επίπεδο γνώσεων αλλά και σε επίπεδο συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών επιδρά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό συνάδει και με αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών όπου επιβεβαιώνεται ότι η μάθηση προάγεται με την ισόρροπη ανάπτυξη γνώσης και συναισθήματος (Ζαγκότας, 2021·Κλημεντιώτη, 2019·Οικονόμου, 2017).

## ii. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζονται συνειδητοποιημένοι αναφορικά με την ευθύνη που έχουν οι ίδιοι για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Τοποθετούν τις επικοινωνιακές δεξιότητες που διαθέτουν ως τον σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει την ποιότητα επικοινωνίας και τη συνεργασία σε επίπεδο τάξης. Οι απόψεις αυτές έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με ευρήματα σχετικών ερευνών (Βασιλείου, 2011 · Καδιανάκη, 2008 · Κλημεντιώτη, 2019), όπου οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως προτεραιότητα την καλλιέργεια θετικού επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η παιδαγωγική κατάρτιση και η εξοικείωση τους με ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την ποιότητα της μάθησης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκύπτει για τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών οι οποίες δεν φαίνεται να επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς του δείγματος κατά τη διδακτική πρακτική. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με σχετικές έρευνες (Ζαρκάδας, 2018·Μάνεσης & Κακαβάς, 2016·Τζιμογιάννης & Κόμης, 2011), όπου επισημαίνουν την ανάγκη για βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Μία πιθανή ερμηνεία θα μπορούσε να δοθεί λόγω της πρόσφατης εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης κατά τη περίοδο της πανδημίας Covid-19, γεγονός που συνετέλεσε στην αναπόφευκτη χρήση των Τ.Π.Ε. για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας. Επιπλέον, η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογικών μέσων στη διδακτική πράξη υλοποιείται τα τελευταία χρόνια μέσα από σχετικές επιμορφώσεις έχοντας δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες.



iii. Χαρακτηριστικά σχολικού περιβάλλοντος

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτάσσουν τον αριθμό των μαθητών στην τάξη ως τον σημαντικότερο παράγοντα που επιδρά στον διδακτικό σχεδιασμό αλλά και στην ποιότητα της μάθησης. Αναπόφευκτα, οι εικοσιπέντε μαθητές που παρατηρούνται στις σχολικές τάξεις των αστικών περιοχών, στις οποίες υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, δυσχεραίνουν όχι μόνο την οργάνωση της διδασκαλίας αλλά και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων στο σύνολό τους. Το επόμενο εμπόδιο που συναντούν οι εκπαιδευτικοί αποτελεί έναν συνδυασμό μεταξύ του διδακτικού χρόνου και του μεγέθους της διδακτέας ύλης που καλούνται να διδάξουν σε ένα σχολικό έτος. Αποτέλεσμα αυτού είναι το άγχος που διακατέχει το σύνολο των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης στον μικρό συγκριτικά διδακτικό χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους. Αυτή η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου συνάδει και με τα ευρήματα της έρευνας της Χρήστου (2021) που προέκυψαν από την αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

Ο επόμενος παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας προέρχεται από την υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό σε εποπτικά μέσα που διαθέτει η σχολική μονάδα για την υποστήριξη της διδασκαλίας. Όπως αναφέρθηκε και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, πλήθος ερευνών συγκλίνουν σε αυτό (Ζαρκάδας, 2018·Μαλέτσκος, 2015 · Στύλος, 2014) και καταδεικνύουν την ανεπάρκεια σε εξοπλισμό της σχολικής μονάδας ως ανασταλτικό παράγοντα για την ένταξη των σύγχρονων μεθόδων όπως η βιωματική, η ομαδοσυνεργατική, η διερευνητική, κ.ά., στη διδασκαλία. Αυτό οφείλεται εν μέρει στην παρατεταμένη οικονομική κρίση που βιώνει η χώρα μας αλλά και στις οικονομικές συγκυρίες που συνεχώς επηρεάζουν τον ήδη μειωμένο οικονομικό προϋπολογισμό για την Παιδεία.

Αναφορικά με την επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι επηρεάζει σε μικρότερο βαθμό την πορεία της διδασκαλίας σε σχέση με τους άλλους παράγοντες που εξετάζονται στη παρούσα έρευνα. Αυτό συνάδει και με σχετικές έρευνες (Ζαγκότας, 2021·Ντινίδου, 2013) όπου ενώ προβάλλεται η γονεϊκή εμπλοκή ως κρίσιμος παράγοντας για τη σχολική επίδοση των μαθητών, εντούτοις αναφορικά με το επικοινωνιακό πλαίσιο μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποδέχονται ότι συχνά αυτό περιορίζεται στην παρουσία των γονέων σε συζητήσεις προγραμματισμένες από τον εκπαιδευτικό.

5. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκρίνονται στο διδακτικό τους έργο;

Βασικό σημείο συμφωνίας των εκπαιδευτικών είναι η πεποίθηση ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Αυτή η έντονη επιθυμία των εκπαιδευτικών του δείγματος για συμμετοχή τους σε επιμόρφωση αποτυπώνει και τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Σταθάτου, 2021·Χρήστου, 2021), όπου η ανάγκη για συνεχή και επαρκή επιμόρφωση αποτελεί κοινό αίτημα των εκπαιδευτικών, ειδικά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο όπου οι απαιτήσεις διδασκαλίας των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων αξιολογούνται ως αυξημένες.

