

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΓΑΖΑΝΗ ΜΑΡΙΑ

A.M. 2212318

**«ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

ΑΘΗΝΑ, 2015

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης με κατεύθυνση

ΑΓΩΓΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΒΑΘΜΙΔΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Κ. Κουτρούμπα (επιβλέπουσα)

Αν. Καθηγήτρια

.....

Ευ. Γεωργιτσογιάννη

Καθηγήτρια

.....

Αικ. Αντωνοπούλου

Επ. Καθηγήτρια

.....

Στην οικογένειά μου,
που σε κάθε βήμα της ζωής μου
φωτίζει τον δρόμο μου

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας δεν θα ήταν εφικτή χωρίς τη συμβολή διαφόρων ανθρώπων, καθένας από τους οποίους διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή της. Φτάνοντας στο τέλος αυτής της προσπάθειας θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινά τους ανθρώπους αυτούς για τη βοήθεια που μου προσέφεραν.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια, κυρία Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, για την πολύτιμη καθοδήγηση, τη βοήθεια και την στήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά την κυρία Ευαγγελία Γεωργιτισογιάννη, μέλος της επιβλέπουσας επιτροπής, για την ενθάρρυνσή της καθ'όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Ευχαριστώ την κυρία Αικατερίνη Αντωνοπούλου, μέλος της επιβλέπουσας επιτροπής, για την πολύτιμη επιστημονική βοήθειά της. Θα ήθελα, ακόμη, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον κύριο Χρίστο Πατσάλη και την κυρία Γεωργία Κουμουνδούρου για την εποικοδομητική καθοδήγηση.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που με βοήθησαν με τη συμμετοχή τους στην έρευνα, αφιερώνοντας τον χρόνο τους για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, στους γονείς μου και την αδερφή μου, που μου παρείχαν στήριξη όλο αυτό το διάστημα, χωρίς την οποία τίποτα από όσα έχω καταφέρει μέχρι σήμερα δε θα ήταν πραγματικότητα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική μελέτη έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή και αξιολόγηση των καινοτόμων προγραμμάτων στο δημοτικό σχολείο. Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2014-2015 με τη συμμετοχή 300 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε σχολεία της Αττικής και της Θεσσαλονίκης, συμπληρώνοντας ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε επεξεργασία των δεδομένων και στατιστική ανάλυση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει συμμετάσχει στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων έχοντας παρακολουθήσει αντίστοιχη επιμόρφωση, ενώ για την προσέγγιση των θεμάτων εφαρμόζουν σύγχρονες διδακτικές μεθόδους. Η πληθώρα της διδακτικής ύλης αποτελεί κύριο ανασταλτικό παράγοντα για την υλοποίηση των προγραμμάτων, ενώ αντίθετα η διοργάνωση σεμιναρίων για ανταλλαγή πληροφοριών διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία τα καινοτόμα προγράμματα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Λέξεις κλειδιά: καινοτόμα προγράμματα, εκπαιδευτικοί, δημοτικό σχολείο, μέθοδοι διδασκαλίας, επιμόρφωση, αξιολόγηση

ABSTRACT

The present study examines the attitudes and perceptions of primary school teachers on the implementation and evaluation of innovative programmes. The sample of the study consisted of 300 teachers who work in primary schools in Attica and Thessaloniki. The study was conducted during the school year 2014-2015 and the survey method in order to collect data was an anonymous questionnaire. Data elaboration and statistical analysis were performed. The results of the survey showed that the majority of teachers has participated in the implementation of innovative programmes, has gone through training and currently use innovative teaching methods. The findings showed that the curriculum overload is the most important obstacle in implementing innovative programmes, while, on the other hand, further training can facilitate the implementation of programmes. Finally, it is believed that innovative programmes are crucial for the educational procedure.

Keywords: innovative programmes; teachers; primary school; teaching methods; training; evaluation

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	1
A. Θεωρητικό μέρος.....	3
1. Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση	3
1.1 Η έννοια της καινοτομίας στην εκπαίδευση.....	3
1.2 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις καινοτομίες.....	5
1.3 Εκπαιδευτικές καινοτομίες σε χώρες της Ευρώπης	7
2. Η εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων στο δημοτικό σχολείο	9
2.1 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	9
2.2 Η Αγωγή Υγείας	13
2.3 Τα Πολιτιστικά Προγράμματα	15
2.4 Η Ευέλικτη Ζώνη	17
2.5 Το πλαίσιο υλοποίησης και η μεθοδολογία των καινοτόμων προγραμμάτων	18
3. Η αξιολόγηση των καινοτόμων προγραμμάτων	23
3.1 Το στάδιο της αξιολόγησης ενός καινοτόμου προγράμματος.....	23
3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων	25
3.3 Η βιωσιμότητα των καινοτόμων προγραμμάτων	27
4. Επισκόπηση σχετικών ερευνών	29
B. Εμπειρική έρευνα	34
5. Μέθοδος	34
5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	34
5.2 Συμμετέχοντες	35
5.3 Ερευνητικό εργαλείο	35
5.4 Διαδικασία	36
6. Αποτελέσματα	37
6.1 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής.....	37
6.1.1 Δημογραφικά στοιχεία	37
6.1.2 Ειδικές ερωτήσεις	39
6.2 Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής	55
6.2.1 Έλεγχος υποθέσεων ανεξαρτησίας και πίνακες διπλής εισόδου	55
7. Σχολιασμός αποτελεσμάτων	71

7.1 Συμπεράσματα.....	71
7.2 Περιορισμοί	75
7.3 Προτάσεις	76
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	78
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	83
Παράρτημα Α	83
Παράρτημα Β.....	85
Παράρτημα Γ	102

Εισαγωγή

Η εισαγωγή καινοτομιών αποτελεί ένα ζήτημα πρωταρχικής σημασίας για την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί κάθε χώρα. Με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια εισήχθησαν διάφορες καινοτομίες με τη μορφή προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος. Τα καινοτόμα προγράμματα που υλοποιούνται στα δημοτικά σχολεία έχουν τη βάση τους στη διαθεματική προσέγγιση, στη βιωματική μάθηση και στην έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών.

Αφορμή για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας στάθηκε ο προβληματισμός σχετικά με τον τρόπο που προσεγγίζουν οι εκπαιδευτικοί τα καινοτόμα προγράμματα στη διδακτική πράξη καθώς και τη βιωσιμότητα των προγραμμάτων. Ειδικότερα, σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή και αξιολόγηση των καινοτόμων προγραμμάτων στο δημοτικό σχολείο.

Ανάμεσα στους στόχους της έρευνας είναι η διερεύνηση των παιδαγωγικών μεθόδων που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Ακόμη, η έρευνα φιλοδοξεί να εστιάσει στην ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων φορέων και στον βαθμό ικανοποίησής τους από την επιμόρφωση που έχουν λάβει σε θέματα καινοτόμων δράσεων. Επιπρόσθετα, στοχεύει στη διερεύνηση των παραγόντων που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων καθώς και της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών δεξιοτήτων.

Η παρούσα διπλωματική μελέτη διαρθρώνεται σε δύο μέρη, που αποτελούνται συνολικά από επτά κεφάλαια, τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική διασάφηση του όρου καινοτομία, εξετάζεται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις καινοτομίες και πραγματοποιείται σύντομη αναδρομή στις εκπαιδευτικές καινοτομίες που έχουν εισαχθεί σε χώρες της Ευρώπης. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόζονται στην Ελλάδα και αναλύεται το πλαίσιο υλοποίησης και η μεθοδολογία που ακολουθείται. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά την αξιολόγηση των καινοτόμων προγραμμάτων, πιο συγκεκριμένα, τα στάδια της αξιολόγησης ενός προγράμματος, τους παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση των καινοτόμων

προγραμμάτων και τη βιωσιμότητά τους. Ολοκληρώνοντας το θεωρητικό μέρος, στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται η επισκόπηση σχετικών ερευνών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την εμπειρική έρευνα και αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πέμπτο κατά σειρά κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογική προσέγγιση. Εκεί παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, οι συμμετέχοντες, το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας και τέλος περιγράφεται διαδικασία που ακολουθήθηκε. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κυριότερα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης και πραγματοποιείται σύγκριση με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών.

A. Θεωρητικό μέρος

1. Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση

1.1 Η έννοια της καινοτομίας στην εκπαίδευση

Η έννοια της καινοτομίας απαντάται στη βιβλιογραφία σε οικονομικό, κοινωνικό αλλά και πολιτιστικό επίπεδο, ενώ συνδέεται άμεσα με τις νέες ιδέες, την πρωτοτυπία και την αλλαγή. Η εφαρμογή καινοτομιών αποτελεί προτεραιότητα για το σύνολο των κοινωνιών καθώς στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ανθρώπων, στην επίλυση προβλημάτων και σε μια γενικότερη αναδιάρθρωση μέσα από ριζικές αλλαγές, τροποποιήσεις και μεταρρυθμίσεις (Μπελαδάκης, 2007). Η καινοτομία ορίζεται ως μια ενέργεια που χαρακτηρίζεται από νέα, πρωτοποριακή αντίληψη των πραγμάτων (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, 1998). Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, καινοτομία είναι η εισαγωγή ενός καινούριου στοιχείου ή ενός πρακτικού διδάγματος που παρεκκλίνει από τα καθιερωμένα ή παραδοσιακά στοιχεία (Ashley, 1995· Μπελαδάκης, 2007).

Ο Frymier (1983), σε ένα αρκετά επίκαιρο άρθρο του, υποστηρίζει ότι σε περιόδους κρίσης τίθεται συχνά το δίλημμα της προσκόλλησης στην υπάρχουσα κατάσταση ή της προσπάθειας για καινοτομία. Ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες, οι άνθρωποι επιλέγουν είτε να παραμείνουν ακινητοποιημένοι συνεχίζοντας την ίδια τακτική, είτε αποφασίζουν να αλλάξουν πορεία επιδεικνύοντας προσαρμοστικότητα και δημιουργικότητα. Στη δεύτερη περίπτωση γίνεται λόγος για την εισαγωγή καινοτομιών.

Η καινοτομία με την έννοια του νεωτερισμού, που στοχεύει στη βελτίωση μιας κατάστασης, έχει χρησιμοποιηθεί από διάφορους τομείς και κλάδους. Αρχικά εντοπίζεται στον τομέα της οικονομίας και στον κλάδο των επιχειρήσεων, σε μια προσπάθεια να βελτιωθεί η ανταγωνιστικότητά τους. Στον τομέα της εκπαίδευσης το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδο, η οποία εισηγείται την αλλαγή σε στάσεις και πρακτικές στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος (Fullan, 1992). Η εισαγωγή καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ουσιαστικά μια προσπάθεια να αλλάξουν οι συνθήκες και οι παράμετροι που επικρατούν στην παροχή του εκπαιδευτικού έργου, να αντιμετωπιστούν προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί και να ανανεωθούν οι καθιερωμένες πρακτικές (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Οι στρατηγικές καινοτομιών συνεχίζουν να πολλαπλασιάζονται τα τελευταία χρόνια εστιάζοντας κυρίως σε τρεις παραμέτρους: στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και στη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Fullan, 1991· Σπυροπούλου κ.α., 2008). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αποσαφηνιστεί η έννοια της αλλαγής, καθώς πρόκειται για έναν όρο με ευρύτερο περιεχόμενο από αυτόν της καινοτομίας. Η αλλαγή αποτελεί τη μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη, ενώ η καινοτομία συνίσταται στην καθιέρωση νέων πρακτικών. Η αλλαγή στην εκπαίδευση είναι μια πολυδιάστατη έννοια, που εισάγεται από εξωτερικούς παράγοντες της σχολικής μονάδας και στοχεύει στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης καθώς εφαρμόζεται σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Η καινοτομία στην εκπαίδευση εισάγεται από την ίδια τη σχολική μονάδα και εφαρμόζεται στο σύνολό της έχοντας σαν στόχο την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων και αντιλήψεων για την εκπαίδευση (Πετκοπούλου, 2014).

Στη μελέτη των Sharan et al. (2000) υπογραμμίζεται η ανάγκη για δημιουργία καινοτόμων σχολείων που θα αντικαταστήσουν τα σχολεία, στα οποία επικρατεί η γραφειοκρατία και οι ξεπερασμένες μέθοδοι διδασκαλίας. Συγκεκριμένα γίνεται λόγος για το σχολείο του αύριο, που συνδέεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Σε ένα καινοτόμο σχολείο υπάρχει ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις και εποικοδομητική συνεργασία των εκπαιδευτικών. Ανάμεσα στους δείκτες καινοτομίας συγκαταλέγεται ο βαθμός προσαρμοστικότητας της διεύθυνσης του σχολείου στις εκάστοτε συνθήκες. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η προσωπική άποψη των εκπαιδευτικών απέναντι στις καινοτομίες και η αντιμετώπιση του σχολείου ως μέρος του κοινωνικού συστήματος.

Για να πραγματοποιηθούν με επιτυχία οι εκπαιδευτικές καινοτομίες, πρέπει να ληφθούν υπόψη μια σειρά παραγόντων όπως ο βαθμός αυτονομίας της σχολικής μονάδας, οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων, γονέων και μαθητών και οι γνώσεις σε συνδυασμό με την πληροφόρηση των εμπλεκόμενων ατόμων (Μπελαδάκης, 2007). Με άλλα λόγια, εκπαιδευτικά συστήματα με αποκεντρωτικές τάσεις, σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των ομάδων και εκπαιδευτικούς με πολυδιάστατες γνώσεις και δεξιότητες εξασφαλίζουν την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρά τη πληθώρα των ερευνών αναφορικά με τις καινοτομίες στην εκπαίδευση, υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία για τα αποτελέσματα που έχουν οι καινοτομίες που εφαρμόζονται. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζουν οι Hofman et al. (2013) χαρακτηριστική είναι η περίπτωση σχολείων της Ολλανδίας, όπου το 75% του συνόλου εφαρμόζει καινοτομίες, χωρίς να υπάρχει η αντίστοιχη μελέτη των αποτελεσμάτων.

1.2 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις καινοτομίες

Μέσα από τη μελέτη της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών καινοτομιών προκύπτει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ένας παράγοντας καθοριστικής σημασίας για την επιτυχημένη εφαρμογή των καινοτομιών στην εκπαίδευση. Συχνά προκειμένου να πραγματοποιηθούν κάποιες αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία και να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση γίνονται συζητήσεις αναφορικά με τις δομές του σχολείου, τις επιρροές από το σπίτι, την καταλληλότητα των σχολικών μονάδων, το μέγεθος των τάξεων αλλά και την τροποποίηση των νόμων που διέπουν την εκπαίδευση. Οι περισσότερες απαντήσεις όμως βρίσκονται στην στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτά τα ζητήματα, καθώς είναι αυτοί που ερμηνεύουν την εκπαιδευτική πολιτική και τη θέτουν σε εφαρμογή μέσα στην τάξη (Hattie, 2003).

Σε αρκετές περιπτώσεις οι απόψεις των εκπαιδευτικών δε λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας. Σύμφωνα με τους Ketelaar et al. (2012), η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της καινοτομίας εξαρτάται από το αν ωφελούνται ή νιώθουν ότι απειλούνται από αυτήν. Πιο αναλυτικά, δεν είναι απλά μια αποδοχή ή απόρριψη της προτεινόμενης καινοτομίας, αλλά μια προσπάθεια να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους σε σχέση με την καινοτομία, συγκρίνοντας τις πεποιθήσεις τους, τις επιθυμίες και τις αξίες τους. Εξετάζοντας την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις καινοτομίες συναντάμε διαφορετικές οπτικές. Στην πρώτη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί έχουν την αίσθηση της κυριότητας απέναντι στην καινοτομία που προτείνεται, αυτό σημαίνει ότι υποστηρίζουν την υλοποίησή της, την θεωρούν απαραίτητη και καταβάλουν προσπάθεια να μεταδώσουν την πεποίθηση αυτή και σε άλλους. Στη δεύτερη περίπτωση, δημιουργείται μια σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και στις καινοτόμες ιδέες, όπου ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει τη νέα γνώση στις προϋπάρχουσες.

Η εφαρμογή καινοτομιών εξαρτάται επίσης από τα κίνητρα και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, ένα από τα σημαντικότερα κίνητρα για την υλοποίηση καινοτομιών είναι ο βαθμός αυτονομίας που δίνεται στους εκπαιδευτικούς. Αυτό γίνεται πιο κατανοητό ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εφαρμογή προαιρετικών προγραμμάτων. Ακόμη, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ύπαρξη υποστηρικτικού περιβάλλοντος κατά την εφαρμογή μιας καινοτομίας, όπου ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να κινηθεί αυτόνομα ενώ παράλληλα παρέχεται βοήθεια από ένα δίκτυο συνεργασίας (Gorozidis & Papaioannou, 2014).

Ένας άλλος παράγοντας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση είναι οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών, που διακρίνονται σε προσωπικό επίπεδο, σε επίπεδο καθηκόντων και σε σχέση με τις επιπτώσεις της καινοτομίας. Κατά το πρώτο στάδιο της εισαγωγής της καινοτομίας, τα άτομα τείνουν να προβληματίζονται για το τι συνεπάγεται για τους ίδιους αυτή η αλλαγή. Σε δεύτερο στάδιο, ο προβληματισμός σχετίζεται με τις αλλαγές στα επαγγελματικά τους καθήκοντα, ενώ στην τελευταία περίπτωση οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις επιπτώσεις που θα έχει η καινοτομία στο μαθητικό δυναμικό (van den Berg et al., 2000).

Οι Mesquita & Drake (1994) αναλύουν στην έρευνά τους τον ρόλο που διαδραματίζει ο βαθμός της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού κατά την εισαγωγή μεταρρυθμίσεων, καθώς όσο πιο έντονη είναι η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι έχουν την ικανότητα να βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών τους τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν να εφαρμοστεί με επιτυχία μια καινοτομία. Στην ίδια έρευνα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, που είχαν επιδείξει υψηλό επίπεδο αυτεπάρκειας, δήλωσαν ότι είναι σε θέση να κινητοποιήσουν ακόμη και τους μαθητές δίχως κίνητρα, μέσω της εφαρμογής του προτεινόμενου καινοτόμου προγράμματος.

Τα πιστεύω των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις καινοτομίες επηρεάζονται από προηγούμενες εμπειρίες εφαρμογής προγραμμάτων, προσωπικά βιώματα αλλά και το οργανωτικό πλαίσιο της καινοτομίας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο κάθε εκπαιδευτικός αποτελεί μια μεμονωμένη περίπτωση, θα πρέπει πριν την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων να εξεταστούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους σε σχέση με την καινοτομία που καλούνται να εφαρμόσουν. Συχνά υπάρχει ασάφεια ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο της καινοτομίας και σε αυτό που πρόκειται να εφαρμοστεί στην πράξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Sharan et al., 2000).

Ο εκπαιδευτικός είναι στην ουσία ο εγγυητής της εφαρμογής της καινοτομίας, συνεπώς θα πρέπει να λαμβάνεται η απαραίτητη φροντίδα για την κατάλληλη επιμόρφωση, κατάρτιση και καθοδήγησή του. Σημαντικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η εξασφάλιση του απαραίτητου εξοπλισμού και των υλικών μέσων αλλά και η ταυτόχρονη αξιοποίηση των γνώσεων, των προσόντων, των ενδιαφερόντων και των κινήτρων των εκπαιδευτικών. Το κλειδί της επιτυχίας των καινοτομιών στην εκπαίδευση έγκειται στην στάση, στον σκεπτικισμό και στους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να καταστούν συμμετοχικοί στην αλλαγή (van den Berg et al., 2000· Hattie, 2003· Παπακωνσταντίνου, 2008).

1.3 Εκπαιδευτικές καινοτομίες σε χώρες της Ευρώπης

Κοινός τόπος των συζητήσεων, τις τελευταίες δεκαετίες, είναι η προσπάθεια των χωρών να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα και να προβούν στις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις, ώστε το μαθητικό δυναμικό τους να κατακτήσει τους απαιτούμενους στόχους τόσο σε βιοτικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Σε μια προσπάθεια να βρεθούν αποτελεσματικές λύσεις, είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των χωρών και η συνεχής ανταλλαγή εμπειριών και ιδεών. Συγκεκριμένα, η Ευρώπη έχει να επιδείξει μια τεράστια ποικιλία διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Η γνώση, η κατανόηση και η προβολή τέτοιων ιδεών μπορεί να συμβάλει τα μέγιστα στην πρόοδο των χωρών που βρίσκονται σε διαδικασία αλλαγής του εκπαιδευτικού τους συστήματος (CIDREE, 2013).

Εξετάζοντας το περιεχόμενο των διεπιστημονικών θεμάτων σε διάφορες χώρες της Ευρώπης εντοπίζονται τρεις κατηγορίες στόχων: α. η ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών σε συνδυασμό με την καλλιέργεια αξιών στην κοινωνική ζωή των ατόμων και στον ρόλο τους ως ενεργών πολιτών, β. η ανάπτυξη θεμελιωδών δεξιοτήτων, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες μάθησης και επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής, γ. η προώθηση νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (CIDREE, 1999· Σπυροπούλου κ.α., 2008). Παρακάτω συνοψίζονται κάποιες από τις καινοτομίες που έχουν εφαρμοστεί σε ευρωπαϊκές χώρες στο πλαίσιο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Εσθονίας βασίζεται στο κονστρουκτιβιστικό μοντέλο, όπου οι μαθητές έχουν ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, οι δάσκαλοι ενθαρρύνονται να μεταφέρουν το μάθημα εκτός της αίθουσας διδασκαλίας, ενώ προϋπόθεση για την αποφοίτηση από τη βασική εκπαίδευση αποτελεί η συμμετοχή των μαθητών σε κάποιο δημιουργικό σχέδιο εργασίας.

Στην περίπτωση της Φιλανδίας, οι βασικές αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η δικαιοσύνη, η ισότητα και η υψηλή ποιότητα. Στο φιλανδικό σύστημα οι αποφάσεις λαμβάνονται τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο, συνδυάζοντας με μεγάλη επιτυχία το συγκεντρωτικό με το αποκεντρωτικό μοντέλο. Την προώθηση των θεμάτων της υγείας στα σχολεία έχουν οι κοινότητες και τα σχολικά συμβούλια, χωρίς να υπάρχει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα θεμάτων Αγωγής Υγείας. Τα θέματα αυτά είναι ενσωματωμένα σε μαθήματα όπως Φυσική Αγωγή, Περιβάλλον, Μελέτη της φύσης, Θρησκευτικά, Οικιακή Οικονομία, Οδηγός του μαθητή. Παρομοίως, στη Σουηδία τα θέματα Αγωγής Υγείας είναι

ενσωματωμένα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ενώ μεγάλος αριθμός προγραμμάτων και δραστηριοτήτων λαμβάνουν χώρα εκτός ωρολογίου προγράμματος.

Στη Γαλλία το Υπουργείο Παιδείας είναι ο βασικός συντελεστής στην προώθηση καινοτομιών. Μαθήματα όπως η Αγωγή του Πολίτη, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Αγωγή Υγείας περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών. Αξίζει να σημειωθεί το σύστημα των «πράσινων τάξεων», κατά το οποίο οι μαθητές του δημοτικού σχολείου πηγαίνουν με τους δασκάλους τους στην εξοχή, ώστε να αναπτύξουν σχετικά θέματα σε ένα περιβάλλον έξω από την αίθουσα διδασκαλίας. Η οργανωτική δομή της εκπαίδευσης στη Γερμανία περιλαμβάνει συμβούλους για κάθε ένα από τα ομόσπονδα κρατίδια, οι οποίοι προωθούν θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας, που ενσωματώνονται σε αντικείμενα όπως η Βιολογία, τα Θρησκευτικά, η Φυσική, οι Κοινωνικές Επιστήμες κ.ά.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ουγγαρίας έχουν εισαχθεί τα τελευταία χρόνια καινοτόμα αντικείμενα όπως είναι οι σπουδές για το έθνος, την αυτογνωσία, τις κοινωνικές δεξιότητες, τη φυσική αλλά και νοητική αγωγή, το περιβάλλον και τον εθελοντισμό. Στην Αυστρία, το Βέλγιο, τη Δανία και την Πορτογαλία η Αγωγή Υγείας δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα, αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων. Αντίθετα, στην Ολλανδία και την Ισπανία η Αγωγή Υγείας έχει θεσπιστεί ως υποχρεωτικό τμήμα του βασικού σχολικού προγράμματος. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηριχθούν από γιατρούς ή άλλο υγειονομικό προσωπικό της περιοχής, ώστε να τους παρέχουν κατευθυντήριες οδηγίες για την ανάπτυξη προγραμμάτων (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 1998· CIDREE, 2013).

Στην Ελλάδα το σχολικό έτος 2005-2006 καθιερώθηκε σε όλα τα σχολεία, με υπουργική απόφαση, η εφαρμογή του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης (Γούπος, 2006). Έχοντας σαν στόχο τη βιωματική, δημιουργική μάθηση αλλά και τη σύνδεση της σχολικής ζώνης με τα ενδιαφέροντα των μαθητών παρουσιάστηκε το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), με μορφή οργανωμένων προγραμμάτων, δραστηριοτήτων που εμπλούτισαν τη σχολική ζωή και αφορούσαν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την Αγωγή Υγείας και την Ολυμπιακή Παιδεία. Παράλληλα, δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της Ευέλικτης Ζώνης (Αλαχιώτης, 2002). Τα τελευταία χρόνια, τα καινοτόμα προγράμματα που έχουν την ευρύτερη εφαρμογή στα σχολεία χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: α. τα Διεπιστημονικά Προγράμματα όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, τα Πολιτιστικά Θέματα και οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες, β. τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα και γ. η Ευέλικτη Ζώνη (Σπυροπούλου κ.α., 2008).