Αναφορικά με τις επιμορφωτικές δράσεις που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα συμβάλλουν στη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, προκρίνεται η επιμόρφωση στη «Διδακτική μεθοδολογία». Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο διότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να χρησιμοποιήσουν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας για την υλοποίηση των Εργαστηρίων δεξιοτήτων και όπως αναδείχθηκε από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με όλες τις διδακτικές μεθόδους. Είναι λογικό επακόλουθο λοιπόν, να αναζητούν υποστήριξη προκειμένου να αποκτήσουν ή να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας στην καθημερινή τους πρακτική.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμόρφωση αναφορικά με τις ψηφιακές δεξιότητες αποτελεί την επόμενη προτεραιότητα μιας και η ευρεία ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να διαθέτει τεχνολογική γνώση χρήσης των ψηφιακών τεχνολογικών μέσων ώστε να μπορεί να τα αξιοποιεί στη διδασκαλία. Η ανάγκη επιμόρφωσης στα ψηφιακά μέσα συγκλίνει και με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (Ζαρκάδας, 2018·Τζιμογιάννης & Κόμης, 2011) όπου η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης συνιστά κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή.

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών αξιολογήθηκαν ως ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας από πλευράς χαρακτηριστικών των μαθητών, και άρα δικαιολογημένα οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συμμετέχουν σε σχετικές επιμορφωτικές δράσεις. Ανάλογη εικόνα αποτυπώνεται και για την επιμόρφωση στη βιωματική μάθηση, την οποία οι

εκπαιδευτικοί καλούνται να τη χρησιμοποιήσουν πιο συχνά από τις άλλες μεθόδους. Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο μιας και στη βιβλιογραφική επισκόπηση έγινε σαφές πως για την υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ενδείκνυται η αξιοποίηση βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας που προωθούν πιο αποτελεσματικά την καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικής ζωής, διαμεσολάβησης, δημιουργικότητας, παραγωγικής μάθησης, κ.ά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναζητούν μία επιμόρφωση που θα πραγματοποιηθεί με βιωματικό τρόπο και η οποία θα τους επιτρέψει ταυτόχρονα με την κατάκτηση των αντικειμένων της επιμόρφωσης, να εξοικειωθούν και στη δημιουργία βιωματικών καταστάσεων μάθησης προκειμένου να τις εφαρμόσουν και οι ίδιοι στη διδασκαλία των μαθημάτων τους. Το εύρημα αυτό συνάδει και με τις σχετικές έρευνες (Δεδούλη, 2002·Κλημεντιώτη, 2019·Μαλέτσκος, 2015·Σακκά & Μπρεντάνου, 2017), όπου οι εκπαιδευτικοί επίσης εκφράζουν την επιθυμία για βιωματική προσέγγιση στις επιμορφώσεις με θεματική τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας προκειμένου να είναι σε θέση να οργανώνουν και να υποστηρίζουν τις βιωματικές δραστηριότητες των μαθητών τους.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αν και ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, εντούτοις δεν είναι διατεθειμένοι να θυσιάσουν τον προσωπικό ελεύθερο χρόνο τους. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτιμούν οι επιμορφωτικές δράσεις που θα παρακολουθήσουν να πραγματοποιούνται εντός του ωραρίου εργασίας τους και σε περιόδους όπως αρχές Σεπτεμβρίου ή τέλος Ιουνίου. Το εύρημα αυτό δικαιολογείται και από την ενήλικη κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί και από την οποία απορρέουν οι υποχρεώσεις της προσωπικής, οικογενειακής και κοινωνικής ζωής τους και οι οποίες αποτελούν βασικά εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 2008).

Ως προς τη μορφή της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ένα πρόγραμμα ταχύρρυθμης επιμόρφωσης που θα πραγματοποιηθεί δια ζώσης, με φυσική παρουσία όπως άλλωστε έχουν συνηθίσει στο σχολικό μοντέλο. Το αίτημα αυτό ήταν αναμενόμενο διότι οι συνθήκες της πανδημίας Covid-19, επέβαλαν την εξ αποστάσεως υλοποίηση όλων των επιμορφωτικών δράσεων που έλαβαν χώρα τα τελευταία 2 έτη, γεγονός που προκάλεσε την κόπωση των εκπαιδευτικών και την αρνητική στάση απέναντι σε άλλο ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα τέτοιας μορφής.

## 7.2 Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα αν και αποτυπώνει τις απόψεις ενός μικρού σχετικά δείγματος εκπαιδευτικών, εντούτοις τα ευρήματα της οδήγησαν σε πολύτιμες διαπιστώσεις και αποτελούν σημαντικό έναυσμα για προβληματισμό αλλά και για την εκπόνηση αντίστοιχων μελετών σε ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών ή ακόμα και με διαφορετικά δείγματα συμμετεχόντων όπως Διευθυντές, Σχολικοί Σύμβουλοι, γονείς, μαθητές, κ.ά.

Στα ευρήματα της έρευνας αναφορικά με τις δυσκολίες υλοποίησης του μαθήματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», καταγράφονται αρκετοί παράγοντες με τους σημαντικότερους να προέρχονται από το ίδιο το πλαίσιο του μαθήματος όπως υπερφόρτωση διδακτέας ύλης συγκριτικά με τις λίγες ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα, περιορισμένο εκπαιδευτικό υλικό και δυσκολία αξιοποίησης του ψηφιακού περιεχομένου λόγω έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής στις σχολικές αίθουσες, κ.ά. Γίνεται κατανοητό ότι η επιτυχία εφαρμογής οποιασδήποτε καινοτομίας, όπως το μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», προϋποθέτει και τον ανάλογο ανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού πλαισίου ώστε να υποστηρίζονται επαρκώς οι δράσεις για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών. Οι αρμόδιοι φορείς της εκπαίδευσης οφείλουν να φροντίσουν για την εφαρμογή υποστηρικτικών μέτρων όπως παραγωγή συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού που θα είναι κατάλληλο για κάθε ηλικία μαθητών αλλά και σχολική βαθμίδα. Επίσης, ο εξοπλισμός όλων των σχολικών μονάδων με υλικοτεχνική υποδομή (υπολογιστής, προβολικό μηχάνημα, διαδραστικός πίνακας, κ.ά.) σε κάθε αίθουσα αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τη διεξαγωγή του μαθήματος.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπήρξαν αρκετά ενδιαφέροντα ως προς το βαθμό που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι ίδιοι στη πορεία της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, επιβεβαιώθηκε η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με μεθόδους διδασκαλίας, όπως η Βιωματική, η Ομαδοσυνεργατική και η Εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλίας, οι οποίες ενδείκνυται για την προαγωγή και ενίσχυση στους μαθητές των δεξιοτήτων που προβλέπονται στο Α.Π.Σ. των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Όμως, δεν αναγνωρίζεται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών η ταυτόχρονη αξιοποίηση των μεθόδων αυτών στη διδακτική πράξη επαρκώς, γεγονός που αποδίδεται κυρίως στην έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και στην έλλειψη διδακτικής εμπειρίας. Δεδομένου ότι και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ένα επιμορφωτικό κενό αναφορικά με την

κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των παραπάνω μεθόδων διδασκαλίας, γίνεται κατανοητό ότι το αίτημα των εκπαιδευτικών για συνεχή επιμόρφωση και μάλιστα με βιωματικό τρόπο προσέγγισης, αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, προκύπτει η πρόταση προς τους υπευθύνους της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τη διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα ικανοποιήσουν την ανάγκη για προσαρμογή και εξέλιξη της διδακτικής επάρκειας του εκπαιδευτικού ώστε να ανταποκρίνεται στις αυξημένες απαιτήσεις της σχολικής εκπαίδευσης. Βέβαια, οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να λάβουν υπόψη ότι κάθε επιμορφωτική προσπάθεια οφείλει να εκκινά από τη διερεύνηση των αναγκών, των προσδοκιών και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη. Κρίσιμη συνιστώσα αποτελεί η εμπειρία των εκπαιδευτικών που ήδη δίδαξαν το μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» και η οποία δύναται να αξιοποιηθεί κατά τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών δράσεων, ώστε οι ενότητες και οι δραστηριότητες της επιμόρφωσης να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγγούση, Γ., Γκαμπράνη, Δ. & Γραμμένου, Μ. (2017). *Η βιωματική εκπαίδευση και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της στο δημοτικό σχολείο*. Πτυχιακή Εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.

Αδάμου – Ράση, Μ. (2008). Η ελληνική εκπαίδευση των απαρχών του 21ου αιώνα ως δημόσιο μορφωτικό αγαθό (;): Διάσταση παιδαγωγικού λόγου και εκπαιδευτικών πρακτικών – Η περίπτωση της σχολικής Ιστορίας. Στο Α. Π. Ανδρέου (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, (σσ. 465- 509). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αθανασοπούλου, Α. (2006). Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2,60-67.

Ανδρικού, Α. (2022). *Διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από την εφαρμογή και την αξιολόγηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Κοζάνη.

Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου Σ. (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αποστολίδου, Ε. (2019). *Μαθήματα Διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Πεδίο.

Αργύρη, Π. (2020). *Η διερευνητική μάθηση ως μεθοδολογία ανάπτυξης των δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης, προσομοίωσης και μοντελισμού στο Δημοτικό Σχολείο*. *Εργαστήρια Δεξιοτήτων - Θεματική Ενότητα: Φροντίζω το Περιβάλλον*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.

Armstrong, P. (2010). *Bloom's Taxonomy*. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved from: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy>

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Βασιλείου, Π.Σ. (2011). *Η πρόληψη της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριων στο σχολείο μέσα από καθημερινές εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρακτικές*. *Διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την εκδήλωση και την παγίωση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς*. Διδακτορική Διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός και Παιδαγωγικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Βερτσέτης, Α. (2003). *Διδακτική: Γενική Διδακτική*, τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Βερυκίου, Α. (2016). *Επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και εργασιακή εξουθένωση*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Bird, M., Hammerslay, M., Comm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Εγχειρίδιο μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2014). *Αναλυτικά Προγράμματα- Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Cedefop (2017). *Defining, writing and applying learning outcomes: A European handbook*. Luxembourg: Publications Office. Doi: 10.2801/566770

Γενά, Α. (2007). *Θεωρία και Πράξη της ανάλυσης της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2010). Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο. Στο Δ., Γερμανός, & Μ. Κανατσούλη, (Επιμ.), *ΤΕΠΑΕ 09, Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09* (σσ. 21-54). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γκίκας, Α. (2017). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Θρησκευτικών του Γυμνασίου με τη χρήση Διδακτικών Σεναρίων. Εμπειρική Προσέγγιση. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών, 1*, 332-337.

Cohen, D.K. (2011). *Teaching and its Predicaments*. England: Harvard University Press.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Creswell, J.W. (2015). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Δαγδιλέλης, Β., Παυλοπούλου Κ. & Τρίγγα, Π. (1998). *Διδακτική- Μέθοδοι και Εφαρμογές*. Αθήνα: Μπένου.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική Μάθηση-Δυνατότητες Αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6*, 145-159.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2007). *Εφηβικές Ταυτότητες Φύλου: Διερευνώντας τον Παράγοντα Φύλο στο Σχολικό Πλαίσιο*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Δημοπούλου, Μ. (2020). *Η μέθοδος επίλυσης προβλήματος ως μεθοδολογία ανάπτυξης των δεξιοτήτων μάθησης (4Cs) στο Δημοτικό. Εργαστήρια Δεξιοτήτων - Θεματική Ενότητα: Φροντίζω το Περιβάλλον*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.

E.A.I.T.Y (2008). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Πάτρα.

ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2021). *Διδακτικό Προσωπικό κατά Φύλο, Φορέα, Περιφέρεια και Νομό – Λήξη (04L)*. Ανακτήθηκε 5-4-2022 από: <https://www.statistics.gr/documents/20181/0897b5b7- ea30-5b75-9d5f-8e93303b9f51>

Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (2021). *Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας*. Αθήνα: Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: Η στρατηγική i2010 – Ευρωπαϊκή κοινωνία της πληροφορίας για την ανάπτυξη και την απασχόληση, COM(2005) 229 τελικό*. Βρυξέλλες, 1.6.2005. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0229&from=EL>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας, COM(2016), 381 τελικό*. Βρυξέλλες, 10.06.2016. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: Δημιουργία ενός ευρωπαϊκού πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων, COM(2017) 250 τελικό*. Βρυξέλλες, 26.4.2017. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0250&from=ET>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης, 2018/C189/01*. Βρυξέλλες :Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε από: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Διδακτική*. Αθήνα: Έλλην.

Ζαγκότας, Β. (2021). *Διερεύνηση παραγόντων κινδύνου ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και δυνατότητες αντιστάθμισής τους*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Ζαρκάδας, Ν. (2018). *Η δομή της Εκπαίδευσης μετά την ψηφιακή επανάσταση και οι προκλήσεις του μέλλοντος, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Θεοδοσάκης, Δ. (2021). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο και η θετική εκπαίδευση-Δεξιότητες ζωής*. Αθήνα: Γρηγόρης.



Fenstermacher, G.D. (1986). *Philosophy of research on teaching: Three aspects*. Στο Η. Μαρσαγγούρας, (2005). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191 – 215.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam. Στο: Δ. Θεοδοσάκης, (2021). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο και η θετική εκπαίδευση-Δεξιότητες ζωής*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ι.Ε.Π. (2015). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό: «Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής για το Δημοτικό»*. Ανακτήθηκε 20-5-2022 από: [http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Grafeia/Graf\\_Ereynas\\_B/2018/Odigoi\\_Diafor\\_Didaskalia/Odigos\\_diaf\\_Dimotiko.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_B/2018/Odigoi_Diafor_Didaskalia/Odigos_diaf_Dimotiko.pdf)

Ι.Ε.Π. (2020α). *Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Επιμορφωτικό υλικό για τη ΘΕ4.2*. Ανακτήθηκε 20-5-2022 από: [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/Epimorfosi\\_Mathiteia/1.5.2.c\\_epimorfotiko\\_yliko\\_EY1\\_THE4.2.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/Epimorfosi_Mathiteia/1.5.2.c_epimorfotiko_yliko_EY1_THE4.2.pdf)

Ι.Ε.Π. (2020β). *Ενδιάμεση έκθεση παρακολούθησης (31 Αυγούστου-30 Νοεμβρίου 2020)*. Ανακτήθηκε 20-5-2022 από: [http://iep.edu.gr/images/IEP/skill-labs/2020-2021/ergastiria\\_endiamesi\\_ekthesi\\_24\\_12\\_2020.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/skill-labs/2020-2021/ergastiria_endiamesi_ekthesi_24_12_2020.pdf)

Ι.Ε.Π., (2021α). *ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ 21+*. Ανακτήθηκε 20-5-2022 από: <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>

Ι.Ε.Π., (2021β). *Πρόσκληση για υποβολή δήλωσης συμμετοχής στην επιμόρφωση μονίμων και αναπληρωτών/τριων εκπαιδευτικών Α/θμιας (νηπιαγωγεία- δημοτικά) και Β/θμιας (γυμνάσια) εκπαίδευσης για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων για τα σχολικά έτη 2020-2021 και 2021-2022*. Ανακτήθηκε 20-5-2022 από: <http://iep.edu.gr/el/erga/prokyrikseis/proskliseis/proskliseis-gia-epimorfoseis>

Ι.Ε.Π., (2022). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων*. Ανακτήθηκε 10-6-2022 από: <http://www.iep.edu.gr>

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα & διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.

Ιωάννου, Χ., Γαβαλάκης, Ν., Φιλίνης, Κ., Ρώμα, Ε. & Μανούσος, Ζ. (2019). *Οι ελλείψεις σε παιδεία και δεξιότητες εμπόδιο για τον παραγωγικό μετασχηματισμό και την σύγχρονη ανταγωνιστική παραγωγή. Special Report: Παιδεία και Δεξιότητες*. Αθήνα: Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών. Ανακτήθηκε 20-5-2022 από: [https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/52248/SpecialReport\\_paideia\\_dexiotites\\_V\\_03072019\\_F.pdf](https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/52248/SpecialReport_paideia_dexiotites_V_03072019_F.pdf)

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Καδιανάκη, Μ. (2008). *Αποτελεσματική διδασκαλία: επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση: βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Καντά, Β. (2015). *Η έμφυλη διάσταση της αλληλεπίδρασης στις αίθουσες διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μια έρευνα στην περιοχή της Κορίνθου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Κασιμάτη, Α. (2011). *Εισαγωγή στη διδακτική μεθοδολογία- Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. (τόμος Β'). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία (Επίτομο). Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κάτσικας, Χ. (2002). *Το εγχειρίδιο του καλού εκπαιδευτικού: Ο δάσκαλος που αγάπησα και άλλες ιστορίες του μαυροπίνακα: Παρατηρήσεις για τη στάση του εκπαιδευτικού στην τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κλημεντιώτη, Χ. (2019). *Παιδαγωγική Επικοινωνία στη σχολική τάξη: Οι συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών Ε' και Στ' τάξης στα Μαθηματικά*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π., Τραντάς, Π., Στέφος, Ε. (2005). *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*. Αθήνα: Νοόγραμμα.
- Κόκκινος, Κ. (2005). *Επαγγελματική Εξουθένωση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς από την Ελλάδα και την Κύπρο*. *Μακεδον*, 14, 79-89.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*. (τόμος Β'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις*. (τόμος Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κολέζα, Ε. (2009). *Θεωρία και πράξη στη διδασκαλία των Μαθηματικών*. Αθήνα: Τόπος.