2. Η εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων στο δημοτικό σχολείο

2.1 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Ο όρος Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εμφανίζεται τη δεκαετία του '60 στο πλαίσιο μιας γενικότερης περιβαλλοντικής κίνησης της εποχής, που σχετίζονταν με τον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση πάνω σε περιβαλλοντικά θέματα. Την εποχή αυτή διαδραματίζονται σημαντικές επιστημονικές και κοινωνικές διεργασίες, ενώ το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ανάγκη για προστασία του περιβάλλοντος. Συνεπώς, η περιβαλλοντική κίνηση αποτελεί τη συνέχεια των κινήσεων για την προστασία της φύσης (Παπαδημητρίου, 1998· Φλογαΐτη, 2011).

Η οργάνωση International Union for the Conservation of Nature έδωσε το 1970 τον παρακάτω ορισμό για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, ώστε να αναπτυχθούν δεξιότητες και στάσεις αναγκαίες για την κατανόηση και εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Απαιτεί πρακτική ενασχόληση με τη λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς για θέματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος» (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 1999:57).

Τις επόμενες δεκαετίες η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συμπεριλαμβάνεται για πρώτη φορά στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών. Παράλληλα, πραγματοποιούνται ένα σύνολο διασκέψεων και συνεδρίων, στα οποία συντάσσονται τα ιδρυτικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Το διεθνές ενδιαφέρον για το περιβάλλον αναδεικνύει μέσα σε λίγα χρόνια τον παγκόσμιο χαρακτήρα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τη δεκαετία του '90 μια έννοια που κάνει την εμφάνισή της στον τομέα της περιβαλλοντικής αγωγής είναι αυτή της αειφορίας. Αποτελεί μια έννοια ευρύτερη από αυτήν του περιβάλλοντος, καθώς αναφέρεται ταυτόχρονα σε έννοιες όπως το περιβάλλον, η κοινωνία, η οικονομία και η πολιτική (Φλογαΐτη, 2011).

Στην Ελλάδα, τη δεκαετία του '80 αρχίζουν να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία της χώρας, ως ανταπόκριση στα μηνύματα που έστελναν οι χώρες της Ευρώπης σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος. Προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε ουσιαστικά η συγκρότηση ομάδας εργασίας για την προώθηση του θεσμού μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ακόμη, την περίοδο αυτή ξεκίνησε η λειτουργία του Γραφείου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας, ενώ ταυτόχρονα ο θεσμός προωθήθηκε από τις Διευθύνσεις Σπουδών

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η θεσμοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα γίνεται ουσιαστικά με τον Ν. 1892/ 31-7-1990 και με την Υπουργική απόφαση Γ1/308/3-4391 (Παπαδημητρίου, 1998· Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 1999).

Με τον παραπάνω νόμο, ορίζονται Υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε κάθε νομό της χώρας και δημιουργούνται τα πρώτα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.). Ο ρόλος των Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συνίσταται στην ενημέρωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των σχολείων για τις δυνατότητες υλοποίησης προγραμμάτων σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, στην οργάνωση συναντήσεων με σκοπό τη διάχυση πληροφοριών και γνώσεων που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Ακόμη, διοργανώνουν εκδηλώσεις στις οποίες παρουσιάζονται εργασίες σχολείων και ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τις δυνατότητες συνεργασίας με τα αρμόδια Κ.Π.Ε. (Σπυροπούλου κ.α., 2008). Αναφορικά με τη λειτουργία των Κ.Π.Ε., κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα σε μαθητικές ομάδες, οργανώνονται επιμορφωτικές συναντήσεις για τους εκπαιδευτικούς, παράγεται εκπαιδευτικό υλικό και αναπτύσσονται θεματικά δίκτυα τοπικών και διεθνών συνεργασιών καθώς και έρευνες σε θέματα περιβάλλοντος.

Οι βασικές αρχές που διέπουν τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002):

- Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.
- Ο προσανατολισμός στη μελέτη πρόληψης ή επίλυσης περιβαλλοντικών θεμάτων ή προβλημάτων.
- Η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση του θέματος.
- Η άμεση δράση σε τοπικό επίπεδο με στόχο μακροχρόνια αποτελέσματα σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.
- Η ανάδειξη της συνεργασίας, της καλλιέργειας αξιών και της δημιουργίας νέων προτύπων, στάσεων και συμπεριφορών ατόμων, ομάδων και της κοινωνίας απέναντι στο περιβάλλον.
- Οι ίσες ευκαιρίες για την οικοδόμηση γνώσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που απαιτούνται για την προστασία του περιβάλλοντος.
- Η έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών με συζήτηση- αντιπαράθεση απόψεων, έρευνα, κριτική και δημιουργική επεξεργασία και δράση.

- Η εστίαση της προσοχής στην αειφόρο ανάπτυξη του περιβάλλοντος.

Με βάση τις παραπάνω αρχές τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι για τον σχεδιασμό περιβαλλοντικών προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς:

- Γνωστικοί (οικοδόμηση εννοιών, κατανόηση σχέσεων, αλληλεπιδράσεων, συνεπειών στη σχέση ανθρώπου- περιβάλλοντος, περιβαλλοντικών προβλημάτων, μέτρων προστασίας).
- Επιστημονικοί (εξοικείωση με την επιστημονική μεθοδολογία και έρευνα, κριτική και δημιουργική προσέγγιση θεμάτων, ανάπτυξη επιστημονικής νοοτροπίας).
- Συμμετοχικοί (εργασία σε ομάδες, ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, σεβασμός στις διαφορετικές απόψεις, στον τρόπο ζωής, στη δημιουργική δράση).
- Κοινωνικοί (σύνδεση της σχολικής με την καθημερινή ζωή, καλλιέργεια υπευθυνότητας, ικανότητα λήψης αποφάσεων και δημιουργικής παρέμβασης).
- Αισθητικοί (δημιουργία στενής σχέσης με τη φύση με τη μεσολάβηση όλων των αισθήσεων).
- Αυτομορφωτικοί (χρήση βιβλιοθήκης, τύπου, νέων τεχνολογιών, διαδικτύου).

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας η προτεινόμενη θεματολογία για τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που επιθυμούν να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί συνοψίζεται στα παρακάτω (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2014):

- Αειφόρο σχολείο- Αυλή σχολείου.
- Αειφόρος κατοικία.
- Ενεργειακό ζήτημα- Οικολογικό/Ενεργειακό αποτύπωμα στο σχολείο και στο σπίτι.
- Τοπικό περιβάλλον.
- Ελεύθεροι χώροι: Αξιοποίηση- Διαμόρφωση- Προστασία.
- Διατήρηση και προστασία αστικού και περιαστικού πρασίνου.
- Βιοτεχνολογικές εφαρμογές και περιβάλλον.
- Διαχείριση φυσικών πόρων.
- Η έννοια της διατήρησης του φυσικού περιβάλλοντος.
- Η έννοια της υποβάθμισης του περιβάλλοντος.
- Περιβαλλοντικοί κίνδυνοι.
- Χώρος, οργάνωση και χρήση.
- Ανθρωπογενές περιβάλλον- Παράμετροι και υποβάθμιση.
- Ποιότητα ζωής.
- Ανθρώπινα δικαιώματα- Δημοκρατία.

Όπως προκύπτει από την παραπάνω θεματολογία, το ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια έχει μετατοπιστεί προς μια εκπαίδευση για την αειφόρο, βιώσιμη ανάπτυξη, χωρίς αυτό να σημαίνει το τέλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν πιο κατανοητό και συγκεκριμένο όρο (Παπαδημητρίου, 2014).

Από τα πρώτα χρόνια της εφαρμογής της, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνδέσουν τη σχολική γνώση με το τοπικό, φυσικό, πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον (Σπυροπούλου, 2001). Επιπλέον, φαίνεται να επιτυγχάνονται θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές στις περιπτώσεις που εφαρμόζονται προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε αντίθεση με την παραδοσιακή σχολική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργείται ένα κλίμα, που επιτρέπει την εγρήγορση όλων των αισθήσεων με σκοπό την αντίληψη του γύρω περιβάλλοντος. Η αισθητηριακή επίγνωση, όπως ονομάζεται, αποτελεί θεμέλιο για την αισθητική ανάπτυξη και την απόλαυση της ζωής, ενώ σχετίζεται άμεσα και με την τάση του παιδιού να ανακαλύπτει. Συγχρόνως αναπτύσσεται ένα σύνολο δεξιοτήτων, πέρα από τις διανοητικές, που σε πολλές περιπτώσεις είναι παραγνωρισμένες και υποτιμημένες. Μία άλλη πτυχή των διαδικασιών της περιβαλλοντικής αγωγής είναι η ανάπτυξη της φαντασίας, η αύξηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των παιδιών, που προκύπτει μέσα από την επίλυση προβλημάτων (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, εμφανίζονται μια σειρά πλεονεκτημάτων και στους τρεις τομείς των διδακτικών στόχων, δηλαδή στον γνωστικό, στον συναισθηματικό και στον ψυχοκινητικό. Σε ό,τι αφορά τους γνωστικούς στόχους, αυτοί επιτυγχάνονται μέσα από την άμεση επαφή με τα πράγματα και την εμπειρική μάθηση, καθώς η μετωπική διδασκαλία ελαχιστοποιείται. Στον συναισθηματικό τομέα, οι μαθητές αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, έρχονται σε επαφή με τη φύση και χρησιμοποιούν όλες τους τις αισθήσεις. Παράλληλα, μειώνονται οι εντάσεις μέσα στην ομάδα και βελτιώνεται η διάθεση των μαθητών. Τα παιδιά αποκτούν μια σφαιρική και ολιστική αντίληψη των πραγμάτων, βρίσκουν ενδιαφέρον στην ομαδική δουλειά και μαθαίνουν να σέβονται τις δημοκρατικές αρχές και τη γνώμη του άλλου. Σημαντικό, επίσης, πλεονέκτημα είναι ότι το σχολείο παύει να είναι ένας θεσμός αποκομμένος από την κοινωνία και ανοίγεται στους γονείς και στην εξωσχολική κοινότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη μιας λειτουργικής σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία και τη δημιουργία αλληλεπιδράσεων που αποτελούν το ζητούμενο στη σύγχρονη εποχή. Η σπουδαιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

έγκειται στη διαθεματικότητα, αφού τα στεγανά μεταξύ των μαθημάτων σπάνε και τα θέματα προσεγγίζονται διεπιστημονικά, δημιουργώντας έτσι ένα θετικό παιδαγωγικό πνεύμα στο σχολείο (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 1999).

2.2 Η Αγωγή Υγείας

Σύμφωνα με τον ορισμό που δόθηκε το 1988 από την Ευρωπαϊκή Ένωση, «Αγωγή Υγείας είναι μια διαδικασία που στηρίζεται σε επιστημονικές αρχές και χρησιμοποιεί προγραμματισμένες ευκαιρίες μάθησης, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους, όταν λειτουργούν ως άτομα ή ως σύνολο, να αποφασίζουν και να ενεργούν συνειδητά για θέματα που επηρεάζουν την υγεία τους» (Στάππα-Μουρτζίνη, 2010:13). Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2004), η Αγωγή Υγείας ως εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει στη διαμόρφωση συμπεριφορών που προάγουν τη σωματική, πνευματική και κοινωνική ευεξία του ατόμου. Ο όρος Προαγωγή Υγείας, που συχνά συναντάται, αναφέρεται σε μια πιο δυναμική διάσταση για την αναβάθμιση της υγείας, του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος.

Η έννοια της εκπαίδευσης σε σχέση με την υγεία υπήρξε ανέκαθεν πεδίο προβληματισμού για τον άνθρωπο εκατοντάδες χρόνια πριν, τόσο από τους Αιγύπτιους όσο και από τους Έλληνες και τους Ρωμαίους (Cottrell, Girvan & McKenzie, 2002). Με τη σημερινή έννοια του όρου, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προσπάθειες του ανθρώπου να βρει απάντηση μέσα από την εκπαίδευση για ένα από τα πιο επιτακτικά προβλήματα της εποχής, την υγεία: σωματική, ψυχική, συναισθηματική και κοινωνική (Ιωαννίδη, 2003)

Έπειτα από τη διαπίστωση ότι το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης του ατόμου μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην προαγωγή υγιεινών τρόπων ζωής για τους μελλοντικούς ενήλικες, το 1992 η Αγωγή Υγείας ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας ως ανεξάρτητη σχολική δραστηριότητα (Σταματούρου, 2011). Η Αγωγή Υγείας είναι θεσμοθετημένη για τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας σύμφωνα με το άρθρο 7, ν.2817/ΦΕΚ78/14-3-2000 και τα αντίστοιχα προγράμματα Αγωγής Υγείας εφαρμόζονται στο πλαίσιο των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων (Στάππα-Μουρτζίνη, 2010).

Βασικοί σκοποί της Αγωγής Υγείας σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας είναι (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 1998):

- να αναγνωριστεί ως κοινωνικό αγαθό η αξία της υγείας
- να ενισχύσει τα άτομα ώστε να γίνουν ικανά να αποφασίζουν
- να προαγάγει την ανάπτυξη καθώς και την καλύτερη χρήση των υπηρεσιών υγείας

Οι επιμέρους στόχοι της Αγωγής Υγείας είναι να αναβαθμιστεί η σχολική ζωή, συνδεδεώντας τη με την κοινωνική πραγματικότητα, να αναπτυχθούν οι κατάλληλες δεξιότητες αλλά και η κριτική στάση, να προσαρμοστούν οι μαθητές στις αλλαγές που συμβαίνουν στο σώμα και στην προσωπικότητά τους κατά την ανάπτυξη, να κατανοούν τα συναισθήματά τους και να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση και κοινωνικές δεξιότητες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Στάππα-Μουρτζίνη, 2010· Σταματούρου, 2011).

Η θεματολογία των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας αφορά σε γενικές γραμμές τη διατροφή, τις εξαρτησιογόνες ουσίες, την στοματική υγιεινή, τις πρώτες βοήθειες κ.α. Πιο συγκεκριμένα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τα προγράμματα διακρίνονται σε δύο θεματικές που περιλαμβάνουν υποθέματα (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2014).

- Μαθαίνω για τη ζωή
 - Υγεία
 - Ψυχική υγεία- Κοινωνική και Συναισθηματική ανάπτυξη
 - Υγεία, Ιστορία και Τέχνη
 - Υγεία και Λογοτεχνία
- Αγωγή του Ενεργού Πολίτη
 - Ανθρώπινα δικαιώματα- Δημοκρατία
 - Ποιότητα ζωής
 - Κυκλοφοριακή Αγωγή
 - Αγωγή του καταναλωτή

Η Αγωγή Υγείας αποτελεί ένα είδος πρωτογενούς πρόληψης, συνεπώς η εφαρμογή της είναι απαραίτητη από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του παιδιού. Στην ουσία η πρωτογενής πρόληψη προσπαθεί να εντοπίσει το πρόβλημα και να το προλάβει πριν γίνει μη αναστρέψιμο. Αρχικά, σε μια προσπάθεια αλλαγής των στάσεων και των συμπεριφορών που αφορούν την υγεία, η προσοχή ήταν στραμμένη στο άτομο. Πλέον το άτομο τοποθετείται σε ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να γίνεται αντιληπτό το σύνολο των αλληλεπιδράσεων που δέχεται η υγεία (Ιωαννίδη, 2007· Στάππα-Μουρτζίνη, 2010).

Η θεσμοθέτηση της Αγωγής Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία προσβλέπει σε ένα σχολείο φιλικό, δημοκρατικό, συμμετοχικό, που θέτει προοπτικές για τη διασφάλιση της ατομικής και δημόσιας υγείας (Ιωαννίδη, 2003). Προς αυτή την κατεύθυνση, εδώ και 20 τουλάχιστον χρόνια έχει αναπτυχθεί ένα ευρωπαϊκό δίκτυο των σχολείων που προάγουν την

υγεία. Βασικός άξονας του δικτύου είναι η υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής για τους μαθητές όλων των σχολείων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Ένα σχολείο που προάγει την υγεία ωθεί τους μαθητές στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που προάγουν την υγεία τους, ενώ παράλληλα επιμορφώνει το προσωπικό σε θέματα προαγωγής και καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων. Σε γενικές γραμμές, τα σχολεία αυτά διακρίνονται για τα καλλιτεχνικά, ακαδημαϊκά, πολιτιστικά και αθλητικά τους επιτεύγματα (Αθανασίου 2004· Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2005).

Συνολικά, μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας προωθούνται σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι και ενθαρρύνονται νέες διδακτικές πρακτικές. Ακόμη, δημιουργούνται νέοι ρόλοι για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, καθώς ο πρώτος γίνεται συντονιστής της μάθησης και ο δεύτερος πρωταγωνιστής. Θετικά είναι τα αποτελέσματα και για το ίδιο το σχολείο, το οποίο αναδιαμορφώνεται και αναπροσαρμόζεται στις νέες ανάγκες της εκπαίδευσης (Ιωαννίδη, 2003).

2.3 Τα Πολιτιστικά Προγράμματα

Η έννοια του πολιτισμού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πορεία του ανθρώπου μέσα στον χώρο και στον χρόνο. Με τον όρο πολιτισμό αναφερόμαστε στο σύνολο των υλικών και πνευματικών αξιών που ανέπτυξε ο άνθρωπος (Γεωργιτσογιάννη, 2011). Στη σύγχρονη εποχή, η σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την καλλιέργεια του πνεύματος και τη μελέτη του πολιτισμού κρίνεται απαραίτητη για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Τα Πολιτιστικά Προγράμματα υλοποιούνται στο πλαίσιο των Σχολικών Δραστηριοτήτων με βάση την Υπουργική Απόφαση Γ2/4867/28-8-1992, (ΦΕΚ 629 τ. Β/23-10-1992), στην οποία για πρώτη φορά ορίζονται ο θεσμός, οι κατηγορίες, το περιεχόμενο και ο τρόπος υλοποίησης. Τα Πολιτιστικά Προγράμματα αφορούν κάθε δημιουργική διαδικασία που έχει ως στόχο την προώθηση του πολιτισμού και την καλλιέργεια της αισθητικής μέσα από την έρευνα, τη μελέτη και τη δημιουργία (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2014). Σκοπός των Πολιτιστικών Προγραμμάτων είναι η σύνδεση της Παιδείας με τις Τέχνες, αλλά και η ανάδειξη και προώθηση στοιχείων του πολιτισμού μας (Σπυροπούλου κ.α., 2008).

Για την στήριξη του έργου των εκπαιδευτικών, που υλοποιούν τέτοιου είδους προγράμματα, έχει θεσμοθετηθεί η θέση του Υπευθύνου Πολιτιστικών Θεμάτων σε όλες τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας της χώρας. Ανάμεσα στις αρμοδιότητες των Υπευθύνων είναι να επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες προκειμένου να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς και

τους Διευθυντές για τις δυνατότητες υλοποίησης Πολιτιστικών Προγραμμάτων, συμβάλλουν στον σχεδιασμό των προγραμμάτων προτείνοντας θέματα, αλλά και εμπνυχώνοντας και στηρίζοντας τους μαθητές. Ακόμη, οργανώνουν παρουσιάσεις των προγραμμάτων με τη λήξη της σχολικής χρονιάς, επιμορφωτικές ημερίδες, σεμινάρια και επισκέψεις.

Η θεματολογία των Πολιτιστικών Προγραμμάτων περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα του πολιτισμού και των τεχνών. Ενδεικτικά μπορούν να αναπτυχθούν δράσεις όπως:

- Θεατρικά, μουσικοχορευτικά, εικαστικά και λογοτεχνικά εργαστήρια.
- Προγράμματα προώθησης της ανάγνωσης.
- Οργάνωση του μαθητικού τύπου.
- Παιδί και παιχνίδι.
- Λέσχες φωτογραφίας, κινηματογράφου και ντοκιμαντέρ.
- Θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς, τοπικής ιστορίας, λαογραφίας και μυθολογίας.
- Τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από τον πολιτισμό και τις τέχνες.

Κατά την εφαρμογή Πολιτιστικών Προγραμμάτων προτείνεται η συνεργασία με φορείς όπως πολιτιστικοί σύλλογοι, Μουσεία, Δήμοι, Νομαρχίες, Σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων καθώς και Ιδρύματα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικό στοιχείο των προγραμμάτων είναι η σύνδεσή τους με τα υπόλοιπα πεδία του Αναλυτικού Προγράμματος. Επιπλέον, με ευθύνη του Υπευθύνου Πολιτιστικών Θεμάτων υπάρχει η δυνατότητα να συγκροτηθούν τοπικά δίκτυα πολιτιστικών προγραμμάτων.

Οι τέχνες και ο πολιτισμός αποτελούν τομείς στους οποίους η βιωματική εμπειρία κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο, συνεπώς η υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων μπορεί να συμβάλλει στην εσωτερική κινητοποίηση του ατόμου. Η συγκινησιακή αυτή λειτουργία μπορεί να οδηγήσει σε μια πολύμορφη ενεργοποίηση και εμπλοκή του παιδιού στη σχολική ζωή. Κατά συνέπεια, οι μαθητές από απλοί αποδέκτες μετατρέπονται σε συνδιαμορφωτές και δημιουργούς, ανακαλύπτοντας μέσα από τη μελέτη του πολιτισμού όλο το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας, σε πνευματικό και υλικό επίπεδο (Σιγάλας κ.α., 2001).

2.4 Η Ευέλικτη Ζώνη

Η Ευέλικτη Ζώνη αποτελεί ένα καινοτόμο πρόγραμμα, που έχει σαν βάση τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, εστιάζοντας στην προαγωγή ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, στην γνωστική ανάπτυξη και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών απέναντι στον εαυτό τους, στην κοινωνία και το περιβάλλον (Αλαχιώτης, 2001· Σπυροπούλου, 2004· Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2011).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2001), η Ευέλικτη Ζώνη αποσκοπεί σε μια ολιστική, διαθεματική προσέγγιση των θεμάτων, που επιλέγονται με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και συνάδουν με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Επιπρόσθετος σκοπός είναι να αποτελέσει μια πρόταση που θα επιφέρει αλλαγές και σε άλλους τομείς της σχολικής κοινότητας. Ανάμεσα στους στόχους της Ευέλικτης Ζώνης είναι να συνδεθεί το σχολείο με το φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον του, καθώς και να αποτελέσει ένα πιο ελκυστικό πεδίο μάθησης. Ακόμη, στοχεύει στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και στην προώθηση των κλίσεων και των ενδιαφερόντων τους (Σπυροπούλου, 2004).

Η Ευέλικτη Ζώνη εφαρμόστηκε, αρχικά ως πειραματικό πρόγραμμα, σε σχολικές μονάδες από το 2001 έως το 2003, λειτουργώντας ως προπομπός των Δ.Ε.Π.Π.Σ.- Α.Π.Σ., σε μια προσπάθεια να αναβαθμιστεί ο ρόλος του σχολείου (Σπυροπούλου κ.α., 2008). Το 2005 θεσπίστηκε η υποχρεωτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης στο ωρολόγιο πρόγραμμα, σε όλα τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση του προγράμματος δημιουργήθηκε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όπως φαίνεται παρακάτω (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο):

- Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης (Βιβλίο για τον δάσκαλο), 2001.
- Διαθεματικό εκπαιδευτικό υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη (Βιβλίο μαθητή για την Α' & Β' τάξη του δημοτικού σχολείου), 2001.
- «Βλέπω τον σημερινό κόσμο», Πολυθεματικό βιβλίο δημοτικού σχολείου για την Ευέλικτη Ζώνη, 2001.

Η θεματολογία της Ευέλικτης Ζώνης προέρχεται από τα ενδιαφέροντα των μαθητών σε συνδυασμό με επίκαιρα ζητήματα αλλά και ερεθίσματα από τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο στην επιλογή του θέματος, που γίνεται έπειτα από ελεύθερη, συλλογική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται η αυθόρμητη

αυτενέργεια, σύμφωνα με την οποία ο σκοπός, η μέθοδος και το αντικείμενο της γνωστικής διαδικασίας επιλέγεται και καθορίζεται από τους μαθητές (Κουτρούμπα, 2004).

Με βάση όσα αναφέρθηκαν, η Ευέλικτη Ζώνη αποτελεί μια εκπαιδευτική καινοτομία, που μέσα από τις πρακτικές της επιχειρεί να αναδιαμορφώσει τη διαδικασία της μάθησης, στοχεύοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Ταυτόχρονα, επιδιώκει να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του σχολείου, δημιουργώντας ένα πιο ελκυστικό περιβάλλον μάθησης, αναπτύσσοντας στάσεις και δεξιότητες στους μαθητές ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα ως αυριανοί πολίτες. Μέσα από την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης ενθαρρύνονται όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς κινείται μέσα από τις συντεταγμένες μαθητοκεντρικών και δημιουργικών προσεγγίσεων (Αλαχιώτης, 2001· Ματσαγγούρας, 2001).

2.5 Το πλαίσιο υλοποίησης και η μεθοδολογία των καινοτόμων προγραμμάτων

Το πρώτο στάδιο για την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων αναφέρεται στον σχεδιασμό του προγράμματος. Συγκεκριμένα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων ενημερώνουν τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς για τις δυνατότητες ανάπτυξης καινοτόμων προγραμμάτων. Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να υλοποιήσουν κάποιο πρόγραμμα συμπληρώνουν και υποβάλουν ένα σχέδιο του προγράμματος στους Υπευθύνους των οικείων διευθύνσεων εκπαίδευσης. Ο αρχικός αυτός σχεδιασμός περιλαμβάνει τον τίτλο, τα υποθέματα, τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, το χρονοδιάγραμμα ανάπτυξης, τις ενδεχόμενες συνεργασίες, τα πεδία σύνδεσης με το αναλυτικό πρόγραμμα, το ημερολόγιο προγραμματισμού δραστηριοτήτων και τα ονοματεπώνυμα των εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2014). Αναφορικά με τη διάρκεια του προγράμματος, οι σχολικές δραστηριότητες που αφορούν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την Αγωγή Υγείας και τα Πολιτιστικά Προγράμματα έχουν διάρκεια από δύο έως έξι μήνες. Το χρονικό πλαίσιο της υλοποίησης είναι εντός του ωρολογίου προγράμματος και μπορούν να εφαρμοστούν κατά την Ευέλικτη Ζώνη, στο Ολοήμερο σχολείο, στα μαθήματα των ειδικοτήτων καθώς και με διάχυση σε όλα τα μαθήματα. Η εισαγωγή της Ευέλικτης Ζώνης στο υποχρεωτικό πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων υπήρξε ένα πολύ σημαντικό βήμα, ώστε να αποκτήσουν και τα υπόλοιπα καινοτόμα προγράμματα χώρο και χρόνο στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Με τον τρόπο αυτό, η Ευέλικτη Ζώνη αποτελεί το πλαίσιο στο οποίο μπορούν να εφαρμοστούν καινοτόμα

προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας και τα Πολιτιστικά Προγράμματα (Αλαχιώτης, 2001· Σπυροπούλου κ.α., 2008).

Ένα πολύ σημαντικό στάδιο κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος είναι η μεθοδολογία, που αναφέρεται στις στρατηγικές αλλά και στις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει την κατάλληλη διδακτική μέθοδο, σύμφωνα με την κρίση του, έχοντας αξιολογήσει τις δυνατότητες της τάξης και τις απαιτήσεις της εκάστοτε ενότητας με βάση τους στόχους που τέθηκαν (Κουτρούμπα, 2004). Συνήθως εφαρμόζεται συνδυασμός διαφορετικών προσεγγίσεων, ώστε με τη σωστή χρήση ποικίλων μεθόδων να επιτευχθεί η ελεύθερη έκφραση των μαθητών και η συνεργασία μεταξύ των ομάδων (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 1999· Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2005).

Βασικές αρχές κατά την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων είναι η διαθεματικότητα και η βιωματική προσέγγιση των θεμάτων, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους στην προοδευτική εκπαίδευση. Ως διαθεματικότητα ή διαθεματική διδασκαλία ορίζεται ο τρόπος οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος, σύμφωνα με τον οποίο ενισχύεται η σχολική γνώση, καταργώντας τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσιο οργάνωσης της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002). Η Χατζημιχαήλ (2010) και η Στάππα-Μουρτζίνη (2010) διατυπώνουν την άποψη ότι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης υποστηρίζει την αρχή της συμπληρωματικότητας στην εκπαίδευση και με την εφαρμογή της τα διάφορα θέματα δεν ερευνώνται μόνο σε μια καθορισμένη ώρα, αλλά δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επανέλθει συχνά μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Μέσα από τη διαθεματική διδασκαλία οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μια ολιστική εικόνα της πραγματικότητας και καλούνται να συγκροτήσουν ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων.

Με τον όρο βιωματική διδασκαλία αναφερόμαστε στο σύνολο των διδακτικών πρακτικών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις, δηλαδή σκέψεις και προβληματισμούς των μαθητών που προέρχονται από την καθημερινή τους ζωή και τον κοινωνικό τους περίγυρο. Ο ενεργητικός αυτός τρόπος μάθησης έχει ως αρχή την πρωτοβουλία των παιδιών για συμμετοχή, καταθέτοντας στην τάξη θέματα που τους απασχολούν και καταλήγει στην αβίαστη μάθηση μέσα από την εμπειρία. Η βιωματική προσέγγιση τοποθετεί στο επίκεντρο τους μαθητές, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες τους, τις ιδιαιτερότητές τους, ενθαρρύνοντας παράλληλα ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες (Χρυσοφίδης, 2005· Στάππα-Μουρτζίνη, 2010).

Η μέθοδος που μπορεί να ταυτιστεί σε μεγάλο βαθμό με τη βιωματική διδασκαλία είναι η μέθοδος project ή «μέθοδος των βιωμάτων», όπως συχνά εμφανίζεται στη βιβλιογραφία. Ο Frey (1986) περιγράφει τη μέθοδο project ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που οδηγεί στη μόρφωση μέσω μιας συγκεκριμένης μορφής διδασκαλίας, στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι. Αφετηρία της συγκεκριμένης μεθόδου είναι, σύμφωνα με τον Χρυσυφίδη (2005), οι προβληματισμοί μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας σχετικά με κάποιο ζήτημα. Ο σχεδιασμός του μαθήματος αποτελεί ευθύνη της ομάδας και έχει ως στόχο την επίλυση του αρχικού προβλήματος. Στην περίπτωση αυτή ο ρόλος του δασκάλου επικεντρώνεται στο διαχωρισμό των ομάδων των μαθητών με τέτοιο τρόπο ώστε σε αυτές να ενσωματώνονται παιδιά με διαφορετικές ικανότητες (Κουτρούμπα, 2004). Από το 1918, οπότε και παρουσιάστηκε από τον W.Killpatrick για πρώτη φορά η μέθοδος project, έχει τροποποιηθεί σε μεγάλο βαθμό. Γενικά πρόκειται για μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης, της οποίας τα όρια και οι δυνατότητες δεν είναι αυστηρά καθορισμένα, αλλά μπορούν να προσαρμοστούν στην εκάστοτε κατάσταση (Frey, 1986· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006). Στο πλαίσιο της βιωματικής διδασκαλίας, απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της μεθόδου είναι η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας, αποκλείοντας τις μονομερείς αποφάσεις και τους αυταρχισμούς (Χρυσυφίδης, 2005).

Ο Frey (1986), συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά της μεθόδου project αναφέρει ότι:

- Αφορμή για την οργάνωση ενός project αποτελεί κάποιο βίωμα, πρόβλημα ή γεγονός.
- Οι αρμοδιότητες αποφασίζονται από όλους τους συμμετέχοντες και ολοκληρώνονται σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.
- Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος οι ομάδες ανταλλάσσουν πληροφορίες και εργάζονται σε ένα ανοιχτό πεδίο δράσης.
- Οι εντάσεις και τα προβλήματα που δημιουργούνται, διευθετούνται από τις ομάδες.

Για την πρακτική εφαρμογή της μεθόδου project έχουν οριστεί μια σειρά βημάτων που ακολουθούνται, χωρίς όμως τα στάδια αυτά να είναι απολύτως διακριτά. Αρχικά, διατυπώνονται από την ομάδα διάφοροι προβληματισμοί και ανησυχίες προκειμένου να εντοπιστούν κάποιες κατηγορίες θεμάτων που απασχολούν τους μαθητές. Στη συνέχεια, αφού γίνει η επιλογή του θέματος προς μελέτη, διερευνάται η υπάρχουσα γνώση για το θέμα. Έπειτα, διαμορφώνεται το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα οργανωθούν και θα σχεδιαστούν οι δραστηριότητες και δημιουργούνται οι ομάδες ώστε να ξεκινήσει η υλοποίηση του προγράμματος. Τέλος, όταν ολοκληρωθεί η μελέτη γίνεται μια τελική σύνθεση όλων των στοιχείων, καταγράφονται τα συμπεράσματα και διατυπώνονται οι προτάσεις. Η λήξη του

προγράμματος γίνεται με μια τελική παρουσίασή του από τους μαθητές αλλά και την αξιολόγηση του project ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι (Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2005· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006).

Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα της μεθόδου project είναι η ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών. Η επικοινωνία μεταξύ τους βελτιώνεται, ενώ παράλληλα αλλάζουν οι σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων και των διδασκομένων. Το γεγονός ότι πρόκειται για κάποιο πραγματικό πρόβλημα, που προέκυψε από τις ανάγκες των μαθητών τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 1999). Τα συνηθέστερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή σχεδίων εργασίας αφορούν τον λανθασμένο προγραμματισμό σε ότι αφορά τη διάρκεια ενός τέτοιου προγράμματος. Σε αρκετές περιπτώσεις δεν υπάρχει σωστή εκτίμηση είτε των δυνατοτήτων των μαθητών, είτε του χρονικού διαστήματος που απαιτεί η κάθε δραστηριότητα. Συχνά οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ανομοιογενή συμμετοχή από το σύνολο των μαθητών, με αποτέλεσμα κάποιοι να είναι πολύ δραστήριοι ενώ κάποιοι άλλοι να μη συμμετέχουν ενεργά. Στην περίπτωση αυτή, θα πρέπει να εξομαλυνθούν οι διαφορές ώστε να υπάρχει αρμονική συνεργασία της ομάδας (Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2005).

Μία άλλη μέθοδος που χρησιμοποιείται κατά την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η μέθοδος της επίλυσης προβλήματος. Η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης μεθόδου έγκειται στο γεγονός ότι οι δεξιότητες για την επίλυση ενός προβλήματος θεωρούνται βασικές για την αφομοίωση της γνώσης (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006). Τα στάδια της παραπάνω μεθόδου είναι (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 1999):

- Ο προσδιορισμός και η τοποθέτηση του προβλήματος.
- Η ανάλυση του προβλήματος.
- Η αναζήτηση λύσεων.
- Η αξιολόγηση των προτεινόμενων λύσεων.
- Ο σχεδιασμός της δράσης.
- Η πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων.

Δύο μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η μελέτη πεδίου (field trip) και τα περιβαλλοντικά μονοπάτια (environmental trails). Στην πρώτη περίπτωση, πρόκειται για έναν τρόπο παρατήρησης και βίωσης του περιβάλλοντος της πραγματικής ζωής. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσονται ερευνητικές, αναλυτικές και συνθετικές δεξιότητες. Η δεύτερη περίπτωση αναφέρεται σε μια οργανωμένη διαδρομή μέσα από διάφορες τοποθεσίες εκπαιδευτικού

ενδιαφέροντος, όπου εμπλέκονται όλες οι αισθήσεις και προσφέρεται βαθιά γνώση στα παιδιά για το τοπικό τους περιβάλλον (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006). Οι προοδευτικές μαθησιακές προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν διαθέτουν εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο σύνολο των καινοτόμων προγραμμάτων. Μερικές από τις πιο δημοφιλείς είναι το ερωτηματολόγιο, ο καταγισμός ιδεών, η μελέτη περιπτώσεων (case study) και τα παιχνίδια ρόλων ή προσομοίωσης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή τέτοιου είδους προγραμμάτων είναι καταλυτικός. Ο Ματσαγγούρας (2001), υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός διατηρεί τον διδακτικό του ρόλο, αλλά παράλληλα αναλαμβάνει τους ρόλους του εμψυχωτή, του καθοδηγητή και του συντονιστή. Η Στάππα- Μουρτζίνη (2010) υπογραμμίζει την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός κλίματος συνεργασίας, αλληλοκατανόησης, εμπιστοσύνης και επικοινωνίας στη σχολική αίθουσα για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

3. Η αξιολόγηση των καινοτόμων προγραμμάτων

3.1 Το στάδιο της αξιολόγησης ενός καινοτόμου προγράμματος

Η αξιολόγηση αποτελεί το τελικό στάδιο κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος και θεωρείται αναγκαία, διότι μέσω αυτής μπορεί να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών αλλά και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στην οργάνωση μελλοντικών προγραμμάτων, ενώ δε θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως ένα πειθαρχικό ή κατασταλτικό εργαλείο. Με τον όρο αξιολόγηση αναφερόμαστε στη διαδικασία σύγκρισης ενός αντικειμένου με κάποιο πρότυπο, που αποτελεί τη βάση σύγκρισης (Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2005).

Η αξιολόγηση ενός προγράμματος στην ουσία περιλαμβάνει τη συστηματική συλλογή, την κριτική ανάλυση, την ερμηνεία πληροφοριακών στοιχείων και την ποσοτική και ποιοτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων. Ο σκοπός της αξιολόγησης είναι να βελτιωθεί το πρόγραμμα, η διδασκαλία και το διδακτικό προσωπικό, αλλά και να αναθεωρηθούν μελλοντικοί σχεδιασμοί προγραμμάτων (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 1999).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της αξιολόγησης ενός προγράμματος είναι (Στάππα-Μουρτζίνη, 2010):

- Η πρόοδος, η οποία αφορά τη σύγκριση υπαρκτών και προγραμματισμένων δραστηριοτήτων. Το χαρακτηριστικό αυτό σχετίζεται με τη συνεχή παρακολούθηση της εφαρμογής του προγράμματος, ώστε να επιβεβαιωθεί ότι το πρόγραμμα υλοποιείται με βάση τον αρχικό σχεδιασμό.
- Η αποδοτικότητα, η οποία αφορά τον συσχετισμό των αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν και των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν. Για την εκτίμηση της αποδοτικότητας λαμβάνονται υπόψη άνθρωποι, οικονομικοί και άλλοι πόροι που χρησιμοποιήθηκαν, ερευνάται δηλαδή η σχέση κόστους- αποδοτικότητας.
- Η αποτελεσματικότητα, που εκφράζει το επιθυμητό αποτέλεσμα ενός προγράμματος, μετρώντας τον βαθμό που επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος.
- Η επίδραση, η οποία προσδιορίζει το συνολικό αποτέλεσμα του προγράμματος και στοχεύει στον εντοπισμό των αναγκαίων αλλαγών ώστε να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τις οδηγίες σχεδιασμού προγραμμάτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κατά την αξιολόγηση ενός προγράμματος τα κριτήρια μπορεί να είναι:

- Ο βαθμός επίτευξης των στόχων (π.χ. η οικοδόμηση γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η διαμόρφωση κώδικα αξιών, στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών απέναντι στον εαυτό τους, την ομάδα, το περιβάλλον).
- Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε.
- Η πρωτοτυπία αντιμετώπισης του θέματος.
- Η διαθεματική προσέγγιση.
- Το πλήθος, η ετερογένεια και η ποιότητα των πηγών που επιλέχθηκαν.
- Η ικανότητα οργάνωσης και επεξεργασίας δεδομένων, πληροφοριών και στοιχείων που συγκεντρώθηκαν.
- Η εξαγωγή και τεκμηρίωση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τα στοιχεία, τις μετρήσεις και τα διαγράμματα.
- Ο βαθμός αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών.
- Η σύνθεση της εργασίας.
- Ο βαθμός δυσκολίας του θέματος και όποια άλλα κριτήρια θεωρεί ο εκπαιδευτικός απαραίτητα.

Σύμφωνα με τους Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη (2005) η αξιολόγηση υφίσταται στο εκπαιδευτικό σύστημα αφενός για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας σε επίπεδο προσώπων και την εξασφάλιση της λειτουργικότητας και αφετέρου για να εξασφαλιστεί η δυνατότητα πληροφόρησης του επιπέδου επίτευξης των στόχων. Οι Καλαϊτζίδης & Ουζούνης (1999) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα στην εφαρμογή σχολικών προγραμμάτων για να εξακριβωθεί πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται, αντιδρούν και έχουν επηρεαστεί από τις εμπειρίες τους και να βελτιωθεί η εφαρμογή νέων προγραμμάτων.

Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης επιμέρους στοιχεία που αξιολογούν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος είναι ο βαθμός συμμετοχής των μελών της ομάδας, η αύξηση των γνώσεων των μαθητών, ο βαθμός υιοθέτησης αξιών, απόψεων, στάσεων και λήψης αποφάσεων, η αλλαγή της συμπεριφοράς τους και η διαπίστωση μείωσης τυχόν υπάρχοντος προβλήματος (Θάνου, 2003). Αναφορικά με το ποιος θα κάνει την αξιολόγηση, σύμφωνα με τους μελετητές, η αξιολόγηση γίνεται κυρίως από τον υπεύθυνο της εφαρμογής του προγράμματος και τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις ορίζεται εξωτερικός αξιολογητής. Τα εργαλεία της αξιολόγησης επιλέγονται συνήθως από τον αξιολογητή με βάση το πόσο είναι ικανά να μετρήσουν τα αποτελέσματα του

προγράμματος. Κύρια χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εργαλείων είναι η σαφήνεια, η πληρότητα, η απλότητα και η ευκολία στον χειρισμό (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 1999).

3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων

Για την καλύτερη εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση, απαραίτητη διαδικασία αποτελεί η μελέτη των παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων. Προκειμένου, λοιπόν, να βελτιωθούν τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων θα πρέπει να αναλυθούν τόσο οι παράγοντες που διευκολύνουν όσο και αυτοί που δυσχεραίνουν την εφαρμογή τους.

Σε ό,τι αφορά την επιτυχία των προαναφερθέντων προγραμμάτων, αυτή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και από τη συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ τους. Άλλοι παράγοντες, αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, είναι η αυτονομία που τους παρέχεται καθώς και η εμπειρία που διαθέτουν σε συνδυασμό με τα προσόντα τους. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση αφού, σύμφωνα με έρευνες, βασικό κίνητρο των εκπαιδευτικών είναι να δοκιμάσουν παιδαγωγικές καινοτομίες μέσα από την υλοποίηση των προγραμμάτων. Το ενδιαφέρον συχνά επικεντρώνεται και στους παράγοντες που δε σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς, αλλά αφορούν τη συνεργασία του σχολείου με την κοινωνία και τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Cholevas & Loucaides, 2011).

Ο Αθανασίου (2004) επισημαίνει τη σπουδαιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, καθώς η επίτευξη των στόχων των καινοτόμων προγραμμάτων συνδέεται άμεσα με την στάση της οικογένειας απέναντι στα προγράμματα αυτά. Οι γονείς πρέπει να αισθανθούν ότι αποτελούν μέρος των προγραμμάτων που συμμετέχουν τα παιδιά τους και να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο που διαδραματίζουν στην επιτυχή έκβαση των προγραμμάτων. Επιπλέον, κάποιες από τις δραστηριότητες των σχολικών προγραμμάτων μπορούν να λάβουν χώρα στο σπίτι, ώστε η οικογένεια να αισθάνεται πως συνεισφέρει στην εκπαίδευση των παιδιών. Αντίστοιχα, η κοινωνία μπορεί να εμπλακεί στις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας, μέσα από τη συμμετοχή ειδικών σε θέματα περιβάλλοντος, υγείας και πολιτισμού προς όφελος των μαθητών.

Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω, διαφαίνονται μια σειρά από παράγοντες που δυσχεραίνουν την υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τους Γκούβρα, Κυρίδης και Μαυρικάκη (2005) τα σημαντικότερα προβλήματα που εμφανίζονται κατά την εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας σχετίζονται με:

- Την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελεί ένα σοβαρό ανασταλτικό παράγοντα στην ανάπτυξη προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στο σχολείο. Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που διστάζουν να υλοποιήσουν προγράμματα, διότι απαιτούνται συγκεκριμένες γνώσεις και κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι.
- Το διαρκώς εξελισσόμενο πεδίο της Αγωγής Υγείας, που απαιτεί συνεχή έρευνα και επιμόρφωση, ώστε να εφαρμοστούν τα προγράμματα στη σχολική πράξη.
- Τη δυνατότητα του αναλυτικού προγράμματος να ανταποκριθεί στις γνωστικές δεξιότητες και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μαθητών.
- Την εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, οι οποίες πολλές φορές δε βρίσκουν χώρο στη μορφή του ωρολογίου προγράμματος.

Εξετάζοντας τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων συνήθως αναφέρεται η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς τη φιλοσοφία και τους στόχους του προγράμματος και η περιορισμένη εμπειρία στην εφαρμογή προοδευτικών μεθόδων. Ένα ακόμη εμπόδιο αποτελεί η έλλειψη χρόνου σε συνδυασμό με την αδυναμία κάλυψης της διδακτικής ύλης. Προβληματισμός εμφανίζεται αναφορικά με την έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και την ανεπαρκή επικοινωνία μεταξύ σχολείου και κοινωνίας (Σπυροπούλου κ.α., 2008· Cholevas & Loucaides, 2011).

Συνοψίζοντας, καθοριστικοί παράγοντες για την εφαρμογή ενός προγράμματος είναι (Στάππα-Μουρτζίνη, 2010):

- Η αναγνώριση των αναγκών του προγράμματος.
- Η αποδοχή του από τη σχολική κοινότητα, ως ανάγκη και προτεραιότητα για το σχολείο.
- Η πρόταση του προγράμματος από τους μαθητές.
- Η διάχυσή του στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ικανοποιώντας την ανάγκη για διαθεματικότητα.
- Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.
- Η ύπαρξη διαθέσιμων πόρων και η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή.
- Η εξειδίκευση και η δέσμευση των υπευθύνων της εφαρμογής του προγράμματος.
- Η σταθερότητα του προσωπικού της σχολικής μονάδας.

3.3 Η βιωσιμότητα των καινοτόμων προγραμμάτων

Όπως δείχνει ένα σύνολο ερευνών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη μεγάλη παιδαγωγική αξία των καινοτόμων προγραμμάτων, που εφαρμόζονται στα δημοτικά σχολεία της χώρας. Διευθυντές, εκπαιδευτικοί και μαθητές υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων θα πρέπει να συνεχιστούν, παρά την ύπαρξη ορισμένων προβλημάτων. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών συνοδεύεται από παραμέτρους που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα των προγραμμάτων αυτών (Γαλανοπούλου, 2001· Apostolidou & Fontana, 2003· Γούπος, 2006· Σπυροπούλου κ.α., 2008).

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που προέκυψαν κατά τη μελέτη των παραγόντων που δυσχεραίνουν την υλοποίηση προγραμμάτων είναι η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων. Σύμφωνα με την έρευνα της Σταματούρου (2011), το σύνολο των εκπαιδευτικών διατύπωσε την ανάγκη να επιμορφωθεί και μάλιστα μέσα από τη δημιουργία μικρών ομάδων, καθώς έτσι ευνοείται η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Αναφορικά με την επιμόρφωση σε θέματα Αγωγής Υγείας, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και τρόπους ευαισθητοποίησης των μαθητών.

Η Δασκολιά (2002) υπογραμμίζει ότι τόσο η καλλιέργεια θετικής στάσης όσο και η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τις καινοτόμες δράσεις, θα πρέπει να επιδιωχθούν στο πλαίσιο της βασικής τους εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που διστάζουν ή αποφεύγουν να υλοποιήσουν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προβάλλουν ως βασική αιτία την έλλειψη προηγούμενης βασικής εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης.

Έμφαση θα πρέπει να δοθεί και στον ρόλο της οικογένειας, αφού οι γονείς παρέχοντας τα κατάλληλα βιώματα και ερεθίσματα μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών. Η οικογένεια μπορεί να συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στην κατάκτηση των στόχων των καινοτόμων προγραμμάτων, αρκεί να εμπλακούν στη διαδικασία και να ενημερώνονται για την πορεία του προγράμματος (Βασιλούδης κ.α., 2009).

Ο όρος βιωσιμότητα, που αναφέρεται στην πιθανότητα κάποιου να επιβιώσει, εμφανίζεται στην έρευνα των Σπυροπούλου κ.α. (2008) με την έννοια των προτάσεων που θα συμβάλλουν στη διασφάλιση της δημιουργικής αξιοποίησης και της μεγιστοποίησης των αποτελεσμάτων των καινοτόμων προγραμμάτων. Από την έρευνα προέκυψε η ανάγκη να καθιερωθούν κίνητρα που θα στοχεύουν στην ικανοποίηση από την υλοποίηση του

προγράμματος καθώς και από την προβολή των αποτελεσμάτων της δουλειάς των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Η συνολική παρουσίαση των αποτελεσμάτων αποτελεί ηθική ικανοποίηση, αλλά και ερέθισμα για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ώστε να αναλάβουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Πλέον γνωρίζουμε ότι ένα ακόμη κίνητρο είναι η καλλιέργεια ευγενούς άμιλλας μεταξύ των σχολείων σε συνδυασμό με την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων αποτελεί η προώθηση της δημιουργικής συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συγκεκριμένα ανάμεσα στους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς, τους Σχολικούς Συμβούλους και τους Υπεύθυνους Εκπαιδευτικών Θεμάτων των διευθύνσεων. Παράλληλα, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην επαρκή στελέχωση των υποστηρικτικών κέντρων με εξειδικευμένο προσωπικό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002).

Άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα των καινοτόμων προγραμμάτων είναι, σύμφωνα με την Ιωαννίδη (2003, 2007) η εφαρμογή τους σε όλες τις μορφές και όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, με διάχυση σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Συμπληρωματικά, η διεπιστημονικότητα που υπαγορεύουν τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων προβάλλει την αναγκαιότητα για συνεργασία μεταξύ Υπουργείων Παιδείας, Υγείας, Πολιτισμού και Περιβάλλοντος για την ορθότερη διαχείριση των αντίστοιχων θεμάτων.

4. Επισκόπηση σχετικών ερευνών

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έφερε στην επιφάνεια έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην Ελλάδα και βρίσκονται σε συνάφεια με την παρούσα έρευνα, αναφορικά με το θέμα που πραγματεύονται.

Έπειτα από εξέταση της ξενόγλωσσης αρθρογραφίας, παρουσιάζονται στη συνέχεια τρεις έρευνες. Η πρώτη σχετική έρευνα των Jourdan, Pommier & Quidu (2010) με τίτλο “Practices and representations of health education among primary school teachers”, δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Scandinavian Journal of Public Health και πραγματοποιήθηκε στη Γαλλία με τη συμμετοχή 626 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε παιδιά ηλικίας 6 έως 11 ετών. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το σχολείο διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στον τομέα της Αγωγής Υγείας, στόχος της έρευνας ήταν η αξιολόγηση των πρακτικών που χρησιμοποιούσαν οι δάσκαλοι στις τάξεις τους κατά την υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, καθώς και η περιγραφή του ρόλου τους αναφορικά με το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, αφού προηγήθηκαν συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας:

- Τα τρία τέταρτα των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα δήλωσαν ότι εφαρμόζουν προγράμματα Αγωγής Υγείας, εκ των οποίων μόνο το ένα τρίτο προσεγγίζει ολοκληρωμένα τα θέματα.
- Τα δύο τρίτα των ερωτηθέντων απάντησαν ότι δε συνεργάζονται με κάποιον κατά την υλοποίηση του προγράμματος, ενώ οι γονείς σπάνια εμπλέκονται στη διαδικασία. Το γεγονός αυτό συνδέεται με τη γενικότερη κατάσταση σε ότι αφορά τη συνεργασία σχολείου οικογένειας και όχι αποκλειστικά σε θέματα Αγωγής Υγείας.
- Οι δάσκαλοι που δεν εφαρμόζουν προγράμματα Αγωγής Υγείας θεωρούν ως ανασταλτικό παράγοντα την έλλειψη χρόνου, επιμόρφωσης, πόρων και πηγών πληροφόρησης.