- Κολιάδης, Ε. (2005). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Α' Συμπεριφοριστικές Θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε. (2007). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Γ' Γνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Κουτρούμπα, Κ. (2021). *Εκπαιδευτικό έργο, σχολική μάθηση και διδακτική αποτελεσματικότητα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Λαζαρίδης, Ι. (2010). *Διερεύνηση των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών στο δημοτικό σχολείο στο πλαίσιο διαθεματικών "project" με βάση τα μαθηματικά*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Leiter, P., & Maslach, C. (2005). A mediation model of job burnout. In A. S. G., Antoniou & C. L. Cooper (Eds), *Research companion to organizational health psychology*, 544-564. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Λεμονίδης Χ.,(2012). *Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής Β' Δημοτικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή Α., & Γιαλαμάς Β. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 3, 20–39. Doi:10.12681/psy\_hps.24206
- Λεονταρή Α., Κυρίδης Α., Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 30, 141-161.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλαφάντης, Κ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλέτσκος, Α. (2015). *Συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές για τη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Μάνεσης, Ν., & Κακαβάς, Κ. (2016). Διαδραστικός πίνακας και παιδαγωγική χρήση: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 9,6.

- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 10, 121-145.
- Μαρκάδας, Σ. (2010). *Η εμπλοκή και επιρροή των γονέων στη μάθηση των μαθηματικών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Κοζάνη.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια*, 6, (σσ. 35-68). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Επιμορφωτικό υλικό για τις βιωματικές δράσεις: Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μαχαρίδου, Μ. (2020). *Μεθοδολογία εμπύχωσης Δεξιοτήτων Μάθησης του 21ου αιώνα (4Cs) (Γυμνάσιο) και Δεξιοτήτων Ζωής (Δημοτικό, Γυμνάσιο). Εργαστήρια Δεξιοτήτων - Θεματική Ενότητα: Δημιουργώ και καινοτομώ – Δημιουργική σκέψη & πρωτοβουλία*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge*. UK: Multilingual Matters.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108, 1017–1054.
- Μητσιοπούλου, Ο., & Βεκύρη, Ι. (2011). Ατομικοί και σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία*, 545-554. Πάτρα.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διάδραση

- Μπαμπάλης, Θ., & Τσώλη, Κ. (2020). Οι σχέσεις με συνομηλίκους ως παράγοντας βελτίωσης του κλίματος της σχολικής τάξης. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη, & Κ. Χατζοπούλου (Επιμ). Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας
- Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπίκος, Γ.Δ. (2017). *Το βιβλίο ως διδακτικό μέσο και οι κυρίαρχοι τρόποι ανάγνωσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπιτσάνη-Πέτρου, Α. (2013). Η Παιδαγωγική Θεωρία του Abraham Maslow. *Culture and Research*, 2. Doi:10.26262/culres.v2i0.3928
- Μπρούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου-γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 64-86.
- Ναούμ, Ε. (2020). *Μεθοδολογία Εμφύχωσης Δεξιοτήτων. Εργαστήρια Δεξιοτήτων - Θεματική Ενότητα: Φροντίζω το Περιβάλλον*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.
- Νικολαΐδης, Π. (2020). *Ο Ψηφιακός Γραμματισμός στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Μελέτη των Απόψεων Μαθητών Γυμνασίου για τις Ψηφιακές Ικανότητες που έχουν αναπτύξει*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Νόμος 1566/1985. (Φ.Ε.Κ. 167/Α/1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- Νόμος 2525/1997. (Φ.Ε.Κ. 188/Α/1997). *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*.
- Νόμος 4692/2020. (Φ.Ε.Κ. 111/Α/2020). *Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις*.
- Ντινίδου, Χ. (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Ξωχέλλης, Π. (2015). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Οικονόμου, Α. (2017). *Επικοινωνία και διδακτική των Θετικών Επιστημών στο δημοτικό σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων*. Ανακτήθηκε 10-3-2022 από: <http://ebooks.edu.gr/info/cps/32odigiesSiggrafis.pdf>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007). *Έκθεση πεπραγμένων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου 2005-2007*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 10-3-2022 από: <http://www.pi-schools.gr/download/news/apologismos4-last2site.pdf>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Εκπαίδευση Και Ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο: Γενικά Ερευνητικά Δεδομένα και Πρώτες Διαπιστώσεις -ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 10-3-2022 από: [http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/index\\_axiol.php](http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/index_axiol.php)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 10-3-2022 από: [http://www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/analitika-programata.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf)

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90. Ανακτήθηκε 20-3-2022 από: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos5/>

Παναγάκος, Ι. (2001). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη των Μαθητών κατά την Επίλυση Μαθηματικών Προβλημάτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 80-90.

Παντελιάδου, Σ. & Φιλίππου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Παντζιαρά, Μ. & Φιλίππου, Γ. (2007). Κίνητρα και Επίδοση των Μαθητών στα Μαθηματικά. Πρακτικά: *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής Μαθηματικών*.

Παπάς, Α. (1990). *Μαθητοκεντρική Διδασκαλία*. Αθήνα: Βιβλία για Όλους.

Παπαστυλιανού, Α. (2020). *Η Ομάδα ως Ψυχοεκπαιδευτική και Παιδαγωγική μονάδα: χώρος και τρόπος ανάπτυξης των Δεξιοτήτων 21+*. *Εργαστήρια Δεξιοτήτων - Θεματική Ενότητα: Ζω Καλύτερα – Ευ Ζην*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.