Η δεύτερη σχετική ξενόγλωσση έρευνα των Hofman, Jansen & Spijkerboer (2011) με τίτλο “Innovations: Perceptions of teachers and school leaders on bottlenecks and outcomes”, δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Education as Change και πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Χρόνινγκεν στην Ολλανδία. Στην έρευνα συμμετείχαν 178 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ολλανδίας, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα. Στόχος της έρευνας ήταν να αξιολογήσει την εφαρμογή αλλά και τα αποτελέσματα που είχαν οι καινοτομίες που θεσπίστηκαν, έπειτα από τις τελευταίες

εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε περιελάμβανε αλλαγές στις διδακτικές προσεγγίσεις, στις διαδικασίες μάθησης, στην εφαρμογή σχεδίων εργασίας αλλά και στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις αφορούν τρεις θεματικές:

- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα τρία μεγαλύτερα εμπόδια στην εφαρμογή καινοτομιών είναι η έλλειψη χρόνου, ο συντηρητικός τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών και η έλλειψη χρημάτων. Ακολουθούν οι ανεπαρκείς κτιριακές εγκαταστάσεις, ενώ σε χαμηλότερη θέση βρίσκεται η έλλειψη υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς.

- Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων, στα αποτελέσματα της εφαρμογής καινοτομιών συγκαταλέγεται η αύξηση της χρήσης νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς, η βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων, η αύξηση της ικανοποίησης μέσω της εργασίας αλλά και η ενίσχυση των κινήτρων τους.

- Τα αποτελέσματα της εφαρμογής καινοτομιών στους μαθητές ήταν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης, της ανεξαρτησίας και του ενθουσιασμού των μαθητών. Ακόμη, ενισχύθηκαν τα κίνητρα των μαθητών, βελτιώθηκε η σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή, ενώ σε μικρότερο βαθμό βελτιώθηκε η επίδοση των μαθητών.

Η τρίτη σχετική έρευνα των Cholevas & Loucaides (2011), δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Health Education Journal με τίτλο “Factors that facilitate and barriers towards the implementation of health educational programmes in primary education schools of the prefecture of Achaia, Greece”. Στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνας συμμετείχαν 141 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από σχολεία του νομού Αχαΐας. Η συγκεκριμένη έρευνα είχε σκοπό να μελετήσει τους παράγοντες που διευκολύνουν, αλλά και αυτούς που δυσχεραίνουν την υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας. Μέσα από την έρευνα προέκυψε ότι:

- Οι παράγοντες που διευκολύνουν την υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας είναι τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, η συνεργασία με τον Υπεύθυνο εκπαιδευτικών θεμάτων, η οικονομική στήριξη τέτοιων προγραμμάτων και η συνεργασία με τους γονείς. Λιγότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η οργάνωση σεμιναρίων και η ανάληψη πρωτοβουλιών από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας διευκολύνουν την εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας.

- Αναφορικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πρώτα την έλλειψη επιμόρφωσης, στη συνέχεια τη

μικρή εμπειρία στην εφαρμογή προγραμμάτων και την άρνηση άλλων εκπαιδευτικών να συμμετέχουν.

Ακολουθεί η επισκόπηση της ελληνικής αρθρογραφίας, όπου εντοπίστηκαν τρεις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και αφορούν τα καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η πρώτη σχετική έρευνα με τίτλο «Αξιολόγηση του Καινοτόμου Πιλοτικού Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης» διεξήχθη το σχολικό έτος 2000-2001 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με σκοπό τη συνολική αξιολόγηση του πιλοτικού προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002). Στη σχετική έκθεση μεταξύ άλλων εκπαιδευτικών συμμετείχαν 734 δάσκαλοι από όλη την Ελλάδα. Στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνοψίζονται παρακάτω:

- Το 83% των δασκάλων εκτιμά ότι η εφαρμογή του Προγράμματος είναι πολύ έως αρκετά αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Η εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος είχε ως αποτέλεσμα την έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών, τη διεύρυνση των ενδιαφερόντων τους, την εξοικείωση με κοινωνικά θέματα, την αναμόρφωση της διδακτικής προσέγγισης, την ενίσχυση της αυτομάθησης, τη συνεργασία σχολείου- κοινωνίας, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου, τη διευκόλυνση πειραματισμού και τη βελτίωση της επίδοσης.
- Οι δραστηριότητες που υλοποίησαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του προγράμματος ήταν:
 - Παρουσίαση εργασιών
 - Εργασία σε ομάδες
 - Διεξαγωγή διαλόγου
 - Συλλογή πληροφοριών
 - Ενασχόληση με κατασκευές
 - Διεξαγωγή έρευνας
 - Αξιολόγηση υλικού
 - Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών
 - Δραστηριότητες ορθής ακρόασης

- Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία κατά την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης περιελάμβανε τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, την παροχή οδηγιών στους μαθητές, την παροχή βοήθειας μόνο όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες, την καθοδήγηση στις δραστηριότητες, τον καθορισμό της θεματολογίας και των αρμοδιοτήτων, τη δημιουργία συνθηκών ελευθερίας και αυτονομίας και τη διευκόλυνση της συνεργασίας.

- Οι μαθητές κατά την εφαρμογή του προγράμματος συνεργάστηκαν αρμονικά, υπήρχε ολική συμμετοχή, ένιωθαν άνετα, ήταν ευχαριστημένοι από το πρόγραμμα, ενώ λιγότεροι ήταν αυτοί που έδειχναν κουρασμένοι.

- Οι συμμετέχοντες εκτιμούν ότι η εφαρμογή του προγράμματος συνέβαλε αρκετά στη βελτίωση των σχέσεων με τους μαθητές τους. Ακόμη, οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα του φυσικού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος, ενισχύθηκε η μεταξύ τους αλληλεγγύη και παρατηρήθηκε θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο.

Η δεύτερη σχετική έρευνα στην ελληνική αρθρογραφία είναι των Σπυροπούλου κ.α. (2008) με τίτλο «Καινοτόμα Προγράμματα στην εκπαίδευση». Η μελέτη δημοσιεύτηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στόχος της έρευνας ήταν να παρουσιαστούν τα καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόστηκαν τα τελευταία χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, να μελετηθεί αν πράγματι λειτούργησαν ως καινοτομίες και σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι τους. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 971 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα βασικά εργαλεία της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη. Η έρευνα έδειξε ότι:

- Το 51% των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα δε συμμετέχει στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.

- Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρούν ότι είναι λίγοι εκείνοι που αξιοποιούν τα Κέντρα στήριξης των καινοτόμων δράσεων, όπως τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

- Σε ότι αφορά την αλλαγή της στάσης των μαθητών έπειτα από την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την εκδοχή «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ».

- Σχετικά με την επάρκεια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα, οι περισσότερες απαντήσεις δείχνουν ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στον συγκεκριμένο τομέα είναι ανεπαρκής.

- Πρωταρχικοί ανασταλτικοί παράγοντες για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων είναι η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής, η ελλιπής χρηματοδότηση, το ανελαστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και η ελλιπής επιμόρφωση.

- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί αρκετά με την πρόταση ότι τα καινοτόμα προγράμματα αποτελούν «μοχλό» εξέλιξης και αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Ολοκληρώνοντας την επισκόπηση της ελληνικής αρθρογραφίας, η τρίτη σχετική έρευνα με τίτλο «Ευέλικτη Ζώνη, θεωρία και πράξη» υλοποιήθηκε από τους Πατσάλης & Παπουτσάκη (2011) και δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2007-2008, με 700 δασκάλους της Α' Διεύθυνσης Αθήνας και το ερευνητικό εργαλείο ήταν τα ερωτηματολόγια. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τον τρόπο που υλοποιείται το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης και αν αυτό συμβάλλει στην καλλιέργεια συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Τα συμπεράσματα της έρευνας δείχνουν ότι:

- Η πλειοψηφία εξ αυτών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται πως δεν εφαρμόζει το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης.

- Οι αιτίες της μη εφαρμογής του προγράμματος είναι η έλλειψη χρόνου, επιμόρφωσης, υλικοτεχνικών υποδομών καθώς και η ελλιπής καθοδήγηση και υποστήριξη από τους σχολικούς συμβούλους.

- Η επιλογή των θεμάτων γίνεται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών. Παράλληλα, η πλειοψηφία επιλέγει θέματα που διευρύνουν τις γνώσεις των μαθητών.

- Για την προσέγγιση των θεμάτων χρησιμοποιούνται σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι (ανακαλυπτική, βιωματική, ομαδοσυνεργατική, project). Αντίθετα, λιγότεροι είναι αυτοί που εφαρμόζουν διαθεματικές προσεγγίσεις.

- Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους τους μαθητές, ατομικά ή συλλογικά, και όχι από τους εκπαιδευτικούς.

- Οι διδακτικοί στόχοι αποσκοπούν στην καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων, ενώ οι διαδικασίες που εφαρμόζονται συντελούν στην καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων.

- Τέλος, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, την προαγωγή ηθικών αξιών και την καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών.

B. Εμπειρική έρευνα

5. Μέθοδος

5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Έπειτα από την παραπάνω θεωρητική προσέγγιση, προέκυψαν κάποια θέματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης και αποτέλεσαν το αντικείμενο έρευνας της συγκεκριμένης εργασίας. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή και αξιολόγηση των καινοτόμων προγραμμάτων στο δημοτικό σχολείο.

Παράλληλα, φιλοδοξεί να διερευνήσει τις παιδαγωγικές μεθόδους που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων καθώς και τους παράγοντες που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα στοχεύει να διερευνήσει:

- Την ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων κατά την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων.
- Τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση που έχουν λάβει σε θέματα καινοτόμων δράσεων.
- Τους τρόπους μάθησης και τις δραστηριότητες με τις οποίες προσεγγίζονται τα θέματα των καινοτόμων προγραμμάτων.
- Την αποτελεσματικότητα των καινοτόμων προγραμμάτων στην καλλιέργεια γνωστικών, κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών δεξιοτήτων.

Οι υποθέσεις που προκύπτουν μέσω της μελέτης σχετικών ερευνητικών πορισμάτων είναι οι εξής:

H_0 : Η παρακολούθηση επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς και ο στόχος να συνεργαστούν οι μαθητές ώστε να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις είναι ανεξάρτητες μεταβλητές.

H_1 : Η παρακολούθηση επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς και ο στόχος να συνεργαστούν οι μαθητές ώστε να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις είναι εξαρτημένες μεταβλητές.

H_0 : Η επιλογή θέματος με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και η εφαρμογή σχεδίων εργασίας είναι ανεξάρτητες μεταβλητές.

H_1 : Η επιλογή θέματος με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και η εφαρμογή σχεδίων εργασίας είναι εξαρτημένες μεταβλητές.

5.2 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 300 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία των νομών Αττικής και Θεσσαλονίκης. Τα στοιχεία των σχολείων δόθηκαν από τις αντίστοιχες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.

Από τους συμμετέχοντες οι 197 (65,7%) διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία της Αττικής και οι 103 (34,3%) σε σχολεία της Θεσσαλονίκης. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 90 (30%) άνδρες και 210 (70%) γυναίκες.

5.3 Ερευνητικό εργαλείο

Η συλλογή των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση γραπτού ερωτηματολογίου (Παράρτημα Γ, Ερωτηματολόγιο). Σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας και έπειτα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση συντάχθηκε ερωτηματολόγιο ώστε να εξεταστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα στηρίχθηκε στις έρευνες των Σπυροπούλου κ.α. (2008), Jourdan et al. (2010), Πατσάλης & Παπουτσάκη (2011), Cholevas & Loucaides (2011), Hofman, Jansen & Spijkerboer (2011) καθώς και σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2002).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος: το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τη σχέση εργασίας, τα έτη υπηρεσίας και τους τίτλους σπουδών. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 22 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ειδικές ερωτήσεις χωρίζονται σε τρεις θεματικούς άξονες:

- α. Πληροφορίες για το καινοτόμο πρόγραμμα
- β. Εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος
- γ. Αξιολόγηση του καινοτόμου προγράμματος

Πιο αναλυτικά οι ερωτήσεις αφορούν το είδος των προγραμμάτων που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί, την ύπαρξη συνεργασίας τόσο με την οικογένεια όσο και με τους Σχολικούς Συμβούλους αλλά και τους αρμόδιους φορείς, τον τρόπο επιλογής των θεμάτων των καινοτόμων προγραμμάτων, τον τρόπο προσέγγισης των θεμάτων, τους παράγοντες που δυσχεραίνουν καθώς και αυτούς που διευκολύνουν την εφαρμογή προγραμμάτων και την αποτελεσματικότητα των καινοτόμων προγραμμάτων. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τον βαθμό που συμφωνούν με συγκεκριμένες προτάσεις.

Οι ερωτήσεις κάθε θεματικού άξονα αποτελούνται από μεταβλητές, αποτυπωμένες σύμφωνα με τη πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-καθόλου έως 5-πάρα πολύ).

5.4 Διαδικασία

Πριν από τη διανομή των ερωτηματολογίων στους συμμετέχοντες, πραγματοποιήθηκε πιλοτική διανομή σε εκπαιδευτικούς ώστε να γίνουν οι απαραίτητες τροποποιήσεις. Μετά την έγκριση της επιβλέπουσας καθηγήτριας και των υπολοίπων μελών της τριμελούς επιτροπής, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στο δείγμα.

Η διανομή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2015 και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του ίδιου έτους. Συνολικά μοιράστηκαν 200 ερωτηματολόγια σε δημοτικά σχολεία της Αττικής και της Θεσσαλονίκης. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς την παρέμβαση του ερευνητή, για την αποφυγή μεροληψίας και τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν κατά προσέγγιση 10 λεπτά. Καθότι υπήρξε αριθμός μη επιστραφόμενων ερωτηματολογίων από εκπαιδευτικούς που αρνήθηκαν να συμμετάσχουν, συλλέχθηκαν 142 και από αυτά ο αριθμός των αρτίως συμπληρωμένων έφτασε τα 135, δηλαδή το ποσοστό ανταπόκρισης (response rate) ήταν 67,5%.

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο, αφού δημιουργήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή με τη φόρμα google drive, προωθήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε δημοτικά σχολεία της Αττικής και της Θεσσαλονίκης, με αποτέλεσμα να συγκεντρωθούν 165 ηλεκτρονικές απαντήσεις.

Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των 300 συνολικά ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίηση των μεταβλητών και η εισαγωγή τους στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 19, από το οποίο προέκυψαν οι κατανομές συχνοτήτων και οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

6. Αποτελέσματα

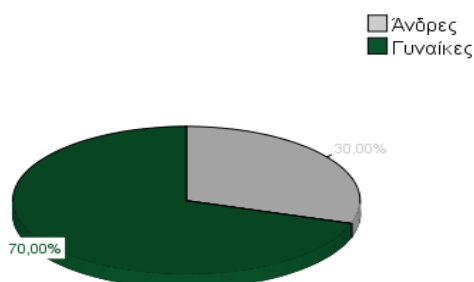
6.1 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, τα οποία προέκυψαν από την έρευνα της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Αρχικά λαμβάνει χώρα η περιγραφική στατιστική ανάλυση για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, σχέση εργασίας, έτη υπηρεσίας, σπουδές). Έπειτα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ειδικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με τη βοήθεια διαγραμμάτων και πινάκων.

6.1.1 Δημογραφικά στοιχεία

❖ Φύλο

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 300 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 210 είναι γυναίκες (70%) και οι 90 είναι άνδρες (30%) (Παράρτημα Α, Πίνακας 1).



Εικόνα 1 Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνότητας του φύλου των συμμετεχόντων.

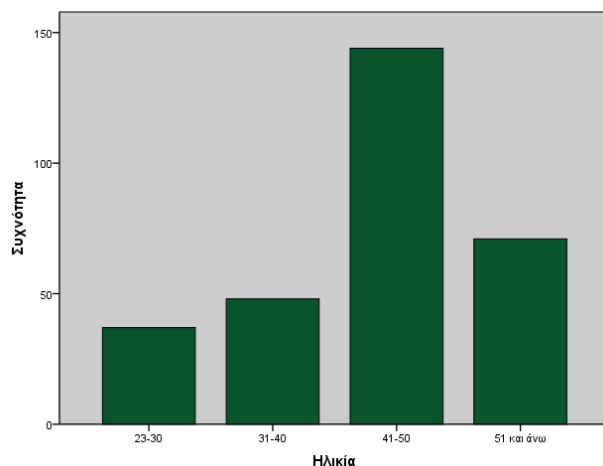
❖ Ειδικότητα

Αναφορικά με τις ειδικότητες των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι δάσκαλοι αντιπροσωπεύουν το 80,7% του συνόλου, δηλαδή 242 εκπαιδευτικοί. Οι 27 από τους συμμετέχοντες (9%) είναι καθηγητές ξένων γλωσσών και οι 6 (2%) διδάσκουν Πληροφορική. Ακόμη υπάρχουν 12 γυμναστές, δηλαδή 4% του συνόλου, 7 μουσικοί ή αλλιώς το 2,3% του δείγματος. Τέλος, συμμετείχαν 1 εικαστικός και 5 εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Θεατρική Αγωγή με αντίστοιχα ποσοστά 0,3% και 1,7% (Παράρτημα Α, Πίνακας 3).

❖ Ηλικία

Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, προέκυψε ότι 37 συμμετέχοντες (12,3%) ανήκουν στην ομάδα 23-30 ετών, 48 εκπαιδευτικοί (16%) έχουν ηλικία από 31-40. Το 48%,

δηλαδή 144 εκπαιδευτικοί είναι 41-50 ετών και τέλος 71 συμμετέχοντες (23,7 %) είναι άνω των 51 ετών (Παράρτημα Α, Πίνακας 2).



Εικόνα 2 Διάγραμμα κατανομής συχνότητων των ηλικιών των συμμετεχόντων.

❖ Σχέση εργασίας

Σε ό,τι αφορά τη σχέση εργασίας των ερωτηθέντων οι 265, δηλαδή το 88,3% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ενώ οι 35 ή 11,7% είναι αναπληρωτές (Παράρτημα Α, Πίνακας 4).

❖ Έτη υπηρεσίας

Σχετικά με την προϋπηρεσία των ερωτηθέντων, 17 εκπαιδευτικοί εργάζονται 1-5 έτη, δηλαδή 5,7% του συνόλου, από 6-15 έτη διαθέτει το 29,7%, δηλαδή 89 εκπαιδευτικοί. 98 εκπαιδευτικοί (32,7%) έχουν από 16-25 χρόνια προϋπηρεσίας, 65 εκπαιδευτικοί (21,7%) έχουν από 26-30 έτη και τέλος 31 εκπαιδευτικοί (10,3%) διδάσκουν πάνω από 31 χρόνια (Παράρτημα Α, Πίνακας 5).

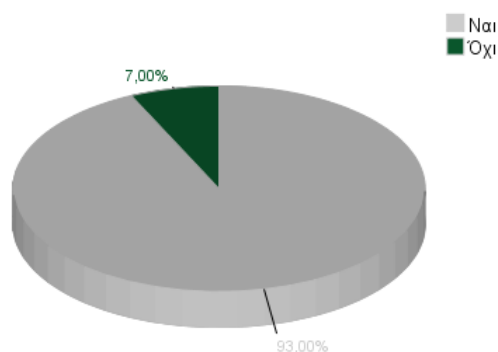
❖ Σπουδές

Ολοκληρώνοντας τα αποτελέσματα των δημογραφικών στοιχείων, εξετάστηκαν οι περαιτέρω σπουδές των ερωτηθέντων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, 34 εκπαιδευτικοί (11,3%) είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, 48 εκπαιδευτικοί (16%) έχουν παρακολουθήσει Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο. Ακόμη, οι 59 από τους συμμετέχοντες, που αντιστοιχεί σε ποσοστό 19,7% έχουν κάνει Μεταπτυχιακές σπουδές, το 2,7%, δηλαδή 8 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι Διδακτορικού διπλώματος, ενώ τέλος η πλειοψηφία του δείγματος δεν έχει παρακολουθήσει επιπλέον σπουδές αφού το πλήθος τους είναι 151 ή 50,3% (Παράρτημα Α, Πίνακας 6).

6.1.2 Ειδικές ερωτήσεις

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή και αξιολόγηση των καινοτόμων προγραμμάτων στο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις σε θέματα συνεργασίας, επιμόρφωσης, μεθόδων εφαρμογής των καινοτόμων προγραμμάτων, καθώς και στον τρόπο αξιολόγησης της διαδικασίας. Στους πίνακες που ακολουθούν αναλύονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ειδικότερες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, καταγράφεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) και η τυπική απόκλιση (Τ.Α.)

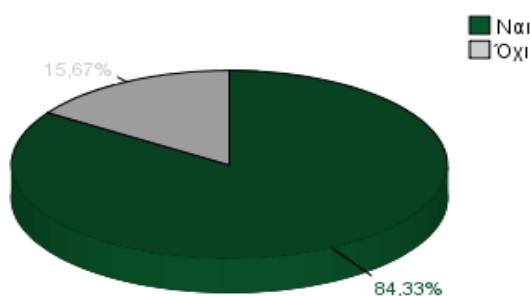
Ερώτηση 1 Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα



Εικόνα 3 Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνότητων της συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα.

Η πρώτη από τις ειδικές ερωτήσεις αφορούσε στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Όπως φαίνεται και από το παραπάνω κυκλικό διάγραμμα, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (93%), δηλαδή 279 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι έχει συμμετάσχει σε κάποιο καινοτόμο πρόγραμμα. Αντίθετα, αρνητική απάντηση έδωσε μόλις το 7%, που αντιστοιχεί σε 21 εκπαιδευτικούς.

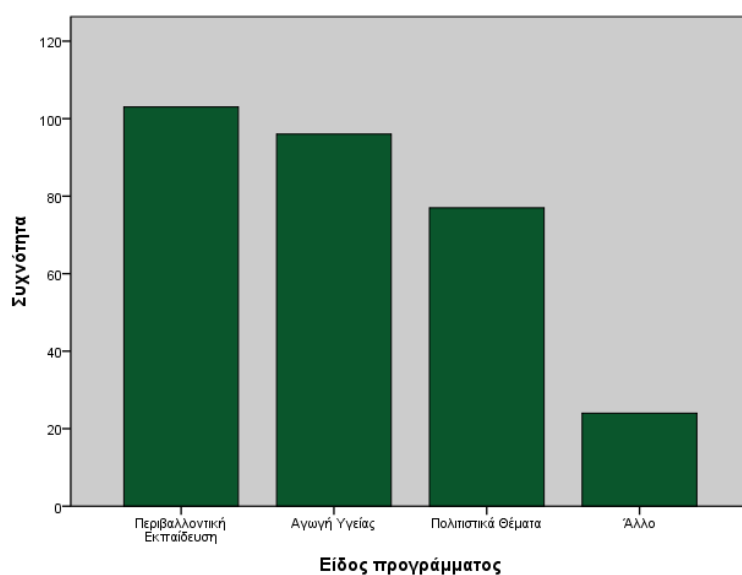
Ερώτηση 2 Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων



Εικόνα 4 Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνότητων για την παρακολούθηση επιμόρφωσης.

Η δεύτερη ερώτηση επικεντρώνεται στον αριθμό των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, το 84,3% του συνόλου, δηλαδή 253 εκπαιδευτικοί, έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Το 15,7% των ερωτηθέντων, που αντιστοιχεί σε 47 εκπαιδευτικούς δεν έχει συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση.

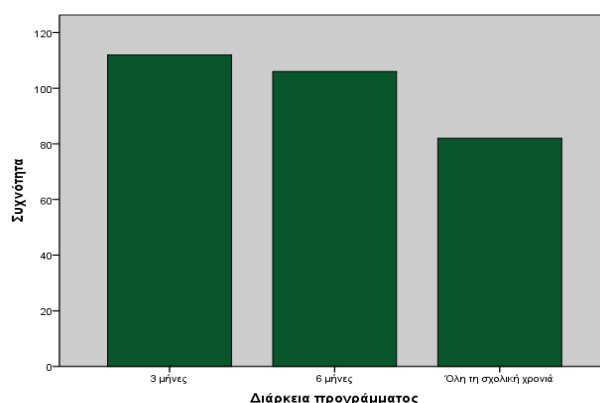
Ερώτηση 3 Είδος καινοτόμου προγράμματος



Εικόνα 5 Διάγραμμα κατανομής συχνότητων για τα είδη των προγραμμάτων που υλοποιούνται

Στην τρίτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν ποιο είδος προγράμματος έχουν υλοποιήσει. Παρατηρώντας το παραπάνω διάγραμμα, είναι εμφανές ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή 103 (34,3%) έχει υλοποιήσει πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ακολουθούν με μικρή διαφορά τα προγράμματα Αγωγής Υγείας με ποσοστό 32%, δηλαδή 96 εκπαιδευτικοί. Περίπου το ¼ των εκπαιδευτικών που απάντησαν ή αλλιώς 77 εκπαιδευτικοί, έχει υλοποιήσει προγράμματα που αφορούν Πολιτιστικά Θέματα. Τέλος, 24 εκπαιδευτικοί (8%) έχουν υλοποιήσει κάποιο πρόγραμμα που αφορά άλλο τομέα.

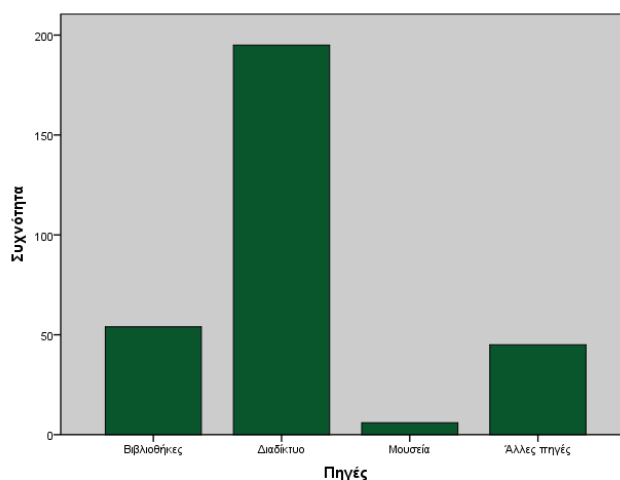
Ερώτηση 4 Διάρκεια καινοτόμου προγράμματος



Εικόνα 6 Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων σχετικά με τη διάρκεια των προγραμμάτων.

Σε ό,τι αφορά τη διάρκεια των προγραμμάτων, το 37,3% του συνόλου, δηλαδή 112 εκπαιδευτικοί υλοποιούν προγράμματα που διαρκούν 3 μήνες. Με μικρή διαφορά, 106 εκπαιδευτικοί (35,3%) απάντησαν ότι η διάρκεια του προγράμματος που εφαρμόζουν είναι 6 μήνες. Από το σύνολο των ερωτηθέντων οι 82 (27,3%) υλοποιούν προγράμματα σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Ερώτηση 5 Πηγές



Εικόνα 7 Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των πηγών που χρησιμοποιούνται.

Στην πέμπτη ερώτηση ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν την πηγή από την οποία προέρχεται το υλικό που χρησιμοποιούν για τα καινοτόμα προγράμματα. Το 18% των ερωτηθέντων, που είναι 54 εκπαιδευτικοί επιλέγουν ως πηγή τις βιβλιοθήκες, 6 εκπαιδευτικοί (2%) επιλέγουν τα Μουσεία και 45 εκπαιδευτικοί (15%) εντοπίζουν το υλικό σε άλλες πηγές. Η πλειοψηφία με ποσοστό 65%, που αντιστοιχεί σε 195 εκπαιδευτικούς χρησιμοποιεί το διαδίκτυο για να εντοπίσει το απαραίτητο υλικό.

Πίνακας 1: Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία και τον βαθμό ικανοποίησης από την επιμόρφωση που έχουν λάβει (ποσοστά %).

	καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πέρα πολύ	M.O.	T.A.
<i>Συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο στο πλαίσιο προγραμματισμού των καινοτόμων προγραμμάτων.</i>	38,7	32	18,3	9	2	2,04	1,05
<i>Συνεργασία με τους γονείς κατά την υλοποίηση του προγράμματος.</i>	18	36,7	32	10,3	3	2,44	1
<i>Συνεργασία με άλλους φορείς κατά την υλοποίηση του προγράμματος.</i>	7	18,3	38,7	26,7	9,3	3,13	1,04
<i>Ικανοποίηση από την παρεχόμενη επιμόρφωση.</i>	11	24,7	38,7	22,7	3	2,82	1

Στον «Πίνακα 1» παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τον βαθμό συνεργασίας τους με τον Σχολικό Σύμβουλο, τους γονείς αλλά και άλλους φορείς κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Ακόμη, εξετάζεται κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που έχουν λάβει πάνω σε θέματα καινοτόμων δράσεων.

Σε ό,τι αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον Σχολικό Σύμβουλο κατά τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων που θα υλοποιήσουν, η πλειοψηφία με ποσοστό 38,7% αναφέρει ότι δεν εμπλέκεται καθόλου ο Σχολικός Σύμβουλος. Επίσης υψηλά ποσοστά (32% και 18,3%) του δείγματος απάντησαν ότι συνεργάζονται ελάχιστα και μερικές φορές αντίστοιχα με τον Σχολικό Σύμβουλο. Αντιθέτως, χαμηλά είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που απάντησαν πως συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό με τον Σχολικό Σύμβουλο για τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων.

Όσον αφορά στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών κατά την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι το 36,7% του δείγματος συνεργάζεται ελάχιστα με τους γονείς, ενώ μόνο το 3% των εκπαιδευτικών δείχνει να συνεργάζεται σε μεγάλο βαθμό με τους γονείς των μαθητών.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο συνεργάζονται με άλλους φορείς όταν υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα. Το 38,7% των ερωτηθέντων συνεργάζεται μερικές φορές, ενώ λίγοι (7%) είναι αυτοί που δεν έχουν καθόλου συνεργασία

με άλλους φορείς. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες, δηλαδή 38,7% του δείγματος είναι μερικώς ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη επιμόρφωση σε θέματα καινοτόμων προγραμμάτων. Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί (3%) που εκφράζουν απόλυτη ικανοποίηση από την επιμόρφωση που έχουν λάβει.

Πίνακας 2: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο επιλογής του θέματος του καινοτόμου προγράμματος.

Τρόπος επιλογής του θέματος του προγράμματος	καθόλου	ελάχιστα	μερικές φορές	πολύ	πύρα πολύ	M.O.	T.A.
<i>Υποδεικνύεται το θέμα στους μαθητές, αφού ληφθούν υπόψη τα ενδιαφέροντά τους.</i>	3	10,7	29	44	13,3	3,54	0,95
<i>Αποφασίζουν μόνοι τους οι μαθητές για το θέμα.</i>	18,7	31	32,3	16,3	1,7	2,51	1,03
<i>Αποφασίζει ο εκπαιδευτικός χωρίς να λάβει υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών.</i>	41,7	27	19	9	3,3	2,05	1,13
<i>Επιλέγεται το θέμα από κοινού με τους μαθητές.</i>	3,7	14,7	34,3	30	17,3	3,43	1,05
<i>Επιλέγονται θέματα που διευρύνουν τις γνώσεις των μαθητών.</i>	0,7	2,7	8,3	38	50,3	4,35	0,8
<i>Επιλέγονται θέματα που ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλά.</i>	3,3	7	27	40,7	22	3,71	1

Στην ερώτηση που αφορά τον τρόπο επιλογής του θέματος του καινοτόμου προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι επιλέγουν το θέμα που θα ασχοληθούν με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους (57,3%). Μερικές φορές οι μαθητές αναλαμβάνουν να επιλέξουν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν. Ακόμη, ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός αποφασίζει το θέμα του προγράμματος ανεξάρτητα από τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Συνήθως το θέμα επιλέγεται από κοινού με τους μαθητές (64,3%), ενώ οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να ασχολούνται με θέματα που διευρύνουν τις γνώσεις των μαθητών (50,3%). Τέλος, οι ερωτηθέντες επιλέγουν στην πλειοψηφία τους θέματα, τα οποία γνωρίζουν καλά.

Πίνακας 3: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους του καινοτόμου προγράμματος.

Στόχοι που επιδιώκονται κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος	καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πέρα πολύ	M.O.	T.A.
<i>Να συνεργαστούν οι μαθητές με σκοπό την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων.</i>	1	2,3	10,7	44,7	41,3	4,23	0,81
<i>Οι μαθητές να ταξινομούν, να αναλύουν και να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που βρίσκουν.</i>	0,3	3	15,7	52,3	28,7	4,06	0,77
<i>Να προσεγγίζουν το θέμα με έναν μόνο τρόπο.</i>	34,3	41	16,3	5,3	3	2,02	1
<i>Να δίνουν πολλές λύσεις στα διερευνούμενα προβλήματα.</i>	0,7	3	18,3	56	22	3,96	0,76
<i>Να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών.</i>	1	1,3	5	43	49,7	4,39	0,73
<i>Να περιοριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.</i>	0,3	3	15,3	36,7	44,7	4,22	0,84

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά την στοχοθεσία των καινοτόμων προγραμμάτων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, το 86% του δείγματος θέτει σαν στόχο να συνεργαστούν οι μαθητές κατά την εφαρμογή του προγράμματος, ώστε να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις. Επίσης, υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών (52,3%) θεωρεί πολύ σημαντικό οι μαθητές να μπορούν να ταξινομούν, να αναλύουν και να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που βρίσκουν. Η πλειοψηφία αναφέρει ότι ανάμεσα στους στόχους είναι να προσεγγίζονται τα θέματα με διαφορετικούς τρόπους και να δίνονται πολλές λύσεις στα διερευνούμενα προβλήματα. Το σύνολο σχεδόν των ερωτηθέντων (92,7%) θέτει σαν στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και ένα μικρότερο ποσοστό (81,4%) στοχεύει στον περιορισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών μέσω της εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων.

Πίνακας 4: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης των θεμάτων.

Τρόποι προσέγγισης των θεμάτων	καθόλου	ελάχιστα	μερικές φορές	πολύ	πάρα πολύ	M.O.	T.A.
<i>Χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων.</i>	1	0,7	10	40	48,3	4,34	0,77
<i>Χρήση βιωματικών μεθόδων.</i>	1,3	3	13,7	47	35	4,11	0,85
<i>Εφαρμογή σχεδίων εργασίας (project).</i>	0,3	6	18,3	38,3	37	4,06	0,91
<i>Οι μαθητές ανατρέχουν σε πηγές όπως διαδίκτυο, εγκυκλοπαίδειες, εφημερίδες.</i>	1,3	3,3	14,3	35	46	4,21	0,90
<i>Οι μαθητές εργάζονται ατομικά.</i>	17	48,7	28,7	4,3	1,3	2,24	0,83
<i>Οι μαθητές καθοδηγούνται διακριτικά.</i>	1	3,7	20,7	56,3	18,3	3,87	0,78

Ο «Πίνακας 4» περιέχει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τρόπους προσέγγισης των θεμάτων με τα οποία ασχολούνται στα καινοτόμα προγράμματα. Συγκεκριμένα, παρατηρούνται υψηλά ποσοστά τόσο στη χρήση ομαδοσυνεργατικών όσο και βιωματικών μεθόδων, 88,3% και 82% αντίστοιχα. Σε σχέση με τις παραπάνω μεθόδους, τα σχέδια εργασίας χρησιμοποιούνται σε μικρότερο βαθμό, καθώς το 75,3% των ερωτηθέντων απάντησε ότι εφαρμόζει πολύ συχνά project κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Επιπρόσθετα, το 81% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρει ότι οι μαθητές ανατρέχουν συχνά σε πηγές όπως το διαδίκτυο, οι εγκυκλοπαίδειες και οι εφημερίδες. Από την άλλη πλευρά, μόλις το 5,6% του δείγματος απάντησε ότι οι μαθητές εργάζονται ατομικά κατά την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων. Αξίζει να αναφέρουμε επίσης, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών καθοδηγεί διακριτικά τους μαθητές κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων (74,6%).

Πίνακας 5: Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο τους κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πέρα πολύ	M.O.	T.A.
<i>Ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στη διαθεματική προσέγγιση.</i>	0,3	1	20,7	59,7	18,3	3,95	0,68
<i>Παρέχει βοήθεια στους μαθητές μόνο όταν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία.</i>	1,3	6,7	41,3	40,3	10,3	3,52	0,82
<i>Δίνει οδηγίες.</i>	0,3	3	32	44,7	20	3,81	0,80
<i>Καθοδηγεί τους μαθητές στο πως πρέπει να εκτελούν τις διάφορες δραστηριότητες.</i>	0,7	6,3	33,3	46,3	13,3	3,65	0,81
<i>Διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών.</i>	0,3	2,3	4,7	57,7	35	4,25	0,68
<i>Αφήνει ελεύθερους τους μαθητές να δραστηριοποιούνται από μόνοι τους.</i>	2	12,3	47	29,7	9	3,31	0,87
<i>Καθορίζει τη θεματολογία και τις αρμοδιότητες των μαθητών.</i>	2	8,7	41,3	38	10	3,45	0,86

Παρατηρώντας τον «Πίνακα 5», ο οποίος παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, φαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό (78%) προσεγγίζει διαθεματικά τα θέματα προς μελέτη. Ακόμη, παρέχουν βοήθεια στους μαθητές μόνο όταν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία σε ποσοστό 50,6%. Το 64,7% του δείγματος δίνει οδηγίες στους μαθητές και ένα μικρότερο ποσοστό (59,6%) καθοδηγεί τους μαθητές στο πως πρέπει να εκτελούν τις διάφορες δραστηριότητες.

Ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (92,7%) απάντησε ότι με την στάση του προσπαθεί να διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Αντίθετα, μόλις το 38,7% του δείγματος επιλέγει να αφήνει τους μαθητές να δραστηριοποιούνται από μόνοι τους.

Τέλος, η θεματολογία και οι αρμοδιότητες των μαθητών καθορίζονται από τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 48% του συνόλου.

Πίνακας 6: Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δραστηριότητες που υλοποιούνται από τους μαθητές κατά την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων.

Υλοποίηση δραστηριοτήτων από τους μαθητές	καθόλου	ελάχιστα	μερικές φορές	πολύ	πάρα πολύ	M.O.	T.A.
<i>Εργάζονται σε ομάδες.</i>	1	1	10,7	40,3	47	4,31	0,78
<i>Παρουσιάζουν το υλικό που έχουν συγκεντρώσει.</i>	0,7	0,3	6	37	56	4,47	0,69
<i>Χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες.</i>	1,3	7,3	22,7	39,7	29	3,88	0,96
<i>Συγκεντρώνουν πληροφορίες.</i>	0,7	2	11,3	46,7	39,3	4,22	0,77
<i>Ασχολούνται με κατασκευές.</i>	1	8,3	32	38,7	20	3,68	0,92
<i>Διεξάγουν έρευνες.</i>	3,7	20,7	39,7	24,3	11,7	3,20	1,01
<i>Αξιολογούν το υλικό που έχουν παραγάγει.</i>	2	10,3	26,3	43	18,3	3,65	0,96

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποιο βαθμό υλοποιούνται συγκεκριμένες δραστηριότητες κατά την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων. Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (87,3%) απάντησε ότι οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Επιπλέον, το 93% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι οι μαθητές τους, πολύ έως πάρα πολύ συχνά, παρουσιάζουν το υλικό που έχουν συγκεντρώσει.

Ένα σημαντικό ποσοστό (68,7%) των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες κατά την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων. Το 86% των συμμετεχόντων απάντησε ότι οι μαθητές συγκεντρώνουν πληροφορίες σχετικές με το πρόγραμμα, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (58,7%) ασχολείται με κατασκευές.

Ωστόσο, μόλις το 36% του δείγματος απάντησε ότι οι μαθητές διεξάγουν έρευνες κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 61,3% υποστηρίζουν ότι οι μαθητές αξιολογούν το υλικό που έχουν παραγάγει.

Πίνακας 7: Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την στάση των μαθητών κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.

Η στάση των μαθητών	καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πάρα πολύ	M.O.	T.A.
<i>Συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους.</i>	1	0,3	25,3	63,7	9,7	3,81	0,65
<i>Συμμετέχουν όλοι ενεργά.</i>	0,7	1	35,3	51,3	11,7	3,72	0,70
<i>Νιώθουν άνετα.</i>	0,3	0,3	11,7	61,7	26	4,13	0,64
<i>Είναι ευχαριστημένοι.</i>	0,7	0,3	9,3	57	32,7	4,21	0,67
<i>Δείχνουν κουρασμένοι.</i>	14,3	54,3	29,3	1	1	2,20	0,73

Στην ερώτηση αναφορικά με την στάση των μαθητών κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι οι μαθητές συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους σε ποσοστό 73,4%. Το 63% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι το σύνολο των μαθητών συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες που υλοποιούνται στο πλαίσιο των καινοτόμων προγραμμάτων. Το μεγαλύτερο, επίσης, ποσοστό των εκπαιδευτικών (87,7%) δηλώνει πως οι μαθητές νιώθουν άνετα και το 89,7% ότι οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι κατά την εφαρμογή του προγράμματος. Από την άλλη πλευρά, μόλις το 2% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι μαθητές δείχνουν κουρασμένοι όταν εφαρμόζονται καινοτόμα προγράμματα στην τάξη.

Πίνακας 8: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα αποτελέσματα των καινοτόμων προγραμμάτων.

Αποτελέσματα των καινοτόμων προγραμμάτων	καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πέρα πολύ	M.O.	T.A.
<i>Εκφράζεται η δημιουργικότητα των μαθητών.</i>	0,3	1	13,7	59,3	25,7	4,09	0,68
<i>Διευρύνονται τα ενδιαφέροντά τους.</i>	0,3	0,7	9,3	62,3	27,3	4,16	0,63
<i>Εξοικειώνονται με κοινωνικά θέματα.</i>	0,3	1,7	15,7	54,7	27,7	4,07	0,73
<i>Αναμορφώνεται η διδακτική προσέγγιση.</i>	0,7	2	28	52,3	17	3,83	0,75
<i>Ενισχύεται η αυτομάθηση.</i>	0,3	3,7	25,7	49,3	21	3,87	0,79
<i>Βελτιώνεται η συνεργασία σχολείου κοινωνίας.</i>	2	8,3	28,7	45	16	3,65	0,92
<i>Χρησιμοποιούνται περισσότερο οι νέες τεχνολογίες από τους εκπαιδευτικούς.</i>	0,3	4,3	30,7	39,3	25,3	3,85	0,86
<i>Βελτιώνεται η συνεργασία με τους συναδέλφους.</i>	2	11,3	31	45,7	10	3,50	0,89
<i>Είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους.</i>	1,3	2,7	19,3	54,3	22,3	3,94	0,80
<i>Οι μαθητές απέκτησαν κίνητρα μάθησης.</i>	1	2,3	19	57	20,7	3,94	0,76
<i>Βελτιώθηκε η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.</i>	1	2	13,3	56	27,7	4,07	0,76
<i>Βελτιώθηκε η επίδοση των μαθητών.</i>	0,7	6	39,3	40,3	13,7	3,60	0,82

Ο «Πίνακας 8» απεικονίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αποτελέσματα των καινοτόμων προγραμμάτων. Υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (85%), οι οποίοι θεωρούν ότι μέσα από τα καινοτόμα προγράμματα εκφράζεται η δημιουργικότητα των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 89,6% πιστεύουν ότι με τον τρόπο αυτό διευρύνονται τα ενδιαφέροντα των μαθητών και το 82,4% του δείγματος θεωρεί ότι οι μαθητές εξοικειώνονται με κοινωνικά θέματα.

Επίσης, το 69,3% των εκπαιδευτικών εκφράζει την πεποίθηση ότι μέσα από τα καινοτόμα προγράμματα αναμορφώνεται η διδακτική προσέγγιση, ενώ το 70,3% ότι ενισχύεται η αυτομάθηση. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων βελτιώνεται η συνεργασία σχολείου- κοινωνίας σε ποσοστό 61% και ότι χρησιμοποιούν περισσότερο οι νέες τεχνολογίες σε ποσοστό 64,6%.

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 55,7% διαπίστωσαν ότι βελτιώθηκε η συνεργασία με τους συναδέλφους τους, ενώ το 76,6% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Τα τρία τέταρτα των συμμετεχόντων θεωρούν ότι ανάμεσα στα αποτελέσματα της εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων είναι το γεγονός ότι οι μαθητές απέκτησαν κίνητρα μάθησης, ενώ το 83,7% παρατήρησε κάποια βελτίωση στη σχέση τους με τους μαθητές. Τέλος, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι βελτιώθηκε η επίδοση των μαθητών έπειτα από την εφαρμογή κάποιου καινοτόμου προγράμματος.

Πίνακας 9: Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.

Παράγοντες που δυσχεραίνουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων	καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πέρα πολύ	M.O.	T.A.
<i>Το ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.</i>	1,3	3	28,3	43,3	24	3,86	0,86
<i>Η έλλειψη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.</i>	1,3	9	41,7	35	13	3,49	0,88
<i>Η έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των εκπαιδευτικών.</i>	4,3	19,7	37,3	27	11,7	3,22	1,03
<i>Η ανεπαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών.</i>	1,7	14	39,7	33	11,7	3,39	0,92
<i>Η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής.</i>	0,7	4	23,3	36	36	4,03	0,90
<i>Η έλλειψη χρηματοδότηση.</i>	2	5	19,7	31,3	42	4,06	1
<i>Η πληθώρα της διδακτικής ύλης.</i>	1	3	18,3	35,7	42	4,15	0,89

Ο «Πίνακας 9» περιέχει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την υλοποίηση καινοτόμων προγράμματος.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, το ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων σε ποσοστό 67,3%. Παράλληλα οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η έλλειψη επιμόρφωσή τους μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων.

Επιπλέον, λιγότεροι είναι οι συμμετέχοντες που θεωρούν ότι η μη εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων οφείλεται σε έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά των εκπαιδευτικών (38,7%). Ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών (44,7%) δηλώνει ότι δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι σε ότι αφορά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.

Το 72% του δείγματος θεωρεί ότι η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων. Σε μεγάλο ποσοστό 73,3% και 77,7% αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η έλλειψη χρηματοδότηση και η πληθώρα της διδακτικής ύλης μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικούς παράγοντες.

Πίνακας 10: Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες που διευκολύνουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.

Παράγοντες που διευκολύνουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων	καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πέρα πολύ	M.O.	T.A.
<i>Η συνεργασία με τους γονείς.</i>	1	9,7	36	40,7	12,7	3,54	0,87
<i>Οι πρωτοβουλίες που λαμβάνονται από τον Διευθυντή.</i>	2	8	27,3	44,3	18,3	3,69	0,93
<i>Η οικονομική στήριξη τέτοιων προγραμμάτων.</i>	2,3	4,7	18	40,7	34,3	4	0,96
<i>Η συνεργασία με τον Υπεύθυνο Εκπαιδευτικών Θεμάτων.</i>	2	7,3	22	44,7	24	3,81	0,95
<i>Η διοργάνωση σεμιναρίων για ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών.</i>	0,7	3,3	12,3	47,3	36,3	4,15	0,81
<i>Η παροχή κινήτρων επαγγελματικής εξέλιξης.</i>	5,3	10,7	28	29,7	26,3	3,61	1,14

Στον «Πίνακα 10» παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες που διευκολύνουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, περίπου οι μισοί συμμετέχοντες (53,4%) θεωρούν ότι η συνεργασία με τους γονείς μπορεί να διευκολύνει την εφαρμογή προγραμμάτων. Το 62,6% απάντησε ότι οι πρωτοβουλίες που λαμβάνονται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας μπορούν να βελτιώσουν την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων.

Σημαντικός παράγοντας για τη διευκόλυνση των προγραμμάτων αποτελεί η οικονομική στήριξη των δραστηριοτήτων σύμφωνα με το 75% των ερωτηθέντων, ενώ το 68,7% του δείγματος θεωρεί ουσιαστικό παράγοντα τη συνεργασία με τον Υπεύθυνο Εκπαιδευτικών Θεμάτων των διευθύνσεων.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι η διοργάνωση σεμιναρίων για ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μπορεί να ενισχύσει σε μεγάλο βαθμό την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων (83,6%). Τέλος, το 56% των ερωτηθέντων αναφέρει ως σημαντικό παράγοντα την παροχή κινήτρων επαγγελματικής εξέλιξης.

Πίνακας 11: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των καινοτόμων προγραμμάτων.

Αξιολόγηση των καινοτόμων προγραμμάτων	καθόλου	ελάχιστα	μερικές φορές	πολύ	πέρα πολύ	M.O.	T.A.
<i>Το έργο των μαθητών αξιολογείται αποκλειστικά από τον δάσκαλο.</i>	5	16,3	24,3	41,7	12,7	3,40	1,06
<i>Οι μαθητές αυτοαξιολογούνται συνεχώς.</i>	3	14	30,7	41,3	11	3,43	0,96
<i>Το έργο των μαθητών αξιολογείται με ποιοτικά κριτήρια, τα οποία σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.</i>	3	10,3	31,7	40,3	14,7	3,53	0,97

Στην ερώτηση αναφορικά με τον τρόπο που αξιολογούνται τα καινοτόμα προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι το έργο των μαθητών αξιολογείται αποκλειστικά από τους ίδιους (54,4%). Το 52,3% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι οι μαθητές αυτοαξιολογούνται, ενώ το 55% του δείγματος ότι το έργο των μαθητών αξιολογείται με ποιοτικά κριτήρια τα οποία σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

Πίνακας 12: Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των καινοτόμων προγραμμάτων.

Αποτελεσματικότητα των καινοτόμων προγραμμάτων σε ό,τι αφορά:	καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πέρα πολύ	M.O.	T.A.
Τη γνωστική ενίσχυση των μαθητών (π.χ. κατάκτηση νέων γνώσεων).	0,3	2,7	18,7	58,7	19,7	3,95	0,72
Την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (π.χ. συνεργασία, προσαρμοστικότητα, σεβασμός).	0,7	1	9,7	56,3	32,3	4,19	0,70
Την καλλιέργεια ψυχοσυναισθηματικών χαρακτηριστικών στους μαθητές (π.χ. αυτογνωσία, αυτοπειθαρχία).	0,7	1,3	14,3	53	30,7	4,12	0,74

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των καινοτόμων προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων συνέβαλε στην γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (78,4%). Το 88,6% του δείγματος θεωρεί ότι αναπτύχθηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και το 83,7% πιστεύει ότι μέσα από την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων καλλιεργούνται ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά στους μαθητές.

Πίνακας 13: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πορεία των καινοτόμων προγραμμάτων.

Βιωσιμότητα των καινοτόμων προγραμμάτων	δε συμφωνώ καθόλου	συμφωνώ λίγο	συμφωνώ μερικώς	συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	συμφωνώ απόλυτα	Μ.Ο.	Τ.Α.
«Η εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας».	1,3	4,3	28	48,3	18	3,77	0,84
«Τα καινοτόμα προγράμματα έχουν κλείσει τον κύκλο τους και θα πρέπει να αντικατασταθούν από κάποια καινούρια δράση στο δημοτικό σχολείο».	39,3	22,3	22,3	12	4	2,19	1,19

Ο «Πίνακας 13» παρουσιάζει τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών με προτάσεις που αφορούν τη βιωσιμότητα των καινοτόμων προγραμμάτων.