Παραφέστα, Σ. & Σμυρναίος, Λ. Α. (2020). Ωχ! Πάλι Ιστορία!: Διερευνώντας την πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 94-111.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιάς, Γ. (2011). Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Στο Γ. Μαυροειδής. *Εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής*, 423-442. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Παυλάτου, Ε., Γεωργιάδου, Α. & Σπυρέλλης, Ν. (2019). *Σημειώσεις Παιδαγωγικής και Οργάνωσης της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Πεντέρη Ε., & Πετρογιάννης Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 2–26. Doi: 10.12681/hjre.8790

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο Α. Μπούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Σχολείο και Οικογένεια*, 6,(σσ.193-217). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (2000). *Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (2005). *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Πούλου, Μ., & Ματσαγγούρας, Η. (2008). Αντιλήψεις υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 1, 23-53.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας (Α΄) Ολική προσέγγιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ρεκάρη, Ν. (2019). *Διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν το γνωστικό επίπεδο και τις στάσεις των μαθητών Δημοτικού απέναντι στα Μαθηματικά. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Σακκά, Β., Μπρεντάνου, Κ. (2017). Χρονικό ενός προαναγγελθέντος θανάτου: το χαμένο πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας για την υποχρεωτική εκπαίδευση του 2010. Μπορεί να αλλάξει η διδασκαλία της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο; *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Περιοδική έκδοση της ΕΛ.Ε.Ι.Ε.*, 15-16, 44-75. Αθήνα: Gutenberg.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.

Σολομωνίδου, Χ., (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Σταθάτου, Μ. (2021). *Αλλαγές στις μορφές της εκπαιδευτικής γνώσης και εισαγωγή αρχών ιδιωτικοποίησης στη σχολική εκπαίδευση: Μελέτη για τα «Εργαστήρια Δεξιότητων 21»*. Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Στύλος, Γ. (2014). *Στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Σύνταγμα της Ελλάδος. (Φ.Ε.Κ. 111/Α/1975).

Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2011). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου. Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Πάτρα.

Τζιφόπουλος, Χ. (2010). *Ψηφιακός γραμματισμός υποψηφίων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Τουμάσης, Μ., (1999). *Σύγχρονη Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Τρίγγα, Π. (1996). *Διδακτική- σημειώσεις*. Αθήνα: Μπένου.

Τριλιανός, Θ. (2008). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες Επιστημονικές Προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Τσίγκα, Ε. & Νάσαινα, Ε. (2012). Η συμβολή της αυτοεκτίμησης στη σχολική επίδοση των μαθητών. *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, 1-8.

Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/2003 (Φ.Ε.Κ. 303/Β/2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού – Γυμνασίου*.

Υπουργική Απόφαση Φ.7/86136/ΓΔ4/2020 (Φ.Ε.Κ. 2847/Β/2020). *Ορισμός σχολικών μονάδων για την εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*.

Υπουργική Απόφαση 114660/ΓΔ4/2021 (Φ.Ε.Κ. 4676/Β/2021). *Αξιολόγηση μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων*.

Υπουργική Απόφαση Φ.31/94185/Δ1/2021 (Φ.Ε.Κ. 3791/Β/2021). *Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*.

Υπουργική Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021 (Φ.Ε.Κ. 3567/Β/2021). *Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων*.

Φιλίας, Β. (2003). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φλουρής, Γ. (2000). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Φλουρής, Γ. (2004). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.



- Φλουρής, Γ. (2005). *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φουντουλάκη, Ε. (2010). Η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού και η σχολική επίδοση των μαθητών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 22, 179-208.
- Φράγκος, Χ. (1996). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φρόση, Λ. (2010). *Τα φύλα στο σχολείο και στον λόγο των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τόπος
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού. Όρια και Δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2015). *Θέματα Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2016). Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9, 99–128.
- Φυλακτού, Κ. (2018). *Η βιωματική μάθηση και η σημασία της στην ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Φωτεινός, Δ. (2017). *Η ιστορία της εκπαίδευσης. Μια προσέγγιση στη γενεαλογία του θεσμού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χαραλαμπίδης, Β. (2001). *Οργάνωση της Διδασκαλίας και της Μάθησης Γενικά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ. (2000). Βασικές μέθοδοι Ομαδο-συνεργατικής Διδασκαλίας και Μάθησης στα Μαθηματικά. *Ευκλείδης Γ' - Επιθεώρηση Μαθηματικής Εκπαίδευσης*, 16, 39-53.
- Χρήστου, Π. (2021). *Η εκπαιδευτική καινοτομία μέσα από την εφαρμογή της πιλοτικής δράσης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στα ελληνικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Χριστοδούλου, Ν. (2015). *Κατανοώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως πεδίο μελέτης και έρευνας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**Επιστήμες της Αγωγής**  
**Ειδίκευση: Διδασκαλία & Μάθηση**

### **ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ**

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Σας παρακαλώ να αφιερώσετε λίγο από το χρόνο σας για να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο της έρευνας που διεξάγω στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Αντικείμενο της έρευνας είναι ο βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις διδακτικές μεθόδους που υιοθετούνται κατά τη διδασκαλία του μαθήματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων».

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**, ενώ όποια απάντηση και αν δοθεί είναι σωστή και πολύτιμη για τα ευρήματα της έρευνας. Ο σχετικός σύνδεσμος είναι:

<https://forms.gle/E3ssT6LTabmTW5a8A>

Ευχαριστώ για την πολύτιμη βοήθεια σας.