Ειδικότερα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ή απόλυτα με την πρόταση ότι η εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (66,3%). Το 28% των ερωτηθέντων συμφωνεί μερικώς, ενώ το 5,6% δε συμφωνεί καθόλου ή συμφωνεί λίγο.

Με την πρόταση ότι τα καινοτόμα προγράμματα έχουν κλείσει τον κύκλο τους και θα πρέπει να αντικατασταθούν από κάποια καινούρια δράση στο δημοτικό σχολείο συμφωνεί το 16% του δείγματος. Αντίθετα, το 61,6% δε συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση, ενώ το 22,3% των ερωτηθέντων συμφωνεί μερικώς με την αντικατάσταση των καινοτόμων προγραμμάτων.

6.2 Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής

6.2.1 Έλεγχος υποθέσεων ανεξαρτησίας και πίνακες διπλής εισόδου

Αρχικά πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 καλής προσαρμογής για όλες τις μεταβλητές του ερευνητικού εργαλείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, από το σύνολο των 79 μεταβλητών, οι 78 παρουσίασαν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, καθώς η τιμή p τείνει στο 0 (Παράρτημα Β, Πίνακας 16).

Στο σημείο αυτό χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός εξάρτησης μεταξύ δύο μεταβλητών. Η σύμπτωση της συχνότητας εμφάνισης των δύο εξεταζόμενων μεταβλητών εμφανίζεται σε έναν πίνακα διπλής εισόδου. Ακολουθώντας, παρατίθεται η ανάλυση των ελέγχων υποθέσεων και των πινάκων διπλής εισόδου της έρευνας. Οι συσχετίσεις των μεταβλητών πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics 19.

Σε κάποιες περιπτώσεις, προκειμένου να γίνουν πιο έγκυρες οι συσχετίσεις, χρειάστηκε να γίνουν συγχωνεύσεις και οι μεταβλητές να μετατραπούν σε ψευδομεταβλητές. Όπως φαίνεται παρακάτω, οι πεντάτιμες μεταβλητές μετατράπηκαν σε τρίτιμες:

Πριν τον μετασχηματισμό	Μετά τον μετασχηματισμό
1: καθόλου	1: σε μικρό βαθμό
2: ελάχιστα	
3: μερικώς	2: σε μέτριο βαθμό
4: πολύ	
5: πάρα πολύ	3: σε μεγάλο βαθμό

Πίνακας 14: Ο βαθμός συσχέτισης του φύλου των συμμετεχόντων σε σχέση με την παροχή κινήτρων επαγγελματικής εξέλιξης ως παράγοντα που διευκολύνει την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων (Παράρτημα Β, Πίνακας 1).

Παροχή κινήτρων επαγγελματικής εξέλιξης Φύλο		καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πάρα πολύ	Σύνολο
Ανδρας	Ποσοστά κατά γραμμές	10%	17,8%	22,2%	25,6%	24,4%	100%
	Συχνότητα	9	16	20	23	22	90
Γυναίκα	Ποσοστά κατά γραμμές	3,3%	7,6%	30,5%	31,4%	27,1%	100%
	Συχνότητα	7	16	64	66	57	210
Σύνολο	Ποσοστά επί του συνόλου	5,3%	10,7%	28%	29,7%	26,3%	100%
	Συχνότητα	16	32	84	89	79	300

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «φύλο» και «παροχή κινήτρων επαγγελματικής εξέλιξης», έδωσε τιμή $\chi^2(4)=13,785$, $p=0,008 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0). Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου και της παροχής κινήτρων επαγγελματικής εξέλιξης σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, οι μισοί από τους άνδρες συμμετέχοντες (50%) απάντησαν από «πολύ» έως «πάρα πολύ» στην ερώτηση για τον βαθμό στον οποίο η παροχή κινήτρων επαγγελματικής εξέλιξης αποτελεί παράγοντα που μπορεί να διευκολύνει την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Μεγαλύτερο είναι το ποσοστό στις γυναίκες (58,5%), οι οποίες πιστεύουν ότι η παροχή κινήτρων επαγγελματικής εξέλιξης αποτελεί μέσο διευκόλυνσης για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων.

Πίνακας 15: Ο βαθμός συσχέτισης της ηλικίας των συμμετεχόντων σε σχέση με την ικανοποίηση από την επιμόρφωση σε θέματα καινοτόμων προγραμμάτων (Παράρτημα Β, Πίνακας 2).

Ικανοποίηση από την παρεχόμενη επιμόρφωση		καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πάρα πολύ	Σύνολο
23-30	Ποσοστά κατά γραμμές	18,9%	37,8%	24,3%	18,9%	0%	100%
	Συχνότητα	7	14	9	7	0	37
31-40	Ποσοστά κατά γραμμές	20,8%	29,2%	35,4%	14,6%	0%	100%
	Συχνότητα	10	14	17	7	0	48
41-50	Ποσοστά κατά γραμμές	9%	24,3%	41,7%	22,2%	2,8%	100%
	Συχνότητα	13	35	60	32	4	144
51 και άνω	Ποσοστά κατά γραμμές	4,2%	15,5%	42,3%	31,0%	7%	100%
	Συχνότητα	3	11	30	22	5	71
Σύνολο	Ποσοστά επί του συνόλου	11%	24,7%	38,7%	22,7%	3%	100%
	Συχνότητα	33	74	116	68	9	300

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «ηλικία» και «ικανοποίηση από την επιμόρφωση σε θέματα καινοτόμων προγραμμάτων», έδωσε τιμή $\chi^2(12)=28,132$, $p=0,005 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0). Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικίας και της ικανοποίησης από την επιμόρφωση σε θέματα καινοτόμων προγραμμάτων σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, το 37,8% των εκπαιδευτικών ηλικίας 23-30 ετών δηλώνουν ελάχιστα ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που έχουν λάβει σε θέματα καινοτόμων προγραμμάτων. Μερικώς ικανοποιημένοι (35,4%) είναι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-40 ετών καθώς και οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών (41,7%). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 ετών και άνω δηλώνουν μερικώς έως πολύ ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη επιμόρφωση σε θέματα καινοτόμων προγραμμάτων (73,3%).

Πίνακας 16: Ο βαθμός συσχέτισης της σχέσης εργασίας των συμμετεχόντων σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των καινοτόμων προγραμμάτων σε ό,τι αφορά τη γνωστική ενίσχυση των μαθητών (Παράρτημα Β, Πίνακας 3).

Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων στη γνωστική ενίσχυση των μαθητών		καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πάρα πολύ	Σύνολο
Σχέση εργασίας							
Μόνιμος	Ποσοστά κατά γραμμές	0%	3%	19,2%	60,4%	17,4%	100%
	Συχνότητα	0	8	51	160	46	265
Αναπληρωτής	Ποσοστά κατά γραμμές	2,9%	0%	14,3%	45,7%	37,1%	100%
	Συχνότητα	1	0	5	16	13	35
Σύνολο	Ποσοστά επί του συνόλου	0,3%	2,7%	18,7%	58,7%	19,7%	100%
	Συχνότητα	1	8	56	176	59	300

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «σχέση εργασίας» και «αποτελεσματικότητα των καινοτόμων προγραμμάτων στη γνωστική ενίσχυση των μαθητών», έδωσε τιμή $\chi^2(4)=16,322$, $p=0,003 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0). Επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της σχέσης εργασίας και της αποτελεσματικότητας των καινοτόμων προγραμμάτων στη γνωστική ενίσχυση των μαθητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, ένα μεγάλο ποσοστό των μόνιμων εκπαιδευτικών (60,4%) θεωρεί ότι τα καινοτόμα προγράμματα είναι αποτελεσματικά σε ό,τι αφορά τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Το 82,8% των αναπληρωτών εκπαιδευτικών απάντησε ότι τα καινοτόμα προγράμματα είναι πολύ έως πάρα πολύ αποτελεσματικά στη γνωστική ενίσχυση των μαθητών.

Πίνακας 17: Ο βαθμός συσχέτισης των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων σε σχέση με την συνεργασία με άλλους φορείς κατά την υλοποίηση του προγράμματος (Παράρτημα Β, Πίνακας 4).

Συνεργασία με άλλους φορείς Έτη υπηρεσίας		καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πάρα πολύ	Σύνολο
1-5	Ποσοστά κατά γραμμές	5,9%	29,4%	35,3%	17,6%	11,8%	100%
	Συχνότητα	1	5	6	3	2	17
6-15	Ποσοστά κατά γραμμές	12,4%	15,7%	41,6%	27%	3,4%	100%
	Συχνότητα	11	14	37	24	3	89
16-25	Ποσοστά κατά γραμμές	4,1%	21,4%	38,8%	19,4%	16,3%	100%
	Συχνότητα	4	21	38	19	16	98
26-30	Ποσοστά κατά γραμμές	1,5%	16,9%	33,8%	41,5%	6,2%	100%
	Συχνότητα	1	11	22	27	4	65
31 και άνω	Ποσοστά κατά γραμμές	12,9%	12,9%	41,9%	22,6%	9,7%	100%
	Συχνότητα	4	4	13	7	3	31
Σύνολο	Ποσοστά επί του συνόλου	7%	18,3%	38,7%	26,7%	9,3%	100%
	Συχνότητα	21	55	116	80	28	300

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «έτη υπηρεσίας» και «συνεργασία με άλλους φορείς κατά την υλοποίηση του προγράμματος», έδωσε τιμή $\chi^2(16)=29,852$, $p=0,019 < \alpha=0,05$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0). Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των ετών υπηρεσίας και της συνεργασίας με άλλους φορείς κατά την υλοποίηση του προγράμματος σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, το 35,3% των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 1-5 χρόνια συνεργάζονται μερικώς με άλλους φορείς κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 6-15 έτη είναι 41,6%. Λίγο μικρότερο (38,8%) είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών με έτη υπηρεσίας από 16-25 χρόνια που απάντησε ότι συνεργάζεται σε μέτριο βαθμό με άλλους φορείς όπως επαγγελματίες, δημοτικές αρχές, Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κ.ά. Οι συμμετέχοντες με 26-30 έτη υπηρεσίας δήλωσαν ότι συνεργάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό με άλλους φορείς, ενώ οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 31 και άνω έτη απάντησαν ότι συνεργάζονται μερικώς με εξωτερικούς φορείς (41,9%).

Πίνακας 18: Ο βαθμός συσχέτισης της παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων σε σχέση με την επιδίωξη να συνεργαστούν οι μαθητές με σκοπό την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων (Παράρτημα Β, Πίνακας 5).

Συνεργασία μαθητών με σκοπό την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων Παρακολούθηση επιμόρφωσης		καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πάρα πολύ	Σύνολο
Ναι	Ποσοστά κατά γραμμές	0,4%	2,8%	7,9%	46,2%	42,7%	100%
	Συχνότητα	1	7	20	117	108	253
Όχι	Ποσοστά κατά γραμμές	4,3%	0%	25,5%	36,2%	34%	100%
	Συχνότητα	2	0	12	17	16	47
Σύνολο	Ποσοστά επί του συνόλου	1%	2,3%	10,7%	44,7%	41,3%	100%
	Συχνότητα	3	7	32	134	124	300

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «παρακολούθηση επιμόρφωσης» και «συνεργασία μεταξύ των μαθητών με σκοπό την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων», έδωσε τιμή $\chi^2(4)=20,369$, $p=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0). Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της παρακολούθησης επιμόρφωσης και της επιδίωξης να συνεργαστούν οι μαθητές με σκοπό την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%. Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, το 88,9% των εκπαιδευτικών που έχει επιμορφωθεί σε θέματα καινοτόμων προγραμμάτων επιδιώκει σε πολύ έως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό να συνεργάζονται οι μαθητές με σκοπό την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων. Το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σε θέματα καινοτόμων προγραμμάτων είναι 70,2%. Συγκεκριμένα, το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών που δεν έχουν επιμορφωθεί (25,5%) απάντησε ότι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών με σκοπό την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων αποτελεί μέρος της στοχοθεσίας των προγραμμάτων σε μέτριο βαθμό.

Πίνακας 19: Ο βαθμός συσχέτισης της παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων σε σχέση με την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως παράγοντα που δυσχεραίνει την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων (Παράρτημα Β, Πίνακας 6).

Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών		καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πάρα πολύ	Σύνολο
Παρακολούθηση επιμόρφωσης							
Ναι	Ποσοστά κατά γραμμές	1,2%	10,3%	44,7%	31,2%	12,6%	100%
	Συχνότητα	3	26	113	79	32	253
Όχι	Ποσοστά κατά γραμμές	2,1%	2,1%	25,5%	55,3%	14,9%	100%
	Συχνότητα	1	1	12	26	7	47
Σύνολο	Ποσοστά επί του συνόλου	1,3%	9%	41,7%	35%	13%	100%
	Συχνότητα	4	27	125	105	39	300

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «παρακολούθηση επιμόρφωσης» και «ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών», έδωσε τιμή $\chi^2(4)=13,398$, $p=0,009 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0). Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της παρακολούθησης επιμόρφωσης και της έλλειψης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως παράγοντα που δυσχεραίνει την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων θεωρούν ότι η ελλιπής επιμόρφωση μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων σε μέτριο βαθμό (44,7%). Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχη επιμόρφωση δήλωσαν ότι η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης αποτελεί σε πολύ μεγάλο βαθμό παράγοντα που δυσχεραίνει την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων (55,3%).

Πίνακας 20: Ο βαθμός συσχέτισης της επιλογής θέματος με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών σε σχέση με την εφαρμογή σχεδίων εργασίας κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων (Παράρτημα Β, Πίνακας 7).

Εφαρμογή σχεδίων εργασίας (projects)		ελάχιστα	μερικές φορές	πολύ συχνά	Σύνολο
Επιλογή θέματος με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών					
ελάχιστα	Ποσοστά κατά γραμμές Συχνότητα	17,1% 7	19,5% 8	63,4% 26	100% 41
μερικές φορές	Ποσοστά κατά γραμμές Συχνότητα	6,9% 6	23% 20	70,1% 61	100% 87
πολύ συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές Συχνότητα	3,5% 6	15,7% 27	80,8% 139	100% 172
Σύνολο	Ποσοστά επί του συνόλου Συχνότητα	6,3% 19	18,3% 55	75,3% 226	100% 300

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «επιλογή θέματος με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών» και «εφαρμογή σχεδίων εργασίας», έδωσε τιμή $\chi^2(4)=13,193$, $p=0,010 < \alpha=0,05$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0). Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της επιλογής θέματος με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και της εφαρμογής σχεδίων εργασίας κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (80,8%) απάντησε ότι πολύ συχνά επιλέγει το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και ταυτόχρονα χρησιμοποιεί πολύ συχνά σχέδια εργασίας. Παρατηρώντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων που λαμβάνουν ελάχιστα υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών κατά την επιλογή του θέματος, βλέπουμε ότι εφαρμόζουν projects πολύ συχνά σε ποσοστό 63,4%.

Πίνακας 21: Ο βαθμός συσχέτισης της επιλογής θέματος από τους μαθητές σε σχέση με τη διεξαγωγή ερευνών από τους μαθητές κατά την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων (Παράρτημα Β, Πίνακας 8).

Οι μαθητές διεξάγουν έρευνες		Επιλογή θέματος από τους μαθητές	ελάχιστα	μερικές φορές	πολύ συχνά	Σύνολο
ελάχιστα	Ποσοστά κατά γραμμές		35,6%	34,2%	30,2%	100%
	Συχνότητα		53	51	45	149
μερικές φορές	Ποσοστά κατά γραμμές		11,3%	49,5%	39,2%	100%
	Συχνότητα		11	48	38	97
πολύ συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές		16,7%	37%	46,3%	100%
	Συχνότητα		9	20	25	54
Σύνολο	Ποσοστά επί του συνόλου		24,3%	39,7%	36%	100%
	Συχνότητα		73	119	108	300

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «επιλογή θέματος από τους μαθητές» και «διεξαγωγή ερευνών από τους μαθητές», έδωσε τιμή $\chi^2(4)=22,582$, $p=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0). Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση της επιλογής θέματος από τους μαθητές και της διεξαγωγής ερευνών από τους μαθητές κατά την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (35,6%) που αναθέτει ελάχιστες φορές την επιλογή του θέματος στους μαθητές, δεν επιλέγει ως δραστηριότητα τη διεξαγωγή ερευνών από τους μαθητές στο πλαίσιο των καινοτόμων προγραμμάτων. Αντίθετα, στις περιπτώσεις όπου η επιλογή του θέματος γίνεται πολύ συχνά από τους μαθητές (46,3%), διαπιστώνεται ότι πολύ συχνά διεξάγονται έρευνες από τους μαθητές.

Πίνακας 22: Ο βαθμός συσχέτισης της επιλογής θέματος από κοινού με τους μαθητές σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση των μαθητών (Παράρτημα Β, Πίνακας 9).

Οι μαθητές αυτοαξιολογούνται Επιλογή θέματος από κοινού με τους μαθητές		ελάχιστα	μερικές φορές	πολύ συχνά	Σύνολο
ελάχιστα	Ποσοστά κατά γραμμές	23,6%	43,6%	32,7%	100%
	Συχνότητα	13	24	18	55
μερικές φορές	Ποσοστά κατά γραμμές	22,3%	40,8%	36,9%	100%
	Συχνότητα	23	42	38	103
πολύ συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές	10,6%	18,3%	71,1%	100%
	Συχνότητα	15	26	101	142
Σύνολο	Ποσοστά επί του συνόλου	17%	30,7%	52,3%	100%
	Συχνότητα	51	92	157	300

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «επιλογή θέματος από κοινού με τους μαθητές» και «αυτοαξιολόγηση των μαθητών», έδωσε τιμή $\chi^2(4)=38,442$, $p=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0). Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της επιλογής θέματος από κοινού με τους μαθητές και της αυτοαξιολόγησης των μαθητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%. Παρατηρώντας τον πίνακα, διαπιστώνεται ότι το 43,6% των εκπαιδευτικών που επιλέγει ελάχιστες φορές το θέμα του καινοτόμου προγράμματος από κοινού με τους μαθητές, χρησιμοποιεί μερικές φορές ως μέθοδο αξιολόγησης την αυτοαξιολόγηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης χρησιμοποιούν πολύ συχνά τη μέθοδο της αυτοαξιολόγησης του μαθητή, ταυτόχρονα τείνουν να επιλέγουν πολύ συχνά από κοινού με τους μαθητές τους το θέμα του καινοτόμου προγράμματος (71,1%).

Πίνακας 23: Ο βαθμός συσχέτισης της εφαρμογής σχεδίων εργασίας (projects) σε σχέση με τη συνεργασία με τους γονείς, ως παράγοντα που διευκολύνει την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων (Παράρτημα Β, Πίνακας 10).

Εφαρμογή σχεδίων εργασίας		Συνεργασία με γονείς			
		ελάχιστα	μερικώς	πάρα πολύ	Σύνολο
ελάχιστα	Ποσοστά κατά γραμμές Συχνότητα	21,1% 4	47,4% 9	31,6% 6	100% 19
μερικές φορές	Ποσοστά κατά γραμμές Συχνότητα	7,3% 4	52,7% 29	40% 22	100% 55
πολύ συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές Συχνότητα	10,6% 24	31% 70	58,4% 132	100% 226
Σύνολο	Ποσοστά επί του συνόλου Συχνότητα	10,7% 32	36% 108	53,3% 160	100% 300

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «εφαρμογή σχεδίων εργασίας» και «συνεργασία με γονείς», έδωσε τιμή $\chi^2(4)=13,669$, $p=0,008 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0). Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της εφαρμογής σχεδίων εργασίας και της συνεργασίας με τους γονείς ως παράγοντα που διευκολύνει την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Αναλυτικότερα, το 47,4% των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν ελάχιστες φορές σχέδια εργασίας στο πλαίσιο των καινοτόμων προγραμμάτων, πιστεύουν ότι η συνεργασία με τους γονείς μπορεί να διευκολύνει την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων σε μέτριο βαθμό. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (58,4%), που εφαρμόζουν projects κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, θεωρούν ότι η συνεργασία με τους γονείς είναι ένας πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας για τη διευκόλυνση της εφαρμογής του προγράμματος.

Πίνακας 24: Ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές δραστηριοποιούνται ελεύθερα σε σχέση με τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών μέσα από την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων (Παράρτημα Β, Πίνακας 11).

Βελτίωση της επίδοσης Οι μαθητές δραστηριοποιούνται ελεύθερα		ελάχιστα	μερικώς	πάρα πολύ	Σύνολο
ελάχιστα	Ποσοστά κατά γραμμές	14%	53,5%	32,6%	100%
	Συχνότητα	6	23	14	43
μερικώς	Ποσοστά κατά γραμμές	7,8%	38,3%	53,9%	100%
	Συχνότητα	11	54	76	141
πάρα πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	2,6%	35,3%	62,1%	100%
	Συχνότητα	3	41	72	116
Σύνολο	Ποσοστά επί του συνόλου	6,7%	39,3%	54,0%	100%
	Συχνότητα	20	118	162	300

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «οι μαθητές δραστηριοποιούνται ελεύθερα» και «βελτίωση της επίδοσης», έδωσε τιμή $\chi^2(4)=14,352$, $p=0,006 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0). Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του βαθμού στον οποίο οι μαθητές δραστηριοποιούνται ελεύθερα και της βελτίωσης της επίδοσης ως αποτέλεσμα της υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι το 53,5% των εκπαιδευτικών που αφήνουν ελάχιστα τους μαθητές να δραστηριοποιούνται ελεύθερα, θεωρούν ότι μέσα από τα καινοτόμα προγράμματα μπορεί να βελτιωθεί μερικώς η επίδοση των μαθητών. Το ίδιο περίπου ποσοστό των εκπαιδευτικών, που επιτρέπει σε έναν μέτριο βαθμό στους μαθητές να δραστηριοποιηθούν ελεύθερα στο πλαίσιο των καινοτόμων προγραμμάτων, δηλώνει ταυτόχρονα ότι οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν την επίδοσή τους σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό μέσα από τα προγράμματα αυτά. Τέλος, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (62,1%), που ενισχύει την ελεύθερη κινητοποίηση των μαθητών σε μεγάλο βαθμό, πιστεύει ότι η επίδοση των μαθητών μπορεί να βελτιωθεί σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό μέσω των καινοτόμων προγραμμάτων.

Πίνακας 25: Ο βαθμός συσχέτισης της χρήσης νέων τεχνολογιών από τους μαθητές σε σχέση με τη χρήση νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων (Παράρτημα Β, Πίνακας 12).

Χρήση νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς		ελάχιστα	μερικώς	πάρα πολύ	Σύνολο
Χρήση νέων τεχνολογιών από τους μαθητές					
ελάχιστα	Ποσοστά κατά γραμμές	23,1%	42,3%	34,6%	100%
	Συχνότητα	6	11	9	26
μερικές φορές	Ποσοστά κατά γραμμές	11,8%	41,2%	47,1%	100%
	Συχνότητα	8	28	32	68
πολύ συχνά	Ποσοστά κατά γραμμές	0%	25,7%	74,3%	100%
	Συχνότητα	0	53	153	206
Σύνολο	Ποσοστά επί του συνόλου	4,7%	30,7%	64,7%	100%
	Συχνότητα	14	92	194	300

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «χρήση νέων τεχνολογιών από τους μαθητές» και «χρήση νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς», έδωσε τιμή $\chi^2(4)=50,905$, $p=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0). Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της χρήσης νέων τεχνολογιών από τους μαθητές και της χρήσης νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Από τον πίνακα διαφαίνεται ότι το 42,3% των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι οι μαθητές τους χρησιμοποιούν ελάχιστα τις νέες τεχνολογίες κατά την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, χρησιμοποιούν σε μέτριο βαθμό και οι ίδιοι τις νέες τεχνολογίες. Αντίθετα, το 74,3% των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι οι μαθητές τους χρησιμοποιούν πολύ συχνά τις νέες τεχνολογίες, δηλώνουν ότι και οι ίδιοι χρησιμοποιούν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας. Χαρακτηριστικό επίσης είναι ότι δεν υπάρχει κανένας εκπαιδευτικός, του οποίου οι μαθητές να χρησιμοποιούν πολύ συχνά τις νέες τεχνολογίες και ο ίδιος να τις χρησιμοποιεί ελάχιστα κατά την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων.

Πίνακας 26: Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συνεργασία με τους γονείς αποτελεί παράγοντα που διευκολύνει την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων σε σχέση με τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Παράρτημα Β, Πίνακας 13).

Βελτίωση της επίδοσης Συνεργασία με τους γονείς		ελάχιστα	μερικώς	πάρα πολύ	Σύνολο
ελάχιστα	Ποσοστά κατά γραμμές	21,9%	59,4%	18,8%	100%
	Συχνότητα	7	19	6	32
μερικώς	Ποσοστά κατά γραμμές	5,6%	39,8%	54,6%	100%
	Συχνότητα	6	43	59	108
πάρα πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	4,4%	35%	60,6%	100%
	Συχνότητα	7	56	97	160
Σύνολο	Ποσοστά επί του συνόλου	6,7%	39,3%	54%	100%
	Συχνότητα	20	118	162	300

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «συνεργασία με τους γονείς» και «βελτίωση της επίδοσης», έδωσε τιμή $\chi^2(4)=25,272$, $p=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0). Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συνεργασίας με τους γονείς, ως παράγοντα που διευκολύνει την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και της βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Ειδικότερα, τα δεδομένα του πίνακα δείχνουν ότι το 59,4% των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι η συνεργασία με τους γονείς δεν αποτελεί παράγοντα που μπορεί να διευκολύνει την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, απάντησαν ταυτόχρονα ότι η επίδοση των μαθητών βελτιώνεται έπειτα από την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων σε μέτριο βαθμό. Το 60,6% των συμμετεχόντων που θεωρεί την συνεργασία με τους γονείς καθοριστικό παράγοντα για τη διευκόλυνση των καινοτόμων προγραμμάτων, δήλωσαν ότι η επίδοση των μαθητών μπορεί να βελτιωθεί σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό μέσα από τη συμμετοχή τους σε καινοτόμα προγράμματα.

Πίνακας 28: Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μέσα από τα καινοτόμα προγράμματα βελτιώνεται η συνεργασία σχολείου κοινωνίας σε σχέση με την αναγκαιότητα εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων (Παράρτημα Β, Πίνακας 15).

Αναγκαιότητα εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων Βελτίωση συνεργασίας σχολείου κοινωνίας		διαφωνώ	ουδέτερος	συμφωνώ	Σύνολο
ελάχιστα	Ποσοστά κατά γραμμές	6,5%	48,4%	45,2%	100%
	Συχνότητα	2	15	14	31
μερικώς	Ποσοστά κατά γραμμές	9,3%	37,2%	53,5%	100%
	Συχνότητα	8	32	46	86
πάρα πολύ	Ποσοστά κατά γραμμές	3,8%	20,2%	76%	100%
	Συχνότητα	7	37	139	183
Σύνολο	Ποσοστά επί του συνόλου	5,7%	28%	66,3%	100%
	Συχνότητα	17	84	199	300

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «βελτίωση της συνεργασίας σχολείου κοινωνίας» και «αναγκαιότητα εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων», έδωσε τιμή $\chi^2(4)=21,088$, $p=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0). Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και κοινωνίας και στην αναγκαιότητα εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0%.

Πιο αναλυτικά, το 48,4% των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι μέσα από τα καινοτόμα προγράμματα βελτιώνεται ελάχιστα η συνεργασία μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, δηλώνουν ουδέτερη στάση ως προς την αναγκαιότητα εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναμενόμενο είναι το ποσοστό 76% των ερωτηθέντων που απάντησαν ότι υπάρχει πάρα πολύ μεγάλη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και κοινωνίας και παράλληλα πιστεύουν ότι τα καινοτόμα προγράμματα είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

7. Σχολιασμός αποτελεσμάτων

7.1 Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή και αξιολόγηση των καινοτόμων προγραμμάτων στο δημοτικό σχολείο. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να εξεταστούν οι παιδαγωγικές μέθοδοι που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων καθώς και οι παράγοντες που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν την εφαρμογή τους. Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις, ώστε να διερευνηθεί η ύπαρξη εξάρτησης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από 300 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Αττικής και της Θεσσαλονίκης.

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, καταγράφηκε αυξημένο ποσοστό γυναικών που συμμετείχε στην έρευνα, ενώ οι μισοί από τους ερωτηθέντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας (16-25 έτη). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι σχετικά αναμενόμενα, αν λάβουμε υπόψη ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα δύο μεγαλύτερα αστικά κέντρα της χώρας. Σχετικά με την ειδικότητα των ερωτηθέντων, οι περισσότεροι είναι δάσκαλοι, ενώ υπάρχει πολύ μικρή αντιπροσώπευση από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, παρά τη συστηματική συμμετοχή τους στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Ακόμη, οι μισοί από τους συμμετέχοντες δε διαθέτουν επιπλέον σπουδές στις επιστήμες της αγωγής.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά τις ειδικές ερωτήσεις και χωρίζεται σε τρεις επιμέρους άξονες. Στον πρώτο άξονα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε θέματα που σχετίζονται με το είδος των προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία έχει συμμετάσχει σε κάποιο καινοτόμο πρόγραμμα (93%), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην έρευνα των Σπυροπούλου κ.α. (2008) ήταν 44%. Η προαναφερθείσα αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών που υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα, εκτός από τη θεσμοθέτηση των καινοτόμων προγραμμάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, πιθανόν να οφείλεται στην παρουσία εντατικής επιμόρφωσης σε αντίστοιχα θέματα αλλά και στον ενεργό ρόλο των Υπευθύνων Εκπαιδευτικών Θεμάτων των διευθύνσεων.

Επιπλέον, παρατηρείται εμφανής αύξηση του αριθμού των σεμιναρίων που υλοποιούνται, αφού το 85% του δείγματος δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Παράλληλα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μερικώς ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη επιμόρφωση. Επομένως, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει επιμόρφωση σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, δε δείχνουν να είναι ικανοποιημένοι από αυτήν. Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε μεταξύ της ικανοποίησης από την παρεχόμενη επιμόρφωση και της ηλικίας των ερωτηθέντων.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το είδος του προγράμματος που έχουν υλοποιήσει, το 1/3 των ερωτηθέντων απάντησε ότι έχει εφαρμόσει πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ελαφρώς μικρότερος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που έχουν υλοποιήσει προγράμματα Αγωγής Υγείας, ενώ το 1/4 των συμμετεχόντων έχει εφαρμόσει προγράμματα που αφορούν Πολιτιστικά Θέματα. Το αυξημένο ποσοστό των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι θεσμοθετημένη για περισσότερα χρόνια καθώς και στη λειτουργία των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.). Το παραπάνω αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με την έρευνα των Σπυροπούλου κ.α. (2008), όπου η πλειοψηφία των μαθητών συμμετείχε σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τη διάρκεια του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αυτά διαρκούν από 3 έως 6 μήνες και η κύρια πηγή από την οποία προέρχεται το υλικό που χρησιμοποιούν για τα καινοτόμα προγράμματα είναι το διαδίκτυο (65%). Το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών που επέλεξαν το διαδίκτυο ως πηγή στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2002) ήταν μόλις 38,6%. Συνεπώς, παρατηρείται ότι η χρήση τεχνολογικών μέσων αποτελεί κυρίαρχο εργαλείο έρευνας τα τελευταία χρόνια.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στον τομέα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων δε συνεργάζεται καθόλου με τον Σχολικό Σύμβουλο στο πλαίσιο προγραμματισμού των καινοτόμων δράσεων. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συνεργάζονται ελάχιστα με τους γονείς και σε έναν μέτριο βαθμό με εξωτερικούς φορείς. Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι τα παραπάνω ευρήματα συμπληρώνουν τη βιβλιογραφική έρευνα, όπου αναφέρεται ότι τα 2/3 των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι δε συνεργάζονται με κάποιον κατά την υλοποίηση του προγράμματος της Αγωγής Υγείας (Jourdan, Pommier & Quidu,

2010). Στατιστικά σημαντική σχέση προέκυψε μεταξύ των ετών προυπηρεσίας των εκπαιδευτικών και του βαθμού συνεργασίας με άλλους φορείς.

Ως δεύτερος θεματικός άξονας μελετήθηκε η εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων στη διδακτική πράξη. Σχετικά με τον τρόπο επιλογής του θέματος του προγράμματος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών και επιλέγει θέματα που διευρύνουν τις γνώσεις τους. Τείνουν επίσης να επιλέγουν θέματα που οι ίδιοι γνωρίζουν αρκετά καλά, ενώ λιγότεροι είναι οι συμμετέχοντες που είτε επιλέγουν από κοινού το θέμα με τους μαθητές είτε τους δίνουν τη δυνατότητα να αποφασίσουν μόνοι τους για το ζήτημα με το οποίο θα ασχοληθούν. Τα παραπάνω αποτελέσματα ενισχύουν την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2011).

Εξετάζοντας τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό του καινοτόμου προγράμματος, αυτοί σχετίζονται με τη συνεργασία των μαθητών με σκοπό την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και τον περιορισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν, μέσω της συμμετοχής των μαθητών στα προγράμματα να μπορούν να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που βρίσκουν και να δίνουν λύσεις στα διερευνούμενα προβλήματα. Οι παραπάνω στόχοι σχετίζονται άμεσα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τρόπους προσέγγισης των θεμάτων. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων προσεγγίζει τα θέματα με σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, όπως η ομαδοσυνεργατική και η βιωματική. Ταυτόχρονα, μεγάλος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν σχέδια εργασίας (projects).

Αξίζει να τονιστεί η στατιστικά σημαντική διαφορά που προέκυψε μεταξύ της παρακολούθησης επιμόρφωσης και του στόχου που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Επιβεβαιώνεται έτσι η αρχική υπόθεση ότι υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Η συγκεκριμένη υπόθεση διατυπώθηκε έπειτα από τα αποτελέσματα της έρευνας των Πατσάλης & Παπουτσάκη (2011), όπου αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και του στόχου να συνεργαστούν οι μαθητές, ώστε να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις. Επιπρόσθετα, στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών «εφαρμογή σχεδίων εργασίας» και «επιλογή θέματος σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών». Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, όπου καταγράφεται ότι αφετηρία της μεθόδου project αποτελούν οι

προβληματισμοί της διδακτικής ομάδας, ενώ το θέμα άπτεται των ενδιαφερόντων των μαθητών (Χρυσαφίδης, 2005).

Άλλες πρακτικές που αναδεικνύουν τον ρόλο των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων είναι η χρήση διαθεματικών προσεγγίσεων, η παροχή οδηγιών αλλά και βοήθειας στους μαθητές μόνο στις περιπτώσεις που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και η διακριτική καθοδήγηση στον τρόπο εκτέλεσης των δραστηριοτήτων. Από την άλλη μεριά, λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που αφήνουν ελεύθερους τους μαθητές να δραστηριοποιούνται από μόνοι τους. Συνεπώς, τα αποτελέσματα συμπληρώνουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός διατηρεί τον διδακτικό του ρόλο κατά την εφαρμογή προγραμμάτων, αλλά παράλληλα αναλαμβάνει τους ρόλους του εμπνευστή, του καθοδηγητή και του συντονιστή (Ματσαγγούρας, 2001).

Ο επόμενος θεματικός άξονας αφορά την αξιολόγηση και τη βιωσιμότητα των καινοτόμων προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μέσα από τα καινοτόμα προγράμματα εκφράζεται η δημιουργικότητα των μαθητών, διευρύνονται τα ενδιαφέροντά τους και εξοικειώνονται με κοινωνικά θέματα. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα καινοτόμα προγράμματα αποτελούν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ένα αρκετά δημιουργικό αντικείμενο που αναμορφώνει τη διδακτική προσέγγιση.

Στη συνέχεια, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, ο όγκος της διδακτικής ύλης αποτελεί τη μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, ακολουθεί η ελλιπής χρηματοδότηση και η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής. Σε αντίθεση με τα παραπάνω αποτελέσματα, στην έρευνα των Cholevas & Loucaides (2011) η μικρή εμπειρία των εκπαιδευτικών σε θέματα Αγωγής Υγείας αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα που δυσχεραίνει την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Σπυροπούλου κ.α. (2008) πρωταρχικός ανασταλτικός παράγοντας είναι η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής. Τα αποτελέσματα της έρευνας πιθανόν να σχετίζονται με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ολοκλήρωση της διδασκαλίας ορισμένων μαθημάτων στον προβλεπόμενο χρόνο, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν τον διδακτικό χρόνο των καινοτόμων προγραμμάτων για τις διδακτικές ανάγκες άλλων αντικειμένων.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες που διευκολύνουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων είναι η διοργάνωση σεμιναρίων για ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, η οικονομική στήριξη των

προγραμμάτων και η συνεργασία με τον Υπεύθυνο Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ο πρώτος παράγοντας σχετίζεται άμεσα με τη βούληση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση που στηρίζεται σε πρακτικά ζητήματα. Επιπλέον, ο τρίτος παράγοντας επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Cholevas & Loucaides (2011), όπου αναφέρεται ο καθοριστικός ρόλος του Υπευθύνου Αγωγής Υγείας για την πετυχημένη εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των καινοτόμων προγραμμάτων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι περισσότεροι θεωρούν ότι μέσω των προγραμμάτων αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές, όπως η συνεργασία, η προσαρμοστικότητα και ο σεβασμός. Επίσης, αρκετοί είναι αυτοί που δηλώνουν ότι η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων συντελεί στην καλλιέργεια ψυχοσυναισθηματικών χαρακτηριστικών και στη γνωστική ενίσχυση των μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Πατσάλης & Παπουτσάκη (2011) που ανέδειξε τον σημαντικό ρόλο των προγραμμάτων στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Τέλος, σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι οι μισοί από τους συμμετέχοντες συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την πρόταση «Η εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Σπυροπούλου κ.α. (2008) και ενισχύει τη γενικότερη πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι τα καινοτόμα προγράμματα κατέχουν σημαντική θέση στη εκπαιδευτική πράξη.

7.2 Περιορισμοί

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, αναγνωρίστηκαν οι παρακάτω περιορισμοί. Αρχικά, το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας δεν έχει σταθμιστεί στον πληθυσμό και δεν έχει ελεγχθεί η αξιοπιστία του. Επιπλέον, ένας άλλος περιορισμός αφορά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος της έρευνας, καθώς αυτό προέρχεται από δύο νομούς της Ελλάδας. Ερευνητικοί περιορισμοί προκύπτουν ακόμη από το γεγονός ότι τα δεδομένα της έρευνας βασίζονται στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, χωρίς να διασφαλίζεται επομένως η αντικειμενικότητα των απαντήσεων. Τέλος, σημαντικός περιορισμός κατά την στατιστική ανάλυση αποτελεί η απουσία κατάτμησης του ελέγχου χ^2 , με την οποία θα μπορούσε να εκτιμηθεί με ακρίβεια το πού εντοπίζονται οι στατιστικές διαφορές.

7.3 Προτάσεις

Έπειτα από τις παραπάνω διαπιστώσεις και λαμβάνοντας υπόψη τόσο τη σχετική βιβλιογραφία όσο και τις υπάρχουσες έρευνες αναφορικά με την εφαρμογή και αξιολόγηση καινοτόμων προγραμμάτων, μπορούν να γίνουν ορισμένες προτάσεις.

Απαραίτητη είναι η διοργάνωση δραστηριοτήτων που προάγουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τον Υπεύθυνο Εκπαιδευτικών Θεμάτων αλλά και με εξωτερικούς φορείς. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονται με άλλους φορείς και άτομα κατά την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων και κατά συνέπεια μειώνεται η αποτελεσματικότητά τους. Ακόμη, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την ανάγκη για περισσότερη συνεργασία με τους Υπευθύνους Εκπαιδευτικών Θεμάτων.

Επιπλέον, κρίνεται σημαντικό να υπάρξει πιο ουσιαστική επιμόρφωση σε θέματα καινοτόμων προγραμμάτων. Παρά τη μεγάλη συμμετοχή των ερωτηθέντων σε επιμορφωτικά σεμινάρια, σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιημένος από αυτά, υποδηλώνοντας ότι χρειάζονται ουσιαστικότερες δράσεις, που θα σχετίζονται με πιο πρακτικά ζητήματα. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό διευκολυντικό παράγοντα για την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων τη διοργάνωση σεμιναρίων για ανταλλαγή πληροφοριών. Κάθε χρόνο υλοποιείται ένας μεγάλος αριθμός προγραμμάτων σε όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας, τα οποία θα μπορούσαν να κατατίθενται σε κάποιο ηλεκτρονικό αποθετήριο όπου θα συγκεντρώνεται το υλικό που έχει παραχθεί από τα διάφορα καινοτόμα προγράμματα.

Με βάση τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, κρίνεται σκόπιμο να υπάρξει μια αναδιάρθρωση της διδακτικής ύλης. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές δε θα πρέπει να στερούνται τις ώρες που προβλέπονται για την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί ως ένα βαθμό με την εφαρμογή περισσότερων διαθεματικών προσεγγίσεων, όπου θα μπορούν να συνδυάζονται τα διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα. Επιπρόσθετα, η αύξηση των κονδυλίων για την εκπαίδευση αλλά και η βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, απαραίτητη κρίνεται η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν καινοτόμες δράσεις, που θα στοχεύουν στην ικανοποίηση μέσω της υλοποίησης του προγράμματος. Ουσιαστικά, η προβολή των αποτελεσμάτων της

δουλειάς των εκπαιδευτικών και των μαθητών αποτελεί ηθική ικανοποίηση για τους ίδιους, αλλά και ερέθισμα για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και μαθητές ώστε να αναλάβουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Η πολιτεία θα πρέπει ακόμη να δώσει βαρύτητα στις απόψεις των εκπαιδευτικών, διότι αυτοί εφαρμόζουν την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Παράλληλα, θα πρέπει να διευκολυνθεί η συνεργασία μεταξύ Ελλήνων και ξένων εκπαιδευτικών, για την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών που μπορούν να βελτιώσουν την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων.

Από τα παραπάνω προκύπτουν κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα που αφορά την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και τη διερεύνηση των καινοτόμων προγραμμάτων που εφαρμόζονται και σχετίζονται με τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, την Αγωγή Σταδιοδρομίας και τους Πανελλήνιους Μαθητικούς Καλλιτεχνικούς Αγώνες, τα οποία δεν ήταν εφικτό να εξεταστούν στην παρούσα έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Κ. (2004). *Αγωγή Υγείας*. Θεσσαλονίκη: International.
- Αλαχιώτης, Σ. (2001). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 4-14.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Βασιλούδης, Ι., Γκούσια-Ρίζου, Μ., Σδράλη, Δ., Αμπελιώτης, Κ. (2009). Η συμβολή των γονέων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση των μαθητών του δημοτικού σχολείου: ερευνητική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 47, 27-43.
- Γαλανοπούλου, Α. (2001). Η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης κατά το σχολικό έτος 2001-2002. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 271-285.
- Γεωργιτσογιάννη, Ε. (2011). *Εισαγωγή στην ιστορία του πολιτισμού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., Μαυρικάκη, Ε. (2005). *Αγωγή υγείας και σχολείο. Παιδαγωγική και βιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Γούπος, Θ. (2006). Η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, *Τα Εκπαιδευτικά*, 81-82, 87-95.
- Δασκολιά, Μ. (2002). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Διερεύνηση της ύπαρξης αναγκών στους εκπαιδευτικούς και προσδιορισμός των προτεραιοτήτων τους. Στο Α.Ε. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης, Σ. Νικόδημος, Κ. Χάρης, Ν.Δ. Ζούκης (επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, 2-4 Νοεμβρίου 2000* (σσ. 153-163). Αθήνα: Ατραπός.
- Θάνου, Ν. (2003). Σχεδιασμός, μεθοδολογία και εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 70-81.
- Ιωαννίδη, Β. (2003). Η Αγωγή Υγείας ως μέσο γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο Α.Ε. Παπάς (επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης για τις Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη Σύγχρονη Εκπαίδευση, 28-30 Μαρτίου 2003* (σσ. 490-496). Αθήνα.

Ιωαννίδη, Β. (2007). Η αγωγή υγείας ως φορέας πολιτικής για την υγεία. Στο Μαρκαντώνης, Ι. (επιμ. έκδ.), *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα* (σ. 481-494). Αθήνα: Gutenberg.

Κουτρούμπα, Κ. (2004). *Διδακτική. Εφαρμογή στη σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Σταμούλης.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.

Καλαϊτζίδης, Δ., Ουζούνης, Κ. (1999). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Ξάνθη: Εκδόσεις Σπανίδης.

Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε. (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.) (1998). *Αγωγή και Προαγωγή της Υγείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., Μελέτες- Έρευνες, 1, 157-187.

Μπελαδάκης, Ε. (2009). Διαχείριση καινοτομιών στην εκπαίδευση και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 135-144.

Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδημητρίου, Β. (2014). Τα πολλά πρόσωπα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Για την περιβαλλοντική εκπαίδευση*, 6(51).

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ. έκδ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σ. 231-240). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Πατσάλης, Χ., Παπουτσάκη, Κ. (2011). Ευέλικτη Ζώνη, θεωρία και πράξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 144-154.

Πετκοπούλου, Ε. (2014). Σχέδιο δράσης για την επιτυχημένη εφαρμογή εκπαιδευτικής καινοτομίας σε ίδρυμα προσχολικής αγωγής. *Τα Εκπαιδευτικά*, 109-110, 215-226.

Ρούσσοι, Π. Α., Τσαούσης Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Σιγάλας, Γ., Παπαζαρής, Α., Κατσαρός, Γ., Μπούντα, Ε., Μαλάφη, Ε., Πατσατζόπουλος, Κ., Λυμπεροπούλου, Σ., Ζωγράφου, Β. (2001). *Καινοτόμες*

δραστηριότητες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέμα «Πολιτισμός- Τέχνες». *Τα Εκπαιδευτικά*, 61-62, 147-159.

Σπυροπούλου, Δ. (2001). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης: Καιρός και κλίμα- Προστασία της ατμόσφαιρας. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 160-171.

Σπυροπούλου, Δ. (2004). Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 9, 157-171.

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάνη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. Στο Βλάχος, Δ. (επιμ. έκδ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σ. 197-240). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σταματούρου, Α. (2011). Απόψεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών σχετικά με τη διεξαγωγή και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στην Αγωγή Υγείας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 52, 154-171.

Στάππα- Μουρτζίνη, Μ. (2010). *Αγωγή Υγείας. Βασικές αρχές- σχεδιασμός προγράμματος*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υ.ΠΑΙ.Θ. [Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων] (2014). *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Διεύθυνση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

Χρυσafiδης, Κ. (2005). *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Apostolidou, M., Fontana, D. (2003). Teacher attitudes towards health education in Greek-speaking Cyprus schools. *Health Education*, 103(2), 75-82.

Berg, R. van den, Sleegers, P., Geijsel, F., Vandenberghe, R. (2000). Implementation of an innovation: meeting the concerns of teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 26(4), 331-350.

Cholevas, N., Loucaides C. (2011). Factors than facilitate and barriers towards the implementation of health educational programmes in primary education schools of the prefecture of Achaia, Greece. *Health Education Journal*, 71(3), 365-375.

Cottrell, R., Girvan, J., McKenzie, J. (2002). *Principles and foundations of health promotion and education*. San Francisco: Benjamin Cummings.

Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Frymier, J. (1983). On the way to the forum- Perseverate or Innovate? *The Educational Forum*, 47(3), 260-262.

Gorozidis, G., Papaioannou, A. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39(1), 1-11.

Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: what is the research evidence?* Paper presented at the 2003 ACER Conference "Building teacher quality." Auckland: Australian Council for Educational research.

Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press.

Hofman, R. H., Jansen, E., Spijkerboer, A. (2011). Innovations: Perceptions of teachers and school leaders on bottlenecks and outcomes. *Education as Change*, 15(1), 149-159.

Hofman, R. H., Boom, J., Meeuwisse, M., Hofman, W. H. A. (2013). Educational Innovation, Quality and Effects: An exploration of innovations and their effects in secondary education. *Educational Policy*, 27(6), 843- 866.

Jourdan, D., Pommier, J., Quidu, F. (2010). Practices and representations of health education among primary school teachers. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38(1), 86-94.

Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P. A., Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273-282.

Kuiper, W., Berkvens, J. (Eds) (2013). *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe. CIDREE Yearbook 2013*. Enschede, the Netherlands: SLO.

Mesquita, P., Drake, J. (1994). Educational reform and the self-efficacy beliefs of teachers implementing nongraded primary school programs. *Teaching and Teacher Education*, 10(3), 291-302

Sharan, S., Shachar, H., Levine, T. (2000). Building innovative schools: the need for new approaches. *Teaching and teacher education*. 16(7), 801-808.

Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

Λεξικό της κοινής νεοελληνικής (1998)

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B1&dq=

[πρόσβαση 12/2/2015]

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

<http://www.pi-schools.gr/perivalontiki/>

[πρόσβαση 13/3/2015]

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ευέλικτη Ζώνη

<http://www.pi-schools.gr/programs/EuZin/>

[πρόσβαση 21/3/2015]

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αξιολόγηση του Καινοτόμου Πιλοτικού Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (2002)

http://www.pi-schools.gr/download/programs/EuZin/ey_zein_assessment.pdf

[πρόσβαση 21/3/2015]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α

Πίνακας 1

ΦΥΛΟ		
Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ανδρες	90	30
Γυναίκες	210	70
Σύνολο	300	100

Πίνακας 2

ΗΛΙΚΙΑ			
Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα
23-30	37	12,3	12,3
31-40	48	16	28,3
41-50	144	48	76,3
51 και άνω	71	23,7	100
Σύνολο	300	100	

Πίνακας 3

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ			
Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα
Δάσκαλος	242	80,7	80,7
Ξένων γλωσσών	27	9	89,7
Πληροφορικής	6	2	91,7
Φυσικής Αγωγής	12	4	95,7
Μουσικής	7	2,3	98
Εικαστικών	1	0,3	98,3
Θεατρικής Αγωγής	5	1,7	100
Σύνολο	300	100	

Πίνακας 4

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		
Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό %
<i>Μόνιμοι</i>	265	88,3
<i>Αναπληρωτές</i>	35	11,7
<i>Σύνολο</i>	300	100

Πίνακας 5

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ			
Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα
<i>1-5</i>	17	5,7	5,7
<i>6-15</i>	89	29,7	35,3
<i>16-25</i>	98	32,7	68
<i>26-30</i>	65	21,7	89,7
<i>31 και άνω</i>	31	10,3	100
<i>Σύνολο</i>	300	100	

Πίνακας 6

ΣΠΟΥΔΕΣ			
Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα
<i>Δεύτερο πτυχίο</i>	34	11,3	11,3
<i>Μετεκπαίδευση</i>	48	16	27,3
<i>Μεταπτυχιακό</i>	59	19,7	47
<i>Διδακτορικό</i>	8	2,7	49,7
<i>Τίποτα από τα παραπάνω</i>	151	50,3	100
<i>Σύνολο</i>	300	100	

Παράρτημα Β

Πίνακας 1

sex * Q18f Crosstabulation								
			Q18f					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
sex	,00	Count	9	16	20	23	22	90
		% within sex	10,0%	17,8%	22,2%	25,6%	24,4%	100,0%
		% of Total	3,0%	5,3%	6,7%	7,7%	7,3%	30,0%
	1,00	Count	7	16	64	66	57	210
		% within sex	3,3%	7,6%	30,5%	31,4%	27,1%	100,0%
		% of Total	2,3%	5,3%	21,3%	22,0%	19,0%	70,0%
	Total	Count	16	32	84	89	79	300
		% within sex	5,3%	10,7%	28,0%	29,7%	26,3%	100,0%
		% of Total	5,3%	10,7%	28,0%	29,7%	26,3%	100,0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,785 ^a	4	,008
Likelihood Ratio	12,847	4	,012
Linear-by-Linear Association	5,846	1	,016
N of Valid Cases	300		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,80.