Κυριάκος-Κυπριανός Μαρμούνης  
Μεταπτυχιακός Φοιτητής



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**Επιστήμες της Αγωγής**  
**Ειδίκευση: Διδασκαλία & Μάθηση**

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

**A. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικού**

<b>A. 1</b> Φύλο:	Άνδρας <input type="checkbox"/>	Γυναίκα <input type="checkbox"/>
<b>A. 2</b> Ηλικία:	κάτω από 30 <input type="checkbox"/>	31-40 <input type="checkbox"/>
	41-50 <input type="checkbox"/>	πάνω από 50 <input type="checkbox"/>
<b>A. 3</b> Ειδικότητα:	ΠΕ70-Δάσκαλοι <input type="checkbox"/>	ΠΕ05-Γαλλικής <input type="checkbox"/>
	ΠΕ06-Αγγλικών <input type="checkbox"/>	ΠΕ07-Γερμανικής <input type="checkbox"/>
	ΠΕ08-Καλλιτεχνικών <input type="checkbox"/>	ΠΕ11-Φυσικής Αγωγής <input type="checkbox"/>
	ΠΕ79-Μουσικής <input type="checkbox"/>	ΠΕ86-Πληροφορικής <input type="checkbox"/>
<b>A. 4</b> Επίπεδο Σπουδών:	Βασικό Πτυχίο <input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/>
	Δεύτερο Πτυχίο <input type="checkbox"/>	Διδακτορικό <input type="checkbox"/>
<b>A. 5</b> Έτη Διδακτικής Υπηρεσίας	1-10 <input type="checkbox"/>	21-30 <input type="checkbox"/>
	11-20 <input type="checkbox"/>	Πάνω από 30 <input type="checkbox"/>
<b>A. 6</b> Υπηρεσιακή Κατάσταση	Μόνιμος <input type="checkbox"/>	Αναπληρωτής <input type="checkbox"/>
<b>A. 7</b> Παρακολούθηση επιμόρφωσης για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων:	ΝΑΙ <input type="checkbox"/>	ΟΧΙ <input type="checkbox"/>
<b>A. 8</b> Παρακολούθηση επιμόρφωσης σε μεθόδους διδασκαλίας:	ΝΑΙ <input type="checkbox"/>	ΟΧΙ <input type="checkbox"/>

## B. Διδακτική Μεθοδολογία

Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας τις παρακάτω μεθόδους;

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
B. 1	Παραδοσιακή διδασκαλία διαλεκτικής μορφής	1	2	3	4	5
B. 2	Ομαδοσυνεργατική	1	2	3	4	5
B. 3	Εξατομικευμένη, προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες των μαθητών	1	2	3	4	5
B. 4	Απαγωγική, από το γενικό στο ειδικό	1	2	3	4	5
B. 5	Επαγωγική, από το ειδικό στο γενικό	1	2	3	4	5
B. 6	Διερευνητική (μελέτη περίπτωσης, σχέδια εργασίας, κ.ά.)	1	2	3	4	5
B. 7	Βιωματική (καταιγισμός ιδεών, προσομοίωση, παιχνίδια ρόλων, κ.ά.)	1	2	3	4	5

Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό επηρεάζουν οι παρακάτω παράγοντες την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<b>ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>						
B. 8	Μαθησιακή ετοιμότητα (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις)	1	2	3	4	5
B. 9	Μαθησιακές δυσκολίες	1	2	3	4	5
B. 10	Συναισθηματική νοημοσύνη	1	2	3	4	5
B. 11	Κοινωνικές δεξιότητες, διαπροσωπικές σχέσεις	1	2	3	4	5
<b>ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</b>						
B. 12	Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας	1	2	3	4	5
B. 13	Παιδαγωγική κατάρτιση	1	2	3	4	5
B. 14	Εξοικείωση με μεθόδους διδασκαλίας	1	2	3	4	5
B. 15	Επικοινωνιακές δεξιότητες	1	2	3	4	5
B. 16	Ψηφιακές δεξιότητες	1	2	3	4	5
B. 17	Διδακτική εμπειρία	1	2	3	4	5
B. 18	Επαγγελματική ικανοποίηση	1	2	3	4	5
B. 19	Εφαρμογή κανονισμών και προγράμματος σπουδών	1	2	3	4	5
<b>ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ (εσωτερικό, εξωτερικό)</b>						
B. 20	Υλικοτεχνική υποδομή και εποπτικά μέσα	1	2	3	4	5
B. 21	Διάταξη σχολικής τάξης	1	2	3	4	5
B. 22	Επικοινωνιακό πλαίσιο γονέων-εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
B. 23	Διδακτικός χρόνος	1	2	3	4	5
B. 24	Μέγεθος διδακτέας ύλης	1	2	3	4	5
B. 25	Αριθμός μαθητών στην τάξη	1	2	3	4	5

## C. Εργαστήρια Δεξιοτήτων

### C. 1 Διδάσκετε το μάθημα Εργαστήρια Δεξιοτήτων;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

### C. 2 Αν ναι, για ποιο λόγο το επιλέξατε;

Εθελοντικά  Για συμπλήρωση του διδακτικού ωραρίου  Άλλο (προσδιορίστε το λόγο)

Αξιολογήστε τις δράσεις των προγραμμάτων καλλιέργειας δεξιοτήτων που υλοποιήθηκαν στο σχολείο σας, αναφορικά με το βαθμό στον οποίο κατάφεραν να καλλιεργήσουν τις επιδιωκόμενες δεξιότητες στους μαθητές.