Πίνακας 2

age * Q9 Crosstabulation								
			Q9					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
age	1,00	Count	7	14	9	7	0	37
		% within age	18,9%	37,8%	24,3%	18,9%	,0%	100,0%
		% of Total	2,3%	4,7%	3,0%	2,3%	,0%	12,3%
	2,00	Count	10	14	17	7	0	48
		% within age	20,8%	29,2%	35,4%	14,6%	,0%	100,0%
		% of Total	3,3%	4,7%	5,7%	2,3%	,0%	16,0%
	3,00	Count	13	35	60	32	4	144
		% within age	9,0%	24,3%	41,7%	22,2%	2,8%	100,0%
		% of Total	4,3%	11,7%	20,0%	10,7%	1,3%	48,0%
	4,00	Count	3	11	30	22	5	71
		% within age	4,2%	15,5%	42,3%	31,0%	7,0%	100,0%
		% of Total	1,0%	3,7%	10,0%	7,3%	1,7%	23,7%
Total	Count	33	74	116	68	9	300	
	% within age	11,0%	24,7%	38,7%	22,7%	3,0%	100,0%	
	% of Total	11,0%	24,7%	38,7%	22,7%	3,0%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,132 ^a	12	,005
Likelihood Ratio	29,558	12	,003
Linear-by-Linear Association	21,578	1	,000
N of Valid Cases	300		

a. 5 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,11.

Πίνακας 3

status * Q21a Crosstabulation							
			Q21a				
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00
			Total				
status	1,00	Count	0	8	51	160	46
		% within status	,0%	3,0%	19,2%	60,4%	17,4%
		% of Total	,0%	2,7%	17,0%	53,3%	15,3%
	2,00	Count	1	0	5	16	13
		% within status	2,9%	,0%	14,3%	45,7%	37,1%
		% of Total	,3%	,0%	1,7%	5,3%	4,3%
Total	Count		1	8	56	176	59
	% within status		,3%	2,7%	18,7%	58,7%	19,7%
	% of Total		,3%	2,7%	18,7%	58,7%	19,7%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,322 ^a	4	,003
Likelihood Ratio	12,982	4	,011
Linear-by-Linear Association	2,939	1	,086
N of Valid Cases	300		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,12.

Πίνακας 4

years * Q8 Crosstabulation

			Q8					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
years	1,00	Count	1	5	6	3	2	17
		% within years	5,9%	29,4%	35,3%	17,6%	11,8%	100,0%
		% of Total	,3%	1,7%	2,0%	1,0%	,7%	5,7%
	2,00	Count	11	14	37	24	3	89
		% within years	12,4%	15,7%	41,6%	27,0%	3,4%	100,0%
		% of Total	3,7%	4,7%	12,3%	8,0%	1,0%	29,7%
	3,00	Count	4	21	38	19	16	98
		% within years	4,1%	21,4%	38,8%	19,4%	16,3%	100,0%
		% of Total	1,3%	7,0%	12,7%	6,3%	5,3%	32,7%
	4,00	Count	1	11	22	27	4	65
		% within years	1,5%	16,9%	33,8%	41,5%	6,2%	100,0%
		% of Total	,3%	3,7%	7,3%	9,0%	1,3%	21,7%
	5,00	Count	4	4	13	7	3	31
		% within years	12,9%	12,9%	41,9%	22,6%	9,7%	100,0%
		% of Total	1,3%	1,3%	4,3%	2,3%	1,0%	10,3%
Total	Count		21	55	116	80	28	300
		% within years	7,0%	18,3%	38,7%	26,7%	9,3%	100,0%
		% of Total	7,0%	18,3%	38,7%	26,7%	9,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,852 ^a	16	,019
Likelihood Ratio	30,005	16	,018
Linear-by-Linear Association	2,305	1	,129
N of Valid Cases	300		

a. 7 cells (28,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,19.

Πίνακας 5

Q2 * Q11a Crosstabulation

			Q11a					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Q2	1,00	Count	1	7	20	117	108	253
		% within Q2	,4%	2,8%	7,9%	46,2%	42,7%	100,0%
		% of Total	,3%	2,3%	6,7%	39,0%	36,0%	84,3%
	2,00	Count	2	0	12	17	16	47
		% within Q2	4,3%	,0%	25,5%	36,2%	34,0%	100,0%
		% of Total	,7%	,0%	4,0%	5,7%	5,3%	15,7%
Total	Count		3	7	32	134	124	300
	% within Q2		1,0%	2,3%	10,7%	44,7%	41,3%	100,0%
	% of Total		1,0%	2,3%	10,7%	44,7%	41,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,369 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	16,992	4	,002
Linear-by-Linear Association	6,344	1	,012
N of Valid Cases	300		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,47.

Πίνακας 6

Q2 * Q17b Crosstabulation

			Q17b					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Q2	1,00	Count	3	26	113	79	32	253
		% within Q2	1,2%	10,3%	44,7%	31,2%	12,6%	100,0%
		% of Total	1,0%	8,7%	37,7%	26,3%	10,7%	84,3%
	2,00	Count	1	1	12	26	7	47
		% within Q2	2,1%	2,1%	25,5%	55,3%	14,9%	100,0%
		% of Total	,3%	,3%	4,0%	8,7%	2,3%	15,7%
Total	Count		4	27	125	105	39	300
	% within Q2		1,3%	9,0%	41,7%	35,0%	13,0%	100,0%
	% of Total		1,3%	9,0%	41,7%	35,0%	13,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,398 ^a	4	,009
Likelihood Ratio	14,111	4	,007
Linear-by-Linear Association	6,231	1	,013
N of Valid Cases	300		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,63.

Πίνακας 7

Q10aN * Q12cN Crosstabulation

			Q12cN			Total
			1,00	2,00	3,00	
Q10aN	1,00	Count	7	8	26	41
		% within Q10aN	17,1%	19,5%	63,4%	100,0%
		% of Total	2,3%	2,7%	8,7%	13,7%
	2,00	Count	6	20	61	87
		% within Q10aN	6,9%	23,0%	70,1%	100,0%
		% of Total	2,0%	6,7%	20,3%	29,0%
	3,00	Count	6	27	139	172
		% within Q10aN	3,5%	15,7%	80,8%	100,0%
		% of Total	2,0%	9,0%	46,3%	57,3%
Total	Count	19	55	226	300	
	% within Q10aN	6,3%	18,3%	75,3%	100,0%	
	% of Total	6,3%	18,3%	75,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,193 ^a	4	,010
Likelihood Ratio	11,225	4	,024
Linear-by-Linear Association	10,471	1	,001
N of Valid Cases	300		

a. 1 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,60.

Πίνακας 8

Q10bN * Q14fN Crosstabulation

			Q14fN			Total
			1,00	2,00	3,00	
Q10bN	1,00	Count	53	51	45	149
		% within Q10bN	35,6%	34,2%	30,2%	100,0%
		% of Total	17,7%	17,0%	15,0%	49,7%
	2,00	Count	11	48	38	97
		% within Q10bN	11,3%	49,5%	39,2%	100,0%
		% of Total	3,7%	16,0%	12,7%	32,3%
	3,00	Count	9	20	25	54
		% within Q10bN	16,7%	37,0%	46,3%	100,0%
		% of Total	3,0%	6,7%	8,3%	18,0%
Total	Count	73	119	108	300	
	% within Q10bN	24,3%	39,7%	36,0%	100,0%	
	% of Total	24,3%	39,7%	36,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,582 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	23,276	4	,000
Linear-by-Linear Association	12,030	1	,001
N of Valid Cases	300		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,14.

Πίνακας 9

Q10dN * Q19bN Crosstabulation

			Q19bN			Total
			1,00	2,00	3,00	
Q10dN	1,00	Count	13	24	18	55
		% within Q10dN	23,6%	43,6%	32,7%	100,0%
		% of Total	4,3%	8,0%	6,0%	18,3%
	2,00	Count	23	42	38	103
		% within Q10dN	22,3%	40,8%	36,9%	100,0%
		% of Total	7,7%	14,0%	12,7%	34,3%
	3,00	Count	15	26	101	142
		% within Q10dN	10,6%	18,3%	71,1%	100,0%
		% of Total	5,0%	8,7%	33,7%	47,3%
Total	Count	51	92	157	300	
	% within Q10dN	17,0%	30,7%	52,3%	100,0%	
	% of Total	17,0%	30,7%	52,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,442 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	39,396	4	,000
Linear-by-Linear Association	25,783	1	,000
N of Valid Cases	300		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,35.

Πίνακας 10

Q12cN * Q18aN Crosstabulation

			Q18aN			Total
			1,00	2,00	3,00	
Q12cN	1,00	Count	4	9	6	19
		% within Q12cN	21,1%	47,4%	31,6%	100,0%
		% of Total	1,3%	3,0%	2,0%	6,3%
	2,00	Count	4	29	22	55
		% within Q12cN	7,3%	52,7%	40,0%	100,0%
		% of Total	1,3%	9,7%	7,3%	18,3%
	3,00	Count	24	70	132	226
		% within Q12cN	10,6%	31,0%	58,4%	100,0%
		% of Total	8,0%	23,3%	44,0%	75,3%
Total	Count	32	108	160	300	
	% within Q12cN	10,7%	36,0%	53,3%	100,0%	
	% of Total	10,7%	36,0%	53,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,669 ^a	4	,008
Likelihood Ratio	13,226	4	,010
Linear-by-Linear Association	6,658	1	,010
N of Valid Cases	300		

a. 1 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,03.

Πίνακας 11

Q13fN * Q20fN Crosstabulation						
			Q20fN			Total
			1,00	2,00	3,00	
Q13fN	1,00	Count	6	23	14	43
		% within Q13fN	14,0%	53,5%	32,6%	100,0%
		% of Total	2,0%	7,7%	4,7%	14,3%
	2,00	Count	11	54	76	141
		% within Q13fN	7,8%	38,3%	53,9%	100,0%
		% of Total	3,7%	18,0%	25,3%	47,0%
	3,00	Count	3	41	72	116
		% within Q13fN	2,6%	35,3%	62,1%	100,0%
		% of Total	1,0%	13,7%	24,0%	38,7%
Total	Count	20	118	162	300	
	% within Q13fN	6,7%	39,3%	54,0%	100,0%	
	% of Total	6,7%	39,3%	54,0%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,352 ^a	4	,006
Likelihood Ratio	14,738	4	,005
Linear-by-Linear Association	12,900	1	,000
N of Valid Cases	300		

a. 1 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,87.

Πίνακας 12

Q14cN * Q20aN Crosstabulation						
			Q20aN			Total
			1,00	2,00	3,00	
Q14cN	1,00	Count	6	11	9	26
		% within Q14cN	23,1%	42,3%	34,6%	100,0%
		% of Total	2,0%	3,7%	3,0%	8,7%
	2,00	Count	8	28	32	68
		% within Q14cN	11,8%	41,2%	47,1%	100,0%
		% of Total	2,7%	9,3%	10,7%	22,7%
	3,00	Count	0	53	153	206
		% within Q14cN	,0%	25,7%	74,3%	100,0%
		% of Total	,0%	17,7%	51,0%	68,7%
Total	Count	14	92	194	300	
	% within Q14cN	4,7%	30,7%	64,7%	100,0%	
	% of Total	4,7%	30,7%	64,7%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	50,905 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	49,730	4	,000
Linear-by-Linear Association	42,535	1	,000
N of Valid Cases	300		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,21.

Πίνακας 13

Q18aN * Q20fN Crosstabulation

			Q20fN			Total
			1,00	2,00	3,00	
Q18aN	1,00	Count	7	19	6	32
		% within Q18aN	21,9%	59,4%	18,8%	100,0%
		% of Total	2,3%	6,3%	2,0%	10,7%
	2,00	Count	6	43	59	108
		% within Q18aN	5,6%	39,8%	54,6%	100,0%
		% of Total	2,0%	14,3%	19,7%	36,0%
	3,00	Count	7	56	97	160
		% within Q18aN	4,4%	35,0%	60,6%	100,0%
		% of Total	2,3%	18,7%	32,3%	53,3%
Total	Count	20	118	162	300	
	% within Q18aN	6,7%	39,3%	54,0%	100,0%	
	% of Total	6,7%	39,3%	54,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,272 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	23,297	4	,000
Linear-by-Linear Association	17,537	1	,000
N of Valid Cases	300		

a. 1 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,13.

Πίνακας 14

Q18bN * Q20bN Crosstabulation						
			Q20bN			Total
			1,00	2,00	3,00	
Q18bN	1,00	Count	11	10	9	30
		% within Q18bN	36,7%	33,3%	30,0%	100,0%
		% of Total	3,7%	3,3%	3,0%	10,0%
	2,00	Count	14	31	37	82
		% within Q18bN	17,1%	37,8%	45,1%	100,0%
		% of Total	4,7%	10,3%	12,3%	27,3%
	3,00	Count	15	52	121	188
		% within Q18bN	8,0%	27,7%	64,4%	100,0%
		% of Total	5,0%	17,3%	40,3%	62,7%
Total	Count	40	93	167	300	
	% within Q18bN	13,3%	31,0%	55,7%	100,0%	
	% of Total	13,3%	31,0%	55,7%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,849 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	24,126	4	,000
Linear-by-Linear Association	24,470	1	,000
N of Valid Cases	300		

a. 1 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,00.

Πίνακας 15

Q16fN * Q22aN Crosstabulation

			Q22aN			Total
			1,00	2,00	3,00	
Q16fN	1,00	Count	2	15	14	31
		% within Q16fN	6,5%	48,4%	45,2%	100,0%
		% of Total	,7%	5,0%	4,7%	10,3%
	2,00	Count	8	32	46	86
		% within Q16fN	9,3%	37,2%	53,5%	100,0%
		% of Total	2,7%	10,7%	15,3%	28,7%
	3,00	Count	7	37	139	183
		% within Q16fN	3,8%	20,2%	76,0%	100,0%
		% of Total	2,3%	12,3%	46,3%	61,0%
Total	Count	17	84	199	300	
	% within Q16fN	5,7%	28,0%	66,3%	100,0%	
	% of Total	5,7%	28,0%	66,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,088 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	20,556	4	,000
Linear-by-Linear Association	15,961	1	,000
N of Valid Cases	300		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,76.

Πίνακας 16

Test Statistics								
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
Chi-Square	221,880 ^a	141,453 ^a	51,067 ^b	5,040 ^c	273,360 ^b	141,033 ^d	121,233 ^d	101,767 ^d
df	1	1	3	2	3	4	4	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,080	,000	,000	,000	,000

[illegible][illegible][illegible][illegible][illegible]

Test Statistics								
	Q16c	Q16d	Q16e	Q16f	Q17a	Q17b	Q17c	Q17d
Chi-Square	300,333 ^a	272,433 ^a	232,067 ^a	176,433 ^a	190,100 ^a	181,933 ^a	99,667 ^a	149,600 ^a
df	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Test Statistics								
	Q17e	Q17f	Q17g	Q18a	Q18b	Q18c	Q18d	Q18e
Chi-Square	172,933 ^a	174,233 ^a	207,333 ^a	180,700 ^a	167,500 ^a	177,567 ^a	166,933 ^a	258,633 ^a
df	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Test Statistics								
	Q18f	Q19a	Q19b	Q19c	Q20a	Q20b	Q20c	Q20d
Chi-Square	74,967 ^a	117,067 ^a	146,233 ^a	144,067 ^a	172,233 ^a	191,833 ^a	275,033 ^a	306,533 ^a
df	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Test Statistics							
	Q20e	Q20f	Q21a	Q21b	Q21c	Q22a	Q22b
Chi-Square	312,633 ^a	209,567 ^a	327,633 ^a	347,067 ^a	293,567 ^a	219,700 ^a	105,700 ^a
df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

- a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 150,0.
- b. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 75,0.
- c. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 100,0.
- d. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 60,0.

Παράρτημα Γ



Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας
ΠΜΣ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός

N° ερωτηματολογίου.....
Ημερομηνία.....
Περιοχή.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: «Εφαρμογή και αξιολόγηση καινοτόμων δράσεων στο δημοτικό σχολείο: στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», συντάχθηκε το παρόν ερωτηματολόγιο.

Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία και έχει σαν στόχο να εξετάσει τις αντιλήψεις τους σχετικά με την εφαρμογή και αξιολόγηση καινοτόμων προγραμμάτων.

Ο όρος **Καινοτόμα Προγράμματα** αναφέρεται στα Διεπιστημονικά Προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικά Θέματα) και στην Ευέλικτη Ζώνη.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων,

Μαρία Γαζάνη

Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

Ηλικία: 23-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 και άνω ☐

Ειδικότητα: Δάσκαλος ☐ Ξένων γλωσσών ☐ Πληροφορικής ☐

Φυσικής Αγωγής ☐ Μουσικής ☐ Εικαστικών ☐ Θεατρικής Αγωγής ☐

Σχέση εργασίας: Μόνιμος ☐ Αναπληρωτής ☐

Έτη Υπηρεσίας: 1-5 ☐ 6-15 ☐ 16-25 ☐ 26-30 ☐ 31 και άνω ☐

Σημειώστε αν διαθέτετε:

Δεύτερο πτυχίο ☐ Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο) ☐ Μεταπτυχιακό * ☐ Διδακτορικό * ☐

*στις Επιστήμες της Αγωγής

1. Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο Καινοτόμο Πρόγραμμα; Ναι ☐ Όχι ☐
2. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την υλοποίηση Καινοτόμων Προγραμμάτων; Ναι ☐ Όχι ☐
3. Ποιον από τους παρακάτω τομείς αφορούσε το Καινοτόμο Πρόγραμμα που υλοποιήσατε:
- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ☐
- Αγωγή Υγείας ☐
- Πολιτιστικά Θέματα ☐
- Άλλο ☐
4. Το πρόγραμμα συνήθως διαρκεί:
- 3 μήνες ☐ 6 μήνες ☐ Όλη τη σχολική χρονιά ☐
5. Το υλικό που χρησιμοποιείτε κατά τη διάρκεια του προγράμματος προέρχεται από:
- Βιβλιοθήκες ☐ Διαδίκτυο ☐ Μουσεία ☐ Άλλες πηγές ☐
6. Εμπλέκεται ο Σχολικός Σύμβουλος στις δραστηριότητες που προγραμματίζονται στο πλαίσιο των Καινοτόμων Προγραμμάτων;
- καθόλου ☐ ελάχιστα ☐ μερικώς ☐ πολύ ☐ πάρα πολύ ☐
7. Υπάρχει συνεργασία με τους γονείς κατά την υλοποίηση του προγράμματος;
- καθόλου ☐ ελάχιστα ☐ μερικώς ☐ πολύ ☐ πάρα πολύ ☐
8. Κατά την υλοποίηση του προγράμματος υπάρχει συνεργασία με άλλους φορείς;
(π.χ. επαγγελματίες, δημοτικές αρχές, Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, συλλόγους κ.ά.)
- καθόλου ☐ ελάχιστα ☐ μερικώς ☐ πολύ ☐ πάρα πολύ ☐
9. Είστε ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που έχετε λάβει σε θέματα υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων;
- καθόλου ☐ ελάχιστα ☐ μερικώς ☐ πολύ ☐ πάρα πολύ ☐

(Σημειώστε ένα μόνο Χ σε κάθε πρόταση οριζοντίως.)

10. Πόσο συχνά ισχύουν τα παρακάτω κατά την επιλογή του θέματος του καινοτόμου προγράμματος:	καθόλου	ελάχιστα	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά
Υποδεικνύεται το θέμα στους μαθητές, αφού ληφθούν υπόψη τα ενδιαφέροντά τους.					
Αποφασίζουν μόνοι τους οι μαθητές για το θέμα.					
Αποφασίζω μόνος/η μου χωρίς να λάβω υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών.					
Επιλέγεται το θέμα από κοινού με τους μαθητές.					
Επιλέγονται θέματα που διευρύνουν τις γνώσεις των μαθητών.					
Επιλέγονται θέματα που γνωρίζω καλά.					

11. Σε ποιο βαθμό επιδιώκονται οι παρακάτω στόχοι κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος:	καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πάρα πολύ
Να συνεργαστούν οι μαθητές με σκοπό την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων.					
Οι μαθητές να ταξινομούν, να αναλύουν και να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που βρίσκουν.					
Να προσεγγίζουν το θέμα με έναν μόνο τρόπο.					
Να δίνουν πολλές λύσεις στα διερευνούμενα προβλήματα.					
Να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών.					
Να περιοριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.					

12. Πόσο συχνά εφαρμόζονται οι παρακάτω τρόποι για την προσέγγιση των θεμάτων :	καθόλου	ελάχιστα	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά
Χρησιμοποιούνται ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι.					
Χρησιμοποιούνται βιωματικές μέθοδοι.					
Χρησιμοποιούνται σχέδια εργασίας (projects).					
Οι μαθητές ανατρέχουν σε πηγές όπως διαδίκτυο, εγκυκλοπαίδειες, περιοδικά, εφημερίδες.					
Οι μαθητές εργάζονται μόνο ατομικά.					
Οι μαθητές καθοδηγούνται διακριτικά.					

(Σημειώστε ένα μόνο Χ σε κάθε πρόταση οριζοντίως.)

13. Σε τι βαθμό ισχύουν τα παρακάτω κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων:	καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πάρα πολύ
Επικεντρώνομαι στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.					
Παρέχω βοήθεια στους μαθητές μόνο όταν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία.					
Δίνω οδηγίες.					
Καθοδηγώ τους μαθητές στο πως πρέπει να εκτελούν τις διάφορες δραστηριότητες.					
Διευκολύνω τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών.					
Αφήνω ελεύθερους τους μαθητές να δραστηριοποιούνται από μόνοι τους.					
Καθορίζω τη θεματολογία και τις αρμοδιότητες των μαθητών.					

14. Πόσο συχνά υλοποιούνται οι παρακάτω δραστηριότητες από τους μαθητές κατά την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων:	καθόλου	ελάχιστα	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά
Εργάζονται σε ομάδες.					
Παρουσιάζουν το υλικό που έχουν συγκεντρώσει.					
Χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες.					
Συγκεντρώνουν πληροφορίες.					
Ασχολούνται με κατασκευές.					
Διεξάγουν έρευνες.					
Αξιολογούν το υλικό που έχουν παραγάγει.					

15. Κατά την εφαρμογή του προγράμματος, σε ποιο βαθμό οι μαθητές:	καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πάρα πολύ
Συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους.					
Συμμετέχουν όλοι ενεργά.					
Νιώθουν άνετα.					
Είναι ευχαριστημένοι.					
Δείχνουν κουρασμένοι.					

(Σημειώστε ένα μόνο Χ σε κάθε πρόταση οριζοντίως.)

16. Σε τι βαθμό επιτυγχάνονται τα παρακάτω αποτελέσματα κατά την εφαρμογή προγραμμάτων:	καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πάρα πολύ
Εκφράζεται η δημιουργικότητα των μαθητών.					
Διευρύνονται τα ενδιαφέροντά τους.					
Εξοικειώνονται με κοινωνικά θέματα.					
Αναμορφώνεται η διδακτική προσέγγιση.					
Ενισχύεται η αυτομάθηση.					
Βελτιώνεται η συνεργασία σχολείου κοινωνίας.					

17. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες δυσχεραίνουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων:	καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πάρα πολύ
Το ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.					
Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.					
Η έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των εκπαιδευτικών.					
Η ανεπαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών.					
Η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής.					
Η ελλιπής χρηματοδότηση.					
Η πληθώρα της διδακτικής ύλης.					

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες διευκολύνουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων:	καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πάρα πολύ
Η συνεργασία με τους γονείς.					
Οι πρωτοβουλίες που λαμβάνονται από τον Διευθυντή.					
Η οικονομική στήριξη τέτοιων προγραμμάτων.					
Η συνεργασία με τον Υπεύθυνο Εκπαιδευτικών Θεμάτων.					
Η διοργάνωση σεμιναρίων για ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών.					
Η παροχή κινήτρων επαγγελματικής εξέλιξης.					

(Σημειώστε ένα μόνο Χ σε κάθε πρόταση οριζοντίως.)

19. Πόσο συχνά ισχύουν τα παρακάτω κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης :	καθόλου	ελάχιστα	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά
Το έργο των μαθητών αξιολογείται αποκλειστικά από τον δάσκαλο.					
Οι μαθητές αυτοαξιολογούνται συνεχώς.					
Το έργο των μαθητών αξιολογείται με ποιοτικά κριτήρια, τα οποία σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.					

20. Σε ποιο βαθμό ισχύουν τα παρακάτω κατά την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων:	καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πάρα πολύ
Χρησιμοποιώ περισσότερο τις νέες τεχνολογίες.					
Βελτιώνεται η συνεργασία με τους συναδέλφους.					
Είμαι περισσότερο ικανοποιημένος/η από την εργασία μου.					
Οι μαθητές απέκτησαν κίνητρα μάθησης.					
Βελτιώθηκε η σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή.					
Βελτιώθηκε η επίδοση των μαθητών.					

21. Σε τι βαθμό εκτιμάτε ότι τα καινοτόμα προγράμματα είναι αποτελεσματικά σε ό,τι αφορά:	καθόλου	ελάχιστα	μερικώς	πολύ	πάρα πολύ
Τη γνωστική ενίσχυση των μαθητών (π.χ. κατάκτηση νέων γνώσεων).					
Την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (π.χ. συνεργασία, προσαρμοστικότητα, σεβασμός).					
Την καλλιέργεια ψυχοσυναισθηματικών χαρακτηριστικών στους μαθητές (π.χ. αυτογνωσία, αυτοπειθαρχία).					

22. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις προτάσεις:	Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα
«Η εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας».					
«Τα καινοτόμα προγράμματα έχουν κλείσει τον κύκλο τους και θα πρέπει να αντικατασταθούν από κάποια καινούρια δράση στο δημοτικό σχολείο».					