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<b>ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ</b>						
<b>C. 3</b>	ΥΓΕΙΑ: Διατροφή- Αυτομέριμνα, Οδική Ασφάλεια	1	2	3	4	5
<b>C. 4</b>	Ψυχική και Συναισθηματική Υγεία - Πρόληψη	1	2	3	4	5
<b>C. 5</b>	Γνωρίζω το σώμα μου- Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση	1	2	3	4	5
<b>ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b>						
<b>C. 6</b>	Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά	1	2	3	4	5
<b>C. 7</b>	Φυσικές Καταστροφές, Πολιτική προστασία	1	2	3	4	5
<b>C. 8</b>	Παγκόσμια και τοπική Πολιτιστική Κληρονομιά	1	2	3	4	5
<b>ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ</b>						
<b>C. 9</b>	Ανθρώπινα δικαιώματα	1	2	3	4	5
<b>C. 10</b>	Εθελοντισμός διαμεσολάβηση	1	2	3	4	5
<b>C. 11</b>	Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα	1	2	3	4	5
<b>ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩ</b>						
<b>C. 12</b>	STEM - Εκπαιδευτική Ρομποτική	1	2	3	4	5
<b>C. 13</b>	Επιχειρηματικότητα Αγωγή Σταδιοδρομίας- Γνωριμία με επαγγέλματα	1	2	3	4	5

Σε ποιο βαθμό κατά την άποψή σας, η εφαρμογή ποικίλων σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας που προωθούνται μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, προάγουν τις ακόλουθες δεξιότητες στους μαθητές;

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<b>Δεξιότητες 21ου αιώνα</b>						
<b>C. 14</b>	Δεξιότητες μάθησης (4es: Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα)	1	2	3	4	5
<b>C. 15</b>	Ψηφιακή μάθηση (Δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας)	1	2	3	4	5
<b>C. 16</b>	Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας	1	2	3	4	5
<b>Δεξιότητες ζωής</b>						
<b>C. 17</b>	Δεξιότητες κοινωνικής ζωής (Κοινωνικές δεξιότητες, Ενσυναίσθηση, Πολιτειότητα, Προσαρμοστικότητα, Υπευθυνότητα)	1	2	3	4	5
<b>C. 18</b>	Δεξιότητες της ψηφιακής ιθαγένειας (Ευχέρεια στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση, Ψηφιακή πολιτειότητα, Ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο)	1	2	3	4	5
<b>C. 19</b>	Δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης (Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Διαμεσολάβηση, Επίλυση συγκρούσεων)	1	2	3	4	5
<b>C. 20</b>	Δεξιότητες επιχειρηματικότητας (Πρωτοβουλία, Οργανωτική ικανότητα, Προγραμματισμός, Αποτελεσματικότητα)	1	2	3	4	5
<b>Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης</b>						
<b>C. 21</b>	Δεξιότητες της τεχνολογίας (Δημιουργία και διαμοιρασμό ψηφιακού υλικού και περιεχομένου σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα, Διεπιστημονική και διαθεματική χρήση των νέων τεχνολογιών)	1	2	3	4	5
<b>C. 22</b>	Δεξιότητες διαχείρισης των Μέσων (Πληροφορικός – Ψηφιακός – Τεχνολογικός γραμματισμός)	1	2	3	4	5
<b>C. 23</b>	Ρομποτική (Μοντελισμός και προσομοίωση, Επιστημονική - υπολογιστική σκέψη)	1	2	3	4	5
<b>Δεξιότητες του νου</b>						
<b>C. 24</b>	Στρατηγική Σκέψη (Οργανωσιακή σκέψη, Μελέτη περιπτώσεων και Επίλυση προβλημάτων)	1	2	3	4	5
<b>C. 25</b>	Πλάγια σκέψη (Δημιουργική, παραγωγική, ολιστική σκέψη)	1	2	3	4	5
<b>C. 26</b>	Ρουτίνες σκέψης και αναστοχασμός	1	2	3	4	5
<b>C. 27</b>	Κατασκευές, παιχνίδια, εφαρμογές	1	2	3	4	5
<b>C. 28</b>	Δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης (Επιστημονική/υπολογιστική σκέψη)	1	2	3	4	5

**D. Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών**

**D. 1 Πιστεύετε πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;**

NAI

OXI

**D. 2 Ιεραρχήστε τις ακόλουθες θεματικές ενότητες ως προς την προτεραιότητα που πρέπει δοθεί για μελλοντικές επιμορφωτικές δράσεις του Υ.ΠΑΙ.Θ.**

(1: η πιο σημαντική - 10: η λιγότερο σημαντική)

i.	Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα	
ii.	Διδακτική μεθοδολογία	
iii.	Διαχείριση ομάδας	
iv.	Αξιολόγηση μαθητών	
v.	Ψηφιακές δεξιότητες	
vi.	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	
vii.	Εργαστήρια δεξιοτήτων	
viii.	Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών	
ix.	Βιωματική μάθηση	
x.	Ρομποτική	

**D. 3 Η επιμόρφωση στην παραπάνω θεματολογία θα προτιμούσατε να πραγματοποιηθεί:**  
(Επιλέξτε μόνο μία απάντηση):

Εντός ωραρίου εργασίας, με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	<input type="checkbox"/>
Εκτός ωραρίου εργασίας, σε εργάσιμη ημέρα	<input type="checkbox"/>
Τον Σεπτέμβριο, πριν την έναρξη του διδακτικού έτους ή τον Ιούνιο, μετά τη λήξη του	<input type="checkbox"/>
Τα Σαββατοκύριακα	<input type="checkbox"/>
Άλλο (συμπληρώστε).....	<input type="checkbox"/>

**D. 4 Ποια μορφή επιμόρφωσης θα επιλέγατε; (Επιλέξτε μόνο μία απάντηση)**

Ταχύρρυθμη, ολιγοήμερη και δια ζώσης	<input type="checkbox"/>
Πολύμηνης διάρκειας και εξ αποστάσεως	<input type="checkbox"/>
Βιωματική επιμόρφωση ανεξαρτήτως χρονικής διάρκειας	<input type="checkbox"/>
Τετράμηνης διάρκειας και δια ζώσης	<input type="checkbox"/>
Συνδυασμός ποικίλων μορφών	<input type="checkbox"/>
Άλλο (συμπληρώστε).....	<input type="checkbox"/>

**Ευχαριστώ για τον χρόνο σας**